

**CONVIVENCIA,
DISCIPLINA
Y VIOLENCIA
EN LAS ESCUELAS
2002-2011**



ASOCIACIÓN NACIONAL DE
UNIVERSIDADES E INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN
SUPERIOR

Enrique Fernández Fasschnat
Secretario General Ejecutivo

Iris Santacruz Fabila
Directora General Académica

Guillermo Hernández Duque Delgadillo
Director General de Relaciones Interinstitucionales

José Aguirre Vázquez
Director General de Información y Planeación

Russ Eduardo Galván Vera
Director General de Administración

CONSEJO EDITORIAL DE PUBLICACIONES

Adrián Acosta Silva
Carlos Muñoz Izquierdo
Germán Álvarez Mendiola
Iris Santacruz Fabila
José Aguirre Vázquez
Mario Saavedra García
Wietse Berend de Vries Meijer

Coordinador de la Colección:
Carlos Muñoz Izquierdo



CONSEJO MEXICANO DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

COMITÉ DIRECTIVO

María Concepción Barrón Tirado
Presidenta

María Soledad Ramírez Montoya
Secretaria General

Luis Felipe Abreu Hernández
Tesorero

Lourdes Margarita Chehaibar Náder
Coordinadora de Relaciones Institucionales

Alma Maldonado Maldonado
Coordinadora de Formación

Guadalupe Ruiz Cuéllar
Coordinadora de Regiones

Carlota Guzmán Gómez
Coordinadora de Admisión

Pedro Alejandro Flores Crespo
Coordinador Editorial

Aurora Guadalupe Loyo Brambila
*Coordinadora de Apoyo a las Áreas
y Redes Temáticas*

CONVIVENCIA, DISCIPLINA Y VIOLENCIA EN LAS ESCUELAS 2002-2011

Alfredo Furlán Malamud
y Terry Carol Spitzer Schwartz
Coordinadores



371.7820972
C68

LB3013.34.M6
C68

Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas / Alfredo Furlán Malamud
y Terry Carol Spitzer Schwartz, coordinadores. -- México, D.F. : ANUIES,
Dirección de Medios Editoriales : Consejo Mexicano de Investigación
Educativa, 2013.
524 páginas. – (Colección Estados del Conocimiento)

ISBN: 978-607-451-079-9 (ANUIES)

ISBN: 978-607-7923-11-4 (COMIE)

1. Violencia escolar-México. 2. Violencia escolar-América Latina. 3.
Ambiente escolar-México. 4. Ambiente escolar-América Latina. 5. Disciplina
escolar-México. 6. Disciplina escolar-América Latina. I. Furlán Malamud,
Alfredo, coordinador. II. Spitzer S., Terry Carol, coordinador. III. Serie.

Coordinación editorial
Mario Saavedra García

Portada
Virginia Ramírez Moreno

Corrección de estilo
Beatriz Martí

Formación
Juan Carlos Rosas Ramírez

Cuidado de edición
Información Audio Visual y Escrita S. A. de C. V.

Primera edición, 2013
© 2013, ANUIES
Tenayuca 200,
Col. Santa Cruz Atoyac,
C.P. 03310, México, D.F.
ISBN: 978-607-451-079-9 (ANUIES)

Primera edición, 2013
© 2013, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C.
Francisco P. Miranda, Edificio C 20 Int. 32
Col. Lomas de Plateros
Delegación Álvaro Obregón
C.P. 01480, México D.F.
ISBN: 978-607-7923-11-4 (COMIE)

Impreso en México

CONTENIDO

Agradecimientos	13
Presentación	
<i>Enrique Fernández Fassnacht</i>	15
Prólogo	
<i>Carlos Muñoz Izquierdo, Ma. Concepción Barrón Tirado y Teresa Bracho González</i>	17
Introducción	
<i>Alfredo Furlán Malamud y Terry Carol Spitzer Schwartz</i>	21
Los campos de la convivencia, la disciplina y la violencia; nexos y diferencias	22
La marcha del grupo	25
Presentación de los capítulos temáticos	30
Capítulo 1. Panorama internacional	
<i>Alfredo Furlán Malamud y Terry Carol Spitzer Schwartz</i>	39
Breviario de la aportación anglosajona al debate sobre la violencia en las escuelas	40
Franceses	49
La presencia del Observatorio Internacional de Violencia en las Escuelas en América Latina	58

Miradas y perspectivas latinoamericanas	60
Conclusiones	67
Bibliografía	69
 Capítulo 2. Convivencia escolar: Un tema emergente de investigación educativa en México	
<i>Ma. Cecilia Fierro Evans, Adela Lizardi, Guillermo Tapia y Maricela Juárez</i>	71
Hacia un concepto de convivencia escolar	71
Investigaciones nacionales sobre convivencia escolar	87
Convivencia democrática, ciudadanía y cultura de la legalidad	87
Convivencia inclusiva y atención a la diversidad	95
Convivencia pacífica y resolución de conflictos en la escuela	100
Clima escolar	107
Balance y prospectiva	112
Bibliografía	113
 Capítulo 3. Disciplina e indisciplina en la escuela.	
Un estado del conocimiento	
<i>Alicia Estela Pereda Alfonso, Sebastián Plá y Elizabeth Osorio Romo</i>	133
Introducción	133
Características generales de la bibliografía	136
Descripción del <i>corpus</i>	137
Los sujetos de estudio por nivel educativo	138
Abordajes teóricos	139
Variaciones metodológicas	144
Hallazgos y aportes	147
Aproximaciones descriptivas y comparativas	148

La gestión de la disciplina en los centros escolares	149
Concepciones sobre disciplina/indisciplina	153
Comportamientos, actos y problemas de indisciplina	159
Las prácticas de disciplinamiento y la aplicación de las normas	163
Los efectos de las prácticas de disciplinamiento	164
Propuestas de intervención	168
A modo de conclusión	171
Bibliografía	175

Capítulo 4. El estudio de la violencia escolar, orígenes y tendencias

<i>Antonio Gómez Nashiki y Úrsula Zurita Rivera</i>	183
Presentación	183
Una década de investigación	184
La vida íntima de las instituciones	187
El papel de las nuevas tecnologías	189
En torno a los hechos: ¿reconocer o descubrir?	191
Genealogía de indagaciones e investigaciones	194
a) Inaugural (1996 al 2004)	196
b) Reconocimiento explícito del tema (2005-2008)	197
c) Búsqueda de alternativas (2009 a la actualidad)	199
Balance del estado del conocimiento sobre la violencia en las escuelas en México	203
Bibliografía	207

Capítulo 5. *Bullying*, violencia entre pares en escuelas de México

<i>José Claudio Carrillo Navarro, Ma. Teresa Prieto Quezada y José Jiménez Mora</i>	223
Introducción	223

Semánticas de la violencia entre iguales. De <i>bullying</i> y otros males	224
La violencia escolar como reflejo de la estructura	227
Formas de violencia escolar y su producción en contexto	228
La necesidad de una mirada múltiple para explicar y atender un problema complejo	229
La intervención sobre el problema. Aprendiendo de la experiencia	231
Descripción sintética de los trabajos	233
Hacia la construcción de una agenda investigativa	252
Reflexiones de cierre	254
Bibliografía	255

Capítulo 6. Convivencia y violencia a través de las Tecnologías de la Información y Comunicación

<i>Luz María Velázquez Reyes</i>	261
Convivencia a través de las TIC	261
Algunos datos del fenómeno en el mundo	265
Estado de la cuestión	266
Hallazgos. ¿Qué se investiga?	266
Las preguntas de investigación	268
Perspectivas teóricas, metodología, comportamiento y tipos de violencia a través de las TIC	268
Lo que se sabe de la violencia a través de las TIC	271
Bibliografía	274

Capítulo 7. Discapacidad y discriminación

<i>Blanca Estela Zardel Jacobo, Silvia Laura Vargas López y Maribel Paredes Molina</i>	279
--	-----

Encuadre de la relación discapacidad, discriminación y violencia	279
Búsqueda, detección y selección de estudios	286
Marco conceptual del estado del conocimiento sobre discapacidad y discriminación	290
Perspectiva médico rehabilitatoria	292
Perspectiva de la integración educativa	295
Perspectiva de inclusión social	298
Perspectivas plurales	306
Reflexiones, preguntas e incógnitas sobre discriminación y discapacidad	316
Agradecimientos	322
Bibliografía	322

Capítulo 8. El estado del conocimiento de la investigación sobre violencia de género y violencia en contra de las mujeres en el ámbito educativo

<i>Alicia Estela Pereda Alfonso, Mónica Paulina Hernández Leyva y María del Carmen Gallegos Argüello</i>	333
Antecedentes	333
Instrumentos nacionales e internacionales para promover la igualdad de género en la educación	335
La violencia de género y la violencia en contra de las mujeres como problemas de la investigación educativa	341
El estado del conocimiento: precisiones metodológicas	345
Los enfoques teóricos	348
Métodos de investigación	353
Hallazgos y aportes de la investigación educativa	356
Conclusiones	366
Bibliografía	369

Capítulo 9. El consumo y abuso de drogas, su relación con la violencia escolar y los programas preventivos	
<i>María Azucena Ramos Herrera y Ricardo Vázquez Valls</i>	381
Introducción	381
Consumo y abuso de sustancias	384
Consumo de alcohol	385
Consumo de tabaco	392
Vínculo del consumo de alcohol y tabaco	397
De lo permitido a lo prohibido	398
Consumo de drogas ilícitas	399
Consumo de drogas y violencia escolar	404
Violencia autodirigida	410
Los investigadores norteamericanos observan el fenómeno del consumo de drogas en latinos, chicanos y mexicanos	413
Programas preventivos	415
La resiliencia	420
Prevención del tabaquismo en la escuela	422
Cómo son vistos por sus pares, los estudiantes en recuperación	424
Conclusiones	425
Bibliografía	428
 Capítulo 10. Narcoviolencia en las escuelas	
<i>Elda Lucía González Cuevas, Patricia Inzunza Rodríguez y Lourdes Benítez Ontiveros</i>	437
Narcotráfico y violencias	438
La narcoviolencia y sus discípulos en las escuelas	439
Estudios realizados en México sobre narcoviolencia en las escuelas	444
Consideraciones finales	449
Bibliografía	451

Capítulo 11. Políticas, programas, legislación, proyectos y acciones gubernamentales y no gubernamentales	
<i>Úrsula Zurita Rivera</i>	457
Resumen	457
Introducción	458
Políticas y programas públicos	461
Programas, proyectos y acciones de las organizaciones de la sociedad civil	485
Observatorios	486
Legislación	496
Balance final	503
Retos futuros para la investigación educativa	505
Bibliografía	511

AGRADECIMIENTOS

Los elaboradores del estado del conocimiento contenido en esta obra agradecemos el apoyo que brindaron nuestras respectivas instituciones en las actividades requeridas para cumplir con la tarea propuesta.

PRESENTACIÓN

Consciente de su misión, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) tiene entre sus objetivos el de impulsar y promover actividades e iniciativas para fortalecer las investigaciones acerca de los más diversos temas y tópicos en torno a la educación superior en nuestro país.

En este sentido, la estrecha y provechosa colaboración de la ANUIES con el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) ha derivado en el intercambio de experiencias y reflexiones acerca de cómo llevar a cabo ese objetivo. Producto de lo anterior fue que durante este 2013 se formalizó un convenio entre ambos organismos para realizar la tercera edición de los *Estados del Conocimiento*; se trata de una nutrida y variada colección que muy bien enfatiza el interés común y representa una notable aportación respecto al quehacer científico en materia educativa.

Bajo la coordinación general del Dr. Carlos Muñoz Izquierdo y con el arbitrio del COMIE, estos diecisiete volúmenes —con diferentes títulos y producto de una intensa actividad de más de diez años de trabajo académico sostenido y sustentable— constituyen el resultado de un concienzudo análisis llevado a cabo por especialistas en catorce áreas temáticas de la educación superior nacional. De ellos emanan nuevas y originales propuestas de carácter pedagógico, administrativo, económico y sistémico, que deberán aprovecharse por quienes están interesados y desean adentrarse en el siempre complejo y diverso ámbito de la educación superior.

No se trata solamente de una recopilación de tratados, pues un ejercicio académico de esta índole —además de generar ideas analíticas, críticas y pro-

positivas— desarrolla redes de investigación entre las distintas instituciones que de manera directa o indirecta se han involucrado en este proyecto, a la vez que fortalece sus relaciones de colaboración y amplía la difusión de sus resultados a públicos diversos.

Cada ejemplar es una invitación a acercarnos al conocimiento generado por el trabajo especializado de académicos, cuya labor se convierte en soporte que da fuerza a nuestra nación para enfrentar los problemas de la actualidad, y permite esperar con mayor entusiasmo el futuro, confiada en las sólidas bases que le proporcionan sus instituciones de educación superior.

Enrique Fernández Fassnacht
Secretario General Ejecutivo

ANUIES

PRÓLOGO

LOS ESTADOS DEL CONOCIMIENTO EN PERSPECTIVA

Tenemos la satisfacción de presentar la tercera edición de los Estados del Conocimiento, que el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) ha venido publicando cada diez años. Los estudios que se presentan en esta ocasión dan cuenta de las investigaciones relacionadas con la educación que fueron realizadas, principalmente, entre los años 2002 y 2011.

Además de proponerse recopilar, analizar, sintetizar y –en algunos casos– valorar los resultados de dichas investigaciones; estos estudios fueron realizados con la finalidad de contribuir a mejorar la eficacia de las políticas educativas que son implementadas en México, la cual depende, entre otras cosas, de la existencia de una buena y oportuna información y, por supuesto, de la calidad del procesamiento y los análisis a que hayan realizado los distintos autores.

Para generar estos estudios fue necesario convocar a más de un centenar de investigadores, los cuales, agrupados en 17 comisiones temáticas, trabajaron durante más de dos años bajo la responsabilidad de sus respectivos coordinadores. La generosidad y calidad del trabajo realizado por este selecto grupo de colaboradores merecen el reconocimiento de toda la comunidad de investigadores dedicados al estudio de la educación nacional. Especial mención merecen también las directivas del Consejo Mexicano de Investigación Educativa, que encabezadas en distintos momentos por el Dr. Hugo Casanova Cardiel, la Dra. Teresa Bracho González y la Dra. Ma. Concepción Barrón Tirado, orientaron la realización de este trabajo.

Por otro lado, la edición y publicación de estos estudios fue posible gracias a la generosidad de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de

Educación Superior (ANUIES). Ello se debe, particularmente, a la participación de quien fuera Secretario General Ejecutivo de ese organismo a comienzos de 2012, el Dr. en Quím. Rafael López Castañares –quien visionariamente suscribió con este propósito, un convenio de colaboración con el Consejo Mexicano de Investigación Educativa, ratificado por el actual Secretario General Ejecutivo, Dr. Enrique Fernández Fassnacht– así como a la iniciativa y muy eficaz gestión del Mtro. Rolando Maggi Yáñez, director de Medios Editoriales de la misma ANUIES hasta septiembre de 2013.

Al comparar estos estudios con los que fueron publicados en décadas pasadas, el lector podrá apreciar que las investigaciones más recientes reflejan una creciente diferenciación de los temas abordados; una variedad, cada vez más perceptible, de enfoques teóricos –así como de las metodologías utilizadas–; y, finalmente, distintas maneras de organizar y analizar la información obtenida.

Lo primero obedece, como se podría esperar, a los diferentes grados de madurez que han alcanzado las distintas disciplinas relacionadas con la educación; y lo segundo, a que los integrantes de cada comisión tuvieron que utilizar procedimientos analíticos adecuados a las condiciones en las que fueron difundidas las investigaciones relacionadas con sus respectivos temas. Es probable que, especialmente el segundo de estos factores haya influido en que los estudios que estamos presentando hayan adoptado diferentes enfoques al organizar, analizar y presentar sus resultados.

Como es habitual en los ejercicios académicos, el proceso que se llevó a cabo al elaborar estos estudios permitió obtener diferentes aprendizajes, que eventualmente podrán ser aprovecharlos por quienes elaboren nuevas versiones de los estados del conocimiento educativo. Algunos de ellos son los siguientes:

Salta a la vista, en primer lugar, la necesidad de mejorar la calidad de las taxonomías que son indispensables para delimitar, con la mayor precisión que sea posible, el alcance de cada investigación; y distinguir si cada una se refiere a una investigación basada en determinada teoría; a un estudio exploratorio o descriptivo; al informe (descriptivo o evaluativo) de algún programa, experimento

o ensayo encaminado a resolver determinado problema (señalando el ámbito geográfico e institucional –escuelas, países, provincias, etc.– en el que ese programa o experimento fue realizado); al reporte (también descriptivo o evaluativo) sobre las acciones generales de alguna dependencia pública (señalando el nivel de gobierno en el que esa dependencia se encuentra) o de algún organismo no gubernamental; o bien, si se trata de un ensayo, propuesta, o argumentación a favor o en contra de determinada política, programa o acción educativa

Una vez que las investigaciones hayan sido correctamente clasificadas, será muy útil distinguir, con especial atención, si éstas se refieren fundamentalmente a procesos pedagógicos, administrativos, sociales, culturales, económicos o sistémicos que se desarrollan en las aulas, en una institución que imparte educación de determinado nivel, en una comunidad –o conjunto de las mismas–, en un sub-sistema educativo o en un sistema nacional. Lo anterior permitirá atraer la atención del público interesado en cada uno de esos campos. Por último, y como es lógico, la síntesis de cada uno de los tipos de investigaciones requiere una determinada especificación metodológica, ya que no se puede seguir el mismo camino para resumir una investigación empírica, un estudio documental, un ensayo o un reporte.

Una segunda medida que será necesario tomar para mejorar la relevancia de los estados del conocimiento refiere a la valoración del alcance de los resultados de cada investigación, debiendo señalarse si ésta procede de un proyecto basado en determinada teoría o de un estudio exploratorio, con independencia de que su autor haya utilizado métodos cuantitativos o cualitativos al realizarlo. Esto implica, como es obvio, determinar mediante el análisis de los procedimientos seguidos al construir y al analizar la información en que se basa el reporte si esos resultados son generalizables, o si sólo se aplican a una situación determinada. En este caso habría que señalar si ese resultado es novedoso, o si siendo similar a otros –por referirse a alguna realidad previamente analizada– es convergente con o divergente de otros que hayan sido divulgados.

Sin duda, los nuevos estados del conocimiento no se limitarán a producir “inventarios comentados” de las investigaciones analizadas, ya que sus productos reunirán las condiciones necesarias para orientar el diseño de nuevas investigaciones, de evaluaciones más amplias en relación con determinadas experiencias, o de implantar algunas intervenciones pedagógicas o administrativas.

A simple vista, el camino a recorrer para que las nuevas ediciones de los estados del conocimiento adquieran estos atributos es todavía muy largo; sin embargo, si las unidades de investigación presentes en las instituciones educa-

tivas y el creciente número de programas de posgrado en educación existentes en el país alcanzan los estándares de calidad que son necesarios, será más fácil que el COMIE se acerque en un futuro próximo al escenario que aquí hemos esbozado.

María Concepción Barrón Tirado

Presidenta del COMIE

(Junio 2013-diciembre 2015)

Teresa Bracho González

Presidenta del COMIE

(Enero 2012-mayo 2013)

Carlos Muñoz Izquierdo

Coordinador general de los Estados del Conocimiento

México, D.F., septiembre de 2013

INTRODUCCIÓN

Alfredo Furlán Malamud* y Terry Carol Spitzer Schwartz**

En la última década, gracias al trabajo de mucha gente, se ha hecho visible que hay escuelas que no logran establecer un buen clima de convivencia, cuyo dispositivo disciplinario admite muchos reparos, y que en su local o entorno se viven hechos de violencia que afectan ya sea a los alumnos como al personal docente, auxiliar, de intendencia o directivo. Estos hechos de violencia tienen una larga historia, pero hasta hace unos años fueron difícilmente reconocidos por parte de la academia, y hoy han irrumpido en el espacio dedicado a la investigación. Del trabajo pionero de los autores del anterior estado del conocimiento a la fecha, marzo de 2013, ha corrido mucha tinta sobre los escritorios, y hoy tenemos un mosaico de informes, artículos, tesis y libros que justifican holgadamente la elaboración de este segundo estado del conocimiento.

La primera discusión que tuvimos al comenzar el trabajo de recopilación de los materiales que integrarían el *corpus*, fue acerca del nombre del área. Había un grupo que proponía delimitar el campo en términos de la violencia en las escuelas; en tanto un conjunto de miembros del equipo nos inclinábamos por mantener el nombre del reporte de 2003: “Procesos y prácticas de disciplina y convivencia en la escuela. Los problemas de la indisciplina, incivildades y violencia”. Simultáneamente se había creado el Área 17 para el estudio de estas temáticas sobre las cuales era posible presentar comunicaciones en los Congresos

* Facultad de Estudios Superiores, Iztacala. Universidad Nacional Autónoma de México.

** Universidad Autónoma Chapingo. Maestría en Ciencias en Desarrollo Rural Regional, Chiapas. Unidad para la Convivencia y Atención Multidisciplinaria a Estudiantes, Dirección General Académica.

Nacionales de Investigación Educativa, que organiza cada dos años el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE).

El nombre del Área 17 fue el que quedó en definitiva y el cual se lee en el título de este documento. Indudablemente, eran fuertes los argumentos a favor de centrar nuestra investigación en la violencia, como se perfila en la mayor parte de los capítulos que integran este informe. Pero también eran poderosas las razones de quienes sustentábamos la idea de no aislar el problema de la violencia de las propuestas que tienen (o debieran tener) las escuelas con relación a la convivencia y la disciplina, y que la violencia, junto a otras manifestaciones o expresiones de resistencia, ponen en cuestión. La posición de pedagogos comprometidos con un enfoque multirreferencial en el estudio de la escuela, nos aconsejaba prudencia para no deslizar el relevamiento del área exclusivamente a los procesos que conducen, tarde o temprano, a los reclamos de seguridad y a intervenciones de las fuerzas del orden, las cuales se justifican en los casos de la narcoviolencia o cuando los actos violentos llegan a configurar delitos, pero que no son los más frecuentes. Sin embargo, integrar la convivencia no sólo como dispositivo de disuasión de la violencia, sino como un complejo campo en el cual quedan involucrados todos los actores de la escuela, implica resolver problemas conceptuales de gran calado, como se puede leer en el capítulo dedicado a este eje: “Convivencia Escolar. Un tema Emergente de Investigación Educativa en México”.

En la introducción del anterior estado del conocimiento se exponen las razones por las cuales preferimos que el tema de la violencia sea tratado en el contexto de la convivencia y la disciplina. Básicamente, porque la cuestión de la disciplina es la forma clásica de abordaje de los problemas de conducta que se producen a lo largo de las jornadas escolares, además de que se sigue investigando en nuestro país, a pesar de que es preciso reconocer que en muchos casos los problemas de violencia han ocupado más la atención de los investigadores.

Los campos de la convivencia, la disciplina y la violencia; nexos y diferencias

La convivencia, la disciplina escolar y la violencia en las escuelas se refieren, cada una, a un conjunto de problemas y objetos de estudio diferentes con zonas de superposición múltiples.

Se trata de un campo de conocimiento en construcción, el cual fue delimitado de manera aproximativa pensando en la parcial independencia de cada concepto, en su relativa autonomía. Ninguno de los conceptos se subordina necesariamente al otro, aunque en su abordaje como parte de los procesos de investigación se suele privilegiar una problemática con respecto a las otras dos. Esto ocurre frecuentemente con las investigaciones sobre violencia, en las que aparecen como “solución” o como trasfondo cuestiones tematizadas como disciplina y convivencia. No está claro si en el futuro algún concepto englobará a los otros, ya que sus objetos de estudio no son idénticos. Cada concepto se refiere a un particular conjunto de cosas y es posible que la mirada al problema que se estudia obedezca a elecciones subjetivas del investigador; o también que dependa de la disciplina académica desde la que se enfoca: si la entrada es pedagógica la tendencia es a definir el problema centrándose en la disciplina; si es psicológica, la tendencia es a estudiar las manifestaciones violentas y los “factores de riesgo”; o si es socio-política, a estudiar la convivencia democrática y sus potencialidades para la formación ciudadana.

Desde hace algo más de una década, la preocupación pedagógica también contempla el concepto convivencia, sobre todo en el mundo de habla hispana, pues no hay en otros idiomas como el inglés, el francés y el portugués un término equivalente. La convivencia es considerada por muchos uno de los “pilares” de la educación. Se trata de aprender nuevas formas de estar juntos, a partir del respeto y la tolerancia hacia los “otros”. Convivencia como concepto se puede referir a diferentes ámbitos de la vida. En cambio disciplina es un concepto utilizado desde hace muchos siglos por la escuela, es propio de la labor educativa o del quehacer docente. La palabra disciplina también se utiliza en ámbitos como el ejército, las fábricas, las cárceles, y en general se refiere a una relación de mando-obediencia. A pesar de que muchos utilizan disciplina escolar con similar sentido que en el ejército, nos gusta la idea de que la disciplina signifique sustancialmente el aprender a aprender en la escuela. Es decir, al aprendizaje de las habilidades y disposiciones para aprender los contenidos que se transmiten en las escuelas. Esto es aprender las disciplinas, con este giro se contemplarían los dos sentidos en que se usa disciplina, como conductas y como conocimientos.

Johan Galtung dijo que la paz no es la ausencia de violencia y, de una manera paralela, convivencia no es la ausencia de violencia (en las escuelas). Vemos en la práctica que un estado relacional puede cambiarse de manera rápida, de un estado a otro (por ejemplo una convivencia entre novios puede volverse vio-

lenta en el tiempo). El carácter de uno u otro estado no es estable. La apuesta por una sana convivencia en la escuela no es algo que ocurre de forma natural, sino que se gesta, se conforma un clima escolar en el que los sujetos pueden estar bien juntos.

La violencia es un estado extremo, polarizado y se refiere a actos mal intencionados o ejecutados con saña. El hecho es que hay un problema de léxico para nombrar a estos actos. Esto nos alerta acerca de la necesidad de hacernos de nuevos conceptos y herramientas, sobre todo de utilizarlos con propiedad. La violencia es el modo de expresión de un mal, es una acción que produce un daño. La ausencia de violencia no conduce automáticamente a la convivencia o a la disciplina en el salón de clases. Pero la buena convivencia y un clima escolar ameno o agradable, facilitan el aprendizaje y el bienestar de los sujetos escolares. En cambio, en un clima escolar donde domina el dolor, el miedo y la autodefensa, los sujetos difícilmente se pueden concentrar enteramente en las actividades académicas.

Es un momento histórico oportuno para avanzar, a pesar de la adversidad. Eso es la resiliencia.

Hay que reflexionar sobre qué pasa en las escuelas, qué es visible y qué no, y preguntarse: ¿qué hay que hacer hoy para que las instituciones educativas estén a la altura de sus metas?

Nos encontramos con una gran variedad de condicionamientos, situaciones, actores, y con la dificultad de clasificar y definir los fenómenos asociados a la escuela, que suceden en ella, a partir de ella, y que a la vez son fomentados por ella. Más allá de la violencia en general, la violencia escolar tiene propiedades que apenas se van revelando.

Ante un tema tan retador, la comunidad científica ha respondido con una verdadera explosión de textos. Tenemos la certeza de haber contemplado a la mayoría de ellos, y si seleccionamos una parte seguramente fue por motivos de accesibilidad. Pedimos disculpas a los autores cuyos trabajos no fueron abarcados en el actual estado Estado del Conocimiento. Ojalá que sus ideas se reflejen en los trabajos analizados.

La marcha del grupo

Quiénes somos...

Los autores del presente volumen: *Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas* de la Colección Estados del conocimiento 2002-2011 del Consejo Mexicano de Investigación Educativa, nos conformamos como equipo de trabajo por el vínculo que implica una pasión por un tema que ha pintado la trayectoria de cada uno. Al interior del grupo nos caracterizamos por la diversidad, por miradas disciplinarias distintas y por pertenecer a diversas instituciones educativas y sociales: universidades públicas autónomas y universidades privadas, centros de investigación y de posgrado, así como organizaciones de la sociedad civil con sede en el Distrito Federal y en los estados de Colima, Guanajuato, Jalisco, México y Sinaloa. Al interior del volumen que estamos presentando, destacan investigadores y grupos de trabajo que abordan problemáticas distintas en entidades como Chiapas, Hidalgo, Morelos, Nuevo León, Querétaro, Tabasco, Veracruz, Yucatán y otros. Así, en la medida de lo posible, la obra expresa la voz de sujetos y actores educativos de diversas zonas del país.

Algunos de los integrantes del grupo habíamos trabajado juntos, especialmente en la elaboración del anterior estado del conocimiento; algunos somos compañeros de estudios, otros hemos tenido una relación maestro-alumno, varios fuimos copartícipes en mesas de trabajo de diferentes foros y eventos; en suma, colegas con diversos vínculos, en ciertos casos, desde hace más de la década a la que da cobertura el presente informe.

Algunos miembros del grupo de trabajo participan en importantes medios de difusión y colaboración de nuestra problemática, por ejemplo: la Red Latinoamericana de Convivencia Escolar (www.convivenciaescolar.net).

Establecimos el modo de Seminario intensivo como forma de operar en función de la distancia geográfica para poder discutir en conjunto los avances del trabajo, compartir información y obras publicadas, así como para que los coordinadores reportáramos las indicaciones que fueran surgiendo del cuerpo colegiado del COMIE, constituido para la elaboración de los estados del conocimiento 2002—2012 bajo la coordinación general del Dr. Carlos Muñoz Izquierdo. Las tareas que desarrollamos consistieron en la búsqueda amplia de material por parte de cada integrante, para luego compartir los hallazgos con los demás; discutir la selección de los temas que integrarían los diferentes ca-

pítulos; designar a los responsables de cada uno de ellos; repartir documentos impresos y realizar una búsqueda más específica de materiales en índices de publicaciones y bibliotecas universitarias, en particular de los posgrados en educación. A partir de estas acciones, las posteriores reuniones se dedicaron a informar los avances de los capítulos, comentar las experiencias de la escritura y escuchar las opiniones del resto del grupo. Al final cada responsable asumió la lectura de otro capítulo distinto del suyo, para hacer las observaciones que estimasen pertinentes. Hay que reconocer que los resultados finales se ajustan en términos generales a los criterios convenidos, pero es indudable que los diversos estilos de escritura son responsabilidad total de los autores de los diferentes textos.

Desde noviembre de 2010 nos reunimos en Seminario, primero con una sola jornada intensiva de trabajo y luego por dos días consecutivos en las siguientes fechas: sábado 27 de noviembre de 2010, sábado 15 de enero de 2011, sábado 26 de marzo de 2011, sábado 28 de mayo de 2011, sábado 30 de julio de 2011, viernes 14 y sábado 15 de octubre de 2011, viernes 27 y sábado 28 de enero de 2012, viernes 22 y sábado 23 de junio de 2012, viernes 9 y sábado 10 de noviembre de 2012.

Eventos significativos

Los Congresos Nacionales de Investigación Educativa, organizados por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa, y las Conferencias Internacionales sobre Violencia en las Escuelas organizadas por el Observatorio Internacional de Violencia en las Escuelas (uno de cuyos fundadores, Alfredo Furlán, es también coordinador de este volumen), son los eventos que más convocan a los investigadores en el tema. La figura de la conferencia data de la Primera Conferencia en París, 2001; luego Quebec, 2003; Bordeaux, 2006; Lisboa, 2008 y Mendoza, 2011. Cabe señalar que Azucena Ramos y Terry Carol Spitzer fungen como representantes mexicanas en el cuerpo directivo del Observatorio Internacional de Violencia en las Escuelas (con sede en Francia) desde el 2008. También se cuenta con la participación de investigadores mexicanos en los Congresos Iberoamericanos de Violencia en las Escuelas, realizados en Brasilia en 2004, en Belem do Pará (2005), en Curitiba (2008) y en Mendoza (2011).

En la década estudiada, el tema de la violencia escolar en México ha tenido una variada pero constante participación en los Congresos Nacionales de Investigación Educativa del COMIE: el VII Congreso Nacional de Investigación Educativa, Guadalajara (2003); el VIII Congreso, Hermosillo (2005); el IX de Mérida (2007); el X, de Veracruz (2009) y el XI Congreso Nacional de Investigación Educativa, Ciudad de México (2011). En los primeros de estos eventos se presentaron ponencias relevantes al tema en mesas de otras áreas: “Sujetos, actores y procesos de formación” y “Educación y valores”, porque a pesar de contar con el Estado del Conocimiento de la década 1992-2002, publicado en el tomo 2 *Acciones, actores y prácticas educativas*, fue hasta el Congreso de Veracruz que se creó en el COMIE el Área 17 y que se pudieron aglutinar las ponencias que tenían afinidad temática con los problemas de este volumen.

En esta década fue notoria la introducción del tema en diferentes foros, encuentros, reuniones de trabajo, etc., destacando aquellos organizados por la Secretaría de Educación del Distrito Federal; sobresalió también la inauguración de observatorios nacionales, estatales o locales. El tema ha adquirido importancia en Congresos de índole afín, en los que se ha incluido alguna mesa temática o bien se ha presentado alguna conferencia o ponencia: I Congreso Nacional de Derechos Humanos, Violencia Social y Género. Pachuca, Hidalgo (2010) y el II Congreso Latinoamericano sobre Trata y Tráfico de Personas. Migración, Género y Derechos Humanos, Universidad Iberoamericana Puebla (2010), entre otros.

Con esa paulatina introducción, el tema tiene ahora presencia en eventos nacionales e internacionales, así como en foros locales o regionales, primordialmente sobre adicciones, salud, discapacidad, psicología, educación, educación para la paz, violencia de género, discriminación, derechos humanos, inclusión social y otros.

Revistas y espacios de divulgación

Entre las revistas temáticas convocadas durante la década destacan: *Educar*. Revista de Educación. Número 20, enero/marzo 2002. Disciplina y violencia escolar. ISSN 1405-4787; *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 2005.3 y 2005.4. Volumen X. Números 26 y 27. Sección temática: Problemas de indisciplina y violencia en la escuela; *Perfiles Educativos*. Suplemento 2012/Ter-

cera época. Volumen xxxiv. Número 138. Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. Universidad Nacional Autónoma de México. issn 0185-2698; y *Rayuela*. Revista Iberoamericana sobre Infancia y Juventud en Lucha por sus Derechos. México: Édnica IAP, año 1, número 5, mayo-noviembre 2012.

A pesar de la consabida distancia entre los hallazgos de la investigación educativa y la puesta en práctica de algunas de sus conclusiones o recomendaciones, se nota la participación de académicos en instancias gubernamentales y de la sociedad civil, en el diseño, desarrollo y evaluación de proyectos como el Programa Nacional Escuela Segura (PES), o bien “Escuelas sin Violencia”. La última es una de las varias iniciativas de la Secretaría de Educación del Distrito Federal, además de la producción de libros, cuadernos y videos.

En la década analizada se han echado a andar una serie de encuestas nacionales relacionados con el tema, por parte de las siguientes instancias gubernamentales:

- Instituto Mexicano de la Juventud
- Instituto Nacional de las Mujeres
- Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática
- Consejo Nacional Contra las Adicciones
- Instituto Nacional de Psiquiatría Ramón de la Fuente
- Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación
- Secretaría de Educación Pública
- Secretaría de Educación del Distrito Federal
- Academia Mexicana de Derechos Humanos
- Organización de los Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura
- Fondo de Naciones Unidas para la Infancia

Por otra parte, se cuenta con paquetes educativos y didácticos para la resolución de conflictos y la mediación entre pares.

Por último, una acción pública importante y novedosa en el periodo reportado aquí es la creación de Observatorios y otras Organizaciones No Gubernamentales, relacionados con las escuelas y la comunidad. Destaca el Acuerdo por el que se expiden los lineamientos generales para la operación y funcionamiento del Observatorio Zona Libre de Violencia en Instituciones de Educación

Superior, por iniciativa del Instituto Politécnico Nacional y de su directora general, Yoloxóchitl Bustamante Díez, el 23 de junio de 2010.

La agenda

En este momento, y derivado de los diferentes capítulos del presente informe, se perfilan varias líneas de investigación prometedoras para llenar ausencias e incógnitas en la investigación, lograr mayor profundidad en tópicos ya conocidos y para incursionar en lo nuevo.

A grandes rasgos se precisa, por un lado, investigación de amplio alcance por etapa escolar, que permita tener datos claros a nivel nacional, por zonas y entidades federativas. También se requieren miradas a profundidad que impliquen el acercamiento a los diferentes actores mediante enfoques que contemplen y apelen a las subjetividades.

Los grandes ausentes en la investigación del tema y en el presente reporte son los adultos, como modelos, como víctimas y como agresores. Se cuenta con pocos datos sobre los adultos del medio escolar y de la familia; esto es muy importante en tanto son actores significativos en la problemática. Como contraste se puede ver el caso de Francia, en donde las investigaciones de mayor actualidad se basan en encuestas dirigidas a docentes o directivos.

Sería importante indagar sobre los adultos como agresores y como víctimas, el maltrato y acoso en la relación maestro-alumno, el sexismo en la práctica de los adultos, la violencia entre docentes, la homofobia en contextos escolares, el consumo de drogas lícitas o ilícitas por parte de los profesores, directivos, personal administrativo y los padres, las violencias ejercidas entre estos últimos y el personal escolar.

Se requieren abordajes que vean toda la fotografía y otros que se enfoquen en el detalle. Sobre todo en este campo, donde los tópicos y debates son delicados, es importante señalar que los abordajes no son neutros, ni pueden serlo. Por ello, para acercarse a los sujetos es necesario cuidar de no hacer juicios de valor, ni ostentar la actitud de “inquisidor”.

Los temas sugeridos tienen que ver con la cultura: la cultura escolar, la cultura juvenil, las TIC y la “narcocultura”. La violencia mediante las TIC es un problema muy actual y omnipresente, así como también lo son el acoso dentro y fuera de la institución escolar y la narcoviencia en la escuela. Como institu-

ción ésta adquiere otra territorialidad en la nueva configuración de escenarios y problemas. Sería imposible abordar los conflictos que ocurren o que se expresan en la escuela, sin tomar en cuenta los múltiples “otros”, actores en el sistema escolar y en distintos ámbitos relacionados con el plantel.

Con respecto a la violencia estructural, se señalan en el volumen los siguientes senderos: las instituciones educativas como generadoras de la violencia y especialmente la violencia de género, los medios de comunicación como promotores de la violencia y de la “narcocultura”, la diversidad cultural de los sujetos, y la identificación de los jóvenes hacia el narcotráfico y sus símbolos.

La agenda en resumen: los adultos, la gran ausencia; profundizar sobre la línea de la cultura escolar, juvenil y la narcoviolenencia y “narcocultura” en las escuelas; las instituciones como generadores de la violencia; *cyberbullying* y expresiones de violencia de género en el particular entorno de la escuela; multiplicidad de culturas que se conjugan en la escuela. Otros temas nuevos de discusión: el dolor y el miedo, ¿cómo manejarlo y rebasarlo?; ¿cómo fomentar la resiliencia?; la nueva territorialidad de la escuela; estudios comparativos sí, pero ¿cómo y para qué?

Presentación de los capítulos temáticos

Panorama internacional

Escrito por Alfredo Furlán y Terry Spitzer, traza un esbozo de lo que dicen figuras de diferentes países acerca de los problemas de la investigación o las intervenciones en situaciones de violencia en la escuela. La selección fue hecha en función de afinidades de los autores con los personajes del campo, por lo que no pretende ser un recorrido representativo ni completo. Sin embargo, tiene un gran interés por lo significativo de los referentes seleccionados. Se presentan autores del mundo anglosajón, de habla francesa y de habla española. Constituye un marco para los capítulos dedicados a la violencia.

Convivencia escolar. Un tema emergente de investigación educativa en México

Capítulo escrito por Cecilia Fierro, Adela Lizardi, Guillermo Tapia y Maricela Juárez, en el que argumentan las razones por las que consideran la convivencia escolar como un campo emergente con fuerza propia, no solamente como un enfoque remedial o preventivo de la violencia escolar. Este es el *leitmotiv* del capítulo, lo cual no les impide dedicar una buena parte del texto a desarrollar lo que denominan el enfoque prescriptivo-normativo que se ocupa de estudiar la acción necesaria vinculada a los problemas de calidad y los problemas de violencia. También discurren sobre el enfoque analítico que prioriza el estudio de la convivencia como campo del conocimiento. Al hacerlo, despliegan un conjunto de consideraciones de notable factura que conviene seguir atentamente. Elaboran un análisis de lo que se investigó sobre cuatro tipos de convivencia: la inclusiva, la democrática, la pacífica y el clima escolar.

Disciplina e indisciplina en la escuela. Un estado del conocimiento

Texto escrito por Alicia Estela Pereda Alfonso, Sebastián Pla y Elizabeth Osorio Romo. Las investigaciones sobre disciplina e indisciplina no requirieron una argumentación especial que justificara su inclusión en el área, que de hecho, nació para darles cabida a ellas antes que a la violencia. Sin embargo, las predicciones acerca de que serían objeto de un desplazamiento por parte del asunto de la violencia, se cumplió en parte: de 21 textos con estas temática en el 2003, se pasó a 54 en el actual estado del conocimiento, mientras que estudios sobre la violencia en las escuelas localizamos sólo tres trabajos en el 2003 y más de 200 en la última década. Es decir, que el crecimiento del interés de los investigadores fue absolutamente claro si de estudiar la violencia se trataba, aunque también se más que duplicaron los estudios de la disciplina-indisciplina. En este capítulo se encuentran desde una clasificación de la bibliografía existente, hasta una enumeración de los hallazgos de las investigaciones analizadas y el bosquejo de posibles senderos que se podrían tomar para seguir adelante.

El estudio de la violencia escolar, orígenes y tendencias

El capítulo siguiente, “El estudio de la violencia escolar, orígenes y tendencias”, de Antonio Gómez Nashiki y Úrsula Zurita, dibuja el camino por el que se ha constituido el campo de investigación educativa de la violencia escolar en México. Un tema incómodo y delicado, cuya presencia cotidiana en el entorno escolar y en los medios de comunicación ha llevado a un obligado reconocimiento institucional. El reconocimiento no es una postura banal, ya que en la historia de la escuela mexicana los hechos que ahora se entienden como violencia escolar quedaban ocultos y negados. Datos y evidencias abundan en registros escritos y orales, legajos escolares, sondeos, encuestas, narraciones, etc.

Los autores elaboran una genealogía de las etapas de desarrollo de la temática en la academia mexicana de la siguiente manera: a) Inaugural (1996-2004), su aparición como campo de estudio (Consejo Mexicano de Investigación Educativa); b) Reconocimiento explícito del tema (2005-2008), consolidación en el COMIE como campo temático (Área 17), y c) Búsqueda de alternativas (2009 a la actualidad). Entre las aportaciones del documento se encuentran la caracterización de los temas estudiados, los conceptos y metodologías claves, una ubicación de instituciones, investigadores y grupos de investigación que abordan el tópico, las aportaciones más nuevas y emergentes en la materia, así como las ausencias y pendientes en la agenda nacional.

Bullying, violencia entre pares en escuelas de México

Capítulo escrito por María Teresa Prieto Quezada, José Claudio Carrillo Navarro y José Jiménez Mora, que presenta los hallazgos en el tema *bullying*, maltrato y acoso entre pares, un tema contemporáneo vuelto familiar o popular en el medio mexicano. *Bullying* es el término adoptado por los investigadores a partir del modelo de Olweus desarrollado en los años setenta en Noruega, que marcó el inicio de los estudios enfocados a las relaciones entre alumnos dentro de la escuela. Tal apertura impactó al medio escolar con la rápida expansión del tema en la investigación educativa y la implementación de estrategias e intervenciones *antibullying*.

En un balance de los estudios mexicanos del tema amplio del *bullying* y la violencia entre pares, los autores aseveran que la violencia permite visuali-

zar otros fenómenos y condiciones que afectan a los sujetos y grupos escolares, como son las psicopatologías, la ideación o intento suicida, el uso de drogas, así como la discriminación social y de género. Los códigos culturales que circunscriben a la violencia escolar dan cuenta de cuáles conductas son toleradas o favorecidas por las y los jóvenes contemporáneos.

Es evidente que las prácticas cotidianas de la violencia afectan a la permanencia de los jóvenes en los centros escolares. Asimismo, los autores consideran que existen pocos mecanismos institucionales para hacer frente a la violencia escolar, lo que favorece que el *bullying* sea una práctica recurrente. Es contundente la relación entre el clima escolar y las condiciones para el maltrato entre compañeros.

Convivencia y violencia a través de las tecnologías de la información y de la comunicación

El texto escrito por Luz María Velázquez que constituye este capítulo introduce un problema emergente que atañe potencialmente a todos los usuarios de las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC), pero más a la población infantil y juvenil escolar por su apego a la tecnología como medio de comunicación y su vulnerabilidad ante situaciones novedosas. La autora suscita que “las TIC han cambiado la forma de relacionarse” y que el uso “conlleva implicaciones para la subjetividad de las personas”. Un primer acercamiento al tema es facilitado por una discusión del origen conceptual del “*cyberbullying*” y “violencia en línea”. La autora advierte que estamos ante un problema insólito y cambiante, “un vehículo eficiente para facilitar la violencia entre personas”, devastador ya que implica el elemento sorpresa y el anonimato ligado al carácter virtual de la agresión que resulta ser “indeleble”.

Se recomienda “alfabetizar digitalmente a los padres” y otros adultos, “proporcionarles elementos para la comprensión de la violencia en línea” ya que “probablemente sea el escenario virtual, donde mayor ocurrencia de violencia se registre en el futuro”. Para terminar, la autora señala que “...entre los retos que enfrentan los investigadores del campo se encuentran el cómo registrar, medir y nombrar las agresiones, y cómo registrar y comprender las secuelas en las víctimas, comunidad de espectadores y agresores...” Un reto considerable.

Discapacidad y discriminación

El texto, escrito por Blanca Estela Jacobo, Silvia Laura Vargas y Maribel Paredes, abre un tema no tratado hasta ahora, por lo que tenemos el honor de presentarlo. Dicen las autoras: “El movimiento internacional de los derechos humanos ha considerado a las personas con discapacidad como uno de los grupos en condición de vulnerabilidad y de exclusión de los derechos más básicos y, por ello, la política de la diversidad e inclusión pretende revertir la situación de discriminación de este grupo que es considerado un 10% de la población. La discriminación en sus diversas expresiones tiene un componente violento. Se violenta la condición humana en la medida en que sea sujeta de efectos de una separación que connote de manera abierta o encubierta una exclusión, rechazo, rezago e inclusive indiferencia.”

El trabajo ofrece un análisis crítico de lo encontrado en el ámbito de la investigación educativa: dilucidar desde qué paradigmas se está abordando actualmente la atención a la discapacidad, y qué perspectiva se tiene de la discriminación hacia las personas que son consideradas como parte de este grupo vulnerable. “Más que dar por un hecho la discapacidad decidimos organizar epistémicamente el “decir” o los “decires” de la discapacidad y de sus efectos sobre las personas designadas por dicho concepto”.

El estado del conocimiento de la investigación sobre violencia de género y violencia en contra de las mujeres en el ámbito educativo

Es la primera vez que aparece como tema propio en el estado del conocimiento. Las autoras Alicia Pereda, Mónica Hernández Leyva y María del Carmen Gallegos, abren el tema con la manifestación de la normatividad; los lineamientos e instrumentos internacionales y nacionales para promover la igualdad y equidad de género aplicables al ámbito educativo. Son varias las disposiciones: la Ley de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia (2007) que distingue tipos de violencia (psicológica, física, patrimonial, económica y sexual) y modalidades (familiar, laboral, docente, hostigamiento sexual, acoso sexual, violencia en la comunidad, institucional y feminicida). Otra es la aportación de la Conferencia Mundial de la Mujer en Beijing (1995) en la que destacan dos disposiciones que atañen a la educación: la transversalización de

la perspectiva de género en las políticas públicas y la noción del empoderamiento de las mujeres en todos los ámbitos de la vida social.

Datos de informes y encuestas nacionales reportan una participación diferencial en actos de violencia por concepto de género. Las autoras aprecian que las investigaciones nacionales ayuden a una mayor comprensión de la articulación de violencia y género en el proceso de construcción social de las masculinidades y feminidades, así como del papel que juegan las instituciones en la reproducción de patrones dominantes de género. La especificidad de la violencia de género en la educación como objeto de estudio implicó el reconocimiento de su carácter estructural y relacional. La tendencia a estudiar la violencia de género como un eje de diferenciación en términos discriminatorios experimenta un paulatino giro hacia el reconocimiento de la violencia de género en su calidad de violación a los derechos humanos.

Las autoras cierran con que ninguna de las dos estrategias de Beijing, la transversalización y el empoderamiento de la mujer, han recibido una atención notoria en el campo de la investigación e intervención educativa, excepto por las gestiones de la Secretaría de Educación Pública (SEP) y el Instituto Nacional de las Mujeres (Inmujeres) para desarrollar competencias que permitan apropiarse de ambas estrategias y ponerlas en acción en las escuelas.

El consumo y abuso de drogas, su relación con la violencia escolar y los programas preventivos

El tema del consumo y abuso de drogas en relación con la violencia escolar no es nuevo, pero el avance y la permanencia de estudios de tal índole es contundente. María Azucena Ramos y Ricardo Vázquez Valls, autores principales del capítulo, asumen que en la actualidad miles de jóvenes en edades cada vez más tempranas usan sustancias legales e ilegales. El consumo de drogas repercute directamente en la dinámica cotidiana de las escuelas, que puede ser catalizadora de agresiones y violencia hacia uno mismo u otros y del vandalismo en los planteles educativos y en sus inmediaciones.

Las encuestas nacionales por zonas, estados, regiones o planteles, demuestran que es más frecuente el consumo de drogas legales que ilegales y que las consecuencias pueden ser tanto o más erosivas que las que pueden desencadenar las ilícitas.

Los hallazgos comentados apuntan a la necesidad de analizar el fenómeno de las adicciones en el marco del consumo de varias sustancias y de proveer una atención integral. Los autores argumentan que para atender los problemas surgidos del consumo, la escuela en tanto factor protector debería estar en el centro de las estrategias por una red de instancias. Se recomienda que los padres de familia se preparen para conocer ampliamente la problemática.

Los estudios en su conjunto proporcionan datos y cifras con respecto al consumo y abuso de sustancias legales e ilícitas por sujetos en edad escolar, elaborados por institutos de investigación, instituciones de salud y educación y en agencias sociales. El estudio emblemático en México realizado por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2007) señala las manifestaciones de violencia observadas en alumnos y profesores en relación al consumo de sustancias, como un bajo desempeño académico y alteración en las relaciones interpersonales al interior de la comunidad escolar.

Queda clara la urgencia de intervenciones basadas en diagnósticos que contemplan las condiciones del entorno y las necesidades de los sujetos escolares. La Organización Mundial de la Salud (OMS) declara que la prevención del consumo de sustancias adictivas radica en el desarrollo y fortalecimiento de habilidades para la vida en adolescentes, como una medida efectiva para evitar o disminuir el consumo de drogas durante esta etapa.

Un señalamiento importante es que la prevención de las adicciones debe iniciarse desde la infancia y no sólo en la adolescencia. Para concluir, los autores proponen establecer las vías más innovadoras y oportunas para enfrentar la prevención, detección y atención de las y los niños y jóvenes que por las características de su etapa de vida, son susceptibles a la presión del grupo, que es de inicio un factor de riesgo.

Narcoviencia en las escuelas

Las autoras Elda Lucía González Cuevas, Patricia Inzunza Rodríguez y Lourdes Benítez Ontiveros, introducen el tema de la narcoviencia en las escuelas, emergente en la década y novedoso en la investigación educativa. La narcoviencia en las escuelas es una especificidad de un problema todavía poco conocido y algo tabú.

De manera directa, seria y rigurosa, las autoras ofrecen un panorama de la narcoviolenencia en las escuelas basado en la multitud de información disponible en la prensa y otros medios, que ilustra el impacto que tiene en el ámbito educativo y en la vida cotidiana de los sujetos.

Los hallazgos se refieren a dos tipos de hechos: “...las balaceras y tiroteos en contextos escolares” y los “hechos delictivos como son las extorsiones, secuestros, robos y asaltos, que se han dirigido, fundamentalmente, contra el magisterio”.

Los trabajos reportados son de tres grandes tipos: a) Trabajos en los cuales se expone la violencia en los planteles escolares y sus alrededores durante las luchas contra el narcotráfico; b) Estudios donde se problematiza la cuestión de las violencias en las escuelas, entre las cuales destacan las generadas por los grupos armados del narcotráfico, sus efectos en las comunidades escolares, así como las buenas prácticas implementadas para lidiar con este flagelo, y c) Investigaciones que abordan el fenómeno de la “narcocultura” como concepto que se refiere a la subjetividad del narcotráfico y en cuya urdimbre se encuentra implicada la narcoviolenencia.

Las autoras consideran que “la gran escalada de violencia que se ha dejado sentir en los últimos años en las escuelas de educación básica, media superior y superior, tomó por sorpresa no sólo a las comunidades escolares, sino también a las autoridades educativas y de gobierno, al tiempo que mostraba la falta de preparación del personal docente y directivo para salvaguardar su integridad y la de los miembros de la comunidad escolar, así como la gran ausencia de programas de seguridad en las escuelas”.

El reporte es ilustrativo de un fenómeno complejo que opera en la escuela; de la situación actual y de lo que se espera.

Políticas, programas, legislación, proyectos y acciones gubernamentales y no gubernamentales

Este último capítulo corresponde a Úrsula Zurita Rivera. En la década estudiada la violencia escolar dio lugar a políticas, programas, legislación, proyectos y acciones diversos entre los que constituye una referencia central el Programa Escuela Segura. La autora estudió meticulosamente la producción académica existente sobre los distintos modos de intervenir por parte del Estado y orga-

nizaciones de la sociedad civil, esto es, los múltiples actores surgidos en estos años que produjeron reflexiones en torno a la prevención, la atención y la erradicación de la violencia en las escuelas. Es un capítulo esencial dentro del actual informe, por lo que recomendamos su lectura.

CAPÍTULO 1

PANORAMA INTERNACIONAL

Alfredo Furlan Malamud* y Terry Carol Spitzer Schwartz**

Una manera de esquivar el impasse epistemológico es ver la realidad entera como en un 'estado crónico de emergencia' como lo hace Michael Taussig ... [y] citando a Walter Benjamin... "la tradición de los oprimidos nos enseña que el 'estado de emergencia' en el cual vivimos no es la excepción sino la regla..."

(citado en DEVINE, 1996, 26).

Este capítulo trata de reflejar las que son, a juicio de los autores, las orientaciones que se ofrecen en la literatura disponible sobre el campo de la violencia en la escuela, seleccionadas como ejemplos de los caminos a los que conviene prestarle atención, si se quiere que nuestra investigación eleve sus miras. Se apoya, por lo tanto, en una selección intencionada de textos en los que se combinan la accesibilidad, nuestro conocimiento de los autores y el reconocimiento a su calificación para fungir como orientadores del campo. Es preciso aclarar que hemos optado por centrarnos en el tema de la violencia, pues es el que más concitó el interés del grupo y, por lo tanto, el que más necesita apoyarse en la literatura internacional.

* Facultad de Estudios Superiores, Iztacala. Universidad Nacional Autónoma de México.

** Universidad Autónoma Chapingo. Maestría en Ciencias en Desarrollo Rural Regional, Chiapas. Unidad para la Convivencia y Atención Multidisciplinaria a Estudiantes, Dirección General Académica.

Breviario de la aportación anglosajona al debate sobre la violencia en las escuelas

El primer grupo de estudios que presentaremos, en su mayoría anglosajones, aborda la disciplina y la seguridad escolar, preocupación que tiene un hito principal con la masacre de Columbine en 1999 que provocó una ruptura en la manera de mirar a la escuela. Previo a Columbine, la violencia era asociada con escuelas urbanas (*inner-city schools*) y no con aquellas ubicadas en la periferia o en áreas rurales. El dramático evento marcó una encrucijada, donde el tema de la disciplina fue subordinado al de la violencia escolar, con la adopción generalizada de políticas y estrategias de corte criminológico en lugar de un enfoque centrado en la justicia, sanciones en lugar de pedagogía y exclusiones en lugar de inclusión. Justo en plena tarea de redacción de este informe, ocurre la nueva tragedia de Sandy Hook en Newtown, Connecticut, lo que podría significar una muestra de las limitaciones de las políticas públicas en la materia.

El campo de estudio de la violencia en las escuelas en el mundo anglosajón se ha constituido influenciado por conceptos cargados de negatividad, como *bullying* y cero tolerancia. Ambas nociones ocupan un lugar dominante en los discursos y en la práctica administrativa de la escuela. El modo particular en que se ha asumido el bagaje conceptual y las prácticas hegemónicas en latitudes como la nuestra no es del todo claro y no faltan casos en los que ha sido arbitrario. Para actuar con eficacia y sabiduría, hay que entender la génesis y la aplicación de los conceptos que aluden al tema de la violencia escolar en sus contextos concretos y en su justa dimensión.

Por un lado, contemplar el impacto concreto y mediático de los conceptos de manera global. Por otro, y como argumento central de este volumen, reconocer que la violencia en la escuela siempre ha existido y es una realidad insoslayable. Sin embargo, para elaborar soluciones propias a problemas comunes, es esencial conocer la problemática particular de cada país y de sus escuelas. No se logrará una comprensión cabal del fenómeno sino por una acción indagatoria *in situ* y con los diferentes actores, desde sus respectivos ámbitos de competencia.

El tema se presta para aproximaciones y miradas distintas: ¿negativa *versus* positiva?, ¿fatalista o utópica? No tiene sentido etiquetar o calificar el abordaje pero sí comprender las implicaciones de adoptar una u otra mirada y la actitud ante el objeto de estudio.

Johan Galtung

Consejeros para la paz mundial (escuela Galtung) abordan las relaciones entre individuos, grupos y naciones en términos positivos, bajo la concepción de que el conflicto es una oportunidad para conocer al “otro” y adoptar una actitud de tolerancia ante los demás “diferentes”. Esto es, adoptando una visión opuesta a la visión fatalista o naturalizada del fenómeno de la violencia que sólo alimenta al problema.

El siguiente comentario sobre una de las obras de Johan Galtung, pionero en las labores para la paz mundial y fundador del *International Peace Research Institute in Oslo (PRIO)*, es interesante para palpar su influencia teórica-metodológica en el estudio de los fenómenos de la violencia simbólica y cultural. En el prefacio al libro: *Peace by peaceful means. Peace and Conflict, Development and Civilization*, Galtung sugiere que la paz y la violencia deben verse como una totalidad en las diferentes dimensiones de la vida. Dado que el propósito del libro es promover la paz y no sólo los estudios para la paz, el autor desarrolla una epistemología no positivista que explicita “valores y terapias” (intervenciones). El autor señala que el conflicto es mucho más de lo que aparenta y de lo que es visible como violencia directa. Hay violencia en las estructuras, así como en la cultura que las legitima (Galtung, 1996: 11).

Las definiciones de Galtung de violencia y paz y para el estudio de los conflictos, son sugerentes para el estudio de la violencia escolar. Brinda dos definiciones con interpretaciones distintas: 1. La paz es la ausencia/reducción de la violencia y 2. La paz es la transformación no violenta y creativa del conflicto. El trabajo para la paz consiste en reducir la violencia por medios no violentos. Los estudios para la paz son parte de las condiciones del trabajo para la paz. El autor plantea que la primera definición está orientada a la violencia, siendo la paz su negación. Galtung reitera el argumento de que para saber de la paz es necesario saber de la violencia. En cambio, la segunda definición es orientada hacia el conflicto, la paz es la condición necesaria para que los conflictos se resuelvan de manera pacífica y sin violencia (Galtung, 1996: 4).

Galtung sugiere que los estudios de la violencia tienen que ver no sólo con el uso de la violencia sino con su legitimidad (Galtung, 1996: 196). Concibe a la violencia como las agresiones evitables a las necesidades humanas básicas o a la vida misma, que reducen a un nivel mínimo su satisfacción real y potencial. Galtung edifica una tipología de la violencia, distinguiendo entre violencia directa, vio-

lencia estructural y violencia cultural; una tipología basada en las cuatro clases de necesidades básicas y su negación que son: la sobrevivencia, cuya negación es la muerte; el bienestar, cuya negación es la miseria; la identidad, cuya negación es la alienación, y la libertad, cuya negación es la represión (Galtung, 1996: 197). El resultado son ocho tipos de violencia con sus subtipos, fácilmente identificados en el caso de la violencia directa y de identificación más compleja en el caso de la violencia estructural (Galtung, 1996: 197).

Las tres violencias, directa, estructural y cultural, dibujan un triángulo. A pesar de las simetrías, hay una diferencia básica entre los tres conceptos de violencia en relación con el tiempo. Violencia directa es un evento; violencia estructural es un proceso con sus sube y bajas; y violencia cultural es algo invariable, que permanece esencialmente en lo mismo por largo tiempo, dado que la transformación de una cultura es lenta (Galtung, 1996: 199). Además, nombra seis dominios de la cultura: religión e ideología, lenguaje y arte, ciencia empírica y formal. La lógica del esquema es: identificar el elemento cultural y demostrar cómo puede ser utilizado para legitimar la violencia directa o estructural, empírica o potencialmente (Galtung, 1996, 201).

Para Galtung, la violencia es la depravación de las necesidades básicas, y eso es muy serio (Galtung, 1996, 200).

John Devine

Una obra destacada y crítica de la política de seguridad en las escuelas es: *Maximum Security. The culture of violence in inner-city schools*, de John Devine. *Máxima Seguridad* es un estudio etnográfico de la política de seguridad en preparatorias urbanas de Nueva York, realizado a finales del siglo pasado. La obra plasma 10 años de observación de estrategias de seguridad derivadas de medidas policiacas y paramilitares para lograr escuelas seguras. Devine discute la relevancia y éxito de la política de cero tolerancia y con ella los insumos tecnológicos para resguardar a la escuela, como recurso único y exclusivo a pesar de la falta de evidencias de que resulte efectivo.

Devine aborda la vida escolar en el espacio de los pasillos de la preparatoria. Dice: “la topografía social del pasillo escolar urbano implica una presencia infinitamente diferenciada... una multiplicidad, una dispersión de temporalidades, una distracción constante y la ocurrencia azarosa de eventos...[en

cambio], el salón de clase todavía representa la promesa de diálogo, unidad, una configuración coherente de tiempo, concentración y la posibilidad de una narrativa...” (Devine, 1996: 2).

La distinción entre el entorno privado o cerrado de la clase, y público o abierto del pasillo, es señalado tempranamente por Devine, lo cual es un acierto porque permite designar las distintas territorialidades de la institución escolar y de su apropiación por parte de los sujetos. Devine contempla la escuela como “una institución porosa”, ya que se conoce el impacto de la calle en la escuela, pero “falta dibujar el diagrama completo de la naturaleza dual de la violencia importada de la comunidad a la escuela y que se exporta de nuevo de la escuela a la calle” (Devine, 1996: 71). Sin embargo, este argumento ubica al alumno como el vehículo principal para la introducción de la violencia en las escuelas e ignora la complicidad del mismo sistema escolar en la generación de la violencia (Devine, 1996: 72).

Igualmente importante es el señalamiento del despojo de la labor docente: “...los roles tradicionales complejos y multifacéticos del maestro ahora están divididos entre porteros de seguridad, consejeros, equipo de educación especial, la policía y organizaciones comunitarias...” (Devine, 1996: 10). Este grupo de “otros” adultos y no tan adultos en la escuela, ha crecido de manera importante en la última década y ha desplazado al maestro como referente significativo. El mensaje o advertencia para el maestro es claro, dice Devine: “distanciarse del cuerpo del estudiante” y con tal transferencia de poder no sólo se sacrifica la autoridad del docente, sino la confianza de los alumnos.

El autor señala el carácter contradictorio de la política que promueve la “expansión del sistema de detección de metales al mismo tiempo que clases de resolución de conflictos... discursos que distraen de los asuntos reales que rodean violencia y educación...” (Devine, 1996: 13). Son estrategias simultáneas y discursos contradictorios porque al mismo tiempo que emplean un sistema de seguridad represivo, convocan a clases de resolución pacífica de conflicto. Así, parecen no saber cómo abordar el problema y con ello no indagan a profundidad los orígenes de los conflictos de violencia en las escuelas, ni acuden a la pedagogía para resolverlo. En este sentido es más fácil o más conveniente atender los “síntomas” del mal que padece la escuela que sus causas profundas.

En una obra más reciente y propositiva: *Making your school safe. Strategies to protect children and promote learning*, Devine retoma algunos de los principios mencionados en *Maximum Security*, de contar con escuelas más amables y

pequeñas. El planteamiento descansa en un compromiso colectivo que involucra y entrena a la comunidad escolar para identificar y atender la problemática de manera anticipada y oportuna.

En la introducción del libro, el autor explica que las políticas públicas y programas dirigidos a la violencia en las escuelas y a la seguridad escolar, se han enfocado en la violencia física y no en la violencia socio-emocional que la acompaña (Devine, 2007: xv). El autor se refiere a: “Dos procesos básicos desde el preescolar y en adelante: cuando el maestro enseña activamente a los alumnos de ser social y emocionalmente competentes y éticamente comprometidos, y cuando dentro del contexto íntegro de la escuela, los adultos trabajan sistemática y cooperativamente para crear escuelas más seguras, más cálidas y receptivas...” (Devine, 2007: xv).

Russell Skiba y la política de cero tolerancia

El concepto y política pública de la cero tolerancia o tolerancia cero, asociado con Rudolph Giuliani, exalcalde de la ciudad de Nueva York, deriva del enfoque de las “ventanas rotas”. *The Broken Windows Theory* implica que toda infracción, por pequeña que sea, debe ser sancionada para prevenir el escalamiento de la delincuencia. El mensaje contundente es que ciertos comportamientos no serían tolerados. Las críticas a este enfoque están fincadas en la brutalidad policiaca que la acompañó y al sesgo en la aplicación de la medida, así como por “las constantes demandas por violación a los derechos humanos”, particularmente por parte de grupos étnicos minoritarios y grupos sociales marginados (Arroyo, 2003: 2).

La política de cero tolerancia extrapolada al espacio educativo implicó un reacomodo de papeles de dos tipos de sujetos; los maestros, asignados a las tareas cognitivas o instructivas (mental), y la introducción de nuevos actores como guardias, policías con el empleo de aparatos neo-panópticos para la seguridad física (corporal) (Arroyo, 2003: 2).

En el entorno escolar, la cero tolerancia conlleva la tendencia de utilizar castigos severos hasta para incidentes triviales. En los mismos Estados Unidos de América surgió una escuela crítica con respecto a la política de cero tolerancia.

En la presentación del primer número de *New Directions for Youth Development*, los editores Skiba y Noam señalan que la publicación fue resultado

del intercambio con la Comisión sobre Cero Tolerancia de la Comisión de los Estados Unidos sobre Derechos Civiles. Los miembros de dicha comisión estaban sorprendidos de la aparente falta de investigación empírica para justificar la práctica de cero tolerancia. La cero tolerancia surge como solución política y no educativa al problema de la creciente violencia en las escuelas. Las prácticas disciplinarias y las políticas preventivas para la seguridad escolar, deben ser evaluadas como una intervención educativa (Skiba y Noam, 2002: 1).

Datos disponibles señalan que la cero tolerancia no ha reducido la violencia en las escuelas ni ha mejorado la disciplina estudiantil. Al contrario, la exclusión de la escuela mediante suspensiones y expulsiones parece ser discriminatoria, inefectiva y no tiene efectos positivos en el desarrollo de los estudiantes afectados. Los autores concluyen que a pesar de la falta de evidencia de un impacto positivo de la política y práctica de la cero tolerancia, es adoptada acríticamente por las instituciones educativas. Abogan por estrategias alternativas a la cero tolerancia efectivas para la prevención de la violencia y el mejoramiento de la disciplina escolar, un enfoque comprensivo (*the whole school approach*) que aspira a mantener a los agresores dentro de la comunidad escolar.

La escuela es un entorno complejo donde confluye una variedad de factores de riesgo de la familia y las comunidades; violencia, conflicto familiar, inestabilidad y presión de pares. Los autores consideran que soluciones con una sola retórica como la de cero tolerancia no pueden responder a tal complejidad. Optan por escuelas más pequeñas donde los sujetos se conozcan y con maestros accesibles y en continua capacitación, a fin de que tengan los recursos para promover experiencias de aprendizaje efectivas para la totalidad de la población escolar.

Skiba sugiere un modelo disciplinario de respuesta temprana; un programa comprensivo para construir comportamientos prosociales, en lugar de sólo castigar conductas inapropiadas. La idea es crear ambientes escolares adecuados para los fines de aprendizaje y basados en valores éticos y espirituales, respetuosos y democráticos.

Dan Olweus, pionero en el estudio de bullying

Skiba señala que por mucho tiempo, el *bullying* fue tolerado y común en las escuelas, por lo que los programas *anti-bullying* explicitan desde el principio

que el comportamiento *bullying* no sería tolerado (Skiba, 2005: 62). De la manera en que se hace público su planteamiento, *bullying* y la cero tolerancia están emparejados.

Los programas *anti-bullying* exitosos operan en tres niveles: institución, aula e individuo. El modelo integral asume que el *bullying* es un problema sistémico, por lo que la intervención se dirige a la escuela como entidad y no sólo hacia el individuo (Smith, 2004, 2-3).

El programa preventivo *anti-bullying* de Olweus (1993) fue el primer programa comprensivo implementado a gran escala y evaluado sistemáticamente. Un elemento esencial del mismo es que se dirige a todos los actores en la comunidad escolar: administrativos, maestros, alumnos y padres de familia, para que se sensibilicen con información básica acerca de en qué consiste el *bullying* y cómo se debe responder a él. Se trata de una política clara y consistente que maneja los aspectos emocionales y psicológicos del *bullying* y otros tipos de violencia no siempre visibles. Se incorporan al *curriculum* actividades diseñadas para instalar actitudes *anti-bullying* en los alumnos y promover el desarrollo de habilidades para la resolución de conflictos. Finalmente, el Programa contempla intervenciones individualizadas con aquellos niños y niñas directamente involucrados en el *bullying* como víctimas o agresores.

Es importante tomar en cuenta el señalamiento de Smith al decir que el éxito dramático del programa *anti-bullying* de Olweus no fue conseguido en ningún otro lugar (Smith, 2004: 9). Las condiciones favorables del sistema educativo de Noruega podrían haber sido determinantes en el éxito, así como el impulso coyuntural. No hay evidencias para sugerir que otras formas de intervención sean superiores (Smith, 2004: 10).

Michael Furlong

Los editores de la publicación *Issues in School Violence Research* (2004) identifican entonces un campo de estudio amplio y consolidado, rebasado el momento de urgencia cuando era apremiante la comprensión y prevención del *school shooting* como problema social. Argumentan que con una agenda de investigación emergente y multidisciplinaria, es el momento propicio para examinar críticamente los métodos de investigación y estrategias empleados para la medición de los fenómenos. El volumen trata de los asuntos metodológicos pen-

dientes que restan en la confiabilidad de los estudios; las encuestas tipo auto-reporte utilizadas para medir conductas de alto riesgo y el *bullying*, así como las limitaciones de las bases de datos disciplinarias como fuente de información para calificar el clima escolar. Los editores comentan sobre la atención y estrecha mirada con respecto a los incidentes críticos de violencia, que son los más infrecuentes, y muchas veces a costa de realizar investigación multifactorial y comprensiva del clima escolar.

Asimismo, consideran que es el momento de asumir los retos metodológicos asociados a este nuevo campo de investigación multidisciplinaria y comenzar a articular estándares para la credibilidad científica.

David Farrington

Una línea de investigación relacionada con el *bullying* está presente en los estudios preventivos asociados con Farrington, que buscan evidenciar los factores conductuales subyacentes en el *bullying* y su permanencia en el tiempo. En un número especial de *Criminal Behaviour and Mental Health* (CBMH), Farrington y otros ofrecen una serie de estudios longitudinales con respecto al *bullying* como predictor de futuros eventos criminales o violentos.

Estudios empíricos de diferentes países (Noruega, Inglaterra, Alemania, Australia, Canadá, Holanda, Estados Unidos) demostraron una fuerte relación entre el *bullying* en la escuela y ofensas criminales posteriores. En la mayoría de los casos, la relación es significativa después de controlar los factores tempranos de riesgo. Se concluye que el *bullying* es un predictor único e importante de ofensas posteriores y que las intervenciones que reducen el *bullying* en las escuelas deberían llevar a una reducción en ofensas criminales.

Parece contundente que la investigación longitudinal temprana del *bullying* en la escuela arroja predicciones sobre ofensas posteriores (Farrington, Ttofi y Lösel, 2011). El *bullying* en la escuela fue un predictor fuerte de violencia auto-reportada, delincuencia y otros efectos antisociales o desfavorables en la adultez temprana (Bender y Lösel, 2011: 102). Los autores argumentan que el *bullying* puede predecir incidentes delictivos posteriores porque ambos son manifestaciones conductuales del mismo constructo subyacente, donde el *bullying* es una etapa temprana de una secuencia de eventos.

Una crítica de los estudios que relacionan el *bullying* con futuros eventos de vida, es que dirigen la atención a los agresores que ejercen violencia física e ignoran la actuación de otros en el escenario (Farrington y Ttofi, 2011). Los estudios sugieren que el *bullying* no sólo se relaciona con ofensas futuras violentas en otros ámbitos de la vida, sino también que estos comportamientos comparten varios factores de riesgo. A manera hipotética, los riesgos estarían presentes a todos los del conocido triángulo del *bullying*: agresor-víctima-testigo.

Peter Smith

Del libro editado por Peter Smith: *Bullying in schools: how successful can interventions be?*, se seleccionó un capítulo de Christina Salmivalli y otros por los hallazgos que sentaron un precedente en la observación y monitoreo de los sujetos escolares en una situación de *bullying*.

El proyecto de intervención finlandés enfatiza la naturaleza grupal del *bullying*, haciendo hincapié en el papel que juegan los otros participantes en el acto. Los autores caracterizan los diferentes papeles que asumen los pares observadores (*peer bystander*) en una situación de *bullying*. Además de las víctimas y los agresores o *bullies*, se encuentran diferentes clases de testigos: los asistentes de los *bullies* (*reinforcers*), quienes favorecen la agresión riendo, con gestos o sólo con su presencia; los que se retiran de la situación sin tomar partido (*outsiders*), y la actuación de los defensores de los víctimas (*defenders*), quienes manifiestan su postura *anti-bullying* consolando a las víctimas, o en un intento activo de parar la agresión (Salmivalli, 2004: 252).

Esta perspectiva ofrece a los maestros y otros una alternativa para la prevención e intervención del *bullying* en el entorno inmediato de la escuela. La intención es efectuar cambios en las dinámicas grupales y ayudar a los alumnos a manejar la presión de los pares, mientras convierten las actitudes *anti-bullying* en comportamientos activos en la situación misma.

El proyecto comenzó con 16 escuelas básicas en Helsinki y en el área de Turku con entrenamiento para los maestros (1999-2002), de acuerdo con la intervención en los tres niveles sistémicos que sugiere: escuela, clase e individuo. Con énfasis en la intervención en el aula, y la consigna de Olweus de establecer normas *anti-bullying* en la clase, se implementó el programa en 48 clases, involucrando a 1 220 alumnos de los grados 4 a 6. Los componentes del programa

fueron: sensibilización sobre la situación del *bullying*, autorreflexión acerca del comportamiento de los alumnos y fomento al compromiso *anti-bullying*, así como la adopción de otras formas de relacionarse. Las actitudes *anti-bullying*, lo mismo que la creencia por parte de los alumnos de que se puede intervenir y contrarrestar el *bullying*, fueron más altas en los grupos escolares participantes en el programa, comparados con otras clases.

Los resultados varían con el grado de implementación de la intervención a nivel escuela, y destaca la importancia de la participación de los maestros a nivel clase. La mayoría de los efectos de la intervención fueron positivos.

Hasta aquí hemos visto a una serie de autores considerados clásicos en los temas de la violencia escolar. Y hemos tratado de brindar con nuestros acercamientos algunas imágenes de lo que se investiga en el medio anglosajón y nórdico.

Franceses

Cecile Carra

Para comenzar esta sección de perspectivas de autores franceses sobre nuestro campo, seguiremos la argumentación que Cecile Carra despliega en el magnífico artículo *Tendances Européennes de la Recherche sur les Violences et Déviances en Milieu Scolaire. Acquis, Problemes et Perspectives*, publicado en diciembre de 2009 por el *International Journal of Violence and School* (IJVS). En él Carra se basa en informes presentados en un seminario internacional, realizado del 8 al 10 de enero de 2009 por representantes de diez países europeos. El trabajo pretende ir más allá de una presentación resumida de los informes y trata de contestar una serie de preguntas como: ¿el objeto “violencias en la escuela” se investiga todavía?, ¿cómo se construye hoy en términos de definiciones, de conceptos, de metodologías?, ¿qué explicaciones se privilegian?, entre otras.

En el apartado “Prevalencia de la preocupación inicial: cuantificar las violencias”, Carra esboza las siguientes consideraciones: Frente a la persistencia mediática y política del tema, los investigadores hicieron estudios estadísticos destinados a medir la amplitud del fenómeno en los noventa, para lo cual aceptaron utilizar indicadores contruidos fuera del campo científico. Las estadísticas eran sobre todo descriptivas. Después vinieron las estadísticas explicativas.

El análisis de las correlaciones dio como resultado las explicaciones causales. Se produjeron trabajos que estudiaban la violencia, ya sea que se haya producido en la escuela o fuera de ella. Las problemáticas subyacentes fueron entonces la delincuencia juvenil o la victimización. Hubo algunos intentos de estudiar lo que sucede en las escuelas, como los estudios sobre el *bullying* siguiendo a Olweus, o los trabajos sobre el clima escolar de Debarbieux. Estos trabajos revelaron que hay una importante cifra negra de desviaciones y una fuerte victimización. Respecto al incremento, problema recurrente, se demostró que las cifras son estables en el tiempo, es decir, que no hay una explosión de la violencia. Conviene, sin embargo, prestar atención a la distribución pues es evidente que la violencia se verifica más en las zonas desfavorecidas, y las mismas se están ampliando en muchos países.

Con la participación mediática en el problema de *bullying* y sus nuevas formas (el *cyberbullying*, sobre todo), en los últimos años se ha replanteado la demanda de cuantificación lo cual, sumado a una presión por las comparaciones internacionales, vuelve a plantear la necesidad de clarificar el concepto de violencia y las categorías que se utilizan en los distintos países.

Enseguida escribe el apartado “Cuestiones de definición: transgresión de normas, comportamientos antisociales o comportamientos de riesgo”. Hoy, la tendencia más fuerte es considerar la violencia en sentido amplio, es decir, no reducida a la violencia física ni limitada a lo que definen las categorías jurídicas. Hay tres interpretaciones que responden a problemáticas distintas. La primera se deriva de Olweus que, como se sabe, se centró en el *bullying*. Este consiste en una serie de vejaciones cometidas por un alumno o un grupo sobre otro y el hostigamiento repetido entre pares, planteándose un desequilibrio de poder. Se trata de una acción intencional persistente. Hay que prestar atención a los conflictos interpersonales, y evaluar los riesgos psico-sociales que conviene prevenir. La segunda es típica de las encuestas epidemiológicas, y se basa en la definición de la oms. Conserva categorías según los perjuicios o los daños sufridos, de lo que se infiere que es preciso reducir los daños humanos, sociales y económicos. El concepto clave es el de “comportamientos riesgosos”.

La tercera es una extensión del concepto de delincuencia cuyo modo clásico es el considerar las “conductas antisociales”, que van desde violencias físicas, el robo, el consumo de drogas, hasta la transgresión de los reglamentos escolares. El centro de atención es el autor y sus intenciones. Las tres interpretaciones se caracterizan por atribuir el problema al individuo, sea considerado como alum-

no, joven, adolescente o menor, cuyos sentidos se mezclan según sean tratados como “violencias interpersonales”, “comportamientos riesgosos” o “conductas antisociales”. Sin embargo, llegar a una definición de la violencia parece una empresa muy difícil: ¿es necesario partir del autor y sus intenciones para definir la violencia, o de la víctima y el daño sufrido? Lo cierto es que los resultados coinciden en mostrar que las formas en que se manifiesta la violencia en lo cotidiano lleva a que la mayoría de los investigadores hablen de violencia de baja intensidad, de microviolencias, de victimizaciones pequeñas, de perturbaciones del orden escolar y social. Los hechos graves son raros. La gravedad no hay que buscarla en las formas de la violencia sino en las victimizaciones múltiples.

En el apartado titulado “Explicaciones dominantes y problemáticas subyacentes: entre déficit de socialización, falta de integración y estrategia de actor”, la autora reflexiona sobre el déficit de teorización característico del campo. Dice que las investigaciones se multiplicaron a partir de 1990 produciendo una gran cantidad de datos que sirvieron para redactar una descripción de la situación. Desprovistas de un marco teórico, se construían a partir de las conductas consideradas problemáticas. Si bien desde entonces la situación ha evolucionado, todavía es posible encontrar investigaciones con modelos teóricos nada o poco explícitos. Los modos de explicación dependen de las tradiciones científicas de cada país y de las entradas disciplinarias: los sociólogos estudian los problemas contextuales y sociales, la investigación en educación estudia la incidencia en el clima escolar y en los aprendizajes, preocupándose por las estrategias de prevención e intervención; la investigación en criminalística se inclina por las causas individuales y la incidencia sobre la ley.

Podríamos afirmar que en México es frecuente que las investigaciones sobre violencia en las escuelas a las que pudimos acceder, presenten debilidades en la configuración de un marco teórico, por lo que conviene prestar atención a la que indica Cecile Carra. Ella señala que:

Se pueden observar dos grandes problemáticas. La primera gira alrededor del paradigma de las normas y las desviaciones; en su seno son puestos en un lugar destacado anomia y déficit de socialización, o falta de integración para explicar los comportamientos desviados o la transgresión de normas. La segunda, que se desarrolla con fuerza, es la que se centra en el paradigma de los riesgos y perjuicios. El actor actúa de acuerdo a sus intereses pero a veces no calcula los riesgos. Esta toma de riesgos es leída como una patología causante de perjuicios, patología individual (inadaptación o perturbaciones en el desarrollo

del individuo) o patología social (deficiencia del medio familiar o medio criminógeno). En la primera problemática el orden social es pensado como normado, y la violencia es un atentado contra el orden porque transgrede las normas en las que el orden se funda; y en la segunda, el orden es pensado a partir de las interrelaciones, y la violencia es perjudicial al orden así negociado. Positivismo y etiología se cruzan siendo las tendencias dominantes, lo que mezclado con las preocupaciones por la prevención y la seguridad, explica el éxito de los factores de riesgo. Esto le otorga legitimidad al orden existente.

El apartado siguiente se denomina “Un interés marcado por el estudio de factores individuales y familiares pero mucho más mesurado por el estudio de factores contextuales”. Luego de caracterizar lo que influyen los factores individuales (edad y género, inteligencia débil, déficit socio-cognitivo, hiperactividad, impulsividad, comportamientos violentos) y los familiares (criminalidad parental, conflictos intrafamiliares, violencia intrafamiliar, falta de control o una educación aleatoria —alternancia de rigidez con permisividad o indiferencia—, hasta la pobreza de la vivienda) a través de correlaciones, señala que el estudio de los factores contextuales es hoy más frecuente. Es sorprendente la tardanza en considerar los factores propios de la institución escolar, y el rol que se les atribuye está lejos de ser consensuado. Si se examinan se verá que en realidad reenvían a los individuos más que ser definitivamente contextuales. Están más interesados en el fracaso escolar, la deserción, el bajo vínculo con la escuela, el ausentismo, problemas disciplinarios, el cambio frecuente de escuela. Es mucho más débil el interés por la dinámica del establecimiento, su equipo, sus prácticas profesionales, su organización, la gestión de la violencia, su definición, el clima, etc. Es notable la poca influencia que han tenido los estudios sobre el “efecto establecimiento”. Compensando, se reconoce que las escuelas son muy importantes en la prevención de la violencia. En suma, se ve a la escuela sufriendo una violencia que le es extraña y que debe gestionar. Los aspectos relativos al contexto socio-político y económico también están descuidados en la mayoría de las investigaciones, lo que es un obstáculo para comprender la génesis de los fenómenos de violencia en las escuelas.

En el apartado “Respuestas: entre la prevención social y la gestión de riesgos”, dice Cecile Carra que en las dos últimas décadas se han multiplicado las propuestas que van desde la gestión de conflictos en la clase hasta programas nacionales, de las políticas del establecimiento a la creación de escuelas experimentales, del trabajo en equipo al partenariado escuela-policía-justicia,

de la ciudadanía y las leyes, pasando por el reglamento interno. En ciertos casos, las medidas no van más allá de anuncios de acciones o son veleidades locales.

Ciertas iniciativas están estrechamente ligadas a la investigación, como los programas de prevención del *bullying* adaptados a los contextos nacionales. Hay otras que tienen una relación más distendida con la investigación; son aquellas que impulsan medidas punitivas mediante la proliferación de leyes más rígidas en el rubro de la justicia del menor. Estas iniciativas parten del supuesto de que los alumnos deciden racionalmente su propia gestión de riesgos en términos de un análisis de costos y beneficios, y al sobrecargarse la columna de los costos bloquearán el comportamiento violento. Es decir, ese es el argumento base del incremento de las puniciones.

No deja de sorprender que en algunos programas se consideren a los sujetos como racionales, y en otros momentos como condenados a la transgresión por provenir de familias disfuncionales, por ejemplo. También se mezclan con el enfoque de prevención de riesgos, ampliamente dominante en la última década, enfoques que tienen la lógica de la prevención social. Se aprecia un deslizamiento hacia la prevención primaria, es decir, general, partiendo del supuesto de que los riesgos se originan en las condiciones de vida de los individuos.

Luego Cecile Carra presenta el apartado “En lugar de conclusión: problemas y pistas para la investigación”. En él desarrolla los siguientes puntos: Ampliar el espectro de poblaciones a investigar. Diversificar los enfoques teórico-metodológicos y reabrir las problemáticas. Interrogar las categorías de violencia para repensar las definiciones. En este último punto sostiene: “Si se estima que la definición de violencia es demasiado amplia, habría que señalar que está sensiblemente empobrecida teóricamente, marginalizando las violencias estructurales, las violencias simbólicas y las violencias institucionales (...) ¿Qué revelan del funcionamiento de nuestras sociedades, de las concepciones de infancia, de nuestra relación con la juventud, del rol de la escuela, de nuestra actitud con respecto a las desviaciones? Detrás de las palabras, las categorías, las interpretaciones, las respuestas, están las visiones del mundo, los esquemas normativos y culturales que se imponen insidiosamente a los investigadores. La constitución del problema social de la violencia no puede comprenderse únicamente por las transformaciones del comportamiento de los alumnos. Ella adquiere sentido en el seno de contextos, se construye en el seno de relaciones sociales donde ella deviene enclave de poder, de poder definir lo que es la violencia, de poder calificar quién es violento, de poder determinar las respuestas a producir...”

Esperamos que la versión resumida que presentamos del lúcido trabajo de Cecile Carra sirva como una plataforma para mirar críticamente la muy amplia colección de investigaciones sobre la violencia en la escuela que presentamos en este volumen.

Debarbieux-Fotinos

A continuación presentamos algunas ideas expresadas por Eric Debarbieux y Georges Fotinos en el informe de una investigación denominada “Violencia y clima escolar en los establecimientos del segundo grado en Francia. Una investigación cuantitativa al personal directivo de Liceos y Colegios”. El informe está fechado en noviembre de 2010.

La encuesta, dirigida al personal directivo (que recientemente sufrió agresiones), pretende recolectar los datos para estudiar el problema y sus consecuencias sobre los establecimientos de “una manera ni exagerada ni negadora”.

Señalan que “desmarcarse de las representaciones y de las pasiones comunes de este tema es una necesidad científica”. Y también distanciarse del uso político del tema por parte del gobierno.

Dicen, tratando de plantear su posición relativa a la definición de la violencia: “Hacer una investigación sobre la violencia en la escuela no es para nosotros trabajar simplemente con los hechos que remiten al código penal, aunque trabajemos también con este tipo de hechos. Nosotros admitimos desde hace largo tiempo una definición amplia de la violencia que incluye las violencias psíquicas y verbales, ataques contra bienes, acoso y todo lo que Maurice Cusson nombra como *peri-delitos*. Insistimos particularmente en la necesidad de tomar en cuenta las ‘micro-violencias’ que raramente son penalizadas, pero cuya persistencia puede causar dificultades importantes a quienes las sufren. Entendámonos bien, estos hechos menores no son, si se los considera aisladamente, dramáticos; se pensará que son hechos sin importancia y que catalogarlos como violencia es una sobrecualificación, que se trata de la eterna infancia. Es el caso más frecuente, sin duda. Y nosotros tenemos una posición precisa al respecto. No es porque dos chavos se peleen en el patio de recreo que haya que considerarlos *pre-delincuentes*, ni que haya que dejarlos hacer. No es porque un chavo explote en cólera porque está cansado, que haya que incluirlo en un fichero de

los delincuentes actuales y por venir. Pero todo cambia cuando estos pequeños hechos se repiten, cuando son las mismas personas las que los sufren o las que los perpetúan. [...] A propósito de la escuela, y esta es una observación que nosotros hemos hecho frecuentemente, el sentimiento de impotencia aumenta con la repetición de incidentes no tratados. Hay entonces una deserción de los espacios por parte de la mayoría de los docentes que esperan muy improbablemente que el orden sea restaurado por una intervención de la administración (el director, o el consejero de educación) o por cualquier *deus ex machine*, un psicólogo, un trabajador social, un policía o un juez. [...] El sentimiento de abandono aumenta el resentimiento y el repliegue. Esto se traduce en una crisis de identidad fuerte y la palabra nodal en los discursos es RESPETO, sin el cual no hay ni prestigio ni identidad social sólida”.

En el punto Discusión y Propositiones hay algunas ideas que creemos conveniente compartir:

- Los estudios muestran que los dispositivos electrónicos de video-vigilancia no resuelven sino marginalmente el problema, y más aún, tienen efectos perversos en el sentido que desmovilizan la atención del personal de vigilancia, dejándose cautivar por la magia tecnológica. Algo parecido sucede con los detectores de metales.
- Las juntas (consejos) de disciplina suspenden mucho más a alumnos de minorías étnicas que al resto, contribuyendo a la injusticia escolar, que conlleva la ruptura del contrato que la escuela mantiene con esos sectores sociales. Esto puede incrementar las violencias antiescolares.
- La desafiliación de la escuela es el mayor desafío que afrontan el sistema educativo francés y sus aspiraciones democráticas.
- El estudio muestra que es posible una regulación pedagógica gracias al efecto establecimiento.

A continuación desarrollan el apartado “Por una regulación pedagógica”, en donde plantean las siguientes ideas:

- La eficacia de una escuela es infinitamente más compleja que eliminar o reducir los problemas de conducta. Ciertamente son importantes, pero no pueden ser vistos independientemente de la organización y la gestión ni tampoco de la calidad de las enseñanzas dentro de las clases. Requiere de

un enfoque holístico. No conviene despreciar las causas institucionales y escolares de la violencia en la escuela.

- La paradoja es que las campañas centradas en la violencia no son el mejor modo de combatirla.
- Formar a los docentes, seguro, pero es sabido que la formación es eficaz cuando es voluntaria y cuando concierne además a las formas que tiene el docente de tratar los problemas de conducta.
- Es necesario que la formación en la materia sea puesta a la par de la pedagógica. Si se puede, agrupar en este vocablo las técnicas de mejoramiento del clima institucional (aprendizaje cooperativo, trabajo en equipo), los conocimientos psicopedagógicos necesarios y la formación centrada en los factores de riesgo o en los problemas de comportamiento.
- No se trata de formar para la aplicación de programas de combate a la violencia sino de incorporar la prevención a la práctica ordinaria.
- La docencia es concebida como solitaria, y la idea de la escuela como comunidad avanza más en los textos que en la formación real.
- Existe la ilusión de que los problemas pueden resolverse con la expulsión de los más duros.
- La violencia escolar es un fenómeno hipercomplejo, que exige una pluralidad de soluciones.

Eric Debarbieux (2013)

El 3 de marzo el Ministerio de Educación francés publicó: “Las primeras medidas resultantes de los trabajos de la delegación ministerial”. Cabe señalar que Eric Debarbieux había sido nombrado por el ministro Vincent Peillon “delegado ministerial encargado de la prevención y de la lucha contra las violencias en el medio escolar” en noviembre del 2012. Estas son las primeras medidas:

- Mejorar la formación del personal en la prevención y en la gestión de las violencias en la escuela.
- Mejorar la prevención y el tratamiento del acoso entre alumnos.
- Instalar unos protocolos de gestión de amenazas y de crisis en las escuelas y establecimientos.
- Acompañar mejor al personal que sufre o que es víctima de la violencia.

- Revisar la aplicación de regímenes de castigo y de sanciones de las escuelas y de los establecimientos para permitir una justicia reparadora.
- Crear instrumentos más eficaces para evaluar la calidad del clima escolar y mutualizar las buenas prácticas.

Rosario Ortega Ruiz (España)

Rosario Ortega es una de las mejores especialistas en violencia escolar que pertenece al mundo de habla hispana, por lo que le hicimos llegar un cuestionario acerca del campo de las investigaciones sobre violencia en las escuelas desarrolladas en España y he aquí sus respuestas.

¿Qué investigaciones destacarías de las realizadas en los últimos cinco años en tu país?

Yo destacaría el avance en las investigaciones del campo de la psicología educativa, particularmente un gran desarrollo de las investigaciones sobre *bullying* y *cyberbullying*.

¿Qué nuevos temas se están investigando actualmente?

Se ha avanzado mucho en el análisis de las relaciones entre la violencia escolar, y muy especialmente el *bullying*, y los factores predictores y que influyen en la aparición de dichas conductas. Igualmente es muy relevante la relación entre la violencia y la modulación emocional. Otro asunto de interés es el *cyberbullying*, o nuevas formas de ejercer el viejo problema del *bullying*, mediante el uso de dispositivos digitales. En este sentido hemos producido trabajos que relacionan un fenómeno con otro y que encuentran que frente a niveles más bajos de acoso tradicional (*face to face*) aumenta la prevalencia del acoso a través de Internet y los dispositivos digitales de comunicación, como los nuevos Smartphone y toda clase de teléfonos que permiten el tráfico de datos, conversaciones e imágenes. En este sentido merecen un lugar destacado las investigaciones sobre las redes sociales como nuevos escenarios de convivencia. Nosotros estamos focalizando las investigaciones en el ámbito de la prevención en trabajos realizados bajo la perspectiva de intervención basada en la evidencia científica. En este campo tenemos producidos algunos trabajos que están pendientes de publicación pero

que saldrán muy pronto. Nuestros trabajos han derivado también hacia lo que se conoce como *dating violence*, abordando la transferencia entre la violencia entre iguales hacia la violencia en la pareja adolescente (también en este ámbito tenemos algunas publicaciones y otras que están pendientes).

¿Qué enfoques prevalecen?

Comentaba que el enfoque más relevante para las investigaciones de intervención preventiva y paliativa es el modelo: intervención basada en la evidencia científica, con procesos de pre-test, intervención, post-test y controles periódicos de los resultados. Yo sigo manteniendo un modelo ecológico, es decir, tratando siempre de observar el problema estudiado en su contexto, incluyendo las variables socio-culturales, económicas y en general del contexto relacional. Recientemente estamos construyendo una nueva aproximación para el análisis de los problemas de violencia escolar y juvenil que denominamos la cyberconvivencia. No tenemos todavía publicaciones, pero estamos ya en ese enfoque y contamos con los primeros resultados.

Emite una opinión sobre el estado del campo, en tu país.

Yo creo que es muy activo y muy productivo, ha habido muchos trabajos científicos muy bien diseñados, con gran control sobre los procesos metodológicos y con muy buenos resultados. Hay que decir que en los ocho últimos años de gobierno de izquierdas ha habido un gran apoyo a la investigación que ha dado su fruto. Creo que ahora todo irá a peor, por las restricciones económicas.

La presencia del Observatorio Internacional de Violencia en las Escuelas en América Latina

Catherine Blaya

En varias ocasiones hemos presenciado las conferencias magisteriales impartidas por la colega francesa Catherine Blaya (Université de Nice Sophia Antipolis):

x Congreso Nacional de Investigación Educativa, Veracruz (2009) y v Conferencia Mundial de Violencia en las Escuelas, Mendoza, Argentina (2011). Lo relevante de sus aportaciones es que nos permiten tener un idea de cómo se está trabajando el tema en los círculos académicos europeos y a partir del Observatorio Europeo, ahora Observatorio Internacional de Violencia en las Escuelas. El referente es esencial para conocer los caminos trazados por los homólogos europeos; compartir aciertos y pendientes, visiones y perspectivas en la agenda mundial, con el afán de sentar la idea de que la violencia escolar es una construcción teórica metodológica temporal y espacial.

En la conferencia dictada en 2009, puntualiza la temática estudiada por grupos e individuos, la mayoría asociados al Observatorio Internacional y centrados en la evaluación global de la violencia, la calidad del clima escolar y el *ethos* escolar, estudiados con metodologías tanto cuantitativas como cualitativas. Para la autora, la meta principal del Observatorio es ir construyendo una amplia base de datos europeos e internacionales susceptibles de ser compartidos y divulgados por múltiples vías (una de ellas es la revista virtual *International Journal of Violence and School*: www.ijvs.org). La conferencista informa sobre los diferentes observatorios nacionales creados, entre ellos, en Canadá, Argentina, Brasil, España e Inglaterra. La realización más notable del Observatorio ha sido la organización de Conferencias Mundiales sobre el problema de la Violencia Escolar (París, 2001, Quebec, 2003, Bordeaux, 2006, Lisboa, 2008 y Mendoza, 2011).

Algunas de las conclusiones que expresó fueron que los países donde la prevención contra la violencia parece ser más eficaz es donde los docentes son empleados a nivel regional o local. Existe un mayor sentimiento de pertenencia al centro escolar y por lo tanto un mayor compromiso con las políticas de intervención formuladas para remediar la situación aun en condiciones difíciles. Señala que en Francia, los estudios longitudinales del Observatorio muestran que la violencia escolar no se ha incrementado mucho; sin embargo, se han deteriorado las relaciones entre los docentes y los alumnos, ha aumentado el sentimiento de inseguridad y las victimizaciones no son más frecuentes pero sí más fuertes. También se nota un aumento en los problemas de discriminación y de racismo y se vislumbra el conflicto de la violencia entre adultos, de hostigamiento y acoso.

En la conferencia presentada en la v Conferencia Mundial de Violencia en la Escuela y en el iv Congreso Iberoamericano en Mendoza, Argentina, señala

los avances y ausencias en la investigación realizada a partir de los años noventa en toda Europa con aproximaciones distintas (criminología, psicología, sociología, ciencias de la educación y salud). La conferencista reitera que no existen normas internacionales que permitan una comparación científica rigurosa entre países, y observa que son escasos los países que llevan a cabo investigaciones nacionales. Las que existen son puntuales y basadas en encuestas tipo auto-reporte. Se nota una falta de contextualización en los estudios.

La investigadora concluye que los debates principales se centran en los temas de seguridad, represión y prevención, aunque se nota el interés en las nuevas formas de expresión de la violencia entre los jóvenes (cyberviolencia). El tema de la violencia escolar permanece como un debate ideológico y político. Asimismo, considera que existe la necesidad de una mayor vigilancia de la problemática por parte de la comunidad científica, y sugiere que las intervenciones diseñadas tomen en cuenta los resultados científicos del conjunto de la investigación en el campo. Finalmente, aboga por evaluaciones más rigurosas y científicas de los programas de intervención.

Miradas y perspectivas latinoamericanas

Un nutrido conjunto de investigadores de América Latina reconoce que en el momento histórico actual, se ha conformado una nueva visión de la realidad escolar. Contribuyen a su configuración el “déficit de sentido” (Tedesco, 2012) que trajeron aparejadas las políticas neoliberales que, con distintas modalidades, aplicaron los gobiernos de los países latinoamericanos en los noventa y en algunos países hasta la fecha; la apropiación mediática de la imagen de lo que sucede en las escuelas, más otros procesos que se pueden identificar y que han desgastado la autoridad cultural y pedagógica de los docentes.

Como parte de esa nueva visión de la escuela, algunos de los investigadores se han interesado en estudiar el fenómeno de la violencia y han desplegado múltiples miradas sobre el mismo.

Las diversas miradas conforman un campo en vías de consolidación y que se encuentra en continua construcción, como se aprecia en este volumen. Un conjunto de trabajos originales que ofrecen una variedad de visiones de la realidad escolar, argumentos para estar a la altura del reto de la construcción social de otro modelo de escuela, quizás a contracorriente de los homólogos

norteamericanos y no pocos compatriotas que exigen políticas de mano dura. Académicos y otros actores en la sociedad mexicana reconocen un panorama crítico y urgente para contener la violencia y hacerse de herramientas efectivas para favorecer la recuperación de las escuelas como espacios de convivencia. Se nota el surgimiento de pensamientos optimistas para rescatar la escuela como institución no violenta.

Roberto González y la gestión de la violencia (México)

En México, a través de la obra publicada se discuten nociones y conceptos que ayudan a aclarar la entraña polémica del campo. Un autor importante dice: “Cuando se habla de la violencia escolar como un concepto, una categoría o una noción... se está esquivando el poder que produce, las acciones que promueve y, sobre todo, el horizonte que define...” (González, 2011: 11). Para el autor, la violencia y la seguridad escolar son inseparables y constituyen un “novedoso dispositivo político-conceptual...[en que surge] la invención de la violencia como problema político...” (González, 2011: 14).

El carácter político y sociológico del problema de la violencia en las escuelas es compartido por otros autores latinos. Abramovay considera que “Una sociología de la violencia en las escuelas es primordialmente una sociología de la exclusión” (Abramovay, 2002: 53).

Lo cierto es que la violencia escolar se ha vuelto un objeto de gestión. Producto de la elaboración se instalan en la escuela: “una serie nueva entre objetos de gestión, propósitos, técnicas, instrumentos, procedimientos, instituciones y organismos de prevención y control; en eso consiste el nuevo paradigma de la gestión de la violencia en las escuelas” (González, 2011: 99).

Es por eso que surge el imperativo de repensar el tipo de intervención requerida dentro del edificio escolar y fuera de él, la conveniencia de definir qué tipo de convenios establecer con instancias policíacas y agencias de la sociedad civil.

Pero la violencia escolar, más allá de su instrumentación política e ideológica, es realmente un problema. Por lo “que es preciso cuidar que al denunciar los programas de seguridad, por ejemplo, se llega a negar la inseguridad, o peor aún, las violencias realmente existentes en la escuela” (González, 2011: 16).

De los sujetos alumnos; espacios y nuevos derechos

Es sugerente la cuestión de la permeabilidad de la escuela y de una nueva territorialidad asociada a ella; una nueva geografía escolar. Además es tan paradójica que, a la vez que se extiende la territorialidad de la escuela, se cierra por dentro.

González considera que “en el nombre de la seguridad, se han recortado derechos y garantías individuales, que han convertido o reconvertido a las escuelas en instituciones cerradas e hipervigiladas...” (González, 2011: 16).

Se refiere a una nueva territorialidad en tanto que los actos se gestan y ocurren dentro y fuera de ella, por parte de sujetos escolares, al mismo tiempo que surgen diversas representaciones sociales de los hechos por parte de los actores involucrados.

Carina Kaplan (Argentina) señala “una asociación mecánica —violencia en la escuela-delito-crimen— que implica una mirada de desconfianza hacia los jóvenes... [que son dotados de] una peligrosidad...” (Kaplan, 2004: 97). Además, la autora señala que “la cero tolerancia... solo persigue incivildades... mientras dejan impunes los grandes delitos de poder y la corrupción pública...” (Kaplan, 2004: 101). Pareciera que la atención mediática en los jóvenes, junto a otras situaciones, fueron distractoras para no centrar la mirada en los problemas verdaderos, lo cual es preocupante en tanto no se esclarece su trasfondo complejo y se dificulta el descifrar los mensajes de malestar en los sujetos, especialmente de la juventud, en un momento etiquetada como “peligrosa” y en otro identificada como grupo vulnerable.

Kaplan considera que el “alumno violento” podría ser la consecuencia de lo que denomina un “sin sentido subjetivo de los jóvenes...” (Kaplan, 2004: 96).

“Otro factor que interviene en la creación de una nueva configuración es la mayor sensibilidad frente a circunstancias del comportamiento cotidiano de los alumnos, como el problema del acoso entre pares que, probablemente, antes pasaba desapercibido o no se le prestaba la atención suficiente. En este sentido, las luchas feministas y por los derechos humanos han abierto esta temática” (Furlán, 2005: 635-636).

***Javier Guerrero Barón. La juventud:
puente entre la micro y la macroviolencia (Colombia)***

Javier Guerrero Barón en su conferencia magisterial: “Violencia en las escuelas o el efecto mariposa de la crisis del capitalismo global”, presentada con motivo del XI CNIE, señala el paulatino desplazamiento de la figura autoridad (Estado) a la del derecho (ciudadano) en la normatividad relacional de sujetos.

La tesis fundamental plantea las “conexiones entre las violencias macro-sociales y las microsociales, entre las violencias instrumentales y organizadas y las violencias espontáneas o difusas”, para concluir que “la conexión entre unas y otras está siendo realizada por las organizaciones juveniles instrumentadas eficientemente por las organizaciones delincuenciales...” (Guerrero, 2011: 1-4).

El autor argumenta que las situaciones endémicas de las ciudades latinoamericanas hacen cada vez más compleja y borrosa la frontera entre las violencias macro y microsociales.

Así, la aportación relevante consiste en la lectura de las violencias juveniles como “puente entre las violencias micro y macro sociales... a nivel global se está dando un fenómeno del involucramiento cada vez mayor de sectores de la población juvenil en situaciones violentas que la hacen un sector altamente vulnerable... la conexión más eficiente en la sociedad contemporánea entre las violencia macro y micro son las múltiples expresiones de violencia juvenil, dada por sus estructurales móviles y semiorganizadas que fácilmente derivan en situaciones permanentes o esporádicas de delincuencia, que las hace proclives a verse involucradas en circunstancias violentas. Lo que a su vez las coloca en la riesgosa frontera de las violencias organizadas...” (Guerrero, 2011: 14-15).

En el polo extremo de la violencia escolar están las masacres (*school shootings*) estilo Sandy Hook, y en México o América Latina el riesgo o peligro percibido de que los jóvenes se integren a los grupos criminales-narcos por falta de oportunidades viables.

Miguel Ángel Pasillas (México). El lente de la filosofía

Algunos de los nuevos senderos de autores mexicanos recurren a la filosofía para entender los matices de la violencia escolar. Los derechos cobran vida vistos como resultado de un proceso de lucha.

Miguel Ángel Pasillas aborda la noción de “reconocimiento” y la teoría de la lucha por el reconocimiento (Axel Honneth) en relación con la constitución del sujeto y con alusión al entorno escolar, en un trabajo de mucha precisión conceptual que deriva de “dos grandes pilares: la teoría hegeliana de la eticidad y la psicología social de Mead...” (Pasillas, 2012: 403).

Las explicaciones acerca de las interacciones humanas constatan que las relaciones entre los hombres son por naturaleza no armónicas y conflictivas y por lo tanto apuntan a una situación de lucha. Dice el autor: “los individuos requerimos, como condición necesaria para la formación de nuestra identidad, del reconocimiento en esas tres esferas... o tres distintas formas de reconocimiento [que] son: amor, derechos y respeto o valoración...” (Pasillas, 2012: 405).

El reconocimiento se refiere al problema que tiene el sujeto de forjar una identidad y pertenencia en el mundo, pero no es una cosa dada sino que se logra a través de una lucha, una acción consciente. Existen dificultades para conseguir el reconocimiento (como aceptación) de los “otros” u otorgar (como derecho) el reconocimiento a “los otros”.

***La violencia escolar es un concepto de la actualidad.
Kaplan (Argentina) y González (México)***

Kaplan señala que la violencia es una construcción social, una cualidad relacional asociada a una época (Kaplan, 2004: 97). Si bien, como expone González, “la violencia escolar se ha convertido en el concepto aglutinador dominante... [que] sintetiza una realidad histórica, teórica y política... [y] como todos los conceptos, la violencia escolar está fechada (González, 2011: 12). Continúa con el argumento que “La violencia en las escuelas es un fenómeno reciente, no sólo como concepto, sino como problema específico...” (González, 2011: 22) que hay que estudiar con sus propias coordenadas históricas, sociales y políticas.

Dice González: “En la actualidad, la cuestión es diferente. La violencia escolar es un concepto, la denominación de un fenómeno finisecular, de una problemática compleja, heterogénea, contradictoria. Más aún: confusa, incierta, en muchos sentidos enigmática. Designa prácticas diferentes, que van desde los tradicionales castigos a los niños, los abusos sexuales, los golpes entre alumnos y las fechorías de las pandillas extra o intraescolares, a la drogadicción o amenazas de narcos, cholos y maras, los secuestros y asesinatos de estudian-

tes, los ataques de alumnos a maestros, a sus compañeros o a las instituciones educativas. Fenómenos nuevos, quizá, con prácticas inveteradas, sin duda, que coexisten, se alternan, disputan también, la denominación contemporánea de una problematización, la formulación inédita de una cuestión que demanda conceptos que la vuelvan inteligible y acciones que la hagan gobernable.” (González, 2011: 21).

Así que el debate de la violencia escolar en América Latina parece estar ocupando un lugar en la historia.

Para González, la historia de la violencia escolar está signada por “Violencias añejas, violencias soterradas (enterradas, escondidas), microviolencias, inseguridad: en esto consistiría la especificidad histórica y política de la violencia escolar... visibilizadas por nuevos derechos y nuevas miradas” (González, 2011: 99).

Es sumamente interesante traer a colación lo que escribe Daniel Míguez en relación al concepto de violencia escolar. Como se verá, plantea un ángulo distinto sobre la misma cuestión.

Daniel Míguez (Argentina)

“En el campo de estudios de las producciones de daño (‘violencias’) que ocurren en las escuelas, el uso metafórico del término ha suscitado controversias. Inicialmente podría suponerse que el concepto de violencia se refiere fundamentalmente al uso de la fuerza física para la producción de un daño o imposición de la voluntad de un actor sobre terceros. Pero, como veremos, una gran parte de la discusión ha girado en torno a la cuestión de si es conveniente restringir la definición de violencia a la producción de daño mediante el uso de la fuerza física, o si otras formas de producción de daño como la psicológica, el aislamiento social o la imposición cultural también deberían ser llamadas ‘violencia’. Aunque podría argumentarse que para estas ‘otras’ formas de producción de daño existen términos más específicos (trauma, aculturación, segregación, estigmatización, etc.), la insistencia en utilizar el término ‘violencia’ para definirlos muestra justamente el deseo de asirlos desde una perspectiva específica, en la que están en juego dos elementos”.

Continúa diciendo: “Por un lado, pertenecemos a una tradición cultural en la que el término violencia señala a una acción a la vez como indeseable y

grave a la vez. De manera que en la insistencia en utilizar el término violencia para referirnos a formas de daño que no son físicas, está presente la voluntad de indicar que toda producción de daño a un tercero es siempre un hecho que debería evitarse y que de ocurrir no debería ser tomado trivialmente. En línea con esta perspectiva, quienes defienden aproximaciones inclusivas del concepto de violencia afirman que permitir una definición amplia y flexible del concepto es una manera de ‘dar voz a las víctimas’, y alertar sobre las particulares formas de sometimiento que están padeciendo algunos sectores de la población.

“Por otro lado, y en una dimensión más epistemológica, parece existir la percepción de que todos estos fenómenos que surgen en el contexto escolar son episodios de la misma índole y que deben ser tratados en conjunto. En concreto, la tendencia a desplazar el ‘significante’ violencia del campo del daño físico a otras formas de daño (psicológico, cultural, social, etc.) responde a la voluntad de señalar la gravedad e indeseabilidad de *toda* producción de daño. Y en eso a suponer que, pese a asumir distintas formas, todas estas violencias responden finalmente a una misma lógica subyacente y, por lo tanto, pueden ser explicados mediante los mismos factores y revertidos mediante el mismo tipo de intervención y políticas preventivas. Sin embargo, la misma exploración de resultados que sugiere la necesidad de considerar las múltiples formas de causalidad que generan episodios de violencia, también insinúa que esta tendencia a la homogeneización de nuestras perspectivas sobre el fenómeno debería ser revisada. Ya que los análisis cuidadosos de las formas de las violencias y sus causas revelan que estamos frente a un fenómeno más diverso que lo que estas perspectivas homogeneizantes proponen” (Míguez, 2012: 74-75).

Continúa diciendo Daniel Míguez:

Como señalamos, los debates sobre el concepto de violencia han tenido como uno de sus principales ejes la confrontación entre lo que se conoce como la definición restringida de la violencia y aquella que se postula como definición amplia de la misma. En el primer caso, la tendencia es fundamentalmente a restringir la definición a lo establecido por el código penal y a formas muy graves y obvias, sobre todo, de violencia física (homicidios, robos con uso o amenaza de uso de la fuerza física, la producción de lesiones graves, etc.). La perspectiva amplia de la violencia supone en cambio considerar formas más sutiles de la misma, entre otras la presión psicológica, el hostigamiento social,

la imposición cultural (violencia simbólica). En definitiva abarca acciones que no necesariamente están catalogadas como infracciones al código penal o son consideradas agresiones graves en general, pero que son vividas traumáticamente por las víctimas. Quienes defienden la definición restringida de violencia proponen que su virtud es la de acotar el objeto a un conjunto muy preciso de hechos relevantes y que las perspectivas más abarcativas la diluyen en una multiplicidad de hechos secundarios... Quienes, en contrapartida, proponen una definición ampliada señalan que esta aproximación permite asir mejor la variedad de maneras en que se manifiesta la violencia, y además facilita la expresión del dolor de quienes la padecen...

Además de lo que implican como “recortes” del fenómeno de la violencia en el medio escolar, cada una de estas posiciones supone maneras y modelos específicos de “explicación” del mismo. Así, quienes proponen una definición restringida suelen pensar que es posible avanzar en el conocimiento de la realidad exterior a la conciencia mediante el desarrollo de representaciones más precisas de las experiencias de los sujetos en el mundo. En cambio quienes proponen definiciones amplias sugieren la idea de que no tenemos una experiencia del mundo externa o independiente de las representaciones que hacemos de él. Se trata de la tensión entre la idea de que puede aproximarse un concepto absoluto de violencia (una representación del fenómeno que exprese sin ninguna ambigüedad, ni parcialidad la experiencia que la realidad produce), *versus* la posición según la cual las palabras son instrumentos sensibilizadores o categorías para la interpretación de la realidad, sin tener una relación unívoca con ella. Desde esta perspectiva, entonces, no se trata de llegar a un “conocimiento total” de la violencia en las escuelas, sino de multiplicar los puntos de vista mostrando la pluralidad del fenómeno y de perspectivas que pueden desarrollarse sobre él (Míguez, 2012: 75-76).

Es muy interesante la manera como Daniel Míguez plantea su análisis; esperamos que sus palabras iluminen con una luz suficientemente clara el problema de la definición del campo.

Conclusiones

Como se ha podido apreciar estamos en un campo en el que son fuertes las controversias.

Cada ambiente cultural suma las propias, integrando con mayor o menor claridad las de los otros medios. Si tuviésemos que sintetizar diríamos que en el medio anglosajón existe una importante polémica en torno a la política de Tolerancia Cero en la que hemos destacado a sus adversarios, que están inclinados a asumir una mayor complejidad conceptual de la problemática y a buscar soluciones más idóneas, verbigracia, de corte más educativo y apoyado en evidencias provistas por las evaluaciones y la investigación.

Los autores franceses reportados polemizan en torno al estado de la investigación europea sobre la violencia en la escuela, señalando la preeminencia de las causalidades individuales acompañadas de un déficit de teorización. Asimismo, coinciden con sus pares anglosajones en sostener la complejidad del problema y en plantear estrategias pedagógicas para combatirlo, claro que pensadas a nivel del sistema educativo, es decir, acorde con un modo de gestión que sigue operando como centralizado, al estilo francés.

La especialista española muestra la fertilidad de la línea de la psicología educativa y la pujanza de su equipo que ha abordado recientemente la cyberconvivencia y, en un tono que permite inferir las influencias anglosajonas, la búsqueda de evidencias acerca de los resultados de los distintos proyectos de intervención a través de la investigación.

De Latinoamérica presentamos algunos autores que han subrayado el carácter polémico del campo, marcando el estatus de dispositivo de poder que ha adquirido el discurso de la violencia escolar, lo cual permite pensar la escuela como necesitada de una política de seguridad. Por otra parte mostramos una apertura que consideramos muy importante a la posibilidad de contar con un marco filosófico que aporte una visión de la violencia en conexión con la lucha por el reconocimiento y el concepto de reificación. Por último transcribimos unos párrafos de un artículo escrito por un investigador argentino en el que hace un balance notable del estado de la cuestión de la definición de la violencia.

Bibliografía

Bibliografía del corpus

- Arroyo, Mario, “Evaluando la Estrategia Giuliani: la Política de Cero Tolerancia en el Distrito Federal”, en *Centro Internacional de Estudios sobre Seguridad* (2004) (en línea). <http://repositories.cdlib.org/usmex/prajm/arroyo>
- Bender, Doris y Friedrich Lösel, “Bullying at school as a predictor of delinquency, violence and other anti-social behaviour in adulthood”, en *Criminal Behaviour and Mental Health* (en línea) No. 2. Vol. 21 (2011). pp. 99-106. Wileyonlinelibrary.com, United Kingdom.
- Blaya, Catherine (2011). “Violencia escolar: aproximaciones en Europa”. Conferencia Magisterial. v *Conferencia Mundial y IV Congreso Iberoamericano de Violencia en la Escuela*. Mendoza, Argentina.
- Blaya, Catherine (2009). “Violencia en los centros educativos: Perspectivas europeas”. Conferencia Magisterial. Área 17: Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas. x *Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Veracruz, México.
- Carra, Cecile (2009). “Tendences Européennes de la Recherche sur les Violences et Déviances en Milieu Scolaire. Acquis, Problemes et Perspectives”, en *International Journal of Violence and School* (en línea). <http://www.ijvs.org/4-6053-Article.php?id=80&tarticle=0>
- Debarbieux, Eric (2013). <http://www.education.gouv.fr/cid2765/la-prevention-et-la-lutte-contre-la-violence.html>
- Debarbieux, Eric y Georges Fotinos (2010). “Violence et climat scolaire dans les établissements de second degré en France. Une enquête quantitative auprès de personnel de direction de Lycées et Collèges”. Documento del *Observatoire International de la Violence à l'École*.
- Devine, John y Jonathan Cohen (2007). “Making your school safe. Strategies to protect children and promote learning”. Teachers College Press. New York.
- Farrington, David P. y María M. Ttofi, “Bullying as a predictor of offending, violence and later life outcomes”, en *Criminal Behaviour and Mental Health*. Número 2. Volumen 21 (2011). pp. 90-98. Wileyonlinelibrary.com, United Kingdom.
- Farrington, David P., Maria M. Ttofi y Friedrich Losel, “Editorial. School bullying and later criminal offending”, en *Criminal Behaviour and Mental Health*. Número 2. Volumen 21 (2011). pp. 77-79. Wileyonlinelibrary.com, United Kingdom.

- Furlán, Alfredo (2003). "La Pedagogía Frente al Desafío del Marketing. Notas sobre los embates de la mercadotecnia en el ámbito de la educación", en *La Educación Hoy. Una Incertidumbre Estructural*. pp.23-80.
- Furlán, Alfredo, "Problemas de indisciplina y violencia en la escuela", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, No. 26. Vol. 10. (2005). pp.631-639.
- Furlong, Michael, Gale Morrison, Russell Skiba and Dewey Cornell (2004). "Methodological and Measurement Issues in School Violence Research: Moving Beyond the Social Problem Era", en *Issues in School Violence Research. Journal of School Violence*. Vol. 3. Numbers 2/3 2004. pp.5-12.
- González Villarreal, Roberto (2011). *La violencia escolar. Una historia del presente. Parte una: La invención de la violencia*. Universidad Pedagógica Nacional. México, D. F.
- Guerrero Barón, Javier y Bárbara Yadira García Sánchez. "Violencia en las escuelas o el efecto mariposa de la crisis del capitalismo global". Conferencia Magisterial. Área 17: Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas. *XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Ciudad de México.
- Kaplan, Carina (2004) "Jóvenes en turbulencia. Miradas críticas contra la criminalización de los estudiantes", en *Propuesta Educativa*, pp.95-10.
- Míguez, Daniel P (2012) "Cavilaciones epistemológicas sobre el estudio de la violencia en las escuelas. Elías y el equilibrio entre nominalismo y positivismo", en Furlán, Alfredo (coord.) *Reflexiones sobre la violencia en las escuelas*. Editorial Siglo XXI. México.
- Ortega, Rosario (2012). Cuestionario.
- Pasillas Valdez, Miguel Ángel (2012). "La teoría de la Lucha por el Reconocimiento y el estudio de la violencia en las escuelas", en Furlán, Alfredo (coord.) *Reflexiones sobre la violencia en las escuelas*. Editorial Siglo XXI. México.
- Pasillas Valdez, Miguel Ángel (2011) "La teoría de la Lucha por el Reconocimiento y el estudio de la violencia en las escuelas", v *Congreso Internacional sobre Violencia en las Escuelas*. Mendoza, Argentina.
- Salmivalli, Christina, Ari Kaukiainen, Marinus Voeten y Mirva Sinisammal (2004). "Targeting the group as a whole: the Finnish anti-bullying intervention", en Smith, Peter K., Debra Pepler y Ken Rigby (eds.) (2004). *Bullying in schools: how successful can interventions be?*, Cambridge University Press. pp. 251-273.
- Skiba, Russell J. y Reece L. Peterson, "School discipline at a crossroads: from zero tolerance to early response", en *Exceptional Children* (2005) (en línea) 25 p.

- Skiba, Russell J. & Gil G. Noam (eds). (2002). "Zero tolerance: Can Suspension and Expulsion Keep Schools Safe?" *New Directions for Youth Development. Theory, Practice, Research*. No. 2. Winter, 2001. Jossey-Bass. Wiley Periodicals Inc. San Francisco.
- Smith, Peter K., Debra Pepler y Ken Rigby (eds.) (2004). "Bullying in schools: how successful can interventions be?" Cambridge University Press.
- Smith, J. David, Barry H. Schneider, Peter K. Smith and Katerina Ananiadou (2004). "The effectiveness of whole-school anti-bullying programs: a synthesis of evaluation research", en *School Psychology Review* (2004). (en línea). 24 p.

Bibliografía de consulta

- Abramovay, Miriamy María das Graças Rua (2002). "Violences in Schools: summary". UNESCO, Brasilia. Ayton Senna Institute. UNAIDS, World Bank, USAID. Ford Foundation, CONSED, UNDIM. Brasilia.
- Devine, John (1996). "Maximum Security. The culture of violence in inner-city schools". The University of Chicago Press. Chicago.
- Galtung, Johan (1996). "Peace by peaceful means. Peace and Conflict, Development and Civilization". International Peace Research Institute. Oslo.
- Olweus, Dan (1993). "Bullying at school: what we know and what we can do". Blackwell Publishing. United Kingdom.
- Tedesco, Juan Carlos (2012). *Educación y justicia social en América Latina*. Fondo de Cultura Económica y Universidad Nacional de San Martín. Buenos Aires.

CAPÍTULO 2

CONVIVENCIA ESCOLAR:

UN TEMA EMERGENTE DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA EN MÉXICO

Ma. Cecilia Fierro, Adela Lizardi, Guillermo Tapia y Maricela Juárez
Colaboradores: Patricia Carbajal, Alicia Escobar, Martha Cecilia Jiménez,
Célica Cánovas, Regina Martínez-Parente, Mónica Macouzet y Susana Rojo¹

Hacia un concepto de convivencia escolar

Ma. Cecilia Fierro y Guillermo Tapia

Antecedentes

La convivencia está implicada en la naturaleza gregaria de la especie humana. Una gran parte de la acción humana sólo se da en la medida en que el agente se entiende y se constituye como una parte integrante de un “nosotros” (Taylor, 1997). Nos hacemos con otros. Desde el nacimiento y la crianza está implicado el vínculo que crea al “nosotros” y distingue claramente al “otro”. En esa distinción entre el “nosotros” y “los otros” está presente el tema del cuidado y el aprecio por el otro, próximo, así como la fuerza y la violencia hacia los distintos.

¹ Agradecemos los valiosos aportes a la discusión recibidos de Miguel Bazdresch, Eduardo Arias, Cristina Perales, Bertha Fortoul y Rosario Ortiz, así como a los colegas del Seminario de Investigación del Cuerpo Académico en Gestión, Inclusión y Convivencia en Instituciones Educativas de la UIA/León.

La vida compartida en las instituciones educativas está marcada por esta tensión fundamental en la configuración de un “nosotros” a partir de la expresión, el diálogo y/o la confrontación con los “otros” diversos. El educar, nos recuerda Maturana (2006), se constituye justamente en este proceso por el cual el niño o el adulto convive con otro, y al convivir con el otro se transforma de manera que su modo de vivir se torna más congruente con el del otro.

Esta vida compartida en las escuelas se ha hecho más compleja debido a los procesos de cambio social, económico, cultural que vive la sociedad. El “formato escolar” heredado de la etapa fundacional de los sistemas educativos, ahora se confronta con nuevos sujetos y nuevas prácticas culturales (Tiramonti, 2011). Los saberes cotidianos para conducir la vida en común se muestran insuficientes para procesar la diversidad de sujetos y la heterogeneidad de las prácticas. Así, en décadas recientes se ha hecho necesario ocuparse y apropiarse mejor de la temática de las relaciones humanas en la escuela (Onetto, 2003).

No obstante que su utilización es cada vez más frecuente, *convivencia escolar* es aún una categoría emergente. Una diversidad de disciplinas y enfoques se hacen presentes en su abordaje: Educación para la Paz y los Derechos Humanos, Educación y Democracia, Educación Inclusiva, Educación y Género, Educación y Valores, Educación Intercultural, Educación Cívica y Ética, y otros. Convivencia comparte con otros acercamientos teóricos dos elementos centrales: *su anclaje en lo cotidiano*, es decir, en el reconocimiento del enorme potencial formativo que tiene el acontecer de cada día en las escuelas, y la *perspectiva de lo público*, esto es, la consideración sobre la importancia que tienen estas interacciones diarias en la escuela como formación para desempeños futuros en la vida ciudadana y social (Fierro, Carbajal y Martínez, 2010).

En México se presentó por primera vez como área temática la *Convivencia, Disciplina y Violencia en las escuelas* en el tercer estado del conocimiento sobre la investigación educativa (1992-2002) del COMIE. Convivencia formó parte del título de esa área temática, a pesar de no contar con ningún trabajo que lo abordara de manera específica, debido a varias consideraciones: a) se trata de una temática que viene aparejada con el tema de violencia y disciplina; b) la convivencia constituye una dimensión sustancial de la práctica educativa escolar referida al encuentro entre pares o con los adultos; c) la convivencia refiere a la situación así como a la vía para que se produzca el aprendizaje de valores en términos de acción, y d) finalmente, la convivencia aparece en discusiones relativas a la contribución de la escuela al desarrollo de la sociedad democrática.

“En suma, se colocan a la par las categorías de disciplina y convivencia porque si bien no constituyen dos enfoques de un mismo problema, se trata de dos territorios significativos estrechamente articulados” (Furlán, 2003: 248-250).

Las referencias a convivencia se presentaron en los dos últimos capítulos: “Propuestas de atención: intervenciones y experiencias” (Arce *et al.*, 2003), así como en el de “Políticas públicas en materia de violencia y adicciones en el medio escolar” (Furlán y Trujillo, 2003). El capítulo de intervenciones y experiencias se integró a partir de 17 trabajos, de los cuales diez contienen propuestas para la eliminación de la violencia. Los restantes ampliaron la temática de convivencia al vincularla con la participación democrática, la educación para la paz y los derechos humanos, el fortalecimiento ético y la formación ciudadana. Las recomendaciones o propuestas de intervención, así como las políticas públicas, presentaron una tendencia semejante.

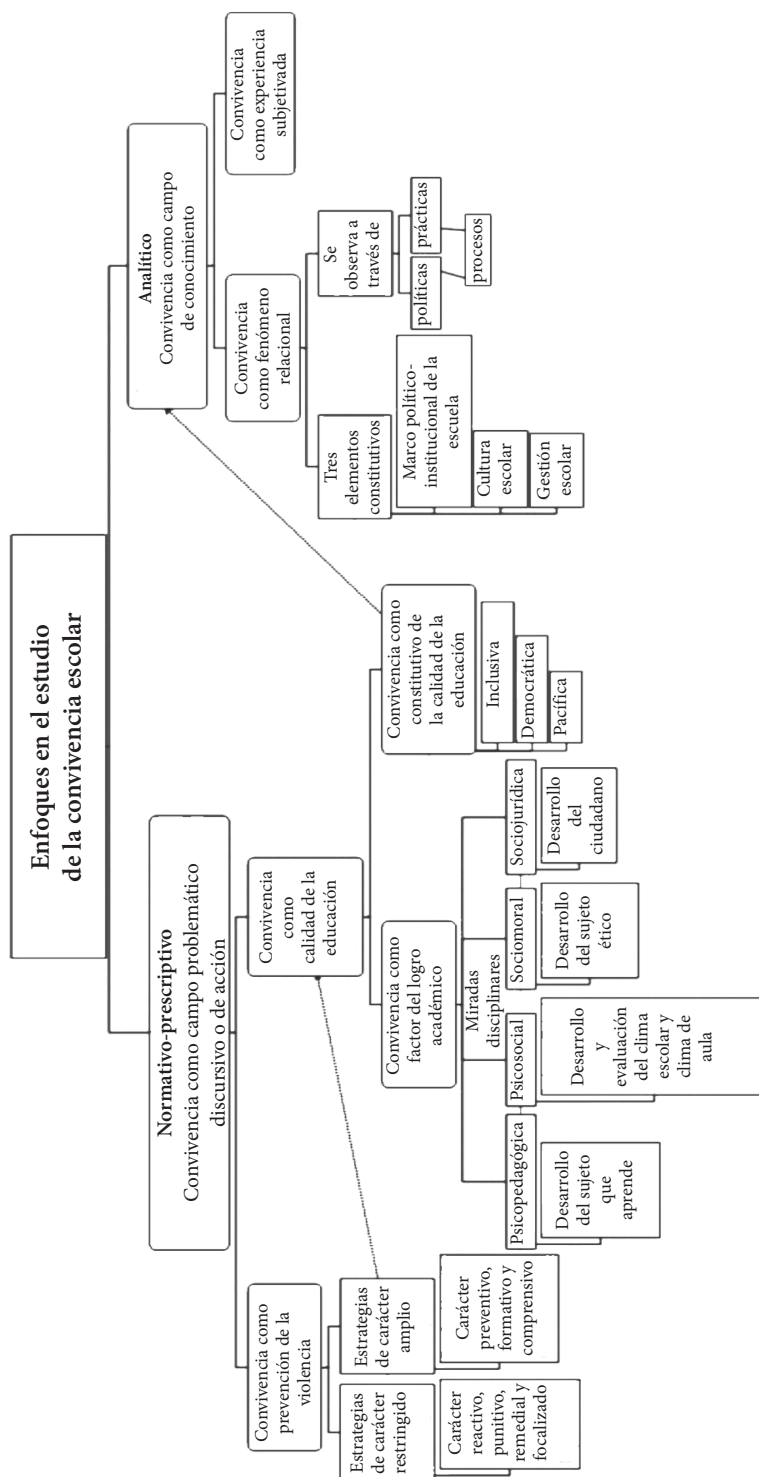
A diez años, los elementos señalados por Furlán siguen vigentes, si bien su contenido ya puede perfilarse de manera más específica, como podrá observarse.

Enfoques en el estudio de la convivencia escolar

El estudio de la convivencia aparece situado en un punto en el que convergen dos redes de problemas. La primera aborda la convivencia vinculada a los problemas de indisciplina, las incivildades y la violencia en la escuela, así como su prevención. La segunda se asocia a fenómenos como el fracaso y la exclusión en la escuela, de ahí su referencia al derecho a la educación.

La revisión de trabajos representativos de este campo permite reconocer dos enfoques generales para abordar la convivencia. Al primero lo denominamos *normativo-prescriptivo*, ya que aborda la convivencia en función de un conjunto de premisas referidas a la prevención de la violencia o a la calidad de la educación, y se deducen consecuencias prácticas para intervenir la convivencia escolar. El segundo, *enfoque analítico*, no se ocupa de la convivencia con el propósito de resolver problemas u orientar la acción; se interesa por desentrañar y comprender la convivencia en tanto que fenómeno relacional a la vez que como experiencia subjetivada. El carácter situado de la convivencia remite a la comprensión de procesos históricos, sociales y culturales más amplios. Esta perspectiva ofrece las coordenadas analíticas para el estudio de la convivencia como campo de conocimiento.

FIGURA 2.1. Enfoques en el estudio de la convivencia escolar



Enfoque normativo-prescriptivo

A. Convivencia como prevención de la violencia

Un primer enfoque para abordar la convivencia escolar, como se ha señalado, la subordina al tema de la violencia. Su estudio adquiere un carácter remedial o de prevención. Desde esta perspectiva, “el fomento de la convivencia escolar surge como una apuesta política para regular y disminuir el impacto de los conflictos escolares que se manifiestan a través de la indisciplina y la violencia en las escuelas” (Furlán, Saucedo y Lara, 2004: 28). Esta perspectiva, observada en el estado del conocimiento anterior, no se ha modificado en lo sustancial durante la última década. No obstante este carácter subordinado, el alcance que se asigna a la convivencia varía de manera considerable en función de la perspectiva teórica que se adopte *sobre la violencia*. Los posicionamientos teóricos involucran en alto grado componentes éticos, políticos, ideológicos y doctrinarios (Furlán, 2003). Al respecto, se reconocen dos grandes orientaciones en la comprensión y atención del problema de la violencia. El tipo de acciones consideradas en cada una convocan de forma distinta aspectos relativos a la convivencia escolar. Se trata de las llamadas “estrategias de carácter restringido” y las “estrategias de carácter amplio” (PREAL, 2003).

- Estrategias de carácter restringido. Son conocidas como enfoques de “tolerancia cero”, “de mano dura”, así como las dirigidas a “jóvenes vulnerables” o a “rehabilitar” infractores y pandilleros. Se trata de un enfoque reactivo y punitivo, cuyo elemento en común es el carácter remedial con que abordan el fenómeno de la violencia. Existe consenso en reconocer que tales enfoques son ineficaces porque tienden a condonar o a promover la violación de derechos humanos en nombre de un “orden” establecido de manera unilateral por quienes detentan el poder de la autoridad, al mismo tiempo que dejan intactas las causas profundas que originan dichos fenómenos (IIDH, 2011). Es unánime el hallazgo derivado de diversas investigaciones realizadas en el mundo, en el sentido de que las estrategias dedicadas exclusivamente a contener o atender las expresiones de violencia directa, si bien tienen un efecto inmediato en el corto plazo, sus resultados no son duraderos. Por ello, además de ineficaces resultan contraproducentes. (Akiba *et al.*, 2002; Gladden, 2002; PREAL, 2003; Debarbieux, 2003; Bickmore, 2004; PREAL, 2005; Blaya, 2010, IIDH, 2011).

- Estrategias de carácter amplio. Éstas tienen como principal característica responder a un enfoque preventivo, se dirigen a toda la población estudiantil en general, así como a los equipos docentes en colaboración con los padres y madres de familia. Al considerar a las comunidades escolares en su conjunto, trascienden la visión de que la violencia es principalmente un fenómeno interpersonal, para asumirlo como un problema estructural que involucra a la institución escolar en su totalidad.

En consecuencia, la convivencia escolar es abordada desde una visión pedagógica, socioinstitucional, ética y política, y su análisis cobra importancia ya no únicamente como elemento de prevención, sino desde una visión formativa que trasciende el ámbito instruccional para ocuparse de la educación en sentido amplio.

Debarbieux (2003) señala que se han evidenciado cuatro rasgos destacables tanto de las escuelas en mayor riesgo, como de aquellas que resultan más seguras: a) la calidad de las relaciones entre adultos; b) un estilo democrático de gestión; c) reglas claras, y d) implicación de los docentes en el trabajo con un sentido más claramente educativo que puramente instruccional. De la misma forma, se ha mostrado la manera en la cual las escuelas refuerzan (o no) la exclusión internamente. En el mismo sentido, una revisión exhaustiva de las estrategias para reducir la violencia en las escuelas, concluye que son cuatro los aspectos clave para alcanzar este propósito: a) fortalecer las relaciones entre estudiantes y entre estudiantes y docentes, b) un compromiso amplio de enseñar a los estudiantes conductas no violentas, c) una enseñanza efectiva, y d) promover un sentido de responsabilidad hacia la cultura y comunidades de los estudiantes (Gladden, 2002).

Estudios sobre escuelas de América Latina que han orientado sus esfuerzos en favor de promover una convivencia incluyente y democrática, muestran que comparten algunas particularidades: a) los alumnos participan en la elaboración colectiva de la normatividad escolar; b) los conflictos se resuelven de una manera pacífica; c) los contenidos académicos y situaciones de la vida cotidiana escolar son reflexionados dialógicamente bajo una perspectiva formativa, y d) existe una vinculación con la realidad social y comunitaria que propicia la construcción del sentido solidario con la comunidad local. En otras palabras, los alumnos y profesores desarrollan un sentido de pertenencia a su escuela, un sentido de comunidad y, por lo tanto, un sentido de corresponsabilidad enfocado al bienestar común (Carbajal, 2010; Fierro, 2008; Fierro y Fortoul, 2011a).

B. Convivencia como parte de la calidad de la educación.

- Convivencia: elemento o factor clave del logro académico. Desde un acercamiento principalmente evaluativo, se aborda la convivencia como asunto relativo a la calidad de la educación. Al igual que el anterior, se desagrega en dos acercamientos. El primero se desprende de los estudios realizados sobre calidad de la educación en América Latina desde la década de los noventa, tales como TIMSS o PISA. El concepto de calidad de la educación en que se sustentan estas evaluaciones se operacionaliza como “un nivel aceptable en cuanto al rendimiento o logro académico y se considera logro académico el puntaje que se obtiene de respuestas correctas en los ítems de las pruebas de lenguaje y matemática” (Casassús, 2005: 73). La variable que surge como más importante es que en el salón de clases y en la escuela exista un clima favorable para el aprendizaje:
“La variable ‘ambiente emocional favorable al aprendizaje, por sí sola, ‘pesa’ más en los resultados de los alumnos que todos los otros factores reunidos. Este descubrimiento está siendo avalado en otros estudios posteriores, siendo el más significativo el estudio PISA de la OCDE” (Casassús, 2005: 147: 174).

La convivencia como factor relevante de la calidad de la educación es abordada desde distintas miradas disciplinares. Ortega (2007) señala que en el sentido sociojurídico, la convivencia significa la existencia de una esfera pública que permita el respeto de los derechos de cada uno sin discriminación o distinción por razones personales, de clase o grupo. La dimensión psico-educativa destaca la importancia de los aspectos intersubjetivos como condición de los procesos de aprendizaje. Una dimensión social y moral que incluye el reconocimiento del otro, como semejante y diferente al mismo tiempo. Diversos estudios abordan el clima o ambiente escolar desde un enfoque psicosocial. La convivencia remite a la calidad de las relaciones interpersonales que se han construido en la institución y que dan lugar a un determinado clima escolar.

Como se verá adelante bajo el enfoque analítico, en la realidad coexisten muchas formas de convivencia durante el periodo que se estudia, tanto sincrónica como diacrónicamente.

- Convivencia: constitutivo de la calidad de la educación. Este enfoque reconoce la convivencia valiosa en sí misma al ser fuente de aprendizajes para la vida. “Es en las interacciones donde se ubica el “meollo” de la educación. Más aún, las interacciones no sólo son el meollo de la educación, sino que constituyen el *modo de ser* de una escuela” (Fullan, 1993; UNESCO-OREALC, 1994; Hargreaves, 2000; Reimers, 2000 cit. en Casassús, 2005: 170).

Desde esta perspectiva existe el acuerdo de definir a la convivencia como aquellas acciones que permiten que los individuos puedan vivir juntos a través del diálogo, el respeto mutuo, la reciprocidad y la puesta en práctica de valores democráticos y de una cultura para la paz (Furlán, 2003). Esta manera de definirla se distingue claramente de la visión de convivencia como prevención de violencia, al plantear que una convivencia positiva es una meta esencial de la educación y no puede entenderse exclusivamente como una reacción ante la aparición de determinados conflictos (Ararteko, 2006).

En términos operacionales, podemos definir la convivencia escolar como el conjunto de prácticas relacionales de los agentes que participan de la vida cotidiana en las instituciones educativas, las cuales constituyen un elemento sustancial de la experiencia educativa, en tanto que la cualifican. Estas prácticas relacionales —observables en los procesos de enseñanza, en el manejo de normas, en la construcción de acuerdos, en la solución de conflictos, en la evaluación, en el reconocimiento o no de las diferencias, en el trato con los padres y madres, en las interacciones entre los estudiantes y con sus docentes—, dan lugar a procesos de inclusión o de exclusión, de participación o segregación, de resolución pacífica o violenta de las diferencias, entre otros.

La literatura revisada nos permite identificar tres atributos en función de los cuales la convivencia puede ser abordada desde una visión diagnóstica o programática. Estos se tornan en las dimensiones con que puede ser analizada: inclusión, democracia y paz.

La *convivencia inclusiva* reconoce la dignidad de todas las personas partiendo de una valoración de sus características de género, etnia, religión, cultura, grupo social y capacidades, entre otros. Sus ejes son la identidad y cuidado, la valoración de las diferencias y la pluralidad. Destaca la importancia del reconocimiento de logros, esfuerzos y capacidades, el cuidado a las necesidades de otros, el trabajo colaborativo, así como el sentido de pertenencia al grupo de clase y la comunidad escolar.

La *convivencia democrática* refiere a la participación y corresponsabilidad en la generación y seguimiento de los acuerdos que regulan la vida en común, así como el manejo de las diferencias y conflictos. Destaca la importancia de la construcción colectiva de reglamentos y normas con enfoque de principios éticos; las decisiones participativas para la acción colectiva, el diálogo reflexivo y el manejo formativo de conflictos.

La *convivencia pacífica*, que se construye en gran medida en función de las anteriores, alude a la capacidad de establecer interacciones humanas basadas en el aprecio, el respeto y la tolerancia, la prevención y atención de conductas de riesgo, el cuidado de los espacios y bienes colectivos, la reparación del daño y la reinserción comunitaria.

Enfoque analítico

Se define por su orientación hacia la comprensión y la interpretación del sentido de lo que acontece en las interacciones al interior de las escuelas, considerando los procesos micropolíticos, culturales y de gestión. La convivencia se entiende como el proceso constructivo continuo, con base en transacciones, negociación de significados, elaboración de soluciones, el cual va creando un referente común construido históricamente que genera un sentido de familiaridad, que llega a formar parte de la identidad del grupo y de quienes participan en él. Convivir en una u otra institución supone el marco de una identidad de grupo, expresado en formas particulares de relación, lógicas de acción y significados, valoraciones y creencias instaladas (Hirias y Eroles, 2008).

El enfoque analítico sobre la convivencia destaca, en primer término, su abordaje como proceso social presente en el orden de lo que sucede, cuyo constitutivo primario son las interacciones cotidianas entre personas, que cobran múltiples formas y pueden ser descritas de diversas maneras. La convivencia escolar es, antes que un significado objetivado, una vivencia compartida del encuentro y el diálogo con el otro, que puede ser narrada según el acervo de significados de cada sujeto.

En el orden de lo factual, la convivencia tiene al menos dos dimensiones: una social, colectiva, en la que está presente la multiplicidad de interacciones cotidianas entre las personas, que suceden en un tiempo y lugar compartido, situadas en la historia de la escuela; y la otra intersubjetiva, conformada por la experiencia de

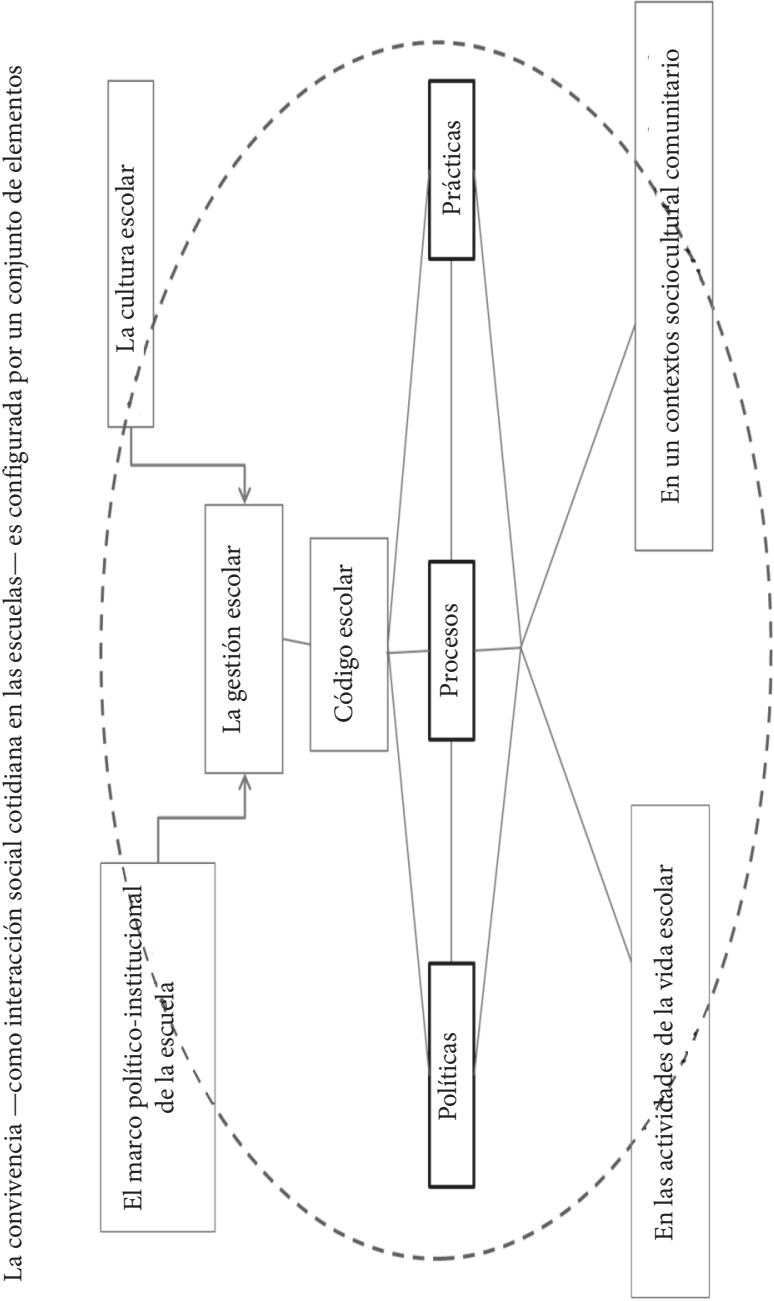
participación en las interacciones cotidianas con los otros, inscrita en la biografía de cada sujeto. Cada dimensión de la convivencia escolar puede ser observada y analizada desde una perspectiva particular. La primera pretende reconocer e identificar las pautas socioculturales que configuran las interacciones sociales cotidianas entre los participantes en la vida escolar. La segunda recupera las experiencias de la vida cotidiana en común de las personas participantes en la escuela.

A. La convivencia como fenómeno relacional. El análisis de la dimensión social de la convivencia escolar puede dirigirse a la identificación de las pautas socioculturales que especifican las maneras de relacionarse de los sujetos al interior de la escuela. Esto no basta para comprender la manera en la que sucede la convivencia en la escuela. Es necesario considerar la presencia de otros elementos en la configuración tanto de las pautas socioculturales como de las interacciones sociales. Se trata de reconocer que la convivencia en la escuela sucede en tanto los sujetos participan desde cierta posición y con cierta postura en un contexto situado de práctica social (Dreier, 2005), en el que se hacen presentes tres elementos constitutivos:

- a) El marco político-institucional de la escuela. La escuela, en tanto institución, establece un “marco de actuación”, un conjunto de normas y reglas que definen funciones, establecen roles y distribuyen responsabilidades entre los participantes (Ezpeleta, 2004). Esto es, precisa quiénes son los docentes, quiénes son los alumnos, más allá de que en la vida social tengan otras membresías o adscripciones como sujetos individuales: asigna roles, posiciones y actuaciones esperadas. Establece un referente general y abstracto sobre las maneras de proceder y de hacer en la escuela, conformes al mandato institucional, el cual no se agota en el currículo (Rockwell y Ezpeleta, 1983).

Las formas organizativas, administrativas, laborales, con sus respectivas normatividades, dan un marco de “contención material” a la acción orientada por el currículo. “La institucionalidad de la escuela resulta de la *articulación* de ese conjunto de patrones —o, a efectos del análisis, de dimensiones—. Con el aporte de los patrones no pedagógicos se establecen las bases duras, las condiciones institucionalmente estructurantes de *lo posible* en el quehacer escolar y en sus formas cotidianas de existir. Bases tan duras que siendo inseparables del quehacer educativo, sistemáticamente lo condicionan y subordinan” (Ezpeleta, 2004: 166).

FIGURA 2.2. Convivencia escolar, enfoque analítico



- b) La cultura escolar. La institución está formada por personas que siguen las reglas y adoptan las posiciones establecidas por el marco institucional, pero las especifican en la medida en que las interpretan y, por ello, las recrean. En esa interpretación está presente la experiencia de las personas pero también los sistemas de creencias, los principios y valores propios del colectivo docente, en los que subyacen acuerdos o consensos tácitos con los miembros de la comunidad. Establece un referente situado, contextualizado, de las maneras de proceder y de hacer en la escuela, conforme a los usos y costumbres de los actores particulares (Rockwell, 1997, 2007)
- c) La gestión escolar. Los directivos y docentes —en su relación particular con los estudiantes y sus padres— interpretan el marco institucional y participan de la cultura escolar, configurando con ello sus actuaciones: es decir, las maneras de tomar decisiones, de definir objetivos y los modos de proceder para lograrlos, así como las actividades concretas en las que se materializan sus formas de pensar y actuar. En el orden de la gestión escolar se precisan las interpretaciones sobre la misión y los objetivos institucionales, así como las formas que se presume son las adecuadas para lograrlos.

El carácter dinámico (situado y heterogéneo) de la gestión escolar se cristaliza, sin embargo, en un “código escolar” (Bernstein, 1994; Franzé, 2002; Veleza, Rivas y Mezzadra, 2011) que remite a lo que es válido y legítimo en la escuela. El código escolar aporta referentes simbólicos a la configuración de las muy diversas formas de interacción social cotidiana entre los actores escolares.

Los elementos que concurren en la configuración de las pautas socioculturales por las que se especifican las interacciones sociales en la escuela, se encuentran presentes en las actividades de la vida cotidiana —en las rutinas y rituales del día a día— de los actores de la escuela. En ese orden temporal se hacen evidentes, además, algunos rasgos particulares de los individuos concretos —como su personalidad, su carácter, su estado de salud física y emocional—, además de su dimensión subjetiva -sus expectativas y aspiraciones— en relación con su presencia y asistencia a la escuela.

Como se señaló antes, la convivencia escolar es un fenómeno situado. De ahí que un concepto clave para su análisis es el de vida cotidiana (Heller, 1991). En la vida cotidiana escolar se hacen presentes elementos de la vida social, económica y cultural de las comunidades de las que forman parte los actores es-

colares. Eso sucede a través de las pautas y prácticas socioculturales que llevan consigo (Giddens, 2007).

En la vida cotidiana escolar suceden procesos sociales y culturales conformados a partir de las prácticas de los sujetos participantes. Procesos de inclusión, exclusión, cooperación, competencia, participación, diferenciación, apropiación, negociación, individualización, que son el resultado tanto de decisiones de la gestión de la escuela como de las prácticas de los actores. Políticas y prácticas escolares contribuyen al aprendizaje o al fracaso escolar, al igual que pueden propiciar o limitar distintas formas de violencia. Los procesos dan cuenta de la manera en que políticas y prácticas se conjuntan para definir modos peculiares de vivir en la escuela, de convivir.

Dada la densidad y diversidad de procesos que concurren en ella, la convivencia produce configuraciones de los sujetos en términos de sus identidades, del sentido de pertenencia, así como de modos específicos en que las personas aprenden a relacionarse con los demás. Nuestra identidad nunca está definida simplemente en términos de nuestras propiedades individuales, se construye en el marco de las acciones dialógicas (Taylor, 1997).

En síntesis, lo que especifica el estudio de la convivencia escolar como proceso relacional en el orden de lo factual, distinguiéndola de otros campos muy próximos como son los de ciudadanía, democracia y cultura de paz, radica en que considera la incidencia de los procesos de la gestión escolar, y recupera a la gestión como perspectiva de análisis situado de las relaciones e interacciones cotidianas de los actores, enmarcadas en la dimensión político-institucional y cultural de la escuela.

En consecuencia, la definición de convivencia desde una perspectiva analítica se aleja de la visión unificadora, en función de la cual se piensa tener una imagen acabada de lo que es la convivencia y sobre la cual se puede intervenir de manera lineal. “No hay sólo una vivencia de la convivencia.” Son siempre un conglomerado de “convivencias” las que se agazapan tras el concepto unificador de convivencia. El concepto corre el riesgo de no permitir dar cuenta del carácter complejo, múltiple, móvil y contradictorio de lo que sucede delante de nosotros. Por tanto es necesario, al hablar de convivencia, estar atentos al hecho de que siempre referirá a un fenómeno al cual podemos acceder sólo de manera indicativa, parcial y provisoria.

B. Convivencia como experiencia subjetivada. Este segundo enfoque profundiza en la convivencia escolar como experiencia que las personas significan

a partir de la construcción de una representación intersubjetiva sobre su vida compartida con otros. Esto ha sido abordado bajo el concepto de clima escolar. Al respecto hay que recordar que los conceptos de clima escolar y de aula tienen su origen en el análisis y el desarrollo organizacional, forman parte de una tradición de investigación en el ámbito de la psicología de las organizaciones, refieren a *la dimensión intersubjetiva*, a la descripción de las experiencias de interacción de las personas en la escuela. Lo que define el clima escolar o clima social escolar de una institución es la percepción que tienen los sujetos acerca de las relaciones interpersonales que se establecen en el contexto escolar, sea a nivel de aula o de centro, así como el contexto o marco en el cual se dan estas interacciones (Cornejo y Redondo, 2001).

Sobre los trabajos reportados

El proceso de búsqueda de los trabajos que conforman este capítulo se apoyó básicamente en las bases de datos virtuales y físicas de instituciones de educación superior y sus áreas de investigación educativa, así como en la producción de las instituciones gubernamentales, organismos autónomos y de la sociedad civil que trabajan sobre el tema.

Los autores de los trabajos que se consignan tienen una trayectoria diversa; tenemos trabajos de tesis de posgrado que recién incursionan en la investigación, así como investigadores con una trayectoria de producción en campos afines o colindantes. En cuanto a los trabajos localizados, la mayoría son ponencias en congresos o artículos de revistas arbitradas. También es interesante observar que la mayoría de los trabajos se centran en el nivel educativo básico, sobre todo en primaria, seguido por secundaria y preescolar. Son pocas las investigaciones que ponen su mirada en el nivel medio superior y superior, y gran parte de éstas se sitúan en el subapartado de *convivencia democrática*.

Los trabajos reportados en este *corpus* de investigaciones, además de diferenciarse en cuanto a la perspectiva o ángulo desde el cual enfocan la convivencia de acuerdo con los aspectos arriba señalados, varían considerablemente en el grado de formalización o elaboración con que utilizan el referente “convivencia escolar”, lo que pone de manifiesto al menos tres grandes tipos de trabajos: a) Diagnósticos y propuestas de intervención en los cuales “emerge” la problemática de convivencia, sea vinculada a prevención de violencia o a evitar

la exclusión y el fracaso escolar; b) Estudios, diagnósticos o seguimiento de experiencias de intervención que problematizan el concepto y exploran sus relaciones con otros conceptos. En estos trabajos, convivencia adquiere contenido y juega un papel como elemento interviniente en la explicación de una problemática, y c) Trabajos que ponen al centro la noción de convivencia explorando sus potencialidades como concepto que remite a un campo de conocimiento específico. Convivencia ya aparece como una categoría, la cual se construye articulando distintas perspectivas.

Para presentar los hallazgos, se decidió clasificarlos en cuatro grandes apartados: Convivencia inclusiva y atención a la diversidad, Convivencia democrática, ciudadanía y cultura de la legalidad, Convivencia pacífica y resolución de conflictos en la escuela y Clima escolar. Esta organización permite mostrar cuál ha sido el enfoque predominante de las investigaciones realizadas en México en este campo. Sin adelantar el balance final, el enfoque normativo-prescriptivo parece dominar la discusión, mientras que los acercamientos analíticos apenas despuntan al considerar elementos de gestión, procesos intersubjetivos o abordar prácticas institucionales. En las conclusiones se presenta un balance sobre los elementos que destacan los distintos trabajos, y se señalan aspectos relevantes para fortalecer la investigación, la discusión y la formulación de políticas en este campo para la siguiente década. La gestión de la convivencia como eje analítico y teórico se presenta como un asunto central que debe ser destacado.

Investigaciones nacionales sobre convivencia escolar

Convivencia democrática, ciudadanía y cultura de la legalidad

Cecilia Fierro y Adela Lizardi

El conjunto de trabajos agrupados bajo este subtema presenta una gran diversidad. En su mayor parte analizan el papel de la escuela en tanto formadora de ciudadanos, función que le asigna la propia Constitución General de la República y que se puede resumir en: Formar en y para la democracia y formar a través de la democracia.

Estudios sobre la asignatura de Formación Cívica y Ética

Un punto de referencia para buena parte de estos estudios es la (re)introducción de la materia Formación Cívica y Ética (FCyE) en la educación básica a partir de 2006. Una proporción importante de los trabajos de investigación parecen motivados por este suceso. Estos trabajos aluden de manera directa o tangencial a aspectos de convivencia implicados en las propuestas curriculares, en los apoyos a la formación docente relacionadas con la asignatura o bien en la puesta en práctica de la misma.

Fierro (2010) analiza tanto el Programa de esta asignatura (FCyE) como los libros de texto gratuito elaborados para la misma. La autora plantea que esta asignatura ha sido elusiva a la vez que eludida. Elusiva porque se han depositado demasiadas expectativas en una asignatura, en cuanto a formar al ciudadano de la sociedad democrática, al sujeto moral, mientras que la experiencia de todos los días en distintos espacios —familia, escuelas, vida pública— enseña lo contrario. Eludida porque diversos aspectos contribuyen a debilitar el alcance formativo de la asignatura. Entre las sugerencias se plantea la necesidad de revisar la manera de interpelar a niños y jóvenes y apostar de lleno al desarrollo de sus capacidades dialógicas, reflexivas y de acción colectiva, aprovechando las oportunidades que la vida cotidiana de la escuela y la localidad, con sus problemas y tensiones, ofrece y con ello dando un contenido genuino a los ámbitos de *formación para la vida y formación ciudadana* del programa.

También los materiales de apoyo a la formación de docentes en esta materia fueron sujetos a evaluación. A petición del Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE), Chávez (2009) revisó los correspondientes a ocho cursos, talleres y cuadernos de estrategias. Entre las consideraciones de esta evaluación están el papel del docente como formador de valores, tanto a través del currículo formal como del oculto, el uso de la transversalidad como herramienta pedagógica y la dotación de herramientas para que el docente cree situaciones de aprendizaje con sus alumnos.

Pese a que el Programa de FCyE destaca los elementos que conforman el ambiente —las distintas interacciones entre todos los actores de la comunidad educativa—, comprende “los valores, las normas, las formas de convivencia y de trabajo que éstos practican cotidianamente, así como en la forma en que se resuelven los conflictos, se comparten los espacios comunes, y en el trato que se da a niñas, niños y a los adultos de la escuela”, estos materiales privilegian los

contenidos y técnicas, lo que limita las posibilidades de directivos y docentes para promover un ambiente escolar afectivo y propiciar que los alumnos “experimenten el respeto a la dignidad de las personas y la convivencia democrática” (Programa Integral de Formación Cívica y Ética (PIFCyE), SEP, 2008).

Además de la reforma curricular de la SEP, hay experiencias estatales en cuanto a FCyE. Así, Navarro (2007) analiza el programa de la asignatura optativa para los Estados *Formación ciudadana para una cultura de la legalidad*, en una primaria del Estado de México. Este programa incluye una encuesta a los alumnos acerca de su visión sobre competencias ciudadanas, resolución de conflictos, inclusión, ambiente en el aula y otros elementos. Esta información se complementó con videgrabaciones de las clases del sexto grado. Concluye que no hay un manejo diferenciado de la asignatura ni se propicia la participación activa del alumnado. Con base en observaciones y entrevistas en aula y otros espacios escolares, identificaron que los alumnos desarrollan sus capacidades de formación valoral y ejercicios democráticos y de resolución de conflictos en los momentos de convivencia informal, es decir, recreos y otros eventos fuera del salón de clases.

Virtudes y deficiencias del Programa inciden —aunque no determinan— lo que sucede en las aulas. Yurén, Araujo y García (2003) realizan una minuciosa evaluación de lo que ha ocurrido con alumnos de secundaria que han cursado esta materia los tres ciclos correspondientes. Combinando entrevistas a directores, docentes y alumnos de seis escuelas, con encuestas en otros 20 planteles, identificaron tres campos en los que se agrupan los elementos componentes del discurso y en los cuales se relacionan la eticidad y la moralidad: el de la ciudadanía, el de la convivencia y el del cuidado de sí.

Encontraron que el programa enfatiza la formación del sujeto ético en el campo de la ciudadanía, los profesores promueven la formación en la vida cotidiana y los estudiantes buscan configurar una moral que les permita tomar decisiones en relación con su vida presente y futura así como relacionarse con los demás en una condición de igualdad y reciprocidad; los temas de la asignatura relativos a ciudadanía tienen escasa significación para los estudiantes, lo cual se asocia a un rechazo hacia la política. Se encontró que prevalece una cultura de instrucción y adoctrinamiento. Los estilos docentes más comunes son los de tipo pastoral, le sigue el estilo inculcador y por último el de facilitación.

Otro trabajo de investigación sobre el impacto de la formación en competencias para la convivencia y la vida en sociedad, también entre alumnos de

secundaria es el de Modesto (2008), quien enfocó su atención sobre la problemática de indisciplina del segundo grado en una secundaria técnica oaxaqueña. Para este estudio de caso se diseñó y puso a prueba una unidad didáctica, cuyos resultados se sometieron a evaluación mediante registros de observación y entrevistas semiestructuradas. Se reportan mejorías en cuanto a la actitud para el trabajo en equipo, la tolerancia hacia los compañeros y el uso del tiempo libre. También se observó un efecto positivo en alumnos con problemas de conducta.

Finalmente, Rodríguez, Contreras y Urías (2009) desarrollan un modelo explicativo del rendimiento académico en la Formación Cívica y Ética de los estudiantes de secundaria en Baja California. Los resultados obtenidos permiten concluir que variables como estructura familiar, nivel socioeconómico, expectativas de estudio, trayectoria académica y ambiente escolar, influyen de manera positiva en el logro del rendimiento de los alumnos en la asignatura de Formación Cívica y Ética.

Estudios enfocados al análisis de prácticas en aula

Enfocado a lo que ocurre en las aulas, Poveda (2003) investiga en las lecciones de FCYE en cuatro escuelas secundarias. Analiza las interacciones lingüísticas entre docentes y alumnos en torno a los temas relativos a la Nación y los Valores. Mientras la cuestión de la Nación se aborda de manera historicista, a través de nombres y fechas, los valores se trabajan desde una perspectiva heterónoma, donde el bien consiste en obedecer las normas de los adultos y se obvia la reflexión sobre cómo debe ser la moral así como la construcción de acuerdos entre sujetos autónomos.

Otro estudio sobre prácticas en aula a partir de la nueva materia FCYE, es el de Cerón y Pedroza (2009), quienes se interesaron en contrastar los valores que efectivamente se promueven, así como la transversalidad que se pretende. Se realiza un seguimiento al trabajo de ocho docentes de 3° de secundaria, bajo el concepto de *oferta valoral*, tomado de Fierro y Carbajal (2003), por medio del cual “el docente genera oportunidades para el desarrollo de la moralidad de sus alumnos”. Se observó el manejo de las normas, las expresiones afectivas y las prácticas de enseñanza de los maestros. Sus hallazgos señalan que, aunque los maestros promovieron los valores asignados en el Programa (libertad, igualdad, solidaridad, justicia), lo hicieron en menor medida que los relacionados

con “buenos modales” (orden, limpieza y obediencia). También se promovieron antivalores (Fronidzi, 2007) como la imposición (expresada en el reglamento escolar); la segregación (enviar al turno vespertino a los alumnos rezagados o indisciplinados); los insultos, las amenazas y las burlas, que atentan contra el valor de la dignidad humana, practicados por seis de los profesores observados. Por su parte, la transversalidad no puede alcanzarse pues los valores no son trabajados de manera sistemática.

Precisamente a partir de la consideración del peso de la historia y la experiencia personal del docente, Landeros (2007) explora su manera en que abordan la FCyE de los alumnos. Mediante entrevistas en profundidad y con diversos abordajes teórico-metodológicos, el estudio contempla dos líneas de exploración: las concepciones formales (democracia, ciudadanía, participación) y los valores de la convivencia social. Entre sus conclusiones expresa que los docentes son profesionales de la educación, que tienen una historia y trayectoria personal como profesores, al interior de escuelas donde existen significados propios y configuran modos de relación específicos. La escuela, los estudiantes y el contexto, ayudan o no a que los aprendizajes de la historia ciudadana se arraiguen más, se muestren actualizados o se diluyan y pierdan relevancia.

Indagando también sobre la cultura política, ahora entre los jóvenes instructores comunitarios del Conafe, Molina y Ponce (2007) emplean una encuesta para construir las “constelaciones de poder” (Held, 1997) de este sector, cuyo contexto institucional y comunitario es reconstruido mediante técnicas cualitativas.

Los estudiantes normalistas son también objeto de investigación desde la perspectiva de su idoneidad como futuros docentes en FCyE. En los estudios de García, Olvera y Rodríguez (2007) y de Piña, Aguayo y Reyes (2009), mediante una encuesta se trata de poner en evidencia sus actitudes, definidas como un sistema de creencias mediante el cual la persona puede interpretar y actuar ante determinados objetos o circunstancias (Durand, 2003), como referente de la cultura ciudadana de ese sector. Se evalúa la tolerancia hacia personas con VIH, indígenas, homosexuales, etc. Se atribuye una mayor tolerancia entre las mujeres respecto a los hombres y en algunos planteles de la muestra.

También respecto a las actitudes de estudiantes de la Universidad Pedagógica Nacional, el trabajo de Sánchez (2009) trata de la aplicación de una ficha de trabajo como ejercicio preparatorio para el trabajo académico colaborativo, y que se considera indicativo de condiciones ciudadanas para la participación social activa y crítica. Se reportan desconfianza y falta de interés en el otro como

condiciones subjetivas desfavorables, así como carencia de estrategias para el manejo de conflictos. Como condición favorable se señala la disposición para discutir los sentimientos de otras personas.

Frente a estas investigaciones, coincidentes en señalar condiciones actitudinales y culturales poco propicias para la convivencia democrática y la ciudadanía entre los futuros docentes, el estudio que realizó Képowicz (2005) con egresados de una escuela normal de Guanajuato, mediante la metodología del análisis situacional de las experiencias vividas en las prácticas profesionales, encontró que los recién egresados tienden más a la honestidad y al apego a la verdad, que al fraude y a la corrupción. También que existe una tendencia hacia la equidad ante la diversidad y las diferencias, así como a la negociación y al diálogo *versus* la violencia. Todos los casos ilustran un cambio radical en las formas de percibir y manejar la vida de la escuela entre los recién egresados de la escuela normal y los maestros actuales.

Los trabajos anteriores ponen de manifiesto la importancia de la formación socioafectiva y *ética de los docentes*, asunto medular en la construcción de la comunidad democrática en la escuela.

Uno de los primeros pasos en este sentido es hacer visible la ya mencionada “oferta valoral” que, de manera consciente o no, el maestro transmite a sus alumnos a través de sus prácticas cotidianas. Fierro y Carbajal (2003) realizan un estudio orientado a identificar procesos mediante los cuales los docentes transmiten valores a través de su actuación cotidiana y analizar sus implicaciones para el desarrollo de la moralidad de sus alumnos. El análisis de 206 registros en 26 salones de clase y otros espacios escolares, permitió construir tres vías de acercamiento al objeto de estudio. Las autoras concluyen que, en lo normativo, prevalece un comportamiento reactivo. La aplicación de normas está centrada en la figura de la autoridad, lo que dificulta su apropiación por parte de los alumnos; se promueve en cambio la negociación de conveniencia con la autoridad. El comportamiento afectivo presenta una orientación impulsiva y cambiante. El comportamiento pedagógico muestra una orientación hacia actividades rutinarias con muy escasos momentos dedicados a la reflexión académica o valoral.

El contexto institucional

Además de los aspectos formativos, ¿en qué medida las condiciones del contexto y las instituciones del sistema educativo propician o limitan las oportunidades de formación ciudadana en y para la democracia, a partir de las formas de convivencia en la escuela?

Vidales (2005) analiza diversas prácticas operativas y organizativas cotidianas de la vida escolar universitaria fuera de las aulas para evidenciar, a la luz de los planteamientos de George Mead, la antidemocracia imperante allí donde prevalecen los privilegios y se aplican arbitrariamente los reglamentos.

El proceso de formulación y puesta en práctica de un proyecto escolar en valores, estudiado por López (2009) en tres primarias del Distrito Federal mediante herramientas etnográficas como el registro de sesiones del Consejo Técnico, las entrevistas a maestros y directores y la observación de clases en aula, ilustra las tensiones entre la autoridad institucional y la iniciativa docente para llevar a cabo esta tarea, lo que acaba relegando a segundo término la cuestión valoral mientras que se impone la visión de los directivos y el cumplimiento de las exigencias burocráticas.

Un caso documentado por Palencia (2009) sobre la realización de elecciones para el Consejo Estudiantil de una secundaria en Guadalajara, ilustra los problemas de la convivencia democrática en las escuelas. La investigadora sitúa la perspectiva de análisis dentro del proceso de producción de ideologías y la interpretación se encamina a la lectura y decodificación de las mismas; concluye que este proceso dista de propiciar el desarrollo de una cultura ciudadana debido a que reproduce las prácticas clientelares típicas de los procesos electorales de la esfera pública nacional.

Si la reforma curricular que introdujo la FCyE es uno de los ejes en torno a los que se articula la mayor parte de las investigaciones referidas a Convivencia Democrática, Ciudadanía y Cultura de la Legalidad, desde la perspectiva de “formar para”, el otro eje es el de los valores, y su perspectiva es la de “formar en” la democracia. Esto es comprensible si, como dice Lummis (2002), la naturaleza de la lógica de una comunidad democrática “no significa una convergencia accidental de intereses entre personas que de otra manera son moralmente *inmunes* entre sí”, sino que “es algo creado mediante el discurso moral”.

Al centro de esta comunidad democrática está el colectivo docente, como el elemento estable y el mecanismo por el cual se articula el poder al interior de los planteles.

Comunidades educativas innovadoras en convivencia democrática

De los planteamientos anteriores se desprenden una serie de propuestas en torno a la construcción de comunidades educativas. Esto contempla la formación de directivos y docentes como una vía indispensable para propiciar el desarrollo moral, la gestión ética de la escuela y la formación en valores para la democracia (Carbajal, 2007; Bazdresh, 2009; Fierro, 2010).

En 2008, por iniciativa de instituciones académicas de varios países, se constituye la Red Latinoamericana de Convivencia Escolar, que ha realizado dos procesos de sistematización de experiencias innovadoras en los que los colectivos docentes emprenden procesos de construcción de comunidades educativas. El segundo proyecto: “Escuelas que construyen contextos para el aprendizaje y la convivencia democrática” (Fierro y Fortoul, 2011), recupera 15 experiencias latinoamericanas innovadoras. Si bien el énfasis que predomina en los ocho casos de estudio correspondientes a México es la inclusión, y por tanto se desarrollarán en el apartado correspondiente, dos experiencias privilegian la Convivencia Democrática, Ciudadanía y Cultura de la Legalidad como ámbitos de intervención. El primero de ellos (Dueñas, 2011) reporta el proceso de nueve escuelas secundarias que voluntariamente adoptan una estrategia de gestión escolar democrática diseñada por el Departamento de Investigación Educativa (DIE) del estado de Chihuahua. El proceso deriva en la formulación de un “Plan Estratégico para la Renovación Pedagógica de las Escuelas”, orientado a fortalecer la cultura democrática y a mejorar el aprovechamiento académico de los alumnos a partir de prácticas como el Consejo Estudiantil —instancia de participación del alumnado—, los Consejos de Grupo, apoyados por tutores para asumir tareas relativas a la organización y el desarrollo académico. Además, la Comisión Juvenil de Derechos Humanos cumple funciones de difusión general a la sociedad y de defensa de estos derechos en las escuelas.

Otro caso es el del Centro Educativo Pátzcuaro, en Michoacán (Curiel y Rojo, 2012), escuela que ha desarrollado a lo largo de 25 años una amplia variedad de espacios y mecanismos de participación de los alumnos: Asamblea General y asambleas de grupo; comisiones de servicios de alumnos para alumnos; libre elección de talleres para actividades artísticas y artesanales; decisión de los estudiantes de cada grado del “tema generador” en torno al cual se abordan los contenidos curriculares, además de un Consejo Técnico democrático y participativo.

Otras tareas reportadas por esta Red contemplan prácticas de formación de docentes y directivos empleando las nuevas tecnologías (Martínez y Carbajal, 2009; Cánovas, Noriega y Vidargas, 2009). Los trabajos revisados en el apartado ofrecen elementos para verificar el enfoque de la asignatura de FCyE, las prácticas de aula y de gestión, así como los procesos de formación de docentes y directivos escolares, con vistas a alentar la corresponsabilidad en las escuelas a partir de mecanismos diversos de participación.

Convivencia inclusiva y atención a la diversidad

Adela Lizardi y Cecilia Fierro

En este apartado se incluyen los trabajos que retoman el concepto de *convivencia inclusiva y atención a la diversidad*, o bien algunos de sus descriptores tales como el reconocimiento, valoración y atención a la diferencia y la pluralidad; el fortalecimiento de la identidad y el sentido de pertenencia a la propia cultura y comunidad, al grupo de clase y a la escuela; el sentido del cuidado de uno mismo, los otros y el medio. A pesar de ser pocos los trabajos encontrados, la propuesta de discusión que se abre es muy rica por colocar la atención alrededor del tipo de políticas y prácticas docentes y de gestión escolar que pueden favorecer el desarrollo de capacidades para convivir, respetar, valorar y aprender junto con otros, desde su diferencia, en los distintos espacios escolares.

Investigaciones que recuperan, analizan prácticas de convivencia inclusiva en la vida cotidiana de la escuela

Un primer conjunto de investigaciones recuperan las prácticas de inclusión en la vida escolar, sobre todo a través de investigaciones de corte cualitativo que permiten la reflexión teórica y de las distintas experiencias en campo.

Pérez y Bazdresch (2010) en su libro *Las voces del aula. Conversar en la escuela*, analizan las relaciones entre los actores educativos presentes en el interior del aula y de la escuela con base en tres componentes de la acción relacional: compartir, conversar y convivir. El texto se apoya en dos teorías, una desde la sociología de la educación, basada en el concepto de “contexto de actividad”,

y la teoría de aprendizaje sociocultural con base en la cual se caracteriza la conversación y se identifica cuándo una conversación es educativa y cuándo no. El texto abunda en evidencia empírica de interacciones verbales en el aula y en el patio escolar, para mostrar las características de la interrelación entre los estudiantes y con los profesores y directivos, y al mismo tiempo muestra cómo, en presencia de conversaciones educativas, se logran aprendizajes relevantes. Los autores acuden a una definición de convivencia propuesta por Federico Mayor Z. (Convivir significa compartir vivencias juntos; convivir es conversar, “dar vueltas juntos” (*cum – versare*) en diálogo amistoso) para mostrar cómo la convivencia está en la entraña de todo acto educativo.

La ponencia de Aguirre *et al.* (2003) se enmarca en las políticas de género adoptadas en el Programa Nacional de Educación 2001-2006, las cuales se proponen contribuir a consolidar la igualdad entre hombres y mujeres. Las acciones que el sistema educativo mexicano implementa para dar cumplimiento a este propósito contemplan la cobertura de atención educativa, así como la necesidad de modificar valores, creencias y actitudes que la sociedad ha considerado como inherentes a cada uno de los géneros. Para atender esta política, entre otras acciones, la Secretaría de Educación Pública (SEP) ofreció en el estado de Chihuahua el curso estatal de actualización “Construyendo la equidad de género en la escuela primaria”. El curso plantea que las y los docentes identifiquen y lleven al plano de lo consciente las formas como se reproducen los roles y estereotipos de género tradicionales en su práctica educativa, y luego generen formas alternativas para eliminar el sexismo a partir de una propuesta coeducativa. Se pone en el centro la apropiación del concepto de la *equidad de género* como elemento fundamental en el trabajo docente.

Jacobo (2003) y Peña (2006) centran sus trabajos de investigación etnográficos en el análisis de la inclusión e integración de niños con algún tipo de discapacidad a grupos regulares en la escuela primaria. La primera en su reporte de la investigación estudia el proceso de *integración educativa* en las prácticas educativas cotidianas. Muestra las desigualdades, rezagos y tensiones en los que se convierte en la práctica la integración de niños con *necesidades educativas especiales* (NEE).

Peña (2006), en su ponencia “Trabajo colaborativo en el aula, ¿alternativa para la inclusión?”, expone el desarrollo de su investigación en el contexto de la educación especial, la cual hace referencia a la diversidad tanto de su población como en el soporte teórico y conceptual que sustenta las distintas formas de dar

atención a dicha población. El reporte describe lo que ocurre con las interacciones de dos aulas integradoras, la colaboración entre pares, la estructura de las interacciones y el ambiente de aprendizaje que se vive a través de dichas interacciones. A través de la observación, se analizaron las interacciones en el aula realizadas por los pares en el momento de colaborar. La lectura de datos se realizó desde los supuestos de la escuela sociocultural (Vygotsky, Rogoff y Tudge). Con base en lo observado, se afirma que las estrategias de trabajo colaborativo son una herramienta que media en la estructura interactiva del aula en particular de los grupos de colaboración. *Las interacciones en el aula son el cuerpo del ambiente de aprendizaje que se vive en ella.* El trabajo colaborativo y el diseño de ambientes de aprendizaje en el aula puede ser un camino que lleve a la inclusión, aunque hace falta saber cómo y qué aprenden los niños en escenarios como éstos. Se reconoce que existen vacíos entre los supuestos, las propuestas y lo que ocurre en la cotidianidad del aula.

*Experiencias innovadoras en escuelas que contemplan
la convivencia inclusiva como aspecto o elemento central de sus intervenciones*

Otros trabajos sitúan la convivencia inclusiva como eje de reflexión e intervención para atender problemas relacionadas con el rezago, reprobación y deserción escolar, la marginación y exclusión, la discapacidad, la etnicidad, la interculturalidad.

El informe del proyecto *Construir responsabilidad en la Convivencia Escolar. Experiencias innovadoras en México, Costa Rica y Chile*, publicado por la Red Innovemos UNESCO (Fierro y Mena, 2008), contempla cuatro casos de escuelas que desarrollan diversas estrategias y acciones encaminadas a promover una mejor atención a la diversidad así como formas de convivencia inclusiva. Desde una perspectiva constructivista, proyectos como son: “La familia se inscribe en la escuela. Informe del caso Huellas”, en Guadalajara, Jalisco, “Construcción de un modelo de integración y desarrollo de valores para la convivencia en la escuela. Instituto Villa Educare. León, Guanajuato”, “Mejorar la convivencia entre los actores educativos mediante una oferta valoral. Escuela primaria Justo Sierra. Salvatierra, Guanajuato”, y “Gestión de la innovación para la convivencia. Proyecto Innova. Escuela urbana No. 998 Idolina Gaona de Cosío, Tonalá, Jalisco” (Bazdresch, 2008; Fierro y Carbajal, 2008; Ramírez, Fierro

y Carbajal, 2008; González, 2008), despliegan propuestas encaminadas a favorecer procesos de inclusión y participación de todo el alumnado. La atención de niñas y niños con NEE, el compromiso con la mejora del medio ambiente, la promoción de la equidad de género, el consumo responsable y la interculturalidad, son algunas de las cuestiones que les llevan a revisar criterios y formas de operación de las aulas y escuelas que tienden a generar o agravar la distancia entre alumnos que enfrentan la escolaridad desde condiciones personales, familiares y de vida marcadas por la pobreza y la vulnerabilidad. Esto conduce a mirar el trabajo cotidiano como una oportunidad para desarrollar prácticas de responsabilidad dentro de las escuelas.

El proyecto citado (Fierro y Fortoul, 2011) incluyó seis casos que registrarán prácticas innovadoras para la *convivencia inclusiva* dentro de los espacios escolares en tres niveles educativos: preescolar, primaria y secundaria de los estados de Baja California, Guanajuato, Jalisco, Michoacán, Oaxaca y Puebla. Proyectos como los de Bazdresch, Arias y Perales (2011) y Perales, Arias y Bazdresch (2011), describen y analizan las prácticas desarrolladas en dos escuelas del estado de Jalisco para incluir a niñas y niños con NEE en escuelas regulares. En ambos proyectos, el docente es visto como el actor principal para crear las condiciones de atención a los alumnos e implementar estrategias diversas y alternativas que posibiliten la reconceptualización de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Se impulsaron capacitaciones, asesorías por parte de personal especializado, reflexiones en torno a la integración educativa, desde lo personal y lo didáctico. Maldonado *et al.* (2011), Messina (2011), Torres (2011) y Torres y Ramírez (2012) analizan experiencias de prácticas innovadoras en comunidades indígenas de los estados de Oaxaca, Puebla y Michoacán, que implementan procesos curriculares y didácticos relacionados con la socialización en lengua materna, la interculturalidad, el sentido de lo comunitario, el conocimiento de la historia local, el cuidado del medio ambiente y el trabajo productivo.

Los estudios de estos tres autores buscan la inclusión en la cotidianidad escolar de contenidos culturales rurales e indígenas, reconociendo y valorando sus saberes político-organizativos, festivo-simbólicos, medicinales, ecológicos. En los dos primeros casos, se hicieron modificaciones curriculares importantes a los planes y programas oficiales de estudio, en las funciones asumidas por los docentes y por los estudiantes, en las metodologías de enseñanza y aprendizaje y en la organización escolar. Los proyectos innovadores analizados por Jiménez (2012) y Mendoza (2011), en un municipio del estado de Guanajuato, y por

López-Gorosave (2011) en Baja California, hacen énfasis en la importancia de la corresponsabilidad de los distintos actores de la comunidad escolar (estudiantes, docentes, directores y padres de familia) para generar prácticas de gestión de la convivencia orientadas a favorecer el aprendizaje de los estudiantes y la participación de las familias en torno a ellos. El proyecto de Jiménez (2012) se concentró en analizar la experiencia del comedor escolar que tiene lugar en una escuela vespertina de la ciudad de León, Gto. Se trata de una práctica significativa que da lugar de manera progresiva a una revaloración de los estudiantes y su aprendizaje; se realizan actividades curriculares y extracurriculares que atienden la salud integral de alumnos y docentes, e incluso se enriquecen los hábitos y patrones alimenticios de las familias.

Por su parte, el estudio de López-Gorosave (2011) da cuenta de cómo la comunidad escolar asume el compromiso de transformar el entorno ecológico que rodea la escuela y desata la voluntad de maestros y alumnos para aprender y para actuar en favor del mismo. Los esfuerzos por la mejora del entorno escolar van dando lugar a un significativo tránsito de un modelo tradicional de enseñanza y de gestión, hacia nuevas formas de participación y construcción de los aprendizajes. Se reportan los obstáculos sorteados en el camino y los desafíos pendientes. Recurren a narrativas y a estudios en profundidad de prácticas de responsabilidad, mediante entrevistas semiestructuradas a los distintos agentes de la comunidad escolar —incluidos los niños—, observación de dinámicas escolares y áulicas, análisis de documentos elaborados por estudiantes y docentes. Los reportes en extenso, así como un resumen de las experiencias, están disponibles en la plataforma en línea de la Red Latinoamericana de Convivencia Escolar (Bazdresch, Arias y Perales 2011; Jiménez, 2012; López-Gorosave, 2011; Maldonado *et al.*, 2011; Mendoza, 2011; Messina, 2011 y 2012; Perales, Arias y Bazdresh, 2011 y 2012; Torres y Ramírez, 2012). Algunos de estos casos se reportan como artículos en la *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa* en el 2012.

Fortoul y Fierro (2011), en su artículo “Escuelas inclusivas en Latinoamérica: ¿Cómo gestionan el aprendizaje y la convivencia?”, destacan la importancia que tiene el desarrollo de investigaciones encaminadas a desentrañar las razones y los procesos que sustentan los esfuerzos de colectivos docentes comprometidos con el aprendizaje de todos los estudiantes, estableciendo con ello un vínculo ético, al hacerse responsables del bienestar y el aprendizaje de todos. Se trata de una investigación cualitativa, exploratoria y descriptiva, la cual retoma elemen-

tos de la perspectiva narrativa, enfocada a la profundización de las “prácticas de responsabilidad.” En las conclusiones destaca la importancia de la investigación educativa en la recuperación, fortalecimiento y generación de vínculos entre comunidades escolares comprometidas con los complejos retos educativos que enfrentan.

Convivencia pacífica y resolución de conflictos en la escuela

Adela Lizardi

Los trabajos relativos a la *convivencia pacífica* se diferencian de otros estudios sobre derechos humanos y cultura de paz por su énfasis en la *gestión escolar* como perspectiva de análisis, lo que les lleva a considerar los aspectos intersubjetivos, institucionales y culturales a partir de cuatro niveles de análisis: la relación interpersonal, el espacio grupo-aula, la organización escolar y el espacio socio-comunitario. Casi todos los trabajos se concentran en el Distrito Federal y el Área Metropolitana; son pocos los que provienen de estados del norte, centro o sur del país. La mayoría se concentra en educación básica, solamente se encontró un trabajo que hace referencia a media superior.

Trabajos que abordan la convivencia para la prevención de la violencia o para promover prácticas pacíficas

El tema de cultura de paz ha surgido de la necesidad de hacer frente a diversas formas de violencia derivadas de conflictos armados, de la violencia estructural y social como formas de poder y sometimiento. Distintos organismos internacionales y nacionales han retomado el tema de *cultura de paz* como bandera política para hacer frente a la violencia.

Chica (2007) y Alba (2009), la primera desde su artículo para la *Revista Iberoamericana de Educación* y la segunda desde su ponencia en el Congreso Nacional de Investigación Educativa, señalan la importancia de abordar el tema de la resolución de conflictos como clave para la convivencia entre pares dentro de la escuela. Con base en Galtung y Lederach, revisan los conceptos

de paz y violencia; enfocan los temas de cultura de paz y resolución de conflictos desde un concepto de paz como la ausencia de todo tipo de violencia. Así, plantean diversas estrategias para resolver los conflictos personales o colectivos dentro de la escuela desde la creatividad, la no-violencia y la empatía, con la finalidad de propiciar un clima de mejora en la convivencia.

Desde otro marco de referencia, centrando la convivencia escolar como una apuesta política para disminuir el impacto de los conflictos que se reflejan en la indisciplina y la violencia en las escuelas, Furlán y Saucedo (2010), en su artículo para la *Revista Internacional Magisterio*, revisan algunos elementos de la convivencia escolar que permiten a los actores educativos vivir juntos por medio del diálogo, el respeto, la reciprocidad y puesta en práctica de valores democráticos y para la paz, a pesar de las diferencias, creencias, desacuerdos y puntos de vista distintos. Mencionan que justamente a través de las distintas investigaciones y trabajos de intervención se ha logrado diferenciar la escala de gravedad de los problemas de indisciplina y violencia escolar, reafirmando su complejidad y sus formas de expresión, la organización y la gestión de la escuela.

La revista DFensor de la Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal (2011), en su número titulado *Educación para la paz para erradicar la violencia en las aulas*, reflexiona en la parte introductoria y el capítulo 2 “Gestión de la diferencia en la escuela: un aspecto silenciado en la formación para la convivencia”, a cargo de Rodríguez, sobre la situación actual del país y la “naturalización” de la violencia, haciendo una invitación a propiciar un tipo de formación para la convivencia que contrarreste la violencia y las desigualdades en las relaciones por etnia, género, clase y edad. Esta percepción se complementa con la aportación en la ponencia de Ramírez (2007), quien señala la importancia de revisar las leyes y los marcos jurídicos que se encargan de la protección y cumplimiento de los derechos de todas las niñas y los niños desde la escuela.

López y Ávila (2009), López, Herrera y Tome (2011) abordan la convivencia escolar analizando los conflictos cotidianos y la pertinencia de los marcos normativos implementados en el espacio escolar. Concluyen señalando la necesidad de involucrar a toda la comunidad educativa y de promover procesos participativos que contribuyan a mejorar los vínculos interpersonales y ver los conflictos como oportunidad formativa para el desarrollo moral de los estudiantes. Yáñez (2011) complementa la idea de los dos primeros autores, y señala la importancia de echar una mirada a la construcción de las relaciones dentro de la escuela y la familia, poniendo énfasis en la forma de resolver los conflictos,

la vida socioafectiva del alumnado, la normatividad y la interdisciplinariedad de los contenidos.

La mayoría de estos documentos revisados de alguna manera hacen referencia a la formación de docentes, directivos y actores educativos en general sobre el tema de la resolución de conflictos, para favorecer a escuelas libres de violencia y mejores modos de convivir, y con ello promover una *convivencia pacífica*.

Investigaciones que recuperan, analizan e implementan prácticas de paz en la vida cotidiana de la escuela

Los trabajos que se muestran en este punto ofrecen un marco referencial teórico en el mismo sentido que el apartado anterior, además de dar cuenta de la realidad que se vive dentro de las escuelas. A través de diferentes metodologías y técnicas de investigación, recogen las voces de los actores implicados sobre el tema de la *convivencia pacífica y resolución de conflictos* de los distintos niveles educativos.

Lizardi (2011) y López, Herrera y Tome (2011), en sus respectivas ponencias para el *Congreso Nacional de Investigación Educativa*, se centran en el nivel de preescolar. La reflexión de la primera gira en torno a la resolución no violenta de conflictos desde el preescolar, a partir del análisis de algunos de los conflictos que se presentan entre pares dentro del aula, así como de las soluciones a que arriban. Destacan también la importancia del manejo e intervención de la educadora ante el proceso del conflicto, retomando algunas observaciones y discursos de los sujetos implicados en el trabajo de campo.

López, Herrera y Tome (2011) recogen una muestra de niñas y niños de 3° de preescolar con la finalidad de estudiar el maltrato entre pares en esta etapa, nombrado como *bullying* desde preescolar. Esta investigación puede contribuir al debate en torno a las acciones que pueden catalogarse como violencia entre pares (*bullying*). Asimismo, sugiere el cuestionamiento de si estas acciones responden a cuestiones como la organización y gestión escolar, la disciplina dentro del aula, el manejo de los conflictos y la gestión de la convivencia en edades tempranas.

El Proyecto de “La Mediación Escolar: una estrategia hacia la cultura de la Paz” de Río Verde, San Luis Potosí (Castillo, 2011), del proyecto “Escuelas que

Construyen”, con ocho preescolares de esta ciudad, surge de la necesidad de trabajar el tema de la *convivencia pacífica* desde una perspectiva integral. Esto significa que los actores de la comunidad educativa sean capaces de mirar sus propios actos, cuestionarse y deliberar sobre la toma de decisiones cotidianas encaminadas a la mejora de la convivencia escolar. Se contempla revisar la organización interna de las escuelas así como el acompañamiento y seguimiento institucional, con vistas a favorecer los procesos de mediación que se dan en la vida cotidiana del aula y la escuela y en los que participan los distintos actores.

Cárdenas (2011) y Cánovas (2011) muestran en sus ponencias los resultados de sus investigaciones referentes al tema de la resolución de conflictos, la mediación y la mejora de la convivencia y el clima en la escuela, centrando sus estudios en primaria. El primero analiza la forma en que las y los docentes actúan como mediadores ante el conflicto; hacen énfasis en que los conflictos surgen en las relaciones entre los actores escolares. La última autora se centra en las distintas manifestaciones de violencia dentro de la escuela, para después mirar los valores de los actores educativos relativos a la convivencia escolar.

En su trabajo de investigación de posgrado de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (Flacso), Zazueta y Rascón (2006) profundizan en la mediación del conflicto en dos primarias del estado de Sonora. A partir de los resultados de la investigación y su interpretación, los autores concluyen a grandes rasgos que entre más herramientas tengan los actores escolares para mediar los conflictos, habrá más probabilidades de generar un ambiente de convivencia más armónico.

Tanto el estudio de Prieto (2010) como el de Velázquez (2008), el primero en una secundaria en Colotlán, Jalisco, y el segundo en el Distrito Federal, mencionan la necesidad de apoyar y orientar a las y los alumnos de secundaria en la solución de sus conflictos, así como la prevención de la violencia entre pares. Señalan la necesidad de apoyar a los docentes para brindar el apoyo necesario en los casos de violencia que se presentan en sus aulas y escuelas. El trabajo de Conde (2011) complementa lo que las primeras dos autoras exponen en sus trabajos, recogiendo la experiencia de un trabajo etnográfico en cuatro secundarias públicas del estado de Chihuahua sobre las distintas manifestaciones de la violencia y mostrando cómo impacta en la vida de la escuela, afectando el propósito mismo de la educación.

Hay estudios que se orientan a conocer las percepciones de los actores educativos dentro de sus centros de trabajo, como los trabajos de Vázquez *et al.*

(2005), el cual muestra la urgencia de implementar programas y proyectos que atiendan la violencia entre pares, y mejoren la convivencia a partir de la no-violencia en el nivel medio superior. Los investigadores intentaron generar un cambio en la dinámica de relaciones humanas con un grupo de profesores, bajo el supuesto de que la capacidad de convivir en armonía se aprende y la escuela es el espacio por excelencia para ello.

Desde distintas vías, los trabajos mostrados en este apartado tratan de dar cuenta de la realidad que se vive dentro de las escuelas y las aulas, con la finalidad de que sean los propios actores educativos los que manifiesten sus percepciones y necesidades sobre el tema de la *convivencia pacífica y la resolución de conflictos*. Algunos también proponen perspectivas analíticas que pudieran ser retomadas para abordar esta realidad.

La convivencia como eje central de análisis y discusión sobre la convivencia pacífica

Como propuestas y experiencias innovadoras en el tema de *convivencia pacífica y resolución de conflictos*, se retomaron aquellos trabajos que por su alcance teórico y en algunos casos prácticos, tienen un impacto fuerte en la población escolar con la que se intervino, modificando estructuras fuertemente enraizadas, promoviendo nuevas prácticas y estructuras de participación en la comunidad educativa y/o dando seguimiento a proyectos y programas a largo plazo. Sin embargo, solamente uno de estos trabajos establece como eje articulador la *convivencia escolar*. Para mostrar el enfoque de estas propuestas, se retoma de Fierro, Carbajal y Martínez-Parente (2010) *Ojos que sí ven. Casos para reflexionar sobre la convivencia en la escuela*, tres tipos de estrategias de intervención en convivencia, las cuales se apoyan en la distinción establecida por PREAL a propósito de estrategias de carácter amplio y de carácter restringido: 1) *Estrategias de contención*, que se ocupan de acciones inmediatas y a corto plazo que atienden de manera puntual las manifestaciones de violencia; 2) *Estrategias de formación*, que ofrecen métodos y herramientas que permiten desarrollar habilidades y competencias socio-morales en los miembros de la comunidad educativa y que los facultan para intervenir de manera pertinente en las situaciones que se presentan, y 3) *Estrategias de transformación*, orientadas a modificar estructuras, procesos y prácticas docentes y de gestión arraigados en los contex-

tos escolares, los cuales son responsables de perpetuar formas de convivencia basadas en la competencia, el maltrato, la descalificación y/o la discriminación.

De los trabajos y propuestas de intervención revisadas, algunos utilizan estrategias *de formación y de transformación*. Predominan las *de formación*, las cuales señalan o desarrollan modelos formativos encaminados al desarrollo de competencias y capacidades en los actores educativos, pero sin alterar las estructuras de fondo de los contextos escolares. A continuación se describen algunos ejemplos de este tipo de trabajos.

La Unidad de Planeación y Evaluación de Políticas Educativas, la Secretaría de Educación Pública (SEP) y el Programa Universitario de Estudios de Género de la Universidad Nacional Autónoma de México (2009), coordinaron la elaboración del libro *La equidad de género y la prevención de la violencia en preescolar*, trabajo que presenta Leñero (2009) para su tesis de posgrado. Se enfocan en la formación de las educadoras y educadores a través de un manual de estrategias didácticas sobre el tema de la perspectiva de género y la prevención de la violencia desde el preescolar. En el mismo sentido se encuentra otro manual de la Secretaría de Educación del Gobierno del Distrito Federal (2011), que trabaja el tema de la convivencia como un modelo de intervención contra el maltrato entre pares, basado en el esfuerzo por habilitar a las y los docentes con herramientas que les permitan dar respuesta a los casos de maltrato entre pares o las formas de prevenirlo.

Papadimitriou y Romo (2005) presentan un modelo educativo de intervención valoral, tratando de desarrollar en las personas y comunidades las capacidades y las competencias para la resolución no violenta de conflictos. Brindan un marco histórico y contextual general de la educación para la paz y los derechos humanos.

Yurén (2008), y Yurén y de la Cruz (2009), desprenden de la experiencia de un trabajo de investigación y de la aplicación de un dispositivo didáctico para trabajar con familias jornaleras migrantes del estado de Morelos, herramientas para el desarrollo de habilidades de distinto tipo, centrándose en los pilares de la educación que marca la UNESCO sobre el aprender a aprender, el aprender de y con los otros, el aprender a convivir y el aprender a ser.

En cuanto al desarrollo de *estrategias de transformación* destacan trabajos como el de las carpetas didácticas del Grupo de Educación Popular con Mujeres A. C. (GEM), UNICEF y la Secretaría de Educación Pública (SEP, edición 2003 y dos ediciones 2010), tituladas “Contra la violencia, eduquemos para la

paz. Por ti, por mí y por todo el mundo. Carpeta didáctica para la resolución creativa de los conflictos”. Se trata de propuestas para trabajar con los docentes, las familias, las niñas, los niños y los jóvenes el tema de cultura de paz y resolución de conflictos, esperando ser un aporte para disminuir la violencia en las relaciones personales y sociales. Como marco introductorio desarrollan una parte teórica en la que abordan temas como: la violencia y sus efectos, la educación para la paz y los derechos humanos, los conflictos y la manera de resolverlos, equidad de género, sexualidad. Presentan ejercicios vivenciales y prácticos que aporten a la reflexión.

La investigación de posgrado de Castillo (2007) muestra el impacto del programa mencionado en el párrafo anterior en los docentes de una escuela primaria pública del Distrito Federal. En los primeros capítulos la autora brinda un extenso marco teórico referente a la cultura de paz, para después presentar el trabajo sobre el tema con el grupo de formación y actualización de docentes de la mencionada escuela. Entre los hallazgos más importantes destacan las experiencias de resignificación de los docentes sobre la convivencia pacífica dentro y fuera de la escuela (a nivel personal, profesional, familiar). Reconocen que el proyecto no solamente les brindó herramientas psicosociales, sino también aportó a su propio trabajo docente, dando cuenta que este tipo de dispositivos puede ser transversal en otras materias curriculares como español, ciencias naturales y conocimiento del medio, impactando con ello la dinámica cotidiana del aula y la escuela. También se ve confrontada la manera de ejercer el poder y la autoridad en el aula.

Por último, está el libro de Fierro, Carbajal y Martínez-Parente ya citado (2010), el cual ofrece un conjunto de reflexiones sobre las prácticas de convivencia desde la escuela, así como una propuesta teórica que da cuenta de la realidad de las escuelas primarias y secundarias a través de las voces de los propios actores educativos. Destaca la importancia de dialogar y conversar respecto al tema de convivencia escolar desde la propia cotidianidad del aula y la escuela. Aborda la educación para la convivencia, a partir de la presentación y análisis de casos retomados de experiencias en escuelas y organizadas alrededor de tres grandes tópicos: a) prácticas de inclusión, cuidado y aprecio; b) prácticas normativas y disciplinarias, y c) prácticas pedagógicas. El libro ofrece algunas propuestas de ejercicios sencillos para realizar una autoevaluación docente, con el propósito de invitar a los maestros a identificar y reflexionar sobre aquellas situaciones que afectan la convivencia diaria en el aula y la escuela, así como aquellas que favorecen el cuidado, el respeto y el aprecio.

Este apartado pone de manifiesto la estrecha vinculación entre lo que sucede en el aula y la manera en que la escuela organiza y gestiona sus actividades; la manera en que hace frente a los conflictos así como los espacios que se generan de participación y corresponsabilidad entre distintos agentes. Por ello es una invitación a revisar a fondo las estructuras de las escuelas, considerando sus entramados sin eludir la complejidad que representa dar respuesta a situaciones concretas.

Clima escolar

Maricela Juárez y Cecilia Fierro

Las investigaciones mexicanas referentes a la temática de clima escolar se enfocan en las siguientes cuestiones: a) El clima institucional y rendimiento académico; b) Prácticas de maltrato y clima social escolar; c) Los docentes como facilitadores de un clima escolar positivo, y d) Evaluación del clima escolar.

Clima institucional y rendimiento académico

Blanco (2009) analiza los factores escolares asociados al logro académico en alumnos de 6° año de primaria. Considera las relaciones entre el contexto sociocultural de las escuelas y los indicadores del clima escolar y el clima del aula sobre los resultados de las pruebas nacionales del INEE del ciclo 2003-2004 en las asignaturas de matemáticas y lectura. Desde este mismo enfoque de investigaciones, Covarrubias y Martínez (2005) reportan resultados de su investigación sobre las concepciones, representaciones y sentidos que atribuyen los estudiantes al aprendizaje, así como las formas que favorecen la construcción del conocimiento en el aula. Destacan, entre los atributos de los profesores mejor valorados por los alumnos, la libertad otorgada para trabajar y compartir experiencias, así como la apertura, sencillez y el interés por la disciplina y por los alumnos. Varela (2011) estudia el clima institucional de una escuela normal rural en el estado de Durango, y plantea un sistema de acciones de tal manera que brinde alternativas de solución a los problemas encontrados en su estudio.

El autor indaga sobre las percepciones de los actores involucrados (directivos, docentes, alumnado, personal administrativo) acerca de los aspectos que se refieren al clima institucional: comunicación, motivación, liderazgo, gestión, identidad, conflictos, relaciones interpersonales, condiciones de trabajo y estilos de dirección.

Prácticas de maltrato y clima social escolar

Las indagaciones sobre la *relación entre prácticas de maltrato con el desarrollo de clima social escolar* son las más abundantes, lo que refleja la importancia que autoridades e investigadores han otorgado en años recientes al fenómeno de la violencia en las escuelas. De la Chaussée (2007) presenta una investigación cualitativa interpretativa sobre las faltas de respeto de alumnos de secundaria y bachillerato de una escuela privada, que evidencia la forma en que quienes sufren las faltas de respeto experimentan sentimientos que les conducen a situaciones de aislamiento y menoscaban la convivencia entre los estudiantes. También el trabajo de López, Herrera y Huerta (2011) analiza el clima social del aula y su relación con el maltrato entre compañeros de educación preescolar. Se adaptó el cuestionario del INEE (2005) a la población objetivo. Los resultados muestran una correlación entre moderada y alta en los factores considerados sobre el clima social del aula: relación maestro-alumno, relación entre compañeros y comunicación y confianza. La agresión directa verbal es el tipo de maltrato entre compañeros más frecuente en los niños de la muestra. Los estudiantes expuestos a la intimidación disminuyeron su rendimiento académico, evitaron ir a la escuela y experimentaron un sentimiento de soledad.

En su investigación sobre los alumnos de secundaria ante el control de la disciplina escolar, Saucedo, Pérez y Furlán (2011) proponen la noción de persona como un concepto integrador que permite ver a los alumnos co-constituyéndose en su encuentro con los demás, demandando una regulación externa pero al mismo tiempo buscando ser reconocidos por sus maestros, considerando sus emociones y reflexiones personales.

Por su parte, Saucedo (2004) sostiene que el proceso de disciplina-indisciplina en las escuelas no tiene como referente único las reglas y las normas explícitas en reglamentos o en discursos colectivos, sino que hay prácticas culturales de amplio alcance que juegan un papel dinámico en la cotidianeidad

de las aulas. Esta investigación se desarrolló en una institución de educación media superior Conalep a través del método etnográfico. En las conclusiones afirma que la escuela no es sólo un lugar de producción y reproducción del conocimiento, sino también un contexto social en el que se reelaboran algunos aspectos de la identidad adolescente.

Docentes como facilitadores del clima escolar positivo

Se incluye la investigación realizada por López (2005), quien analiza los factores que constituyen el clima de trabajo dentro del aula escolar y la influencia del docente para propiciarlo. Los sujetos de estudio son docentes de educación básica. Esta investigación busca desentrañar las características y los factores que contribuyen a la construcción del clima de trabajo en el aula. Para ello se construyeron cuatro categorías analíticas: a) estilos de enseñanza del docente y estrategias de aprendizaje, b) ritmos de aprendizaje y la ayuda pedagógica, c) la disciplina y la resolución de conflictos, y d) la evaluación. Entre los principales hallazgos destaca el que la ayuda pedagógica fomenta el clima colaborativo de trabajo del aula, debido a que el docente mediador encontrará posibilidades de compartir con sus alumnos el apoyo a todos aquellos que así lo soliciten, creando una ambiente de solidaridad y compañerismo dentro del grupo.

Evaluación del clima escolar en México

El último grupo, referido a las investigaciones sobre evaluación del clima escolar, comprende trabajos como el de Gutiérrez (2006) y Plancarte (2010), quienes se interesan por el análisis del clima escolar a nivel primaria. La primera autora explora, a través de una batería de instrumentos, el clima escolar que se vive en las escuelas primarias. Estos cuestionarios fueron diseñados por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), y se aplicaron en este estudio a distintos actores educativos: alumnado, padres de familia, docentes, directivos y supervisores. La autora trata de indagar sobre los aspectos de nivel de conflictividad en la escuela, la resolución de los conflictos, la dinámica de la relación entre los actores, la existencia de canales de comunicación y de un clima de confianza. Plancarte (2010) aborda el tema de la inclusión educativa

mediando la opinión de los profesionales que trabajan en los centros de Atención Múltiple (CAM), de los que trabajan en la Unidad de Servicio y Apoyo a la Educación Regular (USAER), y de algunos docentes del área metropolitana de México, sobre las dimensiones e indicadores del índice de inclusión: culturas inclusivas, políticas inclusivas y prácticas inclusivas.

Los trabajos de Ochoa (2010), Ochoa y Díez-Martínez (2011) y Ochoa y Salinas (2011), centran su atención en la convivencia escolar, al analizar los factores que originan, propician y mantienen los problemas de convivencia en escuelas de educación básica de la ciudad de Querétaro. A partir de cuestionarios con preguntas cerradas y abiertas indagan acerca de: percepción del ambiente escolar, normas de funcionamiento, sistema de sanciones, reglamento escolar, formas de participación, canales de comunicación, relaciones entre los miembros de la comunidad educativa, percepción de conductas inapropiadas, percepción de conflictos y mecanismos de resolución. Sus resultados les llevan a sostener que el problema no consiste en la percepción de los conflictos entre pares, sino las formas de comunicación, el ambiente escolar y la participación. En la misma línea de investigación, Ochoa, Peiró i Gregori y Mera (2010) y Ochoa y Peiró i Gregori (2011) hacen un estudio comparativo con escuelas primarias, secundarias y preparatorias de las ciudades de Querétaro, México y Alicante, España. Destacan algunos factores asociados a la violencia, como desmotivación y falta de preparación del profesorado, así como algunos puntos de vista ante el conflicto. Concluyen que las actuaciones de los profesores así como el modelo pedagógico que utilizan, impactan en el clima escolar.

En primaria está también el cuestionario de “autoevaluación de la seguridad escolar,” elaborado por la Secretaría de Educación Pública (2008) en el marco del “Programa Nacional de Escuela Segura”. Contempla cuatro ámbitos de exploración: a) Nivel de conocimiento y atención a los factores que ponen en riesgo la seguridad escolar; b) Situaciones sobre la participación de la comunidad escolar; c) Situaciones de violencia en la escuela; d) Situaciones de salud y adicciones en la escuela, y e) Situaciones del entorno que ponen en riesgo a la comunidad escolar.

En el nivel de secundaria, Salgado, Caso y Rodríguez (2010) investigan el clima escolar con estudiantes de secundarias públicas y privadas de los municipios de Ensenada, Tijuana y Mexicali (Baja California). La escala “clima escolar para adolescentes” se conforma por 24 reactivos tipo Likert agrupados teóricamente en cuatro dimensiones: Relación entre alumnos, Relación alumno-profe-

sor, Relación alumno-director y Ambiente escolar. Algunas de las variables que se consideraron dentro de estas dimensiones son la convivencia, comunicación, respeto, confianza, apoyo académico y personal, infraestructura, disciplina y violencia. Se trata de instrumentos para diagnosticar el clima escolar de las instituciones educativas, cuyos resultados orientarán la definición de estrategias de intervención. Algo semejante ocurre con las bases de datos de las evaluaciones realizadas por el INEE (2005), cuyo uso se reporta en otros trabajos.

Ramírez (2012) reporta los resultados de un estudio sobre el desarrollo personal y la convivencia dentro de una escuela primaria pública de San Luis Potosí. Basado en un método mixto que combina un cuestionario de clima escolar con observaciones en aula y otros espacios escolares, registran algunos conflictos cotidianos y dan cuenta de distintas acciones que se ponen en marcha para resolverlos. Aspectos que obstaculizan la convivencia en la escuela son la falta de liderazgo directivo, la restricción en la participación de los actores en la construcción del reglamento escolar, la falta de intervención docente ante comportamientos violentos de los alumnos, el privilegiar el trabajo individual y competitivo de los alumnos por encima del trabajo colaborativo, las reacciones violentas y en otros casos negligentes de los profesores hacia los alumnos, las clases “de escritorio” que limitan la relación y el acercamiento con el alumno.

A nivel medio superior y superior, Valenzuela, Ramírez y Alfaro (2009) construyen indicadores institucionales que permitan mejorar el proceso de la toma de decisiones, así como la gestión y la calidad educativas. Desarrollan un modelo de evaluación educativa para instituciones públicas (de estos dos niveles) en el estado de Guanajuato. A nivel superior, Mejías, Reyes y Minerva (2006) desarrollan un instrumento de medición del clima organizacional en instituciones de educación superior en la ciudad de Mexicali, Baja California, con el objetivo de implementar un modelo de sistema de gestión de la calidad educativa.

Finalmente, existe un amplio número de estudios y programas de intervención enfocados a cuestiones como prevención, cooperación, mediación, atención a la diversidad y resolución de conflictos educativos. Tal es el caso del trabajo de Ortega, Ramírez y Castelán (2005): “Estrategias para prevenir y atender el maltrato, la violencia y las adicciones en escuelas públicas de la Ciudad de México”. Este trabajo reconoce que violencia, adicciones y maltrato son fenómenos de naturaleza distinta, aunque guardan una estrecha relación. Sostiene que un ambiente escolar estimulante cálido y seguro es la base para

impulsar la mejora académica, a la vez que para prevenir la violencia y combatir las adicciones; suprimir el maltrato, la violencia y el consumo de drogas requiere una estrategia de múltiples frentes, que garantice a las jóvenes generaciones posibilidades para su desarrollo y para un futuro productivo. Lo anterior supone multiplicar y coordinar acciones con familias, organizaciones de la sociedad civil, medios de comunicación, instituciones del sector salud, de seguridad pública y de desarrollo social. El eje de la intervención será un trabajo pedagógico esmerado y comprometido con la inclusión; otras agencias tendrán la tarea de mitigar los efectos negativos de un entorno adverso, que limitan el potencial de las escuelas públicas.

Balance y prospectiva

1. El estudio de la convivencia escolar en México puede considerarse todavía un tema emergente en la investigación educativa, debido a la falta de un enfoque bien establecido y un *corpus* de conceptos y categorías analíticas que contribuyan a su comprensión. Predominan los trabajos descriptivos o las propuestas de intervención; los ejercicios de teorización desplazan a las discusiones en direcciones muy diversas, por lo que no contribuyen a acumular evidencia en torno a este fenómeno cuya importancia radica en que *las interacciones constituyen el meollo de la educación* (Casassús, 2005). La discusión está permeada por una visión instrumental de la convivencia, ya sea que se le considere un medio para prevenir la violencia o una vía de intervención para promover el logro académico. En ambos casos, este enfoque pragmático impide comprender sus implicaciones profundas.
2. Si el desarrollo de un nuevo campo de conocimientos aparece asociado a la existencia de una problemática relevante, susceptible de despertar interés para justificar los esfuerzos que exija su tratamiento, y cuya especificidad impida su tratamiento efectivo desde un cuerpo de conocimientos ya existente (Gil *et al.*, 2009), se puede afirmar que estas características se cumplen en el caso del estudio de la convivencia escolar. Hay un potencial teórico muy importante en el estudio de la convivencia que deriva de la utilización de categorías relativas a la gestión, las cuales permiten desentrañar la manera en que políticas y prácticas van dando lugar a los procesos por los cuales se generan espirales de exclusión, fracaso y violen-

cia entre los estudiantes. A la vez, las experiencias innovadoras en convivencia reportadas, dan cuenta del enorme potencial de intervención desde la escuela misma y destacan la importancia de ir más allá de contener las manifestaciones de violencia o realizar acciones formativas puntuales y desarticuladas, en favor de acciones articuladas, con amplia participación de estudiantes, docentes, padres y madres de familia, que transforman estructuras y prácticas docentes y de gestión escolar, como vía para mejorar la convivencia y los aprendizajes.

3. Los trabajos de convivencia democrática, pacífica, inclusiva y clima son coincidentes en mostrar el gran rezago de la escuela mexicana en promover el desarrollo de competencias para vivir con los otros distintos. La convivencia inclusiva puede sentar las bases para la participación democrática y la corresponsabilidad. Ambas son el cimiento de la convivencia pacífica.
4. Dentro de la gran diversidad de facetas de la convivencia que pueden ser investigadas durante la próxima década, el propósito central que deberá guiar estos esfuerzos es desentrañar el potencial de las interacciones humanas al interior de las escuelas como lo esencial de la experiencia educativa, en función de las cuales se construyen saberes, se elaboran nociones fundamentales sobre sí mismo y los otros; se aprende a compartir y a vivir con otros.

Bibliografía

Referencias de consulta

- Akiba, M., LeTendre, G., Baker, D., & Goesling, B. (2002). "Student victimization: National and school system effects on school violence in 37 nations", en *American Educational Research Journal*, 39(4), 829-853.
- Ararteko (2006). "Convivencia y conflictos en centros escolares". Informe extraordinario sobre la situación en los centros de Educación Secundaria de la CAPPV. Elaborado por E. Martín, J.F. Lukas, K. Santiago, A. Marchesi y E.M. Pérez. Vitoria-Gasteiz: Publicaciones del Ararteko.
- Arce, Tania, *et al.* (2003). "Propuesta de atención: intervenciones y experiencias", en Piña, Juan Manuel, Furlán, Alfredo y Sañudo, Lya, *Acciones, Actores y Prácticas*

- Educativas*. La Investigación Educativa en México, 1992-2002. México: COMI-SEP-CESU, pp. 362-375. ISBN: 968-7542-21-7.
- Bernstein, Basil (1994): La estructura del discurso pedagógico. Madrid: Morata.
- Bickmore, Kathy. (2004). "Discipline for Democracy? School Districts Management of Conflict and Social Exclusion", en *Theory and Research in Social Education*. No. 1, Vol. 32, pp. 67-92.
- Blaya, Catherine (2010). "Violencia en los centros educativos. Perspectivas europeas", en Furlán, Alfredo, *Violencia en los centros educativos, conceptos, diagnósticos e intervenciones*. Buenos Aires: Noveduc.
- Carbajal, Patricia (2010). "La convivencia como alternativa a la violencia escolar: experiencias exitosas desde Latinoamérica." Conferencia en el VII *Encuentro Participación de la Mujer en la Ciencia*. Centro de Investigaciones en Óptica, A. C., León, Guanajuato.
- Casassús, Juan (2005). *La escuela y la (des) igualdad*. México: Castillo.
- Cornejo, Rodrigo y Redondo, Jesús (2001). "El clima escolar percibido por los alumnos de enseñanza media. Una investigación en algunos liceos de la Región Metropolitana", en *Revista Última Década*, número 15, Viña del Mar, Ediciones CIDPA, pp. 11-52.
- Debarbieux, Eric (2003). "School violence and globalization" en *Journal of Educational Administration*, 41(6), pp. 582-602.
- Dreier, Ole (2005). "Trayectorias personales de participación a través de contextos de práctica social", en Pérez, G, I. de L. Alarcón, J.J. Yoseff y Salguero, M.A. (comp.), *Psicología Cultural, Volumen I*, México: Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Estudios Superiores Iztacala, pp. 81-128.
- Ezpeleta, Justa (2004). "Lo institucional de la escuela en las políticas de reforma educativa", en Tenti, Emilio (Org.), *Gobernabilidad de los sistemas educativos en América Latina*. Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación-UNESCO, pp. 163-177.
- Fierro, Cecilia y Mena, Isidora (2008). "Construir responsa-habilidad en la convivencia escolar. Experiencias innovadoras en México, Costa Rica y Chile", (en línea). Red Latinoamericana de Convivencia Escolar-Red Innovemos UNESCO. www.convivenciaescolar.net. [consulta: 24-11-12]
- Fierro, Cecilia, Carbajal, Patricia, y Martínez-Parente, Regina (2010). *Ojos que sí ven. Casos para reflexionar sobre la convivencia en la escuela*, 2ª. Reimpresión. México: Editorial SM.

- Franzé, Adela (2002). *Lo que sabía no valía. Escuela, diversidad e inmigración*. Madrid: Consejo Económico y Social de la Comunidad de Madrid.
- Furlán, Alfredo (2003). “Procesos y prácticas de disciplina y convivencia en la escuela. Los problemas de la indisciplina, incivildades y violencia”, en Piña, J., Furlán, A., y Sañudo, L. *Acciones, Actores y Prácticas Educativas*. La Investigación Educativa en México, 1992-2002. México: COMIE-SEP-CESU, pp. 245-406.
- Furlán, Alfredo y Trujillo, Blanca (2003). “Políticas públicas en materia de violencia y adicciones en el medio escolar”, en Piña, J., Furlán, A. y Sañudo, L. *Acciones, Actores y Prácticas Educativas*. La Investigación Educativa en México, 1992-2002. México: COMIE-SEP-CESU, pp. 376-400.
- Furlán, Alfredo; Saucedo, Claudia y Lara, Baudelio (Coords.) (2004). *Miradas diversas sobre la disciplina y la violencia en centros escolares*. Guadalajara, México: Universidad de Guadalajara. Centro Universitario de Ciencias de la Salud. Secretaría de Educación de Jalisco.
- Giddens, Anthony (2007). *Sociología*. Madrid: Alianza.
- Gil, Daniel; Carrascosa, Jaime y Martínez, Francisco (2009). “El surgimiento de la didáctica de las ciencias como campo específico de conocimientos” (en línea), en *Revista Educación y Pedagogía*, No. 25, Vol. XI, pp. 12-65. <http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/viewFile/5859/5272> [consulta: 29/01/13].
- Gladden, R. Matthew (2002). “Reducing School Violence: Strengthening Student Programs and Addressing the Role of School Organizations”, en *Review of Research in Education*, 26, pp. 263-299.
- Heller, Agnés (1991). *Sociología de la Vida Cotidiana*. Madrid: Editorial Península.
- Hirnas, Carolina y Eroles, Daniela (coords.) (2008). *Convivencia democrática, inclusión y cultura de paz. Lecciones desde la práctica educativa innovadora en América Latina*. Santiago de Chile: Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe / Red Regional de Innovaciones Educativas para América Latina y el Caribe.
- IIDH (2011). “X Informe Interamericano de la Educación en Derechos Humanos” (en línea). San José, Costa Rica. En <http://www.iidh.ed.cr/multic/banner.informeinteramericano.aspx?contenidoId=723ecc3d-7429-4d5f-acb2-603044aedff2&Portal=IIDH> [consulta: 30/12/12].
- Maturana, Humberto (2006). “¿Qué es educar?” (en línea), http://www.matosas.com/educar_juntos/2008/02/qu-es-educar1-d.html [consulta: 12 /12/12].

- Onetto, Fernando (2003). "Criterios de intervención en las problemáticas de convivencia escolar", en *Convivencia Escolar y Calidad de la Educación*. Chile: OEI. Gobierno de Chile.
- Ortega, Rosario (2007). "La convivencia: un regalo de la cultura a la escuela", en *Revista de Educación de Castilla la Mancha*, 4, España, pp.50-54.
- PREAL (2003). "Estrategias para la prevención de la violencia y promoción de una cultura de paz en las escuelas", en *Serie Prevención de la Violencia Escolar*, No. 1, año 1, PREAL.
- PREAL (2005). "Desde distintas realidades nacionales. Pistas para abordar la violencia escolar. Formas y Reformas de la Educación", en *Serie Prevención de la Violencia Escolar*, No.6, año 3, PREAL.
- Rockwell, Elsie (1997). "La dinámica cultural en la escuela", en Álvarez, Amelia (ed.), *Hacia un currículum cultural. La vigencia de Vygotski en la educación*. Madrid: Infancia y Aprendizaje, pp. 21-38.
- Rockwell, Elsie (2007). "Huellas del pasado en las culturas escolares", en *Revista de Antropología Social*, 16, México, pp. 175-212.
- Rockwell, Elsie y Ezpeleta, Justa (1983). "La escuela: relato de un proceso de construcción teórica". Ponencia presentada en *Seminario CLACSO sobre educación*, Sao Paulo, Brasil, junio 1983.
- Taylor, Charles (1997). *Argumentos filosóficos*. Barcelona: Paidós.
- Tiramonti, Guillermina (2011). "La escuela media en su límite. Diferencias y continuidades en las configuraciones nacionales de la región: Los casos de Brasil, Argentina y Chile" (en línea), en *Educação & Sociedade*, Campinas, n. 116, v. 32, pp. 857-875. <http://www.cedes.unicamp.br> [consulta: 10 /12/12].
- Veleda, Cecilia; Rivas, Axel y Mezzadra, Florencia (2011). *La construcción de la justicia educativa. Criterios de redistribución y reconocimiento para la educación argentina*. Buenos Aires: CIPPEC UNICEF-Embajada de Finlandia.

Corpus de los documentos analizados en el estado del conocimiento

Convivencia inclusiva y atención a la diversidad

- Aguirre, María Silva; Ávila, Argelia; Cano, Martha Olivia; González, Ana María y Rey, Martha Cecilia (2003). "La equidad de género. Una experiencia en la escuela primaria", en *Memoria del VIII Congreso Nacional de Investigación Educativa. Área*

- temática 7: Educación, cultura y sociedad, Hermosillo, Sonora. México. Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Bazdresch, Miguel (2008). “La familia se inscribe en la escuela. Informe del caso Huellas, en Guadalajara, Jalisco, México”, en Fierro, Cecilia y Mena, Ma. Isidora (coords.), *Construir respons-habilidad en la convivencia escolar. Experiencias innovadoras en México, Costa Rica y Chile*, Santiago de Chile. Red Innovemos UNESCO, pp.206-236.
- Bazdresch, Miguel; Arias, Eduardo y Perales, Cristina (2011). “Atención a la diversidad cognitiva desde una visión integral” (en línea), en Fierro, Cecilia y Fortoul, Bertha, *Escuelas que construyen contextos para el aprendizaje y la convivencia democrática. Quince casos de estudio*, México. SEP-CONACYT. UIA León. Red Latinoamericana de Convivencia Escolar. <http://www.convivenciaescolar.net/lms/mod/resource/view.php?id=3445&subdir=/Caso%2016.%20Miguel%20Bazdresch.%20Mexico> [consulta: 30/10/12].
- Fierro, Cecilia (2007). “La invisibilización del alumno: un fenómeno inadvertido del sistema escolar mexicano” (en línea), en *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, No. 4, Vol. 5, <http://www.rinace.net/arts/vol5num4/art5.pdf> [consulta: 30/10/12].
- Fierro, Cecilia (2008). “Comunidad educativa, un proceso de formación para la respons-habilidad, en Hirmas, Carolina y Eroles, Daniela, *Convivencia democrática, inclusión y cultura de paz. Lecciones desde la práctica educativa innovadora en América Latina*, Santiago de Chile, UNESCO-Red Innovemos. ISBN 978-956-8302-95-5.
- Fierro, Cecilia (2010) “En los márgenes del sistema. Despuntos en la construcción de respons-habilidad en la gestión escolar”, en Barba, Bonifacio y Zorrilla, Margarita (coords.), *Innovación Social en Educación. Una base para la elaboración de políticas públicas*. México, Siglo XXI y Universidad Autónoma de Aguascalientes, pp. 157-181. ISBN: 978-607-03-0269-5.
- Fierro, Cecilia y Carbajal, Patricia (2008). “Construcción de un modelo de integración y desarrollo de valores para la convivencia en la escuela. Instituto Villa Educare. León, Guanajuato, México”, en Fierro, Cecilia y Mena, Ma. Isidora (coords.), *Construir respons-habilidad en la convivencia escolar. Experiencias innovadoras en México, Costa Rica y Chile*, Santiago de Chile, Red Innovemos UNESCO, pp.25-68.
- Fierro, Cecilia y Carbajal, Patricia (2008). “Mejorar la convivencia entre los actores educativos mediante una oferta valoral. Escuela Primaria Justo Sierra. Salvatierra, Guanajuato, México”, en Fierro, Cecilia y Mena, Ma. Isidora (coords.), *Construir*

- respons-habilidad en la convivencia escolar. Experiencias innovadoras en México, Costa Rica y Chile*, Santiago de Chile, Red Innovemos UNESCO, pp. 68-108.
- Fierro, Cecilia y Mena, Ma. Isidora (coords.) (2008). *Construir respons-habilidad en la convivencia escolar. Experiencias innovadoras en México, Costa Rica y Chile*, Santiago de Chile: Red Innovemos UNESCO.
- Fierro, Cecilia, y Fortoul, Bertha (2011). "Escuelas que Construyen Contextos para el Aprendizaje y la Convivencia Democrática. Quince estudios de caso" (en línea). Red Latinoamericana de Convivencia Escolar. www.convivenciaescolar.net. [consulta: 24-11-12].
- Fortoul, Bertha y Fierro, Cecilia (2011). "Escuelas inclusivas en Latinoamérica: ¿Cómo gestionan el aprendizaje y la convivencia?" (en línea), en *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, número 2, volumen 5, pp. 101-119. <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol5-num2/art5.pdf> [consulta: 30/10/12].
- García, Patricia (2009). "La oferta valoral de los docentes que integran en sus aulas a niños con necesidades educativas especiales". Tesis de Maestría. Universidad Iberoamericana León. León, Guanajuato. México.
- González, Rosario (2008). "Gestión de la innovación para la convivencia. Proyecto Innova. Escuela urbana No. 998 Idolina Gaona de Cosío, Tonalá, Jalisco, México", en Fierro, Cecilia y Mena, Ma. Isidora (coords.), *Construir respons-habilidad en la convivencia escolar. Experiencias innovadoras en México, Costa Rica y Chile*, Santiago de Chile, Red Innovemos UNESCO, pp. 108-132.
- Jacobo Cupich, Zardel (2003). "Integración educativa: derecho y equidad o retorno a la exclusión. El caso de la discapacidad neuromotora". VII Congreso Nacional de Investigación Educativa, en *Memoria del VII Congreso Nacional de Investigación Educativa. Área temática 7: Educación, derechos sociales y equidad*, Guadalajara, Jalisco. México. Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Jiménez, Martha Cecilia (2012). "La experiencia del comedor escolar como práctica de respons-habilidad y la construcción de una comunidad educativa centrada en los alumnos. El caso de la escuela primaria vespertina Profr. José Sóstenes Lira en León, Guanajuato, México" (en línea), en Fierro, Cecilia y Fortoul, Bertha, *Escuelas que construyen contextos para el aprendizaje y la convivencia democrática. Quince casos de estudio*, México. SEP-Conacyt. UIA León. Red Latinoamericana de Convivencia Escolar. http://www.convivenciaescolar.net/lms/mod/resource/view.php?id=3445&subdir=/Caso41._Martha_Cecilia_Jimenez._Mexico [consulta: 06-12-12].

- Juárez, Susana (2013). “El liderazgo transformacional del directivo orientado a la mejora del logro educativo. El caso de la escuela primaria pública Dr. Octavio León Medellín en Ensenada, Baja California”. Tesis de Maestría. Universidad Autónoma de Baja California, Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo. México.
- Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca (2011). “La investigación como proyecto de aprendizaje en la Secundaria Comunitaria Indígena de San Andrés Solaga, Oaxaca” (en línea), en Fierro, Cecilia y Fortoul, Bertha, *Escuelas que construyen contextos para el aprendizaje y la convivencia democrática. Quince casos de estudio*, México. SEP-Conacyt. UIA León. Red Latinoamericana de Convivencia Escolar. <http://www.convivenciaescolar.net/lms/mod/resource/view.php?id=3445&subdir=/Caso%2019.%20Estanislao%20Millan.%20Mexico> [consulta: 30/10/12].
- López-Gorosave, Gema (2011). “Prácticas escolares para la construcción de una comunidad responsable y comprometida moralmente con el entorno. Ensenada, Baja California” (en línea) en Fierro, Cecilia y Fortoul, Bertha, *Escuelas que construyen contextos para el aprendizaje y la convivencia democrática. Quince casos de estudio*, México. SEP-Conacyt. UIA León. Red Latinoamericana de Convivencia Escolar. <http://www.convivenciaescolar.net/lms/mod/resource/view.php?id=3445&subdir=/Caso%2014.%20Gema%20Lopez%20Gorosave.%20Mexico> [consulta: 30/10/12].
- Mendoza, María Elena (2011). “Jardín de Niños Francisco Gabilondo Soler, Cri-Crí. León, Guanajuato. México” (en línea), en Fierro, Cecilia y Fortoul, Bertha, *Escuelas que construyen contextos para el aprendizaje y la convivencia democrática. Quince casos de estudio*, México. SEP-Conacyt. UIA León. Red Latinoamericana de Convivencia Escolar. <http://www.convivenciaescolar.net/lms/mod/resource/view.php?id=3445&subdir=/Caso%2035.%20Maria%20Elena%20Mendoza.%20Mexico> [consulta: 30/10/1].
- Messina, Graciela (2011). “Comunidad educativa, ecología de saberes y trabajo; una telesecundaria vinculada con la comunidad: investigando prácticas de responsabilidad. Tepexoxuca, Puebla” (en línea), en Fierro, Cecilia y Fortoul, Bertha, *Escuelas que construyen contextos para el aprendizaje y la convivencia democrática. Quince casos de estudio*, México. SEP-Conacyt. UIA León. Red Latinoamericana de Convivencia Escolar <http://www.convivenciaescolar.net/lms/mod/resource/view.php?id=3445&subdir=/Caso%2021.%20Graciela%20Messina.%20Mexico> [consulta: 31/10/12].

- Messina, Graciela (2012). "Comunidad educativa, ecología de saberes y trabajo: Investigando prácticas de responsabilidad en una telesecundaria vinculada con la comunidad" (en línea), en *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 6(2), pp. 137-165. <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol6-num2/art6.pdf> [consulta: 02/11/12].
- Peña, Miroslava (2006). "Trabajo colaborativo en el aula, ¿alternativa para la inclusión?", Congreso Estatal de Investigación Educativa. Actualidad, Prospectiva y Retos. Jalisco, México. Secretaría de Educación del Estado de Jalisco. México.
- Perales, Cristina; Arias, Eduardo y Bazdresch, Miguel (2011). "Enseñanza bilingüe y bicultural para niños sordos en el nivel de primaria. Jalisco, México" (en línea), en Fierro, Cecilia y Fortoul, Bertha, *Escuelas que construyen contextos para el aprendizaje y la convivencia democrática. Quince casos de estudio*, México. SEP-Conacyt. UIA León. Red Latinoamericana de Convivencia Escolar http://www.convivenciaescolar.net/lms/mod/resource/view.php?id=3445&subdir=/Caso_42._Miguel_Bazdresch_Eduardo_Arias_Cristina_Perales._Mexico [consulta: 06-12-12].
- Perales, Cristina; Arias, Eduardo y Bazdresch, Miguel (2012). "Enseñanza bilingüe y bicultural para niños sordos en el nivel primaria" (en línea), en *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 6(2), pp. 65-89. <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol6-num2/art2.pdf>. [consulta: 12/11/12].
- Pérez, Cristina y Bazdresch, Miguel (2010). *Las voces del aula. Conversar en la escuela*. México: Editorial SM. Colección Somos maestr@s. Serie convivencia escolar.
- Plancarte, Patricia (2010). "El índice de inclusión como herramienta para la mejora escolar", en *Revista Iberoamericana de Educación*, No. 54, pp. 145-166.
- Ramírez, Paloma; Fierro, Cecilia y Carbajal, Patricia (2008). "Mejorar la convivencia entre los actores educativos mediante una oferta valoral. Escuela Primaria Justo Sierra, Salvatierra, Guanajuato", en Hirmas, Carolina y Eroles, Daniela, *Convivencia democrática, inclusión y cultura de paz. Lecciones desde la práctica educativa innovadora en América Latina*, Santiago de Chile, UNESCO-Red Innovemos, pp. 107-135, ISBN 978-956-8302-95-5.
- Torres, Adriana (2011). "El fortalecimiento de la cultura indígena a partir de la intra-interculturalidad en el jardín de niños. Tiríndaro, Michoacán" (en línea), en Fierro, Cecilia y Fortoul, Bertha, *Escuelas que construyen contextos para el aprendizaje y la convivencia democrática. Quince casos de estudio*, México. SEP-Conacyt. UIA León. Red Latinoamericana de Convivencia Escolar <http://www.convivenciaescolar.net>

colar.net/lms/mod/resource/view.php?id=3445&subdir=/Caso%2013.%20Adriana%20Torres%20Frutis.%20Mexico [consulta: 30/10/12].

Torres, Adriana y Ramírez, Estela (2012). “El fortalecimiento de la cultura indígena a partir de la intra-interculturalidad en el jardín de niños” (en línea), en *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 6(2), pp. 65-89. <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol6-num2/art3.pdf>. [consulta: 23/11/12].

Convivencia democrática, ciudadanía y cultura de la legalidad

Bazdresch, Miguel (2009). “La vida cotidiana escolar en la formación valoral, un caso”, en *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y cambio en Educación*, núm. 2, vol. 7, España, pp. 49-71. ISSN: 1696-4713.

Cánovas, Célica; Noriega, Josefina y Vidargas, Victoria (2009). “Vigotsky y Freire dialogan a través de los participantes de una comunidad virtual latinoamericana de convivencia escolar”, en *Revista Electrónica de Actualidades Investigativas en Educación*. Universidad de Costa Rica. Vol. 9, Costa Rica, pp. 1-30. ISSN: 1409-4703.

Carbajal, Patricia (2007). “From course content to teaching practice. Understanding teachers’ moral awareness through an intervention project in a Mexican public elementary school”. Tesis de Maestría. Department of *Curriculum*, Teaching and Learning. Ontario Institute for Studies in Education of the University of Toronto, Canadá.

Cerón, Lethzayde María del Refugio y Pedroza, Luis Horacio (2009). “Valores en la práctica docente. Un estudio de caso en educación secundaria”, en *Memoria del x Congreso Nacional de Investigación Educativa. Área temática 6: educación y valores*, Veracruz, Veracruz. México. Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

Chávez, María Concepción (2009). “¿Qué ofrecen los cursos y talleres de actualización a los maestros para enfrentar los desafíos de la formación ciudadana y la convivencia democrática?”, en *Memoria del x Congreso Nacional de Investigación Educativa. Área temática 6: educación y valores*, Veracruz, Veracruz. México. Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

Curiel, José Luis y Rojo, Flavio (2012). “El Centro Educativo Pátzcuaro: Educación para la ciudadanía y la democracia. Michoacán, México” (en línea), en Fierro, Cecilia y Fortoul, Bertha, *Escuelas que construyen contextos para el aprendizaje y la convivencia democrática. Quince casos de estudio*, México. SEP-Conacyt. UIA León. Red

Latinoamericana de Convivencia Escolar. http://www.convivenciaescolar.net/lms/mod/resource/view.php?id=3445&subdir=/Caso_43._Jose_Luis_Curiel_Casares._Mexico [consulta: 06-12-12].

- Dueñas, Gabriel (2011). “La participación de los estudiantes en la construcción de una secundaria democrática y de alto rendimiento académico. Chihuahua, México” (en línea), en Fierro, Cecilia y Fortoul, Bertha, *Escuelas que construyen contextos para el aprendizaje y la convivencia democrática. Quince casos de estudio*, México. SEP-Conacyt. UTA León. Red Latinoamericana de Convivencia Escolar. <http://www.convivenciaescolar.net/wp/wpcontent/uploads/2010/10/Caso%2033%20Proyecto%20de%20Renovaci%3n%20Pedag%3f3gica.pdf> [consulta: 30/10/12].
- Fierro, Cecilia (2010). “Escuelas que construyen responsabilidad en la convivencia escolar”, en Furlán, Alfredo; Pasillas, Miguel Ángel; Spitzer, Terry Carol y Gómez, Antonio (compiladores), *Violencia en los centros educativos. Conceptos, diagnósticos e intervenciones*, Buenos Aires, Argentina, Noveduc, pp. 149-170. ISBN 978-987-538-294-7.
- Fierro, Cecilia (2008). “Comunidad educativa, un proceso de formación para la responsabilidad”, en Hirmas, Carolina y Eroles, Daniela, *Convivencia democrática, inclusión y cultura de paz. Lecciones desde la práctica educativa innovadora en América Latina*, Santiago de Chile, UNESCO-Red Innovemos. ISBN 978-956-8302-95-5.
- Fierro, Cecilia (2008a). “Gestión ética de la escuela, desde y para la convivencia escolar”, en UNESCO, *III Jornadas de cooperación Iberoamericana sobre educación para la paz, la convivencia democrática y los derechos humanos*, San José, Costa Rica. Instituto Interamericano de Derechos Humanos y Ministerio de Educación, Política Social y Deporte de España, pp. 166-181.
- Fierro, Cecilia (2008b). “Comunidad educativa, un proceso de formación para la responsabilidad”, en Hirmas, Carolina y Eroles Daniela, *Convivencia democrática, inclusión y cultura de paz. Lecciones desde la práctica educativa innovadora en América Latina*, Santiago de Chile, UNESCO-Red Innovemos. ISBN 978-956-8302-95-5.
- Fierro, Cecilia (2010). “Educación Cívica y Ética. ¿Asignatura elusiva o eludida?”, en Barriga, R, *A 50 años de los Libros de Texto Gratuito*. México, El Colegio de México, Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos (Conaliteg).
- Fierro, Cecilia y Carbajal, Patricia (2003). *Mirar la práctica docente desde los valores*, 2ª reimpresión. México: Gedisa. ISBN: 84-7432-991-4.
- Fierro, Cecilia y Fortoul, Bertha (2011). “Escuelas que construyen contextos para el aprendizaje y la convivencia democrática”, en *Memoria del XI Congreso Nacional de Investigación Educativa. Área temática 17: Convivencia, disciplina y violencia*

- en las escuelas*, México, Distrito Federal. Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- García, Jesús; Olvera, Ma. de los Ángeles y Rodríguez, Lucía Irene (2007). “¿Y tú qué sabes sobre la cultura ciudadana? Normalistas y sus actitudes ciudadanas”, en *Memoria del IX Congreso Nacional de Investigación Educativa. Área temática 6: Educación y valores*, Mérida, Yucatán. Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Képowicz, Bárbara (2005). “Formación de los futuros maestros en la ética de la convivencia democrática. Ayer y hoy”, en *Reencuentro*. Universidad Autónoma Metropolitana Xochimilco. Agosto. Núm. 043, México, pp.13.
- Landeros, Leticia Gabriela (2007). “Trayectorias ciudadanas y concepciones educativas en docentes de Formación Cívica y Ética”, en *Memoria del IX Congreso Nacional de Investigación Educativa. Área temática 6: Educación y valores*, Mérida, Yucatán. Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- López, María del Rosario (2009). “El proyecto escolar en valores: tensiones y posibilidades de construcción por el colectivo docente”. Facultad de Estudios Superiores Aragón (UNAM), en *Memoria del X Congreso Nacional de Investigación Educativa. Área temática 6: Educación y valores*, Veracruz, Veracruz. México. Consejo Mexicano de Investigación Educativa. ISBN 968-7542-18-7.
- Martínez-Parente, Regina y Carbajal, Patricia (2009). “De lo local a lo internacional. Una experiencia latinoamericana de formación en convivencia escolar por medio de TIC”, en *Revista Electrónica de Actualidades Investigativas en Educación*, Núm. 1, Vol. 9, enero-abril 2009, Universidad de Costa Rica, pp. 1-19.
- Modesto, Briseida (2008). “Desarrollo de competencias para la convivencia en un grupo de segundo de secundaria”. Tesis de Maestría. Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey, Monterrey, Nuevo León. Universidad Virtual. ITESM.
- Molina, Amelia y Ponce, Christian Israel (2007). “Los valores para la democracia en el sexto de Primaria, un estudio en ocho escuelas del Distrito Federal”, en *Memoria del IX Congreso Nacional de Investigación Educativa. Área temática 6: Educación y valores*, Mérida, Yucatán. México. Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Molina, Amelia y Ponce, Christian Israel (2009). “Una revisión sobre la cultura política de los jóvenes de Conafe Hidalgo”, en *Memoria del X Congreso Nacional de Investigación Educativa. Área temática 6: Educación y valores*, Veracruz, Veracruz. México. Consejo Mexicano de Investigación Educativa. ISBN 968-7542-18-7.
- Navarro, Jaime (2007). “Formación ciudadana para una cultura de la legalidad, una asignatura estatal para modificar paradigmas, análisis de la práctica implementa-

- da en el aula y su impacto en los conceptos y la visión de los alumnos. Caso de la escuela Secundaria General Núm. 61 “Simón Bolívar” Grupo 3º F”, en *Memoria del IX Congreso Nacional de Investigación Educativa. Área temática 6: Educación y valores*, Mérida, Yucatán. México. Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Palencia, María de las Mercedes (2009). “La campaña electoral en una escuela secundaria y su relación con la construcción de ciudadanía”, en *Memoria del x Congreso Nacional de Investigación Educativa. Área temática 6: Educación y valores*, Veracruz, Veracruz. México. Consejo Mexicano de Investigación Educativa. ISBN 968-7542-18-7.
- Piña, Juan Manuel; Aguayo, Hilda Berenice y Reyes, Ma. Teresa (2009). “Los estudiantes normalistas: su perspectiva ciudadana”, en *Memoria del x Congreso Nacional de Investigación Educativa. Área temática 6: Educación y valores*, Veracruz, Veracruz. México. Consejo Mexicano de Investigación Educativa. ISBN 968-7542-18-7.
- Poveda, Claudia Liliana (2003). “De la cívica, la ética y las aulas”, en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, Núm. 3, vol. xxxiii, México, pp. 143-149.
- Rodríguez, Juan Carlos; Contreras, Luis Ángel y Urías, Erick (2009). “Análisis multinivel del logro educativo en la formación cívica y ética de los estudiantes egresados de secundaria en Baja California”, en *Memoria del x Congreso Nacional de Investigación Educativa. Área temática 6: Educación y valores*, Veracruz, Veracruz. México. Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Sánchez, Irisela (2009). “Explorando el terreno para una ciudadanía ética”, en *Memoria del x Congreso Nacional de Investigación Educativa. Área temática 6: Educación y valores*, Veracruz, Veracruz. México. Consejo Mexicano de Investigación Educativa. ISBN 968-7542-18-7.
- Torres, Arturo (2011). “La convivencia democrática en la escuela secundaria. Retos y propuestas”, en *Publicación educativa. Sexta época Revista Educar de la Secretaría de Educación de Jalisco*, Núm. 56, Jalisco, México, pp. 33-40.
- Vázquez, J. Pablo (2007). “Valores y educación para la democracia en San Luis Potosí”, en *Memoria del IX Congreso Nacional de Investigación Educativa. Área temática 6: Educación y valores*, Mérida, Yucatán. México. Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Vidales, José (2005). “Formar en y para la democracia en la educación superior”, en *Memoria del VIII Congreso Nacional de Investigación Educativa. Área temática 1: Sujetos, actores y procesos de formación*, Hermosillo, Sonora. México. Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

Yurén, Teresa; Araujo, Stella y García, Omar (2003). “La formación cívica y ética en secundarias. Un examen crítico. (Reporte final de investigación)”. Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM), en *Memoria del VII Congreso Nacional de Investigación Educativa. Área temática 7: Educación, derechos sociales y equidad*, Guadalajara, Jalisco. México. Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

Convivencia pacífica y resolución de conflictos en la escuela

Alba, María de los Ángeles (2009). “Entender la violencia y atender el conflicto para propiciar la convivencia escolar”, en *Memoria del x Congreso Nacional de Investigación Educativa, Área temática 17: Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas*, Veracruz, Veracruz, México. Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

Cánovas, Célida Esther (2011). “Construcción conceptual de la convivencia escolar. Percepciones de los alumnos de escuelas primarias”, en *Memoria del XI Congreso Nacional de Investigación Educativa. Área temática 17: Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas/ Ponencia*, México, Distrito Federal. Consejo Mexicano de Investigación Educativa. ISBN: 978-607-7923-02-2

Cárdenas, Víctor Antonio (2011). “Competencias docentes: Solución de conflictos y gestión del clima escolar en profesores de educación básica”, en *Memoria del XI Congreso Nacional de Investigación Educativa. Área temática 17: Convivencia, Disciplina y Violencia en las Escuelas / Ponencia*, México, Distrito Federal. Consejo Mexicano de Investigación Educativa. ISBN: 978-607-7923-02-2

Castillo, Faustina Isabel (2007). “Contra la violencia, eduquemos para la paz. Por ti, por mí y por todo el mundo. Un estudio de caso en la escuela Primaria”. Tesis de Maestría. Universidad Pedagógica Nacional (UPN). México.

Castillo, Luz Elena (2011). “La Mediación Escolar: una estrategia hacia la cultura de la Paz. Río Verde, San Luis Potosí, México” (en línea), en Fierro, Cecilia y Fortoul, Bertha, *Escuelas que construyen contextos para el aprendizaje y la convivencia democrática. Quince casos de estudio*, México. SEP-Conacyt. UIA León. Red Latinoamericana de Convivencia Escolar.[http://www.convivenciaescolar.net/lms/mod/resource/view.php?id=3445&subdir=/Caso%203.%20Luz%20Elena%20Castillo%20Govea.%20Mexico.\[consulta:30/10/12\]](http://www.convivenciaescolar.net/lms/mod/resource/view.php?id=3445&subdir=/Caso%203.%20Luz%20Elena%20Castillo%20Govea.%20Mexico.[consulta:30/10/12]).

- Chica, Manuela (2007). "Del conflicto a la cultura de paz: implicaciones", en *Revista Iberoamericana de Educación*, Número 44/5, España, Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. ISSN: 1681-5653.
- Conde, Silvia (2011). *Entre el espanto y la ternura. Formar ciudadanos en contextos violentos*. México: Ediciones Cal y Arena. ISBN: 978-607-7638-51-3.
- DFensor (2011). "Introducción", en *Revista de Derechos Humanos, Educación para la paz para erradicar la violencia en las aulas*, Núm. 09, Año IX, México, Distrito Federal, Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal, pp.2-5.
- Fierro, Cecilia; Carbajal, Patricia y Martínez-Parente, Regina (2010). *Ojos que sí ven. Casos para reflexionar sobre la convivencia en la escuela*. México, Editorial SM, Colección somos maestr@s. Serie convivencia escolar. ISBN 978-607-471-711-2.
- Furlán, Alfredo y Saucedo, Claudia (2010). "El fomento a la convivencia escolar como recurso valioso contra los problemas de indisciplina y la violencia en las escuelas", en *Revista Internacional Magisterio*, N° 44, mayo-junio de 2010, Bogotá, Colombia, pp. 28-32. ISSN: 0416924050044.
- Grupo de Educación Popular con Mujeres, A.C. (GEM) (2010). *Contra la violencia eduquemos para la paz por ti, por mí y por todo el mundo. Carpeta didáctica para la resolución creativa de los conflictos. Programa para adolescentes y jóvenes*, 2ª edición. México: GEM. ISBN: 978-607-95111-3-5.
- Grupo de Educación Popular con Mujeres, A.C. (GEM) (2010). *Contra la violencia eduquemos para la paz por ti, por mí y por todo el mundo. Carpeta didáctica para la resolución creativa de los conflictos. Programa para niñas y niños*, 4ª edición. México: GEM. ISBN: 978-607-95111-1-1.
- Grupo de Educación Popular con Mujeres, A.C. (GEM), UNICEF y Secretaría de Educación Pública (2003). *Contra la violencia eduquemos para la paz por ti, por mí y por todo el mundo. Carpeta didáctica para la resolución creativa de los conflictos*. 3ª edición. México: SEP. ISBN: 968-6616-37-3.
- Leñero, Martha Isabel (2009). "Equidad de género y prevención de la violencia en preescolar. Reflexiones sobre una experiencia de escritura". Tesis de Maestría. México, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Lizardi, Adela (2011). "La resolución no violenta de conflictos dentro del preescolar", en *Memoria del XI Congreso Nacional de Investigación Educativa, Área temática 17: Convivencia, Disciplina y Violencia en las Escuelas. Ponencia*, México, Distrito Federal. Consejo Mexicano de Investigación Educativa. ISBN 978-607-7923-02-2.
- López, Claudia; Herrera, Angélica y Tome, María de los Ángeles (2011). "Clima social del aula y su relación con el maltrato entre compañeros en preescolar", en

- Memoria del XI Congreso Nacional de Investigación Educativa, Área temática 17: Convivencia, Disciplina y Violencia en las Escuelas / Ponencia*, México, Distrito Federal. Consejo Mexicano de Investigación Educativa. ISBN 978-607-7923-02-2.
- López, Ma. Lorena (2011). “Familia, escuela y sociedad. Una alianza necesaria para la construcción de ambientes favorables de aprendizaje y convivencia pacífica”, en *Publicación educativa. Sexta época Revista Educar de la Secretaría de Educación de Jalisco*. Núm. 56, Jalisco, México, pp. 9-16.
- López, María Lorena y Ávila, Francisco (2009). “La convivencia escolar: un ámbito de consistencia ética” (en línea). En Red Latinoamericana de Convivencia Escolar. <http://www.convivenciaescolar.net/wp/wpcontent/uploads/2009/10/Lopez%20Angulo%20Lorena.pdf> [consulta: 30/10/12].
- Papadimitriou, Greta y Romo, Sinú (2005). *Capacidades y competencias para la resolución no violenta de conflictos*. México: McGraw-Hill. ISBN: 970-10-4949-7.
- Prieto, María Teresa (2010). *Estrategias de intervención para prevenir la violencia escolar entre alumnos de Secundaria del Norte de Jalisco. Estudio en la Escuela Secundaria Foránea No. 13 Ramón García Ruiz, Colotlán, Jalisco*. México, Consejo Estatal de Ciencia y Tecnología Jalisco/ Universidad de Guadalajara. Centro Universitario del Norte/ Prometeo Editores.
- Ramírez, Irma (2007). “Respeto, tolerancia y equidad: principios de interacción personal en la escuela”, en *Memoria del IX Congreso Nacional de Investigación Educativa. Área temática 6: Educación y valores/ Ponencia*, Mérida, Yucatán, Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Rodríguez, Lucía Elena (2011). “Gestión de la diferencia en la escuela: un aspecto silenciado en la formación para la convivencia”, en *Revista de Derechos Humanos, Educación para la paz para erradicar la violencia en las aulas*, Núm. 09, Año IX, México, Distrito Federal, Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal, pp. 12-17.
- Secretaría de Educación del Gobierno del Distrito Federal (2011). *Escuelas aprendiendo a convivir: Un modelo de intervención contra el maltrato e intimidación entre escolares (bullying)*. México: Secretaría de Educación, Gobierno del Distrito Federal.
- Secretaría de Educación Pública (SEP) y Programa de Estudios de Género de la Universidad Nacional Autónoma de México (PUEG/UNAM) (2009). *Equidad de género y prevención de la violencia en preescolar*. México: SEP. ISBN: 978-607-95351-0-0.
- Vázquez, Ricardo, et al. (2005). “La comunidad de la Preparatoria 2 de la Universidad de Guadalajara, actitudes de sus miembros respecto de la violencia y no-violencia escolar”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Núm. 27, Año/vol. 10 octubre-diciembre. México, pp. 1047-1070.

- Velázquez, Ma. Guadalupe (2008). "Hacia la tolerancia y la convivencia: identificando percepciones negativas y habilidades sociales latentes, en conflictos adolescentes" (en línea). México. UPN. Red Latinoamericana de Convivencia Escolar. <http://www.convivenciaescolar.net/wp/wp-content/uploads/2009/10/hacia-la-tolerancia-y-la-convivencia.pdf> [consulta: 20-11-2012].
- Yáñez, Silvia (2011). "La convivencia armónica, ¿una utopía?", en *Publicación educativa. Sexta época Revista Educar de la Secretaría de Educación de Jalisco*. Núm. 56, Jalisco, México, pp. 72-77.
- Yurén, María Teresa y De la Cruz, Miriam (2009). "Aprender a aprender, a ser y a convivir. Una estrategia educativa para las familias jornaleras migrantes", en *Memoria del x Congreso Nacional de Investigación Educativa. Área temática 6: Educación y valores/ Ponencia*, Veracruz, Veracruz, México. Consejo Mexicano de Investigación Educativa. ISBN 968-7542-18-7.
- Yurén, Teresa (2008). *Aprender a aprender y a convivir. Fundamentos teóricos de una estrategia educativa para familias jornaleras migrantes*. México: Casa Juan Pablos, pp. 174. ISBN 978-607-7554-12-7.
- Zazueta, Luis Rey y Rascón, Jorge Alfonso (2006). "La mediación: estrategia para la gestión del conflicto y mejorar la convivencia escolar: estudio comparativo en escuelas primarias del Estado de Sonora". Tesis de Maestría. México, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (Flacso).

Clima escolar

- Blanco, Emilio (2009). "La relación entre el clima escolar y los aprendizajes en México", en *Memoria del x Congreso Nacional de Investigación Educativa. Área temática 10: Interrelaciones educación-sociedad*, año 2009, Veracruz, Veracruz, México. Consejo Mexicano de Investigación Educativa. ISBN 968-7542-18-7.
- Covarrubias, Patricia y Martínez, Claudia (2005). "Aprendizaje significativo en el aula desde la perspectiva de estudiantes universitarios", en *Memoria del VIII Congreso Nacional de Investigación Educativa. Área temática 1: Sujetos, actores y procesos de formación. Subtema 1.1: Sujetos, estudiantes*, Hermosillo, Sonora. México. Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- De la Chaussée, María Eugenia (2007). "Una falta de respeto es no hacerle caso al maestro", en *Memorias del IX Congreso Nacional de Investigación Educativa. Área te-*

- mática 6: Educación y valores*, Mérida, Yucatán. México. Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Fierro, María Cecilia (2010). “Los indicadores de Convivencia y Cultura de Paz UNESCO: Un ejercicio de Análisis para el diseño de investigaciones en convivencia”, en UNESCO, *IV Jornadas de Educación para la Paz, la convivencia democrática y los derechos humanos*. Santiago de Chile. Ministerio de Educación España.
- Gutiérrez, Victoria (2006). “Batería de instrumentos para la Evaluación del Clima Escolar en Escuelas Primarias” (en línea). México, D.F. Dirección de Evaluación de Escuelas del Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE). www.inee.edu.mx/index.php/component/content/article/3519 [consulta: 20-11-2012].
- INEE (2005). “Cuestionario de contexto para alumnos. Tercero de primaria” (en línea). México, Distrito Federal. En <http://www.inee.edu.mx/index.php/publicaciones/documentos-tecnicos/de-pruebas-y-medicion/3536> [consulta: 30/10/12].
- López, Claudia; Herrera, Angélica y Huerta, María de los Ángeles (2011). “Clima social del aula y su relación con el maltrato a los compañeros en Preescolar”, en *Memoria del XI Congreso Nacional de Investigación Educativa. Área temática 17: Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas. Ponencia*, año 2011, México, Distrito Federal. Consejo Mexicano de Investigación Educativa. ISBN 978-607-7923-02-2.
- López, Leticia (2005). “El docente como facilitador del clima de trabajo en el aula”. Tesis de Maestría. UPN. México, D.F.
- Mejías, Agustín; Reyes, Oscar y Arzola, Minerva (2006). “Medición del clima organizacional en instituciones de educación superior” (en línea), en *Universidad, Ciencia y Tecnología*, Núm. 38, Vol. 10, pp.55-61 ISSN 1316-4821.http://www.scielo.org.ve/scielo.php?scrip=sci_arttex&pid=S1316-48212006000200002&l [consulta: 29/01/13].
- Moreno, F. Leticia (2007). “La adopción de perspectivas como elemento central del desarrollo moral. Su relación con la cooperación en el aula”, en *Memoria del IX Congreso Nacional de Investigación Educativa. Área temática 6: Educación y valores*, Mérida, Yucatán. México. Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Ochoa, Azucena (2010). “Diagnóstico sobre el clima de convivencia en escuelas de educación básica de la ciudad de Querétaro”. Proyecto de investigación del Centro de Estudios Psicológicos y Educativos de la Facultad de Psicología, Querétaro, México. Universidad Autónoma de Querétaro.
- Ochoa, Azucena y Díez-Martínez, Evelyn (2011). “Percepción de los alumnos de primaria y secundaria acerca de la convivencia en el ámbito escolar: sus implicaciones en algunos problemas de violencia”, en *Memoria del XI Congreso Nacional de In-*

- vestigación Educativa. Área temática 17: Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas*, México, Distrito Federal. Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Ochoa, Azucena y Peiró i Grègori, Salvador (2011). “Problemas de convivencia educativa: el punto de vista de los estudiantes”, en *5ta. Conferencia Mundial de Violencia en la Escuela. Investigaciones, intervenciones evaluaciones y políticas públicas*, Mendoza, Argentina, Universidad Autónoma de Querétaro, México y Universidad de Alicante, España.
- Ochoa, Azucena y Salinas, José Juan (2011). “Convivencia Escolar en Escuelas Secundarias de Querétaro (México): Opinión de los Alumnos”, en *xxxiii Congreso Interamericano de Psicología*. Medellín, Colombia. Facultad de Psicología. Universidad Autónoma de Querétaro, México.
- Ochoa, Azucena; Peiró i Gregori, Salvador y Mera, Gladys (2010). “Estudio comparativo de las actuaciones de los profesores de secundaria ante situaciones que alteran la convivencia escolar: el caso de Querétaro (México) y Alicante (España)”, en Gazquez, José y Pérez, Ma. del Carmen, *La convivencia escolar. Aspectos psicológicos y educativos*, España, Ed. GEU-Universidad de Granada, pp. 131-136.
- Ortega, Sylvia; Ramírez, Marco y Castelán, Adrián (2005). “Estrategias para prevenir y atender el maltrato, la violencia y las adicciones en las escuelas públicas de la ciudad de México”, en *Revista Iberoamericana de Educación*, N°. 38, pp. 147-169.
- Ramírez, Ma. Socorro (Coord.) (2012). “La intervención educativa para el desarrollo personal y la convivencia” (en línea). San Luis Potosí, México. www.beceneslp.edu.mx <http://www.calameo.com/read/000293245dfe955752d0a> [consulta: 31/10/12].
- Reyes, Oscar (2005). “Evaluación cuantitativa del clima organizacional en la Educación Superior”, en *Memoria del ix Congreso Nacional de Investigación Educativa. Área temática 13: Política y Gestión*, Mérida, Yucatán. México. Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Salgado, Benjamín; Caso, Joaquín y Rodríguez, Juan Carlos (2010). “Propiedades psicométricas de la escala de clima escolar para adolescentes” (en línea). México. Universidad Autónoma de Baja California (UABC). <http://uee.uabc.mx/uee/documentos/ponenciasUEE/CNEIP2010-Salgado.pdf> [consulta: 29/01/13].
- Saucedo, Claudia Lucy (2004). “El “relajo” y el “respeto” en la escuela. Formas culturales de participación en el marco de la disciplina escolar”, en Furlán, Alfredo, Saucedo, Claudia y Lara, Baudelio (Coords.), *Miradas diversas sobre la disciplina y la violencia en centros escolares*. Guadalajara, Jalisco. México. Universidad de Guadalajara. Centro Universitario de Ciencias de la Salud. Secretaría de Educación de Jalisco, pp. 33-51. ISBN 97-27-0281-X.

- Saucedo, Claudia; Pérez, Gilberto y Furlán, Alfredo (2011). “Esa maestra hace florecer nuestros sentimientos. Los alumnos de secundaria ante el control de la disciplina escolar”, en *Memoria del XI Congreso Nacional de Investigación Educativa. Área temática 17: Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas*, Distrito Federal, México. Consejo Mexicano de Investigación Educativa. ISBN 978-607-7923-02-2.
- SEP (2008). “Programa Nacional de Escuela Segura. Cuestionario de autoevaluación de la seguridad escolar” (en línea). México. SEP. http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/2862/1/images/anexo_16_s222.pdf [consulta: 29/01/13].
- Valadez, Isabel y Martín del Campo, Socorro (2008). “El trabajo participativo con docentes: una búsqueda de propuestas para enfrentar el maltrato entre iguales”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Núm. 36, enero-marzo 2008, Año/Vol. 13. México, pp. 87-111. ISSN 1405-6666.
- Valenzuela, Jaime y Ramírez, María Soledad (2009). “Indicadores de Evaluación Institucional: ¿Una “Carga más” o Luz para iluminar el camino?”, en *Memoria del x Congreso Nacional de Investigación Educativa. Área temática 13: Política y gestión*, Veracruz, Veracruz. México. Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Valenzuela, Jaime; Ramírez, María Soledad y Alfaro, Jorge (2009). “Construcción de Indicadores Institucionales para la mejora de la gestión y la calidad educativa”, en *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, Numero 2, Vol. 2, pp. 60-81. ISSN: 1989-0397.
- Varela, Agustín (2011). “Sistema de acciones para la mejora del clima institucional en la escuela normal rural J. Guadalupe Aguilera de Durango, Durango”. *Tesis Doctoral*. Universidad Autónoma España de Durango. Victoria de Durango.

CAPÍTULO 3

DISCIPLINA E INDISCIPLINA EN LA ESCUELA.

UN ESTADO DEL CONOCIMIENTO

Alicia Estela Pereda Alfonso, Sebastián Plá y Elizabeth Osorio Romo

Introducción

Los antecedentes de este trabajo se remontan al artículo “Investigaciones sobre disciplina e indisciplina”, elaborado por Alfredo Furlán, Luis Enrique Alcántara, Elda Lucía González Cuevas y Blanca Flor Trujillo, el cual integra el estado del conocimiento publicado en el año 2003 por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) en la parte III, la cual lleva por título: *Procesos y prácticas de disciplina y convivencia en la escuela. Los problemas de indisciplina, incivildades y violencia*.

En dicha investigación, los autores mencionan la escasa presencia de este tema en los estados del conocimiento precedentes. Entre otras razones, la atribuyen a la polisemia de los conceptos empleados en este campo de estudios, lo cual genera dificultades para alcanzar una aceptación amplia y compartida por las y los investigadores. Además, varían los posicionamientos teóricos, que implican un alto grado de componentes éticos, políticos, ideológicos y doctrinarios, al punto de generar crispación tanto a los prácticos como a quienes intentan construir teorías (Furlán, Alcántara, González Cuevas y Trujillo, 2003: 247).

Más adelante, las y los autores señalan algunas características de la investigación sobre la disciplina e indisciplina escolar y mencionan que se trata de un tema subvaluado, no sólo en México sino en otros contextos, pese a que

la primera e inevitable tarea que todo docente debe ser capaz de realizar con éxito en la escuela, consiste en lograr que el grupo esté disponible para iniciar la clase. Sin embargo, la formación inicial del profesorado no prevé un espacio curricular para abordar este aspecto decisivo del trabajo pedagógico (Furlán, Alcántara, González Cuevas y Trujillo, 2003: 248).

Sin embargo, el señalamiento anterior podría resultar paradójico ya que, pese a que se trata de competencias docentes cruciales, su desarrollo carece de espacio propio en los *currícula* de la formación del profesorado y, en paralelo, la investigación educativa dedica escasa atención a esta problemática. No obstante, esta contradicción evidencia un hecho que las y los autores señalan a continuación: los problemas de indisciplina son percibidos como de competencia exclusiva de los maestros y directivos y, probablemente por esa razón, resultan poco relevantes como objeto de investigaciones de mayor alcance y profundidad. En relación con lo anterior, los mencionados autores reportan que la mayoría de los trabajos identificados corresponde a investigaciones realizadas por docentes, comprometidos en procesos de formación para la obtención del grado de licenciatura (Furlán, Alcántara, González Cuevas y Trujillo, 2003: 263).

A lo dicho puede agregarse que, en líneas generales, los agentes educativos tienden a percibir los problemas de indisciplina como un fallo que, en lugar de atribuirse a una carencia en la formación profesional y/o a la ausencia de estrategias institucionales para prevenirlos y afrontarlos de manera colaborativa, se imputan a la inexperiencia y/o a la falta de aptitudes de las y los maestros frente al grupo. De este modo, la reputación y el profesionalismo del docente que atraviesa situaciones de esta naturaleza resultan cuestionados y, cuando este problema se difunde en los centros educativos, puede contribuir al aislamiento de las y los profesores afectados, y a la reiteración de situaciones semejantes con los diversos grupos a su cargo durante un tiempo prolongado (Fierro Evans, 2005; Pereda Alfonso, 2011).

Aunado a lo anterior, Furlán, Alcántara, González Cuevas y Trujillo (2003) alertan sobre el desplazamiento del interés en el problema de la disciplina e indisciplina hacia la violencia escolar. Al respecto señalan:

Desde comienzos de los noventa empezaron a escribirse libros sobre la problemática de la disciplina en algunos de los países de Hispanoamérica, lo cual permite contar hoy con una plataforma regional no muy amplia pero interesante. Pero este tímido renacimiento de la disciplina como tema de investigación y de

reflexión rápidamente confrontó el riesgo de ser opacado por otro: la violencia en la escuela (2003: 248).

Unos años después, en el ámbito de la investigación educativa prosigue el traslado desde la relación disciplina/indisciplina hacia el estudio de la violencia aunque, como señala Furlán (2005: 635), “maestros y directivos raras veces emplean el segundo vocablo para referirse a los acontecimientos que dificultan el trabajo escolar”. Desde la perspectiva del autor, se trata de un desplazamiento peligroso porque disminuye la capacidad del trabajo pedagógico y se desdibuja la agencia de la escuela pública para intervenir en momentos donde la dinámica neoliberal la pone en jaque (Furlán, 2005c: 634-636).

De los señalamientos y reflexiones del estado del conocimiento publicado en el año 2003, surgen las orientaciones para este trabajo, en el cual nos proponemos identificar los avances, permanencias y aportes de la investigación educativa para el estudio de la disciplina e indisciplina escolar durante el periodo 2002 a 2011. También ofrecemos algunas líneas para el futuro que enfatizan el protagonismo que le compete a la escuela y en las que se articulan dos perspectivas que en el trabajo de Furlán, Alcántara, González Cuevas y Trujillo aparecen como encontradas: las percepciones y concepciones de los docentes frente a las que predominan entre las y los investigadores en el campo educativo: los primeros son más reticentes a desplazar la relación disciplina/indisciplina hacia la violencia; los segundos, en apariencia, están más dispuestos a ese traslado.

La diversidad de posicionamientos teóricos, las variadas metodologías e instrumentos de recolección de datos utilizados, los distintos niveles de escolarización estudiados y los actores entrevistados, encuestados y observados, nos obligaron a pensar la organización de este estado del conocimiento de tal manera que quedara explícita la polisemia que se otorga a los conceptos de disciplina e indisciplina escolar, y a la heterogeneidad metodológica y teórica que todavía perdura en este campo de investigación. Por esta razón, hemos dividido el texto en seis apartados.

En el primero se exponen las características generales de las investigaciones encontradas para clasificar de manera sistemática la bibliografía existente. En segundo lugar incluimos los diferentes niveles escolares y los diversos actores del proceso educativo estudiados. A continuación se revisan los significados de los conceptos de disciplina e indisciplina así como los referentes teóricos que la sustentan, destacando su carácter relacional. En cuarto lugar, se hace un re-

paso de las principales metodologías utilizadas y se comparan entre sí, con la finalidad de mostrar los alcances de cada una y la importancia de la complementariedad metodológica para la indagación de la disciplina y la indisciplina en la escuela como objeto de estudio. En quinto lugar, en un esfuerzo por sintetizar las conclusiones presentadas en las investigaciones, incluimos los hallazgos que hemos considerado más relevantes. Finalmente, se bosquejan algunos posibles caminos que podría seguir este campo de investigación en los siguientes años.

Características generales de la bibliografía

La bibliografía presenta el conjunto de investigaciones realizadas en México durante el periodo 2002 a 2011, por investigadores nacionales y/o extranjeros que abordan la relación entre disciplina e indisciplina en el ámbito escolar. Vale la pena aclarar que la selección de los textos estuvo marcada por una dificultad conceptual que, en el fondo, complejiza profundamente esta revisión histórica. Existen muchos estudios, por ejemplo, sobre violencia escolar o convivencia pacífica en la escuela que analizan la disciplina y la indisciplina. Ante la apertura del campo que implicaría incluir todos esos estudios, nos hemos centrado exclusivamente en los que abordan esta problemática como tema central, decisión que excluye muchos estudios valiosos que únicamente la miran de soslayo. No se privilegian abordajes teóricos y/o metodológicos; asimismo, se incluyen todas las modalidades de indagación y de reflexión que comprenden desde trabajos con investigación de campo hasta ensayos y reflexiones sobre la práctica profesional.

Para recolectar el material se realizaron búsquedas en las bibliotecas de las instituciones de educación superior del país a través de los catálogos electrónicos; se revisaron tesis de posgrado, revistas de investigación educativa y libros académicos y comerciales sobre el tema. También se indagó en bases de datos como IRESIE, Redalyc y EBSCO; además, se contó con el aporte de textos por parte de las y los integrantes del equipo que conforman el Área 17 “Convivencia, indisciplina y violencia” del Consejo Mexicano de Investigación Educativa, y se contactó personalmente a investigadores para disponer de sus trabajos. De más está decir que en el presente estado de la cuestión, algunos estudios pueden haber escapado a este escrutinio aunque estimamos que, en líneas generales, los resultados son representativos del conocimiento y de las preocupaciones en este ámbito de la investigación educativa.

El formato incluye: a) Artículos de revistas sometidos a dictaminación; b) Libros y artículos de libros con ISBN; c) Ponencias nacionales o internacionales sometidas a dictaminación; d) Trabajos recepcionales de posgrado, y e) Informes y estudios de distintos alcances producidos por investigadores u organismos gubernamentales.

Descripción del *corpus*

Está integrado por 54 productos, elaborados en cinco formatos distintos. El siguiente cuadro muestra la distribución de los trabajos de acuerdo con la forma de presentación por nivel educativo:

CUADRO 3.1. Formato de presentación por niveles del sistema educativo

Nivel educativo	Formato					Total
	Libro	Artículo	Tesis/ tesinas	Informe/ estudio	Ponencia	
Pre	0	0	0	0	0	0
Prim	1	2	4	0	1	8
Sec	1	7	4	0	2	14
EB	1	5	0	1	0	7
EMS	0	3	3	0	2	8
ES	0	3	0	0	2	5
EB/EMS	0	0	1	0	2	3
EB/EMS/ES	0	1	0	0	0	1
N/C	0	8	0	0	0	8
Total	3	29	12	1	9	54

Fuente: Elaboración propia

Pre= nivel preescolar; Prim= nivel primario; Sec= nivel secundario; N/C= no corresponde a ningún nivel educativo; EB= educación básica; EMS= educación media superior; ES= educación superior.

Este primer acercamiento a la bibliografía muestra el predominio de los artículos que incluyen reportes parciales de investigaciones empíricas, así como ejercicios de reflexión sobre diversos aspectos del entramado conceptual para el estudio de esta problemática (29). En una cantidad muy inferior aparecen

ubicadas las tesis y tesinas. Esta diferencia permite señalar la escasa atención que concita el problema de la disciplina e indisciplina en la investigación de posgrado, ya que en el último decenio sólo se logran identificar 12 trabajos recepcionales. En relación con los niveles educativos que abordan, el énfasis recae en la educación básica en general, con especial atención a la educación secundaria (14 investigaciones); sin embargo, comienza a emerger la educación superior como un ámbito propicio para el estudio de esta problemática. Destaca la ausencia de trabajos sobre el nivel preescolar, así como la escasez de estudios que comparan distintos niveles de enseñanza.

Los sujetos de estudio por nivel educativo

Dado que los procesos disciplinarios poseen un carácter relacional y se construyen en el encuentro con los otros, ya sea en relaciones presenciales dentro de los distintos espacios escolares, o bien en el encuentro con las normas disciplinarias que externan concepciones sociales más amplias, este eje indaga las interacciones entre agentes que concitaron la atención en la investigación educativa. Se presentan diferenciados por niveles dentro del sistema:

CUADRO 3.2. Sujetos de estudio por nivel educativo

Nivel educativo	Sujetos de estudio						Total
	Entre estudiantes	Entre autoridades y docentes	Entre familiares y docentes	Entre estudiantes y docentes	Entre estudiantes y adultos	N/C	
Pre	0	0	0	0	0	0	0
Prim	2	3	0	3	0	0	8
Sec	2	1	0	4	7	0	14
EB	1	1	0	2	3	0	7
EMS	6	0	0	2	0	0	8
ES	2	0	0	2	0	1	5
EB/EMS	2	0	0	2	0	0	4
N/C	1	0	0	0	0	7	8
Total	16	5	0	15	10	8	54

Fuente: Elaboración propia.

La mayoría de los estudios se concentra en las relaciones entre estudiantes (16 trabajos), en las relaciones estudiantes docentes (15) y entre estudiantes y adultos docentes (10), categoría esta última que incluye al personal docente de las instituciones que no se encuentra directamente frente a grupos (directivos, prefectos, asesores técnico-pedagógicos). Llama la atención la ausencia de investigaciones que consideren a los familiares de estudiantes y al personal no docente (administrativos, intendencia). Los resultados permiten afirmar que para la investigación educativa, tanto los sistemas normativos como los procesos disciplinarios son dispositivos y eventos que atañen fundamentalmente a las interacciones entre estudiantes, docentes y directivos. Esta tendencia se reitera en los trabajos que reflexionan teóricamente sobre esta problemática los cuales, si bien no abordan un nivel educativo en específico, centran sus preocupaciones en los agentes educativos antes mencionados. Pese a lo anterior, comienzan a surgir trabajos vinculados con la gestión de la disciplina/indisciplina desde el punto de vista de la relación entre los docentes y directivos de las instituciones (5 trabajos). Desde el punto de vista de los niveles educativos, la mayor preocupación está centrada en la educación básica, con predominio de las investigaciones en secundaria (14 trabajos), probablemente porque se trata del nivel que reporta mayores dificultades al respecto. También comienza a perfilarse el interés por las relaciones entre estudiantes de nivel medio superior (6 trabajos). La educación preescolar no recibe atención, debido probablemente al escaso reconocimiento de esta problemática en dicho nivel, aunado a la reticencia para aceptar que los acontecimientos que interfieren con la actividad pedagógica atraviesan todo el sistema educativo y no sólo aquellos niveles en donde se espera que, por razones de edad cronológica y de desarrollo afectivo, sexual y social de los estudiantes, se cometan “naturalmente” más actos de indisciplina.

Abordajes teóricos

En el estado del conocimiento publicado en 2003 se señalaba la presencia teórica de Foucault en varios de los trabajos, así como también la influencia de autores que no necesariamente encabezaban escuelas de pensamiento. Se trataba, en cambio, de divulgadores y/o investigadores en el campo, lo cual ponía en evidencia la precariedad del desarrollo de esta temática en nuestro medio (Furlán, Alcántara, González Cuevas y Trujillo 2003: 285). Al presente, hemos

identificado distintas perspectivas teóricas que presentamos a continuación. Con ello intentamos reseñar los enfoques y variaciones en la apprehensión conceptual de las teorías con las cuales se reflexiona sobre esta problemática en el contexto mexicano.

Desde un enfoque pedagógico. La disciplina aparece caracterizada como un dispositivo formativo. Esta concepción surge del trabajo de Alfredo Furlán para dar cuenta de la tensión entre una noción de *currículum*, restringida fundamentalmente a los aspectos organizativos en los centros escolares, frente a la relativa desarticulación del trabajo docente que implica transformaciones en dicha *curricula*, muchas veces disimuladas bajo la denominación de “innovaciones metodológicas” o de “cuestiones didácticas”. Los dispositivos formativos suponen la articulación de: a) El dispositivo curricular; b) El dispositivo de evaluación, y c) El dispositivo de control de la disciplina “con su particular reglamento de prohibiciones y puniciones, su personal diferenciado y su propio folklore” (Furlán, 2004). Así, este enfoque centra la mirada en los procesos de enseñar y de aprender, y privilegia la voz de las y los practicantes de la educación, sin perder la autonomía y la especificidad que implica la ubicación de esta problemática en las escuelas.

Desde un enfoque sociocultural. Permite trascender la mirada puesta en los individuos y se desplaza hacia la construcción sociocultural de los sistemas normativos y de los procesos disciplinarios, en la intersección de los discursos y de las prácticas educativas; además, ahonda en la comprensión de esta problemática mediante el trazado de líneas que habilitan intercambios de ida y de regreso, desde el salón de clase hacia la comunidad de los centros escolares. Asimismo, permite pensar la indisciplina y la violencia como dos conceptos relacionados pero distintos, para evitar el desplazamiento e incluso el traslape entre ambas problemáticas. En nuestro medio, este enfoque es propiciado en las investigaciones de Claudia Saucedo Ramos, de Alfredo Furlán y de Marisa Mesina Polanco, quienes lo abordan como una perspectiva “centrada en los propios actores”, a través de la cual es posible “entender el sentido y significado que las acciones tienen para los individuos, en sus contextos situados de práctica” (Furlán Malamud y Saucedo Ramos, 2008; Mesina Polanco, 2010; Saucedo Ramos, 2010).

Desde la teoría del poder. Este abordaje se centra en las aportaciones de Michel Foucault, quien concibe la disciplina como un dispositivo de poder a través del cual se concreta “el control minucioso de las operaciones del cuerpo, que garantiza la sujeción constante de fuerzas y les impone una relación de docilidad-utilidad” (Foucault, 1984: 78). En principio, este disciplinamiento no está orien-

tado a “reprimir” sino a promover ciertos procesos de subjetivación por medio de procedimientos ínfimos, microscópicos, que se concretan en la familia, en la escuela, en los servicios de salud, en las asociaciones civiles, en los organismos del Estado, y están a cargo de diversos agentes: los padres y madres de familia, los maestros, los sacerdotes, los médicos, los militares, los medios de comunicación, etcétera. A través de ellos, los sujetos incorporan los discursos dominantes en una sociedad y los hacen propios. De ahí que para Foucault, las sociedades que surgen en la modernidad europea son “disciplinarias”: cada quien aprende a ejercer control sobre sí mismo, y el poder está presente en todas las relaciones sociales y en todos los ámbitos. Así, poder es el nombre que recibe una situación estratégica compleja, en una sociedad dada (Foucault, 2000: 113). Cabe señalar que esta situación estratégica no sería viable sin “una multiplicidad de puntos de resistencia que desempeñan el papel de adversario, de blanco, de apoyo, de saliente para una aprehensión” y que constituyen “el otro término en las relaciones de poder; en ellas se inscriben como el elemento enfrentador” (Foucault, 2000: 116-117). En el ámbito escolar, estas relaciones de poder y resistencias se concretan en las interacciones y prácticas, en una lucha constante entre estados o hechos de dominación y prácticas de libertad (Foucault, 1999: 394-395).

Las investigaciones que integran el *corpus* enfatizan diversos aspectos de la teoría. Así, el trabajo de Sánchez Guzmán (2010) se centra en el estudio de la distribución de los cuerpos en el espacio y en el tiempo escolar; como procedimientos disciplinarios que imponen conductas generalizables, permiten que los sujetos —niños, niñas, maestros, maestras, autoridades— se organicen, se distribuyan, se tornen visibles, predictivos y se integren a un programa social, pero sobre todo a un mecanismo de poder en términos de docilidad-utilidad.

En el trabajo de Rodríguez Mc Keon (2009), la disciplina es descrita como los dispositivos que pone en acción la escuela para imponer un modelo de ciudadanía que se sustenta en ciertos procesos de subjetivación, los cuales chocan con las expectativas de los estudiantes. De este modo, las manifestaciones de indisciplina pueden comprenderse como tácticas de resistencia del alumnado.

El estudio de Navia Antesana (2006) enfatiza la noción de disciplina de Foucault que “disocia el poder del cuerpo: de una parte hace de este poder una “aptitud”, una “capacidad” que trata de aumentar y, por otra parte, cambia la energía, la potencia que de ello podría resultar y la convierte en una relación de sujeción estricta”. La autora encuentra que, en el caso de los docentes en servicio, esta disociación resulta decisiva para obstaculizar los procesos de autoformación, ya que las experiencias previas de disciplinamiento que han vivido los

maestros, tanto en el hogar como durante la trayectoria escolar, se conjugan para limitar e, incluso, impedir la autonomía que requiere dicha autoformación.

En la investigación de Spitzer (2004), la propuesta foucaultiana permite observar a una institución escolar con sistema de internado como un espacio de encierro y de educación del cuerpo, a través de procesos disciplinarios donde el género cobra un papel preponderante en la subjetivación del estudiantado, en tanto dispositivo de saber-poder, para vigilar, jerarquizar y recompensar a los individuos.

Desde la teoría de la resistencia. Este abordaje teórico se centra en las aportaciones de Peter McLaren, a partir de las cuales es posible estudiar la indisciplina como una manifestación —consciente o no— de desacuerdo con las normas y rituales escolares orientados al control y a la supresión del erotismo en las prácticas juveniles. En este sentido es como se inserta una idea de “cultura escolar” opuesta a la “cultura callejera” que los alumnos llevan a la escuela de diversas maneras. Esta segunda noción de cultura se caracteriza por la personalización o el narcisismo, el hedonismo, la indiferencia o el sinsentido, la trivialización de los actos y del saber científico, así como de la escuela (Lozano Andrade y González Almazo, 2008; Lozano Andrade, 2007).

Desde la filosofía práctica. Este abordaje teórico, propuesto por Pasillas Valdez, se nutre de las aportaciones de Joseph Raz para la consideración de los problemas referidos a las normas para la disciplina y al análisis de casos de indisciplina en las escuelas. Desde este enfoque la “teoría de las normas y de las razones para la acción”, se ofrece como criterio guía para analizar y discutir los problemas (no sólo los de disciplina e indisciplina) a fin de realizar un “balance de razones” que permita superar la buena voluntad e incrementalmente de manera sistemática la comprensión de los problemas de normas y de disciplina en la escuela (Pasillas Valdez, 2004).

Como formación moral. Las investigaciones que se ubican en este enfoque teórico se apoyan en diversos autores que estudian la problemática educativa desde campos disciplinarios diferentes. Así, el trabajo de Cárdenas González (2005) retoma la teoría cognitivo-evolutiva de Piaget y Kohlberg, de la cual se deriva una pedagogía para el desarrollo moral donde el manejo de la disciplina favorece la autorregulación en detrimento de la regulación externa del comportamiento. De este modo, la autoridad deja de ser el criterio único de decisión y queda sujeta a la evaluación en función de principios legales o ético-morales. Desde esta perspectiva se espera que el profesor favorezca la justificación racional de sus decisiones normativas en función de principios que trasciendan las posiciones de poder.

Otras investigaciones enfatizan el papel de la disciplina para el desarrollo de la autonomía y la educación cívica y ciudadana del estudiantado. De este modo, retoman planteamientos de Dewey y Durkheim. El primero enfatiza el papel de la escuela en la formación ciudadana, ya que puede ofrecer al estudiantado la oportunidad de realizar experiencias democráticas. El segundo destaca la socialización que se concreta a través de la escuela, donde la disciplina conduce a la autorregulación y a la autolimitación para convivir con otros y asegurar la transmisión de conocimientos entre generaciones.

Así, para Ávila Rodríguez (2007) la disciplina, en el sentido ideal, es una verdadera educación ética y estética. Con ello se refiere al sistema de normas que una organización se proporciona a sí misma, y a la obligatoriedad o no de que cada miembro del grupo social cumpla con las convenciones que, para que sean asumibles, deben haber sido democráticamente elaboradas y revisadas críticamente por todos los miembros de la comunidad. Desde otro ángulo, para Zambrano Guzmán, Lara García y Ortega Medellín (2002), la disciplina no es una causa, un método, un procedimiento de educación; es ante todo un resultado que no sólo se forma con el ejercicio de la obediencia y la violencia como comúnmente se cree y se practica; tampoco con algunas medidas esporádicas rigurosas y coercitivas. Por el contrario, la disciplina es el resultado de una intensa tarea educativa que se concreta a través de un régimen, es decir, por medio de normas, reglas y consecuencias. De este modo, se logra la máxima aspiración de la tarea educativa: la autodisciplina, que más allá de la vigilancia o de las consecuencias externas, sea gratificante por sí misma.

Por último, la investigación de Aguilera García, Muñoz Abundez y Orozco Martínez (2007) identifica diversas concepciones de disciplina entre los agentes educativos, algunas con un tinte negativo por cuanto se emplean como sinónimos de sometimiento y control, mientras que otras poseen connotaciones distintas relacionadas con la creación de condiciones para favorecer la formación cívica y ética de los alumnos y la creación de un clima ordenado para desarrollar el trabajo académico y el aprendizaje. A su vez, afirman que las acepciones antes mencionadas se relacionan con dos modelos o enfoques de disciplinamiento basados en concepciones diferentes sobre la formación para la convivencia en comunidad: 1) El modelo de mando-obediencia, y 2) El modelo democrático. Este último se ubica en un paradigma preventivo que intenta evitar los conflictos y comprender la lógica desde la cual surgen, a fin de actuar en consecuencia.

Este breve recorrido por las distintas perspectivas teóricas para abordar el estudio de la disciplina/indisciplina muestra que, si bien no parece incremen-

tarse el número de investigaciones sobre esta problemática en relación con el estado del conocimiento precedente, en la presente década se verifica una variedad de perspectivas teóricas, más allá de los estudios centrados en la teoría del poder desde un enfoque foucaultiano, el cual persiste pero con lecturas y énfasis diversos en la bibliografía que integra el *corpus*.

Desde la práctica educativa. La disciplina/indisciplina aparece como un lugar de tensión. Al respecto, Furlán plantea que la disciplina “refiere a un complejo sistema de equilibrios dinámicos y funcionales entre las acciones de los diversos sujetos de la institución”, mientras que la indisciplina “refiere principalmente a episodios”. Por esta razón se habla de “sistemas de disciplina” y no de “actos de disciplina” y, a la inversa, de “actos de indisciplina” y no de “sistemas de indisciplina”. En este sentido, la diferencia sustancial entre ambos conceptos radica en lo siguiente: “La disciplina lleva a centrar la atención en el establecimiento, sus dispositivos, sus práctica. Pensar la indisciplina remite al comportamiento de los sujetos, especialmente de los alumnos” (Furlán, 2004: 170).

En la investigación educativa no todos los trabajos explicitan esta tensión, especialmente cuando se ocupan de los comportamientos disruptivos o indisciplinados de las y los estudiantes. No obstante, esta tensión se hace presente en el análisis de la información obtenida en el campo, ya que el vínculo disciplina/indisciplina se construye en el espacio que surge entre los dos términos de dicha relación. Dar cuenta de este nexo, en lugar de plantearlo en términos dicotómicos, permitiría articular las expectativas sociales, encarnadas en las normas del sistema de disciplina, con la apropiación subjetiva de las mismas por parte de los agentes educativos, tanto docentes como estudiantes, ya que como muestran las investigaciones de Aguilera García, Muñoz Abundez y Orozco Martínez (2007) y de Corona Gómez (2004, 2002), también entre los adultos existe disparidad en la interpretación y aplicación de la normativa vigente en las escuelas, así como en relación con las estrategias de disciplinamiento que se utilizan.

Variaciones metodológicas

En este apartado se recuperan los métodos y técnicas empleados en las investigaciones, así como los alcances y la cobertura de los mismos.

Métodos y técnicas. Se refiere a las estrategias para recolectar información sobre la problemática en estudio.

CUADRO 3.3. Métodos y técnicas de la investigación por nivel educativo

Nivel educativo	Métodos						Total	
	Cuestionario	Entrevistas	Historia de vida	Análisis documental	Etnografía	Investigación acción	Mixto	N/C
Pre	0	0	0	0	0	0	0	0
Prim	2	0	0	2	2	1	1	0
Sec	0	4	0	1	5	0	3	1
EB	0	0	1	0	0	1	4	1
EMS	1	0	1	0	5	0	1	0
ES	0	1	0	1	2	0	1	0
EB/EMS	2	0	0	1	0	0	1	0
N/C	0	0	0	0	0	0	0	8
Total	5	5	2	5	14	2	11	10

Fuente: Elaboración propia.

En relación con los métodos y técnicas para construir conocimiento, el énfasis recae en aquellos que implican un contacto estrecho del investigador con las y los sujetos de estudio, así como una presencia frecuente y prolongada en el contexto, de ahí que la mayoría de los trabajos adopta el método etnográfico (14) y privilegia la observación e interlocución en los salones de clase y en las escuelas. También predominan los trabajos que combinan distintos métodos y técnicas, de corte cualitativo y cuantitativo, para la recolección de información (11). Además, destacan las reflexiones teóricas que aportan herramientas para la construcción de esta problemática desde distintos enfoques y perspectivas (10).

Alcances de las investigaciones. Se refiere a los distintos niveles de aprehensión y comprensión del problema:

CUADRO 4.4. Alcance de la investigación por nivel educativo

Nivel educativo	Alcance					Total
	Exploratorio	Explicativo	Interpretativo	Intervención	N/C	
Pre	0	0	0	0	0	0
Pri	2	2	3	1	0	8
Sec	4	0	10	0	0	14
EB	4	0	1	1	1	7
EMS	4	0	4	0	0	8
ES	3	0	2	0	0	5
EB/EMS	2	0	2	0	0	4
N/C	0	0	0	0	8	8
Total	19	2	22	2	9	54

Fuente: Elaboración propia.

La mayor parte de los trabajos posee un alcance interpretativo, el cual implica un esfuerzo para la comprensión de la problemática desde la perspectiva de las redes de significado, que dotan de sentido a la acción de los individuos en los contextos de estudio. También se privilegia un alcance exploratorio, lo cual indica la búsqueda de rasgos que permitan caracterizar la ocurrencia de esta problemática.

Cobertura. Se refiere a la extensión que comprenden las investigaciones, en relación con los niveles educativos:

CUADRO 4.5. Cobertura de las investigaciones por nivel educativo

Nivel educativo	Cobertura						Total
	Estudio de caso	Local	Zonal	Estatad	Nacional	N/C	
Pre	0	0	0	0	0	0	0
Pri	5	0	2	0	1	0	8
Sec	14	0	0	0	0	0	14
EB	0	1	1	0	4	1	7
EMS	7	0	1	0	0	0	8
ES	3	1	0	0	0	1	5
EB/EMS	2	0	0	0	0	0	2
N/C	0	1	1	0	0	8	10
Total	31	3	5	0	5	10	54

Fuente: Elaboración propia.

La mayor parte de los trabajos (31) son estudios de caso, lo cual puede explicarse porque las realiza un solo investigador o equipos muy reducidos que ingresan a las escuelas donde se desempeñan como docentes, o bien, donde poseen vínculos con miembros de la planta de personal que ofician de porteros y les allanan el camino para realizar la investigación. Asimismo, persiste la preocupación e interés por el estudio de esta problemática en el nivel secundario (14 investigaciones).

Hallazgos y aportes

La presentación de los hallazgos y aportes se concreta a través de varios ejes temáticos, los cuales tratan de reunir los aspectos compartidos y, a la vez, se proponen rescatar de manera sucinta algunos aportes que pueden orientar a futuros investigadores en la búsqueda de antecedentes para sus propios estudios.

Aproximaciones descriptivas y comparativas

Estas investigaciones se orientan a la identificación de factores que incrementan la probabilidad de indisciplina en las escuelas. El trabajo de Pérez Martell (2003) ubica en la relación pedagógica uno de los principales factores que generan indisciplina, ya sea por las prácticas autoritarias, especialmente cuando las normas y pautas no se hacen explícitas a los estudiantes, o bien ante el favoritismo hacia algunos alumnos en desmedro de otros. También el trabajo destaca la escasa convivencia de los docentes con los estudiantes y las clases aburridas, así como las burlas entre compañeros. Este último factor reaparece en la investigación de Herrera Silva y Domínguez Pérez (2009) bajo la modalidad de ausencia de respeto entre condiscípulos, aunado al incumplimiento de los compromisos por parte del docente y entre estudiantes.

Un estudio comparativo entre escuelas secundarias de la ciudad de Querétaro, en México, y de Alicante, en España, arrojó como resultado que, en ambos contextos, los docentes cuentan con una gama muy limitada de actuaciones ante episodios que pueden alterar la convivencia escolar. Este hecho podría mostrar una falta de preparación de los profesores en términos de modelos pedagógicos para enfrentar los conflictos. De ahí surge la necesidad de formar con un repertorio más variado de respuestas para atender esta problemática y para evitar la simplificación de los procesos de actuación pedagógica (Ochoa Cervantes y Peiró I Gregori, 2011, 2010). Asimismo, en los resultados obtenidos con el estudiantado de Querétaro, destaca que la violencia entre alumnos no es el conflicto que perciben como más frecuente. En cambio, detectan un mayor porcentaje de comportamientos disruptivos que pueden generar problemas de convivencia. Por esa razón, se sugiere centrar los trabajos de intervención en el manejo de la disrupción en el aula (Ochoa Cervantes y Salinas de la Vega, 2011).

Cabe agregar que varias investigaciones mencionan diferencias de género en la comisión de actos de indisciplina. Al respecto, el trabajo de Mesina Polanco (2010) en una escuela secundaria revela que las mujeres han establecido todo un sistema de simulación que les resulta muy útil para transgredir la normativa escolar sin que las sancionen; de ese modo, los actos disruptivos permanecen en el ámbito privado, para el registro íntimo, mientras que la indisciplina se tipifica más bien como una cuestión de hombres. También en el reporte de Ruiz Cuéllar (2006) se observa que los hombres participan y son víctimas de violencia en mayor medida que las mujeres. Relacionado con el género, también se

encuentra que el tipo de agresiones difieren entre hombres y mujeres, lo cual no significa que sean exclusivas de uno u otro género. En los varones, las agresiones físicas y verbales haciendo uso de lenguaje soez son más frecuentes; en cambio, las mujeres utilizan formas de agresión más sutil, de tipo verbal y actitudinal como la burla y la marginación.

También existen marcas de género en relación con las y los destinatarios de los actos de indisciplina. Así, el trabajo de Spitzer (2004) en un contexto universitario pone en evidencia que los actos de indisciplina en contra de las maestras adquieren claras connotaciones de violencia sexual y de género. Además, el modelo de masculinidad dominante favorece comportamientos disruptivos que rápidamente pueden desplazarse hacia la violencia, en especial cuando se trata de afirmar la hombría a través del alcohol y de la agresión hacia las mujeres. Así, el estudio muestra que la indisciplina, la violencia y el acoso en contra de las mujeres se concretan en el cruce de significados, valores y prácticas que provienen de las diferencias culturales con relación al género, de las tradiciones propias de las comunidades de origen del estudiantado, de las imágenes que existen en torno a la profesión de agrónomo y de la propia historia institucional.

La gestión de la disciplina en los centros escolares

Este eje reúne las investigaciones que reportan distintas estrategias para garantizar el cumplimiento de la normativa institucional y las prácticas de disciplinamiento de los agentes educativos, ubicados en distintas posiciones jerárquicas y roles, frente a los comportamientos disruptivos. Para presentar los hallazgos y aportes identificados en la bibliografía, se procederá desde aquellos que analizan las interacciones entre docentes y estudiantes hasta llegar a los estudios centrados en la gestión de la disciplina desde las instancias de dirección y administración.

En las interacciones entre docentes y estudiantes. El reporte de Aguilera, García, Muñoz Abundez y Orozco Martínez (2007) sobre el estudio centrado en la disciplina, violencia y consumo de sustancias nocivas a la salud en primarias y secundarias de la República Mexicana, realizado por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), encuentra tres formas de ejercicio de la disciplina por parte del personal docente. Por un lado, mediante el uso, a veces indiscriminado, de sanciones como expresión de autoridad en la relación

con los estudiantes; se trata de una concepción de la disciplina como medida de control que da como resultado el empobrecimiento de la calidad de la relación pedagógica y con la cual el sistema disciplinario pierde su valor formativo. Por otro, el uso de medidas disciplinarias como remedio a las conductas de indisciplina y desacato; se trata aquí de la aplicación de las normas como medida de corrección. Finalmente, se observa también que la disciplina ejercida por los profesores puede funcionar como un medio para ofrecer al grupo las condiciones necesarias para el trabajo académico y el buen desempeño de cada uno de los estudiantes.

La investigación de Furlán Malamud (2005a) en escuelas secundarias muestra otro procedimiento que, de acuerdo con el personal que presta servicios de apoyo pedagógico, resulta de uso frecuente por parte de las y los profesores: la canalización a esos servicios de los alumnos que alteran el orden de la clase o la concepción y expectativas de las y los docentes sobre el “comportamiento disciplinado”. Esto genera un malestar entre los miembros de los Servicios Educativos Complementarios (SEC) porque lo perciben como una falta de compromiso del docente con las responsabilidades que le corresponde frente a los comportamientos disruptivos. Sin embargo, algunos profesores que laboran en las mismas escuelas investigadas, también manifiestan molestia con la “falta de trabajo” de los orientadores educativos o ante la inocuidad de sus intervenciones cuando canalizan alumnos a los SEC. Como se desprende de lo anterior, el sentimiento de enojo y la atribución de responsabilidades (o de irresponsabilidades) es evidentemente recíproco. La misma tensión identifica Viana Sánchez (2010) en el trabajo realizado en una escuela secundaria, donde la trabajadora social recibe a los estudiantes que canalizan los docentes por faltas a la disciplina, aunque ella considera que deberían ser resueltas en el salón de clase.

Desde las instancias de dirección y administración. El reporte de Aguilera, García, Muñoz Abundez y Orozco Martínez (2007) identifica varios factores que inciden en la gestión de la disciplina en las escuelas, tales como: 1) El enfoque disciplinario que se enfatiza. En este sentido prácticamente todas las escuelas que integran esta investigación operaban con el esquema de disciplinamiento de control impuesto por la propia normatividad del nivel; 2) La formalidad del sistema disciplinario. Este factor aparece determinado por el tamaño de la escuela: entre más grande es el establecimiento, los reglamentos son más detallados, existen más mecanismos de control y supervisión, y hay una mayor participación del personal en la tarea; 3) La organización y cantidad de personal

encargado de la función disciplinaria, aunado a la preparación profesional del mismo. Este factor está relacionado con la modalidad escolar y el tamaño de la escuela, y 4) La cantidad, variedad y gravedad de las conductas de indisciplina. El estudio ofrece un análisis de estos factores, a partir del cual es posible construir dos categorías prototípicas de escuelas. En una se ubican aquellas donde existen conflictos constantes entre y con alumnos, y los esfuerzos de disciplinamiento se concentran en la búsqueda de estrategias para resolver problemas *mayores*. Se trata por lo general de escuelas ubicadas en contextos de marginación, con sistemas de disciplina informales, en el sentido de que no incluyen varios dispositivos ni la escuela cuenta con personal para el control disciplinario, de modo que son los propios profesores, directores y prefectos —cuando se cuenta con estos últimos— los encargados de esta tarea. En la otra categoría se ubican escuelas donde la disciplina se concentra en problemas *menores*, por ejemplo, el uso apropiado del uniforme, el uso y comportamiento adecuados en los distintos espacios escolares. En estas escuelas, por lo general, se cuenta con esquemas más complejos y diversos mecanismos para el tratamiento de la disciplina; son también, escuelas de gran tamaño.

El trabajo de Muñoz Abundez (2010) recupera otros aspectos de la investigación sobre indisciplina, violencia y consumo de sustancias nocivas, publicada en 2007 por el INEE. Al respecto señala que para la atención de las conductas indisciplinadas se emplean estrategias reactivas, es decir, se atienden después de ocurrido el acontecimiento. Aunque existen mecanismos destinados a la prevención, como por ejemplo, los reglamentos escolares, estos no son conocidos por todos los alumnos. También enfatiza la distancia que existe entre el personal de la escuela y la llamada “cultura juvenil”, como un factor que dificulta la construcción de acuerdos y pautas de comportamiento. Esta distancia incluye a los familiares, quienes señalan con insistencia que las características de una “buena secundaria” incluyen un estricto manejo y control de la disciplina, con sistemas que aseguren la vigilancia estrecha y que restrinjan los márgenes de libertad para aquellas expresiones del estudiantado que trascienden las expectativas de la escuela y de las familias.

En el caso particular que analizan Vera Noriega, Laborín Álvarez y Tánori Quintana (2006) en escuelas multigrado, los autores señalan que ocurren situaciones de desorganización e indisciplina más frecuentes que en otras modalidades, lo que trae como consecuencia la aplicación de medidas disciplinarias más

estrictas sin tomar en cuenta el impacto que tienen en los estudiantes, tanto en términos emocionales como de permanencia en la escuela.

Otro caso revelador de las prácticas disciplinarias que se ejercen desde la dirección y administración escolar es el que presenta Spitzer (2004, 2011) en una institución educativa que integra el nivel medio superior y superior, el cual muestra que los procedimientos disciplinarios son anticuados, viciados y dependen de la subjetividad de la Comisión de turno. También identifica una burocratización de los procedimientos disciplinarios que se basan en la asignación de puntos de acuerdo con la gravedad de la infracción, aunque estos puntos pueden negociarse. De este modo, a lo largo de la carrera, un estudiante puede acumular muchos más puntos de los aceptados como límite para permanecer en la institución. Así, Spitzer encuentra que la institución favorece las estrategias para demorar la aplicación de sanciones, y el tiempo transcurrido desde que se levanta el reporte hasta que se le da debido proceso implica un martirio de espera. En algunos casos, los alumnos ven como mejor opción darse de baja. Además, cuando se presentan apelaciones, existen evidencias de complicidad e impunidad. La gestión de la disciplina desde el punto de vista institucional evidencia una actitud paternalista que apela a la condición de pobreza de los estudiantes para justificar la aplicación diferencial de las sanciones. Por último, el trabajo identifica varios procedimientos que con la apariencia de aplicar una sanción, en realidad favorecen la impunidad: las sanciones “light”, la asignación de “tareas formativas”, en muchos casos aburridas y sin sentido.

El desarrollo socio-moral en la escuela. Desde otro enfoque, centrado en el orden moral que subyace en las escuelas, el artículo de Araujo Morales (2007) retoma afirmaciones de Cecilia Fierro Evans, quien plantea que los sistemas normativos y las prácticas disciplinarias remiten a la forma en que los docentes valoran lo correcto y lo incorrecto y lo expresan en sus acciones. Al respecto, señala una tensión entre las regulaciones muy precisas para temas poco importantes, como el peinado o la vestimenta, frente a la escasez o ausencia de normativa para temas fundamentales, como la construcción del respeto y la convivencia.

Por último, el trabajo de Fuentes Mora (2002) analiza las creencias de los agentes educativos sobre el logro escolar y el ejercicio de poder, en relación con la formación de la autonomía socio-moral de los estudiantes de una escuela de educación técnica. Al respecto, encuentra que la ausencia de espacios para la toma de decisiones lleva a los estudiantes a vivir contradicciones que no siempre

logran superar. Así, la dependencia en que se encuentra el estudiantado es asumida de dos maneras: a) aceptación, aun cuando cuestionen la normatividad, y b) resistencia, que lleva a la confrontación y transgresión de las normas, por lo que están permanentemente en situación de riesgo. La escuela asume un papel de adiestramiento técnico más que de formación intelectual y socio-moral que les permitiría alcanzar autonomía. De este modo, la escuela no sólo no contribuye al desarrollo moral de los jóvenes sino que, en ocasiones, lo obstaculiza.

Concepciones sobre disciplina/indisciplina

Este eje reúne los trabajos que analizan las concepciones sobre la relación disciplina/indisciplina entre los agentes educativos, a través de las cuales significan e interpretan los acontecimientos problemáticos que suceden en la escuela. La revisión de la bibliografía permite diferenciar entre los trabajos que centran la atención en la perspectiva de algún agente en particular, ya sea docente o estudiante, y los que abordan estas concepciones desde un enfoque relacional, en el entendido de que dichas concepciones se construyen en el encuentro de las distintas miradas que se cruzan en el espacio escolar y social.

Desde la perspectiva de los docentes

Responsabilidad en el control de la disciplina. Los trabajos evidencian una gran variedad de perspectivas entre docentes y directivos sobre la responsabilidad que les compete en la gestión y administración de los procesos disciplinarios. Al respecto, el trabajo de Aguilera, García, Muñoz Abundez y Orozco Martínez (2007) muestra que esta actividad demanda gran cantidad de tiempo y atención de los docentes, razón por la que muchos optan por evitar situaciones dentro del aula que no sean estrictamente académicas, pese a que en opinión de los directivos, los docentes frente a grupo deberían asumir un rol más activo. Como muestra el estudio, la propia organización y distribución de tareas al interior de las escuelas propicia esta renuencia del profesor a involucrarse más activamente en el control de la disciplina, pues considera que para eso existen otras figuras en la institución, como por ejemplo las y los tutores de grupo. Sin embargo, muchos docentes que participan en este estudio, identifican aspectos de su propia

práctica que podrían contribuir al desarrollo de problemas de indisciplina y violencia en la escuela, aunque las explicaciones que se dan a sí mismos en relación con esta problemática son estereotipadas y poco profundas.

En un estudio de caso en educación secundaria, Valdés Cuervo, Martínez Cebrero y Vales García (2010) encuentran resultados semejantes a los del estudio anterior, especialmente en lo que respecta a la decisión de involucrarse o no en el control de la disciplina por parte de los docentes. Al respecto, el trabajo revela que las y los maestros piensan en la resolución de los problemas disciplinarios dependiendo del apoyo que reciban de otros agentes educativos, como las autoridades o las familias, con lo cual externalizan las carencias para explicar, interpretar o resolver esta problemática desde la propia formación profesional.

Concepciones sobre disciplina/indisciplina. El estudio comparativo de Pérez Martell (2003) en tres escuelas primarias, muestra que entre el profesorado persiste una concepción tradicional de la disciplina, entendida como coacción externa sobre el comportamiento de los estudiantes que incluye premios y castigos. Asimismo, identifica dos ideas de sentido común entre los docentes, vinculadas con la disciplina: 1) Que los alumnos aprenden si permanecen en el salón y están callados y ordenados, y 2) Que los alumnos no quieren aprender, por eso la disciplina consiste en no dejarlos hacer lo que quieran.

Por su parte, en un estudio de caso en una escuela secundaria pública, Saucedo Ramos (2006) rescata los significados que los docentes atribuyen a la noción de “problema” en relación con los estudiantes. Así, distinguen entre “alumno problemático”, calificativo que aplican a quienes evidencian problemas de indisciplina, y “alumnos normales pero con problemas”, para referirse a quienes afrontan problemas familiares o de otro tipo (es decir, no de indisciplina). El trabajo también muestra una tendencia a la interpretación psicológica de corte funcionalista de los problemas de los estudiantes y sus familias, tanto por parte de los docentes como de los familiares. Estas interpretaciones se basan en la divulgación de conceptos y teorías que son apropiadas y reinterpretadas desde el sentido común. Asimismo, el trabajo destaca las consecuencias del traslape entre problemas académicos y problemas de disciplina, con lo cual se restringen las posibilidades de trabajo diario de las y los estudiantes considerados como “problemáticos”; además, evidencia la escasa disposición de los maestros para entender el cambio de los estudiantes problemáticos como un proceso, lo cual lleva a infravalorar o desestimar los logros iniciales, con el consiguiente desaliento de los estudiantes comprometidos en dichas transformaciones.

Desde la perspectiva de los estudiantes

Concepciones sobre disciplina/indisciplina. La investigación de Mesina Polanco (2010) revela que para los y las jóvenes, indisciplinarse es sólo una manera de relacionarse con sus pares. Ir contra las reglas no es malo, sólo es su manera de estar en el mundo, de tomarlo en sus manos y transformarlo. Los y las indisciplinados se autodefinen y presentan a sí mismos como “chidos” y “chidas” porque son capaces de mirar el mundo de una forma distinta a como lo hacen los adultos y, con eso, construyen cultura y participan en la evolución de la sociedad, aportando sus conceptos y sus ideas para que el mundo funcione mejor. Asimismo, las transgresiones a las normas escolares —por ejemplo, no llevar adecuadamente el uniforme, alborotar en el salón, no llevar la tarea, etcétera— sólo son consideradas como indisciplina cuando algún adulto lo señala. De este modo, los estudiantes indisciplinados viven tal posición, por un lado, como una señal de prestigio pero, por el otro, como algo ajeno y exterior a ellos, marcado por reglamentos, normas, castigos, reportes y pláticas.

Sin embargo, habitar la escuela requiere de la experiencia de un “nosotros” que haga posible la convivencia, no exenta de normas, que los estudiantes están dispuestos a seguir, siempre y cuando se los tome en cuenta para definirlos. Este es uno de los hallazgos de la investigación de Ávalos Romero y Hernández Estrada (2003) en el nivel medio superior, donde las y los estudiantes perciben el ambiente del aula como un factor importante para la manifestación de comportamientos disciplinados; valoran significativamente el diálogo en las relaciones de autoridad, en las que buscan la confianza que les permita un trato de igualdad y con derecho a expresarse; manifiestan rechazo a la vigilancia excesiva y al celo en el cumplimiento de las normas que consideran de escasa relevancia, tales como la vestimenta o el cabello, y estiman que estas reglas sólo estimulan la rebeldía.

Los señalamientos estudiantiles encuentran correspondencia en el estudio realizado por Saucedo Ramos, Pérez Campos y Furlán Malamud (2011) en una escuela secundaria, donde un aspecto central de las reflexiones de los alumnos indica que reconocen y demandan que sus maestros los controlen. La construcción de sí mismos se articula en el encuentro con los otros, y en ese cruce se posicionan como personas que aceptan y necesitan la regulación externa. Pero no se trata de cualquier tipo de regulación. Los alumnos expresan con claridad que necesitan ser tratados como personas valiosas, es decir, que se les respete,

que se les hable con tacto, que se les motive a aprender y a pensar en sus propias vidas, tanto en el presente como en el futuro. En ese sentido, los y las alumnas establecen tres modalidades de interacción con los docentes que inciden en los comportamientos en el salón de clase: 1) Las interacciones docente-estudiante que les permiten comportarse mejor; 2) Aquellas que los inducen a un mal comportamiento; 3) Aquellas donde se sienten respetados y considerados. A través de estas demandas para que se consideren sus intereses emocionales, sociales y cognitivos, los estudiantes se reconocen y afirman como personas con un carácter integral.

Desde una perspectiva relacional

Se trata de investigaciones cuyo punto de partida teórico implica el reconocimiento de que las distintas nociones empleadas por los agentes para designar los procesos, sucesos y comportamientos que tensan la relación disciplina e indisciplina, se concretan intersubjetivamente en el espacio escolar.

El conflicto de interpretaciones. Furlán Malamud y Saucedo Ramos (2008) reflexionan sobre la construcción compleja de los problemas de indisciplina y violencia, como resultado de la participación de los distintos actores implicados: alumnos, maestros, directivos, trabajadoras sociales, padres de familia, etcétera. En dicha construcción, cada persona despliega recursos materiales y simbólicos, perspectivas culturales, posiciones de poder e interpretaciones, con los cuales busca negociar en los intercambios sociales. Sin embargo, como evidencian los autores en el estudio de un caso en una escuela secundaria, cuando no se logra un cierto equilibrio surgen los conflictos y el desplazamiento de los episodios de indisciplina hacia expresiones de violencia. Los problemas se alimentan por la participación de los actores en el contexto escolar, pero también porque la escuela recibe propuestas colectivas (como la cultura Emo, el uso de celulares, los derechos humanos) que cuestionan los esfuerzos de la institución para establecer su propio orden a partir del reglamento escolar o de su propia comprensión sobre los procedimientos correctos para dirigir la formación de los alumnos.

El trabajo de Corona Gómez (2002, 2004) reitera esta complejidad y esta confrontación en la interpretación de una práctica recurrente, el “relajo”, que desde la perspectiva de los docentes se califica como indisciplina, mientras que los

estudiantes la entienden como una forma de “relajar”, es decir, de “destensar” las relaciones, romper la formalidad dentro del salón de clase, sin que necesariamente implique un reto a la autoridad del docente. Así, el relajo en el salón de clase forma parte de las numerosas fronteras culturales que existen entre los maestros y los alumnos y que, en este caso, el investigador interpreta como una estrategia de resistencia espontánea más que como una forma de violencia o de transgresión por parte del alumnado. En este sentido, “echar relajo” también forma parte del complejo procesos de socialización que obliga a subordinar el interés individual al interés común del grupo de compañeros.

También la investigación de Saucedo Ramos (2002) analiza el “relajo” como un sistema de relación social, con reglas propias que las y los estudiantes aprenden a descifrar y que actualizan permanentemente para sentirse cómodos. Representa una estrategia que permite restar formalidad a lo que ocurre en un salón de clases subvirtiendo, de alguna manera, lo que serían las interacciones típicas: regaño, corrección, sanción. Esta subversión requiere que las y los estudiantes estén muy atentos a lo que sucede en el salón. Asimismo, señala diferencias etarias, así como de condición socio-económica y de género en relación con esta actividad. Específicamente entre los varones, “echar relajo” se asocia con conductas de riesgo que están vinculadas con la construcción y expresión social de las masculinidades. Desde la perspectiva de la investigadora, estos actos se erigen en una frontera cultural, entendida como espacio de negociación entre maestros y alumnos y entre los alumnos mismos; al respecto, la edad, el género y la clase marcarían esos límites entre estudiantes.

Las reflexiones anteriores encuentran eco en la investigación de Mesina Polanco (2010) en una escuela secundaria donde, desde la perspectiva estudiantil, la indisciplina les da sentido de vida, es decir, les brinda motivaciones para seguir en la escuela, relacionarse con sus pares y conseguir prestigio social entre los compañeros. Además, la idea del mundo y de las cosas se contrapone en objetivos y valores a los propósitos de la escuela secundaria; por esa razón, las y los estudiantes son considerados como indisciplinados. Este estatus es reforzado por el hecho de que todo el grupo se asume como indisciplinado y el nombre del grupo, que incluye el número y la letra de identificación ante los demás dentro de la escuela, brinda una señal de identidad para sus miembros.

En algunos trabajos, la complejidad y la confrontación entre interpretaciones surgen como expresión de una especie de brecha generacional. Así, la investigación de Grijalba Martínez (2011) muestra una crisis entre la “condición

estudiantil” frente a la “condición juvenil” que afecta a las y los estudiantes de una escuela preparatoria. Este trance emerge en relación con las experiencias académicas y las de “vida juvenil”. Las primeras son provistas y normadas por la escuela y se asocian con los fines y propósitos de la formación escolar; las segundas se rigen por los códigos entre condiscípulos y están relacionadas con la diversión. Mientras que algunos grupos de estudiantes orientan sus comportamientos hacia la vida juvenil o el trabajo académico, otros intentan el equilibrio entre ambos ámbitos. Una de las razones que podría explicar la diversidad de opciones se ubica en la importancia que adquiere la identificación en los grupos de pares, los cuales contribuyen a la configuración identitaria de sus miembros.

El trabajo de Rodríguez McKeon (2009) en una escuela secundaria, también aborda estas diferencias entre generaciones a partir de los discursos pedagógicos que apelan a las prácticas autoritarias para imponer modelos de ciudadanía conceptuados como “positivos” por parte los docentes, a fin de contrarrestar los modelos negativos que ofrecen los medios de comunicación y el mundo exterior a la escuela. De este modo, la mayor parte de los docentes que participan en la investigación estiman que la escuela alcanza su misión: preparar a los estudiantes para que “sean alguien” en la vida, en el futuro. Estos modelos resultan ajenos y difíciles de comprender y de aceptar por parte del estudiantado, lo cual genera tensiones y conflictos que los docentes evalúan como expresiones de indisciplina y como faltas de respeto.

Desde la perspectiva de la investigadora, lo que configura el desencuentro entre docentes y estudiantes es el destiempo: los primeros quieren imponer un modelo o modelos acordes a sus valores y a cómo conciben el futuro para los estudiantes; sin embargo, los segundos quieren hablar del futuro pero desde sus percepciones y expectativas en el presente. Así, el conflicto adquiere una dimensión temporal y generacional: los maestros se preocupan por el futuro mientras que los estudiantes quieren y necesitan hablar del hoy. Finalmente, estos conflictos se resuelven con prácticas de silenciamiento y con ocupaciones (silenciamiento de la palabra y ocupación continua para detener el movimiento y encauzarlo por el discurso pedagógico hacia donde pueda ser controlado). Sin embargo, la investigación reporta algunos espacios donde la práctica docente coincide con las expectativas de los estudiantes.

También es posible identificar un conflicto o disonancia entre los estilos de enseñar de los docentes y los estilos de aprender de los estudiantes. Al respecto, Velázquez Guzmán (2007) analiza la disrupción o la falta de compati-

lidad entre ambas posiciones y roles en una escuela primaria. Descubre que las formas de trabajo de los niños contrastan con los valores y estilos que sustenta el maestro como principios para el trabajo en el salón de clase, y marcan la distancia que existe entre la tradición escolar y los alumnos: dos mundos que la tradición misma impide que se toquen porque la regla y la costumbre señalan que el estilo de trabajo infantil es inaceptable y, por ende, “indisciplinado”.

Una lectura sociocultural. Si bien los trabajos reseñados abordan la construcción de la relación disciplina/indisciplina con énfasis en las interacciones entre docentes y estudiantes, el *corpus* también incluye un trabajo donde la tensión surge en la relación entre los actos de indisciplina y el entramado de prácticas culturales de la escuela. Se trata de la investigación de Saucedo Ramos (2004), para quien las formas de significación sobre la disciplina e indisciplina dentro de la escuela dependen de contextos culturales más amplios, de relaciones de género y de conceptos de adolescencia y juventud que comparten los agentes educativos. Entre los hallazgos de esta investigación cabe reseñar lo siguiente: 1) La edad de los alumnos, el género de adscripción y la ubicación social son referentes importantes en la construcción de los sentidos de “respeto” y de “echar relajo”; 2) La disciplina en la escuela se ve alimentada no sólo por las regulaciones que se espera lograr de acuerdo a los estatutos escolares, sino también por nociones implícitas respecto a qué significa ser adolescente hombre o mujer, concepciones que no siempre se toman en cuenta (o casi nunca entran en la consideración de los adultos), y 3) Las autoridades escolares (maestros, directores, prefectos) manejan un discurso doble; por un lado, reconocen el carácter de diversión al que tienden los alumnos y enfatizan la necesidad de comprenderlos, y por otro, ven a los estudiantes “relajientos” como amenazas a la disciplina escolar y actúan en consecuencia.

Comportamientos, actos y problemas de indisciplina

Se trata de una construcción que en la escuela recibe dos lecturas, las cuales con frecuencia reiteran este conflicto de interpretaciones antes mencionado entre los adultos y los estudiantes. Si bien no todas las investigaciones hacen explícitas estas nociones, las mismas están presentes en varios trabajos, aunque sea de manera indirecta. En este apartado las recuperamos porque entendemos que la valoración y calificación de los comportamientos y actos vistos como indis-

ciplinados o disruptivos, resultan significativas para establecer una distinción entre el “buen alumno” y su contraparte, a partir de la cual se generan procesos de inclusión y exclusión entre estudiantes.

Nombrar la indisciplina. Desde la perspectiva de Mesina Polanco (2006), para las y los docentes el comportamiento indisciplinado representa una transgresión a las normas y reglamentos, y quienes actúan estas contravenciones reciben una serie de calificativos que evidencian la falta de adecuación a las expectativas depositadas sobre el alumno; en cambio, desde la “cultura juvenil” se trata de una manera de estar en el mundo, de pensar el mundo de forma distinta a los adultos, de confrontar el mundo adulto.

Sin embargo, la calificación de un acto como indisciplina depende, en gran medida, de la interpretación del docente. Al respecto, la investigación de Martínez González (2011) pone en evidencia que aun cuando la mayoría de los conflictos altera el orden y la paz, tanto del ambiente del centro como del salón de clase, muchos de ellos suelen no llamar la atención, o bien, no generan ninguna respuesta institucional; además, encuentra que las características personales de los profesores constituyen un factor importante en la percepción de los actos como problemáticos. De ahí que mientras para algunos docentes ciertos actos forman parte de la cotidianidad del centro o de la clase, para otros expresan un conflicto necesario de atender. Similares conclusiones sobre la importancia de la valoración del comportamiento por parte de los adultos, para que sea reconocido o no como indisciplinado, surgen del trabajo de Viana Sánchez (2010), quien también encuentra un amplio espacio para la arbitrariedad y discrecionalidad de estos señalamientos por cuanto dependen de criterios personales que no siempre se explicitan.

Los hallazgos anteriores encuentran eco en el trabajo de Mesina Polanco (2010) en una escuela secundaria, donde los profesores resuelven por sí mismos situaciones de indisciplina que no necesariamente están contempladas en el reglamento pero que son legitimadas por el conjunto. Sin embargo, la discrecionalidad de esas prácticas queda acotada por un acervo de conocimientos y experiencias de la escuela que opera como un “archivo”, el cual se actualiza y emplea para resolver los problemas del presente. Cabe señalar que desde la perspectiva de los estudiantes, si no hay castigo el acto no califica como indisciplina.

El alumno problema. Saucedo Ramos (2005) analiza la construcción del “alumno problema” a través de los discursos y las prácticas de docentes y alumnos en una escuela secundaria. Al respecto, ofrece una visión relacional de la

disciplina/indisciplina, donde los maestros no son siempre los victimarios y los estudiantes no son siempre las víctimas, sino que ambos participan de manera conjunta en la construcción del problema. También evidencia de qué manera la organización de la escuela divide a la población escolar en dos turnos que constituyen en sí mismos procesos de posicionamiento, clasificación y exclusión, a través de los cuales se divide a los alumnos problema (del turno vespertino) de los alumnos no problemáticos (los del turno matutino). El trabajo evidencia que más allá o junto con la dinámica de las relaciones familiares como factor explicativo de los problemas de disciplina (argumento que aparece de manera recurrente entre los docentes de la escuela), también existen otros factores que se ubican específicamente en la escuela, los cuales contribuyen a generar estas problemática. Entre ellos la autora destaca: la propia organización escolar por turnos, su funcionamiento curricular enciclopédico, la tradición que resalta el control de la conducta y el rendimiento escolar como metas implícitas de la escuela y el imaginario constantemente actualizado sobre los alumnos ideales. Los aspectos señalados son algunas de las principales dimensiones que operan desde distintas escalas sociales e históricas, y que inciden para el surgimiento de los problemas de indisciplina y para la construcción de los alumnos conflictivos. De este modo el trabajo muestra cómo, a través del dispositivo disciplinario, se construye al otro sin tomar en cuenta cómo el otro se percibe a sí mismo.

En la construcción del “problema de indisciplina”, Fierro Evans (2005) identifica algunos momentos del proceso que se desencadena en las escuelas de educación básica donde sitúa la investigación: 1) El problema llega a la escuela a través de algunos alumnos. En este momento, el “mal comportamiento” se presenta como un atributo del estudiante, como si se tratara de un rasgo de personalidad o de una preferencia definida por cierto modo de proceder; 2) El problema de uno afecta a todos los demás. De este modo, los compañeros se ven amenazados en su integridad física, así como en su derecho a estar en un ambiente ordenado y relajado en tanto el compañero permanezca en su aula; 3) El mal ejemplo. El alumno indisciplinado pierde su condición de persona y se transforma en ejemplo de lo incorrecto y lo malo para el resto del grupo, y 4) Las consecuencias. El alumno indisciplinado genera quejas de parte de padres de familia y docentes que, sobre todo en ambientes rurales, puede ocasionar la deserción de estudiantes con el consiguiente riesgo de disminución y cierre de grupos.

Las prácticas de disciplinamiento y la aplicación de las normas

Este apartado reúne las investigaciones que reportan estrategias y procedimientos, a través de los cuales se gestionan los problemas de indisciplina; también las modalidades de aplicación de las normas, en el entendido de que los actos de indisciplina plantean una tirantez entre las normas escritas y las prácticas consuetudinarias. Varias son las razones de esta tensión, entre las cuales cabe mencionar que en la percepción de los comportamientos disruptivos intervienen, por un lado, la experiencia previa de los agentes educativos y la memoria institucional, que no necesariamente coinciden en el reconocimiento y valoración de estas problemáticas como expresiones de indisciplina; por otro lado, ningún reglamento puede ofrecer una descripción pormenorizada de todas las posibles transgresiones a la normativa vigente, motivo por el cual la conjunción disciplina/indisciplina abre un espacio considerable a la discrecionalidad en la interpretación de los comportamientos y en la aplicación de las sanciones.

El manejo de los problemas de indisciplina. El trabajo de Fierro Evans (2005) señala que el procedimiento más utilizado consiste en establecer acuerdos con los infractores, decisión que refuerza la idea de que el problema compete estrictamente al alumno, quien será capaz de resolverlo si está dispuesto a ello. De ese modo, el mal comportamiento aparece como un asunto interno del sujeto, como un problema psicológico, con lo cual quedan fuera de consideración los procesos de enseñanza y la práctica docente. En definitiva, si el problema no pertenece a la escuela, el manejo del mismo dependerá de la mayor o menor disposición personal de los docentes o directivos, lo cual abre un amplio margen a la discrecionalidad. Esta interpretación del problema de indisciplina trae como consecuencia una serie de consideraciones por parte del personal docente, de las cuales se deriva que “expulsar” a los estudiantes que “poseen” el atributo del mal comportamiento es una acción necesaria para el bien común, tanto de la escuela como del maestro. Ante la ausencia de protagonismo de los alumnos como sujetos en el análisis del problema —sino únicamente como objetos de la negociación que realizan sus padres—, así como frente a una débil configuración del sentido educativo del propio quehacer profesional, la indisciplina no se percibe vinculada con las prácticas de enseñanza. En consecuencia, la escuela justifica un recurso frecuente: “canalizar” al alumno hacia otros agentes, y no atenderlo desde su ámbito de acción.

La definición de las normas. Una constante, al menos en las investigaciones realizadas en este periodo (2002-2012), consiste en reportar que las escuelas de educación básica se rigen por una normativa diseñada y aprobada en instancias que se ubican más allá de las instituciones. Al respecto, algunas investigaciones señalan que cuando las autoridades fuera de la escuela definen los sistemas de normas y controles (acuerdos, reglamentos, sanciones, puntos para otorgar cartas de buena conducta, etcétera), esta modalidad puede tener un efecto poco adecuado, particularmente en aquellos casos donde las reglas se vuelven inflexibles y se aplican mecánicamente o de manera discrecional (Aguilera, García, Muñoz Abundez y Orozco Martínez, 2007; Araujo Morales, 2007; Martínez González, 2011).

Probablemente, esta definición externa de las normas y los controles es un elemento explicativo de la ausencia de criterios propios en las instituciones respecto de las conductas punibles, lo cual determina un alto grado de arbitrariedad en la definición y aplicación de las mismas. Algunos instrumentos empleados habitualmente para sancionar han disminuido su eficacia, por ejemplo, los reportes y el citatorio. Otro tipo de sanciones también pierde su vigor punitivo, preventivo o correctivo, porque no guarda relación con la índole de la falta cometida. Por ejemplo, levantar la basura o no salir al descanso, son situaciones que los estudiantes bien pueden hacer sin que ello suponga que han comprendido el porqué de la sanción ni evita que cumplan con el castigo para salir del paso (Furlán Malamud, 2005a).

La aplicación de las normas. La investigación de Fierro Evans (2005) analiza los dilemas éticos que afrontan los directivos de escuelas de educación básica frente a situaciones de indisciplina en las que, para muchos estudiantes, se juega la posibilidad de concluir o no el ciclo de educación básica. Pese al importante papel que le toca desempeñar, el directivo representa la instancia decisoria final ante eventos que previamente generaron posturas, medidas y acciones por parte de los involucrados. Por eso, la índole del dilema del director tiene, en apariencia, un cariz principalmente micropolítico: se trata de maniobrar, en medio de una correlación de fuerzas bien establecida, la resolución del problema con los menores riesgos y costos. Sin embargo, al llegar a ese punto, el director enfrenta el dilema ético que subyace a su intervención: ¿cuál es la decisión más justa ante el problema de mal comportamiento del alumno, considerando la conflictiva que se ha generado a su alrededor?

En lo que respecta a las modalidades de aplicación de las normas, un estudio de caso en escuelas primarias multigrado de contexto rural, presenta hallazgos referidos al peso de la experiencia, asociada con la antigüedad docente, como un factor significativo en las prácticas de disciplinamiento. Así, el trabajo revela que los docentes más jóvenes tienden a ser más autoritarios e impositivos en relación con las normas y las reglas de comportamiento, y a no considerar las opiniones de los estudiantes para definir las, lo cual crea un ambiente de sanciones. Asimismo, los maestros que ejercen en las escuelas multigrado de organización completa, tienden a ser más autoritarios que quienes atienden sólo dos grados (Vera Noriega, Laborín Álvarez y Tánori Quintana, 2006).

El acatamiento de las normas. Con respecto al acatamiento de las normas, la investigación de Mesina Polanco (2010) pone en evidencia que la transgresión es una práctica social frecuente entre los adultos que forman parte de la comunidad donde se ubica la escuela en estudio. Así, menciona que “saltarse la norma” permite validar cualquier acción con tal de conseguir que los hijos e hijas ingresen a esa institución que goza de gran prestigio social y educativo. Pero “saltarse la norma” es una acción que está proscrita para los y las jóvenes. La contradicción y el doble discurso pertenecen al mundo de los adultos, el cual ingresa a la escuela para formar parte de la cultura escolar.

Los efectos de las prácticas de disciplinamiento

La revisión de los hallazgos en términos de efectos implica plantear una distancia con la noción de consecuencias, ya que esta última remite a la búsqueda de relaciones causales con fines explicativos, mientras que la reflexión sobre los efectos centra la mirada en la emergencia y surgimiento de concepciones, sujetos y procesos que no existen con anterioridad a las normas y prácticas que establecen distinciones entre disciplina e indisciplina, “buenos estudiantes”, “comportamientos disciplinados” y sus opuestos. Desde ese punto de vista, el efecto de los sistemas disciplinarios y de las prácticas de disciplinamiento consiste en trazar líneas para clasificar y distinguir entre individuos, comportamientos, familias, comunidades e incluso entre escuelas, docentes y directivos. Muchos de los trabajos podrían revisarse desde este enfoque pero como sus autores no lo adoptan de manera explícita, no los incluimos en este apartado. Sin embargo,

algunas investigaciones se orientan en esta dirección y, en lo que sigue, presentamos los aportes y hallazgos.

Efectos en el estudiantado. Desde un enfoque centrado en la teoría del poder de Foucault, el trabajo de Sánchez Guzmán (2010) estudia la relación espacio-tiempo como una tecnología del cuerpo en el código normativo de las sociedades disciplinarias. El espacio escolar aparece conceptualizado como un dispositivo de poder ya que afecta las relaciones sociales a medida que clasifica, registra, separa, encuadra, distribuye, vigila y analiza los cuerpos y procedimientos para organizar la vida escolar. En sus distribuciones, el espacio permite distintas experiencias, relaciones y formas de subjetivación de la conducta y del pensamiento de los individuos, ordenándolos y caracterizándolos, primero para moralizarlos y luego para reproducirlos.

En paralelo, el tiempo escolar administra la vida de los sujetos, les impone ritmos atrapados en las actividades cotidianas, sirve como un instrumento de control y limitación de las libertades y necesidades íntimas y, de este modo, construye a los individuos que se prestan a su organización circular. Desde la perspectiva de la investigadora, uno de los efectos de este disciplinamiento se evidencia en la pasividad de la población en general, actitud que se concreta en la escuela a través de la imposición de conductas generalizables, de repeticiones ritualizadas y de tradiciones que favorecen la sumisión jerárquica, y que organizan y distribuyen a la población escolar —los sujetos niños, niñas, maestros, maestras, autoridades— la torna visible, predecible y la integra a un programa social y a un mecanismo de poder en términos de docilidad-utilidad.

Desde un enfoque semejante, la investigación de Hernández Méndez (2006) también muestra algunos efectos del disciplinamiento en las prácticas que se concretan en el salón de clase y en la interacción docente-estudiantes de una institución de nivel superior. Entre estos efectos cabe mencionar lo que la autora denomina “el emplazamiento tácito en el aula”, expresión que retoma de otra investigación. Esta noción permite dar cuenta del posicionamiento y disposición de los lugares donde se ubican las personas como expresión de la asimetría en las relaciones de poder. Con base en dicha noción, es posible comprender que el alumno no necesita que le digan dónde sentarse, que no debe levantarse en clase, retirarse o, simplemente, que debe levantar la mano para pedir la palabra. Este emplazamiento inicia desde la escuela primaria, ya que el hecho de permanecer sentados en los pupitres más de seis horas, sin levantarse

mientras dura la clase, hace que los cuerpos de los alumnos se sujeten, se amolden, convirtiéndose en cuerpos dóciles.

Contrariamente a la expectativa asociada con la posibilidad de establecer relaciones más igualitarias entre estudiantes y docentes en el nivel superior, el trabajo de Hernández Méndez muestra la persistencia de este efecto en las interacciones áulicas, en las que no es común que un alumno se siente en el escritorio, suba su silla en la tarima o disponga cómo deben sentarse para la clase; en cambio, es frecuente y se percibe como natural que los maestros lo hagan. Esta misma distinción aparece al observar los desplazamientos en el aula; así, los alumnos no deben levantarse mientras el maestro habla, en todo caso, si necesitan salir tendrán que pedir permiso; pero el docente puede retirarse mientras los alumnos exponen. Por último, los alumnos no ingieren alimentos dentro del salón; sin embargo, los maestros pueden hacerlo. Así, después de más de 11 años de educarse formalmente, los cuerpos de los estudiantes están acostumbrados a mantenerse estáticos en la clase, a comer e ir al baño en una determinada hora y a no hablar si el maestro no lo permite.

El trabajo de Benítez Ontiveros (2007), en cambio, toma como punto de partida el reconocimiento de los modos de subjetivación específicos que caracterizan a las sociedades disciplinarias, como un efecto duradero de los sistemas normativos y de las prácticas de disciplinamiento en las escuelas. Entonces, plantea la siguiente interrogante: ¿De qué manera en una sociedad disciplinaria y desde la escuela, se puede pensar en un tipo de orden que no subordine ni sujete a los estudiantes, pero que además favorezca el ejercicio de la libertad? En la búsqueda de respuestas, aporta un estudio de la organización y distribución del espacio áulico, como efecto de las estrategias de disciplinamiento. Así, propone dos categorías que emergen de los materiales empíricos, para distinguir: 1) La exclusión social dentro del salón de clase, y 2) El destierro fuera del salón de clase. A su vez, la exclusión dentro del aula admite ciertas variantes como son: a) amonestación diversificada: la mirada, el ruido y la amonestación verbal; b) desplazamiento en el territorio; c) evaluación de aprendizajes como sanción, y d) oscurecimiento del transgresor. En relación con la gran categoría de “el destierro”, propone las siguientes variantes: a) el destierro temporal; b) el castigo de alta jerarquía turnado a la dirección; c) orientación educativa: el poder de un discurso autorizado, y d) expulsión definitiva del territorio.

Desde otro ángulo, el trabajo de Meza Flores (2007) estudia una escuela militarizada entendida como una “institución total” y “voraz”. La relevancia

del trabajo consiste en abarcar un espacio de conocimiento de una institución cerrada a la sociedad, desde una relación íntima con la misma: el investigador es egresado de dicha institución. El autor identifica los principios rectores de la cultura pedagógica que son: 1) La autoridad, legitimada por sí misma para ejercer la violencia; 2) La disciplina, la cual se justifica en el entendido de que los hombres no están naturalmente bien equipados para la agresión a gran escala y, por tanto, han tenido que crear un complejo de reglas, convenciones y formas de pensar que, a lo largo del tiempo, se convierten en una tradición llena de rituales y en un dogmatismo de competencia, y 3) El honor. El código de honor consiste en hacer que los sujetos preserven, a toda costa, una serie de reglas de comportamiento. El efecto de esta formación es un “contrato de por vida”, pactado entre tres actores: el mandato social, la institución militarizada y los individuos, quienes se orientan a la formación de un grupo de élite.

De acuerdo con el investigador, el contrato entre la escuela y el individuo no es otro que moldear y dejarse modelar con los recursos institucionales: la autoridad, la jerarquía, los castigos, las iniciaciones, entre otros. Pero lo real del contrato trastoca dos puntos extremos: la ética de las normas y su interpretación. Las significaciones que atraviesan a la institución militarizada son construidas por grupos y por individuos, cuya capacidad recreativa y discursiva les permite mantener un relato de heroicidad, de hazañas y de abnegación, de esfuerzo y sacrificio, a través de la vida de la institución. A su vez, la formación militar de élite, como mandato social corporeizado en los grupos de individuos, responde a la institución y a la sociedad, pero no a una sola, se pacta con ambas. Al final, los sujetos son marcados en su identidad con objetivaciones y subjetivaciones de la institución y de la sociedad en ese contrato vitalicio, cuya fuerza se hace presente en la pregunta de investigación que orienta el trabajo: ¿Por qué los individuos que pasaron por la escuela militarizada quedan atrapados en un cúmulo de recuerdos y fantasías que los llevan a guardar en su memoria el honor de una institución, por más violenta que ésta haya sido con ellos?

Efectos en los docentes. Navia Antezana (2006) estudia los efectos de la formación disciplinaria —autoritaria y restrictiva— en los procesos de autoformación de los maestros en servicio. Al respecto, analiza la construcción de una red de control y de sujeción compleja, cuyo entramado inicia en los primeros años de escolaridad primaria y prosigue durante el ejercicio profesional en el campo del trabajo. Durante este proceso, los maestros se transforman en sus

propios vigilantes o guardianes, lo cual les garantiza su permanencia y estabilidad en el sistema educativo.

El trabajo de Navia Antezana identifica una continuidad entre las prácticas disciplinarias de la escuela y del hogar, las cuales parecen desplazarse de un espacio a otro. En la memoria del docente, el castigo recibido lo ha constituido como objeto y no como ser humano. Pero a pesar de la violencia vivida en la escuela, los maestros que integran la muestra no siempre logran sobrevivir a la formación del *habitus*, el cual se hace presente en las modalidades de disciplinamiento que ejercen con los alumnos de las escuelas donde trabajan. Además, valoran estas experiencias previas de violencia como un estímulo que los impulsó para “ser alguien en la vida”. En la actualidad, al desempeñarse laboralmente se verifica una tensión entre las exigencias que se le plantean al docente —ser más autónomo, más creativo y más flexible— y una serie de formas identitarias definidas en torno a relaciones conflictivas en las que el miedo ocupa un lugar importante: el miedo a la crítica de los colegas en un contexto de enemistad, el miedo a ser reprimido, el miedo a la comunicación, el miedo a ser autodidacta. Un efecto persistente de estos procedimientos disciplinarios es la dificultad de los maestros para percibir las barreras impuestas para la autonomía, tanto en la formación como en el ejercicio profesional. Estas limitaciones restringen las posibilidades de entrar en procesos de autoformación que implican un compromiso con acciones innovadoras y transformadoras de la realidad.

Propuestas de intervención

En la investigación realizada por Pereda Alfonso y Pérez Castro (2010) sobre disciplina, prácticas de disciplinamiento y violencia escolar en la investigación educativa en México, se analizaron 92 trabajos producidos por estudiantes de dos instituciones de educación superior, durante el periodo comprendido entre el año 2000 al 2009. Del total de investigaciones analizadas se encontró que más de la mitad (58) correspondían a propuestas de innovación e intervención elaboradas por docentes en servicio, comprometidos en procesos de formación para obtener la Licenciatura, cuyas antigüedades oscilaban entre 1 y 15 años. Sólo en un caso se abordó esta problemática en una investigación de posgrado.

Así, pese a que la mayoría de los estudios podrían considerarse de corto aliento, porque se circunscriben a la problemática de unos pocos docentes con

sus respectivos grupos, como contrapartida ganan en profundidad por el conocimiento que poseen de la escuela, del contexto donde se ubica y de los alumnos con quienes realizan la intervención; pero sobre todo porque los docentes responsables de estas propuestas comparten las transformaciones y cambios en la percepción de sus posiciones y roles como figuras de autoridad, además de compartir muchas estrategias originales que ponen en práctica para mejorar el clima dentro de los grupos que tienen a cargo.

Al presente persiste la escasez de trabajos que reportan intervenciones. Sin embargo, en este apartado no sólo recuperamos los hallazgos de algunas propuestas implementadas en distintos niveles educativos, sino las reflexiones y experiencias de las y los investigadores que pueden orientar futuras acciones.

Las intervenciones en contexto. Viana Sánchez (2010) realiza una intervención diagnóstica a fin de indagar las manifestaciones de indisciplina en una escuela secundaria, desde la perspectiva de los propios agentes educativos. Encuentra que para los estudiantes, la indisciplina consiste en las faltas de respeto a los profesores y en escaparse de la clase; para los directivos implica la transgresión de las normas, y para los docentes se ubica en las faltas de respeto, desorden e incumplimiento de las indicaciones.

Para el personal de la escuela, las estrategias más efectivas de cara a estos problemas son el diálogo con los estudiantes, la planificación de las clases y mostrar una actitud de acercamiento. También se detectaron problemas en el manejo de los grupos, falta de continuidad en el seguimiento y en las exigencias para mejorar la disciplina por parte de los docentes; además, se detectó la necesidad de formación de los docentes para la resolución de los conflictos. Con base en el trabajo realizado, se sugirió la modificación del reglamento porque no ha contribuido a abatir o disminuir los problemas de indisciplina, trabajar en colectivo entre los docentes para compartir información sobre los problemas disciplinares en sus grupos y en la escuela y, por último, solicitar ayuda experta externa.

El trabajo de Ávila Rodríguez (2007) con su grupo de alumnos de tercer grado de educación primaria la lleva a plantear una distinción entre medidas autoritarias y medidas democráticas. Las primeras son aquéllas que los docentes disponen por sí mismos, mientras que las segundas se elaboran y deciden junto con los alumnos. En el transcurso de su intervención encuentra que las medidas autoritarias para resolver problemas de indisciplina no logran resultados, precisamente porque no involucran a los niños. Uno de los aspectos más significativos de la propuesta es que la docente logra confrontar y modificar su

propia concepción de disciplina, entendida como el acatamiento pasivo de las normas impuestas por los docentes por parte de los niños; otro aspecto es la modificación de sus ideas previas sobre el valor positivo del silencio en el salón de clase. A partir de estos cambios, la propuesta se orienta hacia la formación moral de los alumnos, para lo cual diseña un taller que enfatiza el desarrollo de la autonomía y el autocontrol.

A partir de una investigación etnográfica y de un programa de atención psicológica desarrollada durante tres años en tres escuelas secundarias, Saucedo Ramos (2006) identifica problemas concretos para la orientación psicológica de los estudiantes que surgen por las siguientes razones: a) Por las expectativas de la propia escuela en relación con su función: apoyar a los alumnos problemáticos (para que dejen de serlo) y resolver problemas de indisciplina en términos de remediar déficits y cambiar conductas, y b) Por la falta de programas que contemplen la integración de la escuela y la familia. La investigadora enfatiza que las propuestas de intervención que aportan los psicólogos deben tener en cuenta las características culturales, tanto del contexto como de las y los destinatarios con los que se llevan a cabo.

Reflexiones y experiencias. En una diálogo mantenido en el año 2005 entre Sylvia Ortega Salazar y Alfredo Furlán, sobre las acciones emprendidas por la Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal para prevenir los problemas de violencia en las escuelas de educación básica, la doctora Sylvia Ortega, en tanto encargada de esa Administración, habló sobre los programas de intervención que se estaban impulsando en las escuelas de educación básica.

Al respecto señaló que entre los elementos comunes a un buen modelo de intervención es crucial el acuerdo de la comunidad escolar, pues el modelo no puede ser impuesto ni partir de quien tiene conciencia de las relaciones inapropiadas. En cambio, es indispensable que la comunidad asuma, en primer lugar, que tiene un problema y que se puede resolver; en segundo, es primordial disponer de referentes cuantitativos y de otras experiencias donde se ha podido remontar una situación problemática a partir del reconocimiento entre los afectados y del diálogo. En tercer término es indispensable que haya un pacto, no sólo de buena voluntad sino de líneas de acción, un compromiso al interior de la comunidad. Finalmente, el cuarto elemento de un buen modelo consiste en brindar la oportunidad de medir el antes y el después, a través de un instrumento sencillo definido por la propia comunidad.

La escuela tiene un papel protagónico, pero no puede estar sola; ahí es donde la autoridad tiene la posibilidad de acompañarla aunque esto no significa llenarla de cursos y de talleres, o de colegas para que intervengan en forma intrusiva. Hay que partir de la emisión de una política para lograr un buen nivel de sensibilización de la comunidad. Este acompañamiento muy respetuoso de la escuela debe consistir en brindarle un menú de opciones que si bien no puede ser infinito, debe garantizar solvencia. Dado que el entorno es muy adverso y la comunidad con necesidades de atención es muy amplia, la primera fase deber ser la sensibilización. Las escuelas pueden hacer mucho pero necesitan una red de seguridad que debe tender toda la sociedad, cada quien desde la función que le corresponde: la policía no puede ir a dar cursos ni llevar perros; las agencias que se encargan del combate a la adicción no pueden ir de plantel en plantel, pero la escuela puede prevenir.

Esta conjunción de agentes y de responsabilidades incluye a las unidades que producen el currículo nacional, quienes deben ser más sensibles a estas necesidades y dar más flexibilidad a la confección de proyectos de asignaturas —especialmente en secundaria— que respondan a las condiciones de cada lugar. Otra forma de prevención es que haya suficiente investigación de estas problemáticas de forma permanente, que haya un capital disponible a fin de evitar no solo que los periodistas sino los externos, colegas que —por aparecer en los medios a veces hacen el ridículo más aberrante— hablen sin tener información (Furlán, 2005b).

A modo de conclusión

En el estado del conocimiento publicado en el año 2003, Furlán, Alcántara, González Cuevas y Trujillo señalaban que la investigación de los problemas de disciplina e indisciplina corría el riesgo de abortarse antes de consolidar sus pasos, ante la probabilidad de ser absorbida por las investigaciones centradas en el problema de la violencia, por demás importante pero que, desde la perspectiva de los autores, no podía subsumir e integrar al tema disciplina sin sesgarlo fuertemente. Y concluían: “La preeminencia excesiva de la preocupación por la violencia puede transformarse en un obstáculo epistemológico que dificulte la confluencia polémica de perspectivas plurales” (2003: 283). En este cierre,

queremos retomar esas reflexiones y analizarlas a la luz de los resultados de nuestro trabajo.

Un hecho innegable es la escasez de investigaciones sobre esta problemática, situación que daría pie a pensar que, efectivamente, se ha concretado este desplazamiento desde la preocupación por la disciplina hacia la violencia en el campo educativo. Sin embargo, es posible afirmar una mayor riqueza teórica en relación con el estudio de esta problemática que en la década precedente, ya que además de los autores que estudian o hablan de la violencia desde la perspectiva de las relaciones de poder, de las resistencias y desde la teoría de la reproducción, también hay elaboración teórica local que es consultada por las y los investigadores, como puede observarse al revisar la bibliografía de los trabajos que integran el *corpus*.

Pese a lo dicho, persiste cierta debilidad metodológica que conviene mencionar: la dificultad para transformar el entramado conceptual —derivado de las teorías que sustentan la investigación— en herramientas para el análisis empírico. De este modo, encontramos trabajos que logran importantes desarrollos, relecturas y apropiaciones originales de los autores teóricos, acompañados de trabajos de campo que combinan diversas técnicas y métodos, lo que implica muchas horas de investigación en el contexto seleccionado, sin que se logre concretar una conexión con el marco teórico propuesto en el o los capítulos destinados a ese efecto. Lo anterior plantea un desafío para la formación de investigadores en el campo educativo de compleja resolución, debido a la celeridad con que deben presentarse los trabajos recepcionales de posgrado, a la escasez de apoyo económico y a los obstáculos burocráticos para investigar, así como también a una cierta tradición investigativa que se enlaza con un paradigma experimental, el cual no siempre resulta efectivo para indagar en los asuntos humanos.

Resulta curiosa la ausencia de propuestas de intervención en relación con esta problemática, en especial si tomamos en cuenta que desde algunas instituciones de educación superior se promueve esta modalidad de trabajo recepcional que, como señalábamos anteriormente, se concreta a partir de docentes en servicio para la obtención del grado de licenciatura. Desde ese punto de vista puede plantearse, a manera de hipótesis, que la relación disciplina/indisciplina sigue considerándose como un problema de docentes, directivos y escuelas; un problema menor que se aborda en la formación de grado, un problema que, desde el sentido común, continúa explicándose por la ausencia de aptitudes o

de experiencia de los docentes, en lugar de considerarse como un asunto de incumbencia institucional que requiere el involucramiento de la comunidad educativa en su abordaje, ya que fácilmente puede desplazarse hacia expresiones cada vez más graves hasta desembocar en distintas modalidades de violencia.

También es conveniente mencionar que, ante lo que hemos caracterizado como un “conflicto de interpretaciones” de los significados que los docentes atribuyen a los comportamientos y actos de los estudiantes, los cuales se contraponen con la valoración de los mismos por parte del alumnado, los esfuerzos para explicar este conflicto muestran la escisión entre el mundo de los jóvenes y el de los adultos, a través de distintos conceptos que remiten a la idea de una especie de “brecha generacional” o distancia, una idea que sería conveniente revisar. Entre otras razones porque al pensar en estos términos, tanto los estudiantes como los docentes quedan ubicados en ambos extremos de una separación que tiende a presentarlos como un bloque homogéneo, cuando la realidad educativa muestra la diversidad que constituye, incluso, a los grupos que comparten posiciones y desempeñan roles supuestamente iguales. De este modo, sería posible pensar la brecha o distancia más allá de ella misma, a fin de cuestionar esa construcción social y teórica de larga data entre jóvenes y adultos que, de ese modo, se torna infranqueable e intratable. En este sentido, la relación disciplina/indisciplina pone en primer plano la concepción y el ejercicio de la autoridad pedagógica, a la que ubica entre los procesos de enseñar y de aprender, emergiendo de ella, constituyéndose cada vez, y no como el acto fundante de la relación pedagógica. De este modo, la reflexión sobre los sistemas normativos y la aprehensión subjetiva de los mismos, así como la revisión de los procesos disciplinarios y de los comportamientos disruptivos, permitirían revisar las tradiciones, concepciones y valores que atraviesan la práctica docente como aportes a la construcción del “alumno indisciplinado” y a la distinción entre “el buen estudiante” y su opuesto, entendidos como punto de llegada de los procesos de inclusión y de exclusión que se concretan a través de los dispositivos de control de la disciplina.

Por último, deseamos retomar algunas reflexiones de algunos investigadores, cuyos trabajos están incluido en el *corpus*. Pensamos que es una forma adecuada de cerrar este capítulo porque brinda orientaciones para el futuro de la investigación sobre esta problemática, y porque se trata de aportes que surgen de la experiencia y de la práctica reflexiva de la investigación en este campo.

Sobre la práctica de investigar. Las miradas que los investigadores desplegamos sobre las escuelas y sus acontecimientos en torno a situaciones de conflicto, con frecuencia corren el riesgo de evaluar y cuestionar la organización escolar y las acciones de sus actores, o de preguntarse por situaciones ideales que deberían operar en las escuelas. Esto conlleva, también con frecuencia, a señalar culpables y víctimas en las interacciones sociales cuando, en realidad, se trata de campos complejos de negociación que los actores ponen en juego y en donde cada quien busca encontrar sentido y valor a su participación (Furlán Malamud y Saucedo Ramos, 2008: 233).

Sobre el abordaje teórico-metodológico. Más que de problemas o conflictos, más que de hechos aislados basados en cuestiones individuales, hay que hablar de procesos de indisciplina y de violencia en las escuelas. Acercarse a la realidad de las escuelas supone desplegar una mirada en la cual se capte la temporalidad de los acontecimientos, las lógicas de actuación y participación de los actores que los llevan a expresar actos de indisciplina y de violencia en determinadas circunstancias, entender cómo la organización propia de la escuela puede mitigar o fomentar la expresión de los problemas. Lo anterior nos llevará a conceptualizar la indisciplina y la violencia en las escuelas a partir de la heterogeneidad de las instituciones, de los estilos, de la gravedad de las acciones y de las perspectivas culturales por región, para descartar los determinismos de cualquier tipo. Como se dice a partir de la investigación cualitativa: “estar ahí”, en las escuelas, con los actores, para entender cómo surgen y se mantienen los conflictos. No podemos ver a la escuela como mero “recipiente” de la violencia exterior, ni tampoco como la única responsable de lo que ocurre en su interior (Saucedo Ramos, 2010: 69).

Hay que reflexionar acerca de cómo la producción de discursos sobre los derechos humanos de los niños y los adolescentes en la actualidad puede estar generando el resquebrajamiento de ciertas prácticas disciplinarias en la escuela (Furlán Malamud y Saucedo Ramos, 2004: 16). Hablamos por los alumnos, aplicamos modelos teóricos que no son puestos a prueba y aplicamos modelos de intervención que no están conectados con la subjetividad de los estudiantes. Tomar en cuenta la perspectiva de los estudiantes implica preguntarse: ¿Qué les significa a los estudiantes expresarse a través de la violencia? Se interviene proporcionando información sobre situaciones de riesgo pero casi nunca se pone atención a las prácticas culturales ni a las estructuras institucionales que generan y mantienen la violencia sistémica que luego reaparece en las prácticas de los estudiantes (Furlán Malamud y Saucedo Ramos, 2004: 17).

Sobre la formación docente. Si se quisiera realmente capacitar a los futuros maestros para prevenir o enfrentar con éxito los fenómenos de indisciplina y violencia en los establecimientos donde les toque desempeñarse, se requeriría de un planteamiento curricular que considere especialmente esta posibilidad. Si no se comienza a actuar con energía y seriedad en la recuperación de la credibilidad pedagógica de los establecimientos educativos, no habrá instituciones que defender, profesores que merezcan ser protegidos ni estudiantes que puedan ser educados sanamente. Si las escuelas no justifican su existencia cumpliendo una función educativa, cualquiera puede estudiar los fenómenos de violencia que se producen en su seno. La perspectiva pedagógica, que es la nuestra, no tendría razón alguna que ofrecer (Furlán, 2005a).

Bibliografía

De consulta

- Foucault, Michel (2000). *Historia de la sexualidad. 1-La voluntad de saber*, México, Siglo XXI Editores.
- Foucault, Michel (1999). *Estética, ética y hermenéutica*, Buenos Aires, Paidós.
- Foucault, Michel (1984). *Vigilar y castigar. El nacimiento de la prisión*, México, Siglo XXI Editores.
- Furlán, Alfredo; Alcántara Luis; González Cuevas, Elda y Trujillo, Blanca (2003). “Investigaciones sobre disciplina e indisciplina”, en J. Piña, A. Furlán y L. Sañudo, *Acciones, actores y prácticas educativas*, Volumen 2, Colección Investigación Educativa en México, México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

Para integrar el corpus

- Aguilera García, Ma. Antonieta, Muñoz Abundez, Gustavo y Orozco Martínez, Adriana (2007). *Disciplina, violencia y consumo de sustancias nocivas a la salud en las escuelas primarias y secundarias de México*, México, Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- Araujo Morales, Leticia, “Violencia y disciplina en primarias y secundarias de México”, en *Educación 2001*, número 147, Volumen 13 (2007), México, Educación 2001, pp. 7-11.

- Ávalos Romero, Job y Hernández Estrada, Irma (2003). "Significados y experiencias de disciplina escolar en alumnos de Preparatoria", en *Memoria VII Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Jalisco, Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Ávila Rodríguez, Juana (2007). "El desarrollo de la disciplina como forma de autogobierno", Tesis de Maestría en Desarrollo Educativo, México, Universidad Pedagógica Nacional-unidad 113.
- Benítez Ontiveros, Lourdes (2007). "La disciplina en el Bachillerato Universitario: dicotomía entre autoridad y libertad", Tesis de Doctorado en Educación, México, Escuela Normal de Sinaloa.
- Cárdenas González, Víctor, "La disciplina escolar, autonomía y desarrollo moral", en *Xictli*, número 59 (2005), México, Universidad Pedagógica Nacional-unidad 094, pp. 5-12.
- Corona Gómez, Antonio (2004). "El sistema de reportes y sanciones aplicados a la indisciplina en una escuela secundaria", en A. Furlán Malamud, C. Saucedo Ramos y B. Lara García (comps.), *Miradas diversas sobre la disciplina y la violencia en centros escolares*, Guadalajara, Universidad de Guadalajara, Centro Universitario de Ciencias de la Salud, pp. 89- 112.
- Corona Gómez, Antonio (2002). "Disciplina y violencia escolar. Dispositivos organizacionales y pedagógicos", Tesis de Maestría en Pedagogía, México, Universidad Pedagógica Nacional-Ajusco.
- Fierro Evans, María Cecilia, "El problema de la indisciplina desde la perspectiva de la gestión directiva en escuelas públicas del nivel básico", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, número 27, Volumen 19 (2005), México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, pp. 1133-1148.
- Fuentes Mora, Sara (2002). "Logro escolar y poder. Implicaciones en el desarrollo socio-moral de estudiantes de una escuela técnica", Tesis de Doctorado en Pedagogía, México, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Furlán Malamud, Alfredo y Saucedo Ramos, Claudia, "Las perspectivas culturales de los actores sociales en contextos situados de prácticas", en *Revista Informe de Investigaciones Educativas*, número 2, Volumen xxii (2008), Caracas-Venezuela, Universidad Nacional Abierta, pp. 231-245.
- Furlán, Alfredo, "Entre las 'buenas intenciones' y los 'acuerdos funcionales'. El tema de la violencia en la formación inicial de profesores de secundaria en México", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, número 27, Volumen 10 (2005a), México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, pp. 1083-1108.

- Furlán, Alfredo, “Proteger de la violencia a las escuelas y su comunidad. Mi apuesta más que predicción. Entrevista con Sylvia Ortega Salazar”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, número 26, Volumen 19 (2005b), México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, pp. 865-878.
- Furlán, Alfredo, “Problemas de indisciplina y violencia en la escuela”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, número 26, Volumen 10 (2005c), México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, pp. 631-639.
- Furlán Malamud, Alfredo (2004). “Reflexiones sobre la disciplina, la indisciplina y la violencia en los centros educativos”, en A. Furlán Malamud, C. Saucedo Ramos y B. Lara García (comps.), *Miradas diversas sobre la disciplina y la violencia en centros escolares*, Guadalajara, Universidad de Guadalajara, Centro Universitario de Ciencias de la Salud, pp. 163-178.
- Furlán Malamud, Alfredo y Saucedo Ramos, Claudia (2004). “Miradas diversas sobre la disciplina y la violencia en centros escolares. Una introducción”, en A. Furlán Malamud, C. Saucedo Ramos y B. Lara García (comps.), *Miradas diversas sobre la disciplina y la violencia en centros escolares*, Guadalajara, Universidad de Guadalajara, Centro Universitario de Ciencias de la Salud, pp. 9-32.
- Grijalva Martínez, Olga, “La diversión y el trabajo académico como fuente de las identificaciones de los jóvenes en sus grupos de pares” (en línea), en *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, número 12 (2011), México, Universidad Veracruzana, Instituto de Investigaciones en Educación, <http://www.uv.mx/cpue/num12/inves/grijalva-diversion-trabajo.html> [consulta: 05/05/11].
- Hernández Méndez, Griselda, “El ejercicio del poder del maestro en el aula universitaria” (en línea), en *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, 2, (2006), México, Universidad Veracruzana, Instituto de Investigaciones en Educación, www.uv.mx/cpue/num2/critica/HernandezPoderMaestro.htm# [consulta: 03/11/11]
- Herrera Silva, Jorge y Domínguez Pérez, Karla (2009). “Factores de riesgo asociados a indisciplina y aprovechamiento escolar en alumnos de 6° año de primaria”, en *Memoria X Congreso Nacional de Investigación Educativa*, México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Huerta Ibarra, José, “La escuela como extensión del hogar. La disciplina y la violencia en las escuelas”, en *Paedagogium*, número 17 (2003), México, pp. 28-31.
- Lozano Andrade, José y González Almazo, Guillermina, “Escuela, resistencia y posmodernidad: alumnos en riesgo de exclusión ante la disciplina escolar” (en línea), en *Odiseo. Revista Electrónica de Pedagogía*, México, número 11 (2008), Querétaro, <http://odiseo.com.mx/> [consulta: 12,03,11].

- Lozano Andrade, José (2007). "La disciplina en la escuela secundaria: significados de alumnos en riesgo de exclusión", en *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, número 3, Volumen 7 (2007), Costa Rica, Universidad de Costa Rica, pp. 1-20.
- Martínez González, Gustavo (2011). "Problemas de indisciplina y de violencia entre estudiantes en el bachillerato universitario", Tesis de Maestría en Enseñanza de las Ciencias, México, Universidad Autónoma de Sinaloa.
- Medina, Cristina; Navarro, Blas; Martinena, Patricia; Baños, Iris; Vicens-Vilanova, Jordi; Barrantes Vidal, Neus; Subira, Susana y Obiols, Jordi (2007). "Evaluación de la conducta adolescente con las escalas de Achenbach: ¿existen concordancias entre diferentes informantes?", en *Salud Mental*, número 5, Volumen 30 (2007), México, Instituto Nacional de Psiquiatría Ramón de la Fuente Muñiz, pp. 33-39.
- Mesina Polanco, Marisa (2010). "Somos chidos(as)": la construcción social de los(as) alumnos(as) indisciplinados(as) en una escuela secundaria en Colima, Tesis de Doctorado en Educación, Colima, Universidad de Colima.
- Mesina Polanco, Marisa (2006). "Los adolescentes indisciplinados en la secundaria. Apuntes para una construcción social desde los imaginarios sociales", en *Memoria Pacific Circle Consortium*, México, Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior / Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.
- Meza Flores, Iván Crescencio (2007). "Tradición, disciplina y honor: voces heredadas, hilos de una trama en una institución militarizada", Tesis de Maestría en Ciencias, México, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional.
- Muñoz Abundez, Gustavo (2010). "Estudio de Disciplina, violencia y consumo de sustancias nocivas a la salud, del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación", en A. Furlán, M. Pasillas Valdez, T. Spitzer, A. Gómez Nashiki (comps.), *Violencia en los centros educativos. Conceptos, diagnósticos e intervenciones*, Buenos Aires, Noveduc, pp. 101-116.
- Navia Antezana, Cecilia (2006). *Autoformación de maestros en los márgenes del sistema educativo. Cultura, experiencia e interacción formativa*, Durango, Universidad Pedagógica Nacional de Durango / Secretaría de Educación del Estado de Durango / Ediciones Pomares.
- Ochoa Cervantes, Azucena y Peiró I Gregori, Salvador (2011). "Problemas de convivencia educativa: el punto de vista de los estudiantes", en *Memoria v Conferencia Mundial y IV Congreso Iberoamericano sobre Violencia en las Escuelas*, Mendoza, Ministerio de Cultura y Educación.

- Ochoa Cervantes, Azucena y Salinas de la Vega, José (2011). "Convivencia escolar en escuelas de Querétaro (México): Opinión de los alumnos", en *Memorias xxxiii Congreso Interamericano de Psicología*, Colombia, Sociedad Interamericana de Psicología.
- Ochoa Cervantes, Azucena y Peiró I Gregori, Salvador, "Estudio comparativo de las actuaciones de los profesores ante situaciones que alteran la convivencia escolar: el caso de Querétaro (México) y Alicante (España)" (en línea), en *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, número 4, Volumen 13 (2010), pp. 113-122, www.aufop.com [consulta: 13/05/11].
- Pasillas Valdez, Miguel (2004). "Normas y disciplina: la virtud de las razones", en A. Furlán Malamud, C. Saucedo Ramos y B. Lara García (comps.), *Miradas diversas sobre la disciplina y la violencia en centros escolares*, Guadalajara, Universidad de Guadalajara, Centro Universitario de Ciencias de la Salud, pp. 163-178.
- Pereda Alfonso, Alicia y Pérez Castro, Judith (2011). "Las teorías sobre la disciplina, las prácticas de disciplinamiento y la violencia escolar en la investigación educativa en México", en *Memoria v Conferencia Mundial y iv Congreso Iberoamericano sobre Violencia en las Escuelas*, Mendoza, Ministerio de Cultura y Educación.
- Pérez Martell, Arturo (2003). "Relación entre la disciplina y el aprovechamiento escolar que observan los alumnos de las escuelas "Virgilio Casale", "Ángela Peralta" y "Emiliano Zapata", Tesis de Maestría en Educación, México, Universidad Pedagógica Nacional-Unidad 08.
- Robles Rodríguez, Sara, "El papel de los padres ante la autoridad y la disciplina, su efecto en los jóvenes", en *Educación: Revista de Educación*, número 28 (2004), México, Gobierno del Estado de Jalisco, pp. 31-36.
- Rodríguez Mc Keon, Lucía (2009). *La configuración de la formación de ciudadanía en la escuela. Análisis de un caso en educación secundaria*. México, Universidad Pedagógica Nacional- Ajusco.
- Ruiz Cuéllar, Guadalupe (2006). "Violencia y disciplina en la escuela", en *La calidad de la educación básica en México, 2006*, México, Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, pp. 137-161.
- Sánchez Guzmán, Arminda (2010). "El espacio escolar y sus dispositivos disciplinares en la escuela primaria", Tesis de Doctorado en Educación, Culiacán, Instituto Mexicano de Actualización y Posgrado.
- Saucedo Ramos, Claudia; Pérez Campos, Gilberto y Furlán Malamud, Alfredo (2011). "Esa maestra hace florecer nuestros sentimientos. Los alumnos de secundaria

- ante el control de la disciplina escolar”, en *Memoria XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*, México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Saucedo Ramos, Claudia (2010). “Dilemas teórico-prácticos para pensar la indisciplina y la violencia en la escuela”, en A. Furlán, M. Pasillas Valdez, T. Spitzer y A. Gómez Nashiki. (comps.), *Violencia en los centros educativos. Conceptos, diagnósticos e intervenciones*, Buenos Aires, Noveduc, pp. 55-70.
- Saucedo Ramos, Claudia, “Obstáculos para la implementación de un programa de atención psicológica con estudiantes de escuelas secundarias”, en *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, número 1, Volumen 4 (2006), Colombia, Universidad de Manizales, pp. 2-20.
- Saucedo Ramos, Claudia, “Los alumnos de la tarde son los peores. Prácticas y discursos de posicionamiento de la identidad de alumnos problema en la escuela secundaria”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, número 26, Volumen, 10 (2005), México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, pp. 641-668.
- Saucedo Ramos, Claudia (2004). “El relajo y el respeto en la escuela: formas culturales de participación en el marco de la disciplina escolar”, en A. Furlán Malamud, C. Saucedo Ramos y B. Lara García (comps.), *Miradas diversas sobre la disciplina y la violencia en centros escolares*, Guadalajara, Universidad de Guadalajara, Centro Universitario de Ciencias de la Salud, pp.33-52.
- Saucedo Ramos, Claudia Lucy, “¿Indisciplina o ‘relajo’ en el salón de clases? Marcos contrastantes de acción e interpretación”, en *Educación: Revista de Educación*, número 20 (2002), México, Gobierno del Estado de Jalisco, pp. 62-73.
- Spitzer, Terry (2011). “¿Cómo dar lectura a los datos disciplinarios? De la visión punitiva al respeto de los derechos de las y los niños y los jóvenes”, en *Memoria XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*, México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Spitzer, Terry (2005). “Suelos está de luto: conductas de riesgo en estudiantes universitarios”, en *Memoria VIII Congreso Nacional de Investigación Educativa*, México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Spitzer, Terry (2004). “Disciplina, violencia estudiantil y género en la Universidad Autónoma Chapingo”, en A. Furlán Malamud, C. Saucedo Ramos y B. Lara García (comps.), *Miradas diversas sobre la disciplina y la violencia en centros escolares*, Guadalajara, Universidad de Guadalajara, Centro Universitario de Ciencias de la Salud, pp. 125-140.
- Spitzer Terry, Carol (2002). “Disciplina, violencia estudiantil y género en la Universidad Autónoma Chapingo”, en *Educación: Revista de Educación*, número 20., México, Gobierno del Estado de Jalisco, pp. 48-61.

- Valdés Cuervo, Ángel; Martínez Cebreros, Marisol y Vales García, Javier, “Percepciones de docentes con respecto a la disciplina en la escuela”, en *Psicología Iberoamericana*, número 1, Volumen 18 (2010), México, Universidad Iberoamericana, pp. 30-37.
- Valdez Rendón, Ezequiel (2008). “Valores que se promueven en el aula de secundaria a través del sistema de disciplinamiento escolar”, Tesis de Doctorado en Educación, Sinaloa, Instituto Humanista de Sinaloa.
- Velázquez Guzmán, María Guadalupe (2007), “La escucha de la voz del alumno en la renovación de la tradición docente: el trabajo en el aula”, en *Entre Maestros*, número 21, Volumen 7 (2007), México, Universidad Pedagógica Nacional, pp. 64-69.
- Vera Noriega, José; Laborín Álvarez, Jesús y Tánori Quintana, Jesús, “Ejercicio de la autoridad en maestros rurales de educación primaria”, en *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, número 001, Volumen 8 (2006), México, Universidad Intercontinental, pp. 47-62.
- Viana Sánchez, Joel (2010). “Indisciplina en estudiantes de una escuela secundaria de Valladolid, Yucatán”, Tesis de Maestría en Orientación y Consejo Educativo, Mérida, Universidad Autónoma de Yucatán.
- Villalpando Quiroz, Cipriano (2007). “La disciplina y el castigo en las escuelas primarias de la Ciudad de México. Cambios y permanencias, 1889-1911”, Tesis de Maestría en Desarrollo Educativo, México, Universidad Pedagógica Nacional-Ajusco.
- Zambrano Guzmán, Rogelio; Lara García, Baudelio y Ortega Medellín, Martha (2002). “Disciplina, violencia escolar y autoestima”, en *Educación: Revista de Educación*, número 23 (2002), México, Gobierno del Estado de Jalisco, pp. 87-94.

CAPÍTULO 4

EL ESTUDIO DE LA VIOLENCIA ESCOLAR, ORÍGENES Y TENDENCIAS

Antonio Gómez Nashiki* y Úrsula Zurita Rivera**

Presentación

La violencia escolar es parte de la vida cotidiana en las escuelas de nuestro país, pocas dudas pueden quedar al respecto. Sin embargo, se sigue negando su presencia en las aulas y pasillos de las instituciones educativas. La producción de los diferentes trabajos de investigación revisados en este capítulo¹ dan cuenta de cómo la violencia escolar se encuentra presente en las tradiciones, costumbres, rituales, interacciones y decisiones que adoptan en ocasiones maestros, alumnos y autoridades educativas, demostrando así que este fenómeno ha estado presente en la vida escolar de nuestro país y es una parte central de la cultura que se promueve y se reproduce en nuestras escuelas. Negar su existencia sería aferrarse a un pasado autoritario en el que la violencia se encubría en el anonimato, el silencio y la complicidad de la norma institucional, que funcionaba escudada en las escasas noticias de su vida íntima, así como de las voces de quienes se veían afectados.

* Facultad de Pedagogía, Universidad de Colima.

** Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Sede México.

¹ Se privilegiaron los estudios aparecidos en revistas especializadas —muy pocos en revistas de difusión—, tesis de licenciatura, maestría, doctorado, ponencias de los congresos nacionales de investigación educativa e informes de investigación. Agradecemos las anotaciones, sugerencias y revisión de la bibliografía por parte de la Mtra. Karin Yovana Quijada Lovatón.

Una década de investigación

Son varias las novedades sobre violencia escolar que en el campo de la investigación educativa se han producido durante diez años, pero quizá la más relevante es la gran cantidad de interpretaciones y formas de abordar el fenómeno, además de que está presente en la agenda educativa y desde luego en los medios de comunicación, con diferente nivel de tratamiento e información en su conceptualización, causas y consecuencias.

Podemos afirmar que existe una preocupación legítima por solucionar esta problemática, sin embargo, es necesario estimular el debate, tanto en los aspectos teóricos como prácticos, acerca de cómo se está afrontando un fenómeno social que se caracteriza por su gran complejidad. En ese sentido, el presente capítulo tiene como objetivo hacer un recuento de cómo la violencia escolar se ha estudiado en nuestro país, y las principales vertientes que han surgido como producto del trabajo de los investigadores preocupados en el tema.

El estudio de la violencia escolar en nuestro país es relativamente reciente, pues inició en la década de los noventa, y los avances logrados son magros en comparación con la magnitud del fenómeno, ya que aún falta promover más propuestas, acciones y alternativas para que los padres de familia, maestros y alumnos puedan combatirla desde sus respectivos ámbitos de acción. La presencia de la violencia en los espacios escolares data de mucho tiempo atrás y es ejercida tanto por docentes hacia sus alumnos como entre los mismos alumnos (Gómez, 2007a; Gómez, 2007b; Gómez, 2009c). La contundencia de los datos consignados en informes y artículos de investigación, así como en notas periódicas, no dejan duda al respecto: entidades públicas internacionales y nacionales dan cuenta de la trascendencia de este fenómeno. Por ejemplo, en 2009 la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) llevó a cabo un estudio en 23 países y México fue ubicado en primer lugar en relación con el tema de la violencia escolar.² Un dato oficial indica que, de acuerdo con la Dirección General de Prevención del Delito de la Procuraduría General de la República en 2009, el saldo fatal del *bullying* —o acoso entre pares— tuvo como resultado el suicidio de 190 adolescentes (*El Universal*, 28.05.2011). De igual forma, se registraron en distintas publicaciones (Gómez, 2005; Gómez, 2007b; Gómez, 2009c: 53; Gómez, 2009b; Gómez, 2010b), actos delictivos: secuestros,

² <http://www.oecd.org/dataoecd/44/53/43046809.pdf>

sobornos, amenazas, golpizas, robos en diferentes centros y niveles educativos de nuestro país.

Si bien en el pasado muchas personas contaban con testimonios de primera mano acerca de la violencia escolar, ya sea por su paso en la institución o por relatos de personas cercanas, este tipo de experiencias no se daban a conocer, y en el mejor de los casos se consignaban en anécdotas, películas y narraciones literarias. El cine, por ejemplo, es un archivo *ad hoc* de este tipo de situaciones vividas en las aulas y cuenta con películas muy representativas de situaciones conflictivas y violentas sobre maestros y alumnos y/o entre los propios alumnos.³

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

Sin embargo, la escuela es uno entre muchos otros espacios, tanto públicos como privados, donde la violencia se encuentra arraigada en nuestra sociedad, a tal grado que las imágenes fuertes prevalecen en todos lados y muchas de las noticias y acontecimientos agresivos son moneda común para numerosos espectadores que progresivamente han perdido la capacidad de asombro (*The Metropolitan Toronto School Board*, 2004; Rebeil y Gómez D., 2010). No obstante, en las instituciones educativas la violencia asume rasgos singulares, puesto que se presenta desde los primeros años de escolaridad y tiene un papel esencial en la construcción de la masculinidad y la feminidad de los alumnos (Mingo, 2010). De igual forma, se construye y reconstruye permanentemente toda una

³ Algunas cintas son: *David Copperfield*, de George Cukor, 1935 *The Blackboard Jungle*, de Richard Brook, 1955; *To Sir, With Love* de James Clavell, 1967; *¡Arriba Hazaña!*, de José María Gutiérrez, 1978; *La ciudad y los perros* de Francisco José Lombardi, 1985; *Dangerous Minds*, de John N. Smith, 1995; *La sociedad de los poetas muertos*, Peter Weir, 1989; *Elephant* de Gus Van Sant, 2003; *Les choristes*, de Christophe Barratier, 2004; *Theforestforthetrees*, de Maden Adey, 2005; *Bowling for Columbine* de Michael Moore, 2005; *La Vida ante sus ojos* de Vadim Perelman, 2009, por citar algunas películas representativas que abordan expresamente el tema de la violencia en las escuelas.

serie de rituales y acciones de distinta índole, donde la flagelación, el dolor y el castigo físico intencional entre compañeros pueden llegar a ser el común denominador en su vida escolar cotidiana (Gómez y Preciado 2007; Gómez, 2011a). También pueden serlo otros factores que causan miedo, tales como vejaciones, novatadas y otras amenazas que determinados niños o grupos de niños infligen a otros (Hirigoyen, 2001: 71).

Este panorama no sorprende, ya que el acoso y hostigamiento⁴ entre alumnos es actualmente un tema que en el mundo, aun con algunas diferencias entre y dentro de los países y regiones, ha logrado conformarse como un campo específico en la investigación educativa (Ricou, 2005; Voors, 2000; Debarbieux, 1996; Hirigoyen, 2002; Olweus, 2003; Ortega, 2010), donde numerosos investigadores han dado cuenta de la relación desigual entre niños y el maltrato que se ejerce con distintos niveles y graduaciones en las escuelas. En el caso de nuestro país es un campo de estudio relativamente novedoso que reclama mayor dedicación, pues aunque se ha erigido alrededor de un fenómeno materializado en fobias, maltratos y ataques directos a la identidad de los agredidos, agresores y espectadores, provocando en muchas ocasiones que los alumnos vivan en un sufrimiento institucional al no encontrar estabilidad y ver clausuradas sus aspiraciones personales y académicas, hoy por hoy queda mucho por investigar. La vida escolar en su funcionamiento cotidiano cuestiona de manera frontal aspectos que ponen en duda el discurso del fomento a la igualdad y la tolerancia, ya sea entre compañeros del mismo o de distinto sexo, edad, fuerza, apariencia física, estatus socioeconómico, religión o identidad sexual (Zurita, 2010b; 2011b; Gómez y López, 2011). La vida en la escuela ha impuesto la idea de que la educación es una realidad ambivalente: promesa de integración y amenaza de exclusión simultáneamente. De igual forma sucede con aquellas actividades encaminadas a fomentar una convivencia armónica, lo que se traduce en una tendencia que muestra aspectos de maltrato y violencia de la formación recibida en el hogar y que se practica en sus contactos iniciales en la escuela (Quiroz y Gómez, 2011: 71; Gómez, 2009c).

Las prácticas que se promueven en las escuelas de educación básica tanto en México como en otros países refuerzan, de alguna manera, importantes

⁴ Existen varios términos para denominar este fenómeno, cuyo común denominador es el énfasis en esta relación desigual entre víctima y victimario en el espacio escolar; algunos de ellos son: *mobbing*: “abuso”; *bullying*: “ofender brutalmente, maltratar”; *harassment*: “hostigamiento”; *ijime*: acoso.

predisposiciones socioculturales a través de valores y comportamientos que son alentados —o desalentados— mediante definiciones tradicionales de identidad de grupos (niños contra niñas) y por reacciones culturalmente aceptadas, en las que la discriminación, el maltrato y, desde luego, la violencia tienen un lugar relevante y reiterativo, al grado de ser considerados por varios de los integrantes de las escuelas como algo inherente e inevitable (Gómez y Preciado, 2011).

La vida íntima de las instituciones

A nivel de las escuelas públicas y privadas del país, el control de la información de lo que sucede en las aulas aún es altamente eficaz por parte de los docentes y directivos. Prevalece un poderoso discurso institucional que contribuye a que ciertas acciones queden ocultas, en un espacio en donde constantemente se pretende mostrar el orden como principio y que la vida institucional se rige *apegada a normas*, es decir, a la parte oficial. Se enfatiza así la imagen de un espacio coherente y público *versus* los aspectos ocultos, privados, como es la vida interna, que también comprende los problemas, desacuerdos y conflictos que se gestan en su interior de manera cotidiana, y de los que es muy difícil dar cuenta de forma pormenorizada si no se está en el lugar de los hechos. Por esta razón, muchas de las acciones se diluyen en el contexto del accionar cotidiano y desde luego no existe ninguna evidencia de las múltiples interacciones y desencuentros que se generan en una institución. Esta situación parece increíble ya que en los últimos años se han lanzado distintas iniciativas y propuestas dirigidas a que la sociedad posea más información e intervenga más directamente en la vida de las instituciones educativas; sin embargo, estas no han tenido éxito, como ha sido el caso de los Consejos de Participación Social en la educación (Gómez y Zurita, 2011). Otro ejemplo más de la poca claridad en el manejo de la información es no saber con certeza cuántos maestros están en las escuelas de nuestro país, porque en la actualidad no existe un padrón preciso. Es decir, se carece de los datos más elementales sobre quiénes están a cargo de los 22 millones 940 mil 381 alumnos atendidos en 163 mil 948 escuelas, inscritos en los doce grados de educación obligatoria (OCE, 10.2010).

Lo anterior es una muestra de los retos que enfrenta el sector gubernamental para cumplir de manera cabal con la transparencia y el acceso a la información en temas referidos a la situación que presentan las escuelas de nuestro país.

La situación es todavía más alarmante en el ámbito de las relaciones cotidianas entre maestros, maestros-alumnos y, desde luego, entre los mismos alumnos, en donde la información que se genera es controlada y filtrada por parte de los docentes, la dirección y la supervisión. En otras palabras, se trata de esta añeja tradición que se mantiene en algunas escuelas de educación básica, de trabajar sin rendir cuentas a la sociedad, la cual ha formado parte ya de la racionalidad intrínseca de hacer las cosas, de una cultura institucional, construida en torno a un cúmulo de tradiciones, normas y pactos políticos (Gómez, 2012).

Las condiciones para llevar a cabo diversas investigaciones sobre este tema han sido desde un principio por demás difíciles. Buena parte del discurso institucional, partiendo de la misma Secretaría de Educación Pública (SEP) y de los planteles educativos, rechazaba *a priori* la existencia de la violencia escolar. En todo caso se hablaba de problemas de conducta, de rebeldía, pero muy pocas veces o nunca se mencionaba la violencia escolar como tal, ya que además era un tema incómodo que podría derivar en una imagen negativa para la escuela. Actualmente la contundencia de los hechos ha sido muy notoria, motivo por el que el discurso gubernamental ha cambiado significativamente.⁵ Una muestra es el *Marco para la Convivencia Escolar de las Escuelas de Educación Básica del Distrito Federal*, que “tipifica las faltas” de los alumnos desde preescolar hasta secundaria y la posibilidad de que la Secretaría de Seguridad Pública intervenga en algunos conflictos (*La Jornada*, 14.12.2011), o la nueva determinación contenida en la Ley de Educación de Nuevo León que obliga a los maestros a denunciar el hostigamiento contra estudiantes (conocido como *bullying*), con el fin de erradicar la violencia en los planteles (*La Jornada*, 02.11.2011). Sin embargo, pese al cambio en el discurso gubernamental, prevalece una actitud de rechazo en las escuelas para permitir que se lleven a cabo investigaciones relacionadas con estos temas, pues se considera que pueden dañar la imagen de la institución.

⁵ Véanse las campañas *antibullying* que ha promovido la SEP en el sentido de recomendar “a maestros y directores de escuelas primarias y secundarias públicas que los niños y jóvenes que son blanco del acoso o agresiones, mejor conocido como *bullying*, sean tratados como “testigos protegidos”, para incentivar la denuncia de sus victimarios, señala la *Guía Para Educar y Proteger* editada por el Gobierno.

El papel de las nuevas tecnologías

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

La lista de direcciones en Internet son miles, de todo tipo y calidad; por medio de fotografías y videos tomados con teléfonos celulares y transmitidos a través de YouTube⁶ y redes sociales, como Facebook, se dieron a conocer terribles y recurrentes hechos de la escuela, tanto por parte de alumnos como de docentes: peleas, golpes, castigos, gritos, maltratos, abusos y burlas de distinta índole. Todos ellos aspectos de una larga cadena de situaciones registradas en distintos espacios de la escuela: salones, corredores, patios, baños y alrededores de la institución. Estas situaciones dejaron en claro que la violencia no era un hecho extraordinario o aislado, ni que era protagonizada por personas sin escrúpulos, sino por docentes y compañeros de clase que actúan cotidianamente con una impunidad total, tal como lo reportó en 2007 la SEP, cuando aplicó una encuesta en Quintana Roo y Nuevo León, señalando que se habían registrado algunos casos donde docentes portaban armas de fuego o que impartían clases en estado de ebriedad (*Excélsior*, 05.10.2007).

Una de las primeras repercusiones fue que de manera súbita, estos aspectos se convirtieron en un verdadero hito informativo que diferentes medios de comunicación, como la radio, la televisión y la prensa escrita —además de Internet—, no tardaron en difundir masivamente hasta convertirlo en un tema que en poco tiempo se popularizó y escandalizó a la opinión pública. En reiteradas ocasiones los medios de comunicación han hecho juicios y aseveraciones lapidarias para todo tipo de contextos y planteles educativos. No obstante, es importante aclarar que se trata de opiniones recuperadas al calor de los hechos y en un tono de denuncia, pero carentes de una reflexión sistemática.⁷

⁶ Un referente de la popularidad de estos videos es el número de visitas que logran, por ejemplo en el rubro de peleas en la escuela. Algunos de ellos tienen registrado más de medio millar de visitas y son muchos los que aparecen con estas cifras.

⁷ Ejemplo de ello son las siguientes declaraciones: “El Partido Revolucionario Institucional (PRI) en el Senado propone criminalizar el *bullying*” (*Excélsior*, 02.03.2011); “Ataca el *bullying* a ocho mil niños de la Gustavo A. Madero” (*Excélsior*, 02.08.2011); “Una de cada 6 víctimas de *bullying* se suicida, afirma la Procuraduría General de la República (PGR)” (*Excélsior*, 27.05.2011); “El *bullying* es reflejo de una sociedad decadente: Arquidiócesis” (*Excélsior*, 22.05.2011).

Cabe señalar que en 2011 se originó un debate acerca de cómo presentar la información relacionada con la violencia que se registra en el país, llegando a un acuerdo entre varios medios de comunicación para regular la que aparece en las pantallas de televisión, iniciativa que sin duda representa un avance, pero que deja intacta la programación dirigida a los niños y jóvenes, es decir, programación con un alto contenido de violencia.⁸ Por ejemplo, el *Acuerdo para la Cobertura Informativa de la Violencia* suscrito en marzo de 2010, no menciona el asunto. En otras palabras, se cuida la imagen ante determinados sectores y de ciertas temáticas, pero para el público infantil que pasa muchas horas frente a la televisión no hubo una propuesta parecida, lo que significa que en el fondo el mensaje violento de algunos programas sigue intacto (López, 2011: 98). Un estudio de la Asociación Valenciana de Consumidores y Usuarios (AVACU) señaló que en televisión “los contenidos en horario infantil fomentan contravalores como la falta de respeto a los educadores, cuestionan la autoridad familiar, ofrecen visiones machistas y alaban la rivalidad malsana” (*El Mundo*, 22.07.2008), por citar un ejemplo.

Los modelos que potencian los medios de comunicación y que se reproducen en la escuela favorecen los estereotipos que presentan a las niñas como sumisas, dependientes, generosas, frágiles, etc., y a los niños como independientes, poderosos y fuertes (Moreno, 2000; Riquer, 2000), que resuelven conflictos y diferencias por medio de golpes e intimidaciones, opacando todas aquellas conductas que no representan al héroe. Cabe mencionar que buena parte de los estereotipos (Gilmore, 1994) provienen de la oferta publicitaria: televisión, radio, etc. Si bien esta es una tendencia que no va a cambiar, pues forma parte de toda una estrategia comercial muy amplia (Giroux, 2000), los docentes no han tenido ante esta situación una respuesta clara que permita abordar y discutir dichos estereotipos, a pesar de que se esperaría que asumiesen un papel más destacado en el tratamiento de estos asuntos.

Otro de los efectos importantes de esta coyuntura es que al utilizar sin el suficiente cuidado determinados términos, algunos han caído ya en lugar común y se usan indiscriminadamente. Esto es evidente en cuanto al término *bullying* —que es *lo que está de moda*—, y que se usa equivocadamente para referirse a casi cualquier conflicto escolar que se da entre alumnos, e incluso

⁸ Entre estas series están *American Dad*, *South Park*, *Family Guy*, *La Casa de los Dibujos*, *Happy Tree Friends*, *Ben 10*, por citar algunas.

entre múltiples miembros de las comunidades escolares, y no a un determinado tipo de acoso. Con ello el riesgo que se corre es que el concepto, además de utilizarse inapropiadamente, pierda el sentido para el que fue creado, es decir, las características y aspectos precisos que permiten explicar el *bullying* como un tipo de acoso escolar.⁹

En torno a los hechos: ¿reconocer o descubrir?

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

Lo que hemos indagado a lo largo de un tiempo de investigar este tema (Gómez, 1996, 2005, 2007a, 2007b, 2008, 2009a, 2009b, 2009c, 2010a, 2010b, 2012) es que la violencia escolar es un fenómeno que requiere un abordaje multi, inter y transdisciplinario. Por lo que no es conveniente generalizar, sino que debe explicarse para el momento y el espacio en que sucede, con la finalidad de contextualizarla apropiadamente, además de interpretarlo a partir de una serie de factores y hechos que confluyen de manera conjunta. Explicar el maltrato entre alumnos o el golpe de un maestro hacia un alumno es sólo la punta del iceberg de lo que en realidad es la violencia escolar, ya que sucede frecuente-

⁹ Por ejemplo, es frecuente que se señale que una pelea en una escuela es producto del *bullying*. Sin embargo, no toda pelea o conflicto lo es necesariamente, pues hay diversos problemas esporádicos que no son, en estricto sentido, producto del acoso.

mente que la atención se centra en el evento y no así en cómo las cosas se fueron gestando al interior de la institución y de los sujetos para que la violencia se concretara, por ejemplo, a través de un golpe. Por esta razón, la búsqueda de soluciones y propuestas debe considerar la trayectoria de los sujetos, la dinámica institucional y la historia del contexto en donde este problema emerge, con la finalidad de poder aproximar una interpretación más equilibrada que no privilegie solamente un aspecto.

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

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

Si bien todos los datos que proceden del campo son valiosos y los trabajos de investigación que se basan en la aplicación de encuestas son referencias importantes para tomar en cuenta, es cierto también que muchos estudios se

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

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

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

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

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

Genealogía de indagaciones e investigaciones

Las noticias sobre la violencia escolar en la prensa nacional eran, hasta hace unos 20 años, esporádicas. Por ejemplo, algunas notas señalaban: “Prefirió ahorcarse que ir a la escuela” (*Diario de México*, 02.09.1992), “Mataron a un compañero del plantel Maestros de América de una golpiza” (*El Sol de Medio-día*, 02.06.1992). Otra fuente eran los cables internacionales en donde se reportaban balaceras en escuelas norteamericanas (Elliot, Hamburg y Williams, 1998), la situación de los conflictos de los adolescentes franceses (Rey, 1996) o los suicidios de jóvenes japoneses al ver frustradas sus ilusiones de ingresar a la universidad (Morita, 1996; *Excélsior*, 06.04.1992). En general, noticias como estas se veían como problemas distantes, producto de sociedades diferentes. Sin embargo, esto obedecía a otro tipo de prácticas de nuestras escuelas, como el severo control de la información que prevalecía y que impedía que hechos asociados a la violencia escolar se hicieran públicos en los medios de comunicación.

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

y funcionamiento, resguardada por el docente en el marco del discurso institucional, y por los alumnos, apoyados en un código propio— promovía relaciones discriminatorias y, por consiguiente, productoras y generadoras de violencia.

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

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

Ahora bien, en América Latina también se iniciaron algunas investigaciones en países como Brasil (Abramovay y Graças Rua, 2000) y Argentina (Imberti, 2001), que respondían, sin duda, a una preocupación que se registraba a nivel mundial. Desde mediados de los noventa aparecen textos e investigaciones, en especial en los países europeos, pero también en Colombia, Uruguay,

Chile. Los resultados de estas investigaciones coinciden en señalar que hubo un incremento en la cantidad y gravedad de los hechos violentos (Abad, 2002: 32).

Con distintos enfoques y perspectivas de investigación el tema de violencia escolar se instauró en el campo educativo en México, generando diversos tipos de contribuciones y propuestas. Su incursión en la agenda de la investigación educativa se puede dividir —a grandes rasgos—, en tres grandes momentos¹⁰ que sirven de referencia para ubicar la preocupación y los intereses de investigadores e interesados en el tema:

a) Inaugural (1996 al 2004)

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

No obstante, conviene destacar que el tema de la violencia escolar en un primer momento estuvo subordinado al estudio de la *disciplina* (Guzmán, 1988; Zambrano, Lara y Ortega, 2002; Curein y Mendler, 2003; Mora, 2003; Pasillas, 2002; Ávalos y Hernández, 2003; Huerta, 2003; Pérez, 2003; Robles, 2004) e *indisciplina* (Saucedo, 2005). En otros trabajos, aparece como una relación de causa y efecto (Furlán, Saucedo y Lara Coordinadores 2005; Spitzer, 2005). El tema de la *normatividad* en los recintos escolares y conductas asociadas a la violencia y *maltrato* se perfilan de manera incipiente al finalizar este periodo (Paulin, 2002; Gil- Verona et al., 2002; Villareal, 2002; Gutiérrez, 2003; Ganem, 2004; Gonzaga, 2004; Moreno, 2004). En lo que se refiere expresamente a la violencia escolar y sus manifestaciones, son menos los trabajos que se produjeron

¹⁰ Es importante mencionar que es una propuesta de organización para caracterizar la producción académica de 2002 al 2011 y buena parte de estas referencias son producto del trabajo de la Comisión *del Área 17. Convivencia, Disciplina y Violencia en las Escuelas* para la preparación del estado del conocimiento. Al final del texto se ubicó un apartado con la bibliografía de esta sección para facilitar su localización.

en este periodo, pero en su gran mayoría se recuperó la preocupación de mostrar el efecto y las percepciones que tenían los sujetos al respecto en el espacio institucional (Gutiérrez, 2003; López, Hernández y Pérez, 2003; Ganem, 2004; Gonzaga, 2004; Pérez, 2003; Prieto, 2004).

Al finalizar esta fase se dio a conocer un estudio hecho por el Gobierno del Distrito Federal en el que se abordaban los temas del acoso entre niños de educación básica. Dicho estudio proporcionó información novedosa de un sector que se había mantenido en silencio, y de alguna manera inicia el debate, rebasando el ámbito académico sobre el maltrato cotidiano que sufren algunos estudiantes de educación básica (Ortega, S., Ramírez y Castelán, 2005).

b) Reconocimiento explícito del tema (2005-2008)

Pertenecen a este periodo estudios que describen profusamente lo que acontece en las instituciones (Gómez, 2005), y de las dinámicas que se generan en su interior por parte de los sujetos permanecen estudios sobre disciplina (Furlán y Manero, 2005; Sus, 2005; Chagas, 2007; Ruiz, 2007; Aguilera, Muñoz y Orozco, 2007; Meza, 2007; Villalpando, 2007; Valdez, 2008, Lozano 2008) e indisciplina (Fierro, 2005). Es en este año cuando aparecen dos números temáticos de la *Revista Mexicana de Investigación Educativa* del Consejo Mexicano de Investigación Educativa, que logran reunir varios trabajos que oscilan entre la disciplina y la violencia escolar, coordinados por Alfredo Furlán (2005). Predominan los estudios de corte cuantitativo, encuestas y sondeos de opinión, en algunos casos replicando estudios e instrumentos que habían sido ya implementados en contextos diferentes, por ejemplo el cuestionario de Olweus (2003), pionero en la materia del acoso, o el de Rosario Ortega (2004) sobre *Abuso entre compañeros*, cuya repercusión e importancia son indiscutibles, pero que no en todos los casos hicieron una correcta valoración de los contextos donde se pretendían implementar. Los estudios centraron su atención en el análisis de las variables determinantes, como sexo, edad, contexto social, cultural, familiar, entre otros, con la finalidad de construir nuevas interpretaciones y aproximaciones analíticas. Otra aportación son los estudios que analizan los fenómenos del miedo, la intimidación, el maltrato entre alumnos y la violencia física (Spitzer, 2005; Saucedo, 2005; Ortega S., Ramírez y Castelán, 2005; Tello, 2005; Prieto, Carrillo y Jiménez, J., 2005; Pla y Salazar, 2005; Gómez, 2007b; Prieto, 2008 y Sánchez, 2009).

Se advierte un cambio importante en el manejo de la concepción sobre la violencia escolar en el sector gubernamental y se iniciaron algunos estudios realizados por el Gobierno Federal.¹¹ Por su parte, el Gobierno del Distrito Federal continuó publicando más referentes y estrategias de intervención de la vida al interior de los planteles (Ortega S., Ramírez y Castelán, 2005). Mientras otras instituciones públicas como el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) generaron nuevos enfoques sobre la opinión y percepción de la violencia por parte de los directamente involucrados, a través de un estudio pionero que aborda una perspectiva comparativa (Muñoz, 2008). De igual forma, en este periodo fueron publicados estudios patrocinados por organismos internacionales como la OCDE —de carácter comparativo—, que contribuyen a que el debate en torno a la violencia escolar se convierta en noticia de primera plana, al señalar por ejemplo, que en nuestras escuelas existe mucha violencia y el nivel de incidencia ocupa los primeros lugares en comparación de otros países.¹²

Otro eje importante de los trabajos escritos de esta etapa intermedia es que emanaron diversas sugerencias que aseveraban que para entender las causas y consecuencias de la violencia escolar, era necesario hacer un recuento de las creencias, tradiciones, prácticas sociales y culturales; es decir, son varios los factores que influyen y se entrecruzan para dar cuenta de su presencia y auge en las aulas. Así, sobresalen en este periodo los primeros trabajos con corte de género, tales como los de Pereda (2005); Montaña (2006); Vidales (2007); Ayala (2008); Castro y Vázquez (2008); Herrera, y Treviño (2007); Treviño, (2007); Hernández *et al.*, (2008); Furlán y Saucedo, (2008) y Pereda, (2011).

Adicionalmente, se perfilan de manera importante estudios sobre una temática específica de la violencia que cobra mucha notoriedad y en el que se enfocarán buena parte de los estudios, el *bullying* y/o el acoso.¹³ Entre estos se hallan los de Avilés-Martínez y Monjas (2005); Vázquez R. y Gaxiola (2005); Prieto (2004); Palma (2006); Rivero (2009); Chagas (2007); Castillo y Pacheco

¹¹ El entonces secretario de Educación, Mtro. Alonso Lujambio, señaló en torno al *bullying* lo siguiente: “Que se funde un comité contra el acoso entre pares en todas las escuelas de México, para que éste, en primer lugar, promueva la discusión del tema. No es para estigmatizar a nadie, ni señalar a nadie, sino para generar una nueva cultura que debata este problema. Es muy difícil generar un cambio cultural contra esto que degrada la dignidad humana, ya que es una práctica ferozmente cruel en algunos casos” (*El Universal*, 20.05.10).

¹² <http://www.oecd.org/dataoecd/44/53/43046809.pdf>

¹³ En la literatura española algunos textos señalan que el término *bullying* puede ser traducido como maltrato, acoso o intimidación, véase por ejemplo el trabajo de J. Ricou (1983).

(2007); Velázquez LM (2007); Cobo y Tello (2008); Valadez (2008); Velázquez y Escobedo (2008); Zataráin (2008) y SEP (2009), así como los primeros trabajos sobre *ciberbullying* de Velázquez (2011).

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

Las investigaciones citadas, aunque fueron emprendidas con distintos matices y enfoques, coinciden en señalar que el maltrato y las conductas violentas son moneda común en las escuelas y que los protagonistas son tanto maestros como alumnos. Se advierte en estos aportes el marcado énfasis en documentar y describir el fenómeno a detalle, dotados de evidencia empírica que demuestre que el problema está presente en la gran mayoría de las instituciones educativas sin distinción de nivel, régimen, modalidad del servicio educativo, modelo educativo, turno y localización geográfica, entre otros rasgos, de manera que cada vez será más difícil mantenerlo oculto.

c) Búsqueda de alternativas (2009 a la actualidad)

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

En estos años predominan los trabajos sobre el *bullying*, un aspecto que cobró mucho interés a últimas fechas, en un contexto en donde las nuevas tecnologías han impactado de manera importante en la difusión de hechos violentos, dando lugar a diferentes manifestaciones de la comunicación como el *ciberbullying*, por ejemplo (Rivero, 2009; SEDF, 2010; Prieto, Jiménez y Carrillo, 2010; Velázquez, 2010; Mendoza, 2011; Prieto, 2011; Ramos, Vázquez y Garavito, 2011; Ve-

lázquez LM., 2011), pero también como una fuente de información de hechos y acontecimientos que han salido a la luz por medio de la denuncias hechas por parte de los integrantes de la institución, es decir, alumnos que graban golpizas, peleas, maltratos, humillaciones, etc., por parte de compañeros o docentes, y que corren por las redes sociales llegando a miles de usuarios de Internet.¹⁴

En un primer momento el *bullying* se estudió de manera importante a través de la aplicación de instrumentos que en ocasiones ya habían sido utilizados anteriormente, es decir, que con escasas variantes se replicaron los estudios. Sin embargo, no en todos los casos se tuvo el cuidado y el rigor metodológico suficientes. Dos vertientes predominan, la primera referida a la adecuación de instrumentos de los estudios del pionero en el tema Dan Olweus (1973), y la segunda, de los trabajos de Rosario Ortega (1997).

Los trabajos de investigación realizados se han desarrollado a partir de una metodología de corte preferentemente cuantitativo a través de encuestas, que si bien son una fuente importante de información dejan al margen muchas de las acciones que la violencia conlleva, por ejemplo, la serie de repercusiones físicas y psíquicas que escapan a la cifra y al porcentaje de la frecuencia de los hechos. Si bien es cierto que algunas fuentes informativas (periódicos, noticias en radio y televisión) dan cifras de maltrato y reportan episodios de violencia, esto no quiere decir necesariamente que sea una actitud recurrente, o que los casos coincidan en gravedad; sin embargo, han creado alarma en distintos sectores de la sociedad y han dado cabida a conjeturas apresuradas. Por ejemplo, denominar toda situación violenta en el espacio escolar como *bullying* es una exageración y un abuso del término, el cual posee cualidades y aspectos muy focalizados. Incluso, puede darse el caso de que en un aula exista mucha violencia y que ésta no sea monopolizada por un alumno o un grupo. Por otra parte, el término de *bullying* sólo se refiere a una parte de la compleja trama de relaciones que se dan cita en la institución escolar, y quedan al margen la violencia espontánea entre alumnos, de maestros hacia los alumnos, y de los alumnos hacia los maestros, que son amplios campos de investigación aún por atender (Gómez, 2013).

¹⁴ Un ejemplo de mantener el control de la información, pero no de brindar una solución al problema, es la disposición del director del Instituto de Educación de Aguascalientes, quien anunció que se prohibirá el uso de teléfonos celulares en primarias y secundarias para evitar que los alumnos graben videos de estudiantes que hayan sido víctimas de agresiones físicas o psicológicas en las escuelas y los divulguen por Internet (*El Universal*, 2.11.2011).

La publicación de manuales, folletos, recomendaciones e iniciativas para reducir y erradicar la violencia es el eje de la producción, tanto de organismos públicos como privados. No obstante, no en todos los casos las obras tienen como fundamento la investigación educativa, de tal suerte que el tema por su familiaridad o presencia en los medios de comunicación contribuyó a la publicación de muchas recomendaciones y libros llenos de consejos sobre qué hacer, como si se tratara de una receta. Sin embargo, también se publicaron estudios sistemáticos que fundamentan la intervención, los tipos y modalidades que prevalecen, así como las condiciones para iniciarla desde una perspectiva específica para la escuela (Zurita, 2010a; Romero *et al.*, 2010; Velázquez y Lara, 2010; King, 2010; Secretaría del Gobierno del DF, 2010; Furlán *et al.*, 2010; Carrillo J. y Prieto, 2011; González Villarreal, 2011; Rebolledo y Gutiérrez, 2011 y Valadez *et al.*, 2011).

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

Asimismo, comienzan a propagarse estudios, tesis de licenciatura y posgrado y documentos institucionales vinculados al análisis de ciertas fases de las políticas y programas públicos, fundamentalmente del diseño e implementación del Programa Escuela Segura, el cual constituye el primer programa estratégico federal impulsado por la Secretaría de Educación Pública a partir de 2007, con el objetivo general de contribuir a la mejora de la calidad educativa que se ofrece a los alumnos de las escuelas públicas de nivel básico mediante la gestión de ambientes escolares seguros (SEP *et al.*, 2008; SEP, 2009a; Zorrilla, 2008). A través de diagnósticos y otros estudios exploratorios se ha tratado de hacer frente a la violencia imperante (SEP, 2009a y SEP, 2009b).

Por último, es importante subrayar que con el paso de los años se han diversificado las aproximaciones disciplinarias al fenómeno de la violencia escolar, pues si bien en un comienzo era un asunto fundamentalmente de pedagogos u otros profesionales abocados a la investigación educativa, ahora es un tema de interés público, en el que se ha puesto especial énfasis en las consecuencias

que el fenómeno tiene no sólo en el clima y convivencia escolar, sino también en los procesos de enseñanza y aprendizaje, especialmente en el logro escolar. En la actualidad se advierte una fuerte emergencia a través de estudios emprendidos desde la sociología, la psicología, la ciencia política, el derecho, las ciencias de la comunicación, la antropología, la medicina, la economía y las relaciones internacionales, por citar algunos. En buena medida, este hecho confirma la multidimensionalidad y multicausalidad, que resultan indudablemente rasgos distintivos de la violencia escolar (González Villarreal, 2011). Desde esta perspectiva multidisciplinaria, aunque todavía no del todo inter ni transdisciplinaria, han surgido estudios sobre la violencia escolar y algún tema específico y, en algunos casos, temas que son representativos de cada una de estas disciplinas. Por ejemplo: violencia e institución educativa (Gómez, 2005); violencia escolar y representaciones sociales, *bullying* y trastornos psicológicos (Gonzaga, 2004; Gómez, 2007b; Gómez, 2007c); violencia escolar, violencia social, derechos humanos, derecho a la educación y democracia (Sánchez J., 2010; Zurita, 2010b); violencia escolar, legislación, protección y defensa de los derechos de las niñas, niños y adolescentes (Zurita; 2009; 2010b; 2011c; Barrales, 2010); violencia escolar y medios de comunicación (Velázquez, 2011); violencia escolar, cultura e interculturalidad (Velázquez LM, 2010); violencia escolar, salud física y mental (Lucio, 2011; Hernández *et al.*, 2006); violencia escolar, programas públicos, desarrollo social y económico (Zorrilla, 2008); violencia escolar, actores e instrumentos internacionales (Zurita, 2010a; 2010b; 2011c), etcétera.

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

Dentro de este abanico multivariado de asuntos pendientes, destaca la urgencia tanto de estudios de diversa índole —como encuestas nacionales, regionales, estatales y otro tipo de registros estadísticos— que proporcionen datos

sistemáticos, objetivos, confiables y, en la medida de lo posible, comparativos, como de investigaciones cualitativas que contribuyan a esclarecer procesos donde se generan estos fenómenos asociados a la violencia escolar, de modo que aporten elementos para identificar situaciones escolares que favorecen o limitan la emergencia de actos intimidatorios, las relaciones que guardan la gestión y la organización escolares con la generación de una convivencia respetuosa de la dignidad de los alumnos y comprometida con su bienestar básico necesario para aprender, el papel de la violencia social en la proliferación de violencia escolar, así como las formas en que la cultura escolar y comunitaria solapan formas de intimidación y las “normalizan” como comportamientos aceptables o inevitables, entre otros (Zurita y Luna, 2011).

Una tarea que ha atravesado estos tres periodos y que ha sido tanto motor como resultado del nacimiento, desarrollo y consolidación de la violencia escolar como campo de estudio, es su incorporación. Sin embargo, en los primeros años esta no se realizó de modo explícito sino asociada a otras temáticas que tuvieron un auge relevante en los años noventa, como la educación para, en y de los derechos humanos, la cultura de la paz y la no violencia, y la ciudadanía democrática en los diferentes planes y programas de estudio, primero en secundaria —como fue el caso de Formación Ciudadana Hacia una Cultura de la Legalidad—, posteriormente en secundaria y primaria en los contenidos de la asignatura Formación Cívica y Ética, para finalmente concluir en toda la educación básica, especialmente a través de la Reforma Integral de la Educación Básica (Gómez y Zurita, 2012). En el caso de la educación de nivel superior y media superior las tendencias han sido más heterogéneas; pese a ello también se ha mostrado un interés por incluir estos temas, en la medida de lo posible, dentro de las líneas transversales que se incluyen en los diferentes planes y programas de estudios.

Balance del estado del conocimiento sobre la violencia en las escuelas en México

El análisis de la producción académica respecto a la violencia en las escuelas realizado en este capítulo buscó dar respuesta a varias cuestiones. Entre ellas se consideraron las siguientes: ¿Cuál es el estado del conocimiento de violencia en las escuelas según la producción académica de los últimos diez años 2002-2012?,

¿cómo se ha estudiado la convivencia, disciplina y la violencia en las escuelas mexicanas?, ¿qué cambios conceptuales, teóricos, metodológicos, analíticos y técnicos se han registrado en la última década respecto al estudio de la violencia escolar?, ¿cómo se ha conceptualizado este fenómeno o problema?, ¿qué referentes teóricos han sido empleados?, ¿qué autores son citados?, ¿qué disciplinas han estado presentes mayoritariamente en el estudio de la violencia escolar?, ¿cómo se ha estudiado y se estudia la violencia escolar en México?

Si bien es cierto que estas preguntas no son fáciles de responder, la indagación emprendida permitió, una vez identificado y examinado el material relativo a la producción académica, proporcionar algunas respuestas que, más que completar con un cuestionario, permiten identificar rasgos importantes de la investigación sobre la violencia escolar en México en el periodo de 10 años mencionado. Así, dentro de dichos rasgos, sobresalen los siguientes.

- La investigación se ha centrado en ciertos temas (*bullying*, acoso), en ciertos niveles (básica), modalidades (general y técnica), ámbitos geográficos (urbanas vs. rurales) y regímenes de las escuelas (público).
- La investigación muestra un escaso o un débil uso de enfoques multidisciplinarios de la violencia en las escuelas, menos aun se recurre a la inter y transdisciplinariedad.
- La investigación mexicana expresa pocas aportaciones originales en las dimensiones conceptuales, teóricas, metodológicas y técnicas en torno al estudio de la violencia escolar.
- La investigación pone de manifiesto poco conocimiento y utilización de la bibliografía internacional, no sólo de América Latina sino también mundial.
- La investigación académica y, especialmente, su incremento en los últimos años contribuye a la explosión del tema en diferentes ámbitos privados y públicos: familia, escuela, gobierno, organizaciones de la sociedad civil, congresos y medios de comunicación.
- La investigación ha corrido por un camino paralelo a las acciones dirigidas a la intervención encaminada a la prevención, eliminación y tratamiento de la violencia escolar. Este hecho indica la escasa comunicación y vinculación institucional entre actores, abocados unos a la intervención y otros a la investigación.
- Una parte importante de la investigación académica se ha sumado o ha contribuido a la banalización, escándalo y amarillismo en los estudios so-

bre la violencia en las escuelas. Existen pocas investigaciones que a través de un enfoque de educación comparada, ya sea a nivel local, nacional, regional e internacional, aporten datos para comprender el fenómeno desde diferentes contextos.

- La investigación académica en años recientes se ha abocado al estudio de temas novedosos (TIC y violencia en las escuelas) o que asumieron una inusitada relevancia (*bullying* o acoso escolar).
- Una parte importante de la investigación académica así como de aquellos estudios y reportes elaborados por diversas instancias gubernamentales, ha buscado construir datos basándose en varias técnicas cuantitativas para proporcionar mayor información del estado que guarda la violencia en las escuelas en México. Sin embargo, hasta ahora la gran mayoría de los datos no reúnen las características suficientes para conocer dicho estado en todas las instituciones educativas, ni para hacer comparaciones sistemáticas, objetivas entre diferentes escuelas considerando niveles educativos, tipos de sostenimiento, modalidades del servicio educativo, entidades y regiones, o bien, para hacer esas comparaciones en un horizonte temporal más amplio.

Frente a este panorama se delinean varios temas que en el futuro próximo podrían tener mayor centralidad entre los trabajos abocados a esta línea que, incluso, podrían impulsar el desarrollo de la producción académica en nuestro país. Estos temas están ubicados en diferentes niveles y vinculados a distintos temas, pero los más sobresalientes y, en cierto sentido, urgentes son:

- Estudios sobre violencia escolar y aprendizaje; violencia escolar y participación social; violencia y clima escolar; violencia escolar y salud; violencia escolar y violencia social, por ejemplo.
- Análisis de las iniciativas de reforma o de creación de ley y otros marcos normativos respecto a la violencia escolar, la convivencia o la seguridad escolar.
- Estudio del papel de los medios de comunicación: tipos de medios, discursos, recursos, contenidos, conocimiento y actores.
- Análisis de las acciones institucionales, los programas y las políticas públicas orientadas a la prevención, eliminación y tratamiento de la violencia en las escuelas.

- Análisis de acciones, proyectos y programas emprendidos por las organizaciones de la sociedad civil.
- Retos en el estudio e intervención de la violencia en las escuelas (recomendaciones de política pública e intervenciones)
- Estudio de las implicaciones de la investigación sobre la violencia en las escuelas emprendida por numerosos actores tales como los gobiernos, los organismos internacionales, los académicos y las organizaciones de la sociedad civil, por ejemplo.
- Si bien, es previsible que el *bullying* continuará siendo uno de los temas principales en la producción académica, sería recomendable orientar estudios que transiten hacia una visión más profunda y compleja de la violencia en las escuelas.
- Dentro de esa visión más profunda sería recomendable ampliar el campo de discusión considerando la violencia que se ejerce por la discriminación étnica, sexual, religiosa, socioeconómica y estatus migratorio, entre otros tipos.
- La investigación también tendría que documentar de manera sistemática aquellas experiencias que se han gestado en estos años respecto a la participación de actores no gubernamentales, académicos y miembros de los sistemas educativos así como de las escuelas en la construcción de programas, intervenciones y otras acciones institucionales en la materia.
- La investigación podría ser un insumo fundamental en la construcción de una verdadera política pública dirigida a la prevención, tratamiento y erradicación de la violencia en las escuelas bajo la coordinación de la federación y los estados. En ella hay varios asuntos relevantes como: la creación de un registro nacional de casos de violencia; el diseño de un procedimiento institucional e intergubernamental eficiente y eficaz orientado a la investigación, atención, reparación de la violencia ejercida contra algún integrante de la comunidad escolar; la regulación, monitoreo y rendición de cuentas de las acciones emprendidas por los Observatorios; la creación de iniciativas y leyes a nivel federal y local dirigidas a la violencia en las escuelas; la articulación de esfuerzos realizados por múltiples actores que pretenden incidir en la violencia en las escuelas, entre otros.

Finalmente, si algo ha hecho visible este balance expuesto de manera sucinta en estas últimas páginas, es refrendar los múltiples subcampos de análisis que, hoy por hoy, acompañan la explosión que ha experimentado la violencia escolar

como un problema público en México. No obstante, serán los próximos años los que muestren no sólo la permanencia o incorporación de nuevos temas de interés sino los caminos conceptuales, teóricos, analíticos y metodológicos por los cuales correrá la producción académica.

Bibliografía

A: El corpus de textos analizados (textos sobre México)

Libros

- Cobo Ocejo, Paloma y Tello Garrido, Romeo (2008). *Bullying en México. Conducta violenta en niños y adolescentes*. México: Quarzo. Editorial Lectorun.
- Furlán, Alfredo; Saucedo Ramos, Claudia L. y Lara García, Baudelio (2004). *Miradas diversas sobre la disciplina y la violencia en centros escolares*. México: Universidad de Guadalajara, Centro Universitario de Ciencias de la Salud, Secretaría de Educación Jalisco, Departamento Psicopedagogía (SEJ). Departamento de Psicología Básica (CUCS).
- Furlán, Alfredo; Pasillas, Miguel Ángel; Spitzer, Terry y Gómez, Antonio (2010). *Violencia en los centros educativos. Conceptos, diagnósticos e intervenciones*. Argentina: Novedades educativas.
- Ganem, Patricia (2004). *Escuelas que matan, las partes enfermas de las instituciones educativas*, Vol. I y II. México: Editorial Limusa.
- González Villarreal, Roberto. (2011). *La violencia escolar. Una historia reciente*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Leñero Llaca, Martha I. (2010). *Equidad de género y prevención de la violencia en preescolar*. México: SEP, UNAM-PUEG.
- Mendoza, María Teresa (2011). *La violencia en la escuela. Bullies y víctimas*. México: Trillas.
- Mora Solís, C. D. L. (2003). *Disciplina en el aula*, México, D.F., SM Ediciones.
- Piña, Juan Manuel; Furlán, Alfredo y Sañudo, Lya (2003). *Acciones, actores y prácticas educativas*. México: SEP, CESU, COMIE.
- Prieto Quezada, María Teresa; Jiménez Mora, José y Carrillo Navarro, José Claudio (2010). *Bullying. Maltrato entre alumnos: El lado oscuro de la escuela. Estrategias de intervención con historietas*. Buenos Aires-México: Ediciones Novedades Educativas.

- Quiroz, Ruth y Gómez, Antonio (Compiladores) (2011). *Formación ciudadana: una mirada desde Colombia y México*. Colombia: Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, Escuela de Microbiología, Universidad de Colima.
- Rebeil, María Antonieta y Gómez, Delia Guadalupe (2010). *Violencia mediática e interactiva*. Universidad Anáhuac. México: Trillas.
- Valadez Figueroa, Isabel de la A. (2008). *Violencia escolar: maltrato entre iguales en escuelas secundarias de la zona metropolitana de Guadalajara. Informe de estudio*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara-SE Jalisco-UJED-Conacyt.
- Vargas González, Pablo (Coord.) (2009). *Hidalgo. La memoria contra el olvido. Violencia social y de género*. Observatorio Ciudadano-Indesol-ACADERH.
- Velázquez Guzmán, María Guadalupe y Escobedo Rodríguez, Claudia Isabel (2008). *Agresores, agredidos y mediadores. Problemáticas y habilidades de los adolescentes en la escuela. Cinco casos de estudio*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Zataráin, Francisco (2008). *Acoso escolar*. México: Jus.

Capítulos

- Gómez, Antonio y Preciado, Florentina. (2007). "The dynamic of violence in primary school", (capítulo de libro en prensa).
- Gómez Nashiki, Antonio y Preciado Cortés, Florentina (2011). "La dinámica de la violencia escolar", en Kral, Karla, Martínez, Sara S., Cruz, Sara (Coords). *Distintas miradas del género y educación en México*. México: Universidad de Colima, Resources for Feminist Research.
- Gómez, Nashiki, Antonio. (2012). "Lo visible e invisible", en *Violencia, infancia y juventud en América Latina. Situación actual, marcos de comprensión y propuestas*. Editorial La Muralla, UPN, UNESCO.
- Hernández Galván, Marcos et al. (2006). "Tendencias del consumo de drogas en estudiantes de educación media superior del sur de Jalisco. Escuela Preparatoria Regional de Ciudad Guzmán", en Jiménez Mora, José, Rosas, J.I. y Ma. Del C. Ramírez Martín, *Problemática y retos del bachillerato. Investigación educativa en el sistema de educación media superior de la Universidad de Guadalajara*. México: Universidad de Guadalajara.
- Pereda Alfonso, Alicia Estela (2011). "Entre la tolerancia y el respeto. La violencia de género en escuelas secundarias de la Ciudad de México", en Kral, Karla, Martínez,

- Sara S., Cruz, Sara Coordinadoras. *Distintas miradas del género y educación en México*. México: Universidad de Colima, Resorces for Feminist Research.
- Riquer, F. (2000). “Maestra, ¿las niñas también podemos salir al recreo?”, en González Jiménez, Rosa María (coord.), *Construyendo la diversidad*. México: SEP-UPN-Miguel Ángel Porrúa Grupo Editorial.
- Ruiz Cuéllar, Guadalupe (2006). “Violencia y disciplina en escuelas primarias y secundarias” en *La calidad de la educación básica en México 2006*. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, pp. 135-162.
- Sánchez Blanco, Concepción (2009). “Violencia física: identidades corporales, desafíos escolares”, en Durán Amavizca, Norma Delia, Jiménez Silva, Ma. del Pilar (Coordinadoras), en *Cuerpo, sujeto e identidad*. México: IISUE-Plaza y Valdés.
- Zurita Rivera, Úrsula. (2010a). “Propuestas de intervención sobre violencia escolar. Experiencias de los Equipos Técnicos Estatales del Programa Escuela Segura en México”, en A. Furlán, M. A. Pasillas; T. Spitzer y A. Nashiki (comps.). *Violencia en los centros educativos. Conceptos, diagnósticos e intervenciones*. Buenos Aires, Argentina: NOVEDUC, pp. 189-239.
- Zurita Rivera, Úrsula. (2010b). “Los retos permanentes de la interculturalidad”, en Velasco Cruz, Saúl y A. Jablonska (coords.), en *Construcción de políticas educativas interculturales en México: debates, tendencias, problemas, desafíos*. México: Universidad Pedagógica Nacional, pp. 425-438.

Artículos

- Araujo M., Leticia (2010). “Violencia y disciplina escolar: un acercamiento desde la perspectiva docente”, en *Revista Educación 2001*, No. 179, abril.
- Carrillo Meraz, Rosalía (2009). “Educación, género y violencia”, en *El Cotidiano*. Vol. 24. No. 158, noviembre-diciembre, pp. 81-86.
- Castillo Rocha, Carmen y Pacheco Espejel, María Magdalena (2007). “Diferencias de género en el maltrato entre estudiantes de secundaria de la Ciudad de Mérida”, en *Revista Mexicana de Psicología*. Universidad Modelo. Mérida, Yucatán.
- Castro, Roberto y Vázquez García, Verónica (2008). “La Universidad como espacio de reproducción de la violencia de género. Un estudio de caso en la Universidad Autónoma Chapingo”, en *Estudios Sociológicos*, Vol. xxvi, No. 78, El Colegio de México, septiembre-diciembre, pp. 587-616.

- Fierro, María C. (2005). "El problema de la indisciplina desde la perspectiva de la gestión directiva en escuelas públicas del nivel básico", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 10, No. 27, octubre-diciembre, pp. 1133 — 1148.
- Furlán, Alfredo (2005). "Problemas de indisciplina y violencia en la escuela", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, México, Vol. 10, No. 26, julio-septiembre, pp. 631-639.
- Furlán, Luis Alberto y Manero, Marta Verónica (2005). Reseña de "Miradas diversas sobre la disciplina y violencia en Centros Educativos", en Alfredo Furlán, Claudia L. Ramos y Baudelio Lara (Coords), *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, México, COMIE, Vol. 10, No. 27, pp. 1191-1199.
- Furlán, Alfredo y Saucedo, Claudia (2008). "Violencia en la escuela: las perspectivas culturales de los actores sociales en contextos situados de práctica", en *Informe de Investigaciones Educativas*, Venezuela, Vol. XXII, No. 2, Número Especial, pp. 1-245.
- Gómez Nashiki, Antonio. (2005). "Violencia e institución educativa", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. X, No. 26, pp. 693-718.
- Gómez Nashiki, Antonio (2007a). "La cultura institucional y la formación de la personalidad democrática", en *Revista Educación 2001*, No. 142, marzo, pp. 41-44.
- Gómez Nashiki, Antonio (2007b). "Miedo en la escuela", en *Revista Educación 2001*, México, No. 146, julio, pp. 42-47.
- Gómez Nashiki, Antonio (2007c). "El movimiento estudiantil y la violencia institucional. La Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, 1956-1966", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 12, No. núm 35, octubre-diciembre, pp. 1179-1208.
- Gómez Nashiki, Antonio (2008). "Violencia, un tema (in)evitable en el aula", en *Revista Educación 2001*, No. no.162, noviembre.
- Gómez Nashiki, Antonio (2009a). "Pandillas en la escuela", en *Revista Educación 2001*, No. no167, abril.
- Gómez Nashiki, Antonio (2009b). "Violencia y cultura escolar", en *Revista Educación 2001*, No. 171, agosto.
- Gómez Nashiki, Antonio (2009c). "Violencia escolar. Problemas y limitantes de la intervención educativa", en *Revista Educación 2001*, No. 173, octubre.
- Gómez Nashiki, Antonio (2010a). "Micropolítica escolar y procesos de cambio: el papel del supervisor en una institución educativa", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 15, No. No. 46, julio-septiembre, pp. 771-802.
- Gómez Nashiki, Antonio (2010b). "Violencia escolar e intervención docente", en *Revista Educación 2001*, No. 179.

- Gómez, Antonio y Zurita, Úrsula (2011). "Escuelas sin sociedad", en *Nexos*, mayo, No. 401.
- Gómez N., Antonio y U. Zurita. (2012). "La escuela mexicana y la formación ciudadana. Notas para su estudio", en *Revista Actualidades Pedagógicas*. Universidad La Salle Colombia, enero-diciembre, No. 59, pp. 209-243.
- Gómez Nashiki, Antonio (2013). "Bullying: El poder de la violencia. Una perspectiva cualitativa sobre acosadores y víctimas en escuelas primarias de Colima", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 18, No. 58, pp. 839-870.
- Huerta Ibarra, José (2003). "La escuela como extensión del hogar. La disciplina y la violencia en las escuelas", en *Paedagogium*, No. núm17, mayo-junio, pp. 28-31.
- López, Saúl (2011). "Medios y violencia. El otro acuerdo", en *Revista Nexos*, No. 409.
- Lozano Andrade, José Inés y González Almazo, Guillermina (2008). "Escuela, resistencia Resistencia y posmodernidad: alumnos en riesgo de exclusión ante la disciplina escolar", en *Odiseo. Revista Electrónica de Pedagogía*, año 6, No. 11, julio-diciembre.
- Mingo, Araceli (2010). "Ojos que no ven... violencia escolar y género", en *Revista Perfiles Educativos*, Vol. 32 No. 130, pp. 25-48.
- Muñoz Abundez, Gustavo. (2008). "Violencia escolar en México y en otros países. Comparaciones a partir de los estudios del INEE", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 13, No. 39, octubre-diciembre, pp. 1195-1228.
- Ortega, Sylvia; Ramírez, M. A. y Castelán, Adrián (2005). "Estrategias para prevenir y atender el maltrato, la violencia y las adicciones en las escuelas públicas de la Ciudad de México", en *Revista Iberoamericana de Educación. España: Organización de Estados Iberoamericanos*, No. 38, pp. 147-169.
- Palma Flores, Evelyn (2006). "Aquí no dice no fumar, no hay letreros. Acerca de lo normativo en la institución escolar", en *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, segunda época, Vol. 4, No. 9, julio-octubre, pp. 21-26.
- Pasillas Valdez, Miguel Ángel (2002). "Normas y disciplina: la virtud de las razones", en *Educación. Revista de Educación*, México, No. 20, enero-marzo, pp. 8-24.
- Pech Ceballos, Elsa del Rosario (2010). "Conductas divergentes y violencia en migrantes escolares de secundarias urbanas yucatecas", en *Tribuna Pedagógica*, No. 15, Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 31A Mérida, Yucatán.
- Paulin, Horacio (2002) "Los consejos de convivencia: ¿una alternativa democratizadora de la escuela o más de lo mismo?", en *Educación. Revista de Educación*, México, No. 20, enero-marzo, pp. 36-47.

- Prieto, María Teresa; Carrillo, J. y Jiménez, J. (2005). "La violencia escolar: un estudio en el nivel medio superior", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 10, No. 27, octubre-diciembre, pp. 1027-1045. Quitar colores
- Robles Rodríguez, Sara (2004). "El papel de los padres ante la autoridad y la disciplina, su efecto en los jóvenes", en *Educación. Revista de Educación*, No. 28, enero-marzo, pp. 31-36.
- Silva Méndez, Jorge Luis y Corona Vargas, Adriana (2011). "Violencia en las escuelas del Distrito Federal. La experiencia de la Unidad para la Atención al Maltrato y Abuso Sexual Infantil, 2001-2007", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 15, No. 46, julio-septiembre, pp. 739-770.
- Sus, María Claudia (2005). "Convivencia o disciplina. ¿Qué está pasando en la escuela?", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 10, No. 27, octubre-diciembre, pp. 739-770.
- Tello, Nelia. (2005). "La socialización de la violencia en las escuelas secundarias. Proceso funcional a la descomposición social", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 10, No. 27, octubre-diciembre, pp. 1165-1181.
- Urquieta, José Edmundo; Hernández-Ávila, Mauricio y Hernández, Bernardo (2006). "El consumo de tabaco y alcohol en jóvenes de zonas urbanas marginales de México. Un análisis de decisiones relacionadas", en *Salud Pública de México*, Vol. 48, Suplemento No. 1.
- Valadez Figueroa, Isabel de la A.; González Gallegos, Noé; Orozco, María de Jesús y Montes Barajas, Rosalba (2011). "Atribuciones causales del maltrato entre iguales: la perspectiva de los alumnos y del personal de escuelas de enseñanza media básica", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 16, No. 51, octubre-diciembre, pp. 1111-1136.
- Valdez Cuervo, Ángel; Martínez Cebreros, Marisol y Vales, Javier (2010). "Percepciones de docentes con respecto a la disciplina en la escuela", en *Psicología Iberoamericana*, Vol. 18, No. 1, enero-junio, UIA, pp. 30-37.
- Velázquez Guzmán, Ma. Guadalupe y Lara Rosano, Felipe (2010). "Teenagers educational intervention through the peer's subculture", en *Personal and Spiritual Development in the World of Cultural Diversity*, Vol. VII. G.E. Lasker & K. Hiwaki (eds). Windsor, Canadá: IIAS, pp. 27-32.
- Zambrano Guzman, Rogelio; Lara García, Baudelio y Ortega Medellín, Martha Patricia (2002). "Disciplina, violencia escolar y autoestima", en *Educación. Revista de Educación*, México, No. 20, enero-marzo.

- Zurita Rivera, Úrsula (2009). “La prevención de la violencia en las escuelas de nivel básico en México”, en *Revista Legislativa de Estudios Sociales y de Opinión Pública*. México, LXI Legislatura Cámara de Diputados-Centro de Estudios y de Opinión Pública, pp. 43-72.
- Zurita Rivera, Úrsula (2010a). “Los desafíos del Programa Escuela Segura en el Vigésimo Aniversario de la Convención sobre los Derechos del Niño”, en *Rayuela. Revista Iberoamericana sobre Infancia y Juventud en Lucha por sus Derechos*. México, Édnica IAP, año 1, No. 2, pp. 118 -124.
- Zurita Rivera, Úrsula (2010). “Los dilemas de la gobernanza frente a la seguridad y la violencia escolar: reflexión sobre la experiencia mexicana actual”, en *Revista Perspectivas em Políticas Públicas*. Universidade do Estado de Minas Gerais, Faculdade de Políticas Públicas “Tancredo Neves”, Campus de Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil, Vol. III, No. 5, enero-junio, pp. 94-129.
- Zurita Rivera, Úrsula (2011). “El Programa Escuela Segura en México: orígenes y desafíos”, en *Educación. Revista de Educación*, Jalisco: Gobierno del Estado, Secretaría de Educación, Sexta Época, No. 56, febrero-marzo-abril, pp. 55-62.
- Zurita Rivera, Úrsula (2011). “La diversidad y la violencia en las escuelas: limitaciones actuales en las políticas educativas mexicanas”, en *Revista Novedades Educativas*, Argentina, NOVEDUC, No. 247.
- Zurita Rivera, Úrsula (2011). “Los desafíos del derecho a la educación en México a propósito de la participación social y la violencia escolar”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 16, No. 48, enero-marzo, pp. 131-158.

Ponencias

- Ávalos Romero, Job y Hernández Estrada, Irma (2003). “Significados y experiencias de disciplina escolar en alumnos de preparatoria”, en *VII Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Guadalajara.
- Barrales Alcalá, Perla B. (2010). “La regulación jurídica de la violencia escolar y la indisciplina”, en *Primer Congreso de Derechos humanos, violencia social y de género*. Academia Hidalguense de Educación y Derechos Humanos, A.C. Pachuca, Hidalgo.
- Bazán Ramírez, Aldo; Reyes Castro, Pablo A. y Campoy Monroy, María del Pilar (2005). “Indicadores de consumo de cerveza en una muestra de estudiantes universitarios sonorenses”, en *VIII Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Hermosillo.

- Carrillo Navarro, José Claudio y Prieto Quezada, Ma. Teresa (2011). “¿Existe un marco ético para comprender la violencia? Posmodernidad, jóvenes y escuela”, Universidad de Guadalajara, en *5ta. Conferencia Mundial de Violencia en la Escuela. Investigaciones, intervenciones evaluaciones y políticas públicas*. Mendoza, Argentina.
- García Mendoza, Areli (2009). “Violencia escolar entre estudiantes de una secundaria pública de la Ciudad de México”, en *x Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Veracruz.
- Gómez Nashiki, Antonio y López Molina, Sergio (2011). “Bullying e institución educativa”, en *5ta. Conferencia Mundial de Violencia en la Escuela. Investigaciones, intervenciones evaluaciones y políticas públicas*, Mendoza, Argentina.
- Gutiérrez Flores, Silvia (2003). “Convivir en educación secundaria: armonía, control y regulación del orden en un centro cuasi-familiar”, en *vii Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Guadalajara.
- Herrera Silva, Jorge Carlos y Treviño Moore, Aida (2007). “Consecuencias de la violencia en estudiantes de un curso de especialización médica”, en *ix Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Mérida, Yucatán.
- López Chávez, Nancy M.; Hernández Ortega, Alicia y Pérez Torres, José (2003). “Teorías implícitas acerca de la violencia en alumnos de secundaria”, en *vii Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Guadalajara.
- Lucio López, Luis Antonio (2011). “Grooming: acoso sexual en Internet y conductas de riesgo en estudiantes del nivel medio superior en México”, Universidad Autónoma de Nuevo León, en *5ta. Conferencia Mundial de Violencia en la Escuela. Investigaciones, intervenciones evaluaciones y políticas públicas*, Mendoza, Argentina.
- Moreno Velásquez, Evangelina (2004). “La escuela como espacio generador y propiciador de violencia”, Universidad Nacional Autónoma de México, en *Memoria Electrónica. Congreso Ibero-americano sobre Violencias nas Escolas*. Brasília.
- Parga Romero, Lucila (2011). “La violencia escolar y la perspectiva de género: El discurso del profesorado”, Universidad Pedagógica Nacional- Ajusco, México, en *5ta. Conferencia Mundial de Violencia en la Escuela. Investigaciones, intervenciones evaluaciones y políticas públicas*, Mendoza, Argentina.
- Pereda Alfonso, Alicia Estela (2005). “La violencia de género en la escuela secundaria en México. Estudio de caso”, en *viii Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Hermosillo, Sonora.
- Pla Molano, Sebastián Sergio y Salazar, Iveth (2005). “Violencia y hostigamiento en la escuela secundaria”, en *viii Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Hermosillo, Sonora.

- Prieto Quezada, María Teresa (2004). "Propuesta de intervenção para mejorar las relaciones interpresa y la resolución de conflictos sin violencias entre alumnos de bachillerato", Universidad de Guadalajara, México, en *Memoria Electrónica, Congreso Ibero-americano sobre Violencias nas Escolas*, Brasilia.
- Ramos Herrera, Azucena; Vázquez Valls, Ricardo y Garavito Aguirre, Ana Isabel (2011). "Bullying en Educación Superior, Universidad de Guadalajara", México, en *5ta. Conferencia Mundial de Violencia en la Escuela. Investigaciones, intervenciones evaluaciones y políticas públicas*, Mendoza, Argentina.
- Rebolledo Sandoval, Griselda Sofía y Gutiérrez Barrio, Abel Omar (2011). "Escuela sin violencia: Un modelo de intervención lúdico y participativo para atender la violencia". CreeSer A.B.P., México, en *5ta. Conferencia Mundial de Violencia en la Escuela. Investigaciones, intervenciones, evaluaciones y políticas públicas*, Mendoza, Argentina.
- Rivero Espinosa, Erika; Barona Ríos, César y Saenger Pedrero, Cony (2009). "La violencia entre pares (bullying). Un estudio exploratorio en escuelas secundarias en Morelos", en *x Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Veracruz.
- Rivero Espinosa, Erika; Barona Ríos, César y Saenger Pedrero, Cony (2011). "Violencia escolar en secundarias de México: una aproximación desde los exámenes de calidad y logro educativo (Excale)", Universidad Autónoma del Estado de Morelos, México, en *5ta. Conferencia Mundial de Violencia en la Escuela. Investigaciones, intervenciones evaluaciones y políticas públicas*, Mendoza, Argentina.
- Saucedo Ramos, Claudia L. (2005). "Los alumnos de la tarde son los peores: prácticas y discursos de posicionamiento de la identidad de alumnos problema en la escuela secundaria", en *viii Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Hermosillo, Sonora.
- Saucedo, Claudia Lucy y Furlán, Alfredo (2009). "Copetes Emo y celulares en la escuela secundaria: la disciplina escolar puesta a prueba", FES-Iztacala, en *x Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Veracruz.
- Spitzer, Terry Carol (2005) "Suelos" está de luto: conductas de riesgo en estudiantes universitarios", en *viii Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Hermosillo, Sonora.
- Spitzer, Terry Carol (2010). "Violencia de género y cultura institucional; el caso por la creación de un Ombudsman en la Universidad Autónoma Chapingo", en *Primer Congreso de Derechos humanos, Violencia social y de Género*, Academia Hidalguense de Educación y Derechos Humanos, A.C. Pachuca, Hidalgo.

- Tapia Fonllem, Margarita Elena (2011). "Violencia de género en escuelas preparatorias mexicanas. El papel de la escuela y la comunidad en la prevención", Universidad Pedagógica Nacional, Ajusco, México, en *5ta. Conferencia Mundial de Violencia en la Escuela. Investigaciones, intervenciones, evaluaciones y políticas públicas*, Mendoza, Argentina.
- Treviño Moore, Aida (2007). "Síndrome de desgaste profesional y su relación con la violencia académica en los cursos de especialización médica", en *IX Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Mérida, Yucatán.
- Vázquez García, Rosalba (2009). "La violencia escolar, miradas de los agentes educativos. Un análisis de sus representaciones sociales", en *x Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Veracruz.
- Velázquez Guzmán, Ma. Guadalupe (2009). "Cauces de espirales de agresividad-violencia en alumnos adolescentes: caracterización de problemáticas", en *Memoria Electrónica del x Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Veracruz.
- Velázquez Reyes, Luz María (2007). "Maltrato entre compañeros, alumnos-banda y otras experiencias de riesgo en estudiantes de secundaria", en *IX Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Mérida, Yucatán.
- Velázquez Reyes, Luz María (2010). "Los estudiantes y la violencia. Género, ciudadanía y representaciones sociales", en *Primer Congreso de Derechos Humanos, Violencia Social y de Género*, Academia Hidalguense de Educación y Derechos Humanos, A.C. Pachuca, Hidalgo.
- Velázquez Reyes, Luz María (2011). "Violencia social *online* en estudiantes de secundaria", Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México, en *5ta. Conferencia Mundial de Violencia en la Escuela. Investigaciones, intervenciones, evaluaciones y políticas públicas*, Mendoza, Argentina.
- Vidales Pulido, José (2007). "Educación, violencia, género y pobreza en la zona metropolitana de Guadalajara. El caso del voluntariado Estamos Contigo", Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 141, Guadalajara, en *IX Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Mérida, Yucatán.
- Zurita Rivera, Úrsula (2009). "Propuestas de intervención sobre violencia escolar. Experiencias de los equipos técnicos estatales del Programa Escuela Segura en México", *Simposio Modelos de intervención para la prevención de la violencia escolar, Flasco*, *x Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Veracruz.
- Zurita, Úrsula y Luna, M. E. (2011). "Percepciones y experiencias de intimidación y maltrato entre alumnas y alumnos de secundaria en México", ponencia presentada en

la 5ta. Conferencia Mundial y IV Congreso Iberoamericano sobre Violencia en las Escuelas, celebrada en Mendoza, Argentina del 7 al 9 de abril (mimeo), 18 pp.

Tesis de posgrado

- Ayala Carrillo, María del Rosario (2008). "Percepción de los y las docentes en formación sobre violencia de género en la Escuela Normal de Texcoco". Tesis de Maestría en Desarrollo Rural, Colegio de Postgraduados, Montecillo, Texcoco.
- Chagas Dorrey, Raquel Celia (2007). "Violencia entre niños en el nivel básico". Tesis de Doctorado en Pedagogía, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, México.
- Corona Gómez, Antonio (2002). "Disciplina y violencia escolar: dispositivos organizacionales y pedagógicos" (en línea). Tesis de Maestría en Pedagogía, UPN, mayo. En: <http://biblioteca.ajusco.upn.mx/pdf/18978.pdf> [consulta: 15, noviembre, 2011].
- Guzmán, Carlota (1988). "Los alumnos ante la disciplina escolar ¿Aceptación o rechazo? (Estudio de caso)". Tesis de Maestría, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, México.
- Mesina Polanco, Marisa (2010). "Somos chidos(as): La construcción social de los(as) alumnos(as) indisciplinados(as) en una escuela secundaria en Colima". Tesis de Doctorado en Educación, Universidad de Colima, Facultad de Pedagogía.
- Meza Flores, Iván Crescencio (2007). "Tradición, disciplina y honor: voces heredadas, hilos de una trama en una institución militarizada". Tesis de Maestría en Ciencias en la Especialidad de Investigaciones Educativas, Cinvestav, México.
- Montaño Yáñez, María Liliana (2006). "Problemática de violencia, género y sexualidad entre los y las estudiantes de la Universidad Autónoma Chapingo". Tesis de Maestría en Ciencias, Colegio de Postgraduados, Montecillos, Estado de México.
- Pérez Martell, Augusto (2003). "Relación entre la disciplina y el aprovechamiento escolar que observan los alumnos de las escuelas", Virgilio Casale, Ángela Peralta y Emiliano Zapata, Tesis de Maestría en Educación, UPN-Unidad 08-Chihuahua.
- Prieto Quezada, María Teresa (2008). "Violencia Escolar: Narrativas de Maltrato en Jóvenes de Bachillerato", Tesis Doctorado en Educación, Universidad de Guadalajara, Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades, División de Estado y Sociedad. Departamento de Estudios en Educación.
- Sánchez Estrada, Jazmín (2010). "Hacia el diseño de políticas públicas de seguridad escolar con enfoque de derechos humanos. Análisis del diseño de los documen-

- tos constitutivos del Programa Escuela Segura”. Tesis de Maestría en Gobierno y Asuntos Públicos, Flacso México.
- Vázquez Montijo, R. y Gaxiola Romero, J. (2005). (T). “El Acoso Escolar en Secundarias de Hermosillo: Un Estudio Exploratorio” (en línea). Tesis de grado. En <http://tesis.unison.mx/digital/tesis/docs/200093.pdf> [consulta: 20, septiembre, 2010].
- Villalpando Quiroz, Cipriano (2007). “La disciplina y el castigo en las escuelas primarias de la Ciudad de México, cambios y permanencias, 1889-1911”, México, Tesis de Maestría en Desarrollo Educativo, UPN-Ajusco.
- Villareal Galicia, José María (2002). “La violación de los derechos de los alumnos: un factor determinante en el rendimiento escolar”. Tesis de Maestría en Ciencias en Procesos Educativos, Centro de Educación Continua, Universidad Autónoma, Chapingo.

Documentos institucionales

- Aguilera, María A.; Muñoz Abundez, G. y Orozco Martínez, A. (2007). “Disciplina, violencia y consumo de sustancias nocivas a la salud en primarias y secundarias”, Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, México.
- Azaola Garrido, Elena (Coordinación) (2009). “Informe Nacional sobre violencia de género en la educación básica en México”. SEP, UNICEF, México.
- Gobierno del Distrito Federal, Secretaría de Educación del Distrito Federal, Dirección de Educación Básica (2009). *Seminario de Reflexión Permanente: “Escuelas Conviviendo”*. Memoria.
- Gobierno del Distrito Federal, Secretaría de Educación del Distrito Federal, Dirección Ejecutiva de Educación Básica. (2010). “Escuelas Aprendiendo a Convivir. Un proceso de intervención contra el maltrato e intimidación entre escolares”. *Bullying*. México, D. F.
- Gobierno Federal, Secretaría de Educación Pública, UNICEF. (2009). “Informe Nacional sobre Violencia de Género en la Educación Básica en México”.
- Observatorio Ciudadano de la Educación (2010). “El padrón de maestros y el uso político y electoral de las plazas” (en línea). Comunicado de septiembre. En: http://www.observatorio.org/comunicados/EducDebate37_PadronMaestros.html [consulta: 22, agosto, 2011].
- Ortega, Sylvia (2004). “El maltrato y las adicciones. Una referencia al caso de las escuelas públicas de la Ciudad de México”, Administración de Servicios Educativos en el Distrito Federal, México.

- Romero, A.; Pick, S.; De la Parra Coria, A. y Givaudan M. (2010). "Evaluación del Impacto de un Programa de Violencia en Adolescentes" (en línea), Campeche. En: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/284/28420641001.pdf> [consulta: 14, julio, 2011].
- Secretaría de Educación del Distrito Federal (2010a). "Aprendiendo a convivir: *bullying*. Un proceso de intervención contra el maltrato e intimidación entre escolares", Gobierno del Distrito Federal, Secretaría de Educación del Distrito Federal, Dirección Ejecutiva de Educación Básica.
- Secretaría de Educación del Distrito Federal (2010b). "Escuelas aprendiendo a convivir: Un proceso de intervención contra el maltrato e intimidación entre escolares". "Programa Por una cultura de no violencia y buen trato en la comunidad educativa". Secretaría de Educación, D.F., México.
- Secretaría de Educación del Distrito Federal; Giangiacomo, Marina; García, Maritza; Tello, Romeo; Cobo, Paloma y Zúñiga, Raúl (2008). "*Bullying*. Maltrato e intimidación escolar. Una cuestión de derechos". 26 min.
- Secretaría de Educación Pública (2009). "Informe nacional sobre violencia de género en la educación básica en México", SEP, México.
- Secretaría de Educación del Distrito Federal (2009a). "Estudio exploratorio sobre maltrato e intimidación entre compañeros y compañeras", Secretaría de Educación del Distrito Federal, México.
- Secretaría de Educación del Distrito Federal (2009b). "Violencia y maltrato entre estudiantes", Secretaría de Educación del Distrito Federal, México.
- Secretaría de Educación Pública, UNAM, PUEG (2009). "Equidad de género y prevención de la violencia en preescolar", SEP, México.
- Zorrilla, Margarita (2008). "Informe final de evaluación del diseño del Programa Nacional Escuela Segura", Universidad Autónoma de Aguascalientes.

Legislación

- Gobierno de los Estados Unidos Mexicanos, Secretaría de Educación Pública. (2008). "Acuerdo número 476 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa Escuela Segura".
- Gobierno de los Estados Unidos Mexicanos, Secretaría de Educación Pública. (2009). "Acuerdo número 513 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa Escuela Segura".

Periódicos

El Comentario

Excélsior

El Universal

La Crónica

Pulso de San Luis

El Sol de Mediodía

B. Bibliografía de apoyo

Lecturas de apoyo teórico

Abad, Susana (2002). “Acerca de las conductas violentas en la escuela. Cuando la asimetría lleva a la humillación”, en *Educación, ciudadanía y participación. Transformar las prácticas*, Novedades Educativas, Argentina, No. 44. págs.

Abramovay, M. y Graças Rua, M. D. (2000). *Violencias nas escolas*, Brasil: UNESCO Banco Mundial-USAID-UNAIDS-CONSED-Fundação Ford-Ministerio da Saúde.

Avilés Martínez, J. M. y Monjas Casares, I. (2005). “Estudio de incidencia de la intimidación y el maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria mediante el cuestionario CIMEI” (Avilés, 1999). *Cuestionario sobre Intimidación y Maltrato Entre Iguales*. 21, 1, 27-41.

Ayerbe Echeberria, P. (2010). (AR). “Indisciplina y Violencia Escolar: Génesis y Alternativas” (en línea) En http://213.08.8.18/porta1/educantabria/recursos/materiales/biblestin/Revista.Indisciplina_y_violenciaescolar_Ayerbe.pdf.pdf [consulta: 11, abril, 2011].

Besag, V. (1989). *Bullies and victims in schools*, Londres, Open University Press.

Curwin, R. L.; Mendler, A. (2003). *Disciplina con dignidad*, México, ITESO.

Debarbieux, Eric. (1996). *La violence en milieu scolaire 1, État de lieux*, ESF, París.

Debarbieux, E.; Garnier, A.; Montoya, Y. y Tichit, L. (1999). *La violence en milieu scolaire 2, Le désordre des choses, col. Actions Sociales / Confrontations*, ESF, París.

Elliott, Elbert S.; Hamburg, Beatrix A. y Williams, Kirk R. (1998). *Violence in American schools*, USA, Cambridge University Press.

Fonzi, A. (ed) (1997). *Il bullismo in Italia*, Florencia: Giunti.

- Funk, W. (1997). "Violencia escolar en Alemania estado del arte", en *Revista de Educación*, España, No. 313, mayo-agosto, pp. 53-78.
- Gilmore, D. D. (1994). *Hacerse hombre. Concepciones culturales de la masculinidad*, Barcelona: Paidós.
- Gil-Verona, J.A.; Pastor, J.F.; De Paz, F.; Barbosa, M.; Macías, J.A.; Maniega, M.A.; Ramírez González, L.; Boget, T. y Picomell, I. (2002). "Psicobiología de las conductas agresivas", en *Revista Anales de Psicología*, No. 18. págs.
- Giroux, H. (2000). *Cruzando as fronteiras do discurso educational*, Porto Alegre, Artmed.
- Gómez Nashiki, Antonio (1996). "La violencia en la escuela primaria. Un estudio de caso, Tesis de maestría en sociología política", Instituto de Investigaciones Dr. José María Luis Mora, México.
- Gonzaga Silva, Elzamir (2004). "El miedo en el contexto escolar, Escuela Normal de Especialización", en *Memoria Electrónica*, Congresso Ibero-americano sobre Violencias nas Escolas, Brasilia.
- Hirigoyen, Marie F. (2001). *El acoso moral en el trabajo. Distinguir lo verdadero de lo falso*, Barcelona, Paidós.
- Hirigoyen, Marie F. (2002). *El acoso moral. El maltrato psicológico en la vida cotidiana*, Barcelona, Paidós.
- Imberti, Julieta (comp.) (2001). *Violencia y escuela. Miradas y propuestas concretas*, Buenos Aires: Paidós.
- King, Linda (2010). *Poner fin a la violencia en la escuela. Guía para los docentes*, París UNESCO.
- Mac Dougall, J. (1993). *Violence in the schools. Programs and policies for prevention*, Toronto, Education Association.
- Moreno, E. (2000). "La transmisión de modelos sexistas en la escuela", en Santos Guerra, Miguel Ángel (Coord.). *El harén pedagógico*, Barcelona, Editorial Grao.
- Morita, Yohji (1996). "El hostigamiento como problema actual de comportamiento en el contexto de la creciente 'privatización de la sociedad' japonesa", en: *Revista Perspectivas*, vol. xxvi, No. 2 junio, págs. 535-565.
- Olweus, D. (1973). *Bullying at school. What we know and what we can do*, Oxford, Blackwell, UK.
- Olweus, D. (2003). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*, Madrid, Morata.
- Ortega, Rosario (1997). "El proyecto Sevilla antiviolencia escolar. Un modelo de intervención preventiva contra los malos tratos entre iguales", en *Revista de Educación*, No. 313, mayo-agosto, pp. 143-158.

- Ortega, Rosario (coordinadora) (2010). *Bullying. Agresividad injustificada y violencia escolar*, Madrid, Alianza.
- Rey, Caroline (compiladora) (1996). *Les adolescents face á la violence*. París, Nouvelle Édition, Syros.
- Ricou, José (2005). *Acoso escolar*, España, Rd Editores.
- The Metropolitan Toronto School Board (2004). "El maestro ante la violencia en los medios". *Manual de actividades en el aula para orientar a los alumnos*, Panorama, México.
- Voors, William (2000). *The parent's book about bullying*, USA, Hazelden.

CAPÍTULO 5

BULLYING, VIOLENCIA ENTRE PARES EN ESCUELAS DE MÉXICO

José Claudio Carrillo Navarro,
Ma. Teresa Prieto Quezada
y José Jiménez Mora

Introducción

El presente documento integra las distintas producciones académicas relativas a la temática “*Bullying*, violencia entre pares en escuelas de México”. De manera particular existe un fenómeno que se ha venido denominando, a nivel nacional e internacional en los contextos educativos, con el término *bullying*, expresión que tiene su origen en la lengua inglesa. En la elaboración de esta parte del estado del conocimiento de la Investigación Educativa en México se da cuenta de 41 trabajos que comprenden las investigaciones realizadas durante el periodo comprendido de 2002-2012. Es importante destacar que este compendio de trabajos se inicia a partir de 2005, ya que previo a esta fecha no se localizaron producciones académicas relevantes en por lo menos tres años. No dudamos de la existencia de más trabajos referidos a esta problemática, por lo cual es importante destacar que es posible que haya investigaciones a las cuales no se tuvo acceso.

La preocupación de académicos, autoridades escolares, políticos e instituciones por esta temática, vinculada a las investigaciones que sobre ella se desarrollaron en esta década, es un claro indicador de la importancia y atención que se le ha dado al fenómeno de violencia en sus diversas manifestaciones. Sin duda, uno de los factores que ha influido en ello en los últimos años en México

ha sido el aumento de la inseguridad y la sensación de desamparo que vive el ciudadano común de este país, debida al incremento de delitos como el robo, secuestro, asesinato y extorsión y que la delincuencia organizada ha convertido en el escenario cotidiano permanente de nuestra sociedad.

En México, hasta los años noventa, las investigaciones sobre *bullying* y violencia entre iguales eran relativamente pocas, en comparación con otros países como Noruega, Francia, España y Estados Unidos, los cuales tenían ya un mayor número de estudios sobre este fenómeno. Sin embargo, esta tendencia ha cambiado. En los últimos diez años la producción de información e investigaciones en México se ha incrementado notablemente. En eventos como los últimos congresos convocados por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa en diversas sedes (Hermosillo, 2005; Mérida, 2007; Veracruz, 2009 y Ciudad de México, 2011) ha tenido lugar la difusión de una elevada producción de estudios inicialmente categorizados como parte de la violencia desarrollada en los centros escolares.

Por otra parte, en uno de los congresos mundiales más recientes sobre este problema, realizado en 2011 en la ciudad de Mendoza, Argentina, convocado por el Observatorio Mundial de Violencia en las Escuelas, más del 40% del total de ponencias eran de México. Este es otro dato que muestra la relevancia que ha cobrado esta línea de generación y aplicación de conocimiento entre diversos profesionistas, investigadores, educadores e instituciones en nuestro país, lo cual es consistente con informes como el de que, dentro de las naciones que componen la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), México es el país con mayor índice de violencia entre jóvenes de secundaria. De acuerdo con un estudio de este organismo internacional, cuatro de cada 10 estudiantes afirma que la colonia en que viven no les genera tranquilidad, además de que uno de cada tres asevera que su lugar de estudio es inseguro¹.

Semánticas de la violencia entre iguales. De *bullying* y otros males

Los primeros en generar una literatura sistemática con respecto a este tema fueron investigadores europeos². En su obra publicada por primera vez en 1973,

¹ *El Universal*, 9 de julio de 2009.

² Dan Olweus, catedrático de psicología de la Universidad de Berge, Noruega, es una autoridad mundial en temas de agresión e intimidación entre escolares. Ha dirigido numerosas investigaciones en este campo en los últimos veinte años y es considerado el fundador de este tipo de estudio. Rosario

Dan Olweus emplea la palabra *Bullying* para referirse a una serie de conductas de acoso, maltrato e intimidación entre alumnos. Esa es una de las traducciones más reconocidas de este término, en el contexto de la violencia en los centros escolares (Ortega, 1998). El *bullying o maltrato entre iguales* en la escuela queda definido como una conducta de persecución física y/o psicológica que realiza un alumno o alumna contra otro, al que elige como víctima de repetidos ataques. Esta acción repetida e intencionada, sitúa a las víctimas en posiciones de las que difícilmente pueden salir por sus propios medios.

No obstante, la multiplicidad de tratamientos conceptuales que son utilizados en esta área puede conducir al uso indiscriminado de expresiones como violencia escolar, violencia entre alumnos o *bullying*, para designar a los fenómenos en estudio. Cada uno de estos términos tiene un significado en función de la situación y del contexto al cual hace referencia. En este sentido, una tarea imprescindible es establecer delimitaciones conceptuales, derivadas del uso de las categorías incluidas en los trabajos de investigación e intervención sobre esta problemática.

Otra de las cuestiones en las cuales hay que enfatizar, además de la diversidad de los significados señalada, es la de las implicaciones del uso de determinadas nociones. Así, por ejemplo, hablar de violencia en las distintas denominaciones en que el término es utilizado, como violencia escolar, violencia entre alumnos, entre las más comunes, supone dirigirse a un fenómeno con matices, niveles y dimensiones distintos a los que aluden otros términos, como los de agresión o maltrato. Asimismo, en los trabajos que forman parte de esta revisión, se deben tomar en cuenta otros factores que condicionan el uso de los conceptos, tales como los actores implicados, los escenarios estudiados y los condicionamientos espacio-temporales a los cuales se encuentran sujetos.

El concepto *bullying* ha sido asociado también a formas de agresión entre pares como la exclusión, la molestia sistemática y el encierro (Cobo y Tello, 2008). En su terminología, *bully* representa al agresor y *bullied* a la víctima. Por otra parte, el carácter intencional del bullying es referido por Valadez (2008), quien lo concibe como una conducta de intimidación en la cual una persona agrede a otra con el fin de volverla pasiva y vulnerable.

Ortega, por su parte, es una de las pioneras en lengua hispana de la temática de violencia escolar, experta en modelos de intervención y autora de un sinnúmero de textos sobre la temática. Ha aportado un rico bagaje de información teórica y práctica sobre los problemas de maltrato entre escolares y estrategias de intervención.

Sin embargo, como reconoce Fernando Osorio en el prólogo de *El lado oscuro de la escuela* (Prieto, Jiménez y Carrillo, 2011), al utilizar este concepto se corre el riesgo de tomar el fenómeno en una lógica donde existe un sujeto, el *bully*, o abusivo, que es vuelto objeto por la mirada neoliberal a los procesos sociales y educativos, y entonces se clasifica como una especie de “cliente” o destinatario de tratamientos psicológicos o psiquiátricos para ser rehabilitado y reinsertado en una comunidad. Del cuestionamiento que hace se desprende también una crítica a los medios de comunicación, quienes al introducir el *bullying* dentro de sus contenidos, lo convierten en una expresión de mercado en la medida en que, por ejemplo, las informaciones en sitios de Internet o la producción de reportajes sobre ese problema son objetos de consumo cultural.

En consonancia con el tratamiento del *bullying* como objeto de mercado, se ha presentado una cantidad cada vez mayor de recetas mágicas que pretenden intervenir y resolver la problemática que se presenta en este sentido en las comunidades escolares. Algunas de estas “herramientas” de fácil y práctico uso, sugieren un encantador y enigmático efecto, se presentan como soluciones universales a problemas particulares, y cuentan con un sinnúmero de consumidores y adictos al *fast track* de la academia, pero no cuentan con un análisis profundo de la problemática real que plantea cada contexto socioeducativo, lo cual finalmente conduce a resultados frustrantes del juguete educativo de moda y que transita de forma pasajera en los andamios escolares. Estas herramientas: *best seller*, manuales, programas de autoayuda, entre otras, gozan de altas dosis de inconsistencias teóricas y metodológicas, en tanto desconocen el trabajo riguroso y sistemático que la investigación educativa sustentada provee. Desafortunadamente, este tipo de obras se han vuelto parte del comercio académico, en menoscabo de la reflexión crítica y la producción de alternativas adecuadas para cada comunidad.

La intervención educativa en los centros escolares que se encuentran involucrados en situaciones diversas de violencia escolar o entre pares, requiere sustentarse en estudios que gocen de una base teórica y metodológica, con diagnósticos situacionales documentados en el trabajo empírico, para que puedan obtener resultados, producto del rigor y la sistematicidad en la aplicación de las herramientas utilizadas para favorecer y disminuir las problemáticas específicas del contexto.

Velázquez y Acevedo (2008), por su parte, se refieren a la *agresividad* en términos de la explicación de las conductas violentas de los adolescentes. Este tipo de comportamiento puede provenir, según lo planteado por las autoras, de

una fuente interna al sujeto o de las variables ambientales de orden sociocultural, de donde se deriva la complejidad de establecer el significado del concepto. Entre los factores explicativos señalados por ellas, la frustración deriva en conductas agresivas, como se ha indicado en diversas teorías de la personalidad.

También se puede advertir un tratamiento diferenciado de la violencia entre pares, en referencia a su vinculación con otros problemas de carácter estructural (económico, social y cultural) o como fenómeno emergente en determinados contextos locales.

La violencia escolar como reflejo de la estructura

Como señala Pasillas (2005), muchas de las expresiones de violencia, incluidas las que se dan en la escuela, provienen de resentimientos personales causados, en general, por las grandes diferencias sociales y económicas que cierran las opciones de vida digna a los marginados y los convierten en depositarios de distintos modos de agresión que se vuelcan hacia la sociedad³. Este principio es compartido ampliamente en otros trabajos, donde se da cabida a la reflexión sobre la forma en que las condiciones estructurales inciden en la configuración del fenómeno de la violencia entre pares, por un lado, o bien sobre el modo en que la escuela participa de las tensiones sociales (Cobo y Tello, 2008; Velázquez, 2009).

Es justamente la influencia de un medio social cada vez más violento y pleotórico de incivildades, que circunda los muros escolares y por el cual atraviesan cotidianamente los alumnos, el que hace inevitable —a veces irónico— el despliegue de fuerzas educativas para intentar convertir a la escuela en un espacio de recuperación de la civilidad. Es la enseñanza de las normas de conviven-

³ Sin embargo, el manejo que se hace de este problema, particularmente en los medios de comunicación, tiene un enfoque deficiente, que ha generado un pronunciamiento por parte de los miembros del Consejo Mexicano de Investigación Educativa encargados de revisar y organizar la investigación producida en la década sobre este fenómeno. En tal pronunciamiento se apunta, por ejemplo, que la violencia escolar como problema socioeducativo debiera ser objeto de estudio, de intervención institucional, así como de gestión gubernamental, pero se presenta a la opinión pública como un problema de seguridad pública, que responde exclusivamente a tendencias delictivas y criminológicas. Son objeto de crítica, asimismo, la confusión conceptual y la improvisación práctica que asocia la comprensión del fenómeno fundamentalmente con el crimen organizado y el narcotráfico, cuando no con problemas de personalidad de las víctimas y los victimarios, lo cual no permite una comprensión cabal de la dinámica social y escolar asociada a las diversas formas de disrupción y violencia en las instituciones educativas.

cia y la experiencia de los alumnos en un lugar diseñado para formarlos como buenos ciudadanos, lo que permite hacer un contrapeso a la carga de brutalidad en la que se encuentran directa o indirectamente inmersos.

El trabajo de Prieto (2011) hace referencia también al aspecto estructural, incorporando la noción de “culturas juveniles” para señalar cómo los jóvenes se apropian de significados vinculados al control y al poder, en términos de sus relaciones con sus pares. Es mediante el maltrato y ciertos rituales, ya observados por Velázquez y Escobedo (2008), y a través de instancias sociales de reproducción como los medios de comunicación —entre los más importantes, la televisión (Maeso, 2011)—, como las imágenes violentas son expuestas a los sujetos y empiezan a formar parte de un concepto malentendido de poder y popularidad. Los jóvenes agresores personifican atributos que se considerarían propios de adultos, y se construyen imágenes colectivas en las cuales el contenido principal es la posibilidad de maltratar al otro, como signo de éxito. En esta visión, la reproducción de las condiciones sociales de dominación —por ejemplo, de los países ricos sobre los pobres, o de los que tienen poder militar sobre los más desprotegidos— resulta expresada en esas conductas.

De acuerdo con los planteamientos anteriores, la violencia en la escuela es un fenómeno que ha acompañado la historia de los sistemas educativos, si bien ahora se presenta con nuevas expresiones y matices. Su mayor frecuencia, intensidad y gravedad, ha suscitado una preocupación e inquietud crecientes en diversos sectores de la sociedad. Una de las discusiones a la cual dan lugar los estudios revisados, en este sentido, tiene que ver con lo que podría denominarse como influencia de la estructura social y cultural sobre el espacio escolar. De acuerdo con esa perspectiva, la cual se expone más adelante, muchos casos de violencia entre pares dentro de la escuela, desde sus expresiones consideradas como “naturales” o “normales” hasta las que han sido identificadas como patológicas, tienen su origen en la vida social y cultural fuera de ella. En otras palabras, la violencia excede las relaciones interpersonales y puede referirse al funcionamiento de la sociedad (Carmichael, 2002).

Formas de violencia escolar y su producción en contexto

Otra característica del concepto *bullying* es su carácter situacional. En otras palabras, la necesidad de definir tipos de violencia al interior del espacio escolar

se desprende del hecho de que *ocurren situaciones* de esa naturaleza, las cuales se tienen que comprender y explicar, como premisa para ser intervenidas. Son estrategias como el estudio de casos y el análisis de narrativas, casi siempre acompañadas de datos cuantitativos para describir la incidencia del fenómeno, las vías para acercarse a la explicación de problemáticas locales que definitivamente se repiten en diversos contextos escolares de nivel básico y medio superior (Vázquez Valls, Villanueva, Rico y Ramos, 2005; Velázquez, 2007, 2009; Velázquez y Escobedo, 2008; Prieto, Carrillo y Jiménez, 2009).

Los contextos particulares dan una trama única de sentido a los hechos que son estudiados, en el marco de la diversidad de culturas que convergen en cada escuela. En caso de que, por ejemplo, existan factores de género, de lenguaje o de poder *sui géneris*, la violencia entre pares se tiene que documentar como tal a partir del estudio de las características que el propio contexto aporta, para que ciertas conductas o comportamientos puedan considerarse parte de este problema. Trabajos como el de Ramos, Pulido, Rico y Villanueva (2003) y Tello (2005), ponen de relieve esta condición, en indicadores como la percepción que los actores tienen de su cotidianidad y de las disposiciones necesarias para enfrentar el mal general de la violencia, infiltrado al espacio de la escuela, como se discute en el primero de esos estudios, así como la conformación de sistemas de valores básicos y las habilidades para manejarse en comunidades donde la violencia entre pares puede corresponder a una forma de supervivencia para evitar la dominación del otro, como apunta el segundo.

La necesidad de una mirada múltiple para explicar y atender un problema complejo

El acopio y análisis de los estudios más recientes relacionados con la problemática de la violencia en las instituciones educativas, constituye un elemento esencial para poder identificar algunos ámbitos en los que dichas investigaciones focalizaron su interés, además de visualizar las metodologías que emplearon para obtener los productos o resultados de su labor. Igualmente hace posible contar con una visión panorámica en donde se clarifican los niveles educativos predominantes en los trabajos, las tendencias y los objetos que privilegian en el desarrollo de sus reflexiones.

La violencia entre pares en la escuela, que es particularmente el caso de los alumnos, es un elemento que en los últimos diez años ha atraído cada vez más la atención de investigadores y estudiosos. En general, ha crecido el interés por esta temática y por crear propuestas de regulación a nivel legislativo y educativo. Esto muestra de manera significativa el interés y la sensibilidad que las instituciones y los profesionales de la educación han desarrollado por los problemas de violencia e incivilidad en las escuelas de nuestro país. Una de las primeras sistematizaciones de la producción en esta línea fue lograda a partir de una convocatoria iniciada por la *Revista Mexicana de Investigación Educativa* en 2005 con la sección temática Problemas de indisciplina y violencia en las escuelas, donde se presentaron más de 20 trabajos encaminados a dar cuenta de investigaciones, propuestas de intervención y explicaciones teóricas, impresos en dos volúmenes.

De la producción general sobre esta temática se pueden distinguir, en cuanto a su orientación metodológica, dos grandes líneas, aún al interior de un mismo trabajo: la recolección y sistematización de datos con el fin inicial de conformar una exploración del fenómeno en ciertas poblaciones, utilizando para ello herramientas como la estadística descriptiva; y el acercamiento a los significados subjetivos e intersubjetivos que se construyen en torno a las situaciones de violencia o maltrato entre pares, a través de métodos e instrumentos de orden cualitativo. Ambas aproximaciones son valiosas, en tanto que mediante la primera se obtiene una “radiografía” de las situaciones, en términos de su extensión y generalidad, mientras que la segunda contribuye a explicar, desde los actores, cómo adquieren significado los hechos y los discursos en las personas que forman parte de un grupo social escolar determinado y, especialmente, ayuda a dar indicios de los efectos del maltrato sobre quienes lo sufren. Los trabajos atienden a poblaciones de comunidades educativas que pueden estar representadas por una escuela (Prieto, Carrillo y Jiménez, 2005), un conjunto de escuelas (Velázquez, 2009) o todo un sistema delimitado, por ejemplo, por el territorio de una colonia o una ciudad (Tello, 2005; Valadez, 2008).

En cuanto a sus enfoques metodológicos y la aportación que de ellos se desprende en términos de la posibilidad de investigación, se tiene una predominancia de los de tipo cualitativo, aunque en diversos trabajos van precedidos de un diagnóstico o evaluación de las situaciones de violencia entre pares, realizada generalmente mediante cuestionarios aplicados a muestras grandes de poblaciones de educación secundaria (Valadez, 2008; Arroyo, 2011; Piña, 2011; Veláz-

quez, 2011) y media superior (Prieto, Carrillo y Jiménez, 2005). El otro enfoque que se incluye en casi todos estos trabajos es la recuperación de la experiencia de los sujetos y de los significados que asignan a las situaciones y los actores de la violencia entre pares, mediante métodos cualitativos como la etnografía (Arroyo, 2011) y el uso de instrumentos como la entrevista a profundidad y el método biográfico (Velázquez, 2007; Arroyo, 2011; Prieto, 2011). También son empleadas alternativas como el enfoque etnográfico centrado en el lenguaje de los alumnos en situaciones naturales (Velázquez y Escobedo, 2008), y el análisis de contenido, en el caso de la violencia expuesta en los medios (Maeso, 2011).

La intervención sobre el problema. Aprendiendo de la experiencia

El maltrato entre escolares no es un problema nuevo entre los alumnos ni exclusivo de un país, pero adquiere un papel muy significativo y específico en cada entorno educativo. En cuanto a las propuestas para intervenir sobre las situaciones de maltrato y generar una educación para la convivencia, un primer referente son los programas desarrollados en otros contextos, como los de las escuelas de los países europeos (Olweus, 1998; Ortega y Del Rey, 2003) o de Estados Unidos (Cohen, 2003; Lutzker, 2006), que se caracterizan por una problemática donde la multiculturalidad es fuente de maltrato y discriminación.

En nuestro país, este es un territorio que empieza a ser explorado, sobre el cual se van consolidando algunos hallazgos y, sobre todo, metodologías específicas, casi todas ellas con el común denominador de partir de un diagnóstico situacional, de donde se desprende la premisa de que un problema como el de la violencia entre pares primero tiene que ser comprendido a fondo para poder ser intervenido. Se han puesto en práctica una serie de programas con distintas perspectivas y enfoques de intervención sobre la violencia entre pares. Algunos de ellos utilizando enfoques interdisciplinarios, otros considerando un paradigma psicológico o pedagógico (Furlán, 2005; Romero, Pick, De la Parra-Coria y Givaudán, 2010; Prieto, 2010; García, 2010). Estos trabajos son un referente valioso para la implementación de proyectos de la misma naturaleza que tengan la intención de mejorar las relaciones de convivencia escolar.

Entre los hallazgos de distintos trabajos (Sus, 2005; Velázquez, 2007; Valadez, 2008; Prieto, Carrillo y Jiménez, 2009) destaca el de que los actores a quienes tradicionalmente se les asigna la autoridad en el espacio escolar se en-

cuentran frente a un escenario particularmente complejo, compuesto por problemáticas que pueden ir desde las manifestaciones como la burla o la agresión verbal, hasta conductas delictivas, como la intimidación mediante la agresión física severa o incluso la venta de drogas. Ante esta realidad, surgen dos nuevas responsabilidades para la institución escolar:

- Comprometer a sus miembros, sobre todo a los profesores y a las otras figuras de autoridad, en la atención al problema. Casi todos los estudios mencionados señalan, en este sentido, que ante distintas situaciones estas figuras no intervienen, en algunos casos porque creen que no les corresponde, mientras que en otros porque dicen no contar con herramientas para resolver conflictos.
- Establecer nuevos medios y dispositivos para la regulación de la convivencia y el trato a quienes componen las situaciones de maltrato o violencia entre pares. Entre estos medios la investigación sugiere que resultan pertinentes la conformación de equipos interdisciplinarios de atención, y la formación de profesores encaminada al dominio de conceptos y alternativas básicas de intervención sobre el problema.

Entre los principios orientadores de la intervención se encuentran ideas y conceptos como los de la disposición personal de apoyo al alumno (Fierro, 2005), la empatía (Cacho, 2011) y el fomento de los valores señalados por Marina (2003, citado por Prieto, Jiménez y Carrillo, 2011), como el respeto, la compasión y la indignación ante la injusticia que se comete con el otro. Queda claro con ello que una de las finalidades principales de la intervención es entonces la sensibilización de los actores ante el maltrato entre pares y las otras formas de violencia escolar, para que no sean percibidas como algo natural, por un lado, y para que de la experiencia de los estudiantes se recuperen los elementos pertinentes para atender al problema (Prieto, Carrillo y Jiménez, 2005, Velázquez, 2011).

Otros hallazgos importantes que enriquecen la comprensión del problema y de las vías para enfrentarlo son los que refieren su carácter en ciertos contextos. Así, se ha encontrado que frente a la violencia entre pares hay formas de respuesta diversas, entre las cuales puede encontrarse la venganza, con el riesgo que conlleva que las víctimas cambien su rol por el de acosadores (Velázquez, 2007), de tal manera que en algunas comunidades escolares ya existe una prevalencia de los victimarios frente a las víctimas en cuanto a proporción (Veláz-

quez, 2009). Por otra parte, a las tradicionales formas de violencia entre pares, como el *bullying*, se integran manifestaciones como la discriminación social, la cual se da entre los alumnos de escuelas urbanas, de acuerdo con trabajos como el de Arroyo (2011), por el hecho de que alguien provenga “de pueblo”. En este mismo tipo de escuelas, la violencia adopta formas específicas de naturaleza endógena y exógena, identificadas por Piña (2011), como intrafamiliar, de género, de banda o escolar.

Ante amenazas como la de que la violencia se vuelva algo “normal” en la percepción de los alumnos, o de que los agredidos se quieran volver agresores, explicaciones dadas por Maeso (2011) y Prieto (2011) sugieren que debe existir una vigilancia permanente de los adultos sobre los jóvenes, tanto a nivel individual como en las instituciones, que permita reconocer hechos que representan el principio del problema, como la exposición a imágenes violentas y los problemas de intolerancia no reconocidos por las figuras de autoridad con las que conviven los jóvenes. Por esa razón, estudios precedentes como el de Velázquez y Escobedo (2008) señalan la necesidad de identificar las percepciones de los alumnos que dan cuerpo a la violencia entre pares, como la de los “estigmas”, y hacer uso de habilidades sociales diferenciadas para los alumnos y para quienes eventualmente deben fungir como mediadores en situaciones de maltrato entre pares.

Descripción sintética de los trabajos

Los trabajos que se presentan a continuación tienen el objetivo de describir aspectos relacionados con el año en que se llevó a cabo la investigación, la metodología que se empleó, en algunos casos los elementos teóricos y conceptuales desde donde se fundamenta la perspectiva utilizada y los hallazgos que derivaron de las mismas. Es importante destacar que la organización que proponemos se articula en función de la forma en la que se abordan las situaciones en torno al problema de maltrato entre pares en contextos escolares, siguiendo como referente articulador su secuencia cronológica, con el propósito de generar un hilo conductor de la producción académica sobre el rubro en cuestión.

Chagas (2005)

Presenta los resultados de una investigación sobre violencia entre alumnos de primaria, realizada en una escuela de la Ciudad de México, para la cual utiliza un cuestionario y entrevistas a todos los actores de esa comunidad escolar, para detectar el nivel, las características y las causas de estas conductas agresivas entre estudiantes. Se abordan las representaciones sociales de los profesores sobre la violencia que ejercen los niños entre ellos, y cómo éstas son contradictorias cuando resuelven los conflictos tanto en el aula como entre ellos mismos. Concluye que esta falta de coherencia afecta a la construcción de valores en los alumnos, genera confusión respecto de la responsabilidad sobre sus actos e influye en el tipo de relaciones que establecen los niños con sus iguales. La problemática de la violencia entre compañeros constituye una realidad psicosocial, por ello, considera esta autora, se requiere entrar a su comprensión con base en los aportes de la teoría de las representaciones sociales de Moscovici.

Prieto (2005)

Muestra resultados de una investigación etnográfica de corte interpretativo, en la cual se emplearon diarios de campo y de observación, así como entrevistas a maestros, alumnos, padres de familia y autoridades educativas, con el objetivo de observar las dinámicas que gestan la violencia escolar. La indagación se centró en una secundaria pública de la Ciudad de México y se llevó a cabo en el periodo escolar 2001-2002. Entre los hallazgos más importantes se encontró que al interior de las escuelas cada vez hay más violencia, la cual incluso llega a salir a la luz pública. También se descubrió la presencia de formas de violencia delictivas, como el robo, el vandalismo, la agresión física y verbal. Se observó que la institución (director, maestros, padres de familia) regularmente no enfrentaban ni realizaban acciones para combatir el fenómeno, y se constató que la colonia donde viven los alumnos es un factor determinante en sus experiencias.

Prieto, Carrillo y Jiménez (2005)

Presentan los resultados de una encuesta aplicada a alumnos de una preparatoria de la Universidad de Guadalajara, en la cual captan elementos sobre su

percepción de la violencia entre iguales. La matriz empleada para el diagnóstico comprende algunas formas de ejercicio del maltrato entre alumnos, como el insulto, la agresión física, las amenazas, los rumores y el rechazo, estas últimas tradicionalmente no consideradas como violentas entre los jóvenes de esta preparatoria. Dentro de los resultados más sobresalientes de esta investigación se encontró que para la mitad de los sujetos el insulto es usado como mecanismo de defensa, mientras que tres cuartas partes de la muestra manifestaron sentirse bien cuando agreden a otra persona. En el rubro de las agresiones físicas, el 40% de la población encuestada manifiesta utilizarlas como mecanismos de defensa, mientras una cuarta parte lo hace como forma de juego.

Chowell-Godínez (2005)

Realiza un estudio sobre las condiciones alrededor de la violencia entre iguales en secundarias privadas de la ciudad de León, Guanajuato. De acuerdo al autor, la condición física de los alumnos, su forma de hablar y su situación social, son el blanco perfecto para atacar a sus compañeros en la escuela. Quienes abusan son generalmente jóvenes previamente violentados, con baja autoestima. Este fenómeno se da por lo menos en el 80% de las secundarias objeto de estudio. Las edades más comunes de esta práctica son entre los 11 y los 16 años de edad. El maltrato entre alumnos ocurre en varias formas. Una de ellas va acompañada de violencia física. Otra se basa en criticar defectos físicos y deteriorar la autoestima del otro. Las agresiones sociales, el rechazo, el dejar de hablar, también son otras formas de maltrato existentes en ese contexto.

Velázquez (2007)

Recupera la voz de los alumnos de nivel medio superior en situaciones de violencia partiendo de sus narrativas, y construye categorías de explicación que denomina “microculturas”, para referirse a las prácticas y significados particulares que se conforman al interior del aula en términos de las figuras identificadas por los alumnos y su interacción. Concluye que estas microculturas están en permanente mutación. El trabajo finaliza con una descripción y comparación entre formas de vivir de los alumnos, junto con los significados que les asignan, donde sobresale la noción de futuro.

Andrade y González (2008)

A partir de la teoría de la resistencia de McLaren, y con auxilio de categorías derivadas de las visiones posmodernas, analizan las manifestaciones y significados ante la disciplina escolar de alumnos en riesgo de exclusión en una escuela secundaria de la Ciudad de México, enmarcada en un contexto urbano en que, de acuerdo con los autores, el neoliberalismo y la posmodernidad han dejado hondas huellas en sus alumnos. Se discute que en este contexto rígido y normalizador, se promueve la formación de diversas actitudes que van desde la resistencia abierta hasta la indiferencia pura, lo que lleva a considerarla como un espacio particularmente interesante para analizar. Fundamentándose en una metodología cualitativa, se desarrollan categorías sociales que revelan, de una parte, cómo el docente se ha convertido para estos alumnos en el representante de la norma escolar ante la cual se manifiestan, encontrando mecanismos que desafían la cotidianidad escolar caracterizada por la deslibidinización de sus deseos callejeros. Sostienen que en entornos caracterizados por familias deshechas o con serios problemas de comunicación afectiva, los jóvenes, particularmente los adolescentes, también ven a la escuela como un centro de diversión, un pasatiempo que difícilmente resolverá sus problemas económicos futuros, pero que debe cursarse como una necesidad socialmente impuesta mientras tienen la edad para trabajar; y que además puede resultar, en ocasiones, divertida, un lugar donde también se aprende la indiferencia pura, el narcisismo y el hedonismo como características de la posmodernidad. Asimismo, los autores advierten sobre la tendencia de la escuela a volverse aún más rígida y autoritaria ante esta circunstancia de anomia estudiantil y docente.

Castillo y Pacheco (2008)

En su artículo “Perfil del maltrato (*bullying*), entre estudiantes de secundaria en la ciudad de Mérida, Yucatán”, refieren los resultados de su investigación cuyos objetivos fueron evaluar la incidencia del maltrato entre iguales, el miedo escolar, la relación de los estudiantes con los profesores, el abuso observado en las escuelas, el que sufren las víctimas y las diferencias de género. A través de un método aleatorio simple se seleccionaron 18 secundarias de los turnos matutino y vespertino, y se aplicaron 218 encuestas, evaluando diversas dimensiones del

abuso entre iguales, así como la actitud de los jóvenes hacia sus maestros y el ambiente escolar. Realizan una valiosa comparación entre los estudios efectuados en España, para contrastar los resultados obtenidos en su trabajo y diferenciar algunos matices sobre las expresiones de violencia.

Cobo y Tello (2008)

Examinan conductas particulares que se presentan en el fenómeno de la violencia escolar, señalando que los estudiantes participan en actos de violencia física y verbal persistente, como agresores, víctimas o testigos, conductas que vulneran la personalidad de los jóvenes dejando huellas indelebles en su vida futura. Este texto ofrece elementos para la reflexión y el tratamiento de una expresión de nuestra época que lastima a niños y adolescentes, sobre todo entre los 10 y 16 años de edad.

Loredo, Perea y López (2008)

En su artículo, abordan el *bullying* como un problema en el campo de la salud. Lo definen como una forma de abuso que puede existir en cualquier ámbito donde convive un grupo de personas, aunque señalan que ocurre con más frecuencia en el ámbito escolar de niños y adolescentes. Se presenta cuando una o más personas ejercen un comportamiento lesivo, intencional y recurrente contra otro u otros individuos, y se caracteriza por un abuso sistemático del poder. Esta conducta puede expresarse de diferentes formas: como agresión física, verbal, psicológica y social. Sus consecuencias van más allá de la víctima; alcanzan al agresor y a los observadores. Las condiciones individuales y del ambiente determinan los factores de riesgo y los de protección para evitar su desarrollo. Utilizando datos de un estudio realizado en el año 2006, estos autores muestran cómo los adolescentes siguen padeciendo diferentes formas de violencia. Los golpes directos, seguidos por otras conductas de maltrato, entre las que se encuentra el abuso sexual, son las expresiones más comunes. Cerca del 25% de las víctimas manifiesta haber sufrido violencia en las escuelas, sin precisar la forma o el perpetrador. De lo anterior, concluyen, debe asumirse que el riesgo de violencia en las escuelas es una realidad en el país.

Valadez (2008)

Presenta un informe de estudio sobre el maltrato escolar en 17 secundarias de la Zona Metropolitana de Guadalajara. El principal objetivo fue proporcionar un panorama de la incidencia de distintas modalidades de violencia entre pares, mediante una muestra aleatoria de 1091 alumnos. La información fue obtenida aplicando instrumentos que se evaluaron mediante escalas de Likert. Los resultados muestran, entre lo más destacado, que las acciones violentas se producen en las aulas tanto dentro del horario de clase como a la salida de la escuela. En cuanto a las estrategias con las cuales afrontan este problema los jóvenes de secundaria, estas van desde la búsqueda de apoyo social, enfrentar al agresor, evitarlo, mantener la calma o intentar que no les afecte. No obstante, un gran número de alumnos señala que no se puede hacer nada ante el problema.

Velázquez Guzmán (2008)

Presenta parte de los resultados de una investigación etnográfica realizada en una escuela primaria pública de la Ciudad de México, durante 8 meses, en la que se estudiaron las interacciones entre adolescentes del 6° año de primaria, en contextos específicos y situaciones naturales de conflicto, con la finalidad de conocer los procesos, las características de los participantes y el trato que las maestras dan a estos conflictos. En este trabajo se presentan causas generadoras de espirales de agresividad, los comportamientos de los agresores, de agresores secundarios y del agredido-agresor. Junto con explicaciones conceptuales sobre el problema también se indaga, como parte de otras investigaciones etnográficas realizadas en la Ciudad de México, acerca de otros factores generadores de actos agresivos en los alumnos. De acuerdo con la autora, la importancia de precisar estos aspectos está en avanzar hacia la caracterización de problemáticas y procesos que contribuyan a la definición de programas educativos especializados para tratar las causas de la agresividad en adolescentes.

Cárdenas González (2009)

En este trabajo se analizan las explicaciones de sentido común de alumnos de una escuela secundaria sobre los problemas de conducta, considerados como una

manifestación más de la creciente violencia que existe en la escuela. La relevancia del estudio está determinada, entre otras razones, porque aunque existe creciente interés por el problema de la violencia en la escuela, se ha prestado poca atención al estudio de la perspectiva de los alumnos, especialmente de aquellos a quienes sus profesores consideran protagonistas de este tipo de problemas. Su punto de vista puede ser importante para el diseño de estrategias preventivas y para entender la problemática de los alumnos que tienen manifestaciones conductuales reprobadas por sus profesores. Participaron 84 alumnos de una escuela secundaria diurna del DF en la Delegación Iztapalapa, considerados por sus profesores como alumnos con problemas de conducta. Los alumnos contestaron un “Inventario de problemas de conducta” y participaron en una entrevista grupal. Entre los resultados destaca: hay una amplia diversidad de problemas de conducta, los alumnos no parecen distinguir entre lo que son sus problemas interpersonales y problemas que atañen a la escuela. Los problemas interpersonales son “resueltos” mediante riñas o agresiones de diferentes tipos, sin que parezca haber conciencia de otras formas de dirimir las diferencias. Además, los resultados son interpretados como indicador de que muchos problemas de conducta son tolerados o favorecidos de diferentes formas por la misma escuela, haciéndolos parte de su entorno cotidiano.

García y Schuman (2009)

Presentan los resultados de un estudio cualitativo cuyos objetivos fueron: describir la opinión de estudiantes de secundaria sobre el significado que le dan al término de violencia entre alumnos, y conocer las formas más comunes de maltrato que se presentan entre ellos. En la investigación participaron 10 alumnos de una secundaria de la ciudad de Mérida. Se analizaron las entrevistas de cinco hombres y cinco mujeres. Los resultados probaron que la conceptualización del término de violencia entre estudiantes presenta ciertas diferencias basadas en el género. Además se encontró que los tipos de violencia que se practican con mayor frecuencia son: la física, la verbal y la violencia en contra de la propiedad de otros estudiantes.

Mejía Hernández (2009)

A través de un análisis cualitativo apoyado en el enfoque interpretativo, y con la utilización de la observación participante, describe y analiza los significados compartidos que las y los estudiantes de primer grado de una secundaria pública del Distrito Federal, otorgan a sus relaciones sociales. Se problematiza el comportamiento de los alumnos como parte de su vida juvenil y de los procesos de socialización y subjetivación entre pares, que entran en tensión con el entorno escolar al derivar en incivildades. Para los y las alumnas(os) entrevistados es natural relacionarse a través de insultos, rivalidades y desastres en los que “se llevan pesado” y “echan relajo”. Desde el juicio docente se les considera como alumnos mal portados o indisciplinados. Considera la investigadora que la naturalización de tales comportamientos como juegos reduce la posibilidad de que los alumnos los conciban como incivildades evidentes, y de que mantengan el control sobre ellos.

Nambo de los Santos (2009)

Tesis de maestría relacionada con el programa “Escuela Segura” impulsado por el Gobierno Federal. Realiza un estudio en siete instituciones educativas de nivel medio de Cuernavaca, Morelos. Describe las prácticas violentas que identifican y atienden los directivos a partir de la implementación del programa de Escuela Segura, cuyo objetivo principal era atender situaciones de riesgo, como la delincuencia, la drogadicción y la violencia en las escuelas. El enfoque utilizado en esta investigación se sustenta en la “Teoría Fundamentada”, además de utilizar herramientas como la entrevista con grupo focal. Uno de los hallazgos de este trabajo fue identificar cómo las acciones derivadas del programa pueden criminalizar a los estudiantes a través de medidas de vejación, cateo y revisión implementados por el mismo programa.

Prieto, Carrillo y Jiménez (2009)

Muestran los resultados de los diálogos mantenidos con docentes, para saber qué piensan respecto a la autoridad en el aula, la violencia entre iguales, la ne-

cesidad de programas de formación en la línea de gestión de conflictos y de aprendizaje de actitudes que favorezcan el desarrollo de la conciencia en los actores del proceso educativo. Partiendo de una legítima preocupación por el aumento de la violencia en el ámbito escolar, postulan que ésta contiene un mensaje de los alumnos del siglo XXI que los profesores deben atender y descifrar, para planificar y llevar a cabo proyectos donde la violencia es también denuncia de una sociedad que no les ofrece ámbitos de vinculación ni medios para integrarse al quehacer cultural. Los docentes entrevistados confirman la necesidad urgente de implementar propuestas de intervención dirigidas a la formación para atender la problemática de la violencia en las escuelas, a fin de sensibilizarlos respecto de la necesidad del lazo social entre los distintos actores implicados en el fenómeno educacional.

Rivero, Barona y Saenger (2009)

Analizan la violencia entre pares y sus formas específicas emergentes (*bullying*) a nivel secundaria en Morelos. El objetivo es conocer las formas en que se presenta la violencia interpersonal, la percepción de los estudiantes, sus consecuencias en la convivencia escolar y los problemas que se enfrentan sobre su visibilidad en la institución escolar. Los resultados muestran que el *bullying* es un fenómeno que no es fácil de identificar pues se encuentra “larvado”. Se usa la analogía con la larva de mosca para indicar que las relaciones de convivencia ruda esconden, disfrazan y hacen potencial el fenómeno. Los autores mencionan que la escuela se vive como un lugar de hostigamiento con formas variadas de violencia, que repercuten en el ambiente escolar y en el proceso de desarrollo de los alumnos en sus diferentes dimensiones: en el saber hacer (conocimientos teóricos y prácticos), el saber convivir (aspecto socio moral) y el saber ser (aspecto existencial). La violencia también da pie a otros problemas más visibles, como el consumo de sustancias nocivas, el daño físico o psicológico y la exclusión. Un problema para el abordaje de la violencia escolar es su *naturalización* en lo cotidiano y su incrustación en la cultura escolar, que deriva en una falta de atención a este problema y que suele ser un fenómeno poco percibido, pues sus formas son habituales en todos los grupos.

Valadez, Amezcua y González (2009)

El objetivo de esta investigación fue conocer la relación que existe entre el maltrato entre iguales, y la psicopatología e intento suicida en adolescentes escolarizados. Para esto se estudiaron 723 adolescentes escolarizados de bachillerato mediante un cuestionario autoaplicable, que exploró datos generales, antecedentes de intento suicida, escalas que evalúan dificultades escolares en dos sentidos —su desempeño académico y la relación con sus compañeros—, indagando cada acción concreta de maltrato escolar, ideas y pensamientos suicidas, soledad, aislamiento. Para la evaluación de las escalas se determinaron dos niveles: alto y bajo. Entre los hallazgos importantes se encontró que la victimización se encuentra asociada al intento de pensamiento suicida y a todas las dimensiones de la psicopatología explorada, así como a los sentimientos de soledad y aislamiento.

Velázquez (2009)

Realiza un estudio en el que incluye a 593 alumnos de 18 escuelas secundarias públicas de tres contextos: rural, urbano y urbano marginal, todas del Estado de México. La metodología utilizada se sustenta en relatos de los alumnos, de quienes construye cuatro dimensiones convergentes en sus experiencias: 1. Dimensión condiciones de vida, 2. Dimensión valor personal y sociabilidad, 3. Dimensión actitudes y conductas de riesgo y 4. Dimensión implicación directa en violencia. Llama la atención cómo en tres aspectos (violencia física, relacional y sexual) es más alto el porcentaje de los que admiten haber victimizado que los que se reconocen víctimas. No obstante, la autora plantea que existe una cifra oculta de victimización, es decir, hay más víctimas de las que se reconocen como tales, silenciamiento que conlleva impunidad. Se concluye también que la violencia en la escuela ha transformado las prácticas culturales de género.

Prieto y Carrillo (2009)

En esta investigación el instrumento metodológico que se utilizó fue la narrativa. Esta herramienta hizo posible identificar los procesos subjetivos relacionados con la violencia, de manera particular con el *bullying*. El trabajo de observación

se realizó con el análisis de caso de un sujeto, lo universal en lo particular. En este texto se podrán identificar la pluralidad de sentimientos y emociones que acompañan y se constituyen en los elementos configuradores y articuladores del comportamiento disruptivo en el ámbito escolar, relacionados de manera especial con el maltrato entre iguales en las instituciones educativas. La historia de “José” es una muestra significativa de un alumno, objeto de estas reflexiones, que expresa mediante sus narraciones los aspectos simbólicos y afectivos que están detrás, o que subyacen en la determinación de la toma de decisiones en problemas derivados del maltrato, y que pueden tener como consecuencia situaciones relacionadas con el rendimiento, la deserción y ocasionalmente el fracaso escolar, como sucedió en este caso.

Mingo (2010)

Describe que existen diversas formas de violencia que se observan en las escuelas, como golpes y heridas con o sin arma, violación o acoso sexual, extorsión y vandalismo. Define a la violencia como un conjunto de incivildades, es decir, ataques cotidianos al derecho que cada uno tiene de ser respetado: palabras hirientes, groserías diversas, interpelaciones, humillaciones, racismo abierto o difuso, atropellos. Tales incivildades se producen abiertamente, otras toman formas más insidiosas; en general los alumnos son groseros sin respetar las formas, en tanto los profesores saben injuriar cortésmente a los alumnos. Si la agresión física o la presión psicológica extrema (chantaje, extorsiones) son más angustiantes y espectaculares que las incivildades, son sin embargo estas últimas las que constituyen la principal amenaza para el universo escolar. La autora precisa que dichas acciones pueden ser de palabra, a través de contacto físico o con actos como gestos y exclusión deliberada de un grupo. Subraya que para poder hablar de *bullying* debe existir un desequilibrio de fuerzas (una relación de poder asimétrica), en la cual el alumno expuesto a las acciones negativas tiene dificultad para defenderse, y en cierta medida se encuentra inerme ante el alumno o los alumnos que lo acosan.

Prieto y Carrillo (2010)

Los autores proponen una nueva mirada teórica-metodológica de abordar la problemática del *bullying*: la Sociología Clínica, que constituye una innovación metodológica en el panorama de un contexto sociocultural en el que la memoria puede ser un ejercicio doloroso, como en los casos en que se ha vivido maltrato por parte de los compañeros de escuela. En un afán de recuperar la memoria histórica de estos sujetos, esta investigación identifica la pluralidad de sentimientos y emociones que los acompañan, y se constituyen en los elementos configuradores y articuladores del comportamiento, relacionados con la violencia entre iguales en las instituciones educativas. El trabajo de campo dio lugar a la narración que explica algunos mecanismos de supervivencia de los estudiantes que son víctimas de sus compañeros, en relación con su preferencia sexual, su inteligencia, su situación como enfermos o cualquier otra característica que sea tomada como pretexto para agredirlos.

Mungaray (2010)

Presenta las manifestaciones de violencia en los ambientes de aprendizaje en su ponencia sobre el manejo mediático de la violencia en escuelas de la ciudad de Tijuana. Destaca indicadores de popularidad y visibilidad que presentan las noticias referidas a la violencia en dichas escuelas, y contrasta cómo mientras que los “pleitos callejeros” sí son objeto de denuncia y sanción, los casos frecuentes de acoso entre iguales no se manejan como delito en los medios de comunicación, sino que pertenecen a notas designadas genéricamente como “convivencia entre estudiantes”. Esto permite explicar de algún modo el efecto multiplicador de la violencia potencial que incide en las escuelas. La violencia escolar es un fenómeno que va adquiriendo diversos rostros e impactando diversos niveles entre los actores educativos, rompe los ritmos de la convivencia, altera el sentido de seguridad en el ámbito de trabajo y roza con las fronteras de la integridad física, mental y emocional de las personas involucradas.

Romero, Pick, De la Parra-Coria y Givaudan (2010)

Evaluaron el impacto de un programa de intervención denominado “Yo quiero, yo puedo... prevenir la violencia”, diseñado para desarrollar habilidades psicosociales en adolescentes. 178 docentes en Ciudad Juárez, Mérida y la Ciudad de México, y 1052 estudiantes en Mérida y en la Ciudad de México del último grado de primaria y de secundaria, fueron evaluados antes y después de la implementación del programa. 718 estudiantes participaron como grupo control. En esta ponencia se reporta entre los resultados que, después del programa, los participantes incrementaron significativamente sus conocimientos sobre violencia, los derechos de los niños y adolescentes, equidad de género y mejoraron de manera significativa su desempeño en asertividad, toma de decisiones y expresión de emociones respecto al grupo control.

Ascencio Martínez, Christian Amaury (2011)

En su tesis de maestría “Le voy a cantar un tiro”, apuntes sociológicos sobre los códigos de la violencia escolar en secundarias públicas de la Ciudad de México, aborda la violencia y las creencias de normalidad e inevitabilidad de este fenómeno en ambientes escolares y en donde la violencia se encuentre estrechamente vinculada con el relativismo cultural. Esta situación puede estar relacionada con algunos factores como la praxis educativa, la falta de incentivos, los choques culturales entre jóvenes y escuela, o bien en ciertas prácticas cotidianas de violencia que afectan la permanencia de los jóvenes en centros escolares y su deseo, cada vez mayor, por dejar los estudios e ingresar en la vida laboral. Lo anterior tiene como contexto la función históricamente asignada a la institución escolar, como espacio de control, disciplina y normalización de la conducta, mediante estrategias pedagógicas que hasta nuestros días siguen sin ser llamadas violentas (golpes y castigos punitivos a los alumnos, descalificación y ridiculización). Este estudio fue de carácter exploratorio, en el que se encontró que el 11.1% de los alumnos de secundaria aceptó haber participado en peleas o haber golpeado a sus compañeros; un 9% admitió haber participado en daños al mobiliario e instalaciones escolares mediante graffitis, pintas, descompostura de sillas, escritorios o puertas; un 10.9% reconoció pertenecer a grupos

que intimidan en ocasiones al resto de sus compañeros, y sólo un 2.1% aceptó participar en el robo de objetos a sus compañeros.

Castillo (2011)

Es un estudio realizado con 200 adolescentes de una escuela secundaria en Mérida, Yucatán. El trabajo utiliza una herramienta de tipo cuantitativo para identificar los juicios que los jóvenes tienen en relación a las conductas violentas entre ellos mismos. Se encontró que las víctimas distinguen con mayor claridad las acciones de los compañeros cuando se trata de situaciones de juego o de violencia, a diferencia de quienes desempeñan el papel de agresores, ya que estos últimos tienen dificultades para discernir sobre sus propios comportamientos.

Gómez y López (2011)

Analizan diferentes interacciones y discursos de los agresores y víctimas ante el fenómeno de la violencia: poder, amenazas, peleas, agresiones, insultos, miedos y sufrimiento. Sostienen que el *bullying* busca como punto central el deterioro de la identidad de la víctima, que se convierte en el referente de un abuso que pasa de lo individual a lo colectivo, mientras que el agresor funge como un coleccionista de “victorias”, basado en un prestigio que logra cotidianamente, a partir de la violencia que ejerce hacia la víctima abatida. Ante ese panorama, los pocos mecanismos institucionales para hacer frente a la violencia escolar y la actitud de las víctimas para defenderse, favorecen que el *bullying* sea una práctica recurrente en la escuela. Para obtener la información utilizaron herramientas cualitativas como la entrevista, la observación y el diario de campo.

Figueroa (2011)

Da a conocer el papel que juegan la familia, los profesores y los amigos en la problemática de violencia escolar, interpretando resultados como el de que 80% de los alumnos vive con ambos padres, 60% reporta discusiones familiares frecuentes y dicen llevarse bien con sus amigos, mientras que un 20% de los alum-

nos de tercero reporta intimidación de tipo físico desde el inicio del curso y un 40% de alumnos ha participado algunas veces en este maltrato o no hace nada para evitarlo. Es significativa la incidencia de problemas surgidos en otros contextos y su influencia en los procesos de violencia en las escuelas.

Joffre Velázquez, García Maldonado et al. (2011)

En su trabajo señalan que el *bullying* es un tipo de violencia presente en el ámbito escolar, tiene como actores a los propios alumnos e implica la presencia de conductas de intimidación, acoso, burla, amenaza, descalificación o insultos de unos alumnos hacia otros. Los objetivos de este trabajo al reportar la prevalencia del *bullying* son describir diversas características de este fenómeno en una población de 786 estudiantes del turno matutino de una secundaria pública de la ciudad de Madero, en la zona sur del estado de Tamaulipas. La muestra finalmente fue de 688 alumnos, de los cuales 350 fueron hombres y 338 mujeres. Se utilizó el cuestionario conocido como CIMEI (Concepciones sobre intimidación y maltrato entre iguales), instrumento adaptado y validado por Avilés (1999). El hallazgo más importante fue que en este plantel más de la mitad de la población se encuentra involucrada ya sea como víctima, agresor o como víctima-agresor, además asociados al sexo, de manera predominante en el género masculino.

López, Herrera y Huerta (2011)

El estudio se centra en el nivel de educación preescolar, y su objetivo fue establecer la relación entre el clima del aula y el maltrato entre compañeros. Se trabajó con 78 niños de tercer grado (36 niñas, 46 niños). El tipo de investigación fue de carácter descriptivo. Se encontró que el 74.4% de los niños presentan agresión verbal, el 71.8% agresión indirecta como chismes propagados entre los mismos, 70.5% muestra actitudes de exclusión y el 66.7% utiliza la agresión física, como los golpes, pellizcos y jalones de pelo. El clima social del aula muestra que existe poca comunicación y confianza entre ellos mismos y hacia la propia docente.

Mejía (2011)

A través de la observación participante y entrevistas realizadas en dos escuelas secundarias (ambos turnos), al sur de la ciudad de México, se tuvo contacto con las prácticas socio culturales de las jóvenes de secundaria, y las rutas por las que dichas prácticas derivan en agresiones relacionales y violencia física. Se centró en razones que las propias jóvenes argumentaban para pelear entre ellas, tales como el prestigio, la rivalidad y la atención de los chicos. Su contenido es parte de una investigación doctoral. Se encontró en esta investigación el *continuum* construcción-deconstrucción-reconstrucción de las relaciones entre las chicas dentro de sus círculos sociales; en segundo término, el logro de su identificación femenina dentro del parámetro de lucha por el reconocimiento social mediante la fuerza física y de confrontación con el propio sexo.

Prieto, Jiménez y Carrillo (2011)

Presentan un texto teórico-práctico que trabaja con historietas de maltrato entre pares e intenta conducir a profesores y alumnos a sensibilizar y hacer visible este mal, y provocar reacciones en los lectores y la búsqueda de ayuda para las víctimas. La narrativa, que se presenta por medio del cómic, lleva implícitos componentes que trascienden la narración, como el bien y el mal, encarnados en determinados personajes. Este material pretende contribuir a la toma de conciencia y a la búsqueda de alternativas de acción sobre el problema del maltrato entre alumnos, a partir de la posibilidad de encontrarse cara a cara con la experiencia de quienes por diversas razones lo padecen en una comunidad escolar, la cual fue parte de un contexto de investigación representado por las preparatorias de la zona urbana de la ciudad de Guadalajara. Las narrativas que se presentan proceden de historias reales y pueden encontrar coincidencias con lo que sucede en muchas escuelas que albergan población adolescente.

Ramos et al. (2011)

Se realizó un estudio observacional cuantitativo y cualitativo en dos fases, para identificar el problema de la violencia en el Centro Universitario de los Altos de

la Universidad de Guadalajara. Se utilizó un cuestionario para que fuera aplicado en línea. Se desarrollaron entrevistas semi-estructuradas con estudiantes que señalaron observar violencia. Las formas predominantes de violencia que se identificaron fueron la carrilla, insultos, gritos y discusiones.

Rivero et al. (2011)

Este trabajo ofrece una aproximación desde múltiples variables a la violencia escolar en secundarias de México bajo el modelo lineal. El análisis se llevó a cabo mediante los datos del cuestionario de contexto del Examen de calidad y logro educativo (Excale 09 2005) elaborado por el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE). La base de datos presentada por el INEE es pública y en ésta se encuentran datos contextuales de alumnos de secundaria de toda la república así como resultados de su desempeño escolar. Fue posible analizar la correlación de algunas preguntas contextuales para construir indicadores; una vez contruidos se introdujeron como variables independientes en el modelo lineal para conocer sus patrones de manifestación y saber cómo afectan a la violencia en dos de sus formas específicas emergentes: incivilidad y *bullying*. Los indicadores que se consideraron fueron el trabajo, condición socioeconómica en términos de bienestar, y comportamiento de riesgo asociado a consumo de sustancias (tabaco y alcohol). Se identifica un efecto significativo de la variable contextual de trabajo con el *bullying*; en este caso el “trabajo” implica un factor de vulnerabilidad para ser víctima de *bullying*. Referente a la incivilidad se encuentra efecto significativo con el factor socioeconómico de bienestar, pues los alumnos que están llevando a cabo la incivilidad son de un estrato socioeconómico favorable. Por otra parte la variable “consumo de sustancias” tiene efecto significativo en ambas formas de violencia escolar.

Rodulfo, Solís y Lozano (2011)

En su trabajo “*Bullying* en Ciudad Juárez”, describen los resultados de una investigación cuyo objetivo es conocer y evaluar la incidencia de este fenómeno, así como los tipos de agresión prevalentes en educación primaria y secundaria. Para ello se aplicó un cuestionario a un total de mil 663 alumnos de diversos planteles de alta marginación. El instrumento que se aplicó es de tipo Likert y mide la presencia de *bullying* y los tipos de agresión. Los resultados dan cuenta

de las causas que inciden en la problemática, lo cual ayudará a la elaboración de propuestas de intervención que tiendan a mejorar los ambientes escolares.

Velázquez (2011)

Compila cuatro investigaciones empíricas que versan sobre la intersección entre dos experiencias: la experiencia de ser estudiante y la experiencia de la violencia. Las cuatro investigaciones tienen como denominador común la búsqueda de la comprensión de un fenómeno complejo, la violencia que enfrenta el mundo en su totalidad. Los investigadores se interesaron en indagar las experiencias de los estudiantes del nivel académico básico, en cuatro contextos socioeconómicos diferentes: la investigación de Guadalupe Piña se refiere a la violencia que chicos y chicas de telesecundaria padecen en un contexto indígena (mazahua); Dimas Mejía González investiga en una secundaria ubicada en un contexto marginal urbano; Jaime Arroyo realiza su investigación en un contexto semirrural, y Luz María Velázquez abarca diferentes contextos rurales y urbanos.

Weiss, y Mejía (2011)

Abordan el tema de la violencia entre las adolescentes en escuelas secundarias desde una perspectiva sociocultural-psicocultural. Se trata de un trabajo etnográfico, realizado en cuatro escuelas públicas al sur de la Ciudad de México a lo largo de un año escolar. Las prácticas relacionales femeninas más importantes son la amistad y el compañerismo, pero también se pelean entre amigas y compañeras; entre los motivos destaca la rivalidad por los chicos. La violencia se observa en sus formas simbólicas como insultos, miradas despectivas y chismorreos, pero también en sus formas físicas usualmente consideradas estilos masculinos de contender, como golpearse con puños cerrados y peleas concertadas. Con base en las observaciones se discute la contención y la regulación de la violencia, así como el tema de la construcción de la identidad femenina adolescente.

Zapata Rivera (2011)

En un reporte de investigación abordan la problemática del *bullying* desde la perspectiva de las teorías de la reproducción, en estudiantes del nivel medio superior y superior de la URCN (Unidad Regional Centro Norte), región Petatlán de la Universidad Autónoma de Sinaloa. Para ello se consideró una metodología de carácter cualitativo, en la cual se utilizó la triangulación como esquema de confrontación entre lo expresado a través del cuestionario (tridimensional) —aplicado a una población muestra de 150 jóvenes por nivel, sumando entre ambos un total de 300 estudiantes, utilizando como técnicas de trabajo la observación—, y el cuestionario dirigido por el Centro de Atención Estudiantil.

Hernández (2012)

Da a conocer los resultados de una investigación realizada en una secundaria ubicada en la capital del estado de Guanajuato, cuyo objetivo fue hacer un diagnóstico sobre la violencia entre iguales. Los resultados muestran los tipos de violencia sufridos por los escolares, así como los lugares donde suelen ocurrir dichos actos y la frecuencia de los mismos. Entre las violencias más frecuentes se encuentran la violencia verbal, en la que sobresale la acción de insultar poniendo apodos, con un 26%. En segundo lugar, con un 22%, se encuentra hacer daño físico; le sigue con 14% el rechazar y/o no juntarse con alguien, y con el mismo porcentaje se encuentra reírse de otro o dejarlo en ridículo. Con un 10% se encuentra la opción de hablar de alguien y con 8% ser amenazados y obligados a hacer cosas.

Carrillo (2012)

Como producto de su tesis doctoral, el autor realiza un estudio con jóvenes adolescentes de una escuela secundaria de la región norte del estado de Jalisco titulada “Violencia, desconexión moral y subjetividad en los jóvenes: Un estudio de caso a Nivel Secundaria”. La investigación desarrollada tiene como objetivo central dar cuenta de los diversos procesos de subjetivación del fenómeno de la violencia, y las respuestas que los adolescentes elaboran para enfrentar esta

problemática. Utiliza el concepto de “desconexión moral” utilizado por Albert Bandura, para mostrar cómo la mayor parte de las argumentaciones desarrolladas por los jóvenes a través de sus narrativas muestran la desvinculación entre sus juicios valorativos y justificatorios con sus acciones de agresión y de violencia. El trabajo realizado es de tipo hermenéutico y cualitativo, ya que emplea la narrativa como herramienta metodológica para la sistematización y análisis del objeto en cuestión.

Lucio (2012)

Desarrolla una investigación donde indaga las formas de violencia que se presentan en 27 escuelas preparatorias de la ciudad de Monterrey, Nuevo León. Realiza un estudio cuantitativo con una población de 15 mil 500 alumnos. Este trabajo de investigación detectó que la mayoría de las agresiones en la escuela son cometidas por alumnos que actúan de forma colectiva e individualmente. Las primeras son mayormente perpetradas por varones; en el caso de las alumnas, las agresiones tienden a concretarse de manera más bien individual. El espacio más común donde se presentan las agresiones es el aula. Uno de los resultados significativos indica que los alumnos que son objeto de maltrato por los profesores, regularmente dan pauta para que sus pares también los agredan física o psicológicamente.

Hacia la construcción de una agenda investigativa

El caudal de trabajos de investigaciones, estudios de caso, propuestas de intervención, formulaciones teórico-metodológicas, indicios de búsqueda y explicación en torno a una problemática compleja como lo es la violencia reconocida en los entornos escolares, en sus diferentes niveles educativos realizados hasta el momento, nos muestra que la preocupación por encontrar y diseñar marcos para la comprensión y resolución del fenómeno ha crecido de forma significativa en los últimos diez años.

En esta recuperación nos dimos a la tarea de localizar las diversas producciones que han surgido como parte de procesos para la obtención del grado académico en programas de maestría y doctorado; los avances de investigación

presentados en congresos y coloquios de investigación educativa; publicaciones nacionales e internacionales, todo lo cual ha ido procesualmente conformando perspectivas teóricas y planteamientos metodológicos con objeto de confeccionar un campo de reflexión propio sobre la temática en cuestión. No existen conclusiones finales; si bien es cierto que la problemática está ampliamente identificada y documentada en el plano cuantitativo, todavía tenemos frente a nosotros un potencial de situaciones emergentes que nos sugieren la elaboración de alternativas sustentadas en la imaginación creadora, la apertura conceptual y el compromiso ético para intervenir la heterogeneidad de realidades en nuestro país.

Uno de los aspectos centrales que se desprenden después de haber realizado este acopio de experiencias investigativas, es la necesidad de ampliar, diversificar e integrar miradas que se atrevan a realizar lecturas e interpretaciones del fenómeno desde visiones sustentadas en una perspectiva multirreferencial e interdisciplinar. Es importante incorporar la colaboración de quienes generan reconocimiento desde distintas disciplinas, ya que la problemática requiere de ángulos de reflexión y acción que nos posibiliten la construcción de propuestas que reconozcan y se reconozcan en la complejidad.

Actualmente hemos podido observar la aparición de campos inéditos en el universo de la investigación sobre la violencia en las escuelas, el maltrato que reciben los alumnos de sus profesores, el acoso que algunos docentes reciben fuera y dentro de la institución por parte de sus alumnos, la violencia ejercida entre pares de docentes, la homofobia en contextos escolares, sin mencionar otras expresiones más recientes relacionadas con este fenómeno mediante la utilización de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (NTIC), particularmente lo que ocurre en redes sociales como Facebook y Twitter, entre otros, así como la creación de sistemas normativos y coercitivos para la eliminación o disminución de esta violencia, por citar algunos. Esto exige que los investigadores asumamos una actitud epistemológica y educativa abierta, crítica; es imprescindible transformar los paradigmas existentes, romper con las monogamias teóricas, metodológicas y procedimentales, las comunidades cerradas, los colegios invisibles. Necesitamos una dosis permanente de pensamiento creativo que nos permita sanear cualquier indicio de dogmatismo autocomplaciente, que reconozca el caos y la provisionalidad de nuestras conjeturas. Como señala Colom (2002): “el futuro se crea pues azarosamente en un contexto caótico donde el orden se bifurca en infinidad de posibles desórdenes

que, a su vez, cuando se concretizan en un nuevo orden, generan la dinámica evolutiva de los sistemas y de las sociedades”. Es importante recordar que las pretensiones de clausura de cualquier sistema de pensamiento, elimina la utopía y la esperanza.

Reflexiones de cierre

La violencia entre iguales, en sus formas más frecuentes al interior del espacio escolar, es un fenómeno cuyo estudio ha abierto paso a diversas categorías conceptuales, perspectivas y métodos, de los cuales se ha derivado una mejor comprensión de un problema cuya atención no solamente ha atraído la atención de los académicos, sino de otras instancias sociales, como la familia, los medios de comunicación y, por supuesto, la escuela.

En cuanto a los conceptos empleados en los distintos trabajos, hay una variedad importante, en términos de la extensión de significado propia del fenómeno al que cada investigador se ha acercado. Por ello, se tienen categorías con las cuales se abarcan desde las manifestaciones más cotidianas de la violencia entre iguales, tales como las burlas y agresiones entre niños y jóvenes, hasta aquellas en las que la violencia se reproduce con mayor fuerza, como las riñas entre grupos y las acciones de vandalismo. El contraste de esta diversidad conceptual permite enfocar el estudio de la problemática en función de elementos como los escenarios, los actores, los significados y los efectos de las acciones, entre otros, para diferenciar por qué razones se tiene que hablar de agresividad, *bullying*, acoso o maltrato escolar, violencia entre alumnos o violencia escolar, por señalar los conceptos más representativos de este conjunto de trabajos.

En cuanto a las perspectivas con las cuales se aborda la investigación o la intervención sobre el problema hay, por lo general, una aceptación de que cualquiera de sus formas está vinculada, por un lado, con un contexto local, representado por las circunstancias socioculturales imperantes en cada escuela, las cuales son objeto central de muchos trabajos, y por otro, con las condiciones externas a la escuela que privan en las distintas ciudades, regiones, y en general en nuestro país. De cualquier manera, aun cuando no se hiciera referencia a esto último, no es posible concebir que el surgimiento de un problema como el de la violencia entre pares se dé al margen de un escenario como el de los últimos años en México, donde ha proliferado la inseguridad y la violencia social,

y donde los medios de comunicación se encargan de difundir los hechos que le dan sustento.

Por lo que se refiere a los métodos, hay una tendencia a emplear los de carácter cualitativo, en parte porque se busca una comprensión de la problemática y la visión de sus actores que este tipo de métodos favorece, pero también porque la recuperación de elementos como las narrativas de las personas que participan en situaciones de violencia entre alumnos permite dar cuenta de hallazgos que las aproximaciones de tipo cuantitativo no siempre aportan, tales como el conjunto de significados emergentes que confieren sentido a determinadas prácticas. Es justamente la reflexión y la interpretación de estos significados la que dio origen al concepto *bullying*, en el contexto de la investigación internacional, cuando las comunidades académicas cayeron en la cuenta de la necesidad de encontrar una categoría para señalar el abuso de una persona sobre otra, en este caso, de su misma condición de estudiante.

Finalmente, en lo que se refiere a las aportaciones de los diferentes trabajos compilados y revisados, han dejado claro cómo, aunque *no todo es bullying*, la institución escolar, en el seno de las diferentes comunidades sociales en las cuales desempeña su función, vive su trama particular en la que inevitablemente la violencia entre iguales en algún momento se presenta y obliga a la acción, tanto para generar conocimiento como para poner en marcha alternativas de solución, de acuerdo con lo que las conclusiones que cada investigación han encontrado.

Bibliografía

Corpus del estado del conocimiento

- Chagas Dorrey, Raquel. "Los maestros frente a la violencia entre alumnos", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, No. 27, Vol. X (2005), México, D.F. Ed. Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE). pp. 1071-1082.
- Chowell Godínez, Daniel Eduardo (2007). "Bullying, violencia entre compañeros". Tesis para obtener el grado de maestría en Psicología Social en el Centro Universitario de Ciencias de la Salud de la Universidad de Guadalajara, 2007.
- Cárdenas González, Víctor Gerardo (2009). "Violencia en la escuela secundaria. La percepción de los alumnos sobre los problemas de conducta", ponencia presentada en el *x Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Veracruz, México.

- Carrillo Navarro, José Claudio. (2012). "Violencia, desconexión moral y subjetividad en los jóvenes: Un estudio de caso a Nivel Secundaria". Tesis. Doctorado Interinstitucional en Psicología Educativa, Universidad de Guadalajara.
- Castillo, C. y Pacheco, M. (2008). "Perfil del maltrato (*bullying*) entre estudiantes de secundaria en la ciudad de Mérida, Yucatán", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, México, D.F. Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) No. 13, 826-842.
- Castillo, Carmen (2011). "Juicio moral en conductas de maltrato entre iguales en una escuela secundaria de Mérida, Yucatán", ponencia presentada en el *XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*, México, D.F.
- Cobo, Paloma y Tello, Romeo (2008). *Bullying en México*. México: Quarzo.
- García Mendoza, Arelli y Shuman, Andrea (2010). "Violencia escolar entre estudiantes de una secundaria pública de la ciudad de Mérida". Tesis. Documento recuperado en mayo de 2010 de http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_17/ponencias/0317-F.pdf
- Gómez Nashiki, Antonio; López Molina, Sergio. (2011) "*Bullying* e institución educativa. Una perspectiva del maltrato entre 'desiguales'", ponencia presentada en el *XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*, México, D.F.
- Joffre Velázquez, Víctor Manuel; García Maldonado, Gerardo, Saldívar González, Ate-nógenes, et al. (2011) "*Bullying* en alumnos de secundaria. Características generales y factores asociados al riesgo", *Revista Médica del Hospital Infantil Mexicano*, No. 68, 193-202.
- López Becerra, Claudia; Herrera López, Angélica y Huerta Tomé, María de los Ángeles. (2011). "Clima social del aula y su relación con el maltrato entre compañeros en el preescolar", ponencia presentada en el *XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*, México, D.F.
- Loredo, Arturo; Perea, Arturo y López, Gloria Elena (2008) "*Bullying*: acoso escolar. La violencia entre iguales. Problemática real en adolescentes", *Acta Pediátrica de México*, No. 4, Vol. 29, 210-214.
- Lozano Andrade, José Inés y González Almazo, G. (2008). "Escuela, resistencia y posmodernidad: alumnos ante riesgo de exclusión ante la disciplina escolar", *Revista Electrónica de Pedagogía*. México. Año 6, Número 11, Julio-Diciembre 2008. pp. 1-13.
- Lucio López, Luis Antonio (2012). "*Bullying* en prepas. Una mirada al fenómeno desde la axiología y la docencia", México, D.F, Trillas.
- Maeso Rubio, Francisco (2011). "Violencia y televisión desde el punto de vista educativo en España", *Revista Educar*, No. 56, Secretaría de Educación de Jalisco, 71-79.

- Mejía Hernández, Juana María Guadalupe (2009). “Relaciones sociales y sus significados en un “grupo pesado” de primero de secundaria”, ponencia presentada en el *x Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Veracruz, México.
- Mejía Hernández, Juana María Guadalupe (2011). “Seis razones para pelear entre chavas de secundaria”, ponencia presentada en el *XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*, México, D.F.
- Mingo, Araceli (2010) “Ojos que no ven... Violencia escolar y género”, *Perfiles Educativos*, No. 130, 25-48.
- Mungaray Lagarda, Ana Marcela (2010). “Las manifestaciones de la violencia en los ambientes de aprendizaje: el caso del manejo mediático de la violencia escolar en la ciudad de Tijuana, B.C.”, México, Trabajo Presentado en el *Congreso Iberoamericano de Educación*, Septiembre, Págs. 1-18
- Nambo de los Santos, Juan Salvador (2009). “El programa Escuela Segura en siete escuelas secundarias generales del Municipio de Cuernavaca, un estudio exploratorio”. Tesis de Maestría en Investigación Educativa, Universidad Autónoma de Morelos, Instituto de Ciencias de la Educación.
- Prieto, Martha Patricia. “Violencia escolar y vida cotidiana en la escuela secundaria”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. x, (2005) México, D.F. Ed. Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) No. 27, pp. 1005-1026.
- Prieto Quezada, Ma. Teresa; Carrillo Navarro, José Claudio y Jiménez Mora, José Claudio. “Violencia escolar. Un estudio en el nivel medio superior”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. X, (2005) México, D.F. Ed. Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) No. 27, pp.1027-1046.
- Prieto Quezada, Ma. Teresa; Carrillo Navarro, José Claudio y Jiménez Mora, José (2009). “Formación de profesores para la solución de conflictos”, en Osorio, Fernando (comp.), *Ejercer la autoridad. Un problema de padres y maestros*. México: Novedades Educativas, Cap. 4, 121-149.
- Prieto Quezada, Ma. Teresa y Carrillo Navarro, José Claudio. (2009) “El fracaso escolar y su vínculo con el maltrato entre alumnos: el aula como escenario de la vida afectiva” (en línea), en *Revista Iberoamericana de Educación*. No. 49/5-25 de mayo de 2009 (Revista Electrónica) en: <http://www.rieoei.org/deloslectores/3119Prieto.pdf> [consultada el día 15 de noviembre de 2012].
- Prieto Quezada, Ma. Teresa y Carrillo Navarro, José Claudio. “En el camino a nuevas explicaciones de maltrato entre iguales a través de la Sociología Clínica”, *Revista de Educación y Desarrollo*, No. 13 (2010), Guadalajara, Jalisco. Ed. Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades. Abril-julio, pp. 25-34.

- Prieto Quezada, Ma. Teresa (2011). *Violencia escolar. Narrativas de maltrato en jóvenes de bachillerato*. Guadalajara: Prometeo.
- Prieto Quezada, Ma. Teresa; Carrillo Navarro, José Claudio y Jiménez Mora, José. “Alternativas de intervención sobre el maltrato entre iguales en espacios escolares”, *Revista Educar*, No. 56 (2011), Secretaría de Educación Jalisco, 28-33.
- Ramos Herrera, Azucena; Vázquez Valls, Ricardo, Maravilla Barajas, J. Guadalupe (2011). “*Bullying* en el nivel superior”, ponencia presentada en el *XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*, México, D.F.
- Rivero Espinosa, Erika; Barona Ríos, César; Saenger Pedrero, Cony (2009). “La violencia entre pares (*bullying*). Un estudio exploratorio en escuelas secundarias en Morelos”. Ponencia presentada en el *X Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Veracruz, México, septiembre.
- Rivero Espinosa, Erika; Barona Ríos, César; Petriz Mayen, Marco A. (2001). “Violencia escolar en secundarias de México. Un panorama multivariado desde los exámenes de calidad y logro educativo”. Ponencia presentada en el *XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*, México, D.F.
- Romero, A; Pick, S; De la Parra-Coria, A. y Givaudan, M. (2010). “Evaluación del impacto de un programa de violencia en adolescentes”, ponencia presentada en el *X Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Veracruz, México, septiembre.
- Rodulfo, Gocobachi, Juan Alberto; Solís Palomares, Maribel; Lozano Chavarría, Emma Isela (2011). “El *bullying* en Ciudad Juárez: un análisis descriptivo del fenómeno”. Ponencia presentada en el *XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*, México, D.F.
- Tello, Melia. “La socialización de la violencia en las escuelas secundarias. Proceso funcional a la descomposición social”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. X (2005). México, D.F. Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), No. 27, pp. 1165-1181.
- Vázquez Valls, Ricardo; Villanueva Mercado, Alfredo; Rico, Arturo Fernando y Ramos Herrera, María Azucena (2005). “La comunidad de la preparatoria 2 de la Universidad de Guadalajara. Actitudes de sus miembros respecto de la violencia y no-violencia escolar”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. x, No. 27, 1047-1070.
- Valadez Figueroa, Isabel (2008). “Violencia escolar: Maltrato entre iguales en escuelas secundarias de la Zona Metropolitana de Guadalajara”. *Informe de Estudio*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara.

- Valadez Figueroa, Isabel; Amezcua, Raúl y González Gallegos, Noé (2009). "Maltrato entre iguales, psicopatología e intento suicida". Ponencia presentada en el x *Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Veracruz, México. pp. 1-15
- Velázquez Guzmán, M. (Ed.) (2007) "La escucha de la voz del alumno en la renovación de la tradición docente: el trabajo en el aula". Publicación Trimestral. Universidad Pedagógica Nacional. pp. 64-69.
- Velázquez Guzmán, María Guadalupe y Escobedo Rodríguez, Claudia Isabel (2008). *Agresores, agredidos y mediadores*. "Problemáticas y habilidades de los adolescentes en la escuela. Cinco casos de estudio". México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Velázquez Reyes, Luz María (2007). *Cómo vivo la escuela: oficio de estudiante y micro-culturas juveniles*. México: Lucerna Diogenis.
- Velázquez Reyes, Luz María (2009). *El cuerpo como campo de batalla*. Toluca: Servicios Educativos Integrados al Estado de México.
- Velázquez Reyes, Luz María (2011). *Los estudiantes y la violencia*. México: e- ikon.
- Weiss, E. y Mejía-Hernández, J. (2011) "La violencia entre las chicas de secundaria", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 49, 545-570.

De consulta

- Carmichael, C.M. (2002). "The mask of violence", *Cuadernos de Trabajo Social*, 10, 79-89.
- Cohen, J. (comp.) (2003). *La inteligencia emocional en el aula*. Buenos Aires: Troquel.
- Colom, Antoni. (2002). *La (de) construcción del conocimiento pedagógico*. Barcelona: Paidós.
- Delors, Jacques (1997). *La educación encierra un tesoro*. París: Ediciones UNESCO.
- Lutzker, John (ed.) (2006). *Prevención de violencia*. México: El Manual Moderno.
- Onetto, Fernando. "Posibilidades y limitaciones de las políticas educativas para afrontar la problemática de la violencia", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. X, (2005). México, D.F. Ed. Consejo Mexicano de Investigación Educativa, COMIE. No. 27, 1123-1132.
- Olweus, Dan (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. (Primera edición, 1973). Madrid: Morata.
- Ortega, Rosario (1998). *La convivencia escolar: qué es y cómo abordarla*. Programa Educativo de Prevención de Maltrato. Sevilla: Consejería de Educación y Ciencia y Junta de Andalucía.

- Pasillas Valdez, Miguel Ángel. "Violencia, ética y pedagogía", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. X, (2005). México, D.F. Ed. Consejo Mexicano de Investigación Educativa, COMIE. No. 27, pp.1149-1164.
- Sus, María Claudia."¿Convivencia o disciplina? ¿Qué está pasando en la escuela?", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. X, (2005). México, D.F. Ed. Consejo Mexicano de Investigación Educativa, COMIE. No. 27, pp. 983-1004.

CAPÍTULO 6

CONVIVENCIA Y VIOLENCIA A TRAVÉS DE LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y COMUNICACIÓN

Luz María Velázquez Reyes

Convivencia a través de las TIC

Las tecnologías de la información y comunicación (TIC) han cambiado la forma de relacionarnos con nosotros mismos y con el mundo. Llegaron para quedarse y todo indica que se diversificará aún más su apariencia, sus usos y alcances. Las ventajas son ampliamente conocidas, como la circulación de enormes cantidades de información, la comunicación en tiempo real, la sustitución de aparatos como reloj, despertador, mapas, brújula, teléfono fijo, cámaras fotográficas y de video, máquinas de escribir y un largo etcétera. No obstante el uso de TIC conlleva implicaciones para la subjetividad como las siguientes: si bien se registra alta conectividad, es evidente la fragmentación en la comunicación; además del consumismo desenfrenado, del desdibujamiento de la frontera entre los espacios privado y público (invasión de lo privado en lo público, resignificación de la confidencialidad, privacidad e intimidad) así como la fragilidad de los lazos humanos (Bauman, 2011), aparte de generar nuevas afecciones como adicción al celular o a redes sociales, y *nomofobia* (pavor de salir de casa sin celular, que incluye también la angustia y ansiedad relacionadas con el mal funcionamiento o ante desperfectos que impidan el uso del dispositivo).

En México, según cifras de la Cofetel, las suscripciones de telefonía celular ascendían a 94 millones 565 mil 305 millones de celulares en 2011, y la Asociación Mexicana de Internet (AMIPCI), registró 34.9 millones de Internautas en México para el año 2010. A partir de una encuesta a 1,149 usuarios en 2011 encontraron los siguientes datos: Los dispositivos más usados por los internautas mexicanos son la PC (68%) y Laptop (67%), seguidos de dispositivos móviles. La mayor actividad del internauta mexicano se registra de lunes a viernes, siendo los lunes y miércoles los días con mayores porcentajes de conexión (79%) mientras que el domingo sólo se conecta el 37%. El tiempo promedio de conexión es de 3:32 hrs. Las dos principales actividades sociales *online* son: enviar/recibir mensajes (75%) y ver/bajar fotos o video (68%). Entre las principales actividades de entretenimiento: 77% más mujeres que hombres contacta amigos o conocidos por medio de redes sociales, 68% descarga música, 32% juega en línea. Facebook, YouTube y Twitter son las redes sociales más utilizadas. Específicamente en población estudiantil no se cuentan con datos nacionales, aunque sí locales. Reyes (2011:57) investigó a estudiantes de secundaria de Jalisco, de los cuales 42% declararon participar en varias redes sociales, dedicando entre 15 minutos y siete horas diarias a la red, actualizando su espacio una vez por semana. La actividad de enviar mensajes, firmar fotos y/o navegar dentro de la red para conocer más personas se realiza en cada sesión de conexión, participan más mujeres que hombres y dedican más tiempo a esta actividad; en promedio declaran estar en contacto con 133 personas. Los estudiantes de secundaria ven en la red social una oportunidad para expresarse con libertad, considerando su cuenta como su espacio vital, íntimo, en el que se sienten seguros, porque “pueden ser como ellos quieren y hablar de lo que desean, ya que es el lugar donde no son juzgados y reciben apoyo cuando lo necesitan”.

Actualmente, el celular se ha vuelto una extensión del cuerpo: lo colocamos en la mesa, en el escritorio, nos dormimos y caminamos con él; los celulares, al igual que Internet, se han vuelto parte de nuestra cotidianidad. Por ello se ha denominado *e-Generación* (Venn, 2003), *Generación R* (por red, Feixa, 2011) o *generación@* a los niños, adolescentes, jóvenes y adultos que contagiados por el dinamismo del mercado se transforman en consumidores conspicuos y manipulan con mano experta tales dispositivos. Debido a esto no es excepcional que hoy se hable de una nueva forma de violencia: “ser cruel con otra persona mediante el envío o publicación de material dañino, o la implicación

en otras formas de agresión social usando Internet u otras tecnologías digitales” (Willard, 2006).

Violencia a través de TIC

El tema de la violencia a través de TIC aborda un problema reciente, en rápida expansión, al cual se suman “variaciones” diarias; no cuenta con definiciones únicas ni consenso, dado que se trata en algunos casos de “actualizaciones” de viejos problemas como el *bullying*, que desarrolla *cyberbullying*, o de problemas inéditos como “etiquetar una foto” con el fin último de denigrar a alguien. Dicho de otra manera, nos encontramos frente a un conglomerado de comportamientos “originales y extraños” que reciben denominaciones diversas como: *cyberbullying* (siempre y cuando el maltrato se manifieste entre iguales), *cyberstalking* (persecución a través de alguna TIC), ciberacoso, violencia en línea, violencia social *online*, violencia cibernética y acoso cibernético, entre otras, las cuales representan etiquetas diferentes para el problema de las agresiones virtuales, ya sea entre compañeros o entre desiguales (adultos hacia jóvenes o menores, adolescentes y jóvenes hacia adultos, sean profesores, padres o conocidos).

De bullying a cyberbullying

No obstante que los primeros síntomas de la violencia en la red se dejaron sentir al inicio del siglo XXI (Finkelhor, Mitchel y Wolak, 2000), no fue sino hasta 2005 cuando se definió, por parte de Bill Belsey, investigador canadiense, el término de *cyberbullying*: “El uso de la tecnología como base para una conducta intencional, repetida y hostil desarrollada por un individuo o grupo para hacer daño a otros”. En la 4ta. Conferencia Mundial sobre Violencia en la Escuela, realizada en 2008 en Lisboa, Portugal, se presentaron cinco trabajos sobre *cyberbullying* en estudiantes del Reino Unido, España, Italia, Japón y Portugal (Astor, Debarbieux y Neto, 2008). Para 2011, en la 5ta. Conferencia Mundial realizada en Mendoza, Argentina, se duplicó la cantidad de trabajos sobre *cyberbullying* y violencia virtual en estudiantes de México (3), Australia (2), Brasil (2), Alemania (2), España, Grecia, Reino Unido y Chile, con un trabajo respectivamente, 13 trabajos en total. Fue suficiente una década para que la comunidad

de investigadores sobre el tema de la cyberviolencia se percatara que el término *cyberbullying* resultaba rebasado por la diversidad de agresiones *online* reportadas por la comunidad escolar. Es así que se transita a un término más general e inclusivo como el de violencia a través de las TIC, que no sólo incluye la violencia entre compañeros (*cyberbullying*) sino también la violencia entre desiguales.

De cyberbullying a violencia a través de las TIC

La gama de posibilidades para agredir a través de la red es amplia, como lo señalan Álvarez *et al.* (2011:221): “es preferible usar un término más amplio como violencia a través de las TIC porque incluye tanto: a) el maltrato entre iguales (*cyberbullying*) como, b) conductas puntuales y únicas como colgar una foto o un video que, pese a su frecuencia única, pueden ocasionar graves daños en la víctima. Entonces por violencia a través de las TIC podemos entender: aquella conducta intencionada con la que se causa daño o un perjuicio a través de las tecnologías de la información y la comunicación, principalmente teléfono móvil e Internet”.

Hoy en día han aparecido nuevas y sofisticadas formas de acosar; entre ellas podemos mencionar fenómenos como: *happy slapping* (agresiones físicas o vejaciones mientras otros las filman con el propósito de difundirlas posteriormente), *trollismo* (intimidar, desafiar, perjudicar, criticar, insultar y sacar de sus casillas), *bombing* (el ciberagresor usa un programa automatizado para colapsar el correo electrónico de la víctima con miles de mensajes simultáneos, causando fallo y bloqueo en la cuenta de correo), el *dating violence* (cortejo violento), el *cybers-talking* (persecución y acecho), o el cortejo amoroso *online* hostigante. Recientemente se ha popularizado el *sexting*, el cual consiste en el envío de contenidos de tipo sexual, principalmente fotografías y/o videos producidos generalmente por el propio remitente. También están las invitaciones a sexo en línea, propuestas indeseadas por la víctima, mensajes y/o correos electrónicos de contenido sexual, llamadas y mensajes obscenos, recepción de pornografía. Otras formas de acoso son el *sexcasting*, que consiste en la grabación de contenidos sexuales a través de *webcam* y difusión de los mismos por *e-mail*, redes sociales o cualquier canal que permitan las nuevas tecnologías, grabaciones que en muchos casos terminan como *sextorsión*, es decir, en el chantaje en el que alguien, menor o mayor de edad, utiliza estos contenidos para obtener algo de la víctima, amenazando

con su publicación. El *grooming* (conjunto de estrategias que una persona adulta desarrolla para ganarse la confianza del menor a través de Internet con el fin último de obtener concesiones de índole sexual). Y la videovictimización clandestina, en la cual la víctima es grabada sin que ella se percate y posteriormente se difunden las imágenes o producción obtenida (Velázquez, 2012). En todas estas manifestaciones es evidente que las TIC son el vehículo, bastante eficiente por cierto, que facilita la violencia entre las personas.

Algunos datos del fenómeno en el mundo

En América Latina, en Paraguay, con una muestra de 5 mil 431 alumnos de 12 a 18 años, la Encuesta Clima escolar 2011 encontró: “12.60% envió a alguno de sus compañeros insultos, burlas, amenazas a través de Internet o celulares (1.5% en muchas ocasiones y 11.1% a veces), y 20.30% los recibió (3.1% mucho y 17.2% poco). En Argentina, con una población de 9 mil 377 alumnos entre 9 y 18 años, 11% envió a alguno de sus compañeros insultos, burlas, amenazas a través de Internet o celulares (2.10% mucho y 8.90% a veces), y 18.40% los recibió (2.1% mucho y 13.80% poco). Con población mexicana del estado de Querétaro, con 16 mil 989 alumnos entre 9 y 15 años reportó: 8% envió a alguno de sus compañeros insultos, burlas o amenazas a través de Internet o celulares (0.5% mucho y 7.5% a veces), y 15.4% los recibió (1.4% mucho y 14% poco)” (Castro, 2011, citado en Velázquez, 2012). En términos generales en el ámbito europeo: “Los chicos agreden más que las chicas y resultan más frecuentemente victimizados. Particularmente, se nota un incremento del *cyberbullismo* con una participación mayor de las chicas” (Blaya, 2010:35). Esta perspectiva cuantitativa no permite ver la dimensión del problema, pues el tipo, el tono y la forma del insulto cambian significativamente, no obstante se suman a la estadística como insultos por igual soslayando las diferencias. Aunque el empleo de las TIC facilita la violencia debemos ser cautos dado que: “no hay más violencia en la red que en el mundo real” (Álvarez, 2011) además de que: “no podemos decir que la violencia es mayor en Internet, debido a que las evaluaciones están en curso” (*Le Monde*, 2012). No obstante podemos afirmar que se trata de un tema emergente, de dimensión mundial, en constante crecimiento y diversificación.

Estado de la cuestión

Criterios de selección. Únicamente se reportan trabajos de investigación concluidos en forma de libros o capítulos y apartados de libros, ponencias en congresos nacionales e internacionales, artículos de revistas impresas y en línea, además del seguimiento de noticias en la prensa nacional, entre enero de 2002 y diciembre de 2011.

La búsqueda incluyó revisión de memorias electrónicas e impresas de congresos nacionales e internacionales, bibliotecas, solicitud de información a compañeros e instituciones de educación. Se encontró: un libro (*Adolescentes en tiempos de oscuridad*, Velázquez, 2010); un capítulo de libro (“El teatro de la sangre. La construcción mediática de la realidad”, Velázquez, 2009a); 12 ponencias en congresos nacionales (César, Jiménez y Hernández, 2009; César, Sebastián y Furlán, 2010a y 2010b y 2011a, 2011b; Lucio, 2008a, 2008b, 2009, y 2011; Velázquez, 2009b; Velázquez, 2011a; Velázquez, 2011b) y tres ponencias en congresos internacionales (Lucio, 2011; Velázquez, 2011d; y Esquivel y Tejedor, 2011); cinco artículos en revistas (Maya y Tapia, 2010; Sánchez, 2007; Velázquez 2009c y 2011a; y Reyes, 2011) y diversas notas periodísticas: “Violencia ignorada” (*El Universal*, 22/01/2009); “Violencia de la escuela a la red. Los ciberbullies usan Internet para difamar” (*Reforma*, 16/05/2010); “Crece sexting entre jóvenes” (*Reforma*, 26/06/2011); “Enfrentan riesgos a través del sexting” (*Reforma*, 26/06/2011); “Alertan de ciberbullying” (*Reforma*, 23/01/2011); “Violencia, pornografía y acoso escolar en Internet” (*El Sol de Tijuana*, 29/05/2010).

Hallazgos. ¿Qué se investiga?

En cuanto a accesibilidad a TIC y usos para la convivencia tenemos los siguientes hallazgos. Velázquez (2010), al investigar a 455 estudiantes entre 12 y 16 años de educación media, encontró que: 70.32% tiene celular, 29.67% no cuenta con celular, en promedio han tenido 3.25 celulares. Sólo 12.30% nunca ha tenido celular. Acceso a computadoras: 47.91% no tiene computadora, 22.41% la tiene en su cuarto, 17.14% en la sala, 8.79% en otro sitio, 0.86% laptop, lo que implica que puede llevarla a cualquier sitio. Acceso a computadora portátil: 19.34% cuenta con una laptop de uso exclusivo. Acceso a Internet: 30.98% tiene Internet en su

casa. Sitio para consultar Internet: 70.32% asiste a un cibercafé para consultar Internet, 24.17% lo hace en su casa, 1.97% consulta en la escuela.

Por su parte Lucio (2008b), con una muestra de mil 066 estudiantes entre 14 y 17 años de educación media superior, encontró que: los alumnos usan telefonía celular desde su ingreso a secundaria, que les fueron adquiridos por sus padres para utilizarlos como medio de comunicación. Gastan entre 30 y mil pesos mensuales en tiempo aire; si no les alcanza con el dinero que les dan sus padres 23.4% ha llegado a tomar dinero ajeno para comprar tiempo aire. “Siete de cada 10 alumnos llevan su teléfono móvil a las aulas debido a que un 88.9% de ellos lo utiliza para mantenerse en contacto con sus padres, un 88.9% para estar en comunicación con sus amigos y un 80.5% para hablar con su novia(o). 37.4% reconoció haber interrumpido clases para contestar llamadas y un 33.9% señaló haber dejado de hacer tareas académicas para atender el teléfono celular. 78.6% dijo molestarse porque sus maestros prohíben el uso del teléfono móvil en el aula. Utilizar el teléfono les da seguridad a un 50.7% del alumnado y provoca zozobra cuando les piden apagarlo. Un 44.7% se siente intranquilo con el aparato apagado, un 35% se angustia, un 28.7% se irrita y un 20% se siente vulnerable. 25% ha desarrollado adicción a esta tecnología, 34.9% se sintió afectado por no atender a personas importantes para ellos en el teléfono celular”.

César, Sebastián y Furlán (2010 y 2011) encontraron que 88% tiene teléfono celular, 83% cuenta con computadora en casa, 36% tiene la computadora en su habitación. 77% reporta acceso a Internet desde su casa, adicionalmente el 74% accede a Internet desde otro sitio como un café Internet, escuela o casa de otros. Sánchez (2007), al investigar a 164 estudiantes entre 11 y 23 años de educación básica, media superior y superior arriba a la conclusión siguiente: el celular se constituye como la mayor tecnología desechable, dado que produce el “síndrome de actualización”. El efecto psicológico está determinado por la identidad, la moda y la oferta. La identidad crea necesidad de estar a la moda y la moda depende de la oferta. Esta moda fugaz, que se cree consolidará la identidad social y la inserción en un círculo, genera un ansia voraz por obtener un nuevo celular, y esta gran demanda aumenta la oferta de celulares a la medida de los individuos. Estas cuatro investigaciones muestran que los estudiantes gozan con una alta accesibilidad a TIC, sobrepasando la media nacional, siendo el celular la TIC más habitual. El acceso al Internet suele hacerse en su casa en primer lugar y en un cibercafé como segunda opción.

Las preguntas de investigación

¿Por qué una tecnología que aporta confort como el celular desencadena agresiones, barbarie e insensibilidad?, ¿por qué el éxito de la violencia plasmada en imágenes?” (Velázquez, 2009). ¿Cómo impacta el uso de la tecnología la vida social de las chicas y chicos adolescentes? (Velázquez, 2010). ¿Cómo se da la narración de la violencia social *online*? (Velázquez, 2009c, 2011a, y 2011b). ¿Qué clases de violencia *online* padecen los estudiantes? (Velázquez, 2010). ¿Qué significa el cortejo hostigante en el mundo de vida de los estudiantes? ¿Qué significa que buena parte del cortejo hostigante *online* adquiera la condición de acecho? (Velázquez, 2011c). Lucio interroga: ¿Son adictivas las redes sociales? ¿Incurren los estudiantes del Nivel Medio Superior en conductas de riesgo en Internet? ¿Son el *grooming*, el *sexting* y el *cyberbullying* una amenaza para los alumnos de escuelas preparatorias? Por su parte César *et al.* plantean: ¿Cuáles son los tipos de *cyberbullying*? Reyes (2011) interroga: ¿qué es lo que te gusta de las redes sociales en Internet y cómo te sientes en ellas?

Perspectivas teóricas, metodología, comportamiento y tipos de violencia a través de las TIC

Velázquez (2009a), con una muestra de 594 estudiantes entre 12 y 16 años de educación media del Estado de México, a través de relatos de vida, investiga el *cyberbullying*. La autora proporciona datos cualitativos como: la violencia en línea es un nuevo maquillaje de la violencia de siempre, la apariencia atractiva obvia el dolor de la víctima. Los alumnos graban las peleas en su celular y reproducen el episodio una y otra vez *ad infinitum*. La violencia es vista como diversión. La misma autora Velázquez (2010), con otra muestra de 455 estudiantes entre 12 y 16 años de educación media del Estado de México, a través de la combinación de metodología cuantitativa (un cuestionario) con metodología de la escucha (recuperación de los relatos de vida), investiga violencia social *online* y reporta los siguientes hallazgos: 9.01% conoce a alguien que ha sido ciberacosado; 10.54% ha sido ciberacosado y 16.20% ha realizado ciberacoso. Los tipos de violencia más frecuentes entre los estudiantes son: 23.3% ha recibido mensajes de texto molestos; 20% invitaciones o propuestas sexuales; 15.5% llamadas acosadoras; 7.7% *e-mail* insultantes o amenazadores; 6.6% ha recibido

pornografía; 5.5% ha sido agredido en chats; a 4.4% le han publicado mensajes denigrantes; a 3.3% le han hecho propuestas de pornografía o posible trata de personas; 3.3% ha sufrido suplantación de personalidad; 2.2% ha sido hackeado; 1.1% ha sido víctima de hostigamiento y 1,1% ha sido filmado.

Velázquez (2011b) investiga a 376 estudiantes entre 17 y 26 años de educación superior a partir de un cuestionario asistido por la recuperación de relatos de vida, analiza la experiencia con la violencia dentro de una relación de *dating violence* (cortejo violento), encontrando que más mujeres que hombres padecen este tipo de violencia, aunque se percibe un aumento en el número de chicas que deciden cortejar a un chico con estrategias asociadas tradicionalmente al género masculino, como son el control, la dominación, el acecho y persecución. César, García y Hernández (2011) investigan el *ciberbullying* a partir del análisis de contenido de los post de los participantes en el sitio “La jaula”, de 10 colegios de educación media y 10 de educación media superior. Sus hallazgos se muestran en porcentajes: 82.52% de las escuelas correspondían al nivel secundaria, 14.5% a preparatoria, 1.97% a universidad y un 0.98% a primaria. El tipo de comentarios publicados en la página: 35% insultos, 20% discriminación, 10% anuncios de tipo sexual, 10% amenazas, 8% violencia hacia las mujeres, 8% violencia hacia los profesores, 6% hacia los hombres, 2% inducía a los participantes a no asistir a la escuela y 1% promovían algún video.

Lucio (2008) investiga *ciberbullying* en una muestra de mil 066 estudiantes entre 14 y 19 años de edad, de educación media superior. A partir de las respuestas a un autoinforme encuentra que: uno de cada dos ha sido insultado a través del teléfono móvil, 18% ha recibido amenazas, 11.7% ha recibido mensajes desagradables, 9.8% se ha sentido acosada(o) sexualmente. A 7.6% le han tomado videos desagradables para subirlos a YouTube y otras páginas similares con la intención de ofenderlos y ridiculizarlos, a 5.9% le han tomado fotos con la intención de distribuirlos en la red de Internet y desprestigiarlos, a 5.3% le han tomado videos y los han distribuido en los centros escolares a través de *blue-tooth* para ridiculizarlos. A través del teléfono móvil, un 15.8% ha sido sujeto de malos rumores difundidos en su contra y un 9.7% ha sido víctima de chantajes. Reyes (2011), con una muestra de 95 estudiantes entre 12 y 15 años de educación básica (secundaria) del estado de Jalisco, a partir de un cuestionario interroga sobre la seguridad de las redes sociales encontrando que los estudiantes señalan cuatro peligros: publicación de información personal, acoso por parte de personas mayores, *cyberbullying* y *hacking*.

Como se observa, las investigaciones varían en cuanto ámbito geográfico, edad, nivel educativo y método y/o técnica de recolección de información, de objeto de investigación y del intervalo de tiempo considerado. La información proviene de población estudiantil de cuatro entidades federativas: Estado de México (Velázquez, 2009, 2010, 2011), Nuevo León (Lucio, 2008, 2011), Distrito Federal —Ciudad de México— (César *et al.* 2009, César, 2011) y Jalisco (Reyes, 2011). La edad de los estudiantes investigados varía: 12 a 16 años (Velázquez; 2009a y 2010); de 11 a 14 años y de 18 a 25 (Velázquez, 2009c y 2011a); de 14 a 19 años (Lucio) y de 13 a 25 (César *et al.*) Respecto al nivel educativo, Velázquez (2009a y 2010) y Reyes (2011) investigan estudiantes de secundaria; Velázquez (2011a y 2011b) de Educación Media Superior y Superior, mientras César *et al.* (2011a y 2011b) de Educación Básica, Media Superior y Superior. Por su parte Lucio (2011) investiga en el nivel Medio Superior. César y colaboradores cierran a dos meses anteriores la temporalidad, mientras Velázquez y Lucio la dejan abierta, es decir, no especifican el intervalo considerado para registrar la violencia. Lucio emplea un autoinforme de 61 preguntas, César y colaboradores emplean además de entrevista el análisis de contenido, Velázquez parte de un autoinforme y recupera relatos de experiencia con la violencia. Reyes investiga a través de una entrevista autoadministrada y semiestructurada en forma escrita. En cuanto al objeto de investigación, Lucio y César *et al.* investigan *cyberbullying*, mientras Velázquez habla de violencia social *online*. Lucio y Sánchez (2011) lo hacen de *grooming*. Los tipos e índices de victimización varían en las investigaciones: los mensajes desagradables, insultos y amenazas son los más frecuentes, seguidos de los mensajes de tipo sexual.

La elección de la metodología repercute en la producción de los hallazgos. Así, la utilización de autoinformes suministra datos cuantitativos, mientras que el apelo a los relatos de experiencia genera datos cualitativos que revelan a la persona tras los porcentajes. Evidentemente las orientaciones teóricas y metodológicas producen interpretaciones particulares. Velázquez se apoya en Hannah Arendt, Walter Benjamin, Zygmunt Bauman y Slavoj Žižek, lo que hace que sus conclusiones adquieran un matiz político y cultural, con lo cual la autora enfatiza que la violencia niega la humanidad del otro. Para conectarse se requieren dos, para desconectarse y lastimar al otro, con uno es suficiente. La ciberviolencia en el sector de los estudiantes está conectada con la violencia estructural. Los trabajos de Lucio se desprenden de su tesis de doctorado, en la cual hace referencia a las teorías del Aprendizaje Social de Bandura, Ecoló-

gica de Bronfenbrenner, de los Grafos de Lewin, Moreno y Heider, y Teoría del procesamiento de la información. Aunque sus resultados sean eminentemente cuantitativos no dejan de hacer referencia al contexto social y cultural donde se realiza el episodio de violencia. Mientras, César y colaboradores se han enfocado a la descripción de los tipos de *cyberbullying*. En las investigaciones se citan de manera reiterada a Peter Smith y Bill Belsey, quienes son considerados los autores fundantes del campo.

Lo que se sabe de la violencia a través de las TIC

Los estudiantes disponen de un acceso alto a las diferentes TIC, superando los índices promedio nacionales. Vizcarra y Ovalle (2011) describen las distintas formas de interacción de la gente en diferentes ámbitos. El empleo de las TIC empuja a la paradoja de acercar al lejano y la de alejar al próximo (Velázquez, 2010). Específicamente sobre violencia se encontraron pocos estudios empíricos; es un tema incipiente y de más está señalar que no hay estadísticas fiables ni centralizadas. Sin embargo, se localizaron varias tesis de maestría y doctorado en proceso, lo que indica la importancia y tendencia de la materia. Es evidente la emergencia del tema; a nivel global sólo cuenta con trece años de antigüedad, de 2000 a la fecha, a pesar de ello ocupa un lugar importante en la agenda mundial.

Las investigaciones revisadas muestran bajos índices de violencia en línea, en comparación con los reportados en la bibliografía internacional, no obstante que va en aumento. La población investigada se encuentra inscrita en secundaria, preparatoria y licenciatura de educación pública. Más chicas que chicos se ven involucrados como cibervíctimas (César *et al.* 2009; Velázquez, 2010, 2011b), pero se registra en aumento la violencia femenina (Velázquez, 2009c y 2011a). La violencia en línea traspasa la frontera escolar y alcanza a los estudiantes en cualquier espacio. La violencia virtual está en constante mutación (Velázquez, 2009b y 2011c). Las investigaciones revisadas enfatizan las condiciones particulares de la violencia en línea, como el anonimato del ciberacosador, la ausencia de una relación cara a cara, lo que impide reconocer el sufrimiento de la víctima. El alcance de la violencia *online* es infinitamente mayor que en la violencia tradicional, ya que llega a una audiencia mayor y circulará tanto como se considere “divertido” ver. Al igual que en la violencia cara a cara, en la violencia en línea el ciberacosador, cuando es conocido, gana popularidad mientras que la víctima humillada padece exclusión.

La mayor parte del *cyberbullying* y/o ciberacoso se realiza fuera del horario escolar. Se resaltan tres características: el síndrome *star* (querer gozar de un escenario propio para brillar), la violencia de género y la violencia como diversión (Velázquez, 2010). La violencia en línea agudiza la violencia sexual ya existente en el mundo físico (Velázquez, 2010, 2011b). El cortejo *online* hostigante se convierte en un problema, dado el *stalking* (acecho), la obsesión y la presencia del síndrome del niño rey (no aceptación de ser rechazado, escasa tolerancia a la frustración al no conseguir lo que se desea). El cortejo *online* femenino se perfila semejante al cortejo masculino: control de la conducta a través de llamadas, mensajes de texto, *e-mail*, regalos y con frecuencia se desea estar todo el tiempo con el cortejado (Velázquez, 2011c).

La violencia contra las mujeres y la violencia de las mujeres, a pesar de su diferencia, responden a dos formas distintas del mismo patriarcado. En la violencia contra las mujeres, las estudiantes padecen del *patriarcado de coerción*, el cual tiene como objetivo controlar el cuerpo y subjetividad femenina. La violencia entre mujeres trata de un *patriarcado de consentimiento*, dado que emula un comportamiento tradicionalmente masculino (Velázquez, 2009c, y 2011a). La violencia en la escuela ha transformado las prácticas culturales de género; la competencia, rasgo tradicionalmente masculino, la exhiben las mujeres que participan en la victimización de sus compañeras, y además se localizan nuevas formas de subjetividad femenina, las peleas mixtas (mujer contra hombre) (Velázquez, 2009c). La violencia en línea capitaliza el factor sorpresa, lo que relentiza la respuesta de la víctima; aunque la eliminación del contacto previene efectivamente sobre agresiones en el futuro, no cura el daño ya causado. No obstante que las agresiones sean en línea, su impacto se encarna en el cuerpo de la víctima y audiencia. Las cyberheridas constituyen una *experiencia profunda*, que dejan huella indeleble (Velázquez, 2010). En cuanto a victimización por *grooming*, 13% ha aceptado una cita a ciegas. 69% dijo que fue decepcionante, 87% que aceptaron citas a ciegas (no avisaron a sus padres), 9% encontró a una persona mayor, y 89% dice que no fue tan divertida como esperaba. 24% ha sido acosado sexualmente en Internet. (Lucio y Sánchez, 2011).

La violencia *online* tiende a metamorfosearse de manera vertiginosa. Entre las más recientes y novedosas se mencionan el *cyberstalking*, *sexting* y *sexcasting* cuando se emplean con fines de “sextorción”, por lo que se avizora que se seguirá diversificando y agregando sofisticación a la ya existente violencia en línea (Velázquez, 2010). A partir de investigación documental, Maya y Tapia (2010)

afirman que el uso de tecnología propaga la violencia, y Esquivel y Tejedor (2011) proponen alfabetizar digitalmente a los padres para evitar que sus hijos sean cibervíctimas. En un primer momento las investigaciones se enfocaron a documentar los tipos de ciberviolencia y reportar índices, y actualmente transitan hacia proporcionar elementos para la comprensión de la violencia en línea.

Las investigaciones exponen el lado oscuro del empleo de TIC en la población juvenil. La información proviene de estudiantes de instituciones públicas, por lo que no se sabe qué pasa en el sector privado. No hay estudios que documenten el comportamiento, frecuencia y atención al problema de la violencia, por lo tanto es un vacío de conocimiento que hay que investigar. Respecto a las tendencias se trata de un tema importante, dado que el incremento de acceso a TIC se registra diariamente. De ser cierta la hipótesis de Tokunaga (2010) que establece una relación curvilínea entre acceso a TIC y violencia *online*, es de esperar que el nivel de violencia se incremente en la medida que aumente el acceso de los estudiantes a dichas tecnologías. Probablemente sea el escenario virtual donde mayor ocurrencia de violencia se registre en el futuro.

Se avizoran varios problemas asociados al analfabetismo digital, como la falta de capacidad tecnológica para atender la violencia en línea y la escasez de recursos humanos preparados (Boletín UNAM, 2012); el exceso de confianza de los nativos digitales (niños, adolescentes y jóvenes nacidos en el boom de los dispositivos digitales) frente a su escasa experiencia vital y, por otra parte, es evidente la amplia difusión de pánico mediático, como lo expresan las diversas notas periodísticas y en Internet, las cuales incurren en uno o varios de los siguientes errores: confusión de términos, por ejemplo hablan de *ciberstalking*, cuando están describiendo *grooming*; en su gran mayoría no están respaldadas por investigación empírica directa, y muchas de ellas reportan índices de *cyberbullying*, *sexting*, como si se tratara de población mexicana cuando en realidad reproducen datos de poblaciones estadounidenses o españolas. Otras más contribuyen a la sensacionalización de la violencia, lo cual ha originado un mercado de la violencia en el que proliferan las fundaciones, organizaciones, personas sin prejuicios, que impulsadas por un interés mercantilista ofrecen certificaciones, cursos y/o diplomados *antibullying* a escuelas, padres y profesores que, impactados por el pánico mediático, compran sin reparar en la ausencia de respaldo académico serio, así como de la insuficiencia de evidencias empíricas que garanticen la eficacia de sus propuestas para combatir la violencia.

Es evidente que los títulos alarmistas y la inflación de cifras en estas notas amplifican el número de lectores. No obstante es necesario preguntarse: ¿A quién le sirve la exhibición de la violencia en la escuela? Entre los retos que enfrentan los investigadores del campo se encuentran cómo registrar, medir y nombrar las agresiones, y por otra parte cómo registrar y comprender las secuelas en las víctimas, comunidad de espectadores y agresores. Por último: “Si hoy tenemos la experiencia de la ciberviolencia entonces habrá que generar una cultura de respeto para un ciber mundo, apelando siempre a la convivencia sana entre las personas. Porque como decía Don Quijote: -Hay cosas, Sancho, por las que se puede y debe arriesgar” (Velázquez, 2010:141).

Bibliografía

Bibliografía de consulta

- Álvarez, David; Núñez, José Carlos y Álvarez, Luis, (2011). “Violencia a través de las tecnologías de la información y la comunicación en estudiantes de secundaria”, *Anales de Psicología*, Vol. 27, No. 1 (enero), pp. 221-231.
- Bauman, Zygmunt (2011). *Daños colaterales*, México, FCE.
- Belsey, Bill (2005). *Cyberbullying: An emerging Threat to the “always on” generation*. «[http:// www.cyberbullying.ca](http://www.cyberbullying.ca)» (consultado 14 de octubre de 2006).
- Blaya, Catherine (2010). “Violencia en los centros educativos. Perspectivas europeas”, en Furlán, Alfredo, *Violencia en los centros educativos. Conceptos, diagnósticos e intervenciones*. México, Noveduc.
- Feixa, Carles (2011). *Generación xx. Teorías sobre la juventud en la era contemporánea*, en www.umanizales.edu.co/revistainde/ Vol. 4, (consultado 3/12/2011).
- Finkelhor D, Mitchell K.J y Wolak, J (2000). *Online victimization: a report on the nation’s youth*. Alexandria, VA: National Center for Missing and Exploited Children.
- Tokunaga, R.S. (2010). “Following you home from school: A critical review and synthesis of research on cyberbullying victimization”, *Computers in Human Behavior*, 26(3), pp. 277-287.
- Venn, W. (2003). *New teaching methods for new generations*: http://fc.noveum.his.se/conferences/ps/nr_zappiens.html (consultado 29/04/2009).
- Vizcarra, Fernando y Ovalle, Lilian, (2011). “Ciberculturas: el estado actual de la investigación y el análisis”, *Cuadernos de información* No. 28, enero-junio, pp. 33-44.

Willard, Nancy (2006). *Cyberbullying and Cyberthreats. Effectively Managing Internet Use Risks in Schools*. Consultado en: <http://new.csriu.org/cyberbully/docs/cbct-prsentation.pdf>, (20/08/2007).

Bibliografía estado del conocimiento

- Astor, Ron; Debarbieux, Eric y Neto, Carlos, (2008). *4Th. World Conference Violence in Context?* Lisboa, Editorial Facultad de Motricidade Humana.
- César, Cynthia; Sebastián, Viridiana y Furlán, Alfredo, (2011). “Ciberbullying y uso de las TIC”, en *8º Coloquio Nacional y 2º Internacional de Investigación Estudiantil en Psicología*, Facultad de Estudios Superiores Iztacala UNAM, mayo 2011.
- César, Cynthia, Sebastián, Viridiana y Furlán, Alfredo, (2011). “Ciberbullying y uso de las TIC”, en *Primer Congreso de Alumnos de Posgrado*, UNAM, mayo 2011.
- César, Cynthia; Sebastián, Viridiana y Furlán, Alfredo, (2010). “Ciberbullying y uso de las TIC: Una mirada general sobre el fenómeno”, *Revista Mexicana de Psicología*, A.C. México, p. 446.
- César, Cynthia; Viridiana, Sebastián y Furlán, Alfredo, (2010). “Ciberbullying al alcance de un click”, *Revista Mexicana de Psicología*, A.C. México, p. 916.
- César, Cynthia; García, Edith y Hernández, María, (2011). “Cyberbullying, ¿tecnología de punta para la violencia entre iguales?”, *Revista Mexicana de Psicología*, A.C., México, p.917.
- Esquivel, Fernando y Tejedor, Santiago, (2011). “Los huérfanos digitales: una ventana al cyberbullying”, en *5ta. Conferencia Mundial Violencia en la Escuela*, Mendoza, Argentina, Resúmenes, p. 102.
- Lucio, Luis (2008). “Disciplina y telefonía móvil en centros educativos del Nivel Medio Superior”, en *xvi Congreso Mundial de Ciencias de la Educación*, Monterrey, México.
- Lucio, Luis (2008). “Acoso psicológico y telefonía móvil”, en *xvi Congreso Mundial de Ciencias de la Educación*, Monterrey, México.
- Lucio, Luis (2009). “El cyberbullying en estudiantes del Nivel Medio Superior en México”, en *x Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Veracruz, México.
- Lucio, Luis y Sánchez, Juan, (2011). “Citas a ciegas y otras conductas de riesgo en Internet; el grooming en estudiantes del Nivel Medio Superior en México”, en *xi Congreso Nacional de Investigación Educativa*, México, D.F.

- Lucio, Luis y Sánchez, Juan, (2011). "Grooming, acoso sexual en Internet y conductas de riesgo en estudiantes del Nivel Medio Superior en México", en *5ta. Conferencia Mundial Violencia en la Escuela*, Mendoza, Argentina, Resúmenes, p. 80.
- Maya, Vanessa y Tapia, Daniel, (2010). "El cyberbullying en México. Acciones para limitar su nombre", *Revista de Educación y Cultura AZ*, www.revistaaz.com junio 2010, No. 34. pp.16-17.
- Reyes, Francisco (2011). "Impacto de las redes sociales en los estudiantes de educación secundaria", *Revista Educar* Número 57, mayo-julio de 2011, pp.49-64.
- Sánchez, Paul (2007). "El celular, ¿nueva tecnología de comunicación desechable? *Revista Agenda Global*, No. 03, marzo/julio, Universidad Autónoma de Sinaloa. pp. 1-4.
- Velázquez, Luz María (2009a). "El teatro de la sangre. La construcción mediática de la realidad", en *El cuerpo como campo de batalla*. Toluca, Biblioteca Mexiquense del Bicentenario, Col. Nuevo Pensamiento. pp. 70-73.
- Velázquez, Luz María (2009b). "Cyberbullying. El crudo problema de la violencia social online", en *X Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Veracruz, México.
- Velázquez, Luz María (2009c). "La subjetividad femenina mediada por la violencia real y mediática", *Revista Ostara* de la Universidad Autónoma de Aguascalientes, Enero 2009, No. 1 y 2 Época 1, pp. 179-190.
- Velázquez, Luz María (2010). *Adolescentes en tiempos de oscuridad*, Toluca, Ediciones Eikon.
- Velázquez, Luz María (2011a). "Gran dolor se acumula y sólo irrumpe al relajarnos: Violencia contra, entre y de las mujeres", *Revista GenEros* de la Universidad de Colima, Número 10 / Época 2 / Año 18, septiembre 2011-febrero 2012, pp. 9-30.
- Velázquez, Luz María (2011b). "Sexting, Sexcasting, Sextorsión, Grooming y Cyberbullying. El lado oscuro de las TIC", en *XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*, México, D.F.
- Velázquez, Luz María (2011c). "Ellos y ellas cortejan online. Del halago al hostigamiento", en *II Congreso Nacional Derechos Humanos, Violencia Social y de Género*, UACM, D.F. Diciembre 2011.
- Velázquez, Luz María (2011d). "Violencia social online en estudiantes de secundaria México", en *5ta. Conferencia Mundial Violencia en la Escuela*, Mendoza, Argentina, Resúmenes, p. 181.
- Velázquez, Luz María (2012). *Jóvenes en tiempos de oscuridad. El drama social de la violencia online*, Toluca, Ediciones Eikon.

Páginas electrónicas y hemerográficas

AMIPCI www.amipci.org.mx

Boletín UNAM-DGCS-090, (2012). “México, el último lugar de la OCDE en ciberseguridad”, 11 de febrero de 2012.

Cofetel www.cofetel.gob.mx

Le Monde.fr. “Le harcèlement entre élèves sur Internet inquiète les enseignants et les familles”, en periódico *Le Monde*, 23/01/2012.

5ta. Conferencia Mundial Mundial Violencia en la Escuela. www.5cmve.mendoza.edu.ar

CAPÍTULO 7

DISCAPACIDAD Y DISCRIMINACIÓN¹

Blanca Estela Zardel Jacobo*,
Silvia Laura Vargas López** y Maribel Paredes Molina***

Encuadre de la relación discapacidad, discriminación y violencia

*Todas las leyes que se dictan tienen
por base la desconfianza;
ninguna descansa en la virtud de
los ciudadanos.*

EDOUARD RENÉ LEFEBVRE DE LABOULAYE (1811-1883).

Jurista y político francés.

El movimiento de los derechos humanos constituido por las Organizaciones Internacionales a favor de una cultura incluyente de la diversidad y la educación para todos, ha trabajado a nivel mundial con una gran parte de los gobiernos de los países y destacadas organizaciones civiles para favorecer a todos los gru-

* Facultad de Estudios Superiores Iztacala, UNAM-México.

** CAM #13, Educación Especial Morelos; Facultad de Psicología, Universidad Autónoma del Estado de Morelos.

*** Suayed, UNAM-México.

¹ El presente capítulo es resultado de un trabajo colaborativo de un gran equipo de investigación, por lo que queremos agradecer la generosidad del Mtro. Jorge Castillo Torres por facilitar para su análisis la base de datos de tesis de posgrado de UPN, y el apoyo invaluable de las compañeras Mtra. Lourdes Gálvez y Lic. Erika Ciénega por la realización y el análisis de algunas de las bases de datos que serán referidas a lo largo del capítulo; asimismo a la Dra. Martha Huerta por permitir a las autoras el uso del análisis que ella ha realizado sobre la situación legislativa de la discapacidad en nuestro país.

pos vulnerables a través de políticas integrales que articulen salud, educación, trabajo y cultura, en aras de alcanzar el ejercicio y goce de los derechos que a todo individuo corresponden de acceder a una determinada calidad de vida y a obtener de forma equitativa lo que a todo ciudadano concierne. Tales derechos serían: 1) El acceso a la educación, a la salud y a los servicios públicos; 2) El acceso a la tierra y a otros activos; 3) El acceso al financiamiento mediante mercado de crédito y laboral formales, y 4) El acceso a la participación e influencia política (Kliksberg, B., 2007).

El esfuerzo de las instituciones en el cumplimiento de estas disposiciones se ha reflejado no sólo en los Encuentros y Declaraciones Internacionales sino en el apoyo por la implementación de políticas públicas en los diversos países². De manera particular en el ámbito educativo, a partir de la década de los 90 del siglo pasado, se promovió en Latinoamérica el paradigma de la integración educativa para pasar posteriormente al modelo de inclusión, que actualmente se denomina educación inclusiva.

El movimiento de los Derechos Humanos es incuestionable, loable, urgente e ineludible. Sin embargo, es necesario preguntarnos lo siguiente en el ámbito de la discapacidad: ¿Qué ha pasado en el transcurrir de la historia y qué sucedió con las intenciones originarias de las sorprendentes e innovadoras propuestas educativas de los fundadores (de lo que se constituiría posteriormente como el campo de la Educación Especial), que fueron trastocadas hasta convertirse en lo contrario de su intencionalidad? ¿Por qué la Educación Especial resulta cuestionada por los efectos paradójicos de discriminación? ¿Cómo fue posible que las personas actualmente denominadas con discapacidad se ubicaran dentro del universo de los grupos marginales?

En el siglo XVIII, L'Épée, Haüy, Pinel, Itard, Séguin y Pestalozzi, entre otros, fueron los fundadores de instituciones inéditas que visibilizaron y conformaron saberes y prácticas que transformaron la visión de mundo. Una heterogeneidad hermana por su condición de pobreza, los miserables, fueron reconvertidos en sujetos de enunciación a través de proyectos institucionales originales y que conmovieron a la sociedad en sus cimientos, tales como el Instituto Nacional

² Para ver el recuento de los esfuerzos por implementar las políticas públicas ver Meléndez, R. L.; "El panorama latinoamericano de las prácticas educativas inclusivas", ponencia presentada en el III Encuentro de Experiencias de Instituciones Educativas con Mayores Índices de Inclusión Social. Foros de Escuela: "Derecho a la ciudad incluyente". 24 de marzo de 2010, Cali, Colombia. Impreso facilitado por la autora.

de Sordos fundado por L'Épée, el Instituto Nacional de Ciegos, por Haüy, la reforma hospitalaria instaurada por Pinel con un saber psiquiátrico novedoso; y Pestalozzi, con la fundación de granjas como opción de vida para los niños de la calle, así como las instituciones que fomentó Séguin para atender educativamente a los niños considerados en aquel entonces bajo el nombre de idiocia, sin la connotación devaluatoria que adquirió posteriormente. Estas instituciones conformaron nuevos discursos que dieron pie a la pedagogía moral a través de la transferencia paterna. Ciencia y ética se articularon en una sola. Se apostó por la educación como el instrumento de cambio y mostraron las posibilidades de una condición de vida digna que reflejara los principios de la Revolución Francesa: libertad, igualdad y fraternidad.

Reiteramos la pregunta, ¿qué fue de este origen y cómo, de la gestión de instituciones de esta naturaleza durante el siglo XIX, llegamos al siglo XXI con un estado de vulnerabilidad, exclusión y marginación de las personas aglutinadas en el concepto de discapacidad? Tal como recomienda Benjamin (2005), se requiere cepillar la historia para dar cuenta de cómo el ayer no es sino el futuro anunciado del presente. El sentido de cepillar la historia es producir un relámpago de luz sobre el pasado para dar cuenta de cómo y por qué se produjo una situación contraria a los principios de 1789. Queda pendiente la escritura de esta historia. Este vacío histórico tiene que tomarse en consideración y no hacer de la Declaración de los Derechos Humanos el punto de partida del combate a la exclusión y marginación.

El olvido de la historia se manifiesta al emitir dictámenes sobre los errores del pasado, del equívoco de programas anteriores y se enarbolan propuestas y banderas innovadoras para rectificar el camino. Nacen los paradigmas de la diversidad, la integración y la inclusión.

En el contexto internacional, la Declaración Mundial de la Educación para Todos, realizada en Jomtien en el año 1990, se configuró como un parteaguas a favor de una cultura incluyente de la diversidad y la educación para todos. En ella se reconoció que la educación es un derecho fundamental de hombres y mujeres, de todas las edades y en el mundo entero, independientemente de sus condiciones de género, raza o condición física. La Declaración de Jomtien impulsó acciones para universalizar la educación, centrándose en el aprendizaje y promoviendo gestiones y políticas cada vez más equitativas. De ella se desprendió el Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje. Cuatro años después se llevó a cabo la Declaración de Salamanca en el

Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales para las personas con discapacidad. Esta declaración tiene un papel importante ya que fomenta y concreta en Latinoamérica un impulso en las políticas públicas, con el aval de representantes gubernamentales y de agrupaciones civiles a fin de revertir la condición de discriminación de las personas con discapacidad. Conceptualmente se sustentó en el denominado paradigma de integración y pocos años después se impulsó el paradigma de inclusión.

Skliar *et al.* (2008), entre otros autores, han mostrado el avance en el andamiaje jurídico de las naciones para el impulso de modificación y creación de leyes y disposiciones a favor de la integración e inclusión de las personas con discapacidad.

México no ha sido la excepción en este aspecto. Se han elaborado en los últimos años las condiciones jurídicas idóneas para la concreción de las acciones de integración y posteriormente de la inclusión de las personas definidas con discapacidad. Desde la política pública nacional se plantea desarrollar mecanismos que potencialicen una actitud incluyente hacia la diversidad en lo educativo y social, confiriendo incentivos gubernamentales al sector privado en la contratación laboral de las personas con discapacidad. Estas políticas han tenido su impulso y también han recibido presión social por parte de las organizaciones de la sociedad civil que han sido gestores y promotores importantes del movimiento de la cultura incluyente.

La Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos en el Capítulo I del Título Primero, especifica las garantías sobre los Derechos Humanos, quedando prohibida toda discriminación motivada por: origen étnico o nacional, género, edad, discapacidad, entre otras condiciones sociales. En 1993 la Ley General de Educación da reconocimiento jurídico a la Educación Especial como parte del Sistema Educativo Nacional y define a quiénes se dirige dicha educación. En el Eje 3 del Plan Nacional de Desarrollo 2006-2012, la Igualdad de Oportunidades fue un eje fundamental de la política pública nacional: “El desarrollo humano y el bienestar de las personas, tanto de quienes viven en pobreza como del resto de los mexicanos, constituyen el centro de la acción del Gobierno en materia de igualdad de oportunidades”. En el siguiente sexenio se retomaron algunos de estos aspectos en el Programa sectorial de educación SEP 2007-2012. En un siguiente

nivel se ubican las leyes, que pormenorizan formas de tutelaje a esos derechos humanos en sus vertientes federales, generales o de cobertura nacional y estatal.³

En 1993 se reorientan los servicios de Educación Especial en Unidades de Servicios a la Educación Regular (USAER), Centros de Atención Múltiple (CAM), Centros de Recursos para la Integración Educativa (CRIE) y Unidades de Orientación al Público (UOP). Sin embargo, el compromiso y las acciones en los estados son muy diversos y no hay claridad de los resultados. La SEP intenta unificar y aprovechar los recursos de mejor manera, y en 2002 se pone en operación el Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y la Integración Educativa (PNFEEIE), el cual fue resultado del proyecto de investigación llevado a cabo por un equipo de investigadores de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) con apoyo de la Agencia Española de Cooperación Internacional (AECI) (García Cedillo, I., Escalante, I., Escandón, M. C., *et al.*).

Dicho programa coadyuva a impulsar acciones de ampliación de la cobertura, actualización de los docentes (de Educación Especial y de Educación Regular), sensibilizar a la población en general para una mejor actitud hacia los alumnos con necesidades educativas especiales, promover la atención de los alumnos con aptitudes sobresalientes, dotar de recursos a los centros educativos e incluso impulsar acciones de investigación que enriquezcan el quehacer cotidiano de las aulas.

Además de las considerables reformas en los ámbitos legislativo y educativo, destaca la creación de instituciones como el Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación (Conapred), cuyo gestor Gilberto Rincón Gallardo encabezó un magno proyecto, y el Consejo Nacional para el Desarrollo y la Inclusión de las Personas con Discapacidad (Conadis), con Francisco Cisneros como su director, ambos promotores destacados y fallecidos recientemente, cuya función ha impactado no sólo el orden jurídico sino también las instancias de gobierno y ha incidido en políticas públicas de diverso orden: laboral, educativa, salud, etc.

Existe un consenso de la población a favor de una cultura incluyente, los cuestionarios realizados así lo evidencian e inclusive a nivel de una empresa televisiva se ha gestado un proyecto de obtención de fondos de la población para la construcción del denominado Teletón.⁴

³ A manera de ejemplo: la Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación, la Ley General de las Personas con Discapacidad, y la Ley para la Protección de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes.

⁴ Con sus 19 centros de rehabilitación y el Instituto Teletón de Estudios Superiores en Rehabilitación (ITESUR), Teletón ofrece a México el sistema de rehabilitación infantil privado más grande del mun-

Ante este amplio panorama de esfuerzos para la creación de leyes, planes, programas y otras acciones para impulsar la integración educativa y fundamentar la inclusión de las personas con discapacidad en los diferentes ámbitos de la sociedad, surge entonces la gran interrogante: ¿es suficiente contar con el marco jurídico y programas de avanzada?

Todo parece indicar que el avance se señala como importante pero no es suficiente ante un contexto que de manera persistente mantiene las formas de discriminación ya conocidas, o bien las solapa revistiéndolas bajo otros disfraces. A casi veinte años de implementar la tendencia de la diversidad, integración e inclusión, las evaluaciones tanto internacionales⁵ como nacionales⁶ muestran el poco impacto en la realidad de las medidas instrumentadas. En una de ellas⁷ se encuentran aseveraciones sustentadas en datos cuánticos y cualitativos que dan cuenta del estado actual. Asimismo, dentro del espectro de la discriminación, los niños denominados con discapacidad tienen el primer lugar (Conapred, 2005) en la Encuesta Nacional sobre Discriminación en México (2010)⁸. La vulnerabilidad suele ser un significado asociado a la misma. Así por ejemplo, se señala: De las causantes de la vulnerabilidad de los niños a la exclusión (ser niñas, VIH/SIDA, pobreza, etnicidad, etc.), la discapacidad suele ser la principal razón para la exclusión. A continuación, se presentan algunos datos que destacan la gravedad de la situación:

En Latinoamérica, de la población que está fuera de las escuelas (35.5 millones), la tercera parte corresponde a personas con discapacidad que se encuentran entre los 3 y los 18 años de edad. A lo que se suma que menos del 5% de la población con discapacidad que ingresa a la escuela logra concluir la primaria

do, con una capacidad de atención a más de 70 mil pacientes, bajo el lema de: "El amor y la ciencia al servicio de la vida". <http://www.teleton.org.mx/fundacion-teleton/>

⁵ Ver Meléndez, *op cit.*

⁶ Ver <http://basica.sep.gob.mx/dgdgie/cva/programas/evaluacionext/pdfs/integracion>

⁷ Nos referimos a las evaluaciones externas al Programa de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa, de la Subsecretaría de Educación Básica, de la Secretaría de Educación Pública durante los años 2004 al 2006. SEP SEBYN-FES Iztacala, Agosto de 2004-2005; 2005-2006; 2006-2007 y 2007-2008. Esta última evaluación fue diferente por operar bajo otro Plan de Desarrollo debido al cambio en la presidencia en el país en los años 2006-2012. Ver <http://basica.sep.gob.mx/dgdgie/cva/programas/evaluacionext/pdfs/integracion>. Dichas evaluaciones fueron realizadas por la RIE de la FES Iztacala-UNAM.

⁸ La Encuesta Nacional de Discriminación realizada por Conapred (2005) da cuenta de este dato, asimismo los autores Skliar, Meléndez y diversas evaluaciones internacionales también lo señalan.

(Inclusión Internacional/INICO, 2009). Hay evidencia de que, de las poblaciones excluidas de la educación en América Latina, las personas con discapacidad son las más afectadas. Y, entre éstas, las personas con discapacidad intelectual han sido y son las más excluidas de la educación en América Latina, el Caribe y el resto del mundo (Inclusión Internacional, 2006). De acuerdo con Skliar *et al.* (2008): “en nuestros países (latinoamericanos) sólo del 1 al 5% de la población con discapacidad está en el sistema educativo y un 80% de la población con discapacidad deserta del sistema educativo”.

Esta situación se encuentra apoyada en otra investigación convocada por la *Revista Electrónica Metodhos* que presenta los siguientes datos: Del total de jóvenes con discapacidad que tienen entre 15 y 29 años, el INEGI reporta que sólo 15.5 por ciento asiste a la escuela, por lo que el 84.5 por ciento no asiste.

La información destaca que de 100 personas con discapacidad, 36 no cursan ningún grado escolar, 46 tienen educación básica (primaria y secundaria) incompleta, siete personas tienen educación básica completa, cinco han cursado algún grado de educación media superior y cuatro cuentan con educación superior.

Igualmente se reporta que de cada 100 personas con discapacidad, 89 podrían, en el mejor de los casos, aspirar a ser obreros, cinco podrían aspirar a tener un trabajo que requiere cierto grado de capacitación y cuatro pueden aspirar a tener un trabajo calificado como profesional. Aun así, en todos los casos estas posibilidades laborales existen en teoría; las barreras físicas, sociales y culturales afectan a la mayoría de este sector de la población cuando busca empleo. El total de las cifras da 98 y no 100 como indica el reporte. Con todo, el paisaje de la condición de vida de las personas denominadas con discapacidad se encuentra muy empobrecido.

En la Encuesta Nacional de Discriminación, mencionada anteriormente, los siguientes datos coinciden con una crudeza real:

El 94.4% de los 600 personas encuestadas opinan que sí hay discriminación en México, más de la mitad de los discapacitados dice que no se le han respetado sus derechos; 33% de los discapacitados en México dice haber sido víctima de un acto de discriminación por su condición de discapacidad, en el último año; casi el 60% se siente rechazada de la sociedad; a 42% de los discapacitados en México le han negado el trabajo por su discapacidad.

Partamos de un dato remarcable de esta encuesta. En el decir de las personas con discapacidad se encuentra que dentro de la familia, uno de cada tres ha sido víctima de discriminación; 48.8% piensa que es justo y 40.3 que no es justo.

¿Cómo es posible que casi el 50% de las personas con discapacidad considere justa su discriminación? ¿Por qué el impacto de las políticas públicas y de los programas no alcanza a revertir no sólo la condición de discriminación sino su apropiación y asimilación?

Se requiere insistir en proclamar un cambio sustancial, estructural en la sociedad, en nuestra forma de ser, pensar, actuar y sentir. Precisamos desaprender de viejos esquemas, seguir rompiendo o cuestionando paradigmas y fortalecer la búsqueda de opciones y alternativas. Por ello la investigación cobra relevancia, por ser la instancia que vigila, genera interrogantes, valora y posibilita nuevas formas de pensar y fundar realidades diferentes e inéditas.

En el siguiente rubro exponemos un estado del conocimiento sobre el estatuto de la investigación en el tema de discapacidad y discriminación. La discriminación es un término que pareciera suavizar el sentido de violencia que le es inherente. El significante “discriminación” encubre la gravedad real de la violencia ejercida real y simbólicamente hacia los sujetos que han sido denominados con discapacidad, así como al tejido familiar al que pertenece.

Búsqueda, detección y selección de estudios

Dar cuenta de la discriminación y la violencia hacia las personas con discapacidad, nos llevó a investigar en diferentes fuentes sobre lo que se ha hecho, dicho y pensado con respecto al tema. Lo escrito da cuenta de la perspectiva teórica desde donde se dicen las cosas, y por ende desde donde se abordan las acciones. El objetivo no se limita a enumerar las referencias o textos al respecto, sino realizar un análisis crítico de lo encontrado, dilucidar desde qué paradigmas se está abordando actualmente la atención a las personas denominadas con discapacidad, y qué perspectiva se tiene de la discriminación a las mismas como parte de este grupo vulnerable.

El universo a revisar podía ser infinito en este mundo de la información tan globalizado, por ello acotamos la tarea de acopio de información a partir del propósito del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) de abordar la investigación realizada sobre nuestro país. Abordamos los estudios realizados y publicados en México o en el extranjero siempre y cuando fuesen sobre el país y que se hayan publicado entre 2002 y 2012.

Se determinaron como fuentes de información: páginas web de instancias gubernamentales y no gubernamentales, editoriales, bibliotecas (universitarias, de escuelas normales, escuelas de formación superior y centros de documentación), revistas impresas y digitales, y bases de datos digitales.

Las páginas web revisadas fueron las que corresponden a Conadis, Conapred, SEP, los planes de desarrollo y programas del Gobierno Federal, leyes federales y estatales.

Las editoriales revisadas fueron Porrúa, Pomares, Trillas, Plaza y Valdés, Fondo de Cultura Económica,⁹ etc.

Por ser espacios sustanciales de concentración de documentos, se hizo una búsqueda presencial en diversas bibliotecas: de la UNAM, la Facultad de Psicología, la Facultad de Filosofía y Letras (estas dos en Ciudad Universitaria), la Facultad de Estudios Superiores (FES) de Aragón, de Acatlán e Iztacala. Las bibliotecas de la Escuela Normal de Especialización (ENE), la Benemérita Nacional de Maestros, Escuela Superior de Educación Física, Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio, Instituto “Luis María Mora”, DIE/Cinvestav/IPN; Centro de Documentación y Biblioteca “Mtro. Luis Guevara Ramírez”/DGDGIE/SEB/SEP.¹⁰

Se consideraron las bases de datos digitales: Redalyc¹¹, biblioteca digital de UNAM (TESIUNAM), COMIE, UAM, UPN (de esta universidad se revisó además una base de datos de las tesis de maestría y doctorado generosamente compartida por el Mtro. Jorge Castillo), y las páginas web de todas las universidades estatales, aunque no todas dieron acceso a la revisión de sus bases de datos.

Y se revisaron revistas editadas por universidades públicas y privadas, revistas electrónicas en línea así como publicaciones impresas sobre la temática.

Con la información obtenida en estas fuentes se constituyó una base de datos con un aproximado de 2 mil referencias, que fue depurándose en un proceso de análisis crítico de lo encontrado, para dilucidar desde qué paradigmas se está abordando actualmente la atención a la discapacidad, y qué perspectiva se tiene de la discriminación a las personas que son consideradas como parte de este grupo vulnerable.

⁹ Algunas de estas editoriales fueron revisadas por la Lic. Heidi Vega.

¹⁰ La base de datos de estas últimas ocho bibliotecas, así como el respectivo análisis lo realizó la Mtra. Lourdes Gálvez.

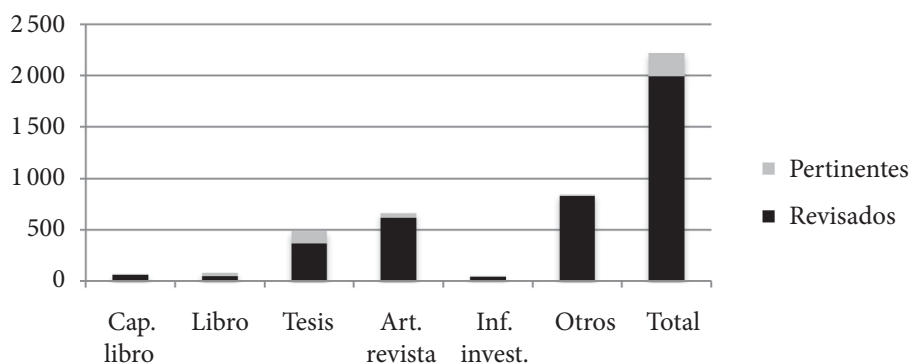
¹¹ Esta base de datos fue trabajada por la Mtra. Erika Patricia Ciénega.

Como resultado de la depuración se cuenta con 225 referencias que dan cuenta sobre el tema de discapacidad y discriminación.

Tipo de referencia	Revisadas	Pertinentes
Capítulo de libro	60	8
Libros	50	32
Tesis	367	119
Artículos de revista	618	42
Informes de Investigación	40	11
Otros (Memorias, documentos varios, reseñas, talleres, software, etc.)	831	13
Total	1966	225

La siguiente gráfica refleja cómo la cantidad de información pertinente y relevante para el análisis es mínima, comparada con el gran universo de material revisado:

GRÁFICA 7.1. Comparación del universo revisado y las referencias pertinentes



Las referencias encontradas abordan temas desde las diferentes áreas de atención a los sujetos: medicina, educación, aspectos laborales, aspectos legislativos, y perspectivas socio-culturales. En el apartado de tesis se encontraron escuelas, institutos o facultades de pedagogía, psicología, trabajo social, educación física, rehabilitación, medicina, antropología, derecho, administración, economía. Se consideraron tesis de maestría y doctorado, aunque en algunas de ellas fue imposible determinar el grado al que correspondía. Llama la atención favora-

blemente que el tema de la atención a las personas con discapacidad ya no se aborda sólo desde la medicina o la educación, sino que va teniendo una amplitud de miradas y abordajes.

Se identificó que durante la década 2002-2012, se fue generando un ascenso cada vez más paulatino del discurso de la inclusión educativa, desdibujando el discurso de la integración educativa como opción para los sujetos con discapacidad y manejada como única propuesta. Sin embargo, la diferencia conceptual de los paradigmas de integración e inclusión no encuentra consistencia, ya que se advierte que, a pesar de referirlos a momentos históricos sucesivos, se manejan en continuidad y coexistencia y fluyen en algunos casos articuladamente. Asimismo, se desvanecen los marcos teóricos. Esto se percibe incluso en los documentos oficiales donde los dos términos son utilizados indistintamente, o bien se articulan y en algunas ocasiones se utilizan como sinónimos.

Encontramos otra variación respecto de los sujetos foco de atención. Se fueron incorporando a este discurso otros actores considerados como grupos vulnerables o diferentes, como los pueblos indígenas, los emigrantes e inmigrantes, los homosexuales, grupos de la tercera edad, las mujeres, etc. Ello muestra el impacto de las políticas internacionales a favor de los derechos humanos de una variedad de grupos vulnerables considerados desde el enfoque de la diversidad. Por ello, los textos intentan abordar la exclusión de todos estos grupos como un solo fenómeno. Los documentos analizados se caracterizan por seguir la tónica de este discurso, manejado institucionalmente tanto por la SEP como por programas sociales.

Es importante mencionar que hay un gran bagaje de información jurídica (leyes internacionales, leyes nacionales, leyes estatales, acuerdos, reglamentos, etc.) contra la discriminación de las personas con discapacidad. Algunos se encuentran en diversas páginas web gubernamentales y los sitios web de las diferentes ONG que tratan temas al respecto. Se constata la reiteración de las mismas fuentes predominantes como marco conceptual en los artículos, capítulos de libro y tesis.

El análisis de las publicaciones encontradas dio como resultado un marco conceptual organizado en cuatro grandes rubros que a continuación se presentan.

Marco conceptual del estado del conocimiento sobre discapacidad y discriminación

La primera interrogante sobre la documentación fue dilucidar el discurso de la discapacidad en sus diversas perspectivas teórico-conceptuales. Más que dar por un hecho la discapacidad, decidimos organizar epistémicamente el “decir” o los “decires” de la discapacidad y de sus efectos en las personas incluidas en dicho concepto. El análisis epistémico y ético entre el discurso y los sujetos de enunciación da cuenta de su impacto en la producción de los significados y los efectos de dicha significación en la identidad, apropiación y vida de los sujetos denominados con dicho criterio.

De esta manera, los diferentes temas abordados en la documentación, dan cuenta de lazos sociales diferentes y estructuras relacionales en los diferentes ámbitos de la vida: familia, salud, escuela, trabajo, recreación, ocio.

Se analiza la información desde cuatro grandes ejes, abordajes o enfoques. Los tres primeros constituyen el ámbito del discurso institucional y los saberes legitimados, muestran las líneas de desarrollo que ha tenido el campo de la educación especial. Los tres coexisten y se encuentran hibridizados en la representación de la discapacidad: la perspectiva médico-rehabilitatoria; la integración educativa; la inclusión educativa denominada educación inclusiva en su última versión. El cuarto eje consiste en presentar las incipientes perspectivas plurales desde el ámbito de las disciplinas sociales y la filosofía; representan innovaciones y estudios inéditos en este campo.

La perspectiva *médico rehabilitatoria* ubica a la discapacidad como déficit, daño, disfunción o alteración en el sujeto y debe atenderse médica, psicológica y pedagógicamente. Se especifica una medida de intervención para obtener una rehabilitación, un logro, un avance o una “mejoría” en función de líneas de desarrollo de la salud, de lo psicológico y de lo pedagógico. Las herramientas y estrategias irán dirigidas a esta meta.

La perspectiva de *integración educativa* vislumbra al sujeto con discapacidad desde las necesidades educativas especiales; la escuela y personal docente deberá realizar los ajustes, las “adecuaciones curriculares” pertinentes para su “integración”.

La tercera perspectiva teórica, la *inclusión social*, intenta poner el énfasis en los contextos y se enfoca en los aspectos sociales y del medio en la detección

de barreras, que impiden el proceso de inclusión de los sujetos denominados con discapacidad.

Estas tres perspectivas mantienen el concepto de discapacidad como una “entidad”, una condición individual que le acontece a un sujeto, y por ello se constituye una identidad propia. Desde esta concepción de sujeto con discapacidad se constata la “existencia” de la discapacidad a través de la historia y se afirma el carácter de exclusión y discriminación que se ha tenido a lo largo de la historia hacia sus portadores. En el discurso actual que postula la integración y la inclusión se señala un parteaguas por haber dejado atrás la postura médico rehabilitatoria y enarbolar el planteamiento pedagógico-educativo. A su vez se manifiesta una postura sociológica que señala la influencia social en los efectos de la discriminación. Asimismo, estas tres perspectivas se sostienen desde una episteme evolutiva, progresiva y positiva que permea diversas posturas con la finalidad de potenciar el desarrollo del alumno.

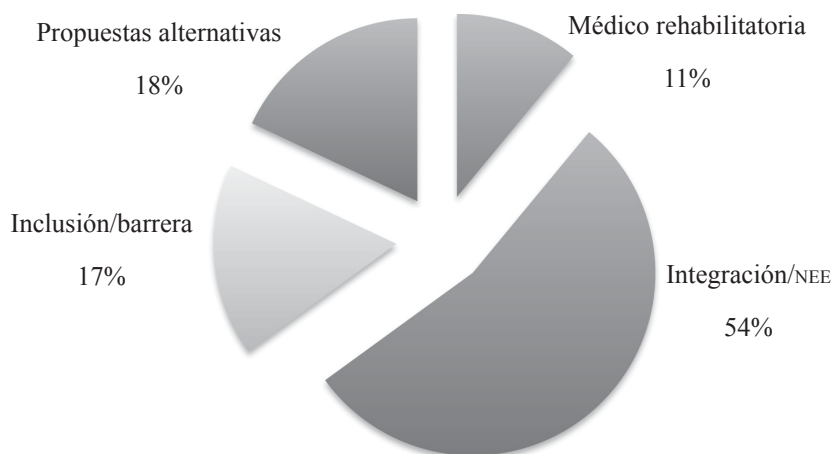
Las perspectivas plurales engloban diferentes epistemologías, así como una diversidad de disciplinas sociales y culturales; son incipientes y pocas en número. El sujeto no se conceptualiza como entidad bio-psico-social sino constituido desde una exterioridad cultural y producido desde la visión de mundo que cada cultura gesta, mantiene y legitima dentro del universo simbólico que la caracteriza. El paradigma del lenguaje concebido como fundación originaria, preexistente al sujeto, lo enuncia y lo hace habitar en un mundo de significación en el cual el sujeto al nacer se inscribe y ocupa su lugar designado. Más que un atributo del sujeto, la discapacidad es un significante, un concepto y un saber con un plusvalor agregado que le preexiste al ser humano, y al nacer lo inaugura en el mundo o grupo definiéndolo como sujeto con discapacidad. El sujeto resulta un efecto de significación e identidad cultural.

Desde la filosofía de la alteridad o de la diferencia, hasta los enfoques culturales, lingüísticos y políticos, la constitución del sujeto resulta como un efecto de lo estructural social y de las relaciones simbólicas que se instituyen a través de lo relacional. La subjetividad resulta del entramado social. Esta perspectiva da pie a un análisis crítico de la discapacidad y postula que más que una entidad, es resultante de una producción social. Se aborda como diferencia producida como figura de separación en el entramado histórico de la articulación de saberes, legitimados y articulados en prácticas de producción económica, social y cultural.

A continuación se presenta cada eje, enfoque o perspectiva conceptual, no sin antes recordar al lector que la separación resulta un tanto arbitraria, ya que

la mayoría de las referencias mantienen una postura hibridizada en su abordaje teórico.

GRÁFICA 7.2. Tipos de tesis



Perspectiva médico rehabilitatoria

La característica principal de esta línea es asumir a la discapacidad como un déficit o una alteración o disfunción orgánica, neurofisiológica, psíquica o mental; a su vez cada una puede ser heredada o adquirida en el curso del desarrollo. Remite a una noción del sujeto desde una visión tripartita de lo biológico, lo psicológico y lo social. Este ternario tiene su fundamentación de desarrollo como modelo de un proceso normal y los referentes para medir, o establecer, estados o nociones de anormalidad, y por ello puede ser susceptible de diagnóstico e intervención para su refuncionalidad, rehabilitación y/o adaptación. Cada campo, el bio, el psi y el social, ha establecido una serie de aproximaciones, por ejemplo en lo psicológico, donde se tiene desde la antropometría y psicometría hasta el constructivismo genético y el histórico social.

Términos como “minusvalía”, “diversidad”, “personas con capacidades diferentes”, “discapacitados”, son comúnmente utilizados.

En el Centro Integral de Salud Mental (Cisame) de la Secretaría de Salud, Hernández, M., V. A.; Calixto G., B y Aguilar, C., I. reportan una investigación entre junio de 2009 y 2010 en la que implementaron psicoterapia individual y grupal a las familias en las que se presenta un miembro con algún tipo de

alteración física o psicológica, como el trastorno del espectro autista (TEA), ya que a su parecer experimentan sentimientos complejos, y las necesidades que se requieren cubrir “dejan exhaustos” a los involucrados, provocando cambios importantes en su vida.

En las tesis elaboradas en instituciones públicas, se encuentran temáticas relacionadas con esta perspectiva, desde la prevención como el trabajo de Araujo, G. (2009), “Prevención de discapacidad a través de información para madres embarazadas de las niñas del Centro de Rehabilitación Infantil Teletón, Estado de México”, y la investigación de Trinidad Sánchez, G. (2009), “Accidentes en el hogar que sufren las personas con discapacidad en la comunidad de Santa Clara de Juárez, municipio de Morelos, Estado de México”.

Otra línea encontrada fue la tecnología aplicada a los diagnósticos, como el trabajo de Gentiletti, G. (2003), “Reconocimiento automático del potencial evocado auditivo de tallo cerebral en la detección de la discapacidad auditiva, de la maestría en Ingeniería Mecánica de la UAM”. En la Universidad Autónoma de Yucatán se encuentran trabajos de la licenciatura en Rehabilitación respecto a la percepción de los sujetos con discapacidad: “Percepción de los cuidadores primarios sobre la calidad de vida de los niños y adolescentes con discapacidad neuromotora que acuden al centro de atención múltiple Jacinto Canek”, de Sulu, K.A.(2010); “Percepción de la calidad de vida de las personas con discapacidad motriz que acuden a la unidad básica de rehabilitación de Progreso, Yucatán”, de Pérez, D. (2011); así como el trabajo sobre “Expectativas y concepciones de la discapacidad en padres de niños que acuden al laboratorio de estimulación e intervención múltiple de la unidad universitaria de rehabilitación”, de Bencomo, I. (2011). Algunos trabajos abordan aspectos de su atención, como el trabajo de Espadas, E. (2011), “Afectos, Autoaceptación y Percepción del Medio en Niños con Discapacidad Intelectual: Propuesta de Intervención Clínica”, y la tesis de Baldomero, E. y Cruz, S. (2012), “Guía para la prevención de abuso sexual en actividades de autocuidado para adolescentes con discapacidad Intelectual”, de la UAEMEX.

En temas de corte más educativo se sigue encontrando esta perspectiva al abordar estrategias para el aprendizaje desde diferentes posturas teóricas: antropometría, psicometría, acondicionamiento físico, evaluación, etc. Ejemplo de ello es la tesis de García Rivera (2009), “Psicomotricidad: su asociación con la antropometría, acondicionamiento físico general y coeficiente”, de la Universidad Autónoma de Chihuahua; así como la tercera edición en 2007 del libro de

las autoras de la Facultad de Psicología de CU en la UNAM: Esquivel, F., Heredia, C. y Lucio E. (2007), *Psicodiagnóstico clínico del niño*. El libro consiste en aspectos generales de la evaluación del niño: escalas de inteligencia de Wechsler para niños y preescolares; evaluación de la percepción visomotora; desarrollo emocional; pruebas de apercepción temática para niños CAT(A), CAT(H), CAT(S); prueba del dibujo de la figura humana (DFH); prueba del dibujo de la familia e integración del informe psicológico.

La misma situación de asumir a la discapacidad como un déficit o una alteración se identificó en el artículo “El factor fiscal como elemento de discriminación para mujeres y personas con capacidades diferentes. Propuesta metodológica para su estudio” (Ortega, J.M., 2007). En el artículo “La discapacidad y su asociación con maltrato infantil” (García-Piña, C. *et al.*, 2009) los autores, desde el campo pediátrico, realizan una revisión bibliográfica muy somera y citan diversas estadísticas y datos epidemiológicos, tratando de describir la relación entre discapacidad y maltrato infantil, puntualizando temas como el papel del médico ante el niño con discapacidad, y el niño con discapacidad y sus derechos.

Se percibe cierta ambivalencia entre la idea de la discapacidad como problema individual asociado a un estado deficitario de salud y, por otro lado, la idea de defender los derechos del *discapacitado* (así referido por la encuesta) como ciudadano cualquiera, que no se puede reducir a lo biológico, sino que hay que considerarlo en su dimensión social, política y económica.

Podemos ubicar además, dentro de esta perspectiva, el enfoque ecológico, como una especie de bisagra entre lo social y lo biológico. Acle Tomasini, G. representa esta línea de investigación a cuyo alrededor se articulan un conjunto de autores que se adscriben a su línea de trabajo. Así lo muestran los artículos de Acle, T.G., Roque, H. M. P., Lozada, G. R., Manzo, A. L. y Martínez B. L. M. (2004), “Perfil de riesgo educativo de alumnos de primer grado en una escuela de Iztapalapa”; Acle T, G. (2004), “Aprendizaje y escolarización en poblaciones indígenas: retos de investigación y de práctica profesional”; Acle, T.G.; Roque, H. M.P. y Contreras, R.E. (2005), “Hacia una visión ecológica de la educación especial para zonas rurales e indígenas”, y el de Acle, T.G., Roque, H. M.P., Zacatelco, R.F., Lozada, G. R. y Martínez, B. M.L. (2007), “Discapacidad y rezago escolar: riesgos actuales”. En los trabajos antes mencionados convergen diversos temas tanto de orden médico-neurológico como de diagnóstico, evaluaciones y estrategias; asimismo bilingüismo, competencias, riesgo y factores de fracaso

escolar. Acle Tomasini ha gestado una línea de formación de recursos humanos y capacitación y tiene una amplia trayectoria en investigación. Realiza una defensa sustentada por las singularidades de la discapacidad y por ello insiste en una intervención acorde a la misma. En el libro (2006) *Educación Especial. Investigación y Práctica*, Acle, T compila una serie de trabajos de autores que representan una propuesta sostenida en el tema de Educación Especial y se plantea una perspectiva crítica a las tendencias oficiales de integración e inclusión.

Perspectiva de la integración educativa

La integración educativa ha sido un movimiento internacional con sus bases tanto en los derechos humanos como en la denominada corriente normalizadora del danés Bank-Mikelsen, posteriormente desarrollada por Beng Nirje y difundido por Wolf Wolfensberger en Canadá. Nirje la definió como "...la utilización de medios tan normativos como sea posible, de acuerdo a cada cultura, para conseguir o mantener conductas o características personales tan cercanas como sea posible a las normas culturales del medio donde vive la persona (Wolfensberger, 1972, en García Cedillo *et al.*, 2000)". Desde el ámbito educativo la integración detecta las necesidades educativas especiales de los alumnos, con o sin discapacidad, relativas y contextuales, e interviene con estrategias curriculares para dar respuesta a esas necesidades detectadas.

La perspectiva oficial que se define en el PNFEIE se sustentó en la integración educativa. Desde 1993 hasta los primeros cinco años de este siglo, esta línea predominaba en los artículos, reseñas, y tesis revisados. Se encontraron trabajos sobre los diferentes niveles educativos: educación básica, educación media superior y educación superior.

En las Escuelas Normales y en la Universidad Pedagógica Nacional las tesis y documentos recepcionales que existen en sus bibliotecas, dan cuenta prioritariamente del proceso de apropiación de esta política de integración educativa. Los trabajos refieren a propuestas de actividades o estrategias para la integración, señalan actitudes discriminatorias, o alertan al no constatar los propósitos de la integración. Una problemática recurrentemente abordada consiste en la resistencia del personal de educación básica para aceptar en sus aulas a niños con discapacidad, o la resistencia en permitir o buscar el apoyo o asesoría de los profesionistas de la USAER. También se reporta la carencia de trabajo del per-

sonal de la USAER en las aulas regulares, o de la falta de maestros especialistas en las diferentes discapacidades y/o problemas (de lenguaje y aprendizaje). Una problemática más encontrada en las referencias sería la falta de participación de los padres con la escuela.

Uno de estos casos es la tesis “La Educación especial y la integración educativa en México a través de la Historia”, de Boas García, D. E. (2010), de la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Yucatán. Se trata de una reseña histórica de tipo descriptivo, que promueve las políticas oficiales de educación especial en torno a la aplicación de la integración educativa con base en los términos de Educación para Todos, Necesidades Educativas Especiales y Discapacidad. Es un trabajo de recopilación de información que mantiene la línea conceptual pero no logra hacer interrogantes reflexivos de la misma.

Las tesis de la ENE cuestionan el avance de la integración: “Actitudes de los profesores de educación regular y especial con respecto a la integración educativa de niños con discapacidad intelectual”, elaborado por Quintero Rodríguez, M. C. (2003), y “La integración educativa de los alumnos del grupo de tercer y cuarto grado de la Institución IAP que presentan síndrome de Down: Realidad o Utopía”, por Rosales Reyes, C. (2009), plantean que los profesores no consideran como suyos a los niños integrados, no crean didácticas que los comprendan, ni toman en cuenta el logro de aprendizajes de los niños y jóvenes con síndrome de Down que se encuentran en la institución.

En la *Revista Mexicana de Investigación Educativa* (virtual) RMIE, encontramos la investigación denominada “Integración educativa: Perspectiva desde los actores sociales encargados de realizarla”, elaborada por Andrés Mares Miramontes y Emily Ito Sugiyama, quienes presentan un estudio de corte institucional que analiza la vivencia que tienen del proyecto de integración educativa los actores encargados de cumplirlo. Para ello, se consideró la participación de directores, docentes, personal técnico de apoyo y padres de familia voluntarios, integrantes de dos escuelas primarias.

Desde la misma perspectiva, Mackholt, D. y Girardi, C.I. (2009) muestran un estudio de caso acerca de las posibilidades de realizar adecuaciones curriculares en el área de lectura y escritura para un alumno con una discapacidad múltiple con base en el método Bliss, y muestran resultados de avance y logro.

Algunas tesis se enfocan en aproximaciones sobre la constitución de la discapacidad a partir de las prácticas educativas. El trabajo de Córdova García M. C. (2010), “Diferentes trayectorias que constituyen a un sujeto en condición

de discapacidad”, de la ENE, plantea que la discapacidad de los niños con síndrome de Down se va construyendo a través de su trayectoria en un Centro de Atención Múltiple, y que tanto padres, autoridades, las mismas políticas y los maestros de educación especial contribuyen para que la discapacidad se vaya construyendo dejando en una condición de minusvalía a los niños/jóvenes. Asimismo, el documento recepcional “El imaginario de la discapacidad”, elaborado por Torres Gómez, V. (2011) de la misma ENE, esboza que la concepción de discapacidad que los maestros de un CAM tienen sobre sus alumnos permea su trabajo docente, por lo que al predominar un enfoque médico se devalúa al niño por las pocas posibilidades prescritas desde ese discurso y por ello el trabajo tanto del maestro como de los alumnos en el aula resultan muy disminuidos.

El trabajo de Ramírez Valerio, J. A. (2009), “La integración escolar de personas con discapacidad grave o severa, ¿mito o realidad?”, y la Tesis de Maestría de UPN, de Zúñiga, E. R. G. (2004), “La y el docente de la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular No. 20 ante la integración de los niños y niñas con necesidades educativas especiales”, son ejemplos de trabajos reflexivos y con un nivel de análisis muy competente.

Dentro del campo laboral, la Tesis de Maestría de UPN de Cárdenas Flores, L. M. (2010) “Aplicación de un Sistema de Gestión en Instituciones de Educación Superior que promueva la Inclusión Educativa en atención a la diversidad”, intenta combatir la discriminación desde el ámbito laboral formulando un cambio institucional.

Es importante mencionar los aportes de Jelinek, M. R., quien es la responsable del Centro de Investigación y Servicios de Educación Especial (CISEE) de la Facultad de Psicología-UNAM-CU, donde se ofrece atención psicoeducativa, apoyo psicológico y talleres productivos para personas con discapacidad intelectual, formación y apoyo emocional a familias, evaluación y canalización de casos. Dicho centro brinda información, orientación, asesoría y capacitación a familias, profesionistas y ONG. Además tiene tres proyectos registrados en la página web de la Facultad de Psicología que versan sobre: “Situación social de las organizaciones de servicios de y para personas con discapacidad”, “La educación, integración familiar e inclusión social de las personas con discapacidad intelectual” y “Estudio cualitativo sobre la situación de la educación inclusiva 15 años después de Salamanca, México-CONFE 1994-2009”. Sin embargo, no se encontró ninguna publicación.

Como puede darse cuenta el lector, los trabajos desde la perspectiva de la integración son variados en la visión que presentan, algunos muy apegados a lo normativo y lo conceptual, y otros más reflexivos y críticos.

Perspectiva de inclusión social

El impulso desde los organismos internacionales del discurso de la inclusión repercute en todos los ámbitos. Desde la línea oficial, en el sexenio 2006-2012 el PFEIE se encuentra hibridizado entre la integración y la inclusión, y la educación inclusiva cobra auge en los artículos, trabajos y tesis. Este discurso enfatiza las barreras de aprendizaje que refieren predominantemente al contexto antes que a las características individuales de los alumnos. La educación inclusiva señala que no debe ser considerado un método didáctico ni un programa de investigación, sino un modo de convivencia. Se promueve que la escuela ofrezca las mismas oportunidades a todos los niños, independientemente de la diversidad para desarrollar su autonomía, tanto intelectual como moral y social. Se debe asumir la inclusión como una política pública de la educación y no la tarea de educación especial.

El artículo “La integración y la inclusión de alumnos con discapacidad”, de Eliseo Guajardo Ramos (impulsor de la integración educativa, 2009), en la *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, analiza a través de una breve revisión histórica, cómo las políticas públicas de nuestro país no logran sistematizar ni concretizar la política de integración ni de inclusión educativa, a pesar de lo que se propone y se inserta a nivel de acuerdos internacionales.

Lo que encontramos en los estudios, y que vale la pena mencionar, es la mezcla y coexistencia de los paradigmas de integración e inclusión. Desde los documentos oficiales¹² se constata que ambos se tratan como si fuesen sinónimos o al menos complementarios, o bien se cambia la palabra integración por inclusión y con ello se pretende transformar el concepto. Esta circunstancia se ve reflejada en varios trabajos; los planteamientos exponen una ambivalencia entre la idea de la discapacidad como problema individual asociado a un estado

¹² Véase la página de educación especial, donde se encuentran los objetivos, misión, visión y los programas atendidos por el Programa de Fortalecimiento de la Educación Especial y la Integración Educativa, correspondiente al sexenio en curso 2006-2012. <http://www.educacionespecial.sep.gob.mx>

deficitario de salud —e incluso llevan el déficit a la escolarización—, y la idea de tener derechos como cualquier ser humano, concebido el sujeto con discapacidad como ciudadano, cuya condición no se puede reducir a lo biológico, sino que debe abarcar su dimensión social, política y económica.

Se realizó una consideración con la tesis de licenciatura de la Facultad de Derecho en la UNAM bajo la perspectiva social, realizada por García Martínez, R. (2010), “Cinco normas concatenadas en el ámbito de la discapacidad”. En ella se plantea la actualización de las normas nacionales y locales en torno a la Convención Internacional de la ONU, a fin de que se apliquen y se armonicen las normas de México y las internacionales y se eliminen así las contradicciones, con la finalidad de beneficiar en sus derechos fundamentales a las personas con discapacidad.

Algunos trabajos refieren a determinadas discapacidades; así por ejemplo en las tesis de Psicología de Ciudad Universitaria, UNAM, tanto Covarrubias Castañeda, O. Y. (2008) —“Factores que influyen dentro de la familia, en la aceptación o rechazo de la persona con discapacidad intelectual”— como Tovar Guzmán, K. D. (2010) —“Programa preventivo sobre abuso sexual para adolescentes con discapacidad intelectual: aprendiendo: ¿qué es el abuso sexual y cómo lo enfrento?”—, muestran un interés en la “discapacidad” intelectual y los problemas de rechazo a nivel familiar o de abuso sexual. Con relación a la sordera, en el artículo de Estrada, B. (s.f), “La vulneración de los derechos humanos de las personas sordas en México”, se realiza una descripción detallada de los principales derechos humanos de las personas sordas, para con ello poder identificar cuáles son los que con más frecuencia son vulnerados en nuestro país.

Dentro de la psicología humanística del planteamiento gestáltico, la tesis de Guerrero, D. L. C. (2012), “Educación Inclusiva: Relación del Maestro con el alumno desde la experiencia de vida”, recupera las experiencias de los docentes y las relaciona con la disposición y actitud hacia los alumnos con discapacidad, con lo que propone una estrategia de sensibilización considerando la trayectoria subjetiva de los docentes para facilitar los procesos de inclusión.

Las diferencias entre los procesos de integración e inclusión entre niveles educativos —primaria y secundaria—, encuentran una atención particular en el artículo de Parra, M., M., L. (2009) “Inclusión escolar en secundaria”, y en la tesis de Leyva Morales, I. (2012) intitulada “Concepciones, preocupaciones y prácticas docentes en torno a alumnos con necesidades educativas especiales en la escuela secundaria”. En ambas se plantea que la estructura y organización

en el nivel de secundaria son muy diferentes de las que existen en las escuelas de primaria. En secundaria, los alumnos se enfrentan a cambios en la dinámica escolar, al tipo de educación que se ofrece y además a la adolescencia, y por parte de los docentes se muestra la complejidad para implementar el programa de integración. Al no atender la especificidad del nivel de secundaria, dejan de respetarse los principios de integración y se dificulta e impide avanzar hacia el concepto de escuela inclusiva.

El artículo de Ortega, S. P.; Torres, V. L. E, Reyes, L. A. y Garrido, G. A. (2010), "Paternidad: niños con discapacidad", aborda el paradigma de la inclusión, relacionándolo con un aspecto relevante de la familia: la función paterna definida desde una perspectiva social. Plantean la relevancia en las consecuencias de si dicha función está ausente o presente en las personas con discapacidad. Las exigencias sociales, como las extensas jornadas laborales, son incompatibles con la satisfacción de las demandas familiares y se percibe una frustración de los varones por no simbolizar los ideales del proveedor único y del padre cercano y afectivo, modelo para sus hijos e hijas.

La problemática de los hermanos en los cuales el estigma de la discapacidad los ha colocado como agentes de intervención, se revisa en el trabajo de tesis de Sánchez Aburto (2010). "Barreras que suelen enfrentar los hermanos de personas con discapacidad en los contextos de interacción", muestra el espectro de la problemática de la discriminación cuyos efectos recaen en los mismos hermanos de las personas con discapacidad. Asimismo expone cómo los hermanos generan redes y crean blogs como un espacio de vinculación, de protesta, o de organización de propuestas para combatir la discriminación.

Tres tesis de la UNAM trabajan temas sobre estereotipos: "Los estereotipos de la gente sin discapacidad, en relación a las potencialidades de los discapacitados y la inclusión de éstos en el ambiente familiar, escolar y laboral", de Reyna López, A. V. (2008); "La discriminación como producto del desconocimiento en la discapacidad: guía para un trato digno", de Gallegos Bárcenas, R. I. G. (2009), y "La cultura ciudadana de los estudiantes normalistas: estigma y discriminación hacia las personas con discapacidad", de García Reyes, J. (2011).

El libro *Educación inclusiva. Una aproximación a la utopía*, coordinado por el Dr. Juan Bello Domínguez, Editorial Castellanos, se distingue por presentar investigaciones, reportes y ensayos de diez autores mexicanos pertenecientes a instituciones de educación superior. Tanto la presentación como la mayoría de sus artículos exponen un sentido crítico hacia la actual política educativa y el

grave contexto económico y social de México, el cual ha dejado en desventaja a ciertos grupos marcados como marginales, entre los que se encuentran los sujetos con discapacidad. Muestran cómo los servicios de atención propician la exclusión, a pesar de que el discurso educativo estatal pregone la inclusión. En esta obra la discapacidad es asumida desde el terreno de la diversidad a través de dos principales campos disciplinarios: la pedagogía, con la categoría de la inclusión educativa apuntando a las barreras para el aprendizaje y la participación social, y la antropología, con la categoría de la interculturalidad y la diversidad.

A nivel institucional cabe resaltar el esfuerzo por consolidar líneas de investigación previas a la apertura de un Doctorado en Educación por la Benemérita y Centenaria Escuela Normal de San Luis Potosí. Pocas veces vemos fortalecer un proyecto de posgrado con líneas de investigación consolidadas. Ejemplo de esto es la investigación denominada: “Generación de modelos culturales innovadores para la inclusión en educación primaria: el caso Jalisco”. Esta investigación, denominada cogenerativa, estuvo a cargo de Paniagua Villarruel y otros autores (2006, 2006b, 2008, 2009a, 2009b, 2010, 2012). Desde el 2004, la trayectoria de esta investigadora ha seguido una línea temática que comprende proyectos relacionados con hacer visible la existencia de la diversidad en las escuelas y en las aulas debido a condiciones de discapacidad, desde diversos planos: cultura, procedencia social, situación económica, origen, etnia, niños en condición hospitalaria, niños que trabajan, niños con necesidades educativas especiales, aptitudes sobresalientes. Diseña propuestas para generar modelos, esquemas y estrategias que permitan dar una mejor respuesta educativa y escolar a la existencia de dicha diversidad; e impulsa la creación de contextos y escenarios más receptivos que den mejores respuestas y que permitan el logro de los objetivos y propósitos de la educación mexicana y global. La investigación que sustenta el doctorado consistió en la realización de observaciones y grabaciones en aula y toda la escuela, y de manera destacada logró contar con la participación de todos los actores. Se resalta como prioridad el componente afectivo ya que como lo señala la autora: “...parece ser el talón de Aquiles de la cultura escolar, el eslabón perdido de la educación, como afirma Álvaro Sierra (2008), pero también el aspecto más altamente valorado por los alumnos y los padres de familia” (p. 71). En cuanto a lo cognitivo, los alumnos enfrentan dificultades para acceder a los aprendizajes básicos, y demandan nuevas formas de organización del aula y del propio aprendizaje, mucho más participativas y colaborativas.

En las universidades estatales existen algunas tesis con una visión más antropológica sobre la voluntad de relación y respeto hacia la discapacidad y la vida cotidiana, la comunidad y estilos de vida, distancia social y actitud de las personas con discapacidad, y estudios sobre mujeres con discapacidad.

En la educación superior llama la atención la Universidad de Guadalajara, donde hay siete tesis sobre la realidad institucional para las personas con discapacidad, y se analizan las posibilidades de sujetos con discapacidad para participar en los diferentes servicios de la universidad. Tres de ellas fueron realizadas en el año 2010: “La realidad institucional de los estudiantes con discapacidad en la Universidad de Guadalajara”, de Calbillo Reynoso J. J.; “Impacto del uso de las TIC en los trayectos de formación, las trayectorias sociales y profesionales de personas con discapacidad visual en la zona metropolitana de Guadalajara, Jalisco”, México, de Hernández Rodríguez, D. M., e “Integración educativa de las personas con discapacidad en la Universidad de Guadalajara”, de Huerta Huerta, J. T.

La tesis “Discapacidad motriz, accesibilidad y exclusión social: las personas con discapacidad motriz en Ciudad Universitaria”, de Olea Uribe, F. M. (2010), es una tesis de maestría en trabajo social en la que se analizan los aspectos de la accesibilidad en CU-UNAM.

La investigación “Educación superior y discapacidad: narrativas de la exclusión” (Santos *et al.*, 2008) pretendió conocer cuál es el proceso de adaptación de los estudiantes con discapacidad en el ámbito escolar a nivel superior en la Universidad Autónoma del Estado de México, a través de una metodología de corte cualitativo a partir del estudio de caso “relativo a estudiantes con visibles rasgos de discapacidad”. Del nivel de educación superior también están los reportes de investigación “Actitudes hacia la diversidad en un grupo de universitarios de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí” (Bausela, E., 2004), y “Educación superior y discapacidad: narrativas de la exclusión” (Santos *et al.*, 2008), en los cuales se adopta la definición de la oms acerca del término discapacidad, con lo que la concepción del sujeto se encuentra supeditada directamente a la discapacidad como tal, lo que da cuenta de cómo los trabajos no logran definirse solamente en una de las perspectivas, sino que se presentan mezcladas en el abordaje.

A través de una convocatoria de la revista *Métodhos, Revista electrónica de investigación aplicada en derechos humanos* en el 2011, dirigida a investigadores en derechos humanos, se presentaron tres trabajos sobre discapacidad. Éstos

fueron dados a evaluación suprimiéndose los nombres, por lo que no se mencionan los autores. Uno de ellos propone la creación de una oficina de atención a estudiantes con discapacidad. La metodología consistió en el análisis documental, tanto de material impreso como de páginas de Internet a nivel internacional y nacional, y de entrevistas a rectores y administradores de universidades para mostrar el panorama de propuestas educativas a nivel superior y los apoyos y programas diversos instituidos para eliminar las barreras a las personas con discapacidad. Muestra el rezago que tiene México en esta materia y por ello elabora la propuesta de que las universidades gestionen oficinas especializadas, cuyo objetivo es integrar lo mejor posible a los estudiantes en su vida escolar y darles seguimiento en su integración a la vida laboral. Asimismo elaboran un diplomado para capacitación a la comunidad universitaria. Menciona que la Universidad de Santa Catarina, en Nuevo León, es la única universidad en México con una oficina de atención especializada. Esta universidad se ha convertido en la opción de estudios a nivel superior para los estudiantes con discapacidad.

Un segundo trabajo intitulado “Difusión en materia de protección civil para personas con Discapacidad” tiene como objetivo: “...diseñar un folleto a través del cual se pretenden difundir los conceptos básicos en materia de discapacidad sustentados en la mercadotecnia social, y poder así comunicar y sensibilizar al personal, colaboradores y público en general que asista a algún edificio público”. Este trabajo ambiciona que las instituciones públicas tengan la información mínima y uniforme requerida sobre las diferentes discapacidades.

El tercer trabajo, “La discapacidad/minusvalía: de la forma simbólica al fenómeno social”, aborda la discapacidad desde una trayectoria personal del autor(a) con una crisis personal de por medio y muchos años de estar en contacto con personas con discapacidad, y enfatiza que el tema central no es en sí el problema biológico, sino la condición social como generadora de un simbolismo que afecta a las personas con discapacidad, sus familiares y entorno. Señala en la introducción: “Cuando la forma simbólica generada por un individuo (con o sin discapacidad) se enfrenta con el individuo con discapacidad, y le asigna, en la realidad concreta, una identidad virtual, la identidad social de la persona con discapacidad se ve afectada en todos sus niveles (el individual, el familiar y el social), dando origen a una serie de conflictos que enmarcados por un contexto sociohistórico determinado conforman a la Minusvalía como fenómeno social”.

Podríamos finalizar esta tercera perspectiva con un material de Ramos, A. (2010), “Una Aproximación al Estado del Arte de la Investigación del tema la Violencia en las Escuelas de SEIEM”. El estudio, realizado en su período sabático, consiste en una recopilación y análisis de lo producido en el proyecto institucional denominado “La investigación sobre la investigación”, perteneciente a los Servicios Educativos Integrados al Estado de México (SEIEM), el cual se creó en 1992.¹³

Una de las conclusiones que resalta la autora concuerda con los resultados encontrados en el presente capítulo que da cuenta del estado del conocimiento sobre el tema de discapacidad. Ramos señala la poca producción creativa en el campo de la investigación. Predominan trabajos con “...enfoque cuantitativo, descriptivo y estadístico que sólo comprueban las hipótesis y resultan simplificadores en la explicación causa-efecto; *vgr.* discapacidad-baja autoestima. Se encuentra la utilización de todo tipo de técnicas y metodologías, sin embargo los cuestionarios siguen siendo los de mayor aplicación. No hay estudios que consideren la complejidad, multidimensionalidad ni estudios que den cuenta de procesos cualitativos de reflexión y crítica que resulten aportaciones relevantes al campo investigativo” (p. 28). Lo anterior invita a pensar seriamente en el nivel de formación de los “investigadores” y la función de la investigación como validación de los discursos oficiales o dominantes.

Como parte de las reflexiones de este apartado, el análisis de la base de datos de las tesis de maestría y doctorado de UPN facilitada por el Mtro. Jorge Castillo, podría converger con las conclusiones de Ramos y presentar una visión de conjunto sobre las características y el estado que guarda la investigación en este ámbito.

Los trabajos abordan en términos generales experiencias exitosas (aunque son muy pocos), refiriendo como exitoso el cumplimiento de los lineamientos

¹³ En este organismo se encuentran más de 40 mil trabajadores de la educación, y atiende a más de un millón de estudiantes de educación básica, así como a más de 2 mil estudiantes-docentes en las instituciones de educación superior formadoras de docentes que lo integran. El SEIEM está facultado para promover la investigación educativa y para crear órganos de difusión, así como para otorgar grados académicos que van desde educación básica hasta posgrado. El estudio referido se realizó bajo el referente del Área temática 17: Convivencia, Disciplina y Violencia en las Escuelas, del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) (pág. 12). La propuesta consistió en conformar un Equipo de Investigación Colaborativa (EIC) entre el Departamento de Posgrado e Investigación (DPI) de la Dirección de Educación Superior (DES) de los SEIEM y las Secciones Sindicales 17 y 36 del SNTE. El Programa de Investigación Educativa, el Programa Académico “Periodo Sabático”. Dicho programa está a cargo del Dr. Raúl Vargas Segura, en el Valle de México, y de Eleazar Tamay Gurubel, Director del Centro de Actualización del Magisterio del Estado de México (p. 8).

de los programas oficiales. Suelen plantear propuestas de intervención vía adecuaciones curriculares, o intervenciones con niños de diversa discapacidad, v. gr. sordos. Se formulan propuestas de actualización, de didáctica, de capacitación, de planeación individual o conjunta entre docentes de educación regular y USAER; destacan el plan de trabajo como alternativa, o las adecuaciones curriculares, o las denominan con el nuevo significante de competencias para favorecer algo específico como la ortolalia; o bien se estudia de manera particular el TDAH. Finalmente, un estudio empleó el modelo cognitivo conductual como intervención para combatir el rendimiento académico bajo, utilizando la técnica transaccional y de autoinstrucción.

Algunos estudios, los menos, proponen ante las dificultades dar seguimiento puntual al programa y un gran número de trabajos refieren las dificultades, resistencias, poco avance y posibilidades de logro del proceso de integración o inclusión. Indican los mismos problemas que expresan las evaluaciones internacionales, el nivel de reflexión y crítica varía. Se encuentran trabajos con calidad académica que apuntan a las dificultades por actitud, por la deficiencia del trabajo colaborativo; se analiza y contrasta entre discurso, programa, prácticas y condición de profesores; algún estudio trabaja de manera particular la falta de apoyo de la familia, otro destaca el papel que tienen los denominados maestros rechazantes en el nivel de secundaria, y uno más puede hacer planteamientos desde perspectivas más distantes de la propuesta oficial. Por ejemplo señalan: “si la mirada se mantiene en el déficit no se da la integración”. Los más plantean una perspectiva más crítica y reflexiva; enfatizan como categoría relevante la dinámica relacional antes que lo individual; subrayan: “normalizar las relaciones, no a los niños”; compañerismo antes que autoritarismo, lo que lleva a enfatizar el esfuerzo, participación, actitud positiva como las claves de la integración; el compromiso y responsabilidad, el factor socioafectivo, desde una ética basada en Maturana o desde otros enfoques éticos. Orientaciones filosóficas plantean la reflexión de todas las dimensiones, o de manera específica las actitudes negativas como puntal de trabajo para mejorar las prácticas; enfatizan el trabajo colaborativo que es un pilar del paradigma de inclusión, por ello algunos de estos estudios se encuentran en conexión con el siguiente eje.

Perspectivas plurales

En esta última parte consideraremos los trabajos desde diversos ámbitos disciplinarios y marcados por diferentes posturas: filosófica, ética, social, antropológica, artística, etc., las cuales se presentan como alternas al discurso de la inclusión.

a) Cultura, antropología y lingüística

En este rubro cabe destacar los trabajos de Boris Fridman¹⁴ quien representa un grupo de vanguardia en México y cuya actividad política ha intervenido en reformas a nivel legislativo¹⁵.

Fridman es un promotor relevante en México de la defensa de la cultura sorda, del bilingüismo y una voz académica de prestigio y autorizada por su trayectoria académica. Se ha confrontado con las visiones oficiales para plantear desde la perspectiva antropológica y la lingüística la tesis de que los sordos son una cultura compleja, con identidad y lengua propias. De ahí que una derivación importante sería la premisa de erradicar del campo de la discapacidad a la comunidad sorda, señalada como una comunidad marginal y minoritaria, sin territorialidad propia.

Trabaja semiótica de la voz y de la audición y entre sus artículos se encuentra: “La realidad bicultural de sordos e hispanohablantes; Las etnicidades del sordo, los señantes y los hablantes”.¹⁶

En abril de 2008 solicita la intervención de la Comisión Nacional de Derechos Humanos y entabla una denuncia a la SEP para exigir los derechos de los sordos. De este señalamiento cabe destacar la influencia de su intervención en la exigencia de una educación bilingüe para los sordos. Su demanda se sostiene

¹⁴ En <http://www.cultura-sorda.eu/22.html> se pueden consultar los artículos que refieren a autores que trabajan esta línea de bilingüismo y cultura.

¹⁵ Por ejemplo, el 10 de junio de 2005 en la Ley General de las personas con discapacidad, publicada en el *Diario Oficial de la Federación*, se reconoce entre otras cosas que la LSM es una lengua nacional; el derecho a la educación obligatoria, gratuita y bilingüe en LSM y español. El derecho a la interpretación y la estenografía proyectada (subtítulos) en toda la televisión educativa, en noticieros y boletines de urgencia nacional, regional y local. 6 Véase en el capítulo 1, pp. 58-62, sobre las características de la comunidad sorda.

¹⁶ <http://www.cultura-sorda.eu/22.html>

sobre los estudios lingüísticos y antropológicos, y de ahí que los sordos sean los primeros que exigen ser eliminados del rubro de la discapacidad. Los términos de la petición son expresos, claros y contundentes. El tercer punto solicita la creación de una dependencia autónoma para la educación de los sordos, desligándose del PNFEIE, el cual tiene el encargo de la política de integración e inclusión en el país.

En la perspectiva lingüística y cultural se cuenta con algunos autores que derivan sus propias propuestas a partir de esta línea:

Melgar, J.F. (2010a, 2010b, 2010c, 2012a, 2012b, 2012c) dirige un proyecto de investigación sobre el desarrollo de una escritura natural apropiada para la comunidad sorda que emplea la Lengua de Señas Mexicana. Este proyecto se aglutina en un grupo denominado: Taller Señas Escribir y también administra un *blog* sobre el tema de la escritura entre los sordos. La idea básica es desarrollar y construir literatura original y traducida del español a una versión escrita de la LSM.

Destaca uno de los primeros libros de educación bilingüe producido por Adame, E. (2004), *Educación de Niños Sordos en un Enfoque Bilingüe*, como parte de trabajos de investigación independiente en el Estado de Quintana Roo. Adame es pionera en este campo, ya que se encuentra inmersa en el ámbito de las prácticas educativas y está integrada al sistema escolar, logrando conformar equipos y tener financiamiento para sus investigaciones que rebasan el ámbito de la sordera. Además ha propuesto una forma alterna al trabajo con los niños denominados autistas y por ello la retomaremos en el rubro de psicoanálisis y teoría social.

El estudio que realiza Flores, F., J., L.(2012) en su trabajo de maestría “Estudio de casos sobre adquisición de dos lenguas en personas sordas”, es resultado de una década aproximada de un trabajo en equipo reflejada en el libro de Nava Escamilla (2009) y otros maestros del estado de Hidalgo. Han logrado dar legitimidad a la LSM a través de diplomados acreditados por la UPN de Hidalgo. Su tesis es por ello innovadora en el campo de las prácticas educativas y articula varios enfoques: 1. La Lingüística con la metodología de la Logogenia que termina siendo rebasada por el abordaje cultural; de ahí que su trabajo da pie para analizar la constitución del sujeto desde la perspectiva de la gramática generativa y desde la perspectiva del lenguaje como morada del “ser en relación” retomado por Heidegger; 2) Dar paso a una propuesta educativa de escritura y matemática para sordos; 3) El sustento antropológico-social se combina con el filosófico educativo desde la Pedagogía de las Diferencias propuesta por Skliar

y Larrosa, que implica un abordaje alternativo a la educación inclusiva, y 4) Da pie para abordar una línea teórica-histórica desde diversos fundamentos.

b) Historia y semiótica

En el ámbito de la educación especial se encuentran referencias a una historia oficial de constitución de este campo la cual se repite *ad infinitum* en todo trabajo que aborda los antecedentes de la discapacidad. Resulta relevante introducir una mirada desde la profesionalización de la historia. Por ello Christian Jullian (2008a, 2008b, 2010) representa una aportación importante. Este autor se ha dedicado a elaborar un trabajo documental e interpretativo sobre la historia de la comunidad sorda y ciega en México, como se constata en sus documentos “Quitando el velo de la oscuridad; Educación especial y ciencias médicas frente a la ceguera en la Ciudad de México, 1870-1928” y “Eduardo Huet: un héroe francés en el silencio”. Quizá Jullian sea considerado el único historiador de oficio en México que se ha dedicado a proporcionar una perspectiva histórica considerando una base testimonial. El rastreo de documentación histórica le permite desmitificar la historia oficial de los libros de la SEP y nos otorga una mirada casi vivencial sobre la constitución de un campo histórico imbuido en los acontecimientos políticos, económicos, ideológicos y personales, que por su complejidad y multidimensionalidad permiten acercarnos a una nueva visión de la constitución del campo, y desmentir las ideas actuales de que la educación especial generó discriminación a las personas con discapacidad.

El trabajo sobre el padre fundador de la primera institución para sordos en México, Eduard Huet, le permite a Jullian, siguiendo las huellas de su obra, el planteamiento del impacto del simbolismo que Huet irradia como articulador de la identidad sorda, y asimismo se puede mostrar la huella y el vínculo de los contextos histórico y educativo entre Francia y México. Los trabajos de Jullian permiten subvertir el mito de que la discapacidad siempre ha sido discriminada e ilustran con creces lo que ya se ha señalado por Walter Benjamin (2005): la función crítica del *cepillado de la historia* por su efecto de iluminar como un relámpago nuestro presente y así replantear o cuestionar los fundamentos de los discursos dominantes.

Desde dimensiones de semiótica que incluyen procesos de significación y procesos identitarios, dos estudios de posgrado resultan relevantes: la tesis de

doctorado en co-tutela UPN con Universidad de París III, de Espinoza Téllez, Ma. E. (2007), “Proceso formativo y construcción de la dimensión identitaria en los sujetos con discapacidad visible y evidente”, así como el trabajo de tesis de maestría de UPN, de Leyva Flores, D. (2010), “Ser diferente en la escuela primaria. Las significaciones que producen los docentes en torno a la diversidad”. Ambos trabajos son una muestra de investigaciones serias y de alta calidad que desmontan las significaciones y sus efectos discriminatorios más allá de lo individual.

c) Teoría social y psicoanálisis

Dentro de esta aproximación encontramos varios trabajos. Ramírez Escobar, J., M. (2007, en “Hacia una ética de la escucha, la apuesta del psicoanálisis en la educación especial”, elucida los efectos subjetivos que traen consigo la mayor parte de los abordajes psicopedagógicos y clínicos sobre la educación especial, y enfatiza los enfoques cuyo basamento sea el psicoanálisis en su relación con la filosofía, para así plantear un nuevo mecanismo de acción. De ellos se desprende la noción de ética de la escucha, a partir de la cual se propone un modelo de atención en oposición al que actualmente opera en las instituciones educativas dentro de las técnicas de evaluación.

Otras son las investigaciones realizadas por Adame, E. (2004); su abordaje conceptual lo realiza desde un discurso político y enfatiza la cultura, la política y la economía como las dimensiones estructurantes de la política educativa nacional. Propone que la educación inclusiva no recaiga en la educación especial, sino que sea considerada como una política educativa nacional desde el nivel inicial hasta el nivel medio superior. Combina la propuesta educativa con la perspectiva psicoanalítica de la subjetividad. Desde esta articulación ha podido intervenir en su estado, Quintana Roo, para llevar a cabo una propuesta de intervención sobre autismo.

La propuesta de intervención al autismo infantil de Adame se basa en el resultado de la experiencia de la intervención de la “Práctica entre Varios” y que tiene más de nueve años de ser implementada en nuestro país por un equipo de colaboradores, cuyo resultado se encuentra en la tesis de doctorado de Gutiérrez, P. (2012), “Una perspectiva psicoanalítica de atención al autismo en instituciones”. Dicho documento constata el esfuerzo de un equipo de trabajo que ya ha

penetrado el difícil sistema educativo de nuestro país. La SEP en Quintana Roo y en el Distrito Federal ha retomado su propuesta como parte del proyecto institucional. Es una apuesta importante ya que se rescata un marco conceptual sobre la subjetividad que tiene una base epistemológica y ética muy diferente al paradigma institucional educativo. El peligro es que la propuesta se institucionalice de tal forma que quede reducida a un seguimiento de reglas y dilapide su fundamento al convertirse en instrumento, en una técnica de seguimiento mecánico, y se invisibilice nuevamente la subjetividad.

Asimismo, encontramos una investigación que da cuenta de la discapacidad a través de contextualizarla desde los procesos de normalización: “De excluidos e integrados: saberes e ideas en torno a la infancia anormal y la educación especial en México, 1920-1940”, de Padilla Arroyo, de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos, publicada en la revista FRENIA. Su propósito fue presentar un conjunto de reflexiones en torno a la formación de un campo de investigación, la infancia anormal, y la intervención en la educación especial.

El trabajo de tesis de licenciatura de Pallares Campos (2010), “Trastorno por déficit de atención e hiperactividad: apuntes desde la subjetividad”, reflexiona sobre el TDAH desde el contexto histórico que le da origen, las teorías que lo han fundamentado y alerta sobre el auge de la farmacología conductual como el avance de las ciencias de las neurociencias en su explicación y sus efectos en los sujetos, a partir de la medicación prácticamente como única alternativa. Desde la perspectiva del psicoanálisis, Pallares señala que el TDAH es un malestar que se origina en una exterioridad cultural compleja, que impide las funciones tanto paterna como materna y cuyo síntoma produce en la expresión de los niños una perturbadora conducta de “inestabilidad”, falta de quietud, no hacer caso, una movilidad desconcertante que bajo el análisis del autor, son síntomas que reflejan una subjetividad en respuesta a la dificultad de simbolización de una vida social regida por la velocidad e inmediatez, producto de los tiempos de liquidez de la modernidad.

En el ámbito de las disciplinas de la educación —sociales, psicoanálisis, filosofía y ética—, Jacobo, Z., con un grupo de investigadores, entre ellos Flores, V. A.; Adame, E.; Vargas, S.L, Paredes, M., Alvarado, J. y Huerta, M., ha llevado a cabo por cerca de treinta años una línea crítica a los discursos oficiales de la discapacidad en la FESI-UNAM, y elaborado diplomados, especialidades e investigaciones. Resultado de un esfuerzo de equipo aglutinado en la Red Internacional de Investigadores y Participantes sobre Integración Educativa, han producido ocho

Encuentros (uno nacional y siete internacionales), así como la publicación de ocho volúmenes que exponen los trabajos desarrollados por docentes e investigadores, ya sea desde vertientes teóricas como documentación, análisis y propuestas de prácticas educativas emergentes, como la publicación de la revista *Voces de la Alteridad*, cuya dirección está a cargo de Brogna, P. Un aporte lo constituyen las Evaluaciones Externas al PNFEIE por cuatro años consecutivos¹⁷.

Tanto en la tesis de doctorado de Jacobo (2010), “La discapacidad como una figura de discriminación en la modernidad: de la historia a las prácticas vigentes”, del Posgrado de Pedagogía, FFyL UNAM; como en el libro *Las paradojas de la integración/exclusión en las prácticas educativas del 2012*, se indaga y repiensa el ámbito de la discapacidad, de la educación especial, de la integración educativa y de la inclusión. Con el apoyo de los planteamientos filosóficos sobre la Alteridad/Diferencia/Différance de Levinas (2000), Baudrillard (2000), Derrida (1998), y a partir de una concepción de la subjetividad retomada desde el psicoanálisis, se propone la constitución de la discapacidad no como algo biológico sino como figura de separación demarcada y recortada en una historicidad particular.

d) Gestión cultural

La conformación de la temática *la otra mirada*, cuenta con más de quince años de impulsar y promover una fundación dedicada expresamente a cultivar la reflexión e iniciar diversas iniciativas que conciernen a la relación entre la ceguera y el campo visual. Los trabajos realizados por Mayer, B. consisten en diversos proyectos: académicos, institucionales, editoriales y culturales. Director fundador de 17, Instituto de Estudios Críticos¹⁸, introdujo en México el debate sobre la fotografía de ciegos y es uno de sus representantes internacionales. *La Revista Diecisiete, teoría crítica, psicoanálisis, acontecimiento*, compila una serie de artículos donde se interroga el *oculocentrismo* desde diversas posturas epistémicas. Incluye artículos de Bavcar, fotógrafo ciego, representante internacional por ser uno de los primeros fotógrafos ciegos, filósofo, crítico y fundador,

¹⁷ Ver <http://basica.sep.gob.mx/dgdgie/cva/programas/evaluacionext/pdfs/integracion>

¹⁸ Codirector de las publicaciones *Diecisiete* (www.diecisiete.mx) y *Política Común. A Journal of Thought* (www.politicacomun.org).

entre otras, de la postura de la mirada invisible de la ceguera. Las fotografías que acompañan la segunda parte de la revista muestran la obra de diferentes fotógrafos ciegos a nivel internacional. Este inédito enfoque permite una apertura a la investigación que removerá los cimientos de diversas disciplinas, desde la neurología, lingüística y semiótica, y abrirá el tacto, el cuerpo y sus ilimitadas formas de producir representaciones e imágenes que se descentren de la vista, y con ello se descarta la ceguera como discapacidad.

e) Perspectiva sociológica

En este rubro encontramos autores que han incursionado desde el ámbito de las disciplinas sociológicas.

El libro coordinado por Brogna, P. C. (2009), *Visiones y Revisiones de la Discapacidad*, es un primer intento en México por recopilar desde perspectivas sociales las diversas visiones tanto de autores internacionales como nacionales alrededor de la discapacidad. Brogna las ha desarrollado en investigaciones de maestría (2006) y doctorado (2012) así como en una serie de artículos, entre ellos: “El derecho a la igualdad... ¿o el derecho a la diferencia?” (2005), una visión que transcurrió desde el ámbito personal al profesional, lo que le permitió dar un viraje del campo clínico, de individual al comunitario, y desarrollar una posición analítica de la discapacidad como problemática social. Un aporte relevante de Brogna en su tesis de doctorado refiere al estudio de la discapacidad como posición de Otro desde las diversas instituciones que reproducen los estereotipos más contundentes del significado de discapacidad. La autora pone en cuestionamiento el corsé del concepto de inteligencia que bajo el imperativo de la capacidad de conceptualizar, del requerimiento del dominio del logos y del coeficiente intelectual, imposibilitan una visión de vida posible que hoy por hoy desmienten los adultos entrevistados.

El artículo “La discapacidad y sus significados: notas sobre la (in)justicia”, de Soto, M.A. (2011), considera a “...la discapacidad, en su sentido más amplio, como una construcción social; es decir, uno de los modos de organización que las sociedades se han dado a sí mismas para hacer frente a la diferencia orgánica o funcional... tratando de recuperar algunas de las significaciones que la sociedad mexicana ha atribuido a esta condición para orientar la reflexión acerca de la relación entre la discapacidad y el terreno de la justicia”.

Elías Levín y Mariana Denys en el *Encuentro de Medios y Discapacidad* de la UAM Xochimilco, en noviembre de 2009, proponen una experiencia de investigación que refiere justo a lo que Levín documentó en su trabajo de tesis (2012) “La transformación del discurso de la discapacidad a partir del uso de medios de comunicación: La experiencia del colectivo La Pirinola”. La experiencia forjada por La Pirinola, organización civil con alrededor de diez años de labor con niños, adolescentes y jóvenes denominados con discapacidad intelectual, expone la experiencia radiofónica como una más de las propuestas de intervención cultural como lo han sido la fotografía y video. Esta experiencia transforma no sólo el campo de las prácticas en sus potencialidades de movilizar cambios en las identidades y las representaciones culturales, sino inclusive cuestiona la propuesta teórica del desarrollo intelectual. La propuesta también aporta un enfoque sobre los medios como un potencial de mediación en los procesos de territorialidad y desterritorialidad en lo cultural y en lo subjetivo. Implica un posicionamiento en el que los sujetos se realizan como enunciantes desplazando el significado de discapacidad por el de una ciudadanía activa y con poder de decisión.

f) Filosofía, ética y estética

Filosofía y ética. En este rubro encontramos dos tesis de posgrado que abordan el tema desde la filosofía, con autores como Levinas, al cual conjugan con los derechos humanos y la diversidad. La primera es una tesis de maestría de UPN: “De la invisibilidad a la visibilidad de la IE”, de González Romero, M. (2007). La segunda es un trabajo de nivel doctorado que relaciona ética y narrativa de los sujetos, de título: “Formación docente e inclusión educativa en el medio rural. Estudio de casos desde la narrativa de los sujetos”, de Auces Flores, M. R., que cobra relevancia por ubicarse en el medio rural y realizar el trabajo de escucha de los integrantes de las prácticas educativas, y a quien le interesa la ética de la diversidad desde un enfoque multidisciplinario, poco usual en los trabajos universitarios del campo de la educación.

Estética. En la tesis de maestría de UPN: “La Experiencia Estética y las Necesidades Educativas Especiales”, de Solís Loranca P. E. (2006), se muestra un planteamiento de la relevancia de la experiencia estética como posibilidad de

integración, ya que reconvierte el aislamiento e impide la deserción. Su aproximación es la vinculación de la estética y la ética desde los planteamientos de complejidad y diversidad.

g) Arte

Teatro

Incluimos experiencias de orden artístico por su carácter innovador. Diversas expresiones artísticas resultan hallazgos a los que el discurso educativo debería prestar atención, al poner en cuestionamiento ciertas premisas que se tienen en las concepciones de desarrollo, de la enseñanza y del aprendizaje. Tendríamos que recordar que en tiempos posrevolucionarios en nuestro país, la institución encargada de la educación estaba articulada con bellas artes. ¿A qué se debió que se separaran ambas funciones? Estamos ante otra pregunta histórica por resolver.

Así entonces, en este rubro destaca el trabajo realizado por Lomnitz, director de la compañía de teatro *Seña y Verbo*, la cual ha producido del 2002 en adelante siete obras de teatro relacionadas con sordera, combatiendo los estereotipos sociales¹⁹. Entre otras actividades que realiza esta compañía se encuentran: impartición de múltiples talleres tanto para sordos como oyentes, niños, adolescentes y adultos, en todos los niveles escolares así como comunidades marginadas, los cuales promueven la LSM, el hábito de la lectura y el respeto a la comunidad sorda como una comunidad diversa, y por ello también desde el arte se elimina la discapacidad auditiva.

Se mencionan también en este rubro a los autores previamente citados, J.L. y Nava Escamilla, fundadores del reciente El Colectivo Escénico “Caracol”, Teatro en LSM y español, conformado por profesores y estudiantes de UPN-Hidalgo y personas sordas.

¹⁹ “La Noche del Tigre”, de Carlos Corona y Adrian Blue, basada en los cuentos de *El Libro de la Selva* de Rudyard Kipling 2002; “¡PAAH! Tres historias para ser escuchadas”, de David Olguín, Víctor Weinstock y Flavio González Mello, dirigida por Alberto Lomnitz, (2004); “El rey que no oía, pero escuchaba”, de Perla Szuchmacher, dirigida por Adrian Blue y Alberto Lomnitz (2006); “¿Quién te entiende?!” puesta en escena de Alberto Lomnitz (2008); “UGA”, puesta en escena de Haydée Boetto (2009). “La Inaudible Historia de México” puesta en escena de Boris Schoemann (2010); “Música para los ojos” puesta en escena de Sergio Bátiz (2011).

Danza

Se encontró una tesis de Maestría de UPN con propuestas novedosas: “Resonancias del movimiento creativo y la danza en la transformación de la imagen corporal de los niños y niñas preescolares con necesidades educativas especiales. Una propuesta de educación artística en el aula regular”, de Ramírez Escobar, L. (2008). Resulta importante porque desde una propuesta artística como la danza se promueve otro concepto de sujeto, de cuerpo y de desarrollo.

Lúdico

En este rubro damos cuenta de dos trabajos que relacionan el juego con el aprendizaje o la integración educativa; en ambos, el juego se ve desde la perspectiva creativa como potencial relevante en la producción del aprendizaje. Uno de ellos lo aborda desde una *discapacidad* ubicada como de gran complicación para el aprendizaje, la tesis de maestría de UPN de Cruz González y Aguilera, C. (2003), “Estrategias lúdicas en los procesos de aprendizaje del niño con el síndrome de Asperger”, que resulta un hallazgo e indica caminos innovadores; el segundo estudio, una tesis de maestría de UPN, lo realiza López Ortigoza M (2002). “El juego y la EE, ¿un apoyo a la diversidad escolar?”, se refiere al juego como aspecto importante y coadyuvante de la diversidad.

En este apartado hemos introducido estudios innovadores que por su propio estatuto epistémico cuestionan el discurso de la discapacidad por derivar en los efectos de discriminación justo de dicho constructo. Las experiencias y discursos presentados ofrecen perspectivas de la condición humana, lo que desde el discurso filosófico se denomina: formas de ser y estar en el mundo.

Mencionaremos como aportes de estas perspectivas los siguientes puntos:

- Algunas resultan intervenciones afortunadas que sin duda abrirán o ya abrieron las puertas para repercutir en el resto de las prácticas institucionales.
- Retoman el discurso de la subjetividad como concepción innovadora a diferencia del concepto de desarrollo. La subjetividad es resultante de una exterioridad y con ello se enmarca la relación como lo fundacional desde el marco cultural simbólico.

- Los trabajos de tesis se sostienen en fundamentos teóricos sólidos. Aportan una excelente fundamentación e innovación que llevan al cuestionamiento de los discursos educativos predominantes.
- Abren líneas que podrían ser puestas a debate, por ejemplo en futuras investigaciones.
- Contrastar la constitución del sujeto desde las diferentes aproximaciones conceptuales, como por ejemplo la perspectiva del lenguaje como morada del “ser en relación” retomado por Heidegger, o bien la ética de la fraternidad o la amistad, de Levinas y Derrida, así como desde el psicoanálisis freudo-lacaniano.
- La discusión de la historia al contraponer el discurso oficial histórico versus otras interpretaciones con fundamentos interdisciplinarios.
- Dar continuidad a las propuestas innovadoras a través de investigaciones que permitan que las experiencias sean conceptualizadas y resulten en aportes teóricos inéditos en México.

Reflexiones, preguntas e incógnitas sobre discriminación y discapacidad

Consideramos pertinente dar cuenta del estatuto de la investigación en este tema. Como se pudo observar en la gráfica 1, se revisaron un aproximado de casi 2 mil referencias, de las cuales depuradas y para el análisis quedaron 225 referencias pertinentes. Si el tema de discapacidad y discriminación ya refiere a un grupo marginal, constatamos aún más el carácter marginal en cuanto a producción académica. A manera de ejemplo, dos revistas nacionales con gran prestigio educativo: *Perfiles Educativos* y la *Revista Mexicana de Investigación Educativa* del COMIE, registran en la década 2002-2012 dos trabajos nacionales para la primera y tres para la segunda. Asimismo, la *Revista Intercontinental de Psicología y Educación* de la Universidad Intercontinental (UIC), elaboró una edición especial sobre el tema de discapacidad. En esta revista en la década del 2002 al 2012 se encontraron cuatro artículos que pueden ubicarse en las líneas que hemos referido.

Si bien la temática está contemplada en las políticas públicas del país, no encuentra su correlato en el campo de la investigación. Hay un estado de conocimiento marginal en el aspecto de la investigación.

La mayoría de los trabajos se inscriben desde el posicionamiento teórico conceptual que las políticas internacionales van instaurando. Los estudios se realizan para detectar las fallas que impiden el cumplimiento de los programas y proponen la elaboración de estrategias, ya sea en los diversos niveles educativos, en diferentes discapacidades, en diversos agentes: docentes, alumnos, directores, o bien el seguimiento de estudio de casos.

Se observa que del año 2002 al 2012 el tema de integración tiene un auge al principio, y en los últimos años el de inclusión cobra relevancia, lo cual da muestra de cómo la tendencia de los trabajos van acorde a los discursos institucionales. Los cambios se acomodan a los vaivenes y propuestas que se implementan a nivel internacional y de manera particular los de España, que repercuten en toda Latinoamérica, no siendo México la excepción.

Es pertinente señalar que de acuerdo a los marcos conceptuales organizadores en este trabajo, pudimos detectar algunas líneas de investigación que pueden encontrarse tanto en investigadores a título personal como en pequeños equipos de trabajo. También se observa cómo los discursos pueden articularse en una especie de hibridación o mestizaje de ideas que los discursos refieren como antinómicas. El panorama es poco estimulante en el campo de la investigación.

Los trabajos más sólidos desde el punto de vista de la investigación corresponden a personas o equipos bajo el liderazgo académico de un responsable, y con una trayectoria de años de estar compenetrados en el campo de estudio.

De forma general, se aprecia una tendencia a enmarcarse en la definición “oficial” de la discapacidad, presuponiendo que el sujeto en dicha condición requiere del “experto o especialista” de los saberes médicos, psicológicos, educativos, jurídicos y sociales. Sin embargo, no se considera al interior de estas disciplinas un cuestionamiento desde lo que ese sujeto al que va dirigida la atención piensa, siente o tiene por decir acerca de su propia condición.

Las investigaciones relacionadas con el ámbito educativo y psicológico, señalan como algo fundamental el generar programas de intervención psicopedagógica y “reeducativa” que permitan detectar y modificar las actitudes de las personas y de la sociedad, que conducen a la discriminación y exclusión social de las personas con discapacidad. Sin embargo, a pesar de los discursos fundamentados lógicamente y congruentes con las estrategias y dispositivos de implementación, las evaluaciones internacionales y nacionales demuestran un avance muy poco significativo en cuanto a erradicar la discriminación hacia las personas con *discapacidad*.

Tanto la integración como la inclusión surgen ante una problemática detectada: la discriminación de ciertos sujetos sociales a partir de la visión de la corriente normalizadora. Se enarbolan ciertos enunciados aparentemente incuestionables por ser tan obvios: hay una diversidad en los sujetos los cuales requieren ser atendidos con el fin de hacerlos partícipes de los bienes culturales, sociales, económicos, educativos, etc. de la mayoría. Se pretende dar atención a la diversidad procurando dar respuesta a un mundo plural caracterizado por la heterogeneidad. Sin embargo, el meollo de la situación es justamente abordar la diversidad desde una normatividad como parámetro referencial. Así, en los paradigmas de la integración y de la inclusión, los términos hacen referencia a una noción que intenta introducir algo externo, algo que ha quedado fuera y por consecuencia habría que hacerlo entrar. ¿Quién se debe integrar o incluir? Estos dos conceptos implícitamente privilegian el orden normativo como modelo de vida. La estrategia de la integración y la de inclusión se vuelven un movimiento en donde la integración hace que el sujeto que se ha quedado fuera de, se incorpore lo más próximamente a un estado normal de vida; y en la inclusión, a eliminar las barreras para que el sujeto no encuentre obstáculos discriminatorios. Porque la exclusión y la discriminación han sido y siguen siendo formas de violencia de los seres humanos hacia sus semejantes.

A primera vista la Integración Educativa y la Inclusión Educativa resaltan afirmaciones generosas y poco discutibles. Sin embargo, "...si se quiere conservar un mínimo de exigencia filosófica, hay que cuidarse de los buenos sentimientos, que son siempre demasiado universalizantes" (Guillaume, 2000: 14).

¿Será lo universalizante una postura que se refiere a una normatividad social como modelo de vida digna? ¿Sería la fundación de la visión de normalidad la que constituyó inherentemente lo anormal, lo fuera de la norma? ¿Cómo se constituyó el concepto de normalidad?

En el inicio de este capítulo planteamos que lo que vino a denominarse Educación Especial, y un tiempo después la educación universal, gratuita y laica, fueron constituidas como respuesta a los requerimientos del nuevo orden social, económico, político e ideológico anunciados en la Revolución Norteamericana, la Revolución Industrial y la Revolución Francesa. Desde sus inicios la EE se instituyó como propuesta y pronunciamiento por el bienestar y acceso a la educación y los bienes sociales, para un conjunto de individuos que no estaban asociados en su origen con discapacidad, sino que eran parte de una heterogeneidad marginal y con una característica común: eran pobres. Seres a

todas luces en orfandad de la ley del prójimo, y los fundadores construyeron con ellos una opción de vida; sin embargo, no fueron considerados como *anormales o atípicos*. Históricamente saberes y prácticas tuvieron que conjugarse para que surgieran esos términos.

Si toda educación, y la educación especial no es excepción, se constituyó desde las buenas intenciones de ofrecerla a los excluidos de entonces, y todos los paradigmas posteriores siempre han tenido en la mira la transformación, las buenas intenciones de lograr un cambio, ¿por qué el cambio no llega? Porque siempre nos encontramos con un presente que lejos de lograr las metas prometidas del ayer, pareciera enfrentarnos a nuevos problemas, ¿o serán los mismos con otro nombre? Es preciso no omitir la memoria, recuperar la historia y, tal como señalamos previamente, Benjamin nos indica retomar la historia para ir tras los relámpagos de luz que nos permitan vislumbrar en el hoy, los sentidos y significados instaurados y actuales con sus efectos en el presente. Quizá no sea la inclusión sino los cimientos de la educación los que habrá que conmover, poner a revisión y dilucidar. ¿Qué principios rigen hoy y mantienen la insistencia, la separación invisible que prescribe quizá veladamente la brecha insalvable de la discriminación, la diferencia anunciada como un menos irremisible en ciertos sujetos?

Tal vez se trate de indagar o mantener la interrogación sobre estas preguntas, y que ello nos lleve a desplazar la problemática de la integración y de la inclusión por la pregunta sobre la estructura de existencia que ofrece la educación actual. Quizá la educación ha perdido la noción de proyecto político y ético o se ha extraviado sin proponérselo en asumir posturas donde se enfatizan y dominan las competencias y las estrategias para lograrlas; en señalar las herramientas, en el cuidado por el control y en la medición de sus resultados. La educación ha evacuado totalmente todo elemento de *negatricidad*, de apertura que lleve a la resignificación, a una transformación de una estructura de existencia basada en una ética de la fraternidad, la cual apertura a otras posibilidades de existencia para los sujetos reivindicando la diferencia, y con ello podamos coadyuvar desde otra lógica e investigación en el cumplimiento de los derechos humanos e intentemos revertir lo que la sociedad condiciona cada vez más a una “solidaridad humana del peligro” en donde, como señala Bauman: “Cada porción de la población humana del planeta se vuelve vulnerable a todas y cada una de las demás. Se trata de una “solidaridad” del peligro, de los riesgos y de los temores” (p. 166).

Quizá la integración y también la inclusión forman parte de un discurso, un saber que se habla y no se cuestiona (se acepta como obvio); sin embargo, si es un habla se trate como señala el mismo autor, (2005):

de un lenguaje en el que lo principal no reside en lo que las palabras nos enseñan, sino en lo que nos esconden... A fuerza de coherencia, la palabra ha perdido la palabra... No existe más palabra creíble que la que se arranca a su contexto eterno para retornar en los labios humanos que la dicen, para volar de hombre a hombre, para juzgar la historia, en lugar de seguir siendo su síntoma o su efecto o su astucia (p. 184).

Repensar qué ha ocurrido con lo fallido de la Integración y de la Inclusión requiere una reflexión sobre sus paradigmas. Y la reflexión no será apropiada si no consigue unirse con la historia y el sentido del paradigma en una estructura de existencia. Por ello la existencia se vuelve prioritaria, y no hay existencia posible sin una semiótica de recepción. *No se trata de un Principio objetivo sino del Secreto esencial de la vida.* Lo esencial de la vida no se encuentra en las leyes de tipo físico-matemático-biológico, ni en lo jurídico, ni en los saberes accesible al pensamiento objetivo, ni en instrumentos, estrategias y herramientas para la capacitación, ni de a sensibilización para *hacer frente* a la inclusión. Se trata de reflexionar sobre las visiones bajo las cuales el hombre ha dado formas al mundo. Ello implica recuperar la historia y asumirla. Se requiere trabajar las formas de comportarse los hombres con los hombres, con el mundo, con la naturaleza, con el tiempo y con la muerte. Es por tanto un asunto Ético y con ello entendemos: “La responsabilidad como la estructura esencial, primera, fundamental, de la subjetividad... es en la ética, entendida como responsabilidad, donde se anuda el nudo mismo de lo subjetivo” (Levinas, en Ruiz Jaren).

Partamos de una premisa primordial, el hombre existe únicamente en condición de socialidad, de relacionarse con los otros. La relación se torna el eje de reflexión en la comprensión del sujeto y no al revés. La premisa de Descartes de que el hombre piensa, luego existe, quedaría invertida: porque se existe únicamente entre los hombres es que se posibilita el pensar. Y ¿qué se piensa? Lo que la *imagen del mundo* le proporciona, una temporalidad histórica llena de sentidos que lo gestan en una condición de vida y de relacionarse. Hablar de sentidos no se refiere a su condición fisiológica de percepción del mundo; todo lo contrario, el sentido es siempre simbólico aunque con una base real, material,

se trata de cómo el espíritu de la época, un mundo simbolizado, hablante lo habita, lo posiciona, lo constituye y conforma su identidad.

¿Qué sistema semiótico ha predominado en el campo de la “discapacidad”? ¿Cómo se produjo históricamente el significado de la discapacidad? Si bien la lingüística ha sido estudiada a partir de un *logo centrismo*, un *fono centrismo*, podemos ver en la unidad lingüística la concepción del signo como unidad de la lengua compuesto por significado y significante; y el significante dominante ha sido lo fonético, lo hablado. Esta unidad colocó a la lengua como el nido constituyente de lo humano. La articulación de las ideas y conceptos producidos por la cultura en asociación arbitraria de los sonidos como su materialidad emplazó al fono centrismo: el lenguaje hablado; en un estatuto de primacía.

La primacía ha sido una visión hegemónica de sujeto normal y de ahí que el término de discapacidad implica un sentido de precariedad, de falta, y esta falta puesta en cierto grupo de personas posibilita olvidar el carácter de precariedad de la condición humana. La “precarité, causa primordial de los miedos y ansiedades humanos de nuestros tiempos... blanco de todas las descargas de angustias contenidas... en lugar de enfrentar las verdaderas fuentes de incertidumbre existencial, se fomentan y secundan los prejuicios” (Plaud, pp. 179-180).

En épocas aciagas lo único que nos salva, diría Bauman retomando a Benjamin, es la posibilidad de que “la historia todavía está con nosotros y puede hacerse... la historia no ha hecho más que comenzar y todavía hay opciones por crear y que serán creadas inevitablemente” (Plaud, pág. 194). ¿Seremos capaces de crear las formas alternas posibles de los seres humanos desde su condición de ser y de existencia? Justamente encontramos en el apartado de las propuestas plurales, las innovaciones en la mirada y las prácticas que subvierten el significado de discapacidad. Citamos como ejemplos el grupo de teatro *Seña y Verbo* y a su director Lomnitz, así como el grupo de teatro *El Caracol*, constituido por los profesores de UPN Hidalgo, José Luis Flores Flores y Minerva Nava Escamilla. Ambos grupos proponen formas de intercambio entre comunidades oyentes y sordas. Por otro lado, la *Pirinola*, organización civil a cargo de Elías Levín y Lourdes Silva, a través de los medios como video, cámaras y radio y junto con jóvenes denominados con síndrome de Down, producen, dirigen y organizan una apuesta diversa vía los medios de comunicación, los cuales son utilizados para subvertir la posición de discapacidad intelectual. Asimismo, vía la pintura, la danza, la fotografía de ciegos, etc., nos muestran un cúmulo de experiencias que están ahí, dispuestas para ser documentadas, analizadas y que sirvan como

punta de lanza en el estudio de las diferencias. Las experiencias citadas han reconvertido la forma de vida y posición identitaria de los sujetos, subvierten la noción de discapacidad y nos muestran las formas de ser plural de lo humano. Las propuestas parecieran cuestionar tres visiones dominantes: el logo centrismo, el fono centrismo y el óculo centrismo, y han gestado las formas alternas de ser y estar en el mundo. Se ha aperturado la diferencia como contribución de la existencia y se ha puesto en el centro el estatuto ético de la fraternidad, cuestionando con ello la violencia explícita e implícita hacia los sujetos plurales que somos cada uno de los seres humanos.

Agradecimientos

El presente capítulo es el resultado de un trabajo colaborativo de varios investigadores que apoyaron comprometidamente en las diferentes etapas que tuvo la investigación. Es por ello que damos nuestro más sincero agradecimiento a nuestros compañeros y amigos: Mtro. Jorge Castillo Torres, Mtra. Lourdes Gálvez, Mtra. Erika Ciénega, Dra. Martha Huerta Cruz, Mtra. Nora Rodríguez Báez, Mtra. Lourdes Castro, Lic. Heidi Vega, Mtra. María de Jesús Ábrego y Mtra. Leticia Saavedra.

Bibliografía

Bibliografía de consulta

- Baudrillard, J. (2000). "El Viaje Sideral", en Guillaume, M. y Baudrillard, J.; *Figuras de la Alteridad*, México, *La huella del otro*.
- Bauman, Z. (2005). "La unión desmantelada", en *Amor líquido. Acerca de la fragilidad de los vínculos humanos*, México, Fondo de Cultura Económica, pp. 154-201.
- Benjamin, W. (2005). *Tesis sobre la Historia y otros Fragmentos*, México, *Contrahistorias*.
- Derrida, J., y Roudinesco, E.; (2001) *Y mañana qué...* México, Fondo de Cultura Económica.
- Derrida, J.; (1998). *Políticas de la Amistad seguido de El oído de Heidegger*, Madrid, Trotta.

- FMI (2007). *Perspectivas de la Economía Mundial. Globalización y desigualdad*, Estados Unidos de América, International Monetary Fund.
- García C., I., Escalante, I., Escandón, M.C., Fernández, L.G., Mustri, A. y Puga, I. (2000). *La Integración Educativa en el Aula Regular. Principios, finalidades y estrategias*. México, SEP.
- Guillaume, M. (2000). "Introducción", en Baudrillard, J. y Guillaume, *Figuras de la Alteridad*, México, La huella del otro, Alfaguara.
- Inclusión Internacional/INICO (2009). (en línea) <http://www.inclusion-international.org/wp-content/uploads/II-AR-2009-v1.pdf> [consulta: 08 junio, 2012].
- Jacobo, Z., Vargas, S.L., Adame, E. y Huerta, M. (2011). "El estado de conocimiento de la inclusión educativa: Análisis comparativo de dos sexenios del Programa de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa". Trabajo presentado en el *XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*, COMIE, México DF.
- Kliksberg, B. (2007). *Equidad en América Latina* (en línea) www.sedi.oas.org/ddse/documentos/Desarrollo%20Social/CIDESII/14.%20Equidad.ppt [08 junio, 2012].
- Levinas, E. (2000) *La huella del otro*, México, Alfaguara.
- Meléndez, R. L. (Marzo, 2010). "El panorama latinoamericano de las prácticas educativas inclusivas", Trabajo presentado en *III Encuentro de Experiencias de Instituciones Educativas con Mayores Índices de Inclusión Social*, Foros de Escuela: "Derecho a la ciudad incluyente", Cali. [Impreso facilitado por la autora].
- Plan Nacional de Desarrollo 2006-2012 (2012). (en línea) http://pnd.calderon.presidencia.gob.mx/pdf/PND_2007-2012.pdf [consulta: 08 junio, 2012].
- Plaud, S. (2011). "Ceguera del alma, ceguera verbal, sordera psíquica: Ludwig Wittgenstein y la psicopatología", en *La mirada invisible*, Año 1, México, Diecisiete, pp. 101-126.
- PNUD (2006). "Informe sobre Desarrollo Humano 2006". Washington, D.C.: Programa Mundial de las Naciones Unidas para el Desarrollo.
- Revista Electrónica Methodhos*. (s.f.) (en línea) revistametodhos@cdhdf.org.mx [consulta: 14 mayo, 2012].
- RIIE. FESI-UNAM. (2004, 2005, 2006, 2007). "Evaluaciones Externas al Programa de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa", de la Secretaría de Educación Básica, de la Secretaría de Educación Pública (en línea) <http://basica.sep.gob.mx/dgdgie/cva/programas/evaluacionext/pdfs/integracion> [consulta: 19 abril, 2012].

- Ruiz Jarén, E. (noviembre, 2006) “Emmanuel Lévinas: Una revisión crítica en el centenario de su nacimiento”, en *Revista de Filosofía* 48 (en línea) <http://serbal.pntic.nmec.es/AParteRei/> [consulta: 8 junio, 2012].
- Skliar, C.; Stubrin, F. & Gentili, P. (2008). “La inclusión, la responsabilidad y la ética educativa”, en *Voces de la Alteridad de las Diferencias*. Vol. 2, pp 3-28.

Bibliografía de análisis del estado del conocimiento

- Acle T., G. (2004). “Aprendizaje y escolarización en poblaciones indígenas: retos de investigación y de práctica profesional”, en *Educación y Ciencia*. Vol. 8 (15) (en línea) <http://fee.uatx.mx/Revista/images/stories/Documentos/Articulos/numero1/ENTREVISTAINTEGRA2.pdf> [consulta: 12 junio, 2012].
- Acle T., G. (coord.) (2006). *Educación Especial: Investigación y Práctica*. México, Plaza y Valdés-UNAM.
- Acle T., G., Roque H., M.P., Zacatelco, R.F., Lozada, G. R. y Martínez, B. M.L. (2007). “Discapacidad y rezago escolar: riesgos actuales”, en *Acta Colombiana de Psicología*, Vol. 10 (2), pp. 19-30.
- Acle T., G., Roque, H. M. P., Lozada, G. R., Manzo, A. L. y Martínez B. L. M. (2004). “Perfil de riesgo educativo de alumnos de primer grado en una escuela de Iztapalapa”, en Asociación Mexicana de Psicología Social (eds). *La psicología social en México*. Vol. X, México. pp. 293-300.
- Acle T., G.; Roque, H. M.P. y Contreras, R.E. (2005). “Hacia una visión ecológica de la educación especial para zonas rurales e indígenas”, en *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa* No. 5-3(1), pp. 57-76.
- Adame Ch., E. (2004). *Educación de Niños Sordos en un enfoque bilingüe*, Chetumal: Secretaría de Educación y Cultura, SISIERRA, COQCYT.
- Araujo, G. (2009). *Prevención de discapacidad a través de información para madres embarazadas de las niñas del Centro de Rehabilitación Infantil Teletón, Estado de México*. (Tesis) Universidad Autónoma del Estado de México. Toluca.
- Auces F., M. del R. (2009). “Formación docente e inclusión educativa en el medio rural, estudio de casos desde la narrativa de los sujetos”. Tesis de Doctorado. UPN. México D.F.
- Baldomero, E. y Cruz, S. (2012). “Guía para la prevención de Abuso Sexual en actividades de autocuidado para adolescentes con discapacidad intelectual”. Tesis. Universidad Autónoma del Estado de México, Toluca.

- Bausela, E. (2004). "Actitudes hacia la diversidad en un grupo de universitarios de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí", en *Revista Científica Electrónica de Psicología*, No.6, México.
- Bello D., J. (comp.) (s.f.) *Educación inclusiva. Una aproximación a la utopía*, México, Castellanos Editores-ILEI.
- Bello D., J., Velázquez R., E. B. (Comp.) (2010). *La educación intercultural en el contexto de la diversidad y la inclusión*. México, Castellanos Editores-CERPO. Colección Multiculturalidad-Interculturalidad.
- Bencomo, I. (2011). "Expectativas y concepciones de la discapacidad en padres de niños que acuden al laboratorio de estimulación e intervención múltiple de la unidad universitaria de rehabilitación". Tesis de la Licenciatura en Rehabilitación. Universidad Autónoma de Yucatán, Mérida.
- Boas G., D. E. (2010). "La Educación especial y la Integración educativa en México a través de la Historia". Tesis. Facultad de Psicología, Universidad Autónoma de Yucatán, Mérida.
- Brogna, P. C. (2012). "Condición de adulto con discapacidad intelectual. Posición social y simbólica de 'otro'". Tesis de Doctorado en Estudios Políticos y Sociales, Programa de Posgrado en Ciencias Políticas y Sociales, UNAM. México, D.F.
- Brogna, P.C. (2006). "La Discapacidad: ¿Una obra escrita por los actores de reparto? El paradigma social de la discapacidad: Realidad o utopía en el nuevo escenario latinoamericano". Tesis de Maestría en Estudios Políticos y Sociales. Programa de Posgrado en Ciencias Políticas y Sociales, UNAM, México, D.F.
- Brogna, P.C. (Comp.) (2009). *Visiones y Revisiones de la Discapacidad*. México, Fondo de Cultura Económica.
- Brogna, P.C. (2005). "El derecho a la igualdad... ¿o el derecho a la diferencia", en *El Cotidiano*, Vol. 21, No. 134, 43-55.
- Calbillo, J. J. (2010). "La realidad institucional de los estudiantes con discapacidad en la Universidad de Guadalajara". Tesis. Universidad de Guadalajara, Zapopan.
- Cárdenas Flores, L. M. (2010). "Aplicación de un Sistema de Gestión en Instituciones de Educación Superior que promueva la Inclusión Educativa en atención a la diversidad". Tesis de Maestría. UPN 099. México, D.F.
- Córdova G., M. C. (2010). "Diferentes trayectorias que constituyen a un sujeto en condición de discapacidad." Tesis de licenciatura. Escuela Normal de Especialización, México.
- Covarrubias C., O. Y. (2008). "Factores que influyen dentro de la familia, en la aceptación o rechazo de la persona con discapacidad intelectual". Tesis de Maestría. Facultad de Psicología, UNAM. México, DF.

- Cravioto, P., (2009). "La asociación entre la discapacidad y la indiferencia social en México", en *Humanidades-UP*. No. 2. Año 2, 162-172.
- Cruz G. y Aguilera, C. (2003). "Estrategias lúdicas en los procesos de aprendizaje del niño con el síndrome de Asperger". Tesis. UPN Ajusco, México, DF.
- Diecisiete, teoría crítica, psicoanálisis, acontecimiento (julio-octubre 2011). *La Mirada Invisible*, No. 1.
- Espadas, E. (2011). "Afectos, Autoaceptación y Percepción del Medio en Niños con Discapacidad Intelectual: Propuesta de Intervención Clínica". Tesis. Universidad Autónoma de Yucatán, Mérida.
- Espinoza T., Ma. E. (2007). "Proceso formativo y construcción de la dimensión identitaria en los sujetos con discapacidad visible y evidente". Tesis de Doctorado, UPN, Cuernavaca.
- Esquivel, F., Heredia, C. y Lucio E. (2007). *Psicodiagnóstico clínico del niño*. México, El Manual Moderno.
- Estrada, B. (s/f), "La vulneración de los derechos humanos de las personas sordas en México". Tesis. Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Nuevo León.
- Flores, F. J. L. (2012). "Estudio de casos sobre adquisición de dos lenguas en personas sordas", Tesis de Maestría. UPN, Hidalgo.
- Gallegos B., R. I. G. (2009). "La discriminación como producto del desconocimiento en la discapacidad: guía para un trato digno". Tesis. TESIUNAM, México.
- García M., R. (2010). "Cinco normas concatenadas en el ámbito de la discapacidad". Tesis de Licenciatura en Derecho, UNAM, México.
- García R., J. (2011), "La cultura ciudadana de los estudiantes normalistas: estigma y discriminación hacia las personas con discapacidad". Tesis. TESIUNAM, México.
- García Rivera (2009). "Psicomotricidad: su asociación con la antropometría, acondicionamiento físico general y coeficiente". Tesis de la Facultad de Educación Física. Universidad de Chihuahua, Chihuahua.
- García-Piña, C., Loredó A., A.; Perea M., A. (2009). "La discapacidad y su asociación con maltrato infantil", en *Acta Pediátrica*, 30(6):322-6 (en línea) <http://www.medigraphic.com/> [12 junio, 2012].
- Gentiletti, G. (2003). "Reconocimiento automático del potencial evocado auditivo de tallo cerebral en la detección de la discapacidad auditiva". Tesis de Maestría en Ingeniería Mecánica. México, UAM.
- González R., M. (2007). "De la invisibilidad a la visibilidad de la IE". Tesis. UPN, México.
- Guajardo R., E. (2009). "La integración y la inclusión de alumnos con discapacidad en América Latina y el Caribe", en *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, Vol. 3, (1).

- Guerrero, D. L. C., (2012). "Educación Inclusiva: Relación del Maestro con el alumno desde la experiencia de vida". Tesis de Maestría en Sensibilización Educativa con orientación Gestalt. IHPG, México.
- Gutiérrez, P., M., I.; (2012). "Una perspectiva psicoanalítica de atención al autismo en instituciones". Tesis de Doctorado en Ciencias Sociales, UAM Xochimilco.
- Hernández R., D. M (2010). "Impacto del uso de las TIC en los trayectos de formación, las trayectorias sociales y profesionales de personas con discapacidad visual en la Zona Metropolitana de Guadalajara, Jalisco, México". Tesis de la Maestría en Tecnologías para el Aprendizaje. Universidad de Guadalajara, Zapopan.
- Hernández Martínez, V.A.; Calixto Guerra, B. y Aguilar Castañón, I.E. (enero-junio, 2012). "Aspectos psicológicos de familiares de personas diagnosticadas con Trastorno de Espectro Autista (TEA)", en *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, Vol. 14 (1), pp. 73-90.
- Huerta H., J. T. (2010). "Integración educativa de las personas con discapacidad en la Universidad de Guadalajara". Tesis. Universidad de Guadalajara, Zapopan.
- Jacobo, Z, y cols (2004). *Las acciones de actualización y capacitación del Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa: su impacto en la cultura de integración*. Convocatoria SEP-SEBYN Conacyt.
- Jacobo, Z. (2009). "Lo histórico social como constituyente de la discapacidad. Prejuicio y perjuicio", en Brogna, P.C. (Comp.) *Visiones y Revisiones de la Discapacidad*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Jacobo, Z. (2010). "La discapacidad como una figura de discriminación en la modernidad: de la historia a las prácticas vigentes". Tesis de Doctorado. UNAM, México.
- Jacobo, Z.; Adame, E. y Ortiz, A. (2006). *Sujeto, Educación Especial e Integración*, Vol. V. México, FES-Iztacala.
- Jacobo, Z., Araneda, N. y Edler C.R. (2004). *Sujeto, Educación Especial e Integración*, Vol. IV. México, FES-Iztacal, Universidad de la Frontera, Temuco.
- Jacobo, Z., Vargas L., S. L. y López C., J. S. (2010). *Sujeto, Educación Especial e Integración*, Vol. VII. México, FES-Iztacala, SEP Tabasco.
- Jacobo, Z., Vargas L., S. L. y Meléndez R., L. (2012). *Sujeto, Educación Especial e Integración*, Vol. VIII. México, FES-Iztacala y UNED-Costa Rica.
- Jacobo, Z., Vargas L., S. L. y Santos, M. (2008). *Sujeto, Educación Especial e Integración*, Vol. VI. México, FES-Iztacala y Universidad Casa Grande de Guayaquil y FASINARM, Ecuador.
- Jacobo, Z. (2012). *Las paradojas de la integración/exclusión en las prácticas educativas*. Buenos Aires, Noveduc.

- Jullian, C. (2008). "Educación especial y ciencias médicas frente a la ceguera en la Ciudad de México, 1870-1928", en Claudia Agostoni (coord) *Sanar, Curar y educar. Salud, enfermedad y sociedad en México. Siglos XIX y XX*. México, IIH/BUAP (*Historia Moderna y Contemporánea*, 49).
- Jullian, C. (2008). "Quitando el velo de la oscuridad: la Escuela Nacional de Ciegos (Ciudad de México, 1870 a 1928)". Tesis de Maestría en Historia. Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, México.
- Jullian, C. (2010). "Eduardo Huet: un héroe francés en el silencio", en Javier Pérez Siller y David Skeritt, (coords.), *México Francia: memoria de una sensibilidad común, siglos XIX y XX*, Vols. III-IV. México, BUAP/CEMCA/CNRS-París/EÓN.
- La Mirada Invisible (julio-octubre 2011). *Diecisiete, teoría crítica, psicoanálisis, acontecimiento*, No. 1.
- Levín, R. E. B. (2012). "La transformación del discurso de la discapacidad a partir del uso de medios de comunicación: La experiencia del colectivo La Pirinola". Tesis de Doctorado en Ciencias Sociales, UAM, Xochimilco.
- Leyva F., D. (2010). "Ser diferente en la escuela primaria. Las significaciones que producen los docentes en torno a la diversidad". Tesis de Maestría. UPN-Ajusco, México.
- Leyva M., I. (2012). "Concepciones, preocupaciones y prácticas docentes en torno a alumnos con necesidades educativas especiales en la escuela secundaria". Tesis de Maestría en Desarrollo Educativo. UPN-Ajusco, México.
- López O., M. (2002). "El juego y la EE. ¿Un apoyo a la diversidad escolar?". Tesis de Maestría. UPN, México.
- Mackholt, D. y Girardi, C.I. (julio-diciembre, 2009). "Método Bliss: puente hacia la lectura y escritura para un alumno con discapacidad intelectual", en *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, Vol. 11 (2), pp. 37-49.
- Manríquez-L., L. y Aclé T., G. (2006). "Bilingüismo y Competencia Lingüística: Diferencias en las Subcompetencias Lingüísticas Náhuatl-Español", en *Revista Interamericana de Psicología*, 40, (3).
- Mares M., A. e Ito S., E., (2005). "Integración educativa: Perspectiva desde los actores sociales encargados de realizarla", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa* RMIE, Vol. 10 (26) pp. 903-930.
- Melgar, J. F.; (2010). "Una opinión sobre la acusticocracia" (en línea) [www.cultura-sorda.eu](http://www.cultura-sorda.eu/resources/Melgar-Acusticocracia_2010.pdf) (en línea) http://www.cultura-sorda.eu/resources/Melgar-Acusticocracia_2010.pdf [consulta:12 mayo 2012].
- Melgar, J. F.; Pichardo L.; Álvarez, A.; Ordóñez, E. y Moctezuma, M. (2012). "Experiencias de un taller de producción de materiales de lectura para sordos". Tra-

- bajo presentado en v *Congreso Internacional de Sordera y Salud Mental*, Monterrey, N.L. (en línea) https://www.google.com.mx/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=37&ved=0CFgQFjAGOB4&url=https%3A%2F%2Fdocs.google.com%2Fdocument%2Fd%2F1H25NyNit-Bx2KsqXEiiwm_8JJ4ySaC0RVGPI9edmd4%2Fedit&ei=82gQUK3LCoyi8AT03IDIDQ&usg=AFQjCNE185o0JU5qhO862ABw1jd1t5MwuA&sig2=s8WGHwsftelOPfRgNTkNEw [consulta: 12 mayo, 2012]
- Melgar, J. F.; Pichardo L.; Álvarez, A.; Ordóñez, E. y Moctezuma, M. (2010). “Escritura sorda: Los mitos tras la seña y las reglas para romper la frontera silenciosa” (en línea) www.cultura-sorda.eu (en línea) http://www.cultura-sorda.eu/resources/Melgar_etAl_Escritura_y_Senas_2010.pdf [consulta: 12 mayo, 2012].
- Melgar, J., F. y Moctezuma, M. (2010). “La posibilidad del bilingüismo y del biculturalismo en la comunidad sorda” (en línea) http://www.cultura-sorda.eu/resources/Melgar_Moctezuma_Biculturalismo-Bilinguismo_sordo_2010.pdf [consulta: 12 mayo, 2012]
- Melgar, J.F. (2012). “¿Mal español o buena seña? Hacia una escritura natural de la lengua de señas”. Tesis de Maestría. Facultad de Estudios Superiores Iztacala UNAM, México.
- Melgar, J.F. (2012). “¿Por qué la seña no tiene escritura?” (en línea) <http://www.cultura-sorda.eu/resources/Melgar-Por-que-la-sena-no-se-escribe.pdf> [consulta: 12 mayo, 2012].
- México. CONAPRED (2005). “Encuesta Nacional sobre Discriminación en México” (en línea) <http://www.conapred.org.mx/> [Consulta: 08 junio, 2012].
- México. CONAPRED (2010). *Encuesta Nacional Sobre la Discriminación en México* (ENADIS) (en línea) http://www.conapred.org.mx/index.php?contenido=pagina&id=424&id_opcion=436&op=436 [consulta: 08 junio, 2012].
- Nava Escamilla, M., y cols. (2009). *La Logogenia, una alternativa en la educación bilingüe de niños y adolescentes sordos*. México, SEP-Conacyt-Amalgama.
- Olea Uribe, F. M. (2010). “Discapacidad motriz, accesibilidad y exclusión social: las personas con discapacidad motriz en Ciudad Universitaria, UNAM”. Tesis. TESIUNAM, México.
- Ortega, J.M., (2007). “El factor fiscal como elemento de discriminación para mujeres y personas con capacidades diferentes. Propuesta metodológica para su estudio”, en *Revista Latinoamericana de Derecho Social*, No. 4, pp. 243-249.
- Ortega, S. P.; Torres, V. L. E, Reyes, L. A. y Garrido, G. A. (enero-junio, 2010). “Paternidad: niños con discapacidad”, en *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, Vol. 12 (2), pp. 135-155.

- Ortiz, L. J.A. y Acle, T.G. (2006). "Diferencias entre padres y maestros en la identificación de síntomas del TDAH en niños mexicanos", en *Revista de Neurología*, Vol. 42 (1), pp. 17-21.
- Padilla Arroyo, A. (2009). "De excluidos e integrados: saberes e ideas en torno a la infancia anormal y la educación especial en México, 1920-1940", en *Frenia*, Vol. IX, pp. 97-134.
- Pallares, Campos, J. E. (2010). "Trastorno por déficit de atención e hiperactividad: apuntes desde la subjetividad". Tesis de Licenciatura. FESI-UNAM, México.
- Paniagua V., M. (2006). "Las representaciones sociales sobre la discapacidad. Las formas de exclusión", en Moreno, Bayardo, M. G. *Haciendo camino en la Investigación Educativa*. México, Universidad La Salle Guadalajara. pp. 91-121.
- Paniagua V., M. (2006). "La construcción teórico metodológica del objeto de conocimiento en un estudio sobre las representaciones sociales de la discapacidad en la cultura escolar", en Celia Luévanos, Ofelia Morales y Maribel Paniagua, *Los procesos de transformación y la cotidianidad en la investigación educativa*. México, Secretaría de Educación Jalisco-UPN, pp. 61-101.
- Paniagua V., M. (2012). "Informe de Avance de la Investigación: Generación de modelos culturales innovadores para la inclusión en educación primaria: el caso Jalisco", San Luis Potosí: Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de San Luis Potosí, Sistema Educativo Estatal Regular, Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado, División de Estudios de Posgrado.
- Paniagua V., M. y Palos, U. (2009). "Modelos innovadores de mediación para impulsar competencias cognitivas en preescolar y primaria", en Gómez, Felipe (Coord), *Un modelo para la construcción colaborativa de prácticas innovadoras en la educación básica*. México, ITESO, pp. 19-73.
- Paniagua V., M. y Palos, U. (2009). "Un modelo de acompañamiento y colaboración como alternativa para la gestión del aprendizaje en la escuela", en María Elena Chan (Coord.), *La gestión de la Innovación en el marco de las reformas educativas*. México, ITESO. pp. 91-117.
- Paniagua V., Maribel. (2008). "Semiótica y discurso, la discapacidad en la cultura escolar", en Bruno Onofre Vázquez, Raúl García Martínez y Raúl Sergio González Navar (comps.), *Pensar la Discapacidad*. Buenos Aires: Elaleph, pp. 43-76.
- Paniagua V., Maribel. (2010). "Los otros frente a nosotros: la integración de las personas con discapacidad como un derecho humano", en Martha Vergara (Coord). *Desarrollo humano y diversidad cultural*. León Guanajuato: COECYTJAL-Red de posgrados en educación, pp. 57-73.

- Paniagua, V., M. (2007). "Antología de la desconfianza: las representaciones e imaginarios infantiles sobre la discapacidad", en Basail Rodríguez Alain y Gisela Landazuri (Coord.), *Imaginarios Sociales Latinoamericanos. Construcción histórica y cultural*. México, Instituto de Artes y Ciencias de Chiapas-Instituto Politécnico Nacional, pp. 347-367.
- Parra, M., M. L. (julio-diciembre, 2009). "Inclusión escolar en secundaria", en *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*. Vol. 11(2), pp.191-205.
- Pedraza M, H, y Acle T., G. (2009). "Formas de interacción y diálogo maestro-alumno con discapacidad intelectual en clases de español", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Vol. xiv (41), pp. 431-449.
- Pérez, D. (2011). "Percepción de la calidad de vida de las personas con discapacidad motriz que acuden a la unidad básica de rehabilitación de Progreso, Yucatán". Tesis de la Licenciatura en Rehabilitación. Universidad Autónoma de Yucatán, Mérida.
- Quintero R., M. C. (2003). "Actitudes de los profesores de educación regular y especial con respecto a la integración educativa de niños con discapacidad intelectual". Tesis de Licenciatura. Escuela Normal de Especialización, México, DF.
- Ramírez E., J., M. (2007). "Hacia una ética de la escucha, la apuesta del psicoanálisis en la educación especial". En *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, Año/ Vol. 9 (002) (en línea) <http://redalyc.uaemex.mx/> [consulta: 18 junio, 2012].
- Ramírez E., L. (2008). "Resonancias del movimiento creativo y la danza en la transformación de la imagen corporal de los niños y niñas preescolares con necesidades educativas especiales. Una propuesta de educación artística en el aula regular". Tesis de Maestría, UPN.
- Ramírez V., J. A. (2009). "La integración escolar de personas con discapacidad grave o severa, ¿mito o realidad? ". Tesis de Maestría. Facultad de Psicología, UNAM, México.
- Ramos A., G. (diciembre 2010). "Una Aproximación al Estado del Arte de la Investigación del Tema La Violencia en las Escuelas de SEIEM", Informe del Periodo Sabático 2010. Posgrado e Investigación, SEIEM, Estado de México.
- Reyna L., A. V. (2008). "Los estereotipos de la gente sin discapacidad, en relación a las potencialidades de los discapacitados y la inclusión de éstos en el ambiente familiar, escolar y laboral". Tesis. TESIUNAM, México.
- Rosales R., Claudia (2009). "La integración educativa de los alumnos del grupo de 3º y 4º grado de la Institución IAP que presentan Síndrome de Down: Realidad o Utopía". Tesis. Escuela Normal de Especialización, México, DF.

- Salvador, C.J. y Acle, T.G. (julio-septiembre 2005). "El uso de estrategias de autorregulación en la comprensión de textos en niños otomíes de quinto grado", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. X (26), pp. 879-902.
- Sánchez A., M., A. (2010). "Barreras que suelen enfrentar los hermanos de personas con discapacidad en los contextos de interacción". Tesis de Maestría en Necesidades Educativas Especiales. Centro de Estudios Superiores en Educación (CESE), Xalapa, Veracruz.
- Santos *et al.* (2008). "Educación superior y discapacidad: narrativas de la exclusión" (en línea) http://www.unam.edu.ar/2008/educacion/trabajos/Eje%201/29%20-santos_lopez.pdf. [consulta: 18 junio, 2012].
- Seña y verbo (en línea) <http://www.teatrodesordos.org.mx/senayverbo/> [consulta: 12 junio, 2012].
- Solís L., P. E (2006). "La Experiencia Estética y las Necesidades Educativas Especiales". Tesis de Maestría. UPN Ajusco, México.
- Soto, M.A. (2011). "La discapacidad y sus significados: notas sobre la (in)justicia", en *Política y Cultura*, N. 35, pp. 209-239.
- Sulu, K.A. (2010). "Percepción de los cuidadores primarios sobre la calidad de vida de los niños y adolescentes con discapacidad neuromotora que acuden al centro de atención múltiple Jacinto Canek". Tesis de la Licenciatura en Rehabilitación. Universidad Autónoma de Yucatán, Mérida.
- Torres G., Verónica (2011). "El imaginario de la discapacidad". Tesis. Escuela Normal de Especialización, México.
- Tovar G., K. D. (2010). "Programa preventivo sobre abuso sexual para adolescentes con discapacidad intelectual: aprendiendo: ¿qué es el abuso sexual y cómo lo enfrento?". Tesis Doctoral de Posgrado de Psicología, CU-UNAM, México.
- Tovar G., K. D. (2010). "Programa preventivo sobre abuso sexual para adolescentes con discapacidad intelectual: aprendiendo ¿qué es el abuso sexual y cómo lo enfrento?". Tesis de Maestría. Facultad de Psicología, UNAM, México.
- Trinidad S., G. (2009). "Accidentes en el hogar que sufren las personas con Discapacidad en la Comunidad de Santa Clara de Juárez, municipio de Morelos". Estado de México. Tesis. UAEMex, Toluca.
- Universidad Intercontinental (enero-junio 2008). *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, Vol. 10 (1), México.
- Zúñiga, E. R. G. (2004). "La y el docente de la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular No. 20 ante la integración de los niños y niñas con necesidades educativas especiales". Tesis de Maestría. UPN, México.

CAPÍTULO 8

EL ESTADO DEL CONOCIMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN SOBRE VIOLENCIA DE GÉNERO Y VIOLENCIA EN CONTRA DE LAS MUJERES EN EL ÁMBITO EDUCATIVO

Alicia Estela Pereda Alfonso, Mónica Paulina Hernández Leyva
y María del Carmen Gallegos Argüello

El presente trabajo se llevó a cabo a partir del análisis de los estudios realizados durante el periodo comprendido entre el año 2002 a 2012 en México. La presentación inicia con una revisión de los antecedentes que contribuyen al surgimiento de esta problemática dentro del campo de la investigación educativa. A continuación se describen los criterios de selección y las características generales de la bibliografía que conforma el *corpus*. Luego se analizan los distintos enfoques teóricos que privilegian las y los investigadores educativos en relación con las nociones de “género”, “violencia de género” y “violencia en contra de las mujeres”. En el apartado siguiente se refieren los métodos y técnicas empleados en las investigaciones, así como los alcances y cobertura de las mismas. Por último, se reúnen los principales hallazgos y aportes bajo diversos ejes temáticos y se concluye con orientaciones y sugerencias a fin de profundizar la investigación en este campo.

Antecedentes

Los antecedentes de este trabajo remiten al año 1993, cuando el Consejo Mexicano de Investigación Educativa incorpora los estudios relativos a las mujeres,

los cuales aparecen incluidos en los estados del conocimiento publicados por ese Consejo en 1996 y en 2003. La coordinadora de ambas investigaciones, Gabriela Delgado Ballesteros, señala que gran parte de los estudios reportados en 1996 “consistían en ensayos, reflexiones personales y las pocas investigaciones encontradas abordaban temáticas como la igualdad de oportunidades, usos del lenguaje, historia del magisterio y el sexismo en los libros de texto” (Delgado Ballesteros, 2003: 467). En el año 2003, la autora verifica un incremento de los trabajos que incorporan el género para estudiar distintos problemas educativos, aunque persiste la tendencia al ensayo antes que a la investigación. Además, señala que la reciente aparición y la falta de reconocimiento de este campo de estudios dificulta la construcción teórica-conceptual, de manera tal que para esas fechas “los aspectos de género se ven incorporados a líneas de investigación ya tradicionales, y la reflexión sobre este punto queda asimilada o sometida a las prioridades de aquéllas” (Delgado Ballesteros, 2003: 567). También reporta que las metodologías más utilizadas son de corte cualitativo o documental, mientras que la información estadística es generada por organismos públicos.

Por último, en 2003, la investigadora reconoce avances en el nivel de las políticas públicas que han permitido la implementación de programas, contenidos y materiales educativos con perspectiva de género; también destaca las diversas opciones de formación para el magisterio, a la par que identifica algunos obstáculos, tales como la desvalorización del trabajo docente y el deterioro salarial, para impulsar alternativas e innovaciones en la escuela (Delgado Ballesteros, 2003: 565-566).

De la revisión anterior se desprende que en los estados del conocimiento precedentes, la violencia de género y la violencia en contra de las mujeres no se abordan de manera específica. Sin embargo, la investigación educativa realizada en la primera década del siglo *xxi* evidencia la orientación de las preocupaciones e intereses relacionados con esta problemática hacia el escenario de la escuela, sus actores y las instituciones del sistema educativo. Cabe preguntar, entonces, por los procesos que han contribuido a resignificar este espacio, entre los cuales destacan algunos hitos: a) Los compromisos internacionales asumidos por México para cerrar las brechas de la desigualdad de género en educación; b) La acción de los movimientos de mujeres y de los feminismos a favor de la igualdad y la no discriminación; c) El reconocimiento de la violencia de género en las normas jurídicas, y d) Los resultados de investigaciones de distinta cobertura que han aportado a la visibilidad de esta problemática en el campo educativo. En lo que sigue se profundizará en cada uno de estos aspectos.

Instrumentos nacionales e internacionales para promover la igualdad de género en la educación

Entre los compromisos internacionales asumidos por el Estado mexicano destaca la Convención sobre la Eliminación de todas las formas de Discriminación contra la Mujer (CEDAW por sus siglas en inglés), aprobada en 1979 y ratificada por México en 1981. En la esfera de la educación, propone eliminar los estereotipos masculinos y femeninos en todos los niveles y formas de enseñanza mediante el estímulo a la educación mixta, la modificación de los libros de texto y programas escolares, y la adaptación de los métodos de enseñanza, otorgamiento de becas y otras subvenciones para cursar estudios, y la organización de programas de apoyo para las jóvenes y mujeres que abandonan la escuela prematuramente (Art. 10). En 2006, el Comité de la CEDAW emite una recomendación para México a fin de incluir iniciativas de prevención en programas de educación pública, destinadas a modificar las actitudes sociales, culturales y tradicionales que se hallan en el origen de la violencia en contra de las mujeres.

La Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer, “Convención de Belém do Pará” (Brasil, 1994), vigente en México desde 1998, establece que la violencia contra la mujer constituye una violación de los derechos humanos y las libertades fundamentales, y una manifestación de las relaciones de poder históricamente desiguales entre mujeres y hombres. En el ámbito de la educación formal y no formal, los Estados miembros se comprometen al diseño de programas educativos para modificar los patrones socioculturales de conducta de hombres y mujeres.

En el ámbito nacional, la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en su Artículo 1º, prohíbe expresamente la discriminación de las personas, entre otros motivos por razones de género, y el Artículo 3º consagra el derecho a recibir educación “evitando los privilegios de razas, religión, de grupos, de sexos o de individuos”. También la Ley General de Educación, promulgada el 13/07/1993, establece en el Artículo 8º que la educación “luchará contra la ignorancia y sus causas y efectos: las servidumbres, los fanatismos, los prejuicios, la formación de estereotipos y la discriminación, especialmente la ejercida en contra de las mujeres”. Asimismo, la Ley General para la Igualdad entre Mujeres y Hombres, vigente desde el 2 de agosto de 2006, establece que “las autoridades y organismos públicos fomentarán la incorporación a la educación y formación de las personas que estén relegadas en razón de su sexo”

(Art. 34); además, proscribire toda forma de discriminación (Art. 36) y faculta a las autoridades correspondientes a fin de asegurar la igualdad de acceso de las mujeres y de los hombres a la educación (Art. 38).

En materia de igualdad de género, el Programa Sectorial de Educación 2007-2012 propone el otorgamiento de becas a madres jóvenes y a jóvenes embarazadas para concluir la educación básica, y en marzo de 2008 el Instituto Nacional de las Mujeres presenta el Programa Nacional para la Igualdad entre Mujeres y Hombres que propone: “Eliminar los estereotipos sexistas y discriminatorios de los libros de texto, métodos de enseñanza, materiales didácticos, prácticas educativas y profesionalizar al magisterio en perspectiva de género y derechos humanos de las mujeres” (Estrategia 5.2).

Sin duda, la promulgación de la Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia, el 1 de febrero de 2007, representa un hito en el reconocimiento de la violencia en contra de las mujeres como un problema social. Dicha Ley distingue tipos de violencia (psicológica, física, patrimonial, económica y sexual) que pueden afectar a las mujeres, a la vez que identifica varias modalidades (familiar, laboral, docente, hostigamiento sexual, acoso sexual, violencia en la comunidad, institucional y feminicida). La violencia docente es definida como “aquellas conductas que dañan la autoestima de las alumnas con actos de discriminación por su sexo, edad, condición social, académica, limitaciones y/o características físicas que les infligen maestras o maestros”. (Art. 12).

La redacción de este artículo permite ubicar a los agentes de la violencia escolar en la figura de las y los maestros, en el marco de una relación jerárquica donde las alumnas ocupan una posición subordinada. Aunque el artículo omite otras consecuencias, más allá de los efectos de la violencia en la autoestima de las alumnas, es indudable que al definirla como una expresión de discriminación pone énfasis en la desigualdad como una característica de las organizaciones sociales que atenta contra el ejercicio de los Derechos Humanos, al restringir, limitar y/o negar las oportunidades de las mujeres en razón de su sexo y del género de adscripción.

En el marco de esta Ley, en el año 2008 surge el Programa de Investigación con Enfoque de Género, cuyo eje central consiste en la atención de los problemas de violencia en contra de las mujeres, que entre sus causas identifica los patrones de comportamiento sexista y discriminatorio que se reproducen en el seno de las familias y que se transmiten entre generaciones.

Este breve recorrido centrado en la dimensión de los compromisos internacionales contraídos por el Estado mexicano y la concreción de los mismos en

normas jurídicas y en programas de acción, señala momentos relevantes en el trazado de las principales líneas de investigación sobre la violencia y la función social de la escuela para detenerla y prevenirla, aunque vale la pena señalar que el mencionado Programa de Investigación con Enfoque de Género también enfatiza el papel de la familia y la transmisión entre generaciones para explicar la persistencia de esta problemática.

Demandas y aportes de los movimientos de mujeres y de los feminismos

Las demandas por la igualdad de oportunidades y la equidad de género en educación han sido constantes en la lucha para detener y prevenir la violencia por razones de género. Por eso, cualquier intento para presentar de manera sucinta los avances, logros y aportes de los movimientos de mujeres y de los feminismos en relación con estas demandas corre el riesgo de simplificar u omitir aspectos relevantes de la acción colectiva. Sin embargo, es necesario destacar dos estrategias adoptadas en la IV Conferencia Mundial de la Mujer (Beijing, 1995) para alcanzar el objetivo de la igualdad. La primera, denominada “transversalización de la perspectiva de género”, consiste en la incorporación de dicha perspectiva en las legislaciones, las políticas, los programas y proyectos públicos, así como en la cultura de las organizaciones. A su vez, está estrechamente ligada a una segunda estrategia, también definida en la Declaración y Plataforma de Acción de Beijing, “el empoderamiento de las mujeres”, entendido como un proceso de cambio, tanto individual como colectivo, que requiere de la cooperación y solidaridad comunitaria a fin de modificar las estructuras que obstaculizan la participación de las mujeres, en condiciones de igualdad, en todas las esferas sociales, incluida la participación en los procesos de toma de decisiones y de acceso al poder. Cabe señalar que el inciso x del Artículo 5 de la Ley de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia incluye la definición de este último concepto en los siguientes términos: “Empoderamiento de las Mujeres: es un proceso por medio del cual las mujeres transitan de cualquier situación de opresión, desigualdad, discriminación, explotación o exclusión a un estado de conciencia, autodeterminación y autonomía, el cual se manifiesta en el ejercicio del poder democrático que emana del goce pleno de sus derechos y libertades”. Como se desprende de la lectura, la noción de empoderamiento que adopta la Ley enfatiza el proceso desde el punto de vista individual, aunque la

inclusión de dicho concepto como parte del articulado implica un logro en la identificación y señalamiento de los procesos que pueden llevar a modificar la percepción social de la agencia de las mujeres, en relación con el cuestionamiento y modificación de las condiciones sociales de la violencia.

En materia educativa, México ha logrado grandes avances en cuanto al diseño de política pública y en relación con planes y programas que incorporan la perspectiva de género, a fin de promover cambios en el sistema y en las instituciones; sin embargo, la meta de la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres dista de haberse alcanzado plenamente. Uno de los aspectos pendientes es el trabajo con las y los agentes educativos, en sus espacios laborales, para desarrollar competencias que les permitan valorar la importancia de ambas estrategias —la transversalización y el empoderamiento—, apropiarse de ellas y emplearlas de manera conjunta en la práctica docente.

La investigación sobre violencia en contra de las mujeres y de género

La primera década del siglo **xxi** generó resultados que alertaban sobre la ocurrencia de esta problemática en la escuela, un espacio considerado como ajeno y al resguardo de tales manifestaciones. Así, aunque la Encuesta Nacional sobre Dinámica de Relaciones en los Hogares (ENDIREH, 2006) no estaba orientada exclusivamente al ámbito escolar, mostró que entre las encuestadas con algún nivel de escolaridad, casi 12% padecieron violencia emocional (humillación, denigración, la ignoraron por ser mujer o recibió castigos y represalias por no acceder a propuestas deshonestas por parte de los adultos), 6% reportó violencia física (agresiones) y 2% reportó violencia sexual (le propusieron tener relaciones sexuales a cambio de calificaciones, la acariciaron o manosearon sin consentimiento o la obligaron a tener relaciones sexuales). Asimismo, reveló que los principales agresores eran autoridades y miembros del plantel (38% y 88% respectivamente). También, que las autoridades educativas y los compañeros estudiantes se equiparaban en número en los casos de sexo forzado (35% y 38% respectivamente) (Castro y Casique, 2008: 152).

En ese mismo año se publicó el “Informe sobre la Calidad de la Educación Básica en México, 2006”, el cual identificaba un conjunto de variables asociadas con las manifestaciones de violencia; entre ellas, el género destacó como un factor vinculado con la mayor participación de los estudiantes en actos de violencia, tan-

to en calidad de agresores como de agredidos. Además, tanto en el nivel primario como en el secundario, los alumnos reportaron una mayor frecuencia de sanciones a lo largo del año escolar. Al referirse al tipo de agresiones, el informe reveló que difería por sexo: las agresiones físicas y verbales que hacían uso de lenguaje soez eran más frecuentes entre los varones; la burla y la marginación eran recurrentes entre las mujeres. También destacó la mayor propensión a cometer actos violentos entre los varones de mayor edad en relación con el grupo y con una trayectoria escolar irregular y poco exitosa. Así comenzó a dibujarse un perfil de agresor que requería profundizar en la construcción social de las masculinidades y de las feminidades para captar todos los alcances de esta problemática.

En 2007, la Encuesta Nacional de Violencia en las Relaciones de Noviazgo (ENVINOV), mostró que 15% de las y los jóvenes había experimentado al menos un episodio de violencia física al momento de la encuesta; 76% de violencia psicológica y 16.5% de las jóvenes encuestadas, al menos un episodio de violencia sexual por parte de la pareja. Además, la encuesta reveló la persistencia de estereotipos de género que podían contribuir a la reproducción de la violencia. Así, 33.4% de las y los jóvenes dio su asentimiento a la afirmación: “El hombre es infiel por naturaleza”; sin embargo, la mayor proporción de quienes acordaron con este enunciado fue de mujeres (36.8% del total de entrevistadas). En el grupo de opiniones relacionadas con el rol reproductivo de las mujeres apareció el estereotipo que las asocia con la mayor capacidad para cuidar a los enfermos, ya que 76% acordó con esta afirmación. En paralelo, prevaleció el estereotipo de los varones como proveedores principales de la familia y responsables de la toma de decisiones, pues 59% de las y los encuestados consideró que “un buen hombre es el que provee económicamente a su familia” (Encuesta Nacional de Violencia en las Relaciones de Noviazgo, 2007: 15).

En el año 2009, el “Informe Nacional sobre Violencia de Género en la Educación Básica” en México aportó información sobre esta problemática, específicamente para el ámbito educativo, con lo cual comenzaron a perfilarse ciertas tendencias y modalidades que afectaban no sólo a las estudiantes mujeres sino también a los alumnos varones, e incluían violencia sexual y expresiones de discriminación por homofobia. Así, el informe reveló que las niñas no se sentían respetadas por sus compañeros, que eran atacadas por no cumplir el estereotipo femenino, que recibían tocamientos no deseados, agresiones durante el recreo y que experimentaban temor en el baño de sus escuelas. También, que las diversas formas de discriminación alcanzaban el aspecto físico de las niñas y los

niños, y que existía muy poca tolerancia entre el alumnado y el cuerpo docente para quienes manifestaban una orientación sexual distinta a la heterosexual. Asimismo, el informe mostró que más de 50% de los niños tenía la sensación de sentirse regular o mal en la escuela. Directivos, docentes y estudiantes coincidieron en calificar a los varones como menos responsables, participativos y aplicados que las mujeres. En paralelo, los niños expresaron que se sentían más regañados y reprendidos por las y los docentes y reportaron incidentes de violencia física entre ellos. También fueron más señalados como los responsables de los insultos y las humillaciones, concepciones que reproducen el estereotipo de que los hombres son fuertes o agresivos, a la vez que evidencia la forma en que han aprendido a relacionarse y a enfrentar los conflictos (Secretaría de Educación Pública, 2009: 160-161).

Por último, en los “Resultados sobre Mujeres de la Encuesta Nacional sobre Discriminación en México, ENADIS 2010”, se mencionó un panorama desalentador sobre la situación de los derechos de las mujeres ya que en la sociedad mexicana se identificó la persistencia de una percepción que las excluye y discrimina. Así, la encuesta reveló que más de la quinta parte de la población (hombres y mujeres) consideraba que la violación puede ser responsabilidad de la víctima (una cifra igual a la de 2005), y cuatro de cada diez mujeres creía que se debe pedir permiso al esposo para gastar dinero o salir a la calle. La tercera parte de la población consideró que se debe castigar a la mujer que aborte y una quinta parte de las mujeres pensaba que los hombres deben ganar más por el mismo trabajo. Estos datos representan retrocesos en el reconocimiento formal de los derechos de las mujeres en todo el país (Encuesta Nacional sobre la Discriminación en México-Mujeres, 2010: 13).

Como señala González Jiménez (2009, p. 681), diferenciar, comparar o estudiar a hombres y mujeres no implica necesariamente ubicarse en el campo de los estudios de género o adoptar esa perspectiva para la comprensión de los fenómenos. Sin embargo, hacia mediados de la primera década del siglo XXI, los resultados de la investigación generada por organismos nacionales contribuían a perfilar las características de un problema escasamente explorado: la violencia de género y la violencia en contra de las mujeres en el ámbito educativo.

La violencia de género y la violencia en contra de las mujeres como problemas de la investigación educativa

¿Cuáles fueron los aportes, las implicaciones y el impacto de estos hallazgos en el campo de la investigación educativa? Para responder a esta interrogante conviene remitirse a la historia de los conceptos “violencia de género”, “violencia en contra de las mujeres”, y “violencia sexual”, los cuales aparecen en la agenda de los movimientos de mujeres y en los feminismos militantes y académicos de las últimas décadas del siglo xx.

La noción de “violencia sexual” surgió en los años setenta y parte de los ochenta del siglo xx en el mundo anglosajón, para estudiar los orígenes, las causas y las formas de reproducción de la subordinación femenina, mientras que la práctica política feminista se centró en el problema de la violación y de los actos contra la integridad sexual de las mujeres (Riquer Fernández y Castro, 2006: 22-23). A mediados de los años ochenta, entre las feministas de los países del Tercer Mundo comenzó a difundirse la expresión “violencia en contra de las mujeres”, para alertar sobre las consecuencias de los proyectos de desarrollo socioeconómico que reproducían los roles tradicionales femeninos e incrementaban las jornadas laborales, en lugar de promover el cambio en las condiciones de vida de las mujeres más pobres de la región. Entonces, la noción de “violencia en contra de las mujeres” aludía a la explotación de las mujeres en un sistema de producción económico capitalista y simbólico patriarcal.

Una década después, a mediados de los años noventa, la expresión “violencia de género” ganó presencia en la academia, en los foros internacionales, en los medios de comunicación y en el discurso político (Riquer Fernández y Castro, 2006: 20). Así, en el año 1994, la Asamblea General de las Naciones Unidas, en el Artículo 1° de la “Declaración sobre la Eliminación de la Violencia contra la Mujer”, la define como: “Todo acto de violencia basado en la pertenencia al sexo femenino que pueda tener como resultado un daño o sufrimiento físico, sexual o psicológico para la mujer, así como las amenazas de tales actos, la coerción o la privación arbitraria de la libertad, tanto si se producen en la vida pública como en la vida privada.”

¿De qué manera estas concepciones fueron retomadas en la investigación educativa sobre la problemática de la violencia de género y en contra de las mujeres? En respuesta a esta interrogante surgen algunas líneas de trabajo que ponen énfasis en diversos aspectos. En la década de los años setenta del siglo xx,

la investigación educativa se encontró con los estudios de género que, en gran parte, se desarrollaban en Estados Unidos e Inglaterra. Estos trabajos proponían un análisis macrosociológico en relación con las desigualdades educativas que el propio sistema contribuía a reproducir, y el impacto de estas desigualdades en los mercados de trabajo. También, desde una perspectiva crítica, comenzó a denunciarse la estructura capitalista y patriarcal en tanto reducía la escuela a una función de reproducción de las desigualdades sociales, la cuales se hacían visibles en los recorridos escolares y sociales diferenciales (y desiguales) de los varones y de las mujeres (Fainsod, 2006: 332-333).

En la siguiente década, la de los años ochenta, surgieron nuevos temas e intereses académicos en relación con las violencias de género en las escuelas, los cuales marcaron el pasaje desde las preocupaciones centradas en la reproducción hacia la indagación en los procesos de producción de las desigualdades y violencias. Este desplazamiento despertó el interés por los contenidos y metodologías de la educación, a fin de indagar qué se enseñaba y cómo se aprendía a ser varón y a ser mujer en la escuela. Así, las preocupaciones se centraron tanto en el *currículum* explícito como en el oculto de género, en los materiales educativos, en las interacciones en el salón de clase y en otros espacios de la escuela, y en las huellas del sexismo en el lenguaje. Aunadas a estas preocupaciones, se cuestionaba la socialización diferencial de hombres y de mujeres, tanto en el hogar como en la escuela, y se analizaba el rendimiento escolar en relación con las expectativas que los docentes depositaban sobre el estudiantado, atravesadas por el género y la clase social. Entonces, surgieron investigaciones orientadas a la formación del profesorado y a la organización de las instituciones educativas. A diferencia de la década anterior, la escuela emergió no sólo como un espacio de reproducción de las desigualdades y violencias de género sino como un ámbito de luchas, confrontación y resistencias (Fainsod, 2006: 334-335).

Por último, la década de los años noventa trajo consigo el aporte de los estudios sobre masculinidad, los cuales contribuyeron a mostrar el valor simbólico de la violencia en la construcción de las identidades de los hombres. Además, la investigación educativa aportó a la visibilidad de los fuertes condicionamientos sociales y culturales de la subjetivación masculina y femenina, mismos que se evidenciaban no sólo en las expresiones de agresividad diferenciadas por género, sino también en las distintas violencias que afrontaban los varones al distanciarse de los modelos de masculinidad dominante en sus respectivos contextos (Fainsod, 2006: 340-341).

En este breve recorrido por la historia de los conceptos, las expresiones “violencia en contra de las mujeres” y “violencia de género” aparecen como sinónimos. Así, reiteran la asociación, señalada y criticada por distintas académicas feministas entre Género y Mujeres (De Barbieri, 1996, Lamas, 2006, Scott, 2006). En el ámbito de la investigación educativa, esta asociación puede limitar la potencia crítica y reflexiva de dicha categoría, al circunscribir y centrar la violencia como un problema que las mujeres y las niñas afrontan a manos de los hombres en el espacio escolar, por razones varias que pueden ubicarse en la mayor potencia física de ellos o en cierto “instinto” o “naturaleza” que les es propio y los predispone hacia lo violento. Frente a estas explicaciones sólo queda el recurso de apelar al control de los comportamientos de los estudiantes y de las interacciones entre ambos sexos, al autocontrol en el mejor de los casos, y a las sanciones ante los hechos consumados; en cambio, cuando se reconoce el ejercicio de poder que implican las distintas expresiones de violencia, entonces, el género cobra una nueva presencia no sólo para explicar y cuestionar un orden social que apela a la subjetivación de los individuos en términos jerárquicos y sexistas, sino para exponer ciertas prácticas, que incluyen la violencia de género, como mecanismos para perpetuar la discriminación.

Resulta innegable que las violencias en la escuela comparten rasgos de lo que ocurre en otros espacios, por ejemplo, en el hogar, en la calle, en el trabajo, en los grupos de iguales. Pero, a la vez, poseen una especificidad que se diluye o se pierde cuando la escuela queda reducida a un mero escenario, donde los sujetos y sus interacciones resultan intercambiables con los personajes que actúan en cualquier otro contexto. Precisamente, este es uno de los aportes que puede concretar la investigación educativa sobre las violencias en general y las de género en particular: elucidar aspectos poco visibles de esta problemática desde otros campos de estudio.

Aunado a lo anterior, en el ámbito de la investigación educativa, la asociación entre Violencia y Género (entendido como sinónimo de mujeres) dificulta el reconocimiento de otras expresiones y agentes de la violencia, como la que se lleva a cabo entre colegas del mismo sexo, la que ejercen los jóvenes sobre los adultos (que aún cuando se interprete como expresión de resistencia no deja de tomar cuerpo en contra de ciertos adultos y bajo modalidades específicas que admiten una lectura desde la perspectiva de género) y también las violencias que afrontan los individuos, ubicados en distintas posiciones jerárquicas y en el desempeño de roles diversos, cuando no logran una “correcta actuación de

género”. Como ejemplos están el caso de los varones que se distancian de los modelos de masculinidad dominantes, o el de las mujeres y varones que manifiestan una preferencia sexual que contradice la heteronormatividad obligatoria (Butler, 1990: 311).

La noción de “violencia de género” obliga a volver sobre la construcción simbólica de los espacios, ya que remite a la escisión moderna de la realidad social en dos ámbitos: el público y el privado, distinción a partir de la cual se clasifican y dividen las actividades, los roles, las emociones, los cuerpos, y se ubica a los sujetos en virtud de su sexo. Por medio de este recurso ideológico, se consagra la asimetría de poder entre varones y mujeres fundada, entre otras razones, sobre la valoración desigual que se concede al trabajo productivo (el que corresponde al ámbito público y es encargado a los hombres), por encima del trabajo reproductivo (el que compete a las mujeres en los espacios privados y domésticos, debido a las capacidades reproductivas que las aproximan, más que a los varones, hacia la Naturaleza) (Amorós, 1985: 31; Lagarde, 1993: 119-121).

Con base en lo expuesto, cabe precisar que la “violencia de género” se basa en las relaciones desiguales de poder entre hombres y mujeres, de tal manera que, bajo un orden de dominación masculina, se comprende con mayor claridad por qué una abrumadora mayoría de las personas violentadas son mujeres, niñas y niños. Por esta razón, a veces se utiliza el término “violencia de género” como un sinónimo de violencia en contra las mujeres. Sin embargo, la afirmación anterior no implica el desconocimiento o la negación de que también existen expresiones de violencia de género ejercidas contra y entre hombres; por ejemplo, las que afectan a los homosexuales y transgénero, o el abuso infantil hacia hombres menores. Al respecto, cabe agregar que “la violencia de género contra los hombres es ejercida también mayoritariamente por hombres, y es producto de ese modelo de masculinidad autoritario y dominador hacia mujeres y menores, que se siente cuestionado ante otros modelos de masculinidad u otras opciones sexuales” (Massolo, 2007: 133-134).

El estado del conocimiento: precisiones metodológicas

La presentación de este estado del conocimiento se organiza en varios apartados que se presentan a continuación.

Criterios de selección de la bibliografía

Por tratarse de una problemática de la investigación educativa que no se abordó de manera explícita en los estados del conocimiento anteriores, la selección de bibliografía se centró en la violencia de género y en la violencia en contra de las mujeres, sin privilegiar ningún abordaje teórico y/o metodológico; asimismo, se incluyeron todas las modalidades de indagación y de reflexión, las cuales comprenden desde las investigaciones empíricas hasta los ensayos y la recuperación de la experiencia profesional.

La búsqueda de bibliografía se realizó a través de los catálogos electrónicos de las bibliotecas de las instituciones de educación superior del país; también se consultaron los libros y materiales disponibles en el portal de la Secretaría de Educación Pública, la base de datos de Redalyc, así como los catálogos electrónicos de los centros de documentación del Instituto Nacional de las Mujeres (Inmujeres) y de la Comisión Nacional para la Prevención de la Discriminación (Conapred). También se revisaron libros especializados y de divulgación, artículos de revistas de investigación educativa y trabajos recepcionales de posgrado. Aunado a lo anterior, se consultaron las memorias electrónicas de diversos eventos académicos a fin de reunir las ponencias presentadas, tanto en el nivel nacional como internacional. También se contactó a las y los investigadores que trabajan esta temática a fin de contar con sus publicaciones, y se obtuvo una respuesta generosa. Además, las y los integrantes del equipo de trabajo del Área 17 “Convivencia, indisciplina y violencia”, aportaron bibliografía que incrementó el acervo.

En paralelo a la recopilación de materiales, la conformación del *corpus* implicó la toma de decisiones en relación con el enfoque teórico adoptado para abordar el estudio de la violencia en contra de las mujeres y de género. Al respecto, se incluyeron las investigaciones que utilizan de manera explícita las nociones de violencia de género y de violencia en contra de las mujeres. También las investigaciones sobre violencia, disciplina e indisciplina escolar que ofrecen resultados diferenciados entre hombres y mujeres, aunque no adopten expresamente el análisis de género para interpretarlos.

En relación con el formato de presentación de las investigaciones, el *corpus* incluye a) Artículos de revistas sometidos a dictaminación; b) Libros y artículos de libros con ISBN; c) Ponencias nacionales y/o internacionales sometidas a dictaminación; d) Trabajos recepcionales de posgrado; e) Encuestas y censos,

y f) Manuales y guías con propuestas de formación y/o de intervención para agentes educativos. Por último, las decisiones referidas al contexto de estudio implicaron la inclusión de trabajos producidos por investigadores nacionales y/o extranjeros sobre esta problemática en México.

Descripción del corpus

Está integrado por 95 productos, organizados en seis formatos distintos. El siguiente cuadro muestra la distribución de los trabajos de acuerdo con la forma de presentación, por nivel educativo.

CUADRO 8.1. Niveles del sistema educativo según el formato

Formato	Nivel del sistema educativo									Total	
	Prees	Prim	Sec	EB	EMS	ES	EB/	EMS/	EB/		Otros
							EMS	ES	EMS/ES		
Libro	1	1	3		1	0	1	0	0	1	8
Artículo	0	0	7	1	4	11	3	3	2	7	38
Tesis Tesinas	3	4	2	1	1	3	1	1		1	17
Encuesta Censo	0	0	0	1	1	0	0	0	0	3	5
Manual	0	3	1	0	1	0	1	0	0	0	6
Ponencia	1	1	9	0	1	6	0	1	0	2	21
Total	5	9	22	3	9	20	6	5	2	14	95

Pres= nivel preescolar; Prim = nivel primario; Sec = nivel secundario; Otros= No están centradas en ningún nivel educativo; EB = educación básica; EMS = educación media superior; ES = educación superior. Fuente: Elaboración propia.

Prevalecen los artículos en libros y revistas, las ponencias y los trabajos recepcionales; los niveles más investigados son educación secundaria y educación superior. Otros, como el preescolar, apenas han recibido alguna atención. Los estudios que comparan la presencia del fenómeno entre niveles educativos son escasos; probablemente obedece a que la mayoría de los trabajos son realizados de manera individual o por grupos reducidos. También la posibilidad de acceso

a las instituciones educativas puede incidir en la selección de los niveles del sistema donde se investiga.

Los sujetos de estudio por nivel educativo

Este eje permitió agrupar las investigaciones de acuerdo con los sujetos sobre los cuales se focalizaron, conforme al nivel educativo. Los resultados se presentan en el siguiente cuadro.

CUADRO 8.2. Sujetos de estudio por nivel educativo

Sujetos de estudio	Nivel del sistema educativo							Total
	Prees	Prim	Sec	EMS	ES	Mixto	N/C	
Estudiantes ambos sexos	1	2	14	2	9	12	1	41
Estudiantes varones	0	1	0	1	1	0	0	3
Estudiantes mujeres	0	0	2	3	3	0	1	9
Autoridades y docentes	2	3	3	1		1	0	10
Estudiantes y docentes	0	1	2	2	7	2	0	14
Docentes y familiares	1	1	0	0	0	0	0	2
Estudiantes y adultos	1	1	1	0	0	0	0	3
N/C	0	0	0	0	0	0	13	13
Total	5	9	22	9	20	15	15	95

Fuente: Elaboración propia.

Las relaciones entre estudiantes de ambos sexos ha concitado el mayor interés tanto en secundaria como en educación superior. Este énfasis sugiere que las expresiones de violencia resultan más visibles cuando ocurren entre estudiantes. Sin embargo, este énfasis también puede desviar la mirada sobre las interacciones y prácticas de otros agentes educativos. Por eso, el estudio de las rela-

ciones estudiantes-docentes y autoridades-docentes, aunque se presenta en una proporción muy inferior, favorece una perspectiva más abarcadora. También destaca un abordaje relacional del fenómeno, consistente con la perspectiva de género y con el estudio de la violencia, más allá de las características y comportamientos de los individuos.

Los enfoques teóricos

La revisión del *corpus* permitió identificar variaciones en el empleo de la noción “género”, a partir de las cuales se reagrupó la bibliografía. A su vez, se analizaron las implicaciones de las diversas concepciones del concepto género para la investigación educativa.

Los usos del “género” y sus implicaciones en la investigación educativa

Existen diversas perspectivas teóricas para estudiar el género, las cuales poseen consecuencias metodológicas y de análisis en relación con los resultados de las investigaciones. En este punto cabe mencionar la distinción entre los trabajos que adoptan el género como una perspectiva a partir de la cual se construye el proceso de investigación (definición del problema, preguntas, métodos, análisis y presentación de resultados), y las investigaciones que diferencian los resultados por género (hombre/mujer) pero que no incorporan esta categoría de análisis de manera explícita. En lo que sigue, presentamos los diversos enfoques identificados en la bibliografía seleccionada y reflexionamos sobre las implicaciones que acarrea para la investigación educativa.

Como variable y sinónimo de sexo. Las investigaciones agrupadas bajo este eje ponen en evidencia la desigualdad sin explicarla o analizarla. Una consecuencia de este uso de la noción “género” consiste en minimizar o perder de vista los efectos persistentes de las desigualdades entre hombres y mujeres; también entraña el riesgo de que, en cuanto los números de la desigualdad se equiparan, por ejemplo, cuando se logra igualar por sexo la matrícula inicial en los distintos niveles educativos, el problema de la desigualdad de género se considera resuelto.

Como categoría relacional con énfasis en las relaciones inter e intra genéricas. Estas investigaciones conciben el género como un eje de diferenciación y ordenamiento social basado en la construcción de la diferencia sexual en términos discriminatorios. Una de las implicaciones de este enfoque consiste en evidenciar la desigualdad por razones situadas más allá de los individuos; también, esta concepción permite trascender las expectativas de cambio social centradas en el aprendizaje de nuevos roles y en la modificación de estereotipos, un abordaje muy frecuente en la investigación educativa sobre esta problemática.

Como categoría relacional con énfasis en los individuos (mujeres u hombres). El estudio de un solo sexo puede resultar parcial. Cuando el énfasis recae en las mujeres se corre el riesgo de reforzar la idea de que el género se refiere únicamente a los problemas femeninos. En relación con lo anterior, conviene tomar en cuenta que aun sin nombrar o estudiar explícitamente a los hombres (o viceversa), persiste la distinción jerárquica entre los sexos, la cual estará presente y tendrá efectos que probablemente escaparán al análisis y problematización en las investigaciones.

Como elemento que define identidades, roles y estereotipos. Estas investigaciones evidencian la apropiación subjetiva del orden de género. En este caso conviene prevenirse a fin de evitar que el empleo de ciertas categorías o ejes analíticos contribuyan a reproducir las características asignadas tradicionalmente a “lo femenino” y a “lo masculino” como naturales y/o en términos de esencias.

Sin problematizar el concepto. Estas investigaciones se caracterizan por el empleo de la noción de género o porque mencionan la distinción entre “feminidades” y “masculinidades” sin definirlos ni tematizarlos de manera expresa. Esta decisión impide dialogar con las y los investigadores sobre la perspectiva teórico-epistemológica que adoptan, la cual incide en la interpretación de los resultados.

De otra manera. Como sistema semiótico, domesticación, arbitrario cultural, imaginario social. Algunas investigaciones vinculan la categoría “género” con conceptos de las disciplinas desde las cuales abordan la investigación: Antropología, Pedagogía, Psicología, Sociología. Sería necesario un análisis pormenorizado de las implicaciones y potencialidad de estos enfoques que no puede concretarse en este trabajo.

Resultados desagregados por sexo. En este caso no se emplea la categoría; sin embargo, los resultados se presentan desagregados por sexo. De este modo, se pierde el potencial analítico y reflexivo de la categoría para explicar y comprender los resultados de las investigaciones.

El siguiente cuadro agrupa el *corpus* según los usos y enfoques adoptados.

CUADRO 8.3. Usos del concepto género en la investigación educativa

Modo de empleo	Total
Como variable y sinónimo de sexo	3
Como categoría relacional. Centra la investigación en las relaciones entre géneros y/o en el interior de cada género	30
Como categoría relacional. Centra la investigación en las mujeres o en los hombres	8
Centrado en las identidades, roles y estereotipos de género	15
Se emplea, se menciona sin definirla	26
De otra manera	3
No se lo emplea. Presentan resultados diferenciados por sexo	10
Total	95

Fuente: Elaboración propia.

Prevalece la comprensión del género como construcción social; en el abordaje de las investigaciones predomina un enfoque relacional, frente a los estudios centrados exclusivamente en uno u otro sexo. Sin embargo, resulta llamativo que un número casi igual de investigaciones emplea el concepto pero no problematiza ni discute la perspectiva desde la cual se utiliza. En general, se trata de trabajos que reportan datos diferenciados entre hombres y mujeres y emplean la categoría género como sinónimo de sexo.

Violencia de género y violencia en contra de las mujeres

En relación con el empleo de estos conceptos se procedió a ordenar el *corpus* y a reflexionar sobre las implicaciones para la investigación educativa. A continuación se describen las distintas concepciones y sus alcances para estudiar esta problemática:

Como nociones equivalentes. Violencia de género es la que se ejerce en contra de las mujeres por el solo hecho de serlo. La que ejercen los varones en contra de las mujeres. Entre las implicaciones conviene mencionar que esta concepción puede contribuir a la invisibilidad de otras expresiones de violencia de género;

también se pierde el potencial teórico para explicar las violencias entre hombres, vinculadas con la construcción de masculinidades y con las muestras de virilidad.

Como conceptos diferentes. Para estas investigaciones, la violencia de género es un concepto más abarcador que refiere a asimetrías de poder de carácter socio-cultural. Este enfoque permite distinguir las manifestaciones de violencia, tanto en contra de las mujeres como en contra de los hombres, por razones de género.

Como un problema social que afecta a ambos sexos. Las investigaciones se centran en las mujeres o en los hombres; ambos pueden ocupar posiciones de agresores y agredidos. Reconocen la violencia inter e intragenérica. La adopción de este enfoque privilegia el énfasis en las relaciones e interacciones y no en los individuos. Contribuye a cuestionar y pone en entredicho una tendencia frecuente que consiste en la asignación de posiciones fijas para los individuos en la relación violencia: varones=agresores y mujeres=agredidas.

Sin problematizar los conceptos. La investigación ofrece resultados sobre la violencia de género y/o en contra de las mujeres como consecuencia del análisis empírico. Sin desconocer el aporte de estos trabajos, conviene señalar que dificultan la interpretación de los resultados en relación con el principio de igualdad de oportunidades y con las metas de equidad de género; también limitan la orientación de la intervención educativa para detener y/o prevenir esta problemática.

Como medio para asegurar una adecuada actuación de género. Estas investigaciones están centradas en la “actuación” o “efectuación” del género, más allá de las identidades de adscripción y de los roles establecidos. Permite estudiar otras “actuaciones” o “efectuaciones” de género que se distancian de la oposición: “masculino”, “femenino”, ya sea porque los individuos evidencian preferencias sexuales distintas de las heterosexuales o porque se alejan de los modelos de masculinidad y feminidad aceptados.

Como violencia simbólica. Estas investigaciones recuperan la noción propuesta por Pierre Bourdieu para referirse a la imposición de un “arbitrario cultural” que se concreta a través de la “acción pedagógica”. Sería necesario un análisis pormenorizado de las implicaciones y potencialidad de este enfoque, el cual no puede concretarse en este trabajo.

Como expresión de discriminación sexista. Estas investigaciones reconocen la violencia de género y en contra de las mujeres como violación a los Derechos Humanos. Este enfoque puede favorecer investigaciones que relacionen los distintos ejes de diferenciación social, tales como sexo, género, etnia, raza, clase,

religión, identidad nacional, etcétera, a partir de los cuales se construyen y legitiman expresiones de discriminación.

El siguiente cuadro agrupa la bibliografía de acuerdo con la concepción de violencia de género y de violencia en contra de las mujeres que adoptan las investigaciones:

CUADRO 8.4. Enfoques teóricos sobre la violencia de género y violencia en contra de las mujeres

Modo de empleo	Total
Como nociones equivalentes	22
Como conceptos diferentes	10
Como fenómeno social que afecta a ambos sexos	17
Sin problematizar los conceptos	29
Como medio para asegurar una adecuada actuación de género	3
Como violencia simbólica	2
Como expresión de discriminación sexista	12
Total	95

Fuente: Elaboración propia.

La mayor parte de las investigaciones (inciso d) no reflexionan sobre estos conceptos, ya sea porque sólo reportan datos diferenciados por sexo, o bien, porque parten de una relación no problemática entre el fenómeno y el concepto que lo designa. Existe una identificación importante de la violencia de género como aquella que ejercen los hombres sobre las mujeres. Incluso donde se reconoce que ambos pueden afrontar esta modalidad específica de violencia, predominan los estudios centrados en las mujeres (incisos b y c). Sin embargo, comienzan a perfilarse interpretaciones de la violencia de género en términos de discriminación sexista (inciso g), lo cual abre el espacio para interpretar cada acto de violencia que afrontan las mujeres y los hombres por razones de sexo y de género desde un enfoque de Derechos Humanos, es decir, como expresiones de la distribución desigual de poder que favorece que sean objeto de violaciones de sus derechos, en lugar de ser sujetos de los mismos. Por último, la reducida percepción del fenómeno desde el punto de vista de la “efectuación” de género, puede ayudar a la explicación de la escasa visibilidad que poseen los estudios sobre discriminación sexual en la escuela.

Métodos de investigación

En este apartado se recuperan los métodos y técnicas empleados en las investigaciones, así como los alcances y la cobertura de las mismas.

Métodos y técnicas

El siguiente cuadro presenta los principales métodos y técnicas para obtener información en los distintos contextos seleccionados.

La investigación adopta una gran variedad de métodos y técnicas para la recolección de información; sin embargo, el énfasis recae en la interlocución con los sujetos investigados. Lo anterior se evidencia en el predominio de entrevistas individuales, semi-estructuradas y abiertas, de entrevistas colectivas bajo la modalidad de grupos focales, así como en la combinación de varias estrategias en un mismo contexto: encuestas y cuestionarios acompañados de observación etnográfica, entrevistas informales, revisión documental, etcétera. Estas decisiones de método evidencian un énfasis por indagar en los significados de las experiencias de violencia de género desde la perspectiva de los propios agentes, una decisión que confiere especificidad a la investigación educativa sobre esta problemática desde el punto de vista de los fines y alcances de la misma: generar conocimiento para explicar, para comprender y para transformar con otros.

CUADRO 8.5. Métodos y técnicas de la investigación educativa

Nivel educativo	Métodos							Total		
	Encuesta	Cuestio- nario	Entrevista individual	Entrevista colectiva	Historia de vida	Análisis documental	Etno- grafía	Investigación- acción	Mixto	Otro
Prescolar	0	0	1	0	0	1	0	2	0	5
Primaria	0	0	1	1	0	0	2	1	2	9
Secundaria	2	3	4	2	0	0	3	1	6	22
EMS	1	0	1	1	0	0	0	1	5	9
Superior	6	2	4	2	3	1	0	0	2	20
Mixto	2	2	1	3	0	1	0	2	3	16
N/C	4	0	0	1	0	4	0	1	0	14
Total	15	7	12	10	3	7	5	8	18	95

Fuente: Elaboración propia.

Alcances de las investigaciones

El alcance se refiere a los distintos niveles de aprehensión y comprensión del problema que privilegian las investigaciones, diferenciadas según el nivel educativo.

CUADRO 8.6. Alcance de la investigación educativa

Nivel educativo	Alcance					Total
	Exploratorio	Explicativo	Interpretativo	Intervención	Otros	
Preescolar	0	0	1	3	1	5
Primaria	4	0	0	3	2	9
Secundaria	12	0	8	1	1	22
EMS	4	0	2	3	0	9
Superior	8	3	8	0	1	20
Mixto	5	3	2	5	1	16
No especifica	3	2	3	1	5	14
Total	36	8	24	16	11	95

Fuente: Elaboración propia.

La mayoría de los trabajos se distribuye entre los que proponen un alcance exploratorio, lo cual reitera la reciente visibilidad que ha cobrado la violencia de género en el contexto escolar. Sin embargo, también predominan las investigaciones de corte interpretativo, lo cual evidencia que no sólo se trata de mostrar la presencia del fenómeno y de algunas características, sino de rescatar la especificidad del mismo a partir de las percepciones y experiencias de los agentes educativos en sus contextos respectivos.

Cobertura

La cobertura se refiere a la extensión que comprenden las investigaciones en relación con los niveles educativos:

CUADRO 8.7. Cobertura de las investigaciones

Nivel educativo	Cobertura						Total
	Estudio de caso	Local	Zonal	Estatad	Nacional	N/C	
Preescolar	3	1	0	0	1	0	5
Primaria	4	0	1	0	4	0	9
Secundaria	13	2	2	3	2	0	22
EMS	5	0	0	1	1	1	8
Superior	17	1	0	2	0	0	20
Mixto	5	1	2	3	3	3	17
No especifica	3	1	0	0	4	6	14
Total	50	6	5	9	15	10	95

Fuente: Elaboración propia.

La cobertura parece consistente con el énfasis interpretativo que mostró el Cuadro 8.5. Probablemente la presentación de los trabajos bajo la denominación de “estudio de caso” obedece a que la mayoría de las investigaciones reportadas son trabajos recepcionales (tesis, tesinas) o derivan de dichos trabajos (artículos y ponencias). Se trata de investigaciones individuales o en grupos pequeños que probablemente carecen de recursos económicos o de tiempo para abarcar espectros más amplios de la población.

Hallazgos y aportes de la investigación educativa

La mayor parte de los hallazgos no puede generalizarse porque las investigaciones se presentan como estudios de caso. Sin embargo, ofrecen aportes valiosos para la comprensión de esta problemática a partir de los significados que los agentes educativos atribuyen a sus interacciones y prácticas en los contextos donde ocurren. El análisis de la bibliografía permitió identificar varias preocupaciones que se presentan bajo los siguientes ejes temáticos:

1. Los rostros de la violencia de género. Las investigaciones reunidas bajo este eje recuperan diversas perspectivas teóricas; también reflexionan en

torno de esta problemática y/o describen las características y magnitudes de ocurrencia del fenómeno.

2. Las identidades, roles y estereotipos de género. Estas investigaciones muestran de qué manera las expectativas depositadas sobre los agentes educativos, en relación con el género de adscripción, contribuyen a reproducir y/o confrontar el sexismo en las escuelas.
3. Percepciones y experiencias con la violencia de género. Reúne información sobre las ideas, creencias y valores a través de los cuales, los agentes educativos ubicados en posiciones de agresores, agredidos y/o de espectadores, definen y caracterizan esta problemática.
4. Interacciones y prácticas con enfoque de género. Recupera las huellas de la violencia de género a través del análisis de las interacciones y prácticas de los agentes educativos.
5. Respuestas institucionales. Reúne los hallazgos que reportan distintas modalidades de respuesta de las instituciones educativas en relación con esta problemática.
6. Afectos y violencia de género. Estas investigaciones estudian la violencia de género en las relaciones afectivas entre estudiantes.

Los próximos apartados ofrecen una síntesis de los hallazgos reunidos bajo distintos ejes temáticos:

Los rostros de la violencia de género

Los trabajos permiten conocer las manifestaciones de la violencia de género en educación básica (SEP, UNICEF, 2009; Azaola Garrido, 2009), educación secundaria (Caballero Pérez, 2009; Castillo Rocha y Pacheco Espejel, 2008; García Mendoza y Shuman, 2009; Mejía Hernández y Weiss, 2011; Piña González, 2011; Saucedo Ramos y Mejía Hernández, 2012; Velázquez Reyes, 2011 b, 2009), educación media superior (Inmujeres, AMDH, UNAM, 2008; López Flores, 2011; Tapia Fonllem, 2010), educación superior (Ayala Carrillo, 2008; García López 2010, Mingo, 2010 b; Pérez Castro y Pereda Alfonso, 2011 a y b; Zamudio Sánchez, Ayala Carrillo y Andrade Barrera, 2011). También, sobre las modalidades de la violencia social a través de la web, revisadas desde la perspectiva de género (Velázquez Reyes, 2010, 2011a).

Profundizan el análisis de la información nacional generada a través de encuestas: sobre violencia en el noviazgo con datos de la ENVINOV 2007 (Castro y Casique, 2010); sobre factores asociados con la violencia física o sexual en contra de las mujeres en la escuela, con datos de la ENDIREH 2006 (Frías y Castro, 2010) y sobre la disminución de la violencia de género en contra de las mujeres como una externalidad positiva de la educación, con datos de la ENADIS 2006 (Ramírez Flores, 2010).

Asimismo, los trabajos presentan enfoques teóricos del feminismo académico, de los estudios de masculinidad y aportes de distintas disciplinas que pueden contribuir a la comprensión del vínculo entre género, masculinidades y violencia (Botello Lonngi, 2008; Chagas Dorrey, 2007; Ehrenfeld Lenkiewich, 2011; González Jiménez, 2010; Leñero Llaca, 2009 a; Meza Escorza, 2008; Velázquez Reyes, 2010, 2011 a). La bibliografía incluye los aportes de la educación para la paz (Granillo, 2007; Maceira Ochoa, 2004) y trabajos que reclaman un cambio cultural para cuestionar la socialización de género y desnaturalizar la violencia en contra de las mujeres (Carrillo Meraz, 2009 y Saucedo González, 2010).

Las identidades, roles y estereotipos de género

Los estudios bajo este eje revelan los ingentes esfuerzos de los hombres para acercarse a los modelos de masculinidad dominante. A pesar de la variedad de contextos donde se llevan a cabo las investigaciones, prevalece un modelo de masculinidad que implica el ejercicio de poder sobre otros varones y el ejercicio de la sexualidad con las mujeres sin externar emociones. Así, las expectativas sociales relacionadas con la actuación de la masculinidad pueden contribuir al enrarecimiento del clima escolar y favorecer situaciones de indisciplina y violencia (Acevedo Álvarez, 2002; Botello Lonngi, 2008; Pereda Alfonso, 2007, 2009, 2011; Spitzer, 2002, 2001; Valadez Figueroa y González Gallegos, 2007; Zaragoza, 2007 a y b).

Algunos trabajos muestran los riesgos del ejercicio de la masculinidad para los propios hombres. La investigación de Vázquez García y Castro (2009) con estudiantes universitarios, identifica dos discursos vinculados con la “toma de riesgos” que se refieren al consumo de alcohol y al ejercicio de la violencia entre hombres y en contra de las mujeres como expresiones de hombría. En el trabajo de Oudhof van Barneveld, González Arratia y Zarza Villegas (2010), la

masculinidad aparece como un factor explicativo de las diferencias en el acatamiento de las normas y límites sociales. Por su parte, Spitzer (2005) estudia las conductas o comportamientos de riesgo que ocurren en un contexto universitario que conduce a prácticas autodestructivas incluido el suicidio.

También las investigaciones reunidas bajo este eje muestran la violencia de género que afrontan los varones al distanciarse de los modelos de masculinidad dominante, ya sea por la preferencia sexual o por negarse a las prácticas de violencia en contra de las mujeres o entre compañeros (Acevedo Álvarez, 2002; Azaola Garrido, 2009; Piña González, 2011; Pereda Alfonso, 2007 a; SEP-UNICEF, 2009; Zamudio Sánchez, Ayala Carrillo y Andrade Barrera, 2011; Zaragoza, 2007a).

Percepciones y experiencias con la violencia de género

Persiste la tendencia a percibir esta problemática como inevitable, “natural”, tanto entre el personal docente como entre estudiantes (Rosado Rosado y Santana Rivas, 2010; Rosas Torres, 2012; Spitzer, 2004, Tapia Ibañez, 2012), o bien a mostrar mayor rechazo por las formas de violencia más evidentes: física y patrimonial, con escasa percepción de otras modalidades como el hostigamiento y el acoso sexual (García López, 2010; Pérez Castro y Pereda Alfonso, 2011a y b). Un factor que contribuye a la naturalización de la violencia de género en la escuela se ubica en las experiencias en el hogar (Ayala Carrillo, 2008; Alatorre Huitrón, 2005; García López, 2010; Piña González, 2011). Esta situación puede agravarse, especialmente si las y los jóvenes no perciben ninguna diferencia entre las prácticas violentas de la escuela y el hogar (Ehrenfeld Lenkiewicz, 2011); también, cuando familiares y docentes coinciden en los esquemas de percepción y de acción relacionados con esta problemática (García López, 2010). En cambio, en la educación básica, el acompañamiento de las familias, y especialmente de las madres, puede evitar la deserción de quienes afrontan situaciones de violencia en la escuela (Pantoja Palacio, 2007).

La construcción social de la violencia diferenciada por género impacta en el punto de vista de las y los espectadores. Ciertas prácticas agresivas se permiten o justifican por la pertenencia a un género u otro, incluso la violencia parece más “aceptable” cuando proviene de los estudiantes (Chagas Dorrey, 2007; García Mendoza y Shuman, 2009; Pérez Castro y Pereda Alfonso, 2011a; Velázquez Reyes, 2011).

Otras investigaciones destacan que la percepción de la violencia de género por parte de las personas agredidas puede variar de acuerdo con la posición jerárquica (laboral y de clase) que ocupan en la relación con el agresor. El trabajo de López Flores (2011) con alumnas de una institución de educación media superior reporta que ellas experimentan mayor molestia ante la violencia del personal administrativo y docente (en ese orden) que de los compañeros.

Por último, las personas violentadas evidencian dificultades para reconocerse en esa posición. Este impedimento se verifica en los episodios de *cyberbullying* estudiados por Velázquez Reyes (2011), donde las alumnas tienden a inculparse por el acoso y el hostigamiento que reciben.

Interacciones y prácticas con enfoque de género

A partir del análisis realizado fue posible agrupar la bibliografía seleccionada bajo los siguientes sub-ejes temáticos: a) Entre docentes y adultos; b) Entre adultos y estudiantes, y c) Entre estudiantes.

- a) Entre docentes y adultos. No reconocen el sexismo y la violencia de género en sus prácticas. En algunos casos por desconocimiento, como surge de la investigación de Ayala Carrillo, Zapata Martelo, Martínez Corona y Vázquez García (2010), donde las autoras descubren algunas ideas de sentido común por las cuales, estudiantes y docentes de una escuela normal, rechazan el uso de lenguaje no sexista. En otros casos, por la reticencia de los docentes y del personal jerárquico a reconocerse como los principales reproductores de la violencia de género (Ayala Carrillo, Zapata Martelo y Martínez Corona, 2009; Spitzer, 2004).
- b) Entre adultos y estudiantes. Las investigaciones reportan el acoso y el hostigamiento sexual que enfrentan las alumnas por parte de docentes y estudiantes hombres. En el medio universitario, García López (2010) destaca que el hostigamiento sexual hacia las alumnas es un “secreto a voces” que se niega, se oculta o se revierte sobre las personas afectadas, responsabilizándolas de las agresiones por sus comportamientos o vestimentas. Las alumnas no son consideradas como tales sino como mujeres a quienes se puede hostigar, seducir y descalificar.

Sin embargo, la violencia sexual afecta a ambos sexos y adquiere distintas modalidades según el nivel educativo, como lo evidencian los trabajos de Zaragoza, (2007 a y b) en el nivel primario, de Hernández (2009) en el nivel secundario y la investigación de Saldívar Hernández, Ramos Lira y Romero Mendoza (2008) en el nivel universitario. En este último trabajo, las y los autores concluyen que la mayoría de los sujetos entrevistados no tiene claro el significado del concepto «coerción sexual», y si bien reconocen que afecta mayormente a las mujeres, las responsabilizan cuando afrontan esta modalidad de violencia; también mencionan que los hombres pueden ser víctimas de esta misma violencia. Por último, señalan diferencias en las tácticas que emplean para obtener un encuentro sexual, ya que los hombres recurren a una táctica sutil con amenazas y las mujeres no. La investigación sobre violencia sexual de Villaseñor Farías y Castañeda Torres (2003), con una muestra de población estudiantil cuyas edades oscilan entre 12 y 19 años de edad, descubre las dificultades de las y los participantes para delimitar hasta dónde y en qué circunstancias la violencia sexual no sólo es justificable sino deseada por parte de las víctimas o si en realidad nunca debería darse.

Existe escasa documentación sobre las agresiones al personal docente por parte del estudiantado. Pese a la relación jerárquica entre ambas posiciones, el estudio de Pereda Alfonso (2009) en una escuela secundaria muestra que las maestras enfrentan mayor cantidad y variedad de agresiones que los maestros; también, que existen variaciones de género en la percepción de la comunidad escolar y en las respuestas institucionales a estas modalidades de violencia.

- c) Entre estudiantes. Entre las mujeres, los chismes aparecen como una práctica recurrente que opera como un mecanismo de control en el contexto donde se difunden. Desde la perspectiva de género, esta práctica señala diferencias en los efectos que poseen los chismes, de acuerdo con el sexo de la persona violentada (Chávez Arellano, Vázquez García y De la Rosa Regalado, 2007; Pereda Alfonso, 2007, 2009; Zaragoza, 2007a y b). González Mecalco (2007) plantea que nuestra cultura niega a las mujeres el acceso al conflicto abierto y conduce la agresión a formas no físicas, indirectas, que se consideran “naturales” de su género. También en las agresiones entre mujeres aparecen otras modalidades de violencia relacionadas con la construcción y defensa de la reputación femenina que se defiende desde el cuerpo (Pereda Alfonso, 2009) o bien, que responde a expectativas y

mandatos apreciados en el mundo adolescente aunque opuestos a las expectativas del mundo adulto (Mejía Hernández, 2011).

Respuestas institucionales frente a la violencia de género

A partir del análisis realizado fue posible agrupar la bibliografía seleccionada bajo los siguientes sub-ejes temáticos: a) Negación del problema y b) Las instituciones como generadoras de violencia.

- a) Negación del problema. En líneas generales, las instituciones se muestran reticentes a reconocer el problema (Castillo Rocha y Pacheco Espejel, 2008; García López, 2010). Las personas violentadas apelan a soluciones individuales y voluntaristas que las aíslan y no lo resuelven, y que incluso, en ocasiones, tienden a agravarlo (Castro y Vázquez García, 2008). En relación con la violencia sexual, Hernández García (2009) y Spitzer (2004) reportan que existe complicidad para proteger a los profesores y descalificar las denuncias.
- b) Las instituciones como generadoras de violencia. Algunas investigaciones reportan que las autoridades y docentes generan y fomentan la violencia de género, ya sea porque alientan y premian las expresiones de la masculinidad dominante (Montaño Yañez, Zapata Martelo, Alberti Manzanares y Almanza Sánchez, 2009; Spitzer 2004; Vázquez García y Castro, 2009), porque favorecen la reproducción de estereotipos de género (masculinos y femeninos) para mantener la disciplina y el control sobre el alumnado (Alatorre Huitrón; 2005), o porque adoptan medidas preventivas o remediales que incrementan la misoginia y la discriminación en contra de las mujeres (Meza Escorza, 2008). También porque el diseño curricular y las prácticas de organización y administración de las escuelas favorecen la reproducción de la masculinidad dominante (Medina Benjamín 2005; Reyes González, 2005). Además, la ausencia y/o desconocimiento de programas para prevenir y contrarrestar la violencia determinan la aplicación de normas que sólo impactan en la superficie de los problemas (Brum Sánchez, 2008).

En el medio universitario, un factor que puede agravar esta tendencia es la dificultad para reconocer la violencia institucional. También el desconocimiento

de las instancias adonde recurrir para denunciar estas prácticas (Castro y Pareda, 2011a y b). García López (2010) reporta que en el contexto estudiado, las denuncias resultan contraproducentes porque no resuelven el problema y evidencian a la persona agredida. Además, las políticas administrativas dificultan el despido de los docentes denunciados, los alumnos no pueden cambiarse de grupo y deben ser evaluados por el o la docente agresora.

Las propuestas de intervención

A partir del análisis realizado fue posible agrupar la bibliografía seleccionada bajo los siguientes sub-ejes temáticos: a) En el nivel de diseño; b) Para promover la participación comunitaria, y c) Evaluaciones y/o reflexiones.

- a) En el nivel de diseño. Estas propuestas están destinadas a un segmento específico de la población escolar. Favorecen el cuestionamiento y la reflexividad sobre los discursos y prácticas que contribuyen a la reproducción de los estereotipos de género y las actitudes sexistas, a la vez que propician la adopción de un enfoque de Derechos Humanos (Inmujeres-PNUD, 2006; Rosales Mendoza, 2011). También promueven la transversalización de la perspectiva de género en el ámbito escolar (Inmujeres, 2003; Leñero Llacca, 2011, 2010, 2009 a). La bibliografía incluye propuestas de educación para la paz que incorporan la perspectiva de género, adoptan el enfoque de Derechos Humanos y postulan el reconocimiento de la diversidad para evitar la violencia en la escuela (Martínez Luna, 2005; Valenzuela y Gómez Gallardo, 2010; Valenzuela y Gómez Gallardo y Gamboa Suárez, 2010).
- b) Para promover la participación comunitaria. Desde el ámbito oficial surge el proyecto “Abriendo escuelas para la equidad” (SEP-OEI, 2009), el cual enfatiza el protagonismo de los jóvenes a fin de prevenir y reducir la violencia de género, la violencia sexual, las agresiones físicas y la discriminación; además, propone la generación de procesos y mecanismos institucionales para resolver los conflictos y diferencias de manera no violenta.

Limas Hernández (2004), en Ciudad Juárez, propone un enfoque participativo para identificar las adecuaciones curriculares orientadas a la formación de competencias para la vida; estas adecuaciones deben surgir del trabajo comunitario y requieren el acompañamiento de políticas educativas que las promue-

van. En un trabajo posterior, Limas Hernández (2012) enfatiza el vínculo entre la dimensión estructural y la dimensión subjetiva de la violencia; propone confrontar las asimetrías del sistema sexo-género regional que impactan en el sistema educativo e identifica las limitaciones regionales para afrontar esta problemática, entre las cuales destacan: carencia de una política oficial adecuada y conforme a parámetros científicos, ausencia de diagnósticos sobre la cuestión, falta de programas en los planteles educativos para atender tales problemáticas, falta de definición de las competencias docentes ante estos retos, ausencia de investigaciones sobre las experiencias de violencia que enfrentan las y los estudiantes en el ámbito social, comunitario, familiar, escolar e interpersonal.

- c) Evaluaciones y/o reflexiones. El trabajo de Tronco Rosas y Ocaña López (2011) en una institución que reúne tres niveles educativos: media superior, superior y posgrado, reporta resultados exitosos a través de distintas campañas y propuestas que involucran a la comunidad educativa: creación de observatorios, estrategias de sensibilización, creación de espacios institucionales para recibir denuncias, atención a las personas violentadas y sanción de las prácticas de violencia de género. También el trabajo de Castillo Rocha y Pacheco Espejel (2008), con una muestra de escuelas secundarias, pone en evidencia el papel central de los directivos y prefectos para disminuir la violencia verbal entre el alumnado.

Otras investigaciones cuestionan la idea de que basta “hacer algo” para que el problema disminuya; en cambio, destacan la importancia de insertar las acciones en un plan institucional y atender a la dimensión pedagógica de las mismas (Acevedo Álvarez, Ramos Lira y González Forteza, 2002; Montaña Yañez, Zapata Martelo, Alberti Manzanares y Almanza Sánchez, 2009). También estos trabajos reflexionan sobre la necesidad de replantear el sentido de la sensibilización ya que no necesariamente esta estrategia asegura la adopción de compromisos con el cambio (García Oramas, 2009).

Algunos trabajos enfatizan la necesidad de conocer las prácticas socioculturales que le dan sentido a la acción, a fin de orientar el diseño de las intervenciones y evitar resultados poco satisfactorios (Saucedo y Mejía, 2011), así como el reconocimiento de los alumnos como “nuevos” sujetos que conviven con viejas dinámicas y prácticas educativas (Leyva Castellanos, Izaguirre Fierro y Arvayo Morales, 2011).

Afectos y violencia de género

Este eje reúne los hallazgos de investigaciones sobre violencia en las relaciones amorosas por razones de género. El estudio de esta problemática es incipiente en México, entre otras razones, por el énfasis otorgado a la violencia intrafamiliar en detrimento de los vínculos erótico-afectivos de los individuos. Castro y Casique (2010) presentan un panorama de las tendencias y perspectivas para abordar teóricamente el estudio de la violencia en el noviazgo, que puede orientar la investigación educativa sobre esta problemática. Asimismo, ofrecen una interpretación minuciosa de los datos de la Encuesta sobre Violencia en el Noviazgo (ENVINOV, 2007) y destacan la necesidad de incorporar otras prácticas erótico-afectivas entre las y los jóvenes distintas del noviazgo. Advierten sobre la necesidad de tomar en cuenta la perspectiva de los propios sujetos ya que algunas expresiones agresivas (pellizcos, golpes, etcétera) pueden formar parte de los juegos eróticos.

En relación con las características, modalidades y factores que incrementan el riesgo de violencia en el noviazgo, Rivera Rivera, Allen, Rodríguez Ortega, Chávez Ayala y Lazcano Ponce (2006), muestran que el consumo de alcohol, el bajo rendimiento escolar, la depresión y los antecedentes de relaciones sexuales, favorecen la violencia en el noviazgo; también Rodríguez Gallardo (2011) encuentra que la denominada “cultura de la belleza” favorece la violencia emocional en contra de las jóvenes universitarias.

En el estudio de las percepciones en relaciones de pareja, Muñoz (2007) muestra que entre estudiantes de educación superior la violencia aparece enmascarada por el discurso amoroso y se acepta como expresión de la masculinidad. Ramírez Rivera y Núñez Luna (2010) reportan las dificultades del estudiantado universitario para identificar de forma clara una relación violenta. Sin embargo, a mayor nivel educativo se incrementa el grado de asertividad, disminuye el grado de abnegación de las mujeres y se reducen los escenarios que generan agresividad. Tronco Rosas, Ocaña López y Peralta Quesada (2011) reportan la persistencia de estereotipos de género que favorecen la violencia en las relaciones erótico-afectivas y no sólo en el noviazgo.

Pocos trabajos indagan en las expresiones de afectividad más allá del noviazgo. Sin embargo, Vázquez García y Castro (2009) muestran los intentos de algunos estudiantes quienes, en abierta transgresión a la norma heterosexual, resisten la reproducción del modelo de masculinidad dominante. También Ro-

sado Rosado y Santana Rivas (2010) reportan que las mujeres muestran mayor apertura a las relaciones homoeróticas pero, a la vez, sufren más violencia, lo que las obliga a un férreo ocultamiento de su sexualidad.

En años recientes, surgen propuestas de intervención centradas en la violencia en el noviazgo. Están dirigidas al personal docente para formarlos como facilitadores de talleres de sensibilización. Esta modalidad se orienta a confrontar las ideas previas relacionadas con la naturalización de la violencia, la expresión de afectos de manera agresiva o las ideas que asocian masculinidad y violencia como inevitables; también las expectativas relacionadas con la abnegación de las mujeres para modificar los comportamientos violentos de sus parejas (Mejía Mejía 2007) y sobre los abusos y la violencia no sólo en el noviazgo sino en las relaciones de amistad (Valadez Correa, 2010).

Pick, Leenen, Givaudan y Prado (2010) evalúan un taller implementado con jóvenes de ambos sexos en varias ciudades del país; reportan que las y los participantes logran un mayor reconocimiento de la violencia y de sus causas e identifican formas no agresivas de expresar el amor. Sin embargo, estos logros se ubican más en el plano cognitivo; por eso, las investigadoras reconocen que la modificación de comportamientos y de mitos relacionados con la violencia, sus usos y ventajas, requiere un trabajo de mayor alcance y continuidad. En cuanto a las diferencias por género entre las y los destinatarios del taller, reportan que los hombres requieren más apoyo que las mujeres en la sensibilización sobre estos temas.

Conclusiones

A modo de conclusión se presentan algunas orientaciones y líneas para profundizar la investigación en este campo, las cuales surgen luego de la revisión de la bibliografía que integra el estado del conocimiento de la investigación educativa sobre la violencia de género durante el periodo 2002 a 2012 en México.

En relación con la producción académica sobre esta problemática:

- Promover un mayor énfasis en la reflexión teórico-metodológica sobre esta problemática a fin de profundizar y complejizar el alcance de la investigación educativa.

- Promover la creación de conocimiento sobre esta problemática, así como la evaluación de proyectos en el nivel nacional a cargo de especialistas en el tema.
- Favorecer la difusión de la investigación nacional e internacional sobre esta problemática entre las y los agentes educativos.

En relación con los sujetos de estudio:

- Recuperar la perspectiva de otros agentes educativos, además de estudiantes y docentes. Incluir a los “adultos invisibles”: administrativos e intendencia.
- Privilegiar el dinamismo de las relaciones inter e intra genéricas para trascender las perspectivas individualistas que estudian el género como un atributo personal.
- Dialogar con otras expresiones de la diversidad (étnica, sexual, de clase, de edad, etcétera) que afrontan distintos tipos de violencia, desde el enfoque de la diversidad sociocultural y lingüística que se sustenta en el respeto a los Derechos Humanos.
- Volver la mirada hacia las relaciones escuela-familia y escuela-comunidad a fin de indagar el impacto de las mismas en la reproducción social del género. También para indagar sobre las posibilidades de intervenir en estos procesos de socialización.

En relación con el enfoque teórico:

- Incorporar la perspectiva de género para analizar todas las violencias en la escuela. Esto permitiría ir más allá de la violencia de género o en contra de las mujeres como “casos” o como parte de las tipologías de la violencia, para reconocer el género como una dimensión estructural que está presente en todas las expresiones de violencia en tanto se concretan entre sujetos sexuados y adscritos a un género específico.
- Profundizar la reflexión teórica sobre la relación entre Género, Poder y Violencia. Específicamente, profundizar en la comprensión y aplicación de las estrategias de “transversalización de la perspectiva de género” y de “empoderamiento de las mujeres” las cuales corren el riesgo de resultar inoperantes cuando se desligan entre sí.

En relación con los métodos de investigación:

- Trascender la dimensión exploratoria y descriptiva de esta problemática.
- Promover investigaciones con una cobertura más amplia a fin de conocer las características y ocurrencias del fenómeno en el nivel zonal, regional y nacional.
- Promover estudios que comparen distintos niveles educativos y/o escuelas del mismo nivel, ubicadas en contextos diversos.

En relación con las propuestas de intervención:

- Promover intervenciones que contribuyan a la construcción de comunidades comprometidas con la prevención, atención y erradicación de esta problemática en el ámbito escolar y educativo.
- Favorecer estrategias de intervención que trasciendan los talleres y cursos de sensibilización.
- Promover el diseño, ejecución y evaluación de las intervenciones a cargo de los propios agentes educativos en las escuelas.
- Evaluar el impacto inmediato de las intervenciones, así como en el mediano y en el largo plazo, para asegurar la continuidad de las propuestas y la incorporación de ajustes necesarios para evitar que se tornen rígidas y burocráticas.
- Asegurar la continuidad de las propuestas de intervención que muestran resultados satisfactorios, con recursos de todo tipo, destinados a la formación continua del personal en las escuelas y para llevar adelante las acciones planeadas.
- Difundir los resultados de las propuestas de intervención entre las y los agentes educativos.

En este cierre conviene destacar que, si bien en la iv Conferencia Mundial sobre la Mujer (Beijing, 1995) se adoptaron dos estrategias para favorecer la igualdad y la equidad entre varones y mujeres —la transversalización de la perspectiva de género y el empoderamiento de las mujeres—, ninguna de las dos recibe una atención destacada en el campo de la investigación e intervención educativa, excepto en las propuestas de formación de la Secretaría de Educación Pública y de otros organismos gubernamentales, como el Instituto Nacional de las

Mujeres (Inmujeres), lo cual muestra la necesidad de repensarlas en el trabajo con las y los agentes educativos en sus espacios laborales, para desarrollar competencias que les permitan apropiarse de ambas estrategias y ponerlas en acción en la práctica docente.

Asimismo, resulta notoria la escasa comprensión de la violencia de género como una manifestación de discriminación, lo cual abriría la posibilidad de concebir esta problemática como una violación a los derechos humanos de quienes la afrontan y modificaría la percepción y las responsabilidades de la escuela y de la sociedad en su conjunto, para detener y evitar las prácticas que la reproducen. En cambio, el estudio de las expresiones de discriminación y de desigualdad como problemas aislados de distintas “minorías” o “grupos vulnerables”, cierra la oportunidad que ofrece la investigación educativa para poner en relación los distintos ejes de diferenciación social (clase, etnia, edad, sexo, preferencia sexual, etcétera), a través de los cuales se construyen y reproducen las desigualdades en contextos diversos, entre ellos, el de la escuela.

Por último, queremos dejar constancia que probablemente por razones ajenas a nuestra intención, algunas investigaciones quedaron fuera de este trabajo, el cual trató de ser lo más exhaustivo y abarcador posible. Sin embargo, estimamos que en líneas generales, hemos logrado reunir un material valioso que abre el espacio para esta problemática dentro del Área 17 “Convivencia, indisciplina y violencia” del Consejo Mexicano de Investigación Educativa. Al mismo tiempo, ofrece un panorama de los abordajes teóricos y metodológicos con los cuales se reflexiona e investiga la violencia de género en educación, a la vez que evidencia los aportes, los hallazgos y las tareas pendientes para orientar el trabajo en el futuro.

Bibliografía

De consulta

Amorós, Celia (1985). *Hacia una crítica de la razón patriarcal*, Barcelona, Anthropos Editorial del Hombre.

Butler, Judith (1990). “Performative Acts and Gender Constitutio: An Essay in Phenomenology and Feminist Theory”, en Sue-Ellen Case (ed.). *Performing Feminisms:*

- Feminst Critical Theory and Theatre*, Baltimore, The Johns Hopkins University Press, pp. 270-282.
- Casique, Irene y Castro, Roberto (2006). *Violencia de género en las parejas mexicanas. Análisis de resultados de la Encuesta Nacional sobre la Dinámica de las Relaciones de Violencia en el Hogar 2006*, México, Instituto Nacional de las Mujeres.
- De Barbieri, Teresita (1996). "Certezas y malos entendidos sobre la categoría género", en L. Guzmán Stein y G. Pacheco Oreamuno (comps.), *Estudios Básicos de Derechos Humanos IV*, San José de Costa Rica, Instituto Interamericano de Derechos Humanos, pp. 24-49.
- Delgado Ballesteros, Gabriela (2003). "Educación y género", en M. Bertely Busquets (coord.), *Educación, derechos sociales y equidad. Educación y diversidad cultural y medio ambiente, número 3, Tomo I*, México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Fainsod, Paula (2006). "Violencias de género en la escuela", en C. Kaplan (directora), *Violencias en plural. Sociología de las violencias en la escuela*, Buenos Aires, Miño y Dávila, pp. 319-348.
- González Jiménez, Rosa María, "Estudios de género en educación. Una rápida mirada", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, No. 42, Volumen 14 (2009), México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, pp. 681-689.
- Lagarde, Marcela (1993). *Los cautiverios de las mujeres: madresposas, monjas, putas, presas y locas*, México, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Lamas, Marta (2006). *Feminismo. Transmisiones y retransmisiones*, México, Taurus
- Massolo, Alejandra (2007). "Análisis y propuestas para la acción de los gobiernos locales en la seguridad de las mujeres en las ciudades", en A. Falú y O. Segovia (edit.), *Ciudades para convivir: sin violencias hacia las mujeres*, Santiago de Chile, Sur, pp. 133-162.
- Riquer Fernández, Florinda y Castro, Roberto (2006). "Una reflexión teórico-metodológica para el análisis de la ENDIREH 2006", en *Violencia de género en las parejas mexicanas. Análisis de Resultados de la Encuesta Nacional sobre la Dinámica de las Relaciones de Violencia en el Hogar 2006*, México, Instituto Nacional de las Mujeres, pp. 11-28.
- Scott, Joan (1996). "El género: una categoría útil para el análisis histórico", en M. Lamas (comp.), *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual*, México, Universidad Nacional Autónoma de México / Porrúa, pp. 265-302.

Del estado del conocimiento

- Acevedo Álvarez, María del Pilar; Ramos Lira, Luciana y González-Forteza, Catalina, “Violencia de género. Sugerencias para la intervención en escuelas secundarias”, en *Decisio. Saberes para la acción en educación de adultos*, No., Volumen 2 (2002), México, CREFAL, pp. 30-32.
- Alatorre Huitrón, Gabriela (2005). “El quehacer gestivo desde una perspectiva de género en el combate de la violencia en la escuela”, Tesina de Especialización: El género en la práctica docente, México, UPN-unidad 096.
- Ayala Carrillo, María del Rosario (2008). “Percepción de los y las docentes en formación sobre violencia de género en la escuela normal de Texcoco”. Tesis de Maestría en Desarrollo Rural, Montecillo, Texcoco, Colegio de Postgraduados.
- Ayala Carrillo, María del Rosario; Zapata Martelo, Emma; Martínez Corona, Beatriz y Vázquez García, Verónica (2010). “Sexismo en el lenguaje escolar: Normal de Texcoco”, en G. Rojo Martínez, J. Vera Noriega y R. Martínez Ruiz (coord.), *Aportes desde la Psicología y Sociología a la ruralidad*, Sinaloa-México, CIAD AC, UAIM, pp. 137-162.
- Ayala Carrillo, María del Rosario; Zapata Martelo, Emma y Martínez Corona, Beatriz (2009). “Violencia de género en la escuela: el caso de la normal de Texcoco”, en R. Martínez Ruiz; B. Ramírez Valverde y G. Rojo Martínez (coord.), *Estudios y Propuestas para el medio Rural*. Sinaloa-México, CIAD A.C, UAIM, pp. 379-400.
- Azaola Garrido, Elena, “Patrones, estereotipos, y violencia de género en las escuelas de educación básica en México”, en *Revista de Estudios de Género. La ventana*, No. 30 (2009), México, CUCSH-UDG, pp. 7-45
- Botello Lonngi, Luis (2008). “Identidad, masculinidad y violencia de género, Un acercamiento a los varones jóvenes mexicanos”. Tesis de Doctorado en Psicología Social, Madrid, Universidad Complutense.
- Brum Sánchez, Miguel (2008). “Prevención de la violencia masculina en los alumnos de educación media superior”. Tesina de Especialización en Género en Educación, México, Universidad Pedagógica Nacional-Ajusco.
- Caballero Pérez, Maricela (2009). “*Violencia Escolar: Un Estudio en Escuelas Secundarias Públicas y Privadas de Mérida, Yucatán*” (en línea) <http://www.eepsys.com/es/%E2%80%99Cbullying%E2%80%99D-en-escuelas-primarias-publicas-privadas-de-merida-yucatan-mexico/> [consulta: 09, 08, 2013].
- Carrillo Meraz, Rosalía. “Educación, género y violencia”, en *El Cotidiano*, No. 24, Vol. 158 (2009), México, Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa, pp. 81-86.

- Castillo Rocha, Carmen y Pacheco Espejel, María Magdalena. "Perfil del maltrato (*bullying*) entre estudiantes de secundaria en la ciudad de Mérida, Yucatán", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, No. 18, Vol. 38 (2008), México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, pp. 825-842.
- Castro, Roberto y Casique, Irene (2010). *Violencia en el noviazgo entre los jóvenes mexicanos*, México, CRIM-Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto Nacional de la Juventud.
- Castro, Roberto y Vázquez García, Verónica. "La universidad como espacio de la reproducción de la violencia de género: un estudio de caso en la Universidad Autónoma de Chapingo", en *Revista Estudios Sociológicos*, No. 26, Vol. 78 (2008), México, Colegio de México, pp. 587-616.
- Chagas Dorrey, Raquel (2007). "Violencia entre niños en nivel básico". Tesis de Doctorado en Pedagogía, México, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Chávez Arellano, Eugenia; Vázquez García, Verónica y De la Rosa Regalado, Aurelia. "El chisme y las representaciones sociales de género y sexualidad en estudiantes adolescentes", en *Perfiles Educativos*, No. xxix, Vol. 115 (2007), México, pp. 21-48.
- Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación (2010). *Encuesta Nacional sobre Discriminación en México*, México, Conapred.
- Ehrenfeld Lenkiewicz, Noemí (2011). "Reflexiones conceptuales sobre la violencia y los géneros: contextos y limitaciones", en I. Rehaag Tobey (coord.), *Género, educación, violencia y derecho*, México, Universidad Veracruzana, pp. 77-98.
- Espinosa Hernández, Luz María (2005). "Alto a la violencia intrafamiliar: el juego dramático como estrategia de intervención en preescolar". Tesina de Especialización en Género en Educación, México, Universidad Pedagógica Nacional-Ajusco.
- Frías, Sonia y Castro, Roberto (2010). "Violencia y discriminación contra las mujeres mexicanas en la escuela y el trabajo: hallazgos recientes y propuestas de políticas de prevención", en *Violencia contra las mujeres. Análisis y aproximaciones desde una perspectiva de derechos humanos*, México, UNIFEM—ONUMujeres, pp. 109-131.
- García López, Alba Esperanza (2010). "La violencia simbólica en el ámbito universitario: El caso de la carrera de Psicología en la Facultad de Estudios Superiores de Zaragoza". Tesis de Doctorado en Sociología, México, Universidad Nacional Autónoma de México-PPCPYS.
- García Mendoza, Arelli y Shuman, Andrea (2009). "Violencia escolar entre estudiantes en una secundaria pública de la ciudad de Mérida", en *Memoria IX Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Yucatán, México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

- García Oramas, Ma. José (2009). "Los profesores (as) frente a la violencia de género en escuelas preparatorias: del malestar docente a la acción transformadora para la equidad", en *Memoria xxviii International Congress of the Latin American Studies Association*, Brasil, Latin American Studies Association.
- González Jiménez, Rosa (2010). "¿Cómo entendemos la violencia de género en las Instituciones de Educación Superior?", en *Memoria xxix Internacional Congress of the Latin American Studies Association*, Canadá, Latin American Studies Association.
- González Mecalco, Imelda (2007). "La agresión entre mujeres adolescentes: derivaciones de la propuesta de Rachel Simmons", en *Memoria Primer Coloquio Nacional de Género en Educación*, México, Universidad Pedagógica Nacional, pp. 350-363.
- Granillo, María Beatriz (2007). "Desde la primera infancia: Educación para la paz, una ruta de evacuación de la violencia de género", en *Memoria Primer Coloquio Nacional de Género en Educación*, México, Universidad Pedagógica Nacional, pp. 632-645.
- Hernández García, Maricela (2009). "Violencia Sexual en Secundarias Generales de Pachuca, Hidalgo", en P. Vargas González, *La memoria contra el olvido. Violencia social y de género*, México, Academia Hidalguense de Educación y Derechos Humanos A.C., pp. 117-136.
- Instituto Mexicano de la Juventud (2007). *Encuesta Nacional de Violencia en el Noviazgo*, México, IMJ.
- Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (2006). *Encuesta Nacional de la Dinámica de las Relaciones en los Hogares (ENDIREH-2006)*, México, INEGI.
- Instituto Nacional de las Mujeres, Academia Mexicana de Derechos Humanos, Universidad Nacional Autónoma de México (2008). *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*, México, Inmujeres, AMDH, UNAM.
- Instituto Nacional de las Mujeres (2006). *Encuesta sobre la dinámica de las relaciones en el noviazgo entre las estudiantes de bachillerato y preparatoria de una escuela privada. 2006*. México, Inmujeres.
- Instituto Nacional de las Mujeres y Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (2006). *Prevención de la violencia desde la infancia. Curso-taller*, México, Inmujeres, PNUD.
- Instituto Nacional de las Mujeres (2003). *Construyendo la equidad de género en la escuela primaria (en línea)*, México, Inmujeres.
- Leñero Llaca, Marta (2011). *Equidad de género y prevención de la violencia en secundaria*, México, SEP/UNAM-PUEG.

- Leñero Llaca, Marta (2010). *Equidad de género y prevención de la violencia en primaria*, México, SEP/UNAM-PUEG.
- Leñero Llaca, Marta (2009a). *Equidad de Género y prevención de la violencia en primaria*, México, SEP.
- Leñero Llaca, Marta (2009b). "Equidad de género y prevención de la violencia en preescolar: Reflexiones sobre una experiencia de escritura". Tesis de Maestría en Pedagogía, México, UNAM-FFYL.
- Leyva Castellanos, Abel; Izaguirre Fierro, Olivia y Arvayo Morales, Brenda (2011). "Contexto, escuela, sujeto en educación básica: caracterización de la práctica docente en Sonora desde la perspectiva de género", en *Memoria XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*, México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Limas Hernández, Alfredo. "Violencia social y climas escolares en Juárez. Brechas para la equidad de género y la intervención educativa", en *Diálogos sobre Educación*, No. 7 (2012 a), México, CUCSH-UDG, pp. 2-12.
- Limas Hernández, Alfredo. "Educación ciudadana y el poderío comunitario. Un proyecto educativo frente a la pobreza urbana y la violencia de género", en *Decisio. Saberes para la acción en educación de adultos*, No. 7 (2012 b), México, CREFAL, pp. 48-51.
- López Flores, Rafael (2011). "Diagnóstico sobre violencia de género en alumnas del Colegio de Ciencias y Humanidades". Tesis de Maestría en Pedagogía, México, Universidad Nacional Autónoma de México-FFYL.
- Maceira Ochoa, Luz María, "Implicaciones y posibilidades pedagógicas de la resolución no-violenta de conflictos. Reflexiones desde la perspectiva de género", en *Educar. Revista de Educación*, No 30 (2004), México, Gobierno del Estado de Jalisco, pp. 57-64.
- Martínez Luna, Ma. del Rosario (2005). "Educación para la paz. Experiencias desde la perspectiva de género en educación inicial". Tesina de Especialización: Género en la práctica docente, México, Universidad Pedagógica Nacional-Unidad 096.
- Medina Benjamín, Raúl (2005). "Prácticas masculinizadas en el patio de recreo de la escuela primaria". Tesina de Especialización: Género en la práctica docente, México, Universidad Pedagógica Nacional-Ajusco.
- Mejía Hernández, Juana y Weiss, Eduardo. "La violencia entre chicas de secundaria", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, No. 16, Vol. 49 (2004), México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, pp. 545-570.

- Mejía Hernández, Juana (2011). “Seis razones para pelear entre chavas de secundaria”, en *Memoria XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*, México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Mejía Mejía, Rosalía (2010). “Una vivencia para prevenir la violencia en el noviazgo. Taller de sensibilización para ser aplicado por facilitadores”. Tesina de Especialización en Género en Educación, México, Universidad Pedagógica Nacional-Unidad 092.
- Meza Escorza, Tania Eréndira (2008). “Las mujeres en el discurso clandestino estudiantil universitario: una mirada a la sobre escritura en muros, baños, bancas y carteles en la UAEH”. Tesis de Doctorado en Ciencias Políticas y Sociales, México, Universidad Nacional Autónoma de México, FCS.
- Mingo, Araceli, “Ojos que no ven... Violencia escolar y género”. *Perfiles Educativos*, No. xxxii, Vol. 130 (2010 a), México, Universidad Nacional Autónoma de México-IISUE, pp. 25-48.
- Mingo, Araceli (coord) (2010 b). *Desasosiegos. Relaciones de género en la educación*, México, Universidad Nacional Autónoma de México-IISUE/ Plaza y Valdés.
- Montaño Yáñez, María; Zapata Martelo, Emma; Alberti Manzaneres, Pilar y Almanza Sánchez, María (2009). “Violencia de género en la Universidad Autónoma Chapingo”, en R. Martínez Ruiz; B. Ramírez Valverde y G. Rojo Martínez (coords.), *Estudios y propuestas para el medio rural*, México, CIAD A.C., UAIM, pp. 341-378.
- Muñoz Soto, Ixchel (2007). “¿Miedo o amor? Imagen de las relaciones de noviazgo en las y los jóvenes de la FES-Acatlán-UNAM”, en *Memoria Primer Coloquio Nacional Género y Educación*, México, Universidad Pedagógica Nacional.
- Oudhof van Barneveld, Hans; González Arratia, Norma; Zarza Villegas, Susana, “La actitud de los jóvenes mexicanos hacia los límites sociales: un análisis desde la perspectiva de género”, en *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, No. 12, Vol. 2 (2010), México, Universidad Intercontinental, pp. 85-100.
- Pantoja Palacio, Josefina (2007). “El abandono escolar en secundaria desde la perspectiva de género”, en *Memoria del IX Congreso Mexicano de Investigación Educativa*, Mérida, Yucatán, Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Pereda Alfonso, Alicia (2011). “Entre la tolerancia y el respeto. La violencia de género en escuelas secundarias de la Ciudad de México. Estudio de caso”, en K. Kral, S. Martínez Covarrubias y S. Cruz Iturribarría (coords.), *Distintas miradas del género y educación en México*, México, Universidad de Colima/ Resources for Feminist Research, pp. 269-292.

- Pereda Alfonso, Alicia (2009). "La violencia de género en la escuela secundaria en México. Estudio de caso", en *Memoria x Congreso de Investigación Educativa*, Veracruz, México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Pereda Alfonso, Alicia (2007). "Educación en valores, ciudadanía y violencia de género", en *Memoria del IX Congreso Mexicano de Investigación Educativa*, Mérida, Yucatán, Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Pérez Castro, Judith y Pereda Alfonso, Alicia (2011a). "Construcción de un modelo para analizar la violencia de género en el ámbito escolar", en *Memoria v Conferencia Mundial y IV Congreso Iberoamericano de Violencia en la Escuela*, Mendoza, Ministerio de Cultura y Educación / Observatorio Internacional de la Violencia Escolar.
- Pérez Castro, Judith y Pereda Alfonso, Alicia. (2011b), "Formas y prácticas de la violencia en instituciones de educación superior vistas desde la perspectiva del género", en *Memoria 11º Congreso Internacional Retos y Experiencias de la Universidad*, México, UJAT/ ANUIES.
- Pick, Susan, Leenen Iwin, Givaudan Martha y Prado, Andrea. "Yo quiero, yo puedo... prevenir la violencia. Programa breve de sensibilización sobre violencia en el noviazgo", en *Salud Mental*, No. 2, Vol. 33 (2010), México, Instituto Nacional de Psiquiatría Ramón de la Fuente Muñiz, pp. 153-160.
- Piña González, María (2011). "Violencia en estudiantes mazahuas de telesecundaria", en Velázquez Reyes (coord.), *Los jóvenes y la violencia*, México, Eikon, pp. 92-135.
- Ramírez Flores, María. "Externalidades positivas de la educación: menos discriminación hacia las mujeres", en *Bien común*, No. 185 (2010), México, Fundación Rafael Preciado Hernández, A.C., pp. 35-43.
- Ramírez Rivera, Carlos y Núñez Luna, Dora. "Violencia en la relación de noviazgo en jóvenes universitarios: un estudio exploratorio", en *Enseñanza e Investigación en Psicología*, No. 2, Vol. 15 (2010), Sonora, Instituto Tecnológico de Sonora, pp. 273-283.
- Reyes González, Juana (2005). "La agresividad y violencia en los juegos de los niños durante el recreo escolar". Tesis de Maestría en Educación, México, Universidad Pedagógica Nacional-Unidad 081.
- Rivera Rivera, Leonor; Allen, Betania; Ortega Rodríguez, Graciela; Chávez Ayala, Rubén y Lazcano Ponce, Eduardo. "Violencia en el noviazgo, depresión y conductas de riesgo en estudiantes femeninas (12-24 años)", en *Salud Pública de México*, Vol. 48 (2006), Cuernavaca, Instituto Nacional de Salud Pública, pp. 288-296.

- Rodríguez Gallardo, Georgina (2011). "Violencia en el noviazgo: el juego de la violencia con cariño", Tesis de Doctorado en Ciencias Sociales y Humanidades, Aguascalientes, Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- Rosado Rosado, Georgina y Santana Rivas, Landy (2010). *Violencia y discriminación de género entre jóvenes de educación media superior en Yucatán*, Yucatán, Gobierno del Estado de Yucatán / Instituto Nacional de Desarrollo Social.
- Rosales Mendoza, Adriana (2011). *Sexualidad, derechos y violencia. Enfoques y conceptos para la enseñanza*, México, Universidad Pedagógica Nacional.
- Saldívar Hernández, Gabriela; Ramos Lira, Luciana y Romero Mendoza, Martha (2008). "¿Qué es la coerción sexual? Significado, tácticas e interpretación en jóvenes universitarios de la Ciudad de México", en *Salud Mental*, No. 1, Vol. 31 (2008), México, Instituto Nacional de Psiquiatría Ramón de la Fuente Muñiz, pp. 45-51.
- Saucedo González, Irma (2010). "Identidades de género y violencia: la prevención en el sistema educativo", en A. Lara López (coord.), *Género en Educación. Temas, avances retos y perspectiva*, México, Universidad Pedagógica Nacional/SNTE/Fundación para la Cultura del Maestro/ Plaza y Valdés, pp. 201-214.
- Saucedo Ramos, Claudia y Mejía Hernández, Juana (2011). "Sentidos del actuar violento en chicos y chicas de secundaria", en *Memoria del XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*, México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Secretaría de Educación Pública y Organización de los Estados Iberoamericanos para la Educación la Ciencia y la Cultura (2009). *Abriendo escuelas para la equidad. Guía Práctica*, México, SEP/OEI.
- Secretaría de Educación Pública y Fondo de Naciones Unidas para la Infancia (2009). "Informe Nacional sobre Violencia de Género en la Educación Básica en México", México, SEP/UNICEF.
- Spitzer Terry, Carol (2005). "Suelos está de luto: conductas de riesgo en estudiantes universitarios", en *Memoria VIII Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Hermosillo, Sonora, COMIE.
- Spitzer Terry, Carol (2004). "Disciplina, violencia estudiantil y género en la Universidad Autónoma de Chapingo", en Furlán, Alfredo; Saucedo Ramos, Claudia; Lara García, Baudelio (comps.), *Miradas diversas sobre la disciplina y la violencia en centros escolares*, Guadalajara, Universidad de Guadalajara, Centro Universitario de Ciencias de la Salud, pp. 125-140.
- Spitzer Terry, Carol "Disciplina, violencia estudiantil y género en la Universidad Autónoma Chapingo", en *Educación: Revista de Educación*, No. 20 (2002), México, Gobierno del Estado de Jalisco, pp. 48-61.

- Tapia Follen, Margarita, "La ciudadanía de las mujeres y la violencia en el ámbito escolar", en *Entre Maestros*, No. 34, Vol. 10 (2012), México, UPN, pp. 46-51.
- Tapia Follen, Margarita (2010). "Violencia de género en las escuelas preparatorias mexicanas. El papel de la escuela y la comunidad en la prevención", en *Memoria v Conferencia Mundial y IV Congreso Iberoamericano de Violencia en la Escuela*, Mendoza, Ministerio de Cultura y Educación / Observatorio Internacional de la Violencia Escolar.
- Tapia Ibáñez, Marisol (2012). "Un acercamiento a los conceptos de violencia y perspectiva de género en profesores de una secundaria pública", Tesina de Especialización en Género en Educación, México, Universidad Pedagógica Nacional-Ajusco.
- Tronco Rosas, Martha; Ocaña López, Susana y Peralta Quevedo, Gabriela (2011). "Estudio sobre las dinámicas de pareja en la comunidad estudiantil del Instituto Politécnico Nacional", en *Memoria del XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*, México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Tronco Rosas, Martha y Ocaña López, Susana. "El Instituto Politécnico Nacional innovando en políticas en prevención de violencia con perspectiva de género", en *Innovación Educativa*, No. 57, Vol. 11 (2011), México, Instituto Politécnico Nacional, pp. 195-205.
- Valadez Correa, Ma. Esther (2010). "Relaciones de pareja y violencia de género: una propuesta para la sensibilización con adolescentes". Tesina de Especialidad en Género en Educación, México, Universidad Pedagógica Nacional-Ajusco.
- Valadez Figueroa, Isabel y Gallegos González, Noé, "Violencia Escolar: maltrato entre iguales en dos niveles educativos", en *Investigación en Salud*, No. 003, Vol. IX (2007), México, Universidad de Guadalajara, pp. 184- 189.
- Valenzuela; Gómez Gallardo, Ma. de Lourdes (coord.) (2010). *Contra la violencia educamos para la paz. Por ti, por mí y por todo el mundo. Programa para niñas y niños*, México, Grupo de Educación Popular con Mujeres A.C. (GEM).
- Vázquez García, Verónica y Castro, Roberto, "Masculinidad hegemónica, violencia y consumo de alcohol en el medio universitario", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, No. 42, Vol. 14 (2009), México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, pp. 701-719.
- Vázquez García, Verónica y Castro, Roberto, "¿Mi novio sería capaz de matarme? Violencia en el noviazgo entre adolescentes de la Universidad Autónoma Chapingo, México", en *Revista Latinoamericana de la Niñez y la Juventud*, No. 2, Vol. 6 (2008), Colombia, Universidad de Manizales, pp. 709-738.

- Velázquez Reyes, Luz María. “Gran dolor se acumula y sólo irrumpe al relajarnos. Violencia contra, entre y de las mujeres estudiantes”, en *GenEros*, No. 8 (2011a), Colima, Universidad de Colima, pp. 48-59.
- Velázquez Reyes, Luz María (2011b). “Ellos agresivos, ellas subvaloradas. Diferencias de género en convivencia, experiencias de riesgo y violencia en alumnos de secundaria”, en L. Velázquez Reyes (coord.), *Los jóvenes y la violencia*, México, Eikon.
- Velázquez Reyes, Luz María (2010). *Adolescentes en tiempos de oscuridad*, México, Eikon.
- Velázquez Reyes, Luz María (2009). *Agresores, agresivos y mediadores*, México, Universidad Pedagógica Nacional.
- Villaseñor Farías, Martha y Castañeda Torres, Jorge. “Masculinidad, sexualidad, poder y violencia: análisis de significados en adolescentes”, en *Salud Pública de México*, Vol. 45 (2003), Cuernavaca, Instituto Nacional de Salud Pública, pp. 44- 57.
- Zamudio Sánchez, José; Ayala Carrillo, Ma. del Rosario y Andrade Barrera, Marco (2011). “Violencia en el alumnado de la Universidad Autónoma de Chapingo, según género”, en *Memoria XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*, México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Zaragoza Luna, Norma (2007a). “Una aproximación al fenómeno de la violencia de género entre estudiantes en la escuela secundaria diurna no. 275 ‘José María Velasco’”. Tesis de Maestría en Estudios de la Mujer, México, Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco.
- Zaragoza Luna, Norma (2007b). “No sé bien si eso es violencia, pero me hizo sentir muy mal”. Una aproximación al fenómeno de la violencia de género entre estudiantes en la escuela secundaria diurna No. 275 ‘José María Velasco’, en *Memoria Primer Coloquio Nacional Género y Educación*, México, Universidad Pedagógica Nacional.

CAPÍTULO 9

EL CONSUMO Y ABUSO DE DROGAS, SU RELACIÓN CON LA VIOLENCIA ESCOLAR Y LOS PROGRAMAS PREVENTIVOS

María Azucena Ramos Herrera* y Ricardo Vázquez Valls **
Colaboradores: José Luis Aguirre Martínez ***, Luis Javier Robles Arellano****,
Citlalín Vega Román***** y Carolina Báez Estrada*****

Introducción

Para abrir el debate del estado de la cuestión acerca del consumo de drogas, su relación con la violencia escolar y los programas preventivos, es necesario encuadrarlo desde un enfoque multidimensional, con el fin de dar cuenta en forma apropiada de los diversos aspectos que el equipo de trabajo encontró, analizó e interpretó, en los textos que se revisaron para construir el presente capítulo.

La acepción del término drogas que se utilizará, se refiere específicamente a las sustancias que se resisten a la asimilación inmediata, provocando una reacción en el cuerpo y que afectan tanto somática como psicológicamente, alterando el sistema nervioso (Vázquez, 2008).

* Docente de la Escuela Preparatoria Núm. 2 de la Universidad de Guadalajara.

** Docente de la Escuela Preparatoria Núm. 3 de la Universidad de Guadalajara.

*** Médico Pediatra del OPD, Hospital Juan I. Menchaca en Guadalajara, Jalisco.

**** Coordinador General del Sistema de Vigilancia Epidemiológica de las Adicciones en Jalisco (SIS-VEA), del Consejo Estatal contra las Adicciones.

***** Alumna becaria del Programa Educativo de Nutrición, del Centro Universitario de Los Altos de la Universidad de Guadalajara.

***** Alumna prestadora de servicio social de Contaduría Pública del Centro Universitario de Los Altos de la Universidad de Guadalajara.

Se incluyen en el concepto tanto las drogas que son legales, como alcohol, tabaco, café y medicamentos estimulantes o depresores del sistema nervioso, otorgados con receta médica; las ilegales como los medicamentos otorgados sin receta médica, que pueden ser estimulantes, entre los que se encuentran las anfetaminas; o depresores, como los barbitúricos y los tranquilizantes. Otros como la cocaína (pasta base o basuco), el *crack* o los alucinógenos (marihuana, LSD, peyote y hongos); también morfina, heroína e inhalables volátiles, estos últimos originados para usos ajenos al consumo humano, o las novedades como la escopolamina, sustancia psicodélica anticolinérgica, cuya ingestión y asimilación puede ser a través de la piel. Por último, en la oferta actual se encuentran además las drogas de diseño, preparadas con mezclas de “tachas” (anfetaminas, metanfetaminas o éxtasis), cocaína y hasta heroína, con el fin de provocar determinadas alteraciones sensoriales, como visuales o auditivas, euforia, insomnio o pérdida del apetito.

El consumo de drogas se convierte en un problema en todos los ámbitos de la vida social, cuando el usuario lo liga con la necesidad de buscar soporte físico-emocional ante carencias que percibe de manera consciente o inconsciente y que derivan en adicciones que generan problemáticas personales y sociales más complejas.

En especial preocupa el que en la actualidad miles de jóvenes en edades cada vez más tempranas se incorporan al consumo de drogas, con lo que desarrollan múltiples problemáticas, entre otras, las que repercuten directamente en la dinámica cotidiana de las escuelas y que se identifican entre los numerosos factores que inciden en la presencia de eventos violentos de diferentes niveles de gravedad, como las agresiones autoinfligidas, la violencia hacia otros y el vandalismo, que ocurren tanto en los planteles educativos como en sus inmediaciones. Es por ello que se realizan múltiples intentos por prevenirlo y controlarlo.

El consumo y la consecuente adicción a las drogas introduce a la escuela en la problemática, debido a que la gran mayoría de la población joven acude a ella, tal como lo estableció el censo de población del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) en su medición 2010, mostrando que en México, el 94.7 por ciento de la población de 6 a 14 años asistía a la escuela. En tanto que la población de 15 a 24 años que asistía a algún centro educativo fue de 40.4 por ciento.

El impacto del uso de drogas en la escuela o alrededor de ella, ocupa el interés de los investigadores por conocer la magnitud y ubicación del pro-

blema, así como por la generación de programas preventivos que posibiliten paliarlo o erradicarlo.

La adicción es multifactorial, se conforma por aspectos orgánicos, emocionales, intelectuales y sociales, los que se describirán a partir de los hallazgos de las investigaciones que más adelante se refieren.

El consumo de drogas y sobre todo su abuso, son hechos reconocidos como violencia autodirigida (Furlán *et al.*, 2003), porque se trata de prácticas que minimizan las potencialidades del sujeto, afectando sus capacidades físicas, psicosociales y afectivas; esto tiene múltiples expresiones en todos los niveles escolares, que van desde el bajo desempeño académico, la falta de madurez emocional, la pérdida de ubicación en la realidad o la incapacidad de enfrentar y resolver los conflictos, la incapacidad de definir y orientar un proyecto de vida válido y la disminución o pérdida de las aptitudes sociales, entre las que se encuentra el manejo adecuado de las relaciones interpersonales.

De esta forma, al romperse la armonía individual y/o grupal, aparece la violencia dirigida al medio dentro del cual se consume, en este caso, en el establecimiento escolar, lo que se traduce en actos antisociales como la participación en riñas, vandalismo y robo, hasta situaciones más serias (Furlán *et al.*, 2003) como lesiones físicas de menor o mayor gravedad (Castro Sariñana *et al.*, 1988), que en algunos casos han derivado en asesinatos dentro de las instituciones escolares.

Cuando se publicaron en el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) los estados del conocimiento 1992-2002, Alfredo Furlán *et al.* (2003: 312) señalaron en el capítulo titulado: “Investigaciones sobre el consumo de drogas y su relación con la violencia escolar”:

El consumo de drogas y todo el proceso que lo posibilita (producción, distribución, etc.) poco a poco se ha transformado en uno de los principales problemas de la sociedad actual. Lo que fue un motivo de alarma del sector educativo, es ahora un tema importante que los funcionarios del sistema escolar incluyen en sus agendas, para buscar estrategias que permitan hacerle frente, sin embargo los organismos de salud son quienes han realizado la investigación más fuerte acerca del consumo escolar.

El balance de la investigación en el periodo 2003-2011 no cambió mucho respecto a lo reportado en el 2003, aunque el problema de consumo en la escuela sigue aumentando, de acuerdo con los resultados de las encuestas revisadas.

Lo que sí cambiaron fueron las situaciones de violencia escolar derivadas del consumo de sustancias, por lo que el presente recuento permite identificarlas, así como los esfuerzos realizados por introducir políticas de atención a los estudiantes en riesgo, y algunos de los programas establecidos para intervenir en el consumo.

En primer lugar se reportan los trabajos relativos a la prevalencia, destacando los esfuerzos que realizan las instituciones de salud por integrar información que permita comprender la magnitud y las formas de consumo de drogas, tanto a nivel de la población en general como estudios específicos en las escuelas, realizados en subgrupos escolares, por nivel educativo y/o regiones.

En el siguiente apartado del capítulo se analizan los trabajos respecto de la relación entre consumo de drogas en la escuela y la violencia, sea hacia otros o autoinfligida. Se incluyen dos temas que llamaron la atención del equipo de trabajo: el primero es el consumo de drogas asociado con el bajo desempeño escolar, como indicador de violencia autoinfligida, al actuar como factor de detrimento en el desarrollo; y el segundo se refiere a indagaciones acerca del consumo en la escuela, realizadas por investigadores norteamericanos o por éstos en equipos integrados con mexicanos, en ciudades de ambos lados de la frontera México-Estados Unidos, con estudiantes mexicanos, chicanos y latinos.

Resulta relevante el gran número de estrategias institucionales propuestas para la intervención, con programas tendientes a orientar a los estudiantes de los diferentes niveles educativos en la prevención del consumo de drogas, por lo que se incluyó un apartado con los reportes que dan cuenta de su fundamentación y resultados, así como las recomendaciones y propuestas que plantean.

Finalmente se concluye, a partir del balance con las estrategias preventivas y las políticas educativas en materia de consumo y abuso de drogas, que podrían potencializar el avance en la promoción de la salud pública en México.

Consumo y abuso de sustancias

En las encuestas que se refieren en este apartado, sean nacionales, por zonas, estados, regiones o en un establecimiento escolar específico, se observó que es

más frecuente el consumo de drogas legales¹ que ilegales y que las consecuencias de estos altos niveles del consumo lícito pueden ser tanto o más deteriorantes que las que provocan las ilícitas. De acuerdo con Lara M. y colaboradores (2006), cuando se habla de drogas, generalmente se piensa en sustancias ilícitas. Sin embargo, sustancias legales, aparentemente inocuas como la cafeína y otras reconocidas por ser potencialmente peligrosas, como el tabaco y el alcohol, son también sustancias de abuso.

Como lo expresaron William Latimer y colaboradores (2004), debido a la permisividad y tolerancia social en este tema, la enseñanza para el consumo puede surgir en el mismo seno familiar en el que, como parte de las celebraciones de fin de semana, de las fiestas o de reunirse a ver espectáculos deportivos, sobre todo los días de descanso, se consumen cantidades de alcohol y tabaco que pueden ir de moderadas a excesivas.

Consumo de alcohol

En México, el alcohol es la sustancia potencialmente adictiva que se utiliza con mayor frecuencia por los adultos jóvenes. Información proveniente de la Encuesta Nacional de Adicciones 2008 (ENA, 2008) muestra que más del 50% de los jóvenes entre los 18-29 años había consumido bebidas alcohólicas al menos una vez durante el último mes. En la Ciudad de México se encontró que más de la mitad de las mujeres y cerca de dos terceras partes de los hombres en ese rango de edad, lo consumieron regularmente. Durante los últimos años el consumo se ha venido incrementando de manera importante entre los jóvenes mexicanos de ambos sexos en edad de recibir educación superior (Díaz *et al.*, 2008).

Resulta evidente que los adolescentes copian los modelos de los adultos y que en los reportes de las encuestas realizadas en el periodo al que nos referimos (2003-2010), una proporción considerable presentó problemas con su manera de beber. El abuso del alcohol en la familia fue un factor de riesgo importante, lo que fortifica la necesidad de aumentar los esfuerzos para el tratamiento y prevención con su participación.

Si bien la oferta de ingerir bebidas alcohólicas suaves o fuertes, no ocurre al interior de las escuelas mexicanas, el estudiante puede adquirirlas y consu-

¹ De acuerdo con datos estadísticos de la OMS, el alcohol y el tabaco son las sustancias de las que más se abusa en todo el mundo. El 96% de los países reportan consumo de alguna droga.

míralas fuera de ellas, e ingresar a las instalaciones escolares con diferentes niveles de alcoholización, que en algunos casos no detectan los prefectos, profesores o directivos, y así pasar sus jornadas de clase sin recibir alguna orientación o penalización.

Un docente universitario reportó que en diferentes ocasiones y durante el transcurso de su clase, llegaba al salón alguno de los alumnos con bebidas que en su envase aparentaban ser refrescos, café o té; finalmente un día revisó los contenidos y encontró que tenían fuertes dosis de alcohol. Esta anécdota llama la atención acerca de la importancia del cuidado de las normas y reglamentos escolares, que con frecuencia se laxan, tal vez en la búsqueda de brindar un clima de trabajo más amable durante las sesiones, pero que pueden ser aprovechados para incidir con mayor facilidad en rupturas a la disciplina.

Con ello se abre la discusión respecto de los trabajos referentes al consumo de alcohol; en primer término se mencionarán aquellos que tienen que ver con la prevalencia del consumo y adicción; en este sentido se encuentran los resultados que ofrece la Encuesta Nacional de Adicciones 2008 (ENA, 2008) con representatividad nacional y estatal, cuya técnica metodológica consistió en levantar una encuesta en los hogares y en la que se incluyeron poblaciones rurales —aquéllas con un número de habitantes menor o igual a 2 mil 500— y urbanas —aquéllas con más de 2 500 habitantes.

Los hallazgos de la ENA 2008 mostraron que 8 de cada 1,000 personas, informaron consumir alcohol todos los días en una proporción de 7.5 hombres por cada mujer. Este tipo de consumo aumentó con la edad; por ejemplo, fue 3.4 veces más frecuente en hombres mayores de 50 años que en aquellos que tuvieron entre 18 y 29.

El orden de preferencia por tipo de bebida fue similar entre hombres y mujeres. La cerveza fue la bebida favorita de la población mexicana; en otras palabras, quienes la toman son “cheleros”, como se denomina a este tipo de consumo en algunas regiones del centro y norte del país.

Existe toda una subcultura en torno a la comercialización y consumo de la cerveza, desde los lugares especialmente destinados para ello, que cuentan con los permisos gubernamentales correspondientes y que en algunos casos son de fácil acceso para los estudiantes por su cercanía a la escuela, y otros cuya finalidad aparenta ser la venta de productos alimenticios o de abarrotes, cuando en realidad destinan buena parte de sus ventas a la cerveza y preparados de la misma.

En la ENA 2008 y siguiendo con el consumo de alcohol, los siguientes en el orden de preferencia fueron los destilados y, en una proporción significativamente menor, el vino de mesa y las bebidas preparadas con licor.

La mayor diferencia entre sexos se observó en el consumo de aguardiente y de alcohol de 96°; 8.5 de hombres los beben, por cada mujer que lo hace. El pulque, bebida de tradición en México, fue consumido por una proporción menor de la población, pero prevalece.

Un porcentaje importante de los participantes reportó que en su casa alguno de sus padres tuvo problemas por el abuso de alcohol (más del 10%), y mencionaron tener conductas alimentarias de riesgo, posible trastorno por déficit de atención, haber iniciado su vida sexual sin el uso de condón o de algún anticonceptivo que los protegiera de embarazos a edad temprana o de adquirir alguna enfermedad de transmisión sexual; también hablaron de abusos sexuales. Estos datos llevan a reflexionar sobre la violenta problemática que viven los y las adolescentes y que en conjunto dan la pauta para realizar las acciones preventivas que se requieren.

Durante el año 2011 se llevó a cabo una nueva Encuesta Nacional de Adicciones (ENA, 2011) de la que ya se disponen algunos resultados preliminares; en cuanto a consumo de alcohol, se resumen y comparan en el siguiente cuadro que incluye lo encontrado en la Encuesta Nacional de Adicciones 2002 (ENA 2002 y 2008).

**TABLA 9.1. Tendencias del consumo de alcohol
en población de 12 a 17 años (porcentajes)**

	Encuestas Nacionales de Adicciones		
	2002	2008	2011
Consumo alguna vez	35.6	31.7	42.9
Consumo último año	25.7	23.7	30
Consumo último mes	7.1	11.5	14.5
Consumo alto	NC	13.1	14.5
Consumo diario	0.3	0.3	0.2
Consuetudinarios	1.8	2.2	1
Dependencia	2.1	2.7	4.1
Hombres			

Continúa...

Encuestas Nacionales de Adicciones			
	2002	2008	2011
Consumo último año	30.6	26.9	31.8
Consumo último mes	11.5	14	17.4
Consumo alto	NC	15.7	17.3
Consumo diario	0.4	0.4	0.4
Consuetudinarios	2	3	1.7
Dependencia	3.5	3.1	6.2
Mujeres			
Consumo alguna vez	29.6	27.7	39.7
Consumo último año	20.9	20.6	28.1
Consumo último mes	2.7	9	11.6
Consumo alto	NC	10.6	11.7
Consumo diario	0.1	0.1	***
Consuetudinarios	1.6	1.4	0.4
Dependencia	0.6	2.2	2

Fuente: Encuestas Nacionales de Adicciones 2002, 2008 y 2011.

*** El porcentaje obtenido es menor a 0.1

Por un lado, se puede observar un incremento creciente en el consumo y la dependencia tanto en hombres como en mujeres, durante el último mes: de 7.1 a 11.5 y de ahí a 14.5% en el 2011. Con un incremento en el consumo alto del 2008 al 2011, de 13.1 a 14.5 puntos porcentuales.

En una investigación-acción participativa, llevada a cabo en una secundaria de Guadalajara (Jiménez, *et al.* 2005), los resultados mostraron que el inicio del consumo de alcohol es temprano (13 años promedio). El consumo se llevó a cabo sobre todo los fines de semana, días festivos, durante su tiempo libre, mayormente fuera del ámbito familiar, en la calle y lugares de reunión; siempre en compañía de iguales y sin diferencias de consumo entre hombres y mujeres. Además bebían compulsivamente, buscando obtener rápidamente los efectos embriagantes. Generalmente consumieron cerveza y bebidas combinadas comercializadas (existe una enorme disponibilidad y difusión de bebidas alcohólicas que son de fácil adquisición y bajo precio) y combinaron alcohol con otras drogas como la cocaína y la marihuana.

Se identificaron las causas y los factores de riesgo en el microsistema familiar: su desestructura, los maltratos infantiles, la dinámica conflictiva entre padres e hijos, la ausencia o el exceso de disciplina, la negligencia o la ausencia de lazos afectivos.

Los adolescentes estuvieron de acuerdo que el problema no era el alcohol o la droga sino la persona. En este sentido la historia del sujeto y las redes de apoyo social de que dispone son los factores que determinan la adicción, más que el hecho de la disponibilidad de la misma sustancia que consume.

Los responsables de esta investigación encontraron como factores predisponentes para el consumo de alcohol, el consumo de los miembros adultos de sus familias y los programas de televisión.

En la adolescencia, las relaciones familiares son un elemento clave, pues representan el punto de partida para el establecimiento de nuevas relaciones sociales maduras, en las que el grupo de amigos compite y en ocasiones supera en importancia al propio grupo familiar. Este nuevo sistema de relaciones demanda negociaciones y reajustes. En este contexto los estresores cotidianos desempeñan un papel importante porque involucran una relación particular entre el individuo y su entorno, que rebasa sus recursos psicosociales.

Las familias no estructuradas no son capaces de cumplir con sus funciones de parentalidad con sus hijos, son inconsistentes con sus normas, no promueven la autoestima, y sus comunicaciones tienden a ser confusas, con roles familiares ambiguos, valores familiares inestables y frecuentes manifestaciones de violencia de todo tipo. Esta situación incide de manera definitiva en la imagen que el o la adolescente se forma de sí mismo, desarrollando una autoestima baja.

En un estudio transversal llevado a cabo por investigadores de la Universidad de Guadalajara (Gutiérrez *et al.*, 2006) en un universo de 13 escuelas preparatorias, los reportes finales en cuanto al consumo de alcohol indicaron que un 49% aceptó haber consumido bebidas alcohólicas en el último año y de ellos, 19.8% refirieron consumirlas de manera frecuente y regular, predominando en su preferencia la cerveza (60%) y los destilados (40%).

Al comparar el consumo de alcohol entre la población estudiantil de bachillerato de zonas rurales con la de zonas urbanas, la diferencia fue a favor de las segundas con un 38.3% por 30.1% de la rural (Villarruel *et al.*, 2004). Aunque no se explica el motivo de esta diferencia, una condición determinante, de acuerdo con los autores del presente trabajo, podría ser la menor exposición de la zona rural a la lluvia de propaganda que promueve el uso del

alcohol en el medio urbano, la vida más rápida y agitada de las grandes ciudades y la probabilidad de mayor promoción de vida sana natural en las zonas rurales, con un mejor aprovechamiento del tiempo libre y menor número de tentaciones que incrementen la curiosidad por experimentar con el uso de alcohol y otras drogas.

Aldo Bazán Ramírez y colaboradores (2005) indagaron la frecuencia e indicadores de consumo de cerveza en una muestra de estudiantes del Instituto Tecnológico de Sonora.

Encontraron que un 63% de ellos ya había consumido cerveza u otra bebida alcohólica al menos una vez en su vida. 30% iniciaron su consumo en los primeros semestres de la vida universitaria y más del 60% lo había hecho antes de ingresar a la misma.

Se encontró que entre más joven es un estudiante en su inicio en el consumo de cerveza, mayor será el mismo. El 84% de varones afirmó consumir cerveza comparado con un 50% de las mujeres.

En sus conclusiones mencionan que algunos factores que coadyuvaron al consumo pudieron ser la falta de oportunidades para el uso socialmente útil del tiempo libre; la carencia de condiciones y oportunidades para ejercer el deporte y las artes y la desorganización de colonias, barrios o delegaciones para proponer el desarrollo de actividades alternativas al consumo de cerveza en los adolescentes.

A nivel internacional, la bibliografía sugiere que la población estudiantil de los centros de educación superior es el grupo de mayor riesgo para el desarrollo de problemas por consumo de alcohol.

En México, aunque se desconoce si los estudiantes de educación superior son el grupo de mayor riesgo para estos abusos, algunas encuestas y reportes (Díaz *et al.*, 2008) sugieren que los problemas por consumo de alcohol tienen una importancia creciente en cuanto al consumo que excede los niveles seguros para la salud (≥ 2 bebidas estándar al día en las mujeres o ≥ 3 bebidas estándar al día en los hombres).

El Observatorio Mexicano del Alcohol y Drogas describió que en el año 2002 el consumo de cinco o más copas por ocasión de consumo, afectó a tres de cinco hombres y a una de cinco mujeres. Aunque problemas metodológicos y sesgos de selección potenciales en estas encuestas dificultan su interpretación, sus resultados sugieren que el consumo de alcohol, particularmente el consumo riesgoso y potencialmente dañino, es común entre los estudiantes universitarios de

la Ciudad de México. El consumo riesgoso y dañino de alcohol (CRDA) se sitúa en un continuum de severidad y se define como un patrón de consumo de bebidas embriagantes que colocan al sujeto en riesgo de desarrollar problemas de salud.

El trabajo forma parte del proyecto para la identificación temprana y tratamiento oportuno de estudiantes universitarios de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), bebedores con consumo excesivo de alcohol. Se estimó el CRDA durante el último año, en estudiantes de primer ingreso a licenciatura, y se evaluó la influencia de variables sociodemográficas y familiares en el riesgo de desarrollo del CRDA en esta población.

Se trata de una encuesta transversal aplicada a 24 mil 921 estudiantes con el Alcohol Use Disorder Identification Test (AUDIT), versión en español.

El CRDA es un problema frecuente, especialmente entre los hombres de 20 a 25 años de edad. En ambos sexos, los estudiantes que trabajaban incrementaron el riesgo de ser afectados, especialmente los hombres que lo hacían más horas. El mayor ingreso familiar amplió también el riesgo del CRDA en ambos sexos. Sólo en las mujeres, el más alto nivel educativo de los padres aumentó el riesgo del CRDA. Hombres y mujeres casados reportaron menor riesgo del CRDA.

Los resultados concuerdan con otros estudios llevados a cabo con universitarios, en los que se ha reportado que después de un incremento inicial en el consumo de los más jóvenes, se mostró una reducción gradual hasta alcanzar niveles de moderación en estudiantes de mayor edad. Este fenómeno se conoce como “alcoholismo limitado por el desarrollo” y sugiere que conforme maduran biológica y psicológicamente, los estudiantes adquieren más responsabilidades que llevan a la declinación del consumo de alcohol. Sin embargo un subgrupo de estudiantes del estudio, genética y ambientalmente predispuestos, persistió en el consumo excesivo por el resto de la vida adulta.

Se considera que las mujeres bebieron menos, pero es necesario tomar en cuenta los factores físicos diferenciales entre hombres y mujeres, que dan como resultado que aun cuando las mujeres beban menos cantidad, esto no necesariamente se traduce en menores niveles de intoxicación ni de complicaciones, ya que con la menor masa y volumen de distribución corporal y menor capacidad de metabolizar de las mujeres, su organismo alcanza niveles sanguíneos y de intoxicación alcohólica similares a los de los hombres.

Los y las estudiantes de la UNAM también difieren en el tipo de consecuencias derivadas del consumo problemático de alcohol. Los hombres participan en conductas antisociales (violencias como discusiones y accidentes, daño

a propiedad ajena o vandalismo y problemas legales, entre otros) que afectan tanto al propio individuo como a su entorno. Las mujeres tienen consecuencias más personales (desempeño académico deficiente, actividad sexual no consentida, lagunas mentales y lesiones autoinfligidas).

Consumo de tabaco

Fumar dentro de la universidad puede pasar tan desapercibido casi como el caminar dentro de la misma, tomar café, o comer en un estancillo al interior del campus". (Vidales, 2003: 1). "...puede interpretarse como acto social, satisfacer una necesidad habitual, como una adicción —en el sentido que se presenta como un imperativo y como una necesidad creada de la que ahora se depende para "estar bien" —, o cualquier otra cosa, pero son las personas las que le dan significado a sus acciones, acercarnos a ellas y alcanzar esos significados se vuelve parte de la tarea de investigar (Vidales, 2003:2).

El autor realizó dos encuestas. En la primera, con el tema del tabaquismo dentro de la universidad, participaron 217 alumnos. De 101 hombres encuestados el 14.8% no fumaba; de 117 mujeres encuestadas el 13.6% no fumaba.

El mismo investigador se pregunta:

¿qué significa fumar para los que fuman? ¿Qué sentido tiene?" Algunas respuestas fueron: "Fumar implica "Compartir", "Ser amistoso", "Interactuar", "Descansar", "Es un ritual", "Es celebrar el fin de la jornada", "Cuando fumo con mi novio tiene un sentido de intimidad", "Fumar es un vicio, la universidad lo sabe y te lo fomenta", "Llega el momento en que tienes que fumar para estar tranquilo... entonces fumas donde puedes", "Fumar es un vicio, eso es todo, no hay más". "En estos contextos fumar tiene un sentido de intimidad, es expresión de descanso y es motivo para compartir la amistad y la vida, a través de la plática, la anécdota, el cuento, el chiste, lo que hace reír, fumar es ocasión de compartir (Vidales, 2003: 3).

Para José Vidales es importante aclarar: "¿Cuáles serían las acciones que se deben de promover para lograr lo que se obtiene a propósito del cigarro?" Concluye señalando que los estudiantes requieren de un espacio de interacción, para

comunicarse entre iguales con mayores niveles de intimidad; un espacio físico-psicológico donde puedan ser más ellos mismos.

El consumo de tabaco es una adicción cuyo impacto médico y social, de prevalencia, incidencia y morbi/mortalidad, lo han convertido en un problema de salud pública mundial (Nuño Gutiérrez *et al.*, 2008a). Se ha vinculado con once causas de muerte; en el mundo ocurren 4.9 millones de muertes cada año en fumadores de 30 años de edad. Se estima que para el año 2030, 10 millones de muertes anuales estarán relacionadas con el consumo de tabaco.

En los Estados Unidos, los gastos sanitarios para cubrir problemas relacionados con el tabaco se han estimado entre 77 y 82 millones de dólares anuales, lo que significa entre el 0.46% y el 1.15% del producto nacional bruto (PNB). Pero el uso del tabaco no es una actividad exclusiva de adolescentes y adultos jóvenes; se ha definido como una enfermedad pediátrica, porque con frecuencia se inicia antes de los quince años de edad. Aún más alarmante es que la Encuesta Global de la Juventud sobre Consumo de Tabaco (American School Health Association 2003, citada por Nuño Gutiérrez *et al.*, 2008a), informó de un aumento en su tasa, especialmente entre las mujeres en los países en desarrollo, como México. Esto es tan común que la brecha entre los consumidores de tabaco adolescentes masculinos y femeninos, que existía anteriormente en estos países, se acortó.

La familia es uno de los modelos que influyen con mayor fuerza en los comportamientos relacionados con la salud, tales como el uso de alcohol, tabaco, ejercicio y dieta. También es fuente para el desarrollo psico-social, lo que significa que puede proporcionar apoyo o crear tensión.

Nuño Gutiérrez y colaboradores (2008a) consideran que algunos de los factores que pueden influir en el riesgo del uso de tabaco son:

...antecedentes de consumo de tabaco entre los miembros de la familia; bajos niveles de cohesión familiar; ejemplos de interacción defectuosa y falta de lazos familiares; tolerancia familiar al consumo; bajo nivel de educación e ingresos; tipo de familia; control parental mínimo de las actividades de los adolescentes y mal control del contexto social del adolescente, enfocado en la elección de la escuela y de los espacios de actividades extracurriculares (Nuño *et al.*, 2008:363).

En el apartado de la ENA 2008 referente al tabaco y de acuerdo con sus resultados en el ámbito nacional, en la población de entre 12 a 65 años se encontró que

35.6% —cerca de 27 millones de mexicanos— habían probado alguna vez en su vida el cigarrillo. 14.9% de los adolescentes (12-17 años), respondieron haber probado el tabaco alguna vez en su vida, 8.8% de los adolescentes respondieron haber fumado durante el último año; la edad promedio de inicio de consumo diario de cigarrillos fue de 16.8 años. Los fumadores activos consumieron en promedio cinco cigarrillos al día; en ellos, la duración promedio del hábito de fumar diariamente fue de 2.2 años. 9.6% contestaron que les sería difícil abstenerse de fumar en lugares públicos.

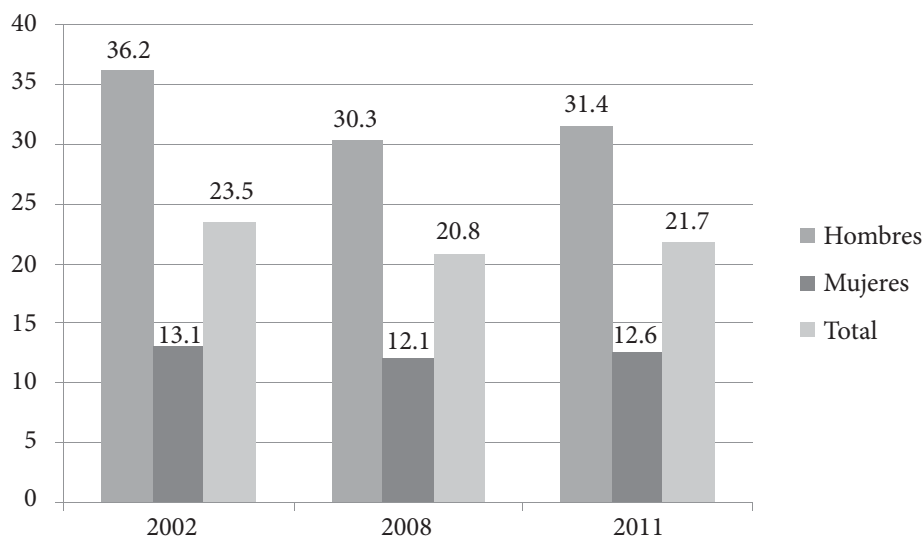
El 42.3% de los adolescentes intentaron alguna vez dejar de fumar. Las principales formas que probaron incluyeron: dejar de fumar súbitamente (49.9%); dejar de comprar cigarrillos (19.4%), y disminuir gradualmente el número de cigarrillos (9.8%). Únicamente 0.6% se sometieron a algún tratamiento. El 51.2% de los fumadores activos adolescentes habían escuchado hablar sobre algún medicamento que les ayudaría a dejar de fumar. Finalmente, 75.7% mencionó que si decidiera dejar de fumar, podría hacerlo sin la ayuda de medicinas.

Las dos razones más importantes para el inicio del consumo de tabaco fueron la curiosidad y la convivencia con fumadores. El 68.6% de los adolescentes inició el consumo por curiosidad y 24.1% por influencia de familiares, amigos o compañeros de escuela fumadores. Las razones para el inicio del consumo de tabaco fueron similares en hombres y mujeres tanto en adolescentes como en adultos.

En concordancia con los hallazgos previos, en un estudio llevado a cabo en una preparatoria de la Universidad de Guadalajara (Álvarez *et al.*, 2005) encontraron que el tener amigos que consumen tabaco fue el factor que con mayor fuerza se asoció con el consumo, lo cual sugiere la necesidad de profundizar en la dinámica de los grupos y su relación con el consumo, así como en las formas de pensamiento social atribuidas al concepto de amistad. Otro hallazgo en esta investigación correspondió al hecho de haber identificado como factor asociado independiente al consumo de tabaco, la pertenencia al turno vespertino, lo cual pudo deberse a que en ese turno eran alumnos de más edad y con menor puntaje de calificaciones y, por ende, con mayores riesgos.

La gráfica 9.1 muestra un comparativo de las prevalencias de consumo de tabaco entre hombres y mujeres de las ENA 2002, 2008 y 2011, en el que puede apreciarse un decremento del consumo entre hombres, del 2002 al 2008, de 5.9%, con un repunte al 2011 de 1.1%. Mientras que en las mujeres el consumo disminuyó 1.0% del 2002 al 2008 y aumentó 0.5% de este año al 2011.

GRÁFICA 9.1. Consumo de tabaco de acuerdo a las ENA 2002, 2008 y 2011



Fuente: Resultados de ENA 2002, 2008 y 2011.

Considerando la ENA 2008 y la del 2011, se observa un ligero incremento en el consumo durante el último año, tanto en varones como en mujeres.

Una encuesta llevada a cabo con estudiantes de secundaria, bachillerato y licenciatura de diferentes regiones del estado de Jalisco (Herrera, 2005), mostró que la zona metropolitana de Guadalajara se encontró en nivel medio de consumo de drogas, pero alta en tabaco. El fenómeno de consumo de tabaco se vio incrementado de 11-12% en 1996 a 19-21% en el 2001, disminuyendo el consumo promedio de entre 10 y 12 cigarrillos por día (1996) a entre 8 y 10 (2001). Para el 2004 y parte del 2005 el 38% de los estudiantes consumieron tabaco y alcohol con cierta regularidad y más del 6% afirmó consumir alguna sustancia prohibida durante el último año; 40% fumaron entre 6 y 7 cigarrillos por día.

El promedio de cigarrillos por día entre fumadores de preparatorias y universitarios es cada vez menor, pero el porcentaje de fumadores se incrementa.

Es probable que las campañas de no fumar que se llevan a cabo en las escuelas estén limitando la cantidad del consumo, por la misma prohibición debida a los espacios libres de tabaco, pero no resuelven el conflicto de inicio y la permanencia del mismo.

En estudiantes de preparatoria, Gutiérrez Padilla y colaboradores (2006) detectaron un 16% de consumidores de tabaco; 54.72% fueron mujeres, demostrando el alto incremento entre ellas.

Respecto a las campañas preventivas para prohibir el consumo de tabaco, es importante tomar medidas radicales en la escuela. Para ello se puede evitar la promoción y la asignación de espacios públicos con fines de consumo de tabaco para los alumnos (Vidales Pulido, 2003), más aún cuando se ha demostrado que el consumo de tabaco es el inicio para el consumo de otras drogas. Ahora bien, en tal caso sería necesario disponer de espacios de interacción, en donde se tenga la facilidad de propiciar la comunicación entre y con los jóvenes, es decir, espacios libres de humo, pero útiles y funcionales para ellos; el problema es que desaparecen los espacios que habitualmente fueron lugares de sí fumar y no son sustituidos por otros libres de tabaco en pro de que se mantengan el resto de condiciones agradables para los estudiantes (música, disposición de alimentos y bebidas sanas, entorno de su agrado, etc.)

Al comparar el consumo de tabaco entre la población estudiantil de bachillerato de zonas rurales con el de zonas urbanas, se encontró una diferencia de cerca de seis puntos porcentuales, siendo de 12.3% para la rural por 18.7% de la urbana (Villarruel *et al.*, 2004). Los resultados generales manifiestan un consumo moderado en comparación a la media nacional, acentuándose el consumo de tabaco y alcohol; la zona urbana presentó mayor consumo de todo tipo de sustancias adictivas que la rural.

En este sentido habría que pensar en el papel que está jugando la disposición indiscriminada de anuncios publicitarios que divulgan las supuestas bondades del consumo del tabaco, en donde aparecen chicas y chicos guapos, vestidos a la moda y llenos de artículos de lujo, generalmente del gusto de los jóvenes, que expresan prototipos de masculinidad y femineidad, riqueza, alegría, disfrute del sexo, entre otras cosas y que son por supuesto más habituales en las regiones urbanas.

De tal forma que sigue siendo urgente legislar para una cada vez menor posibilidad de difundir esa invitación evidente y a veces subliminal al consumo del tabaco. Aunado a diferentes estrategias para contener la experimentación de los niños y jóvenes al consumo del tabaco, a cambio de ofrecer mayor número de opciones atractivas para el disfrute de sus tiempos libres —que es cuando surgen los episodios de experimentación— y en último caso, la información de la nocividad de los productos del tabaco, permitiría una contención natural del joven, basada en su reforzamiento conductual integral.

Vínculo del consumo de alcohol y tabaco

Respecto a la asociación del consumo de alcohol y tabaco, en la investigación denominada: “El consumo inmoderado de alcohol como factor predictor de la persistencia del consumo de tabaco en jóvenes de México” (Sánchez, Hernández y Lazcano, 2006), se evaluaron los factores predictores de la persistencia del tabaquismo en jóvenes estudiantes del sistema público de educación de Morelos, México.

Trabajaron con una muestra de 3 mil 699 estudiantes, pertenecientes al nivel medio básico, medio superior y universitario. En ambos sexos, el número de cigarros fumados con anterioridad predijo la persistencia del tabaquismo. En las mujeres, el consumo inmoderado de alcohol como un factor predictor de tabaquismo resultó con una fuerza de asociación considerable y estadísticamente significativo. Los autores concluyeron su trabajo diciendo:

Las diferencias de sexo en la evolución de la conducta de fumar en los jóvenes pueden explicarse desde diferentes perspectivas. Las mujeres son un sector de la población vulnerable al tabaquismo, porque el acto de fumar puede representar en sí mismo, cierta emancipación. Por mucho tiempo sólo se hablaba de fumadores o no fumadores sin considerar las diferencias genéricas. Por lo tanto, las medidas de control no atacaban el problema principal en cada grupo. Cualquier medida preventiva del tabaquismo debe incluir de manera integral la prevención del consumo de alcohol (Sánchez, Hernández y Lazcano, 2006: 46).

Urquieta y colaboradores (2007), del Instituto Nacional de Salud Pública, llevaron a cabo una investigación que abona a las conclusiones previas. Identificaron factores económicos y sociodemográficos que influyeron en la decisión de los jóvenes de fumar o consumir bebidas alcohólicas en zonas urbanas marginadas de México; probaron la hipótesis de que ambas decisiones se relacionan de manera recíproca y demostraron la influencia de las interacciones sociales al interior del hogar, en el consumo de ambas sustancias. Parte de sus conclusiones fueron:

La estimación conjunta de las dos propensiones de consumo confirmó que ambas decisiones se relacionan en forma estrecha. La existencia de otros jó-

venes mayores que fuman o que ingieren alcohol se asoció positiva y significativamente con la probabilidad de que los adolescentes de 12 a 15 años consuman ambas sustancias. A mayor edad, la probabilidad de consumir ambas sustancias adictivas se eleva, sobre todo en los hombres. Por otro lado, los jóvenes que manifestaron vivir con ambos padres tuvieron menor probabilidad de fumar o beber alcohol, que aquellos que vivían sin ellos.

Por tanto, es deseable que en los estudios socioeconómicos y de salud al ingreso de los niños y jóvenes a los diferentes niveles escolares, se indague la existencia de familiares y amigos consumidores de alcohol y/o tabaco, a fin de detectar posibles zonas y/o situaciones de riesgo, para efectuar las medidas preventivas conducentes a evitar el consumo en los estudiantes no consumidores y de ser posible para el control y erradicación del consumo entre familiares y amigos activos en esas prácticas.

De lo permitido a lo prohibido

Continuando con la génesis del consumo, Wagner y colaboradores (2005) exploraron si los patrones en la transición de alcohol y tabaco entre 11 y 21 años de edad en las escuelas primarias, secundarias y universidades del estado de Morelos, México, eran similares a los observados en otros países.

Confirmaron que el 5% de los estudiantes que habían usado drogas alguna vez en su vida, fueron primero usuarios de alcohol o tabaco, especialmente los varones. Estos resultados se suman a la literatura en México, que apunta a la necesidad de analizar el fenómeno de las adicciones en el marco del consumo de varias sustancias.

En las mediciones de otoño del 2003 y del 2006 de la encuesta sobre consumo de drogas en población de enseñanza media y media superior del Distrito Federal, Villatoro y colaboradores (2003, 2006) evaluaron la prevalencia del uso de alcohol, tabaco y otras drogas, así como las tendencias en el consumo en la población de estudiantes de enseñanza media y media superior del Distrito Federal y sus delegaciones políticas, con resultados similares.

La población que calificó para el trastorno abuso/dependencia tuvo más problemas emocionales que aquella que no calificó. Los problemas que los jóvenes expresaron en la encuesta incrementaron su riesgo de incurrir en el con-

sumo de drogas; visto de este modo, nos encontramos en un verdadero círculo vicioso, en el que los problemas generan propensión y el consumo lleva a incrementar los problemas; por lo tanto es urgente brindar oportunamente una atención integral.

Señalan, por último, que es importante reconocer que debido a la situación de legalidad que tienen el café, el tabaco y el alcohol, entre muchas otras drogas normalmente no consideradas peligrosas en el consumo cotidiano, como el azúcar, su uso genera el riesgo de adicciones, con graves consecuencias como sobrepeso, cáncer, enfisema pulmonar, cirrosis hepática, etc.

Se concluye que el inicio temprano del consumo de alcohol y tabaco incrementa la probabilidad de usar otras drogas. Por lo tanto, es necesario continuar con las campañas que limitan el acceso de los menores de edad a ambas sustancias.

En relación con el consumo de café, en el anuario del 2006 de Investigación en Adicciones del Centro de Estudios de Alcoholismo y Adicciones de la Universidad de Guadalajara, se publicó un trabajo con el fin de determinar el patrón del consumo de cafeína en estudiantes de educación superior (Díaz de León, García, 2006). Se observó poca conciencia de las repercusiones que una sustancia como la cafeína produce a corto y largo plazos en el organismo si es consumida en exceso.

Los índices de consumo de productos con cafeína en alguna ocasión, se incrementaron hasta un 99%; la tendencia al consumo de café fue en todas sus modalidades y cada vez en un mayor número de escenarios.

De acuerdo con los autores, en México no existe ninguna legislación acerca del consumo de café, droga muy atractiva para los estudiantes por mantener el organismo en estado de alerta, incrementar la actividad y disminuir la fatiga, permitiendo así continuar con las actividades académicas de una manera óptima.

Consumo de drogas ilícitas

El uso y abuso de drogas ilegales constituye un fenómeno que tiene consecuencias adversas para la salud de quienes las consumen, en la integración de las familias y en la estabilidad social. Aunque en la actualidad toda la sociedad mexicana está expuesta a las drogas, existen grupos más vulnerables por su edad, lugar de residencia y mayor acceso a las mismas.

El 25 de junio de 2004, la Oficina de la Naciones Unidas contra las Drogas y el Crimen (UNODC) publicó su informe anual sobre consumo de drogas ilegales. Según ésta, cerca del 3% de la población en todo el planeta consumió drogas ilegales en los últimos 12 meses.

De los 185 millones de personas que se estimó consumieron drogas ilegales, 13 millones usaron cocaína. La heroína, la morfina y el opio, atrajeron a 15 millones. Los estimulantes tipo anfetamina a 38 millones, incluyendo 8 con éxtasis. La sustancia ilegal más ampliamente consumida resultó ser la mariguana, con 150 millones. La cifra total, rebasa los 185 millones, por el hecho de incluir a consumidores de más de un tipo de droga (UNOC, 2004)

Los resultados de la ENA 2008 indican que el consumo de drogas ilegales y médicas en la población rural y urbana mexicana, de entre 12 y 65 años de edad, aumentó de un 5% observado en 2002, a un 5.7% en este periodo. Las drogas ilegales (mariguana, cocaína y sus derivados, heroína, metanfetaminas, alucinógenos, inhalables y otras drogas) aumentaron de 4.6 a 5.2%; el consumo de drogas médicas con potencial adictivo usadas fuera de prescripción, mantuvieron los niveles observados en 2002.

Por grupos de población se observó que, si bien el consumo de drogas ilegales es mayor en los hombres (en una proporción de 4.6 hombres por cada mujer), el índice de crecimiento fue mayor en las mujeres, entre las cuales el consumo de drogas ilegales casi se duplicó, aumentando de 1% en 2002 a 1.9% en 2008, mientras que el consumo en hombres se incrementó de 8 a 8.8%.

La mariguana y la cocaína fueron las sustancias ilegales preferidas por la población. El consumo de la primera aumentó de 3.5 a 4.2%; el aumento en el consumo de la segunda fue mayor: pasó de 1.2% en 2002 a 2.4% en 2008, es decir, se duplicó entre ambas mediciones.

Al explorar los consumos de drogas en general y de drogas ilegales, las ENA 2008 y los datos preliminares de la ENA 2011 de la población general entre los 12 y los 17 años de edad, por regiones, se pueden apreciar algunas diferencias considerables, las cuales se presentan en la comparación de sus resultados dentro de la tabla 2.

En ella se pueden observar incrementos de consumo de drogas ilegales en las regiones noroccidental, nororiental, occidental y sur, manteniéndose estable en 1.5% al considerar todo el territorio nacional.

Con el fin de estimar el índice de consumo de drogas ilícitas entre adolescentes de la Ciudad de México, la edad de inicio del consumo y sus correlatos

socio-demográficos, Corina Benjet y colaboradores (2007, 2008) llevaron a cabo una encuesta entre adolescentes, aplicada por entrevistadores en sus hogares.

TABLA 9.2. Tendencias regionales del consumo de drogas en el último año en población total de 12 a 17 años

Región	ENA 2008		ENA 2011			
	Cualquier droga	Drogas ilegales	Cualquier droga		Drogas ilegales	
	%	%	%	IC 95%	%	IC 95%
Norcentral	2	2	1.5	0.353-2.599	1.2	0.145-2.267
Noroccidental	1.8	1.7	2.3	0.536-4.082	2.3	0.536-4.082
Nororiental	1.7	1.5	4.5	1.623-7.462	4	1.202-6.839
Occidental	1.2	1	1.6	0.357-2.846	1.6	0.357-2.846
Centro	1.6	1.5	1.1	0.071-2.109	1.1	0.071-2.109
Ciudad de México	4	3.1	2.6	***	2.6	***
Centro Sur	1.6	1.2	0.5	0.006-0.983	0.4	***
Sur	1.2	1.1	1.9	0.231-3.547	1.8	0.123-3.421
Nacional	1.7	1.5	1.6	1.093-2.188	1.5	1.001-2.081

Fuente: Encuestas Nacionales de Adicciones 2008 y 2011.

Con una tasa de respuesta del 71% se observó que el 5.2% intentó alguna vez el uso de drogas ilícitas, el 2.9% en los últimos 12 meses. Las drogas más frecuentemente utilizadas fueron la mariguana, seguida de los tranquilizantes/estimulantes. La edad media del primer consumo se presentó a los 14 años. Los autores confirmaron el papel protector de la escuela al uso de drogas y vieron que éste se incrementó por problemas de drogas y poca religiosidad y vigilancia de los padres. Concluyeron diciendo:

Aunque el uso de drogas entre los adolescentes mexicanos es menor que entre los adolescentes de otros países desarrollados, su prevalencia aumenta con la edad y la reducción de la diferencia hombre/mujer llama a desarrollar firmes acciones de salud pública, en particular las estrategias de prevención (Benjet *et al.*, 2007:1261).

Sus resultados sugieren que hay un menor uso de sustancias entre las mujeres en México, lo cual puede deberse, en parte, a tener menos oportunidades de consumo, ya que las mujeres son igualmente propensas a usar drogas si hay oportunidad. Dado el aumento de oportunidades entre los adolescentes mayores, los esfuerzos de prevención deben comenzar a los 12 años y con especial atención entre los adolescentes que abandonaron la escuela.

Hernández y colaboradores (2004), evaluaron las tendencias del consumo de drogas en estudiantes de educación media superior de la región sur de Jalisco. De ellos, 3.02% refirieron haber consumido alcohol más drogas ilícitas. Sin embargo, 130 (7.42%) consumieron drogas en el último mes, destacando el uso de anfetaminas (2.97%), tranquilizantes (1.60%), mariguana (1.25%), sedantes (0.68%) y cocaína (0.45%). Sus resultados indican que más de la mitad de los consumidores de drogas ilícitas no acompañaron el consumo con alcohol. Los autores destacan la importancia de ofrecer a los adolescentes alternativas saludables, que les permitan un mejor desarrollo personal, académico y deportivo.

Se propone reforzar las líneas de prevención, principalmente al interior de la escuela e involucrar a toda la comunidad escolar.

Otras prevalencias de consumo de drogas ilícitas observadas en la misma región del occidente del país, indican consumos muy variados. Mil 223 estudiantes de las preparatorias de la UdeG (18.5% de la muestra) las consumieron en el último año; de estos consumos, 613 (50%) fueron de mariguana, 391 (32%) de cocaína, 147 (12%) de anfetaminas y estimulantes y 74 (6%) otras, (Gutiérrez *et al.*, 2006), comparados con el 5.2% de alumnos de secundaria del sur de Jalisco, que dos años antes reportaron consumo de drogas médicas e ilícitas por lo menos alguna vez en su vida, con predominio de aquellos que estudiaban en zonas urbanas (Villarruel *et al.*, 2004).

Estos últimos resultados generales manifestaron un consumo moderado en comparación a la media nacional. No así los reportados por Gutiérrez y colaboradores (2006), que rebasan con mucho la media nacional.

Respecto a la experiencia de consumo de primera droga, el Centro de Control Contra las Adicciones en Jalisco (CECAJ) llevó a cabo en el 2003 una encuesta con estudiantes de 24 secundarias del municipio de Guadalajara, Jalisco, encontrando que la primera droga de consumo fue el alcohol, con 49.6% de la muestra; tabaco, 41.6%; mariguana, 4.7%; cocaína, 2.6% e inhalables, 1.5% (CECAJ, 2003).

Al cuestionar a los consumidores respecto al sitio en donde consiguieron la droga, 64.6% de alrededor de 10 mil 211 jóvenes manifestaron que en la calle; 11.2% en casa de un amigo; 8.8% dijo tenerla en casa; al 4.8% se la llevaron a su casa; 3.6% en fiestas y reuniones; 2.7% en bares, discotecas y antros; 2.2% en la escuela y 2.1% no lo reportó (Sistema de Vigilancia Epidemiológica contra las Adicciones, SISVEA, CECAJ, 2010).

Cuando se les cuestionó sobre el lugar en donde la consumen, 37.3% dijo que en casa; 36.6% en la calle; 9.7% en casa de algún amigo; 5.2% en fiestas y reuniones; 3.9% en la escuela; 3.7% en discotecas, bares y antros y 3.5% no proporcionaron datos (SISVEA, CECAJ, 2010).

De acuerdo al comentario anterior, la escuela no resulta el sitio favorito para conseguir y consumir drogas, lo que sigue la tendencia de que la escuela es un factor protector para el consumo, de tal forma que tal parece que: *“más vale estar en casa que en la calle y estar en la escuela que en casa”*.

Debido al alto porcentaje de consumo en su casa, resulta indispensable que los padres de familia se encuentren entrenados, a través de cursos y talleres especiales que podrían ser proporcionados en las escuelas en donde estudian sus hijos, para la detección de signos de alarma de consumo de drogas y así saber qué hacer o cómo actuar en caso de que estos signos de alarma se presenten entre sus descendientes y los amigos de ellos.

Por supuesto que lo mismo deberá ocurrir entre los profesores de los distintos niveles escolares del país, a fin de actuar de forma pertinente ante este tipo de situaciones; y más allá de la escuela y del hogar es indispensable que los agentes de seguridad pública que cuidan las calles de las ciudades del país, también estén bien entrenados en ello, pero sobre todo, en dar el trato justo y adecuado a estos chicos, lejos de solamente señalarles, castigarles, agredirles emocional y físicamente o de llevar a cabo conductas que en lugar de alentar el desuso de las drogas, lleguen a estimular el consumo.

En la presentación del libro *Inhalables: Un problema reemergente de salud pública*, las autoridades de la Secretaría de Educación Pública (SEP) y de los Centros de Integración Juvenil (CIJ), dieron a conocer que en México el uso de disolventes, aerosoles, gases o nitritos alguna vez en la vida en pacientes de primer ingreso en los CIJ, aumentó del 33.8 al 44.1 por ciento durante el periodo 2004 a 2011, según datos correspondientes al primer semestre del año anterior (Prado, 2012).

Consumo de drogas y violencia escolar

Debido a que la gran mayoría de la población joven transita por la escuela, es importante observar las situaciones que se viven en su interior, ya que además del *currículum* formal, los aprendizajes que se desarrollan al margen del mismo conforman aspectos relevantes de la personalidad, que en muchos casos están teñidos por la violencia.

Existe un relativo acuerdo entre diferentes autores respecto a que los múltiples factores causales de problemas de disciplina y violencia por consumo de drogas en las escuelas, pueden ser internos y/o externos.

Entre los factores externos a la escuela se encuentran los individuales, como la personalidad y el sexo; sociales, como la pobreza, la discriminación, la condición social y los familiares. Fajardo *et al.* (2007) identificaron factores personales como la necesidad de aceptación por sus pares; familiares, tales como la desintegración familiar, situaciones conflictivas y bajas expectativas de los padres, respecto del logro de sus hijos en la escuela.

En cuanto a los factores internos destacan los establecidos por la propia escuela, como son sus sistemas de disciplina, la exigencia académica, los estilos de enseñanza, las relaciones entre alumno-profesor, alumno-alumno y/o alumno-directivo.

Otro grupo de factores internos son las situaciones que se viven en la escuela, entre las que destacan la disponibilidad de drogas en el entorno inmediato o en su interior y la alta tolerancia de profesores y directivos al consumo de los alumnos (Fajardo *et al.*, 2007).

También la existencia de algunos directivos que se empeñan en hacer aparentar que dentro de sus dependencias “*no pasa nada*” en relación al consumo de drogas, lo que acarrea que el fenómeno se vaya incrementando, toda vez que no existe medición de la problemática y programas de prevención y erradicación al respecto, prevaleciendo la simulación, e incluso el acuerdo oculto con los grupos delictivos que proveen, particularmente, las drogas ilegales.

Enseguida se reseñan los trabajos que dan cuenta de expresiones de violencia en la escuela, asociadas al consumo de sustancias, ya sea como causa o efecto.

Ramos Lira, González Forteza y Wagner (2006), llevaron a cabo una investigación en estudiantes de secundaria de la Ciudad de México a fin de responder a las siguientes preguntas: ¿Existe una asociación entre victimización violenta y exposición a la posibilidad de utilizar inhalantes, marihuana y cocaína?

na? ¿Existe una asociación entre victimización violenta y uso actual de drogas entre los jóvenes?

Entre sus hallazgos muestran que 25% de los estudiantes tuvieron la oportunidad de probar marihuana, drogas inhalables o cocaína; 35% de los que tuvo la oportunidad, utilizó al menos una de las drogas. De ellos, 59% habían sido victimados violentamente. Los jóvenes que habían sido víctimas tenían mayores probabilidades de exponerse a oportunidades de uso de drogas, en comparación con aquellos que no lo habían sido.

El estudio sugiere llevar a cabo intervenciones para mejorar los micro y macro contextos, como familias, escuelas y comunidades, con el fin de que los jóvenes puedan tener mejores ambientes de vida.

Con relación a las manifestaciones de violencia observadas en alumnos y profesores, cuando éstas se relacionan con el consumo de sustancias, se estudian en el libro publicado por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, con autoría de Aguilera García, Muñoz Abundez y Orozco Martínez: *Disciplina, violencia y consumo de sustancias nocivas a la salud en escuelas primarias y secundarias de México* (2007).

Llevaron a cabo un estudio exploratorio cuanti-cualitativo, presentando una aproximación a la problemática a la que se enfrentan los actores escolares cuando en las instituciones confluyen los problemas de violencia, indisciplina y consumo de sustancias.

En cuanto al consumo de drogas se encontró, mediante la percepción de los profesores, que esta se relacionó con el bajo desempeño académico y alteró las relaciones interpersonales al interior de la comunidad escolar. La violencia se analizó en función de la disciplina escolar y el consumo de sustancias nocivas para la salud, como el alcohol y el tabaco.

El promedio del índice de participación en actos de violencia se incrementó cuando los estudiantes declararon consumir sustancias nocivas; el alcohol aumentó de manera sustantiva las manifestaciones de agresión en los estudiantes.

Cuando los profesores percibieron que los alumnos de sus escuelas consumieron sustancias nocivas a la salud con cierta frecuencia, también fue mayor la violencia que identificaron dentro del entorno. Se aceptó la hipótesis formulada: a mayor consumo de alcohol, mayor violencia dentro de la escuela.

Es también patente que el mayor consumo de drogas lícitas parece estar asociado al poder adquisitivo de la población escolar, y que cuando los padres saben dónde localizar a sus hijos en horario extraescolar hay menos incidencia en su consumo.

Ante la evidente resistencia de algunos directivos de los centros escolares para permitir indagar los índices y prevalencia del fenómeno del consumo de drogas en la escuela, y la relación que este tiene con eventos de indisciplina y de violencia escolar, es posible que deba trabajarse con modelos teórica y empíricamente sustentados, que diagnostiquen directamente los riesgos de consumo, por ejemplo el modelo de la Conducta Planificada, de Ajzen y Fishbein (Rodríguez-Kuri *et al.*, 2007), que incorpora factores cognitivos y actitudinales relacionados directamente con el inicio del uso de drogas.

El objetivo de este trabajo consistió en probar la capacidad explicativa y el peso predictivo de este modelo en relación con la intención conductual de usar drogas ilícitas y el consumo de sustancias, en una muestra de estudiantes mexicanos de educación media básica de la Ciudad de México, usuarios y no usuarios de drogas, comparados por pares, sexo, edad, turno de asistencia a la escuela y ocupación.

La información fue levantada mediante un cuestionario autoaplicable con un alto índice de confiabilidad y compuesto por ocho secciones, que incluyeron contenidos derivados de la teoría de la Conducta Planificada (ajustados en función de datos previamente obtenidos en grupos focales): creencias conductuales asociadas al consumo de drogas ilícitas, valor atribuido a estas creencias, creencias normativas respecto al uso de drogas, disposición para ajustarse a las expectativas normativas asociadas con el uso de sustancias, norma personal y descriptiva (como componentes adicionales de la variable de norma subjetiva), exposición a oportunidades de consumo y control conductual percibido en tales circunstancias.

Los hallazgos indican que, comparados con los estudiantes que no habían usado drogas ilícitas, aquéllos que las consumieron mantuvieron una actitud más favorable hacia el consumo, percibían una mayor tolerancia social ante el mismo y estaban más dispuestos a ceder a la presión social para usar sustancias.

De igual modo, observaron que entre las personas significativas de su entorno había un mayor número de usuarios de drogas, lo que significó mayor número de oportunidades y situaciones que favorecieron el consumo y menor capacidad de autocontrol al enfrentarlas.

El componente que mejor predijo la intención de usar drogas fue el control conductual, que según el análisis de regresión logística también fue el mejor predictor del uso de drogas propiamente dicho.

El concepto control de conducta se refiere al grado en que el individuo siente que ejecutar o no la conducta en cuestión está bajo el control de su voluntad. Un sujeto no realizará una conducta si piensa que no tiene los recursos o las oportunidades para hacerlo, a pesar de tener una actitud positiva hacia la conducta y creer que los sujetos a quienes aprecia, aprobarían la misma.²

De los resultados obtenidos se concluyó que el modelo de la Conducta Planificada puede constituir una base teórica adecuada para desarrollar una intervención preventiva dirigida a estudiantes de educación media, con el fin de modificar factores “proximales” de riesgo del uso de drogas.

En particular, destacó la necesidad de incluir componentes dirigidos a promover el desarrollo de habilidades de control conductual ante situaciones de riesgo, tales como habilidades de resistencia ante la presión grupal y de comunicación asertiva.

Otro estudio transversal no experimental, llevado a cabo a fin de identificar factores psicosociales de riesgo de consumo de sustancias ilícitas en estudiantes mexicanos, y de ofrecer elementos para el diseño de programas de prevención, fue el realizado por Díaz Negrete y García-Aurrecochea (2008), entre abril y junio del 2005, en una muestra de estudiantes de secundaria y bachillerato de seis de las principales ciudades de México, en la que se aplicó una adaptación de la versión abreviada del Inventario de Tamizaje sobre el Consumo de Drogas (DUSI-R) y en la que se encontró que los factores de predicción del consumo de sustancias ilícitas incluyeron presentar un bajo control conductual con tendencia a actuar impulsivamente y con agresividad, estar vinculado con pares desviantes y expuesto con frecuencia a situaciones familiares de conflicto y violencia y al consumo de sustancias ilícitas y alcohol en el hogar. De tal forma que el consumo de drogas en la adolescencia se encuentra íntimamente ligado a situaciones de violencia en su cotidianidad, ya sea como causa y/o efecto.

Es deseable que los programas preventivos incluyan estudios sociofamiliares llevados a cabo por agentes escolares entrenados en detectar disfunciones que puedan verse ligadas a situaciones de violencia y, a partir de ahí, enfocarse en la formación hacia la prevención con los chicos que se encuentren en riesgo, y de ser posible, con los miembros de la familia que potencialmente estén involucrados en la problemática.

² Reasoned action-planned behavior. University of South Florida. [<http://hsc.usf.edu/~kmbrown/TRA~TPB.htm>]. URL:<http://es.scribd.com/doc/62289551/6/Modelo-de-Ajzen-y-Fishbein#page=14>
Consulta 01/11/2012

Una estrategia para llevar a cabo este tipo de programas podría ser a través de cursos y/o talleres dirigidos a padres y miembros de las familias en cuestión, toda vez que ellos aceptaran esas propuestas, ya que el convertirlo en algo obligatorio podría no surtir los efectos deseados, y aún así, todo dependería de las características de cada uno de los casos.

En el nivel superior, la influencia entre el consumo de alcohol y las conductas machistas son evidentes en el caso de lo demostrado por Vázquez y Castro (2009), al analizar la reproducción de la masculinidad en la Universidad Autónoma Chapingo (UACH) en donde identificaron dos discursos sobre la masculinidad: 1) La necesidad de tomar riesgos durante la juventud para “hacerse hombre”, y 2) La necesidad de evitar dichos riesgos para asumir responsabilidades adultas cuando terminan los años universitarios.

La investigación fue cualitativa, utilizando como material de análisis el método autobiográfico.

A principios de 2006, las autoridades de la UACH convocaron a estudiantes del sexo masculino a participar en un concurso de relatos autobiográficos. Producto de este surgió el libro *Se busca un muchacho* (Castillejos, 2006; Citado por Vázquez y Castro, 2009), que contiene “las breves autobiografías que participaron en el certamen”. Estos 28 relatos constituyeron el material de análisis cuyo objetivo fue tener un primer acercamiento a la reproducción de la masculinidad hegemónica (MH) en el ámbito escolar, a partir de los testimonios anónimos de estudiantes de la UACH.

En este estudio los investigadores descubrieron en el transitar de los que deben “*hacerse hombres*”, asumiendo ciertos atributos y roles para constituirse en instrumentos sociales a fin de negociar estatus y poder, que los riesgos más comunes son las expresiones de violencia y el consumo de alcohol.

En el imaginario chapinguero pervive la imagen del “hombre-*western*”, “hombre-campo”, “valiente, cumplidor, macho, enamorado y muy hombre”, que viste “camisa cuadrículada, botas estrepitosamente vaqueras, hebilla grande y cinturón ancho apretado...” (Díaz, 1997, citado por Vázquez y Castro, 2009).

El consumo de alcohol se encontró tan naturalizado en la UACH que un chico, al reconocer por fin que tenía un problema con su manera de beber, comentó que para sus amigos el alcoholismo entre jóvenes “era normal; que la vida del estudiante es así, y que ya después, conforme pasan los años, los golpes de la vida enseñan”.

Al respecto se encontró que los hombres de la sierra de Sonora (en particular jóvenes de 15 a 24 años) fueron protagonistas de más del 80 de las muertes violentas ocurridas en tres diferentes décadas (los años treinta, sesenta y noventa). Ello se debió al papel que jugaron los rituales de masculinización en la exposición a riesgos entre jóvenes, y al papel del discurso de la responsabilidad y el control corporal para evitar dichos riesgos en la edad adulta (Rivas 2004, citado por Vázquez y Castro, 2009).

Según Lomnitz (2002, citado por Vázquez y Castro, 2009), cuando un hombre se emborracha con otro, está construyendo la confianza entre ambos, porque sólo en esa condición es posible decirle “sus verdades”. Los hombres que no toman enfrentan mayores dificultades para “tener amigos”. En este sentido, culturalmente el consumo de alcohol es parte importante de la amistad masculina.

Estos trabajos dan pistas fundamentales acerca del cómo se arraiga en la personalidad del hombre (macho, masculino) la noción de que un agente externo será el que le permita consolidarse en el rol, y a partir de esto se ligará de una manera subconsciente la necesidad de un varón de consumir, en este caso, alcohol, como medio de lograr reconocimiento y aceptación social, así como de recurrir a la violencia para expresar su masculinidad.

Resalta en el estudio la violencia ejercida en el campus universitario por los estudiantes varones de mayor edad en contra de los más jóvenes, lo que afectó su autoestima y vida cotidiana, al grado de que uno de ellos dejó sus estudios por sentirse acosado. Algunos estudiantes señalados como homosexuales, “*afeminados*”, describieron haber sido sujetos a violencia psicológica, física y sexual en su contra, demostrando la articulación de homofobia y misoginia entre estudiantes universitarios. Buena parte de los relatos describían el papel del alcohol en fortalecer lazos masculinos, negociar la hombría ante grupos de pares y evadir sentimientos y frustraciones.

Según Díaz Martínez *et al.* (2008), los y las estudiantes de la UNAM difirieron en el tipo de consecuencias derivadas del consumo problemático de alcohol. Los hombres participaron en conductas antisociales (violencias como discusiones y accidentes, daño a propiedad ajena o vandalismo, y problemas legales, entre otros) que afectaron tanto al propio individuo como a su entorno. Las mujeres tenían consecuencias más personales (desempeño académico deficiente, actividad sexual no consentida, lagunas mentales, lesiones autoinfligidas, etc.)

Violencia autodirigida

En los trabajos exploratorios de los índices de prevalencia acerca de la violencia autodirigida, se encontró como conclusión generalizada el señalamiento de los daños físicos que ocasionó el consumo inmoderado de cualquiera de las sustancias, en donde resalta el hecho de que el efecto más extremo es la muerte.

De acuerdo al estudio de la Carga Global de la Enfermedad, para el año 2020, el tabaco será la causa individual de más muertes en el mundo, y sobrepasará incluso al SIDA. La dependencia a la nicotina se puede presentar a cualquier edad, aunque generalmente empieza en la adolescencia.

Sin llegar a extremos fatales, el consumo también se vincula con diversas manifestaciones de deterioro en la salud física y mental de los estudiantes consumidores, tema que fue tratado en los trabajos a los que nos dedicaremos enseguida.

En la relación entre consumo de drogas y otras problemáticas de los adolescentes se observó que los y las usuarias presentaron de dos a tres veces más sintomatología depresiva; el intento suicida fue la situación que se reportó con mayor frecuencia por las adolescentes (16%), aun por encima de conductas antisociales (Villatoro, 2009).

El panorama parece altamente conflictivo; el sector menos afectado fue el de los adolescentes que continuaron sus estudios, en comparación con los que ya desertaron o interrumpieron los mismos.

En la bibliografía internacional se reconoce la relación del Trastorno por Déficit de Atención con el consumo de drogas; ninguno de los trabajos realizados en nuestro país había incluido esta variable.

La relación del trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH) y el tabaquismo es compleja. En un estudio con adultos fumadores (Lara *et al.*, 2006), los sujetos con TDAH manifestaron haber iniciado más temprano la adicción al tabaco que los que no lo presentaron. Este hallazgo ha sido confirmado en estudios de seguimiento.

El trabajo se realizó con base en la hipótesis de que los síntomas del TDAH y de la psicopatología general son más elevados entre los adolescentes que han consumido tabaco que entre los no consumidores. Mediante un escrutinio comparativo y transversal, de adolescentes con y sin consumo de tabaco, en 15 escuelas secundarias de la ciudad de Puebla, se evaluaron los alumnos que ingresaron a 1º de secundaria y que aceptaron responder a los cuestionarios.

Los síntomas del TDAH se valoraron con la Escala del Reporte Personal para adolescentes de Conners-Wells (versión larga). Se compararon las 19 subescalas de psicopatología entre ambos grupos.

El promedio de edad fue de 12.3 años; 57% (n=312) eran varones. Veinte niños (3.6%) habían consumido tabaco en el último mes. En el cuestionario Conners-Wells, estos alcanzaron en todas las subescalas puntuaciones más elevadas que los alumnos sin consumo. Fueron estadísticamente significativas las de problemas familiares, de conducta, cognitivos, de control de enojo, hiperactividad, índice global de TDAH y distractibilidad.

Los resultados obtenidos en este estudio confirman la hipótesis propuesta de que los estudiantes con consumo de tabaco presentan niveles de psicopatología superiores a los de aquéllos que nunca han consumido estas sustancias. Otro aspecto central para la investigación educativa en relación al tema, ha sido conocer qué pasa con el aprendizaje de los consumidores escolares.

En el trabajo de Rafael Anaya-Ocampo y colaboradores (2006), se evaluó mediante un estudio poblacional prospectivo el efecto independiente de la persistencia del tabaquismo en el bajo desempeño escolar entre estudiantes de secundaria, bachillerato y universitarios; para ello se utilizaron dos mediciones en un periodo de tres años, aplicadas a sujetos que permanecieron en el ámbito escolar durante el lapso de seguimiento.

En la cohorte de referencia, el 5.2% de los estudiantes continuó el consumo de tabaco durante el periodo de estudio, mientras que el 64.2% permaneció al margen de la exposición. El bajo desempeño escolar se vinculó con la persistencia y continuidad del tabaquismo en la población total, así como con síntomas depresivos ante el exceso del tabaquismo (21.3%). En ese sentido, Figueroa (2012) expresa su opinión recordando a Erich Fromm “Fumar es uno de los síntomas de la falta de concentración: ocupa las manos, la boca, los ojos y la nariz”.

Concluyen que los estudiantes con bajo rendimiento escolar deben considerarse sujetos vulnerables a estilos de vida no saludables, por lo que es necesario identificarlos como individuos de alto riesgo e instituir intervenciones en este grupo poblacional, en particular en el combate a las adicciones.

En la Preparatoria 3 de la Universidad de Guadalajara, fueron evidentes las condiciones escolares que estaban afectando el rendimiento académico real de los estudiantes, ya que según resultados estadísticos publicados por la administración del Sistema de Educación Media Superior, en su tercer informe (Peña Ramos 2004, citado por Vázquez *et al.*, 2005), se presentó un indicador de des-

empeño diferenciado entre ingreso y egreso de -9; los factores desencadenantes de lo anterior pudieron haber sido múltiples y deberse a diversas causas, entre otras, al consumo de drogas.

Con el objetivo de establecer si las diferencias en los niveles de aprovechamiento escolar y la percepción de los fines del bachillerato estaban asociadas con el consumo de drogas, Ricardo Vázquez *et al.*, (2005) llevaron a cabo un estudio cuantitativo de febrero a diciembre de 2005, en una población de 2 mil 162 alumnos y con muestra probabilística de 384.

Como instrumento utilizaron un cuestionario auto-aplicable avalado por la Organización Panamericana de la Salud y por la Organización Mundial de la Salud, en su sección de preguntas respecto al consumo de drogas.

Encontraron un porcentaje elevado de calificaciones buenas y de alto rendimiento (74.7%), que coincidió con los datos oficiales. Hubo significancia estadística entre el uso de tabaco, alcohol, marihuana e inhalables volátiles, al comparar dicho consumo con el promedio de calificaciones diferenciado, entre los alumnos de segundo a sexto semestre; no así entre los de primer semestre, lo que permitió suponer que el consumo se inició durante su trayectoria escolar del bachillerato.

Una buena proporción de jóvenes inició el consumo de drogas en forma experimental, y sólo unos cuantos continuaron esa ruta de la autodestrucción.

La tendencia actual es, al menos, buscar el retraso en la edad de inicio experimental (Caballero, 2004, citado por Vázquez *et al.*, 2005), tanto en drogas legales como en ilegales, lo que está demostrado que disminuye la incidencia y prevalencia.

El problema se agrava desde el momento en que la vida del estudiante gira en torno a la droga, sea para su obtención, consumo, efectos o para mitigar las consecuencias de la abstinencia.

Sobre si conviene o no tratar el tema de las drogas, dentro del *currículum* del bachillerato, las drogas prohibidas deben de dejar de constituirse en un tema tabú. Es deseable que el tema aparezca en los planteamientos educativos:

En la educación lo que sucede ahora con el tema de las drogas, sucedió con el tema del sexo: los libros de anatomía sin órganos genitales y una actitud consecuente de los maestros al eludir el tema... La escuela es un reflejo de la sociedad. Ante la ceguera del sistema la escuela mantiene una actitud de silencio.

Los investigadores norteamericanos observan el fenómeno del consumo de drogas en latinos, chicanos y mexicanos

Para algunos investigadores estadounidenses, los estudiantes, latinos en general y chicanos o mexicanos en particular, representan un riesgo potencial para su país debido al alto índice de migración de estas juventudes del norte de México hacia el país vecino (Latimer *et al.*, 2004). Así, los investigadores tratan de crear pruebas que identifiquen sujetos en riesgo o activos en el consumo de drogas, antes o una vez llevada a cabo la migración.

Tal es el caso de la versión en español de la prueba Problem Oriented Screening Instrument for Teenagers (POSIT), (Instrumento orientado a detectar problemas en adolescentes), con la que Latimer y colaboradores (2004) trataron de identificar sujetos en riesgo o activos en el consumo de drogas. Para ello realizaron una investigación con estudiantes de la tercera población más importante del estado de Coahuila, en la que llegaron a la conclusión de que la prueba puede resultar de mayor utilidad en varones que cursan el nivel medio superior.

Lo anterior indica cómo en los Estados Unidos de Norteamérica, se considera que nuestro país es el gestor de sus problemas con el tráfico y consumo de drogas, como si las conductas de los jóvenes mexicanos fuesen factores contaminantes que llegan a sus escuelas, para diseminarse entre los estudiantes norteamericanos, quienes estarían en este caso libres de otras variables que inciden en el consumo, o sin disposición de elementos conductuales o actitudinales protectores para dicho consumo.

En otra muestra de estudiantes latinos de octavo grado, radicados en Estados Unidos, se compararon las tendencias y las correlaciones de uso de la marihuana, cocaína y el uso excesivo de alcohol (Delva *et al.*, 2005). El consumo de drogas fue significativamente mayor entre los niños y adolescentes de casi todas las etnias hispanas que no viven con ambos padres. El uso de drogas difirió considerablemente según el grupo étnico en cuanto al primer idioma que hablaban, la educación de sus padres, urbanidad y región en la que vivían. A partir de los resultados, se infirió que en el desarrollo de programas preventivos se debe incluir una mejor comprensión de la homogeneidad y heterogeneidad en los patrones del uso de drogas en y entre grupos hispánicos.

En el caso de estudiantes México-americanos respecto a la expectativa de beber alcohol y su asociación positiva con comportamientos contextuales relacionados con problemas por el consumo del alcohol, Zamboanga (2005) mostró en

sus resultados que los estudiantes que hicieron suya la expectativa de placer físico y social, así como de mayor fuerza social, fueron propensos a beber frecuentemente, y los hombres ante la expectativa de mejoría del rendimiento y experiencia sexual, participaron en conductas de riesgo debido a la bebida. Los enfoques de intervención encaminados a modificar la expectativa de dominios físicos, sociales y sexuales atribuidos al beber, podrían ser útiles en esta población.

La parte enriquecedora de estas investigaciones está en su participación para ayudar a comprender mejor el fenómeno de consumo en México, y en ese sentido Bird y colaboradores (2007) llevaron a cabo un estudio transversal con estudiantes de sexto grado de Ciudad Juárez, Chihuahua, en la que encontraron mayor probabilidad en intentos de fumar entre los estudiantes de escuelas públicas y nivel socioeconómico bajo, expuestos a tasas significativamente mayores de humo de tabaco ambiental en casa y en lugares públicos, y que una vez que se convirtieron en fumadores activos fueron menos propensos a participar en campañas para prohibir el fumar en lugares públicos, en comparación con aquellos que asistieron a una escuela privada o a escuelas públicas con nivel socioeconómico medio o alto. Los autores concluyeron:

Estos resultados demuestran que las intervenciones de salud pública para prevenir el inicio del hábito de fumar y para ayudar a dejar de fumar a los adolescentes y a reducir su exposición al humo de tabaco en casa y en público, serían eficaces para todos los estudiantes de edad escolar, especialmente los que asisten a la escuela con nivel socioeconómico bajo (Bird *et al.*, 2007: 1).

En otra investigación descriptiva, llevada a cabo con una muestra de estudiantes de preparatoria México-americanos, Zamboanga, Raffaelli y Horton (2006) examinaron si el género modera la asociación entre aculturación y abuso de alcohol. Los hallazgos sugieren que las intervenciones en los estudiantes latinos/as deben considerar el papel de la cultura como variable relevante en el uso excesivo de alcohol, particularmente en los hombres.

Una réplica del estudio anterior llevada a cabo por el propio Raffaelli *et al.*, (2007) con estudiantes México-americanos de tres universidades de California y Texas, constató que la aculturación lingüística se asoció con el aumento y el abuso en el consumo de alcohol entre las mujeres, pero no entre los hombres. Dos variables del contexto social (la facilidad social de acceso al consumo y

el que se bebiera en la familia) mediaron la asociación entre la aculturación y el consumo de alcohol entre las mujeres.

Los autores destacaron la importancia del contexto social para comprender el consumo de alcohol por estudiantes universitarios latinos e indicar directrices para futuras investigaciones e intervenciones.

Floyd *et al.* (2005), luego de concluir una encuesta con estudiantes del norte de México, en la que encontraron que una gran proporción de ellos indicó en sus respuestas el uso de tabaco y alcohol durante toda la vida, remarcaron que las investigaciones respecto del consumo de drogas en México eran aún escasas.

Programas preventivos

La producción de investigación acerca de la temática del consumo de drogas en la escuela ha dedicado un espacio muy importante en torno al diseño y aplicación de programas preventivos, sus experiencias y sus expectativas.

Alfaro Martínez *et al.* (2010) señalaron que de acuerdo con la oms, la prevención del consumo de sustancias adictivas radica en el desarrollo y fortalecimiento de habilidades para la vida en adolescentes, como una medida efectiva para evitar o disminuir el consumo de drogas durante esta etapa. Los grupos de adolescentes que no fuman ni consumen alcohol son los que tienen puntuaciones más altas en habilidades como: planeación del futuro, autocontrol, manejo del enojo y solución de problemas, lo cual muestra que estas habilidades actúan como agentes protectores ante el consumo de alcohol y tabaco durante la adolescencia.

Ante la hipótesis de que el bajo rendimiento escolar es predictor del abandono escolar y, en consecuencia, de riesgo para el inicio del consumo de drogas, la Dirección de Prevención de Centros de Integración Juvenil (CIJ) diseñó un proyecto piloto (Reyes, Guerrero, 2009), desde el modelo de procesamiento de información de Biggs.

El proyecto se implementó en escuelas públicas de nivel primaria en varias localidades de México durante el ciclo escolar 2007-2008, con el objetivo de proporcionar a los alumnos de los tres últimos grados, estrategias prácticas de estudio y elevar así su rendimiento escolar, concretamente en el área de español.

Los autores afirman que la intervención preventiva posibilitó o fomentó, a nivel cognoscitivo y conductual, la adquisición y puesta en marcha de estrate-

gias de aprendizaje encaminadas a fortalecer las habilidades relacionadas con el rendimiento escolar en la educación básica.

Rosa E. Barrón y colaboradores aplicaron a estudiantes de quinto y sexto grados de educación básica del estado de Tamaulipas, el Inventario de Riesgo Protección para Adolescentes (IRPA), instrumento de investigación diseñado y analizado por el Instituto Nacional de Educación Preventiva y Atención de Riesgos (INEPAR). En los resultados hubo estudiantes en “foco rojo”, que reportaron conductas de riesgo superiores al promedio y 1.1% con alto consumo de sustancias y presencia de otras conductas de riesgo.

En las dos escuelas donde se intervino con *Chimalli* (voz náhuatl que significa escudo o protección),³ se incrementaron las actitudes de custodia durante su estancia en la escuela primaria, prácticamente en todas las áreas de intervención, incluyendo las referentes a actos antisociales, y mostraron una tendencia a incrementar la percepción de presencia de factores de resiliencia en el ambiente inmediato entre los estudiantes intervenidos. Los resultados más claros se refirieron al consumo de alcohol y tabaco donde se logró 100% de no consumidores (en los últimos 30 días) en las escuelas intervenidas, en comparación con sus controles.

Concluyen que la estrategia para la institucionalización del método dentro de la escuela debe incluir tres aspectos:

1. Ser facilitada en escuelas que pertenezcan a algún programa preventivo estatal o nacional.
2. Entrenar a miembros de la comunidad escolar (docentes, padres o personal de la misma escuela), ya que de esta manera la escuela trabaja con más entusiasmo e interés.
3. Contar con asesores técnicos entrenados.

En el informe de investigación publicado en el libro *Programa de prevención del abuso de sustancias para alumnos de cuarto, quinto y sexto grados de primaria, yo quiero, yo puedo* (IMIFAP, 2003), se detalla cómo pueden mejorar docentes y alumnos de educación básica en su desarrollo integral.

El programa que cumplió con los criterios de la OMS de 1997 y cuyos referentes teóricos fueron Pick y Givaudan (1997, 1999), favorece el desarrollo de

³ http://grupotelso.com/inepar/include/chimalli/chimalli_index_cd.php Consulta: diciembre 10 de 2012

habilidades para la vida en los docentes y estudiantes, con el fin de prevenir problemas de educación y salud pública.

Se desarrolló con docentes de Tizayuca y Guadalajara que recibieron la capacitación, al final de la cual mejoraron su autoestima, toma de decisiones, comunicación asertiva y mayor conocimiento y respeto por los valores y normas propios de la sociedad, a diferencia de los grupos de docentes que no recibieron la capacitación.

En el caso de los niños y niñas participantes, se mostraron cambios significativos en sus conocimientos respecto de los efectos de las sustancias y rechazo al abuso de ellas, expresión de sentimientos y toma de decisiones, control y solución de problemas.

La disposición al cambio propia de las edades tempranas del ser humano, es un factor determinante para el éxito de este tipo de programas, por ello su aplicación en los niveles de educación básica debe ser un criterio primordial. Su continuidad en los siguientes niveles educativos garantizaría la permanencia de las habilidades adquiridas.

La mayoría de los programas de prevención no incluyen, por sí solos, el desarrollo entre los estudiantes de otros factores escolares, como las habilidades cognitivas, que coadyuvarían a la prevención del inicio del consumo para fortalecer la adherencia escolar. Por ello, el siguiente trabajo da pistas al respecto.

Algunos modelos de intervención educativa se han utilizado para fortalecer los factores protectores de autoestima y asertividad mediante canales de prevención primaria; tal es el caso de un estudio experimental realizado con alumnos de educación media básica, bajo el sustento teórico del Modelo de Etapas Motivacionales de Componentes Múltiples y la Teoría del Aprendizaje Social de Werch y DiClemente.

Santiago Esparza, de la Universidad Autónoma de Nuevo León, y Sandra Pillón (2004), reportaron un incremento de cerca de 20 puntos porcentuales en la autoestima y la asertividad al finalizar la intervención.

El libro *Programa de Educación Preventiva contra las Adicciones*, publicado en el año 2003 por el Consejo Nacional Contra las Adicciones (CNCA) (de Leonardo, Bermúdez, Amador, 2003), plantea en su objetivo la incorporación al proceso educativo de la estrategia de educación preventiva integral, sustentada en la promoción y fomento de valores que fortalecen en los educandos la capacidad de discernimiento para hacer frente a los problemas sociales que pudieran limitar su desarrollo armónico. Para ello involucraron asesores espe-

cializados de la Dirección General de Salud (DGS), profesores, padres de familia y alumnos, con el objetivo de crear ambientes proactivos al fortalecimiento de la personalidad y el desarrollo humano.

Para alcanzar dichos objetivos en educación media básica, fue necesario el planteamiento de una “Escuela Activa”, en la que el alumno fuese participativo e involucrado en el proceso de enseñanza aprendizaje, mientras que el maestro se asumiera como facilitador de aprendizajes significativos.

El programa sentó sus bases teóricas y metodológicas en dos grandes corrientes:

- La Humanista, en donde se considera al individuo como un ser integral, no predeterminado.
- El Modelo Ecológico de Desarrollo Humano, que considera de vital importancia entender al individuo en su relación con el medio circundante.

Un punto de discusión frecuente entre los especialistas en el campo de las adicciones, suele ser la conveniencia de llevar a cabo campañas de información serias y documentadas acerca de los daños que podría ocasionar el consumo y del riesgo potencial de que éste se convierta en una adicción; en este sentido, Bank Muñoz (2007) llevó a cabo una investigación para evaluar la efectividad de las jornadas de información preventiva en bachilleres de planteles de la UNAM, que incluyeron: la introducción y antecedentes del programa, testimonios de jóvenes adictos en recuperación, cápsulas médicas, debates interactivos, distribución de folletos y canalización a Alcohólicos Anónimos (AA). La eficacia del programa se midió en términos de asistencias a AA, 0.8% de los estudiantes de uno de los planteles se integraron a las juntas diarias, y 0.3% continuaron asistiendo cotidianamente. En otro plantel llegó a 0.9% y 0.36% respectivamente.

El autor propone el diseño de una materia obligatoria y curricular sobre estos temas, que inicie en la primaria y concluya al término del nivel profesional, a manera de información preventiva en todas las áreas, y con énfasis especial en las de medicina, psiquiatría y psicología. Igual que otros autores antes citados, concluye que la prevención debe iniciarse desde la infancia y la niñez, no hasta la adolescencia.

Es necesario que los programas de desarrollo integral se adecúen a cada grupo etario; por ello la importancia de incluirlos en los currícula de acuerdo con cada nivel escolar y también por región del país, ya que debido a la diversi-

dad multicultural de niños y jóvenes mexicanos, estos no pueden homologarse en sus contenidos, por más que exista la creencia de que a partir de ahí se mejoren las identidades patrióticas. No es igual la visión del ser holístico en una escuela rural chiapaneca, que en una urbana del centro del país. Tampoco lo es un niño o adolescente de escuelas limítrofes con el vecino país del norte u otro de León, Guanajuato. Lo que sí podría homologarse es la disposición de recursos públicos para programas preventivos, y ante la mayor prevalencia o riesgo potencial de consumo de drogas entre escolares, incrementar los presupuestos.

En una escuela preparatoria metropolitana de la Universidad de Guadalajara se implementó y evaluó el efecto de una intervención educativa sobre el consumo de tabaco en adolescentes (Nuño, Madrigal, Álvarez, 2008).

Basándose en un diagnóstico previo se diseñó una campaña antitabaco, dirigida a adolescentes fumadores, con una duración de un semestre escolar, que incluyó la participación de padres de familia, maestros y pares no fumadores. Antes del inicio e inmediatamente después de finalizar la campaña se evaluaron, mediante dos muestras independientes por medio de encuestas validadas y estandarizadas, la frecuencia de consumo de tabaco, el tipo de consumo, la probabilidad de consumir tabaco en un futuro cercano y el nivel de conocimientos sobre los efectos nocivos para la salud que produce su consumo.

El efecto positivo de la campaña se apreció en el tipo de consumo de tabaco, puesto que hubo una reducción de la proporción de fumadores leves así como un incremento del número de no fumadores en la evaluación final con respecto a la basal; la proporción de fumadores moderados no se modificó en ambas evaluaciones. La frecuencia de consumo una vez en la vida, en los últimos doce meses, en el último mes, así como la probabilidad en un futuro cercano, no mostró modificaciones en la evaluación final con respecto a la basal. Los autores concluyeron:

El estudio presenta limitaciones al no haberse incluido un grupo control y por haber limitado la evaluación de la intervención al periodo inmediato posterior, sin embargo, pensamos que la intervención educativa antitabaco es reproducible y efectiva para la reducción del consumo de tabaco experimental y en el incremento del nivel de conocimientos de los efectos deletéreos sobre la salud. La intervención implementada resultó ineficaz con fumadores moderados; creemos que tendría mayor éxito si se aplicara en estudiantes de nivel básico y medio básico, en quienes el consumo de tabaco aún tiene un impacto inicial (Nuño *et al.*, 2008: 187).

En relación con el nivel escolar universitario, María Elena Castro y Jorge Llanes (2009), destacan:

...más allá de la preparación profesional, la identidad universitaria debe contribuir en la formación de los estudiantes. El tema de las habilidades para la vida como eje formativo de la vida estudiantil es algo que ya se adopta en muchas universidades del mundo como requisito para la formación integral del estudiante (Castro y Llanes, 2009b: 1).

La resiliencia

En la cotidianidad hay personas o grupos que viven situaciones de tragedia o de estrés, que parecen difíciles o imposibles de superar. Existen evidencias científicas que dan cuenta del papel que juegan estas desventuras en la génesis de las adicciones. Sin embargo, algunas personas desarrollan ante esas adversidades, habilidades resilientes, que no solamente les permiten superarlas, sino salir renovadas, creativas y hasta optimistas de esas encrucijadas.

La resiliencia se entiende como la capacidad del ser humano para hacer frente a las adversidades de la vida, superarlas y ser transformado positivamente por ellas. Este concepto relativamente novedoso, ha sido estudiado ampliamente por Grotberg, Rutter, Vanistendael, Lösel y Osborne (1997, citados en Munist *et al.*, 198).

Para diagnosticar, fomentar y fortalecer el desarrollo de la resiliencia, así como para saber sobre qué aspectos de la personalidad se debe trabajar para su mejora, cuando se relaciona con el consumo de sustancias, se describen a continuación algunos trabajos:

María Elena Castro, Jorge Llanes y Adriana Carreño (2009), usaron la escala diseñada en 2004 como una sección del Inventario Riesgo-Protección (IRPA), que se utiliza para hacer diagnósticos de riesgo en comunidades escolares, y también para evaluar el éxito de intervenciones preventivas en poblaciones específicas (escuela, barrio, trabajo o grupo de amigos). Se trata de intervenciones selectivas en comunidades llamadas ‘focos rojos’ porque se caracterizan por altos niveles de riesgo acumulado.

Trabajaron bajo la hipótesis de que las intervenciones preventivas deben ayudar a elevar los niveles de resiliencia en los medio ambientes proximales de las personas en foco rojo psicosocial.

En conclusión, se cuenta con una escala con validez factorial y consistencia interna que puede ser usada en la población estudiantil mexicana. En el futuro será importante su uso como instrumento de evaluación en estudiantes que sean sometidos a un plan de acción preventiva, con el propósito de evaluar si en efecto las intervenciones son susceptibles de modificar en ellos el nivel de resiliencia.

En el trabajo *¿Por qué prevención selectiva?*, Castro y colaboradores (2008) concluyen que las experiencias en intervenciones preventivas en escuelas y comunidades han establecido los componentes de una buena política social de prevención: las mejores aproximaciones descansan en la participación comunitaria y ésta debe ser debidamente organizada y actuar de manera sistemática.

La investigación en comunidades mexicanas bajo el modelo de riesgo-protección ha permitido saber que los focos rojos están en las escuelas, los hogares, los barrios y los centros de trabajo, sin distinción, y que conviven con personas que en este momento están protegidos y/o en alerta de incrementar sus riesgos, donde la experimentación con sustancias tóxicas como variable dependiente está rodeada de una serie de variables independientes o predictivas que explican el consumo (con diferentes pesos predictivos).

La hipótesis de trabajo y de intervención con este modelo parte del hecho de considerar las conductas de riesgo como un todo, lo que conforma la llamada vulnerabilidad psicosocial, susceptible de ser neutralizada o disminuida con factores de protección que desarrollen o incrementen la resiliencia.

Ver este fenómeno en su conjunto, analizarlo y darle seguimiento, ofrece un panorama totalmente diferente a sólo considerar las prevalencias del consumo de sustancias tóxicas.

En el marco de las estrategias nacionales “Limpiemos México” y “Vivir Mejor”, la SEP y la Secretaría de Salud, a través del Consejo Nacional contra las Adicciones y de acuerdo con las recomendaciones de diversos expertos nacionales e internacionales, respecto de que el consumo de tabaco y alcohol muestran una elevada tolerancia social, así como una baja percepción del riesgo que conlleva su consumo (Aguirre, 2008), elaboró un manual que presenta un panorama actualizado sobre las características del consumo de sustancias adictivas en México, particularmente en la población adolescente y sus repercusiones en la salud y el desempeño escolar, a la vez que plantea el desarrollo de una estrategia transversal que contempla el fortalecimiento de la resiliencia, el desarrollo de habilidades para la prevención y la construcción de un proyecto de vida.

A partir de esto, se preparó a docentes de educación secundaria para la prevención del consumo de tabaco, alcohol y otras drogas, a través de los contenidos curriculares de las asignaturas que impartían.

Como se menciona en otros trabajos, los programas de prevención se abordaron desde una perspectiva integral, contemplando otros problemas de salud, como conductas alimentarias de riesgo, prácticas sexuales sin protección y conductas antisociales, entre otras.

Igualmente, se propuso el acercamiento de la familia con el personal docente y directivo de las escuelas para dar continuidad, desde los hogares, al ejercicio de prevención y apoyo a niños y jóvenes. Finalmente, el autor se une a la idea de que las tareas de prevención de las adicciones deben iniciar desde la infancia y no hasta la adolescencia.

Prevención del tabaquismo en la escuela

Uno de los temas sobre los que se ha trabajado y publicado más, es el relativo al consumo de tabaco. Las líneas generales de las cuales parten la mayoría de los programas para abatir esta problemática son las siguientes:

- Vigilar el consumo de tabaco.
- Proteger a la población del humo de tabaco.
- Ofrecer ayuda para el abandono del tabaco.
- Advertir de los peligros del tabaco.
- Hacer cumplir las prohibiciones sobre publicidad, promoción y patrocinio.
- Aumentar los impuestos al tabaco.

Sin embargo, los resultados aún no han sido los esperados y prevalece, en algunos casos, la simulación, y como consecuencia de ello, la prevalencia de este fenómeno e incluso, de acuerdo a los resultados preliminares de la Encuesta Nacional de Adicciones 2011 en la zona centro occidente del país (Aquino, 2011), parece haberse incrementado ligeramente.

Por ejemplo en el caso del incremento a los impuestos al tabaco, optimistamente se supone:

El aumento del componente específico del impuesto al consumo a 20 pesos por cajetilla de cigarrillos incrementaría el impuesto total, con IVA incluido, a 75% del precio de venta al público, prevendría casi 1 millón de muertes y generaría ingresos fiscales de más de 41,000 millones de pesos en 2013 (Waters *et al.*, 2010, 1: 2013).

Los mismos autores proponen:

Considerar la utilización de una parte de los ingresos adicionales generados por el aumento del impuesto al tabaco para financiar proyectos de salud pública orientados a la reducción del consumo de tabaco. Parte de los nuevos ingresos que se generen también podrían usarse para financiar servicios de salud, incluido el programa Seguro Popular, y para fortalecer los mecanismos destinados a combatir el comercio ilegal de productos de tabaco.

Lo más importante es que una reducción en el tabaquismo lograda a través de la política fiscal crearía una situación de beneficio mutuo para México: aumentaría el ingreso fiscal, al mismo tiempo que reduciría el uso del tabaco y su efecto negativo en la salud y la economía (Waters *et al.*, 2010, 1: 2013).

Ver el tema de la solución al tabaquismo desde una perspectiva predominantemente económica, lo desliga de los orígenes de esta adicción, en la que los factores sociopsicológicos juegan un papel preponderante, como lo señalan los estudios antes presentados; se sabe que la falta de control conductual, las dificultades para enfrentar el conflicto y tomar decisiones son algunos de los ejes que detonan las adicciones. ¿No serían contraproducentes las políticas de aumento tributario, por el incremento en la tensión emocional derivada del mismo?

En la Universidad de Guadalajara y particularmente en el Centro Universitario de Ciencias Biológicas y Agropecuarias (CUCBA), se ha considerado la comunicación como un aspecto relevante para conocer y plantear posibles modificaciones a los reglamentos escolares y a la Ley de Protección a los No Fumadores, a fin de que estos sean funcionales, mediante la estrategia de programas radiofónicos, vía un panel de expertos en el tema, en donde en primera instancia se informa a la comunidad universitaria sobre los riesgos y daños para la salud y el medio ambiente que condiciona el tabaquismo y algunas reflexiones

sobre el marco legal que sustenta el derecho de los no fumadores. Esta campaña se llevó a cabo como parte de las estrategias de “no fumar”, correspondientes al Día Mundial de No Fumar (Ramírez Quintana *et al.*, 2005).

Cómo son vistos por sus pares los estudiantes en recuperación

Cuando la información proporcionada a los jóvenes estudiantes, vía programas de prevención y de intervención, respecto a la existencia de la oferta de programas de recuperación surte efecto, con la incorporación de los consumidores a los mismos, la sociedad escolar genera ante ello diferentes percepciones.

Ariana Arakelian (2008) realizó un estudio respecto a la actitud que tienen los estudiantes universitarios hacia los alcohólicos y drogadictos en recuperación. Los resultados indican que, en general, esta es neutral. Hay una ligera tendencia de los hombres, al igual que de los estudiantes de las carreras de Ciencias Biológicas, a tener más sentimientos negativos hacia las personas en este proceso.

Al mismo tiempo se observó que el nivel socio económico, tener a un familiar, a una persona cercana o estar él mismo en recuperación, no influyó en sus actitudes hacia ellos. Finalmente, entre más conocimientos se tenían sobre la recuperación, existían más sentimientos negativos.

Solveig Rodríguez-Kuri y colaboradores (2007) señalan la utilidad del modelo para el diseño y transmisión de “mensajes persuasivos, orientados a la modificación de actitudes respecto al cuidado de la salud. Consideran, de acuerdo con los resultados obtenidos en un estudio transversal, llevado a cabo en una muestra no probabilística de escuelas secundarias del Distrito Federal consideradas de “alto riesgo” por los Centros de Integración Juvenil y con la aplicación del modelo de Conducta Planificada, que:

Si se pretende tener impacto en el uso de sustancias, resulta clara la necesidad —derivada de la evidencia sobre la fuerza predictiva del control conductual percibido— de incluir elementos para el desarrollo de habilidades de control, sobre todo aquellas que resulten adecuadas para ser aplicadas en el entorno de los adolescentes, como son las habilidades de resistencia ante la presión del grupo de pares y las habilidades de comunicación asertiva (Rodríguez-Kuri *et al.*, 2007: 75-76).

Otras estrategias estarían dirigidas a la aplicación de modelos preventivos para el consumo, que hayan tenido éxito al utilizarse en poblaciones escolares semejantes, que sutilmente se inserten en las actividades propias de la escuela.

Conclusiones

Como resultado del presente balance, es importante retomar los hallazgos para establecer las vías más innovadoras y oportunas, para que los niños y los jóvenes mexicanos transiten por las diferentes etapas de su desarrollo escolar con habilidades y actitudes suficientes para evitar el consumo y tener una vida satisfactoria y plena.

De acuerdo con los autores revisados, la propensión al consumo de cualquier droga está vinculada a múltiples variables; entre las que se mencionan en forma más constante están la pobreza, la desarticulación de las familias, la falta de disponibilidad de una comunicación directa y adecuada, esto tanto en la familia como en la escuela; también se encontró que los modelos de los medios de comunicación ensalzan esquemas de vida en los que la violencia alcanza niveles cada vez más cruentos.

Es necesario profundizar en la dinámica de los grupos y su relación con el consumo, ya que los niños y los jóvenes, por las características de esta etapa de la vida, son susceptibles a la presión del grupo, y esto es un factor de riesgo de inicio, cuando las interacciones son subterráneas, como en el *bullying* o en el consumo de cualquier droga en la escuela.

Un elemento que entra en juego cuando un niño o adolescente acepta consumir alguna droga, son las formas de pensamiento social atribuidas al concepto de amistad. Se dice que “se la juegan juntos”, lo que implica que van a correr el riesgo, como una forma de manifestar lealtad, aprecio, que tienen algo en común.

Los investigadores señalan que los índices de prevalencia del consumo de drogas se incrementan, en algunos casos paulatinamente y en otros en forma drástica. También remarcan las edades cada vez más tempranas para el inicio del mismo.

Desde la perspectiva de la “educación para la salud”, en la aproximación al conocimiento del comportamiento sobre el consumo de los adolescentes, las

tendencias, motivos y circunstancias que le rodean, resulta fundamental el punto de vista de los actores protagónicos. Es necesario involucrar a los adolescentes en el autodiagnóstico del consumo, a través de un proceso participativo, entendido éste como una actividad organizada que conlleva, a partir de lo biográfico (preocupaciones y experiencias cotidianas), un proceso de reflexión de la realidad. Entendiéndose la realidad como la forma en que los adolescentes se hallan involucrados en los hechos, los procesos y estructuras, y su percepción e interpretación de dicha realidad.

También como una forma de indagación autorreflexiva que emprenden los participantes en situaciones sociales, en orden de mejorar la racionalidad de sus propias prácticas, el entendimiento de las mismas y las situaciones dentro de las cuales tienen lugar. Es una reflexión colectiva, ya que el trabajo del grupo se enriquece con todas las opiniones de los compañeros, que son fruto de diferentes actividades (Jiménez, Valadez y Bañuelos, 2005: 3).

Ya que la mayoría de la población infantil y joven mexicana se encuentra en la escuela, las estrategias deben dirigirse hacia el fortalecimiento de la población estudiantil en las áreas detectadas de riesgo, a fin de que los estudiantes desarrollen mejores prácticas de salud integral.

La implantación de programas más eficaces requiere dirigirse en forma discriminada de acuerdo con las poblaciones: por grupos de edad, por género, por condición socioeconómica, por nivel escolar, etc.

En lo que todos los autores concuerdan es que la prevención debe iniciarse desde la infancia y no hasta la adolescencia, ya que conforme se avanza en la vida, los riesgos son más graves y los cambios conductuales más difíciles.

Entre las políticas para la atención al problema del abuso de drogas, que se pueden proponer para posicionar a la educación en general y a la escuela como vía para su realización, se encuentran:

La inclusión en las encuestas nacionales de toda la estructura social de la escuela; en los trabajos de investigación revisados, continúa la situación reportada en el 2003, en el sentido de que se encuentran resultados acerca del consumo de los estudiantes; sin embargo no hay datos respecto al consumo de los profesores, directivos, personal administrativo, ni de la relación directa entre hábitos de consumo de drogas lícitas o ilícitas por los padres o de quienes se encargan del cuidado de los estudiantes.

La indagación acerca del papel de los medios de comunicación como promotores de la “*narco cultura*”, es decir, el fenómeno visto desde sus múltiples perspectivas: económicas, políticas, familiares, en la personalidad, efectos primarios y secundarios del consumo, es decir, desde sus características estructurales (Galtung, 2003).

Establecer programas educativos formativos, dirigidos a todos los miembros de la comunidad escolar, tendientes a mejorar sus habilidades personales y sociales, como medio para identificar, eliminar o reducir los riesgos derivados del consumo secreto, oculto e ilegal y por ende, no reconocido por quienes podrían intervenir oportunamente en su atención.

Coincidimos con el replanteamiento de las estrategias preventivas para el consumo de drogas en la escuela, de Gutiérrez, Morales y Cañas (2006), quienes consideran que de acuerdo con la legalidad o ilegalidad del tipo de droga que se consume, se incluye y excluye a sus usuarios, a pesar de que las toxicidades son similares en algunas de ellas. Se actúa como si existiera un acuerdo de lo que es la prevención y como si la percepción social de la problemática relacionada con las drogas fuera única y permanente. Del mismo modo, las soluciones son múltiples y hasta contradictorias. La prevención no funciona cuando no está articulada con un proyecto institucional coherente para la vida cotidiana.

La prevención es un proceso que es necesario construir en forma consensada por los involucrados; los programas no funcionan cuando son políticas generales, y cuando aquellos que las ponen en práctica no están de acuerdo con ellas, o sienten que son tareas que se suman a las ya de por sí excesivas cargas laborales. También es importante que los operadores de los programas sean coherentes con lo que promueven, puesto que ellos mismos pueden vivir un problema por abuso en el consumo de alguna droga.

Es necesario remarcar que la complejidad del problema del consumo no puede resolverse en forma unidireccional; esto implica que la respuesta requiere acciones bien articuladas con un proyecto de vida y de sociedad.

Por último, es preciso comprender que como habitantes de un país nos involucremos en la posible declaratoria de libertad en el consumo de drogas, entendamos a la perfección el papel que estas juegan en nuestra sociedad, en la convivencia, como causal de violencia o efecto de ésta, en la cotidianidad de la sociedad en general y en particular de quienes forman parte de la comunidad escolar. Una vez concluida esa fase, aún muy pobre en el campo de la investigación en México, podrán evaluarse posibles estrategias de legalización de las

drogas que aún no se legalizan o procesos de penalización de las que hace falta sancionar.

Bibliografía

Referencias del corpus analizado

- Aguilera García, M A; Muñoz Abundez, G. y Orozco Martínez, A. (2007). *Disciplina, violencia y consumo de sustancias nocivas a la salud en escuelas primarias y secundarias de México*. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. Primera Edición 2007; ISBN 968-5924-21-X. México, D. F.
- Aguirre Vázquez, J. (2008). *Orientaciones para la prevención de adicciones en escuelas de educación básica: manual para profesores de secundaria*. Alianza por la Calidad de la Educación. Programa Nacional Escuela Segura. Secretaría de Educación Pública, Secretaría de Salud. 2008; ISBN: 978-607-7632-00-9
- Alfaro Martínez, L B; Sánchez Oviedo, M E; Andrade Palos, P.; Pérez de la Barrera, C, y Montes de Oca, A. (2010). “Habilidades para la vida, consumo de tabaco y alcohol en adolescentes”. *En Revista Española de Drogodependencias* 35 (1) pp. 67-77. 2010.
- Álvarez Nemegyei J.; Madrigal de León, E.; Nuño Gutiérrez, BL y Rasmussen, C B. (2005). *Prevalencia y factores asociados al consumo del tabaco en adolescentes de una preparatoria de Guadalajara, Jalisco, México*. Instituto Nacional de Psiquiatría Ramón de la Fuente, Distrito Federal, y Universidad de Guadalajara, México. *En Salud Mental* issn 0185-3325 Volumen: 28; N° 5; pp. 64-70; octubre de 2005.
- Anaya-Ocampo, R.; Arillo-Santillán, E.; Sánchez-Zamorano, L M. y Lazcano-Ponce, E. (2006). “Bajo desempeño escolar relacionado con la persistencia del tabaquismo en una cohorte de estudiantes en México”. Centro de Investigación en Salud Poblacional, Instituto Nacional de Salud Pública. Cuernavaca, Morelos, México. *En Salud Pública de México / Vol. 48, suplemento 1 de 2006*.
- Arakelian Calderón, A. (2008). “Actitud de estudiantes universitarios hacia alcohólicos y drogadictos en recuperación”, en *Revista LiberAddictus* No. 102, 2008.
- Aquino M. (2012). “Aumenta consumo de alcohol en jóvenes”. Mural. Com. Sección Nacional. 29/12/2012, Manzanillo, Colima. URL: <http://www.mural.com-nacional/articulo/645/1289744/?titulo=aumenta-consumo-de-alcoholen-jovenes>. Consultado el 29/10/2012.

- Bank Muñoz, A. (2007). "La prevención sí funciona", programa preventivo contra las adicciones en los nueve planteles de la Escuela Nacional Preparatoria de la UNAM, 2001-2006". En *Revista LiberAddictus* No. 96, marzo-abril de 2007. ISSN 1405-6569.
- Barrón, RE.; Ibarra Sagarduy, JL.; Castro, M. E.; Llanes, J. Y Gallardo, J. (2008). "Prevención en escuelas primarias: "una experiencia en el estado de Tamaulipas", DIF Tamaulipas. En *Revista LiberAddictus* mayo-junio, 2008 URL: <http://www.liberaddictus.org/> Última consulta 061012.
- Bazán Ramírez, A.; Reyes Castro, PA. y Campoy Monroy, M del P. "Indicadores de consumo de cerveza en una muestra de estudiantes universitarios sonorenses". Instituto Tecnológico de Sonora. *Memorias VIII Congreso Nacional de Investigación Educativa* en Hermosillo, Sonora. 2005.
- Benjet, C *et al.* (2007). "Prevalence and socio-demographic correlates of drug use among adolescents: results from the Mexican adolescent mental health survey". National Institute of Psychiatry Ramon de la Fuente. En *Addiction Journal*, 2007 Aug; 102(8) pp. 1261-1268.
- Benjet, C *et al.* (2008). "Drug use opportunities and the transition to drug use among adolescents from the Mexico City metropolitan area". Instituto Nacional de Psiquiatría, Ramón de la Fuente. En *Drug Alcohol Depend* 2007 Oct 8; 90(2-3) pp. 128-134. Epub 2007 Mar 26.
- Bird, Y. *et al.* (2007). *Smoking practices, risk perception of smoking, and environmental tobacco smoke exposure among 6th-grade students in Ciudad Juárez, México*. En *Nicotine Tob Res* 2007 Feb;9(2) pp. 195-203. New Mexico State University.
- Castro, ME. y Llanes, J. (2008). "¿Por qué prevención selectiva?" INEPAR. En *Revista LiberAddictus*, julio-agosto de 2008. ISSN: 1405-6569 URL: <http://www.liberaddictus.org/> Última consulta 061012.
- Castro, ME.; Llanes, J y Carreño, A. (2009a). "Una escala de percepción de resiliencia en el medio ambiente proximal: validez factorial y consistencia interna. Su relación con el riesgo psicosocial acumulado en bases de datos de estudiantes mexicanos de educación básica, media superior y superior". INEPAR. En *Revista LiberAddictus*, ISSN: 1405-6569, N°. 105, 2009, pp. 153-156. URL: <http://www.inepar.edu.mx/Investigación/Bases de datos/> Última consulta 061012.
- Castro, M E, Llanes, J. (2009b). "Habilidades para la vida en estudiantes universitarios". (Inepar, A.C.), en *Revista LiberAddictus*, enero-febrero 2009. URL: <http://www.inepar.edu.mx/> Última consulta 061012.
- De Leonardo y Ramírez, P; Bermúdez Lozano, P. y Amador Buenabad, N. G. (2003). *Programa de Educación Preventiva Contra las Adicciones*. SEP Distrito Federal.

- Modelos Preventivos, Serie *Planeación*. Consejo Nacional Contra las Adicciones ISBN:970-721-136-12. 2003. URL: www.salud.gob.mx/unidades/conadic/ Última consulta 061012.
- Delva, J. *et al.* (2005). "The epidemiology of alcohol, marijuana, and cocaine use among Mexican American, Puerto Rican, Cuban American, and other Latin American eighth-grade students in the United States: 1991—2002". En *American Journal of Public Health*. April 2005, Vol 95, No. 4. URL: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pub-med/8513621/> Última consulta 061012.
- Díaz de León García, MA. y García Silva H, C M. (2006). "Consumo de cafeína en estudiantes de 18 a 25 años en una institución de educación superior". En *Anuario de Investigación en Adicciones* del Centro de Estudios de Alcoholismo y Adicciones. Universidad del Valle de Atemajac, UNIVA. CUCS, Universidad de Guadalajara. Vol. 6, No. 1. Diciembre del 2006.
- Díaz Martínez, A; Hernández Ávila, C A; Solís Torres, C; Fernández Varela, H; Narro Robles, J. y Díaz Martínez, L. R. (2008). "Prevalencia del consumo riesgoso y dañino de alcohol y factores de riesgo en estudiantes universitarios de primer ingreso". En *Salud Mental*, ISSN 0185-3325. Vol.: 31; No. 4; pp: 271- 282; 2008. Distrito Federal, México.
- Díaz Negrete, Bruno y García-Aurrecochea, Raúl. (2008). "Factores psicosociales de riesgo de consumo de drogas ilícitas en una muestra de estudiantes mexicanos de educación media". Centros de Integración Juvenil, A.C. México, D.F., México. En *Revista Panamericana de Salud Pública*. 2008; 24(4) pp. 223—232. URL: http://journal.paho.org/index.php?a_ID=1229 Última consulta 061012.
- Esparza Almanza, S E y Pillon, S C. (2004). "Programa para fortalecer factores protectores que limitan el consumo de tabaco y alcohol en estudiantes de educación media". Universidad Autónoma de Nueva León, Universidad de São Paulo. En *Revista Latino-am Enfermagem* 2004 marzo-abril; 12 (número especial) pp. 324-332. URL: www.eerp.usp.br/rlaenf Última consulta 061012.
- Fajardo, Guil, Mestre y Conace. Citados en Ma. Antonieta Aguilera García, Gustavo Muñoz Abundez, Adriana Orozco Martínez (2007). *Disciplina, violencia y consumo de sustancias nocivas a la salud en escuelas primarias y secundarias de México*. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación 1ª Edición, México.
- Floyd, LJ; Latimer, WW; Vasquez, M. y O'Brien, M. (2005). "Substance use among school-based youths in northern Mexico". Department of Mental Health, Johns Hopkins University Bloomberg School of Public Health. En *Am J Addict*; oct- dec 2005, 14(5) pp. 464-470.

- Gutiérrez Padilla, A; Vargas López, R; Mendoza García, M. y Plascencia Pérez, S. (2006). "Prevención de adicciones, escuelas preparatorias de la Universidad de Guadalajara, del programa de atención integral al adolescente". Hospital Civil Fray Antonio Alcalde de Guadalajara y CUCS, Universidad de Guadalajara, México. En *Anuario de Investigación en Adicciones*, Vol. 7, Número 1, Dic. 2006 ISSN: 1665-9104, Centro de Estudios de Alcoholismo y Adicciones, CUCS. Universidad de Guadalajara.
- Gutiérrez Zavala, A.; Morales Coutiño, E. y Cañas Martínez, J.L. (2006). *La prevención del consumo de drogas en la escuela*. Libro de Tópicos sobre la salud, docencia y estudiantes de la universidad. ISBN 968-51-49 46-1. Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas, Tuxtla Gutiérrez Chiapas.
- Hernández Galván, M.; Corona Ansaldó, J. Y Torres Méndez, M. de L. (2004). "Tendencias del consumo de drogas en estudiantes de educación media superior del sur de Jalisco". Escuela Preparatoria Regional de Ciudad Guzmán. *Memoria de Problemática y Retos del Bachillerato 2003—2004* del Sistema de Educación Media Superior de la Universidad de Guadalajara.
- Herrera Estrada, O A. (2005). "El fenómeno de crecimiento de sustancias adictivas entre la población estudiantil y entre el personal docente y el de servicio". En *Anuario de Investigación en Adicciones* del Centro de Estudios de Alcoholismo y Adicciones. CUCS-Coordinación de Servicios Universitarios, Universidad de Guadalajara. Vol. 6, No. 1, diciembre del 2005.
- Instituto Mexicano de Investigaciones de la Familia y Población (IMIFAP) (2003). *Programa de Prevención del Abuso de Sustancias para alumnos de 4º, 5º y 6º grados de primaria, "Yo quiero, yo puedo"*. Educación, Salud y Vida. Modelos Preventivos, Serie Planeación. Consejo Nacional Contra las Adicciones. ISBN: 970-721-136-213. 2003. URL: www.salud.gob.mx/unidades/conadic/ Última consulta 061012.
- Jiménez Vallejo S.; Valadez Figueroa I. y Bañuelos Pineda, J. (2005). "Consumo de alcohol en adolescentes de una secundaria de Guadalajara: investigación-acción participativa". Universidad de Guadalajara. En *Revista Investigación en Salud*, Vol. VII, No. 3, diciembre 2005, pp. 171-180 Universidad de Guadalajara, Guadalajara, México.
- URL: <http://www.redalyc.org/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=14220644002> Última consulta 061012.
- Lara Muñoz, M.; Romero Ogawa, T.; Foncerrada, H.; Rebollo, C. y Aguilar Cortesano, J. "Psicopatología y uso de tabaco en estudiantes de secundaria". En *Salud Mental*, Vol. 29, No. 6, noviembre-diciembre 2006.

- Latimer, W, *et al.* (2004). "Peer and sibling substance use: predictors of substance use among adolescents in México". Washington, DC 20037, EUA. En *Revista Panamericana de Salud Pública*. Apr. 2004; 15 (4) pp.225-232. URL: <http://dx.doi.org/10.1590/S1020-49892004000400002/> Última consulta 061012.
- Latimer, W. *et al.* (2004). "Screening for "substance abuse" among school-based youth in México using the problem oriented screening instrument (POSIT) for teenagers". En *Substance Use & Misuse*; Vol. 39, No. 2, pp. 307—329, 2004. URL: www.dekker.com Última consulta 061012.
- Nuño Gutiérrez, B L.; Madrigal de León E A. y Álvarez Nemegyei J. (2008b). "Efecto de una intervención antitabaco en estudiantes de enseñanza media superior en Guadalajara, México". IMSS Jalisco, IMSS Yucatán y Universidad de Guadalajara. En *Salud Mental* ISSN 0185-3325 Volumen: 31; N° 3; pp. 181-188; mayo-junio de 2008.
- Nuño Gutiérrez, B L.; Álvarez Nemegyei, J.; Velázquez Castañeda, A. y Tapia Curiel, A. (2008a). "Comparación del ambiente familiar y el tipo de consumo de tabaco en adolescentes mexicanos de nivel medio superior". Instituto Nacional de Psiquiatría Ramón de la Fuente, Distrito Federal, México, IMSS Jalisco y Yucatán, UNIVA. En *Salud Mental* ISSN 0185-3325; Vol. 31; No. 5, pp. 361-369; 2008.
- Oropeza, C. Coord. (2008). "Encuesta Nacional de Adicciones 2008". Consejo Nacional Contra las Adicciones, Instituto Nacional de Psiquiatría Ramón de la Fuente, Instituto Nacional de Salud Pública, Fundación Gonzalo Río Arronte, I.A.P. Reporte Global, 1ª. Edición, 2008.
- Raffaelli, M, *et al.* (2007). "Acculturation status and heavy alcohol use among Mexican American college students: investigating the moderating role of gender". Department of Psychology and Institute for Ethnic Studies. En *Addict Behav* 2007 Oct; 32 (10) pp. 2187-2199. Epub 2007 Mar 7.
- Ramírez Quintana-Carr, AI.; Bedoy Velázquez, V.; Pérez González, RG. y Torres Córdova, A. (2005). "Avances en la campaña de comunicación para protección a los no fumadores en el CUCBA.U. de G". En *Anuario de Investigación en Adicciones* del Centro de Estudios de Alcoholismo y Adicciones. Universidad de Guadalajara. Centro Universitario de Ciencias de la Salud, de la Universidad de Guadalajara. Vol. 6, No. 1. Diciembre de 2005.
- Ramos-Lira, L.; Gonzalez-Forteza, C. y Wagner, FA. (2006). "Victimización violenta e involucramiento en drogas entre estudiantes mexicanos de escuelas de educación media. *Violent victimization and drug involvement among Mexican middle school students*". División de Estudios Epidemiológicos y Psicosociales, Instituto Nacional de Psiquiatría, Ciudad de México, México. En *Addiction* 2006 Jun; 101(6) pp. 850-856.

- Reyes Munguía, M del P. y Guerrero Muciño, A. (2009). "Rendimiento escolar y prevención del consumo de drogas en educación básica". En Revista *LiberAddictus* N° 106. 2009 ISSN 1405-6569.
- Rodríguez-Kuri, SE.; Díaz-Negrete, D B.; Gutiérrez de Velasco, SEG.; Guerrero-Huesca, J A y Gómez-Maqueo, E L. (2007). "Capacidad predictiva de la teoría de la conducta planificada en la intención y uso de drogas ilícitas entre estudiantes mexicanos". Instituto Nacional de Psiquiatría Ramón de la Fuente. En *Salud Mental*, Vol. 30, No. 1 enero-febrero, 2007, pp. 68-81. URL: <http://www.redalyc.org/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=58230109> Última consulta 061012.
- Sánchez-Zamorano, L M.; Hernández-Ávila, M.; Lazcano-Ponce, E. (2006). "El consumo inmoderado de alcohol como factor predictor de la persistencia del consumo de tabaco en jóvenes de México". Centro de Investigación en Salud Poblacional, Instituto Nacional de Salud Pública. Cuernavaca, Morelos, México. En *Salud Pública de México*, vol. 48, suplemento 1 de 2006, PP. 41-47.
- Rodríguez-Kuri, Solveig Eréndira David Bruno Díaz-Negrete, Sara Elisa Gracia-Gutiérrez de Velasco, José Abelardo; Guerrero-Huesca, Emilia; Lucio Gómez-Maqueo (2007). "Capacidad predictiva de la Teoría de la Conducta Planificada en la intención y uso de drogas ilícitas entre estudiantes mexicanos". En *Salud Mental*, Vol. 30, No. 1, CIJ, México.
- Urquieta, J E.; Hernández-Avila, M. y Hernández, B. (2006). "El consumo de tabaco y alcohol en jóvenes de zonas urbanas marginadas de México. Un análisis de decisiones relacionadas". Instituto Nacional de Salud Pública. Cuernavaca, Morelos, México. En *Salud Pública de México* / Vol. 48, suplemento 1 de 2006.
- Vázquez García, V. y Castro, R. (2009). "Masculinidad hegemónica, violencia y consumo de alcohol en el medio universitario". Colegio de Postgraduados en Ciencias Agrícolas. Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias, UNAM. En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, julio-septiembre 2009, Vol. 14, Núm. 42, pp. 701-719. URL: <http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S14056662009000300003&script=sciarttext> Última consulta 061012.
- Vázquez Valls, R.; Anaya Velasco, E.; Aguirre Martínez, J.L. y Chávez Michel, Emilio. (2005). "Aprovechamiento escolar y percepción de los fines del bachillerato en alumnos consumidores y no consumidores de droga(s)". En *Anuario de Investigación en Adicciones* del Centro de Estudios de Alcoholismo y Adicciones. CUCS, Universidad de Guadalajara. Vol. 6, No. 1.
- Vidales Pulido, J. "Grupos en Riesgo, Adicciones en Estudiantes de Educación Superior". Universidad del Valle de Atemajac. *Memorias del VII Congreso Nacional de Investigación Educativa 2003*. CUCEA, Universidad de Guadalajara-COMIE, 2003.

- Villarruel Gascón, C.; Bustos Saldaña, R.; Villatoro Velasco, JA.; Muñiz Iglesias, H. Y Castillo Díaz, S. (2004). "Prevalencia del consumo de drogas en estudiantes de educación media del sur de Jalisco". En *Anuario de Investigación en Adicciones* del Centro de Estudios de Alcoholismo y Adicciones. UdeG., CUSUR e Instituto Nacional de Psiquiatría (INP). Centro Universitario de Ciencias de la Salud de la Universidad de Guadalajara. Vol. 5, Número1, diciembre 2004.
- Villatoro, J. *et al.* (2003). "Encuesta sobre consumo de drogas en población de enseñanza media y media superior, medición otoño 2003", D.F. Reporte Global. INP-SEP. México.
- Villatoro, J. (2009). "Encuesta de estudiantes de la Ciudad de México. 2006. Prevalencia y evolución del consumo de drogas". En *Revista de Salud Mental*, Vol. 32; No. 4; pp. 287-297; julio-agosto de 2009. Ciudad de México.
- Wagner, FA.; Velasco-Mondragón, HE.; Herrera-Vázquez, M.; Borges, G. y Lazcano-Ponce, E. (2005). *Early alcohol or tobacco onset and transition to other drug use among students in the state of Morelos, Mexico*. En Drug Abuse Research Program, Public Health Program, Morgan State University. Morgan-Hopkins Center for Health Disparities Solutions. Drug Alcohol Depend 2005 Jan. 7;77(1) pp. 93-96.
- Waters, H.; Sáenz de Miera, B.; Ross H. y Reynales Shigematsu, LM. (2010). *La Economía del Tabaco y los Impuestos al Tabaco en México*. París: Unión Internacional contra la Tuberculosis y Enfermedades Respiratorias; ISBN: 978-2-914365-74-1. 2010.
- Zamboanga, BL. (2005). "Alcohol expectancies and drinking behaviors in Mexican American college students". Department of Psychology, Clark Science Center, Smith College. En *Addict Behav* 2005 May; 30 (4) pp. 673-684.
- Zamboanga, BL; Raffaelli, M; Horton, NJ. (2006). "Acculturation status and heavy alcohol use among mexican american college students: investigating the moderating role of gender". Department of Psychology, Smith College. En *Addict Behav* 2006 Dec;31(12) pp.2188-98. Epub 2006 Apr 17.

Referencias complementarias

- Castro Sariñana, *et al.* (1988). "Estudio epidemiológico sobre el uso de drogas y problemas asociados entre la población estudiantil que asiste a los Colegios de Bachilleres". En *Revista Salud Mental del Instituto Mexicano de Psiquiatría*, México. 1988; 11:44

- Figueroa Pardo, M de la O. (2012). *Inconcebible*. Correo-e. En *La Gaceta* de la Universidad de Guadalajara. 5 de noviembre, 2012. p. 2.
- Furlán, A; Ramos Herrera, M A; Trujillo Reyes, B F; Vázquez Valls, R. y Arce Cortés, TG (2003). "Investigaciones sobre el consumo de drogas y su relación con la violencia escolar." En Parte III. *Procesos y Prácticas de Disciplina y Convivencia en la Escuela*. Los Problemas de la Indisciplina, Incivilidades y Violencia. En *Acciones, Actores y Prácticas Educativas*, Tomo 2 *La Investigación Educativa en México 1992-2002*, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, México, D.F. ISBN: 968-75402-21-7. 2003; pp. 309-337.
- Galtung, Johan. (2003). *Tras la violencia, 3R: reconstrucción, reconciliación, resolución. Afrontando los efectos visibles e invisibles de la guerra y la violencia*. Gernika: Bakeaz/Gernika Gogoratuz.
- Munist, M *et al.* (1998). "Manual de identificación y promoción de la resiliencia en niños y adolescentes". Organización Panamericana de la Salud (ops). Organización Mundial de La Salud (oms). Fundación W.K. Kellogg Autoridad Sueca para el Desarrollo Internacional (ASDI) 1998 URL: <http://es.scribd.com/doc/47568179/OMS-Manual-Sobre-Resiliencia-En-Ninos-Y-Adolescentes> Consultado 17/10/2012. Consulta 061012.
- Oficina de la Naciones Unidas contra las Drogas y el Crimen (UNODC o UNODD). (2004) *Informe Anual Sobre Consumo de Drogas Ilegales*. URL: www.un.org/es/globalissues/drugs/ Consulta 12012011.
- Pick, S. y Givaudan M., 1997; Pick y cols., 1999, citados en Modelos Preventivos, *Serie Planeación*. 2003. www.salud.gob.mx/unidades/conadic/ Consejo Nacional Contra las Adicciones.
- Prado, H. (2012). "Crece en estudiantes uso de inhalables". SEP, CIJ. Periódico *Reforma*, 13 de octubre del 2012.
- Vázquez Valls, R. (2008). "Aprovechamiento escolar en alumnos de la Escuela Preparatoria No. 3, no consumidores y consumidores de droga (s)". Tesis de la Maestría en Ciencias Médicas, CUCS, Universidad de Guadalajara, México.

CAPÍTULO 10

NARCOVIOLENCIA EN LAS ESCUELAS

Elda Lucía González Cuevas*, Patricia Inzunza Rodríguez**
y Lourdes Benítez Ontiveros***

En México, la narcoviolenencia en las escuelas es un tema emergente de investigación en esta década, no sólo porque se trata de un fenómeno relativamente nuevo, sino también porque éste no ha sido objeto de estudio por parte de la comunidad académica. La emergencia del tema se hace evidente por los pocos estudios encontrados referentes a este fenómeno, y por lo reciente de sus publicaciones. Es pertinente hacer notar que si bien el tópico sobre la narcoviolenencia no ha sido estudiado, este sí ha sido expuesto y se ha mantenido así por la vía de los medios de comunicación, denotando la existencia de una problemática que trastoca el tejido social.

El tratamiento de la narcoviolenencia en las escuelas, objeto de este apartado, parte del abordaje del tema del narcotráfico y los usos de la violencia en los ámbitos o espacios sociales. Desde ahí, se narra el desplazamiento de este flagelo y la narcocultura hacia los recintos escolares y los miembros de la comunidad escolar.

* Investigadora de la Dirección General de Escuelas Preparatorias de la Universidad Autónoma de Sinaloa y de la Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa Unidad Culiacán.

** Investigadora de la Secretaría de Educación Pública y Cultura de Sinaloa.

*** Investigadora de la Dirección General de Escuelas Preparatorias de la Universidad Autónoma de Sinaloa.

Narcotráfico y violencias

Hasta hace algunos años el tema del narcotráfico nos parecía lejano, ajeno a nuestra circunstancia y cotidianidad, debido quizás a que esta era una actividad que tenía que ver con el cultivo, procesamiento y trasiego de drogas ilegales a la que se dedicaban algunos individuos o grupos de personas en determinadas regiones del norte del país. Sin embargo, nuestra percepción sobre el narcotráfico empezó a cambiar a partir de la brutal escalada de violencia generada por la guerra que emprendió el gobierno de México en 2007 contra las organizaciones criminales dedicadas al tráfico de drogas, lo cual se dio a partir de la estrategia mediática emprendida por el gobierno de Calderón para enfrentar al narcotráfico.

De manera cotidiana se hizo visible la detención de capos y criminales involucrados en tiroteos, asesinatos, ejecuciones, secuestros y otras actividades delincuenciales como las extorsiones, robos y asaltos, incluyendo la incautación de drogas, armas, dinero y bienes, así como las distintas formas que tomaban los enfrentamientos entre los cárteles de la droga y el gobierno.

Pero los medios también mostraban esa violencia salvaje y cruel de las organizaciones criminales a través de los mensajes de advertencia que enviaban a sus opositores, al gobierno y a la sociedad civil a través de las mantas o carteles, y de los cuerpos asesinados que aparecían colgados en espacios públicos, apilados en fosas, torturados, embolsados, encajuelados, encobijados, decapitados y descuartizados.

Esta violencia vesánica de las bandas del narcotráfico es un tipo de violencia que no conocíamos en monto y modo. Las cifras que se han manejado por la prensa nacional, proveniente de diversas fuentes, indican que hasta 2010 había alrededor de 64 mil muertes relacionadas con el crimen organizado, miles de desaparecidos, innumerables poblaciones traumatizadas, cientos de comunidades desiertas y miles de desplazados que huyeron de sus comunidades ante el clima de inseguridad imperante. A la vez, se ha señalado que hay miles de jóvenes en las cárceles, que purgan condena por delitos contra la salud (*Proceso*, 2011a y b).

La visibilización de los actos de violencia muestra la saña y la crueldad con la que actúan hoy en día las bandas criminales. A diferencia de las bandas de antaño, que actuaban en forma más o menos silenciosa y sin afectar a terceros, ahora, tanto las calles y espacios públicos como los mercados, plazas, casinos, escuelas, e

incluso las iglesias, son recintos donde se escenifican cruentas batallas y donde se enseñorea este tipo de violencia, que se denomina narcoviolencia.

La narcoviolencia y sus discípulos en las escuelas

En los establecimientos escolares, la narcoviolencia es un tipo de violencia relativamente nueva, que ha venido a exponer nuevas formas del flagelo, a través de la instalación de una intrincada red generadora que va más allá de la idea que la sitúa en el nivel de los consumidores y vendedores de drogas. Esto es, en la actualidad habría que considerar que la narcoviolencia también incluye aquella que se da a raíz de los conflictos armados entre individuos o grupos criminales del narcotráfico con las fuerzas armadas, o aquella que es empleada por miembros del crimen organizado en contra de los miembros de las comunidades escolares y sus instalaciones con el fin de agredirlos, asesinarlos, intimidarlos, vulnerarlos o despojarlos de sus bienes y propiedades.

A través de la nota roja de distintos medios de comunicación, fundamentalmente la prensa y la televisión, se han podido conocer diversos hechos de violencia perpetrados por bandas criminales, ocurridos en las escuelas de educación básica e instituciones de educación media y superior de diversas regiones del país, durante el sexenio del gobierno federal que recién ha concluido. Cabe hacer notar que si bien existe un subregistro sobre estos sucesos en las diversas dependencias de gobierno, es pertinente señalar y reconocer que el trabajo mediático ha permitido denotar la escalada brutal de narcoviolencia que se vive en los contextos escolares. Estos hechos se exponen aquí mediante tres rubros. El primero refiere a las balaceras y tiroteos en contextos escolares y que han afectado tanto a los miembros de las comunidades escolares como a los miembros de cualquier otro ámbito de la sociedad; el segundo trata sobre hechos delictivos como son las extorsiones, secuestros, robos y asaltos que se han dirigido, fundamentalmente, contra el magisterio. En un tercer rubro se aborda la parte subjetiva de los estudiantes, manifestada a través de prácticas y símbolos culturales que exaltan y rinden culto al fenómeno del narcotráfico.

Balaceras y tiroteos en contextos escolares

En los meses de abril y mayo de 2008, se gestó en algunas ciudades del norte del país una cruenta oleada de violencia propiciada por pugnas entre grupos rivales de narcotraficantes, la cual se extendería durante los años subsecuentes a otras partes de la geografía nacional.

Entre 2010 y 2011, se suscitaron innumerables balaceras y tiroteos durante enfrentamientos entre las fuerzas armadas y cárteles de la droga, o entre los cárteles rivales. Varios de estos embates ocurrieron en las proximidades de las escuelas provocando el pánico y terror en los pobladores y las comunidades escolares. En Sinaloa, Veracruz y Guerrero varias escuelas primarias, jardines de niños y guarderías fueron desalojadas tras los tiroteos y se mantuvieron cerradas por varios días hasta en tanto las autoridades ordenaron su reapertura (*Vanguardia*, 2010); (*El Siglo de Torreón*, 2010), (*Proceso*, 2011a), (*CNN México*, 2011), (*Excélsior*, 2011a y b) y (*Zócalo*, 2011).

Ante esta creciente violencia que afectaba a las escuelas de educación básica, varios directores decidieron implementar simulacros contra balaceras con el fin de que alumnos y docentes supieran cómo actuar en caso de que se vieran inmersos en una situación de este tipo. Escuelas del estado de Tamaulipas fueron las primeras en implementar estos simulacros en 2010, seguidas por instituciones educativas de Nuevo León, Colima, Chihuahua, Guerrero, Veracruz y Coahuila. Entre 2010 y 2011 entidades como Nuevo León y Sonora decidieron emitir su propio Manual y Protocolo de Seguridad Escolar, el cual contiene pautas de conducta para orientar a la comunidad escolar sobre cómo enfrentar situaciones de riesgo como balaceras, incendios, sismos, lesiones, etc.

De igual manera, las instituciones educativas del nivel medio y superior resintieron el azote de esta ola de violencia. A partir de 2010 se empezó a ver que la violencia ingresó en las universidades, tomando como blanco de sus agresiones a los miembros de la comunidad escolar. La muerte de dos estudiantes de posgrado del Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey (ITESEM), ocurrido en la madrugada del 19 de marzo en las afueras del campus universitario en Monterrey, Nuevo León, en medio de una balacera entre miembros de las fuerzas armadas y presuntos gatilleros del crimen organizado, marcó el inicio de la escalada de violencia en relación a los centros escolares de educación superior.

A partir de entonces, hemos visto cómo se han suscitado en varias universidades e instituciones de educación superior terribles balaceras y tiroteos, tanto al interior como en las inmediaciones. Aunque en algunas ocasiones los incidentes se han desarrollado de manera fortuita, cada vez son más frecuentes las agresiones directas de gatilleros o de las fuerzas policiacas contra algún miembro de la comunidad escolar, sea estudiante, profesor o trabajador (*Proceso*, 2011a).

En abril de 2011, las autoridades educativas de universidades e instituciones de educación superior del país, preocupadas por la gravísima situación de violencia en los recintos, adoptaron un manual de medidas de seguridad para protegerse de la delincuencia, el cual fue elaborado a petición de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES). Al manual se incorporaron las experiencias de algunas universidades que ya venían implementando sus propias medidas de seguridad para afrontar la violencia (*El diario de Coahuila*, 2011).

Extorsiones, secuestros, robos y asaltos

Los grupos de narcotraficantes han ampliado sus actuaciones hacia nuevas zonas de criminalidad —cobro de piso, cuotas, extorsión, secuestros, robos y asaltos—, expandiendo cada vez más este fenómeno delictivo con el fin de obtener recursos para financiar sus actividades así como fortalecer su guerra contra otros grupos rivales y las fuerzas militares. Los blancos de estas felonías han sido agricultores, constructores, productores de ganado, médicos y otros profesionistas antes respetados, como los maestros.

En el informe “La educación, víctima de la violencia armada 2010”, la Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) por vez primera reconoce la existencia de hechos de violencia en contra de profesores, alumnos y escuelas, a manos de grupos armados y de fuerzas militares en el contexto de la lucha contra el narcotráfico en México. En el anexo del informe se da cuenta de los casos de San Miguel Cópala, Guerrero y Ciudad Juárez, Durango. En este último, suscitado en noviembre de 2008, se da cuenta de un claro intento de extorsión de una banda de *narcos* que amenazaba a profesores de seis planteles con secuestrar a los alumnos si no entregaban parte de su aguinaldo (UNESCO, 2010: 209).

Un hecho similar ocurrió en diciembre de 2010, donde miembros del sector magisterial de tres municipios de Zacatecas fueron objeto de intentos de extorsión por presuntos integrantes del crimen organizado, quienes pedían la entrega de la mitad del aguinaldo y salario de los maestros, a cambio de no secuestrar o atentar contra sus vidas o la de algún familiar (*La Jornada*, 2010).

Incidentes como los anteriores, los cuales comenzaron como casos aislados, se han (expandido) multiplicado como un virus durante 2011 en varias entidades del país, como son Coahuila (Esquivel, 2011), Zacatecas y Guerrero (*Vanguardia*, 2011). Es en este último estado donde la ola criminal en contra del sector magisterial se ha dejado sentir de manera más cruel y con acciones más estratégicas para lograr sus propósitos. Tal fue el caso ocurrido el 28 de septiembre de 2011, frente a una escuela primaria de Acapulco, Guerrero. Según se relata en la prensa, por la mañana de ese día fue depositada una caja conteniendo cinco cabezas humanas. Junto a los restos, los peritos de la Procuraduría estatal encontraron cuatro cartulinas blancas con mensajes amenazantes exigiendo a los maestros parte de su salario. Este hecho se suscitaba al tiempo que maestros de la región mantenían un paro de labores en protesta por la ola de extorsiones y violencia de la que eran víctimas por parte del crimen organizado (*Excélsior*, 2011b).

Además de los intentos de extorsión, los maestros han sido víctimas de otras felonías como son los secuestros. En el estado de Guerrero, se menciona que se tenían documentados 48 casos de secuestro y extorsión, varios de los cuales se han dado en presencia de niños y padres de familia (*La Jornada*, 2011:11). Por otra parte, los robos y asaltos a docentes han sido el *modus operandi* de muchos grupos delictivos. Varios mentores han sido despojados con lujo de violencia de sus automóviles, dinero, celulares y equipo móvil de cómputo al transitar por las carreteras o calles rumbo a sus lugares de trabajo. Muchos de estos delitos no se dan a conocer por los titulares de los medios porque no se denuncian a las autoridades, pero sabemos de ellos porque corren de viva voz entre el magisterio.

De manera particular, el fenómeno es más acentuado en los estados de Sinaloa, Guerrero, Tamaulipas, Chihuahua, Coahuila, Michoacán, Veracruz y Morelos, aunque en otras entidades del país también prevalece el temor por la inseguridad en las carreteras y caminos. Esto ha propiciado que maestros y autoridades educativas no se atrevan a viajar en sus autos o en autobuses por miedo a ser víctimas de asaltos. Ello ha ocasionado que las actividades académicas

micas que antaño se realizaban de manera habitual, ya no se realicen o se lleven a cabo con suma cautela y temor.

Los discípulos de la narcoviolencia

En enero de 2010, a través de la prensa nacional (*El Universal*, 2010) se dio a conocer un hecho sin precedente ocurrido en una escuela primaria del municipio de Guadalupe, en Zacatecas. En esa escuela, alumnos de sexto grado utilizaban el recreo para “jugar” a ser zetas o miembros del cártel de Sinaloa. Como parte de sus juegos realizaron pintas en los baños, utilizaron pasamontañas y pistolas de plástico. Su diversión terminó cuando los directivos de la escuela expulsaron a los 18 alumnos por tres días, convocaron a una junta de padres de familia para dar a conocer los hechos y, para su fortuna, terminó el ciclo escolar.

En el mes de febrero de ese mismo año, de nueva cuenta la prensa nos relata un suceso ocurrido en una escuela secundaria en ciudad Juárez, Chihuahua. La nota periodística narra cómo un grupo de aproximadamente 20 estudiantes de apenas 13 y 14 años de edad, imitaban al narco y las actividades delictivas que estos realizan. Durante aproximadamente un mes, estos imitadores ofrecían protección o “derecho de piso” a maestros y estudiantes a cambio de una “cuota” de uno a siete pesos por día (*El Universal*, 2010).

Los casos antes descritos, muestran cómo las prácticas delictivas de bandas criminales han logrado encarnarse en miembros de las comunidades escolares a través de la cultura que ha generado el narcotráfico y que se denomina narcocultura por autores como Córdova (2002) y Valenzuela (2002).

La narcocultura es la parte subjetiva que tiene que ver con el entramado simbólico que se produce alrededor del fenómeno del narcotráfico (Zavala, 2012) y que se ha instalado en la vida cotidiana mediante sus gustos (música, joyas, bebidas, alimentos), modas (autos, vestido, vivienda), estilos (arte y arquitectura), religión (Malverde, San Judas, Santa Muerte), filosofía de vida y de muerte, símbolos, valores, códigos de conducta así como la exhibición poderosa y sistemática del uso de la fuerza para obtener aceptación social, legitimidad e incluso reclutar a quienes engrosarán las filas de la organización, ya sea en calidad de vendedor, sicario o como profesionista que se ocupa del procesamiento de las drogas, del manejo de las finanzas de negocios lícitos que se utilizan para encubrir la actividad, o bien le brinda asesoría legal cuando la requiere.

Estudios realizados en México sobre narcoviolencia en las escuelas

Para la conformación de este estudio se consultaron tesis de posgrado, publicaciones en libros, revistas, ponencias en congresos internacionales, artículos de revistas impresas y en línea y artículos periodísticos que abordan el fenómeno de la narcoviolencia en las escuelas.

Los trabajos reportados en este *corpus*, además de diferenciarse en cuanto a la perspectiva o ángulo desde el cual enfocan la narcoviolencia en las escuelas, varían considerablemente de acuerdo con el grado de formalización o elaboración con que utiliza el referente “violencia del narcotráfico”, lo que pone de manifiesto al menos tres grandes tipos de trabajos: a) Trabajos en los cuales se expone la violencia en los establecimientos escolares y sus alrededores durante las luchas contra el narcotráfico; b) Estudios donde se plantea y analiza el problema de las violencias en las escuelas, entre las cuales destacan aquellas generadas por los grupos armados del narcotráfico, sus efectos en las comunidades escolares así como las buenas prácticas implementadas para lidiar con este flagelo, y c) Investigaciones que abordan el fenómeno de la narcocultura como concepto que refiere a la subjetividad del narcotráfico y en cuya urdimbre se encuentra implicada la narcoviolencia.

La narcoviolencia en los contextos escolares

Dentro de este subtema agrupamos dos ponencias presentadas en Congresos Internacionales realizados en el extranjero en el 2011, uno en Mendoza, Argentina y otro en Santiago de Chile.

Pérez de León y Serrano (2011) dan cuenta de hechos violentos perpetrados durante los enfrentamientos entre grupos armados y las fuerzas de seguridad que tuvieron lugar en nuestro país en 2010, en ubicaciones cercanas a los centros escolares del nivel básico. Estos sucesos, que se han dado a conocer a través de la prensa escrita y videos, ocasionó que la vida escolar en esos establecimientos fuera abruptamente interrumpida, al tiempo que dejaba evidencia de la falta de preparación de docentes y directivos para actuar ante situaciones imprevistas, como son los enfrentamientos violentos, las inundaciones, sismos e incendios. Los simulacros contra balaceras fue una de las medidas que se empezó a implementar en las escuelas, lo cual generó fuertes polémicas en pro y en contra.

Los autores señalan que ante la emergencia, resulta indispensable formar a los docentes para que sepan afrontar el nuevo reto: salvaguardar la integridad física propia y de la comunidad escolar. Desde su perspectiva es necesario preparar en esta nueva asignatura tanto a quienes habrán de egresar de las escuelas normales de nuestro país como a los docentes que ya se encuentran en servicio por medio de talleres, cursos y convivencias entre maestros que han sufrido la experiencia.

Romero, en su ponencia “Los establecimientos escolares ante el narcotráfico. Efectos y prevención” (2011), a diferencia de los autores anteriores, se introduce en las diversas problemáticas que enfrentan los establecimientos escolares con la criminalidad contemporánea, la cual tiene como eje central al narcotráfico. A partir de un variado análisis da cuenta no sólo de las cifras de los menores que trabajan para los grupos criminales del narcotráfico, sino también de tópicos como la cultura del narco y los narcocorridos, el sicariato como oficio rentable de las organizaciones criminales y los “otros actos criminales” que se dan alrededor del tráfico de drogas. De igual manera se habla de las reservas del crimen organizado: la generación de los “ninis” y los huérfanos víctimas de la guerra del narcotráfico. También en este apartado se menciona la permeabilidad que ha tenido este en todos los sectores sociales, educativos, deportivos, económicos y productivos; y en la pérdida que ha tenido el Estado del monopolio y control de la seguridad pública y la ruptura del tejido social, a consecuencia de la presencia del crimen organizado y el temor colectivo que esto ha generado.

En la segunda parte de la ponencia, el autor hace una caracterización de las escuelas afectadas por consumo y/o tráfico de drogas, incorporando información procedente de diversas fuentes periodísticas nacionales. Se habla, por ejemplo, de autobuses escolares baleados y de cómo al interior de algunas escuelas se imitan las conductas del narco. También hace notar que en las escuelas privadas la inmersión del narcotráfico es poco conocida, aludiendo algunas razones. De igual manera el autor señala cómo las acciones y estrategias de la policía y las instituciones, mediante la instalación de retenes o la incursión de la policía en los establecimientos escolares, no aportan a la generación de una escuela como espacio de paz, sino más bien exponen a los estudiantes a mayores probabilidades de violencia y a vislumbrarla como algo cotidiano.

Al final del apartado, el autor señala que no se puede sostener que las escuelas estén tomadas y controladas por el narcotráfico, pero sí que éste ejerce funciones de venta de drogas y tiene influencia dentro y en la periferia de las es-

cuelas a diversos niveles. En un tercer apartado, el autor destaca las actividades para la prevención de la violencia que se desarrollan en el gobierno municipal de Aguascalientes, a través del Programa de Convivencia y Seguridad Ciudadana. Dicho programa focaliza el entorno urbano, es decir, los barrios y colonias a través de estrategias de acupuntura urbana que permitan incidir en algunos puntos del entramado social para generar cambios favorables en el mismo. En los centros escolares, el programa inicia su intervención con la elaboración de diagnósticos participativos, seguido por acciones que buscan regenerar el entramado social a través de promover la cohesión social en la población y mediante el rescate de los espacios públicos para el ejercicio de la ciudadanía.

Las violencias en las escuelas, efectos e intervenciones en las comunidades escolares

Dentro de este rubro se inscribe el trabajo de Conde (2011) “Entre el espanto y la ternura. Formar ciudadanos en contextos violentos”, en el cual se describen los escenarios de violencia que se vive en el entorno de cuatro escuelas secundarias del estado de Chihuahua relacionados con la guerra protagonizada por el crimen organizado, la violencia intrafamiliar, el *bullying*, el vandalismo y la disrupción en las aulas. Para el análisis de la violencia, la autora recoge tres claves propuestas por Rossana Reguillo: la política, la estructural y la cultural. Mediante el empleo de estas herramientas de análisis y desde la perspectiva de formación ciudadana se exploran las dimensiones subjetivas del problema de la violencia en las escuelas. Con este propósito se realizan entrevistas de corte etnográfico a docentes, directivos, alumnos y padres de familia. El sustento teórico se fundamenta en autores como Johan Galtung, Zygmunt Bauman y Carlos Culen.

En la parte final del trabajo, se describen las buenas prácticas de gestión y didácticas que directivos y docentes han desplegado para prevenir y atender los problemas relacionados con la violencia, así como las sugeridas en documentos internacionales. Dentro de las prácticas identificadas están las siguientes: a) Establecer el orden en la escuela: el liderazgo y la autoridad; b) Diagnóstico de los problemas de convivencia y la elaboración de normas escolares; c) Crear un ambiente socio afectivo; d) Las redes estudiantiles para impulsar el apoyo y el cuidado entre pares; e) Fortalecer la visión positiva de futuro; e) Redes de apoyo institucional, y f) Organización democrática de la escuela.

Narcoviolencia y narcocultura en las escuelas

En este apartado se ubican trabajos que abordan el tema de la narcocultura, esos mitos y símbolos culturales creados por el narcotráfico para legitimarse y que se expresan a través de la música, de los llamados narcocorridos. También se incluyen estudios sobre la influencia que tienen diversas manifestaciones de la narcocultura en la identidad de los jóvenes bachilleres. Se localizaron dos libros: Prieto (2011) y Alvarado (2011), y una tesis de maestría de Corvera (2011).

Prieto (2011), en su libro *Niñez alterada. Una violencia mediada por la música*, da a conocer los resultados de un estudio sobre las representaciones que tienen alumnos de escuelas primarias situadas al norte de Jalisco sobre los narcocorridos, específicamente los que se incluyen en el llamado “movimiento alterado”. A través de una estrategia metodológica que combina el cuestionario, la narrativa del dibujo y la entrevista, la autora pretendía conocer los gustos de los alumnos por este género musical, así como la influencia que éste tiene en sus formas de pensar y actuar. La lectura de datos se realizó desde la teoría sociológica a partir de autores como Emile Durkheim, Serge Moscovici, Denise Jodelet, Henri Tajfel y Agnes Heller. Entre los principales hallazgos destaca que un 44% de los entrevistados manifestaron su gusto por los narcocorridos, reconociendo sus letras y sus tonadas; un 52% dijo conocer muchos narcocorridos pero no saber lo que es el movimiento alterado ni el hecho de que los narcocorridos pertenecen a esta corriente musical. Asimismo se señala que el 41% de los entrevistados dijo sentir mucha emoción al escuchar los narcocorridos, un 96% expresó no tener miedo cuando escuchaba esa música y un 4% expresó que sentía que le fluía la adrenalina. A través de la interacción con los entrevistados pudo constatar que había niños que tenían grabados en sus celulares hasta 120 narcocorridos.

Finalmente, la autora señala que niños y jóvenes de esta región gustan de los narcocorridos porque en ellos se representan sus anhelos de vivir en mejores condiciones, visualizando el narcotráfico como una alternativa —peligrosa, pero al fin alternativa— de salir adelante y darse una vida más digna, tanto para ellos como para sus familiares; así como también consideran la incorporación al narcotráfico como una vía de acceso a la estabilidad económica y, más que eso, a la vida de lujos y excesos que describen los narcocorridos.

Los trabajos de Corvera (2011) y Alvarado (2011), a diferencia del elaborado por Prieto (2011), se realizan con jóvenes estudiantes de bachillerato y centran su atención en el tema de la identidad.

Corvera (2011), en su investigación de tesis de maestría en educación denominada “Influencia del narcotráfico en la identidad juvenil. El caso de la preparatoria Dr. Salvador Allende de la Universidad Autónoma de Sinaloa”, logra exponer la influencia que ejerce el narcotráfico en la identidad del bachiller universitario, el conocimiento que tienen los jóvenes bachilleres sobre los símbolos y las prácticas sociales que dan sentido a la narcocultura y, a su vez, el papel que juega la educación y la preparatoria como un proyecto alternativo a la identificación que sienten los bachilleres hacia el narcotráfico.

La anterior investigación se desarrolló bajo una perspectiva sociocultural utilizando el método del interaccionismo simbólico con herramientas como la observación naturalista, una exploración inicial y un cuestionario. Teóricamente, se apoyó en autores inscritos en el campo de la sociología y la antropología como son Clifford Geertz, Pierre Bourdieu, E.H. Erickson y Gilberto Giménez, y en autores como Luis Astorga, Nery Córdova y José Manuel Valenzuela, los cuales han profundizado en el estudio del narcotráfico, narcocultura y violencia.

De acuerdo con lo encontrado por Corvera, para los sujetos encuestados el narcotráfico es un problema social que genera violencia, está relacionado con el poder y es un negocio que produce muertes. La valentía y lealtad no son consideradas valores sino formas de solidaridad entre las organizaciones delictivas. La percepción que identifica a los jóvenes con el narcotráfico es su capacidad para darse lujos, lo que está relacionado con su disponibilidad de recursos económicos y la influencia de poder, constituyéndola en una moda.

Por su parte Alvarado (2011), en su libro *La construcción de la identidad de los estudiantes de bachillerato*, se plantea analizar el concepto de identidad como expresión de reconocimiento y autorreconocimiento en los estudiantes de bachillerato, la intimidad como un proceso de desarrollo individual y de crisis maduracionales, contexto en el cual se configuran los principios de autonomía y de responsabilidad. Finalmente, estudia los símbolos y valores que se expresan en la cultura juvenil mediante diferentes expresiones de imagen y lenguaje.

La investigación se desarrolló a través de aportes teóricos provenientes de la sociología y la antropología de autores como Clifford Geertz, Pierre Bourdieu, E.H. Erickson, Joan-Charles Mélich y Gilberto Giménez. Se empleó una metodología de corte cualitativa con un instrumental metodológico que combinó observaciones y entrevistas con base en el interaccionismo simbólico de Goffman y otros autores diversos como son Peter Woods, J. P Goetz y M. D. Le Compte, James Spradley y María Bertely. El escenario de estudio lo constituyeron escuelas

preparatorias de la Universidad Autónoma de Sinaloa (UAS), ubicadas en las ciudades de Los Mochis, Culiacán y Mazatlán en el estado de Sinaloa.

De acuerdo con el autor, las nuevas prácticas culturales y sus expresiones en gustos se observan, en algunos de los estudiantes, centrados en la narcocultura, la influencia del corrido nortño, el gusto por las camionetas con vidrios polarizados, las cadenas de oro y una arquitectura ostentosa. En cada región, los gustos toman formas particulares pero preservan elementos comunes, algunos de ellos integrados al regionalismo y a sectores más amplios de la sociedad y no únicamente a los estudiantes del bachillerato.

Finalmente el autor señala que el origen social y rendimiento escolar constituyen los elementos de diferenciación en la identidad de los estudiantes de bachillerato; la condición social y cultural es de gran influencia en los proyectos de vida de los jóvenes. A partir de los datos de una encuesta aplicada en población de jóvenes en Culiacán, encontró que el 68% de los sujetos manifiestan identificarse con las expresiones o cultura de lo narco.

Concluye que respecto a las diferentes manifestaciones del fenómeno de la *narcocultura*, el riesgo no es que los jóvenes adopten por admiración ese gusto estético —la ropa, la música, la vestimenta—, que canten y escuchen los narcocorridos porque quieran parecerse a los personajes; lo realmente preocupante es la adopción de los valores y aspiraciones alrededor de ello.

Consideraciones finales

La narcoviolencia en las escuelas aparece como un tema emergente de esta década, no sólo porque se trata de un fenómeno relativamente nuevo sino también porque éste no había sido objeto de estudio de la comunidad académica. Sin duda alguna, es un tema candente como todos aquellos que se sitúan alrededor de asuntos tan complicados como el narcotráfico y la delincuencia organizada.

La gran escalada de violencia que se ha dejado sentir en los últimos años en las escuelas de educación básica, media superior y superior, tomó por sorpresa no sólo a las comunidades escolares sino también a las autoridades educativas y de gobierno, al tiempo que mostraba la falta de preparación del personal docente y directivos para salvaguardar su integridad y la de los miembros de las comunidades escolares, así como la gran ausencia de programas de seguridad en las escuelas. De igual manera, esta ofensiva criminal contra las escuelas y sus

comunidades ha puesto en evidencia que las acciones planteadas por el Programa de Escuela Segura que se viene implementando en nuestro país, no han sido suficientes para garantizar la seguridad de las comunidades escolares así como la gobernanza, como estrategia necesaria para enfrentar este fenómeno social.

Los medios de comunicación, principalmente la prensa y la televisión, son quienes más han tratado la problemática, aunque lo han hecho desde su mirada, con los límites y sesgos que impone el oficio periodístico. Sin duda alguna, han mostrado cómo la violencia del narcotráfico en las escuelas ha logrado evolucionar, pasando de los enfrentamientos armados en los alrededores de los planteles hasta alcanzar a alumnos, maestros, directivos y escuelas, que se han vuelto el objetivo del crimen organizado.

El trabajo académico de investigación sobre la narcoviolencia en las escuelas, ahora incluida en el Área 17: Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas, es incipiente y requiere de una continuidad en su reflexión, análisis e indagación durante las próximas décadas. Las investigaciones analizadas en este trabajo abren líneas de indagación prometedoras que indican la necesidad de conocer la problemática a mayor profundidad bajo una perspectiva que atienda la diversidad cultural de los sujetos a investigar.

De hecho, es necesario profundizar en el estudio de los narcorridos, en el impacto y la influencia que este género musical tiene en la personalidad e imaginarios que se están conformando, a corto y largo plazo, entre alumnos y estudiantes. También es necesario ahondar en el estudio de la identificación que los jóvenes bachilleres hacen del narcotráfico, de los símbolos de la narcocultura como el dinero, las armas de fuego, la vestimenta, la música y los valores que buscan seducir y forjar sueños para atrapar en las redes de su organización.

La pregunta obligada sería qué hacer ante la embestida cruel del narcotráfico que ha venido no sólo a redefinir las condiciones de habitabilidad en los contextos escolares, sino también, cómo la cultura del narcotráfico vende sueños de ascenso social a alumnos y estudiantes mientras las escuelas parecen impávidas ante ello, y más aún, cuando estas tienen poco que ofrecer para el presente y futuro.

Bibliografía

Referencias de consulta

- Bauman, Zygmunt (2007). *Miedo líquido*, Barcelona, Paidós.
- CNN México (2011). “Cuatro mujeres heridas por un tiroteo afuera de una escuela en Juárez” (en línea) <http://mexico.cnn.com/nacional/2011/08/24/un-grupo-armado-hiere-a-madres-de-familia-afuera-de-una-escuela-en-juarez> [Consulta: 14/09/2011].
- CNN (2011). “Universidades mexicanas crean un manual contra la inseguridad”, (en línea), <http://mexico.cnn.com/nacional/2011/04/15/universidades-mexicanas-crean-un-manual-para-protegerse-de-la-inseguridad>. [Consulta: 16/11/2011].
- Córdova, Nery (2002). “Notas y Apuntes en torno a la Desviación y al Narcotráfico en Sinaloa en Historia de la Violencia, la Criminalidad y el Narcotráfico”, *Memoria del XVII Congreso de Historia Regional*, Culiacán, Sinaloa, Edición Internacional. Universidad Autónoma de Sinaloa, Instituto de Investigaciones Económicas y Sociales.
- El Diario de Coahuila* (2011). “La violencia llegó a las aulas” (en línea) <http://www.eldiariodecoahuila.com.mx/notas/2011/3/20/lomejordelaapro-223801.asp> [Consulta: 08/06/2011].
- El Siglo de Torreón* (2010). “NL descarta adelantar cierre de ciclo escolar viernes” (en línea) <http://www.elsiglodurango.com.mx/noticia/272999.nl-descarta-adelantar-cierre-de-ciclo-escolar.html> [Consulta: 08/06/2011].
- El Universal* (2010). “Alumnos imitan al narco en escuelas de Juárez” (en línea). <http://www.eluniversal.com.mx/nacion/175796.html>. [Consulta: 22/02/2010].
- Excelsior* (2011a). “Por violencia cierran escuelas en Sinaloa, Veracruz y Guerrero” (en línea) <http://www.excelsior.com.mx/2011/09/30/nacional/771691> [Consulta: 17/11/2011].
- Excelsior* (2011b). “Sube la presión en Acapulco; dejan 5 cabezas frente a primaria” (en línea) http://www.excelsior.com.mx/index.php?m=nota&id_nota=771169 [Consulta: 17/12/2012].
- Guerrero Gutiérrez, Eduardo (2010) “Cómo reducir la violencia en México”, *Nexos*, noviembre (en línea) <http://www.nexos.com.mx/?P=leerarticulo&Article=1197808>. [Consulta: 28/11/2011].
- Guerrero Gutiérrez, Eduardo (2011). “La raíz de la violencia”, *Nexos*, septiembre (en línea) <<http://www.nexos.com.mx/?P=leerarticulo&Article=2099328>>. [Consulta: 28/11/2011].

- Guerrero Gutiérrez, Eduardo (2012a). "2011: La dispersión de la violencia", en *Nexos*, No. 410, febrero (2012). México, Ed. Nexos, pp. 13-18
- Guerrero Gutiérrez, Eduardo (2012b). "La estrategia fallida", *Nexos*, No. 420, diciembre de 2012, México, Ed. Nexos, pp. 13-18.
- La Jornada* (2010). "Amenazas de extorsión a maestros de Zacatecas" (en línea) <http://www.jornada.unam.mx/2010/12/08/politica/019n2pol> [consulta: 10/03/2011].
- La Jornada* (2011) "Documentan 48 secuestros y siete asesinatos de docentes en Acaapulco" (en línea) <http://www.jornada.unam.mx/2011/09/14/politica/012n2pol> [Consulta: 19/12/2012].
- Merino, José y Víctor Gómez Ayala (2012). "Cuerpos sin nombre", *Nexos*, No. 420, diciembre de 2012 (en línea) <http://www.nexos.com.mx/?P=leerarticulo&Article=2103068> [Consulta: 28/12/2012].
- Pereda, Carlos (2012). "Los males del mal", *Nexos*, No. 410, febrero, México, Ed. Nexos, pp. 39-40.
- Proceso* (2011a). "El narco ingresa a la Universidad", *Proceso*, No. 1794, 25 de marzo de 2011 (en línea) <http://www.proceso.com.mx/?p=266289> [Consulta: 27/12/2012].
- Proceso* (2011b). "Balacera en Veracruz provoca histeria colectiva y cierre de escuelas; tres muertos" (en línea) <http://www.proceso.com.mx/?p=282771> [Consulta: 18/11/2011].
- Reguillo, Rossana. "De las violencias: caligrafía y gramática del horror", en *Desacatos*, No. 38 (2012) enero-abril, Tijuana, Baja California, El Colegio de la Frontera Norte, pp. 33-46.
- Santamaría Gómez, Arturo (Coord.) (2012). *Las jefas del narco*, México, Editorial Grijalbo.
- Suárez Sánchez, Sinar (2011). "Inseguridad y violencia en las IES". *Foro de Educación Superior*. Revista Electrónica del Programa de Estudios Universitarios Comparados. Año 2, No. 14, agosto 2011. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (en línea) http://www.peu.buap.mx/Revista_14/articulos/Inseguridad%20y%20Violencia%20en%20las%20IES.pdf [Consulta: 23/06/2012].
- UNESCO (2010). *Education Under Attack 2010*. France. Unesco.
- Valenzuela, José Manuel. "Narcocultura, violencia y ciencias socioantropológicas", en *Desacatos*, No. 38 (2012) enero-abril, Tijuana, Baja California, El Colegio de la Frontera Norte, pp. 95-102.
- Vanguardia* (2010). "Apodaca sufre balacera, se desatan narcobloqueos" (en línea) <http://www.vanguardia.com.mx/apodacasufrebalacerasedesatanannarcobloqueos-513577.html> [Consulta: 23/06/2011].

- Zavala Sánchez, Carlos (2011). “Una aproximación al análisis de la cultura y la subjetividad del narcotráfico en Sinaloa”. Tesis Doctoral. Doctorado en Ciencias Sociales. Universidad Autónoma de Sinaloa. Culiacán, Sinaloa, agosto, inédita.
- Zócalo (2011). “En Monclova, balacera frente a dos escuelas”, (en línea) <http://www.zocalo.com.mx/seccion/articulo/en-monclova-balacera-frente-a-dos-escuelas> [Consulta: 23/01/2012].

Corpus de los documentos analizados en el estado del conocimiento

- Alvarado Vázquez, Ramón Ismael (2011). *La construcción de la identidad de los estudiantes de bachillerato*. Universidad Autónoma de Sinaloa, México.
- Conde, Silvia (2011). *Entre el espanto y la ternura. Formar ciudadanos en contextos violentos*. Ediciones Cal y Arena, México.
- Corvera Quevedo, Luis Javier (2011). “Influencia del narcotráfico en la identidad juvenil. El caso de la Preparatoria Dr. Salvador Allende de la Universidad Autónoma de Sinaloa”. Tesis de Maestría en Educación. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad Autónoma de Sinaloa. Culiacán, Sinaloa, enero.
- Prieto Quezada, María Teresa (2011). *Niñez alterada. Una violencia mediada por la música*. Prometeo Editores, México.
- Romero Muñoz, Rogelio (2011). “Los establecimientos escolares ante el narcotráfico. Efectos y prevención”. Ponencia presentada en el marco del *Seminario Los Establecimientos Escolares ante el Narcotráfico. Efectos y Prevención* organizado por la oficina de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura UNESCO en Santiago de Chile (en línea), Sociedad Mexicana de Criminología capítulo Nuevo León (en línea) <http://www.somecrimnl.es.tl/Rogelio-Romero-%3C-M-e2-xico-2.htm> [Consulta 25/08/2011].
- Pérez de León Serrano, Yazján David y José Antonio Serrano Castañeda (2011). “Narcoenfrentamientos en zonas escolares: nuevo reto para los docentes”. Ponencia presentada en la *5ta Conferencia Mundial y IV Congreso Iberoamericano* realizado en Argentina, Mendoza 7, 8 y 9 de abril de 2011. Pp. 110-116 (en línea) www.5cmve.mendoza.edu.ar [Consulta 21/08/2011].

Notas

Existe desplazamiento forzado cuando las personas o grupos de personas se ven “forzadas u obligadas a escapar o huir de un hogar o de su lugar de residencia habitual, en particular como resultado o para evitar los efectos de un conflicto armado, de situaciones de violencia generalizada, de violaciones a los derechos humanos o de catástrofes naturales o provocadas por el ser humano, y que no han cruzado una frontera estatal internacionalmente reconocida” (Principios rectores de los desplazamientos internos. Oficina de Coordinación de Asuntos Humanitarios). <http://www.ifrc.org/sp/what/disasters/types/popmov>
 Hechos publicados en la prensa nacional.

TABLA 10.1. **Balaceras y tiroteos en contextos escolares**

Hecho	Víctimas	Lugar	Fuente
Enfrentamiento entre el ejército y presuntos delincuentes en la zona del Tecnológico.	Dos estudiantes del Tecnológico de Monterrey	Monterrey, Nuevo León	<i>Milenio</i> (20/03/2010)
Ausentismo en escuelas de educación básica debido a enfrentamiento entre dos grupos del crimen organizado.	Maestros y alumnos	Monterrey, Nuevo León	<i>La Jornada</i> (26/06/2010)
Gobierno del estado ordenó adelantar tres semanas el fin del ciclo escolar en educación básica.	Comunidad escolar	Nayarit	<i>El Universal</i> (16/06/2010)
Balacera fuera de una escuela primaria hiere a niña y a una vendedora.	Niña y vendedora	Sinaloa	<i>El Universal</i> (2/06/2011)
Sicosis y temor entre los actores educativos por violencia.	Miembros de la comunidad escolar	Cd. de México	<i>Excélsior</i> (30/09/2011)
Inseguridad provoca desertión escolar en Instituto Tecnológico.	200 alumnos	Matamoros, Tamaulipas	<i>La Jornada</i> (8/11/2011)
Muere por balacera en escuela.	Padre de familia	Colima	<i>El Universal</i> (6/12/2011)

TABLA 10.2. Extorsiones, secuestros, robos y asaltos a miembros de las comunidades escolares

Tipos de delitos	Hecho	Víctimas	Lugar	Fuente
Extorsiones y secuestros	Exigen a maestros a que entreguen su aguinaldo a cambio de no secuestrar a sus alumnos.	Maestros	Cd. Juárez, Chihuahua	<i>El País</i> (20/12/2008)
	Identificadas al menos 80 bandas o pandillas dedicadas a golpear y extorsionar estudiantes de secundaria.	Estudiantes de secundaria	San Juan del Río, Querétaro	<i>Excelsior</i> (16/03/2010)
	Reciben amenazas exigiendo cuotas de protección.	Padres de familia y maestros	Ciudad Juárez, Chihuahua	<i>El Universal</i> (10/11/2010)
	Extorsiones y secuestros a maestros en Coahuila.	Maestros	Saltillo, Coahuila	<i>El Heraldo de Saltillo</i> (26/03/2011)
	Documentan 48 secuestros y 7 asesinatos de docentes.	Maestros	Acapulco, Guerrero	<i>La Jornada</i> (14/09/2011)
Robos y asaltos	Profesores piden blindar entrega de aguinaldo ante amagos criminales.	Profesores	Tamaulipas	<i>La Jornada</i> (10/01/2012)
	Alumnos de secundaria pedían dinero a sus compañeros para no matarlos.	Alumnos	Ciudad Juárez, Chihuahua	<i>Univisión</i> (25/01/2012)
	Asalto a oficina de supervisión escolar para robar los cheques de los maestros.	Maestros y supervisor	Tlacolula, Guerrero	<i>La Policiac. La Nota Roja de México</i> s/f
	Robo a planteles escolares.	Escuelas de educación básica	Cd. Juárez Chihuahua	<i>La Jornada</i> (19/04/2010)

TABLA 10.3. Acciones implementadas para garantizar la seguridad escolar

Fechas y fuentes	Institución educativa	Entidad	Acciones
28 Abril 2010 Redacción angelguardian.mx http://www.radiolevy.com/sitio/noticia.php?id	Secretaría de Educación Pública y Protección Civil	Tamaulipas	Capacitan a 350 de educación básica para actuar ante balaceras.
28 Abril 2010 Redacción angelguardian.mx http://www.radiolevy.com/sitio/noticia.php?id	Gobierno del Estado	Chihuahua	Contempla realización de simulacros en escuelas de educación básica para actuar ante balaceras.
22 Junio 2010 <i>El Universal</i>	Secretaría de Educación Pública y Secretaría de Seguridad Pública	Nuevo León	Presentan Manual de Protocolos de Seguridad Escolar ante tiroteos en las escuelas de educación básica.
25 junio 2010 <i>El Siglo de Torreón</i>	Secretaría de Educación del Estado	Nuevo León	Gobierno descarta adelantar cierre de ciclo escolar pese a enfrentamientos registrados frente a los planteles escolares.
2 Julio 2010 <i>La Jornada</i>	Secretaría de Seguridad Pública y Protección Civil	Guerrero	Primer simulacro de balacera para 400 alumnos.
9 Septiembre 2010 http://mexico.cnn.com/2010/09/09/chihuahua-cancela-los-simulacros-contr-balaceras-en-escuelas-de-juarez	Gobierno del Estado	Chihuahua	Cancelan impartición de simulacros contra balaceras en escuelas de educación básica de Ciudad Juárez.
20 de Marzo de 2011 <i>El Diario de Coahuila</i>	Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES)	Coahuila	Universidades diseñan Manual de Seguridad Escolar.
26 de Febrero de 2012 Notimex	SEP Programa Nacional Escuela Segura	Tamaulipas	Entregan Manual de Seguridad Escolar en planteles.

CAPÍTULO 11

POLÍTICAS, PROGRAMAS, LEGISLACIÓN, PROYECTOS Y ACCIONES GUBERNAMENTALES Y NO GUBERNAMENTALES

Úrsula Zurita Rivera*

Resumen

En este capítulo se analizan las principales políticas, programas, legislación y acciones en materia de convivencia, seguridad y violencia en las escuelas mexicanas con base en una revisión documental y análisis de contenido de la investigación educativa producida en la última década sobre estos temas. Para alcanzar el objetivo, el capítulo está organizado en función de los principales ejes que estructuran el estado del arte que expongo en estas páginas. En un primer apartado se realiza un breve recuento de las políticas y programas públicos que han sido puestos en marcha en el periodo 2002-2011. En el segundo, se aborda la producción académica respecto a los programas, proyectos y acciones a cargo de las organizaciones de la sociedad civil. En el siguiente apartado, dada la proliferación y la singularidad que significan los Observatorios de la Violencia Social, Violencia de Género, Convivencia y Seguridad Escolar en el país, se profundiza en esta reciente experiencia en México. El cuarto apartado se aboca a la legislación en materia de convivencia, seguridad y violencia esco-

* Profesora investigadora de tiempo completo en la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales Sede México uzurita@flacso.edu.mx, uzurita@gmail.com La identificación y sistematización del material analizado en este capítulo, estuvo a cargo de Laura Rodríguez (Flacso México) y la autora.

lar a nivel nacional y en los estados. Por último, se exponen las conclusiones, donde se resaltan los temas, las características, tendencias y problemáticas más relevantes que la producción académica ha identificado y analizado respecto a las políticas, programas, proyectos, legislación y acciones en torno a la violencia escolar emprendidas fundamentalmente en el periodo de interés, así como aquellos temas que podrían ser objeto de futuras investigaciones.

Introducción

Durante los años que abarcan la década pasada, de manera paulatina fue adquiriendo mayor visibilidad el fenómeno relativo a la violencia en las escuelas mexicanas. Si bien la atención a este fenómeno en sus diferentes manifestaciones violentas en los centros educativos fue dirigida por múltiples actores, es cierto que dicha atención se concentró al inicio en la educación básica, y especialmente en las escuelas públicas. Este hecho no es casual ya que uno de los principales detonantes, que para el objetivo de este capítulo es fundamental, fue la creación del Programa Escuela Segura (PES) el cual comenzó a operar en el 2007 en dichas escuelas.

En este contexto, identificando al PES como una referencia esencial, el presente capítulo tiene el propósito de dar cuenta del estado del arte de la producción académica sobre las políticas, los programas públicos, la legislación, los proyectos y otras acciones de parte de numerosos actores surgidas en estos años para prevenir, atender y erradicar la violencia en las escuelas, publicada en el periodo 2002-2011. Al realizar un conteo de esa producción académica en estos diez años la cantidad es, en principio, importante, ya que prácticamente en la gran mayoría de las investigaciones emprendidas en torno a la violencia escolar existente en la educación básica, especialmente en escuelas públicas de primaria y secundaria, es una característica común encontrar alguna referencia al PES.¹ Sin embargo, conviene puntualizar que esta cifra

¹ De las pocas tesis de maestría interesadas en educación media superior, existe el trabajo realizado por Dzoara Santoyo Castillo intitulado "El acoso escolar (bullying) entre estudiantes de educación media superior de México" (2012). En esta tesis para optar por el grado de Maestro en estudios de población y desarrollo regional por el Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias de la UNAM, aparece un párrafo pequeño donde se expone de manera sucinta el Programa Escuela Segura, como parte del contexto educativo nacional, especialmente concebido como un programa federal vinculado directamente con la violencia en las escuelas.

disminuye notoriamente cuando se identifican aquellas obras que tomaron como material de análisis —y no sólo como parte del contexto, de los fenómenos asociados a la violencia en las escuelas, como una referencia para la descripción o la caracterización de una institución educativa— la legislación, las políticas, los programas, los proyectos y las acciones diversas orientadas a la violencia en las escuelas.² No obstante, dada la cantidad de acciones que aglutina este subcampo, este capítulo es indicativo de dicha producción académica, así como de las acciones emprendidas por la gran diversidad de actores involucrados.

Al tomar en cuenta el año en que los trabajos académicos fueron publicados, otro hecho de relevancia es evidente: su importante incremento en los últimos cinco años. Esta cuestión es un reflejo indiscutible, como se verá en este capítulo, de la reciente y creciente creación de programas públicos, iniciativas de ley, de reforma de ley y de leyes, así como del diseño y operación de numerosos proyectos y acciones de parte de la sociedad civil. En este sentido, es de esperarse que en los siguientes años se registre un aumento considerable en este campo de investigación, más aún por la aprobación hasta agosto de 2012 de las Leyes en Tamaulipas, Sonora, Nayarit, Veracruz, Puebla, Distrito Federal, Yucatán y Michoacán (Zurita, 2012a; 2012b y 2012c).³

² Por ejemplo, en el X Congreso Nacional de Investigación Educativa organizado por el COMIE en el 2009 y celebrado en Veracruz, de las 24 ponencias presentadas en el *Área 17. Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas*, sólo dos hacen referencia explícita al Programa Escuela Segura: la primera intitulada “Trabajo docente y violencia en las escuelas estudio exploratorio de la OREALC en seis regiones latinoamericanas” (Rodríguez *et al.*, 2009), y la segunda “Un estudio exploratorio sobre el Programa Escuela Segura en el municipio de Cuernavaca” (Nambo *et al.*, 2009). No obstante, sólo en el segundo trabajo, el análisis gira en torno, tal como lo anuncia su nombre, al Programa Escuela Segura. En este tenor, el artículo “Violencia e institución” de Antonio Gómez publicado en el año 2005 en la *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, contiene una brevísima mención del entonces incipiente programa “Mochila Segura” impulsado en algunas entidades del país, entre otros operativos encargados de detectar la venta y consumo de drogas. De igual modo sobresale otro artículo también publicado en esa revista pero tres años más tarde, intitulado “Violencia escolar en México y otros países” (Muñoz Abundez, 2008). En cuanto a estos dos artículos, conviene destacar que ambos pusieron especial atención, aunque breve, en el hecho de que ya desde la política educativa comenzaba a ser considerada la violencia escolar desde una perspectiva diferente, aludiendo a programas, como Mochila Segura o Escuela Segura, que hablaban de aquellos actos y otras conductas ilegales.

³ Durante el proceso de revisión final del presente capítulo, cabe agregar, fueron aprobadas cuatro Leyes más, las cuales son: la Ley de Prevención Escolar del Estado y Municipios en San Luis Potosí (2012); la Ley para la Convivencia Libre de Violencia en el Entorno Escolar para el Estado de Guanajuato y sus Municipios (2013); la Ley para Prevenir, Atender y Erradicar el Acoso y la Violencia Escolar del Estado de Nuevo León (2013) y la Ley para la Prevención, Protección, Atención y Erra-

De igual modo, la proliferación de Observatorios sobre Violencia Social y de Género a lo largo del territorio nacional, conducen a pensar que la convivencia, seguridad y violencia escolar continuarán teniendo un lugar importante dentro de las agendas educativas de las organizaciones de la sociedad civil, la academia y los gobiernos estatales y federales. Este pronóstico, a su vez, se confirma porque forma parte de una tendencia advertida no sólo en el país sino en toda América Latina (Zurita, 2012c).

Este capítulo está organizado en función de los principales ejes que estructuran el estado del arte que aquí interesa exponer. En un primer apartado se hace un recuento de las políticas y programas públicos que han sido puestos en marcha en el periodo 2002-2011. Dentro de este apartado se consideran programas dirigidos explícitamente al tema de la violencia escolar emprendidos en diferentes áreas y Secretarías de Estado. Asimismo, se hace referencia a programas públicos contra la violencia hacia las mujeres y/o a favor de la equidad de género, que dentro de sus objetivos se plantea alguno o varios vinculados con la violencia que viven las niñas, adolescentes, jóvenes y mujeres en las escuelas.

En el apartado segundo se organiza la producción académica que se ha elaborado respecto al análisis de los programas, proyectos y acciones a cargo de las organizaciones de la sociedad civil. Aquí se consideran actividades muy diversas cuya información se halla desperdigada. En virtud de la proliferación de Observatorios, se consideró relevante la creación de un apartado individual dedicado a ellos, en buena medida justificada por la singularidad de la experiencia que reflejan, pues combinan de manera especial la investigación, la intervención, la consultoría, la capacitación, la actualización y formación docente, la sensibilización sobre el tema, el intercambio de experiencias e, inclusive, la denuncia de casos concretos. A la vez, los Observatorios, desde la perspectiva del análisis de las políticas y programas públicos, constituyen objetos de análisis singulares, ya que son experiencias insólitas de interacción entre la sociedad civil, la academia y el gobierno.

Enseguida, también como un conjunto de experiencias que han visto aumentar su existencia en los últimos años, se examina la legislación en materia de convivencia, seguridad y violencia escolar a nivel nacional y en los estados.

dicación de la Violencia Escolar en Hidalgo (2013). A fines de agosto de 2013, se comunicó que el Congreso del estado de Tamaulipas aprobó el proyecto de decreto para poner en marcha la Ley para la Prevención de la Violencia en el Entorno Escolar del Estado de Tamaulipas.

Vale la pena decir que el interés de los integrantes del ámbito académico tanto en los Observatorios como en la legislación en el periodo de análisis, es prácticamente inexistente. Esto implica que aunque estos dos apartados son más informativos que analíticos, su relevancia no es menor, ya que el alcance de las acciones derivadas de ellos en la vida cotidiana de las escuelas es definitivo. Por lo tanto, se prevé su emergencia, desarrollo y consolidación como subcampos de investigación que podrían en un futuro proporcionar aproximaciones diferentes al análisis de las intervenciones sobre la violencia escolar en México.

Por último, se exponen las conclusiones en donde se resaltan tanto los temas, las características, tendencias y problemáticas más relevantes que la producción académica ha identificado y analizado respecto a las políticas, programas, proyectos, legislación y acciones en torno a la violencia escolar, emprendidas fundamentalmente entre 2002-2011. como también aquellos temas nuevos que podrían ser objeto de futuras investigaciones.

Políticas y programas públicos

Si por política pública se entiende, según Subirats *et al.* (2008) una serie de decisiones y acciones coherentes e intencionales, tomadas por diferentes actores para resolver un problema políticamente definido como colectivo, dando lugar a un conjunto de actos formales que pretenden cambiar la conducta de grupos sociales que se supone originaron el problema colectivo a favor de aquellos grupos sociales que padecen sus efectos, o bien actos que buscan emprender reformas institucionales y no exclusivamente la solución de un problema social determinado, entonces se puede afirmar que, en estricto sentido, hasta ahora no ha existido alguna política pública dirigida a la prevención, disminución y erradicación de la violencia en las escuelas mexicanas.

Sin embargo, si se considera la erradicación de la violencia ejercida contra las mujeres y la violencia de género, dentro de las cuales se incluyen determinadas modalidades de violencia en el ámbito escolar, como lo especifica la Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia promulgada en el 2007 respecto a la violencia docente, se afirmaría que en estos dos casos sí existen políticas públicas dirigidas a este problema social.

Con todo, tanto en el tema específico de la violencia escolar, como en los relativos a la violencia ejercida contra las mujeres, la violencia de género o en las

acciones a favor de la equidad de género, se advierte y de una manera *explosiva*, según se ha visto recientemente —de forma especial durante la administración federal 2006-2012—, la emergencia de programas gubernamentales a nivel federal y estatal. Estos programas, directa o indirectamente, han asumido los anteriores propósitos en torno a la violencia, aunque dada la naturaleza de la violencia contra las niñas, jóvenes y mujeres se considera dentro de sus propósitos esenciales la sanción y reparación de la misma.

Ahora bien, al concentrarse en la violencia escolar, un hecho notorio en estos años es que el PES fue desde el inicio y hasta casi el final de la administración federal anterior encabezada por Felipe Calderón Hinojosa, un programa que, junto con otros ubicados en la Secretaría de Seguridad Pública y en la de Desarrollo Social entre otras áreas de gobierno, fue una parte constitutiva esencial de la política de seguridad pública, la cual desde un principio se advirtió que sería el foco de intensas críticas al gobierno (Aguilar y Castañeda, 2010). Escuela Segura fue un programa relevante en el marco de la política de seguridad pública y así lo demostró en el discurso que, a manera de adelanto del último informe de gobierno, el Presidente proporcionó el 28 de marzo del año 2012:

Nuestra estrategia por la seguridad pública se compone de tres ejes fundamentales: Primero, combatir a los delincuentes. Segundo, depurar y fortalecer las leyes y las instituciones de seguridad y justicia. Y tercero, reconstruir el tejido social [...] Fortalecer el tejido social significa, por una parte, recuperar valores, formar valores en nuestros jóvenes, en nuestros niños; pero, por la otra, también requiere abrirles oportunidades a esos jóvenes, oportunidades de educación, de esparcimiento, de atención, de salud [...] Y por eso [...], el enorme esfuerzo que hemos hecho en educación y en becas; en construcción y equipamiento de escuelas; en construcción y modernización de hospitales; en la recuperación de más de, ya, cinco mil espacios públicos en todo el país. Y a este trabajo se añade, por ejemplo, la marcha de programas, como el de Escuela Segura, que con la colaboración de padres de familia y de maestros, busca evitar la violencia, las drogas, las armas, el *bullying*, las pandillas, en los centros educativos, y tener verdaderamente escuelas seguras y centros de formación.

Esta postura fue hecha pública desde los primeros documentos donde el presidente Calderón expuso su política de seguridad pública, la cual para varios expertos y líderes de la sociedad civil constituyó una clara expresión del único

tema transversal que caracterizó al Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012 y a la gestión calderonista, que es la política de seguridad pública. En el documento intitulado “Estrategia integral de prevención del delito y combate a la delincuencia” de la Secretaría de Seguridad Pública (con fecha de marzo, 2007), se señaló que esta acción se vinculaba con una estrategia interinstitucional con las secretarías de Desarrollo Social, Educación, Salud y la Comisión Nacional del Deporte, dirigida a localidades urbanas con altos índices de pobreza o inseguridad. La estrategia estuvo conformada por tres programas: “Escuela segura”, que buscó recuperar la seguridad y la sana convivencia en el entorno escolar; “Salud sólo sin drogas”, para prevenir adicciones; y, finalmente, “Recuperación de espacios públicos”, que promovió la rehabilitación de espacios para la convivencia social con libertad y seguridad.

Por su parte, en el sector educativo, el interés en el tema de la seguridad quedó plasmado en el objetivo 6 del Programa Sectorial de Educación 2007-2012, donde textualmente se establece lo siguiente: “Fomentar una gestión escolar e institucional que fortalezca la participación de los centros escolares en la toma de decisiones, corresponsabilice a los diferentes actores sociales y educativos, y promueva la seguridad de alumnos y profesores, la transparencia y la rendición de cuentas” (Gobierno de los Estados Unidos Mexicanos, Secretaría de Educación Pública, 2007). En varios objetivos específicos, este interés se confirmó indicando el impulso que habría de darse a la participación social en las escuelas con una marcada inclinación hacia cuestiones de seguridad escolar.⁴ Lo que es más, esta perspectiva se asoció a la *democratización plena del sistema educativo* cuando se indicó que “para un mayor desarrollo de la comunidad escolar, se consolidará un entorno escolar seguro a través del reforzamiento de la participación de sus integrantes y el impulso de prácticas y actitudes que eliminen las conductas de riesgo” (Gobierno de los Estados Unidos Mexicanos, Secretaría de Educación Pública, 2007).

En este panorama, la principal referencia se ubica en el PES el cual, aunque tiene pocos años de existencia, constituyó el primer y, hasta ahora, único programa del Gobierno Federal dirigido a la gestión de ambientes seguros en las escuelas de nivel básico en México. Así, dicho programa ocupa en la

⁴ Por ejemplo en el 6.2 Promover la participación de la comunidad educativa y autoridades competentes para garantizar la seguridad de estudiantes y profesores, y en el 6.3 Verificar que el aula, la escuela y el maestro cuenten con las condiciones para la operación adecuada de los servicios y establecer estándares de normalidad mínima. [Subrayado personal].

educación básica un lugar importante, pero aunque ha sido un motor para la creación de programas en las entidades del país, la atención está concentrada fundamentalmente en él. El poco o menor interés otorgado a esos programas estatales ha desaprovechado la oportunidad de analizar, entre otras cuestiones, cómo han sido diseñados, cómo coexisten con el PES, cuáles son las diferencias o similitudes entre ellos, qué matices —algunos aparentemente menores donde se relaciona Escuela Segura con otros temas como la cultura de prevención y la prevención del delito, el mantenimiento, seguridad y salubridad de los planteles; el fomento de la salud, la inhibición de los delitos— les agregan las autoridades educativas estatales responsables de su formulación y operación. Además de ellos, también se podría profundizar en la vinculación que tienen estos programas con otros programas y acciones, no necesariamente educativas, emprendidas por numerosos actores en cada una de las entidades.

Programas Estatales en torno a Escuela Segura (selección)⁵

Aguascalientes

La Coordinación de Educación preventiva es la instancia dedicada a formar una cultura de la prevención, basada en la promoción y difusión de los valores familiares, así como en la participación ciudadana; otra de sus principales funciones es la de establecer un diálogo entre las autoridades y la sociedad.

La prevención del delito impacta de manera directa en la sociedad a través de la concientización de la ciudadanía en la formación de una verdadera cultura de la prevención, y de manera mediata, por efecto de la implementación de los programas de prevención, generando con esto una mejora en la percepción del trabajo de la policía con la ciudadanía.

Entre los programas preventivos que coordina está el de Escuela Segura, el cual va dirigido a primarias, secundarias y bachillerato. Su objetivo consiste en hacer de la escuela un lugar seguro, además de crear conciencia en los jóvenes a través de una plática de faltas administrativas.

⁵ Tomado de SEP, PES, 2012.

Baja California

“Escuela Segura con Mantenimiento Preventivo” consiste en focalizar los inmuebles con mayor índice de robo y vandalismo en el estado, para posteriormente desarrollar acciones en la salubridad y seguridad de los planteles, principalmente en aspectos de mantenimiento, sustitución de equipos robados, sobre todo de aires acondicionados y reposición de cableado.

Chiapas

La Secretaría de Seguridad y Protección Ciudadana (ssypc), en coordinación con la Secretaría de Educación del Estado de Chiapas, han implementado el “Plan Integral de Seguridad”.

Este plan piloto, tiene como objetivo brindar seguridad al interior o exterior de la institución mediante patrullajes preventivos coordinados entre elementos policíacos, autoridades educativas y padres de familia, así como salvaguardar la integridad física de la comunidad estudiantil ante la presencia de fenómenos naturales.

Guanajuato

Para apoyar las acciones de “Prevención y Fomento de la Salud” la Secretaría de Salud del Estado ha certificado un total de 538 planteles como “Escuela Saludable y Segura” de los niveles de educación básica de la Secretaría de Educación de Guanajuato —SEG—, con lo cual se garantiza el cuidado y protección saludable de más de 80 mil alumnos de 45 municipios. Como parte de esas acciones la Secretaría de Educación de Guanajuato ha distribuido en instituciones educativas del estado el instructivos “Deporte y Recreación para una Escuela Segura”, las Guías de Educación Nutricional, libros de Educación Física para primero y sexto en el presente ciclo escolar, 11 mil carteles y 140 mil ejemplares del “Decálogo del Padre de Familia” con mensajes de sensibilización para padres de familia, y 50 mil folletos con recomendaciones sobre refrigerios escolares.

Guerrero

Dentro la Secretaría de Seguridad Pública y Protección Civil se encuentra el “Programa Escuela Segura Guerrero”, cuya finalidad es la de generar un am-

biente en la comunidad escolar libre de violencia y promover la inhibición de los delitos en todas las escuelas del estado, y no sólo trabajar en las que se encuentran dentro del programa Escuela Segura Federal.

El “Programa Escuela Segura Guerrero” promueve el desarrollo integral de los niños, jóvenes y estudiantes de instituciones educativas, de gobierno y particulares, desde nivel preescolar hasta nivel superior. Los programas impartidos son pláticas, talleres, operativos mochila, simulacros de hechos violentos, acciones de labor social, así como la formación de comités de emergencia escolar.

Estado de México

El programa “Mi Escuela Segura” cuenta con 7 874 Comités integrados por padres de familia y docentes. El Programa opera en dos vertientes: al interior, fomentando en el estudiante la conciencia, la cultura de prevención y la denuncia, y al exterior, con la participación de los padres de familia, preservando en las inmediaciones un entorno libre de consumo de alcohol y drogas así como de agrupaciones violentas, lo que busca generar un ambiente de seguridad.

Asimismo, este Programa se ejecuta de manera coordinada y correspondiente entre la Secretaría de Seguridad Ciudadana y la Secretaría de Educación.

Veracruz

El objetivo general de la “Agenda Estratégica de Seguridad Escolar. Programa Integral Veracruzano de Escuela Segura” es contribuir a mejorar la calidad educativa que se ofrece a los alumnos de las escuelas públicas de educación básica mediante la gestión de ambientes escolares seguros. De manera concreta se busca consolidar las escuelas públicas de educación básica como espacios seguros, libres de violencia, delincuencia y consumo de sustancias adictivas, propios para la formación integral de los alumnos.

Existen acciones generalizadas al 100% de planteles en el estado, aunque no participen en el PES: Capacitación en Prevención de Adicciones en Secundaria y Primaria, materiales diseñados por la SSPF, Capacitación en Prevención Social del Delito.

La existencia de estos “vacíos” se confirma en el hecho de que la gran mayoría de los trabajos académicos publicados dan cuenta de manera primordial

del PES, aun cuando se haga un análisis de la operación del programa en alguna escuela, ámbito, ciudad o en alguna entidad federativa en particular.⁶

Antes de exponer la producción académica respecto al PES, Verónica Gil Montes y Angélica Rosas Huerta (2005) identifican sus antecedentes en una investigación sobre la gestión pública y la seguridad pública en la Delegación Iztapalapa en el Distrito Federal en el periodo 2003-2006. Una vez hecho un breve recuento conceptual sobre las políticas públicas, las autoras sintetizan los principales lineamientos de la política de seguridad pública que, para el caso de México de acuerdo con el marco normativo vigente, está a cargo de la federación, el Distrito Federal, los estados y los municipios. La Ley de Seguridad Pública del Distrito Federal tiene los objetivos de mantener el orden público, proteger la integridad física de las personas así como sus bienes; prevenir la comisión de delitos e infracciones a los reglamentos gubernativos y de policía; colaborar en la investigación y persecución de los delitos y auxiliar a la población en caso de siniestros y desastres.

En este contexto, dentro del Programa Estratégico Integral de Prevención Social del Delito, Seguridad Pública y Procuración de Justicia de Iztapalapa 2003-2006, se crearon los subprogramas: Escuela Segura, Sendero Seguro y Mochila Segura.⁷ Estos programas constituyen los orígenes más inmediatos del Programa Escuela Segura durante la administración federal 2000-2006. En su momento, ambos programas, como todos los demás que integraron dicho Programa Estratégico Integral de Prevención Social del Delito, Seguridad Pública y Procuración de Justicia de Iztapalapa fueron enfocados en ciertos factores de riesgo, como el control de armas, la prevención del delito y del consumo de drogas, pero dejando de lado el carácter multicausal de la violencia, cuyo surgimiento también se debe a la pobreza, la desigualdad, la exclusión social, económica y educativa entre numerosos sectores de la población (Zurita, 2011a).

⁶ Este es el caso, por ejemplo, de la tesis de Maestría en Investigación Educativa de la Universidad Autónoma del Estado Morelos, intitulada "El Programa Escuela Segura en siete escuelas secundarias generales del municipio de Cuernavaca. Un estudio exploratorio", presentada por Nambo de los Santos en el 2009, base de la ponencia presentada en el x Congreso Nacional de Investigación Educativa "Un estudio exploratorio sobre el Programa Escuela Segura en el municipio de Cuernavaca", de Nambo *et al.* (2009).

⁷ Además de estos subprogramas, Gil Montes señalan que existían los siguientes: Hacia una nueva cultura de la legalidad, Comunidad segura, Unidad Habitacional segura, Formación básica para la policía delegacional, Paradero seguro, Recuperación de espacios públicos, Canje de armas por des-pensas, Repartidor seguro, Foro cultura de la legalidad, Programa de prevención, Policía delegacio-nal, Contacto policía-vecino, Policía de Barrio, Lechería segura, Seguridad vecinal.

Sin embargo, esta tendencia que asociaba ciertas modalidades de violencia social y problemas de indisciplina, consumo de droga entre los jóvenes y la violencia en los ámbitos escolares, se remonta a los años noventa, según lo expusieron Roberto González y José Luis Hernández en su ponencia “Inventario de acciones, programas de iniciativas de gestión de la violencia escolar en México: 1994-2010”, en la v Conferencia Mundial y iv Congreso Iberoamericano sobre Violencia en las Escuelas celebrada en Argentina en 2011. En este trabajo, González y Hernández muestran los diferentes caminos que los gobiernos federales y estatales emprendieron desde mediados de los noventa hasta la actual administración federal para atender la violencia en las escuelas. Estos caminos tienen referentes conceptuales y perspectivas distintas acerca del problema que, a través de un programa, un proyecto o acción específica, varios actores buscaron dar respuesta a los problemas relativos a la delincuencia, el consumo de drogas, la violencia escolar. En este diversificado abanico de acciones, resulta interesante ver cómo han existido y coexistido acciones fundamentadas en discursos muy divergentes y hasta opuestos entre sí: desde aquellos que han propugnado por la educación en, de y para los derechos humanos, la noviolencia y la convivencia democrática hasta aquellos que han equiparado algunas manifestaciones violentas en las escuelas con delitos, como también aquellos que han incluido a la violencia escolar dentro de los principales problemas que amenazan a la seguridad pública en México. Tomando en cuenta este contexto, conviene ahora darle la voz a quienes han investigado estos temas en la última década.

Alfredo Furlán y Claudia Saucedo (2008) al examinar en un artículo las perspectivas culturales de los actores sociales en contextos situados de práctica, señalan brevemente que en México, sin duda, se advierte la misma tendencia que en Brasil de enmarcar la atención a la violencia escolar en un programa más amplio dirigido al combate al narcotráfico y el crimen a través de un programa como Escuela Segura. Si este rasgo ya genera preocupación, más aún lo es que, según Furlán y Trujillo (2003), en las escuelas mexicanas no existe una discusión explícita sobre la violencia, sino que cada escuela decide cómo resolver los problemas que tiene. Este trabajo identificó varios aspectos singulares de Escuela Segura que, posteriormente, fueron también señalados por otros trabajos en torno a este Programa y su alcance en el ámbito educativo y escolar.

Por su parte, el investigador Roberto González en un artículo intitulado “Seguridad Escolar” (2008), nos recuerda que a partir del año 2002 diversas instituciones firmaron el Convenio para impulsar la Seguridad Integral de

las Escuelas, y ahí se planteó el objetivo de enlazar programas como Mochila Segura, Sendero Seguro, Entorno Seguro y, finalmente, Escuela Segura con acciones dentro y fuera de las escuelas. El término seguridad escolar, en su opinión, se ha aposentado en los programas, las concepciones y las prácticas pedagógicas de este inicio de siglo, en la mayor parte de la República Mexicana. Según González, la seguridad escolar remite a una concepción inédita en los programas de atención a la violencia en las comunidades educativas; hoy en día se plantea una redefinición de la violencia como un problema en las políticas educativas, ya que existe un desplazamiento de la concepción de la seguridad orientada a la protección civil, a los riesgos de desastres, accidentes y fenómenos naturales, a cuestiones estrictamente violentas. La redefinición de la noción de seguridad escolar se da por una ampliación del espectro de los riesgos en la escuela. Desde luego, esta ampliación no se trata solamente de un desplazamiento en la cobertura sino de un cambio conceptual y estratégico en la problematización de la violencia. Este cambio está asociado con la aparición de las prácticas violentas en las instituciones, el entorno y las relaciones escolares; por eso el recurso a la seguridad. El autor plantea que se ha pasado de las indisciplinas a las prácticas violentas, no solo en el salón de clase o en la escuela sino en el espacio escolar, en la zona escolar, la cual se conforma como un área de riesgos variados y difusos, en pocas palabras, se convierte —o por lo menos ahora es visto así— en un territorio peligroso.

En el trabajo “Comités ciudadanos y programas sociales en las ciudades mexicanas 1994-2012”, Artemisa López León (2011) señala que durante las últimas décadas, la participación social ha sido un tema fundamental en la agenda política de México, ya que el gobierno la ha promovido en las políticas públicas y, específicamente, han sido creados diversos comités y consejos ciudadanos, como una manera de incorporar a la ciudadanía en la implementación de las políticas públicas. El análisis se basó en la revisión de las leyes y reglamentos emitidos, así como en entrevistas focalizadas a las autoridades encargadas de la implementación de algunos programas. En términos específicos, en el documento se analiza la política gubernamental en materia de participación y se centra en la conformación de algunos comités y consejos, para analizar las vertientes que tiene dicha participación y reflexionar sobre sus alcances y limitaciones.

Con el trabajo “La Alianza por la Calidad de la Educación: pacto regresivo y cupular del modelo educativo neoliberal”, César Navarro Gallegos (2009)

propone sumar esfuerzos y contribuir al debate educativo en torno a la Alianza por la Calidad de la Educación. Básicamente expone y analiza los aspectos medulares que definen el perfil del proyecto educativo contenido en ella, y que a su vez han constituido el núcleo central del debate y articulado la protesta social y magisterial en curso. En este marco el autor retoma la percepción del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) sobre el PES. Bajo el propósito de prevenir y combatir adicciones entre los escolares, especialmente en relación con alcohol y drogas, este programa ha puesto énfasis fundamental en el control y vigilancia de los centros escolares y los alumnos bajo criterios policíacos, como el cateo y revisión de las mochilas de los alumnos; es decir, en la ubicación y venta de drogas y no en la detección y atención de las posibles adicciones de los estudiantes. De este modo, es evidente que a pesar de presentarse como un proyecto de salud, la prevención y combate al consumo de drogas en los espacios escolares ha devenido en una práctica policíaca y en un proceso que por principio, criminaliza a las comunidades escolares.

El Observatorio Ciudadano de la Educación (2007) emprendió un análisis de la educación en México a partir del Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012 (PND 2007-2012) en el cual, desde una perspectiva general, la educación ocupa un espacio limitado, ya que es considerada básicamente desde el ángulo de los derechos que el Estado tiene obligación de atender y, por otra parte, compara los planteamientos del mismo orden contenidos en el plan de desarrollo de la administración pasada, cuyo énfasis descansaba en la idea de considerar a la educación como “la primera y más alta prioridad para el desarrollo del país” (PND 2001- 2006: 48). La propuesta para educación radica en la idea de una “transformación educativa” que resulta reiterativa y con pocos aportes para superar la problemática educativa nacional. El PND 2007-2012 también reconoce la existencia de rezagos en el área educativa referida, por ejemplo, al déficit de una educación de calidad, a problemas de infraestructura, a la prestación deficiente de servicios a la población indígena, así como al interés centrado en atender los asuntos administrativos del proceso educativo. Empero, en lo general, son pocos los objetivos en los cuales el PND 2007-2012 aportó elementos claros para la solución de dicha problemática. Al final del texto se enfatiza el cambio de prioridades para el gobierno de Felipe Calderón Hinojosa, ya que en sus comienzos dio a conocer que su prioridad en el ámbito educativo sería el combate al rezago, entendiendo sobre todo el de los adultos sin instrucción básica completa. Sin embargo, esa prioridad fue ocupada por otros temas, entre ellos, la seguridad de las escuelas.

Por otra parte, Sylvia Ortega *et al.* (2005) aseveran que a lo largo del último quinquenio se ha incrementado la preocupación por la violencia y por la inseguridad que rodea a niñas, a niños y a jóvenes de la Ciudad de México. Los casos de menores víctimas de adicciones, o de protagonistas de episodios violentos, reciben una amplia cobertura de medios que, frecuentemente fomentan imágenes distorsionadas que poco contribuyen a la comprensión, y menos a la erradicación de estos problemas. Violencia, maltrato y adicción son fenómenos de naturaleza distinta, aunque guardan una estrecha relación. Se argumenta, asimismo, que un ambiente escolar estimulante, cálido y seguro es la base para impulsar la mejora académica, pero también para prevenir la violencia y combatir las adicciones. Después de revisar otras experiencias nacionales en cuanto al combate del maltrato, de la violencia escolar y de la adicción, se exponen acciones que se desplegaban en aquel entonces en la Ciudad de México. La autora concluye que aún estamos lejos de poseer un mecanismo estable y consistente que organice y que potencie la contribución interinstitucional y no gubernamental, imprescindible para proteger a la niñez y a la juventud.

En un artículo titulado “La prevención de la violencia en las escuelas de nivel básico en México”, Úrsula Zurita (2009) analiza el PES y al hacerlo propone una modificación en su diseño y en su implementación, incorporando los lineamientos de la Convención sobre los Derechos del Niño relativos a la prohibición de toda forma de violencia contra los alumnos en el ámbito escolar. El argumento consiste en que los objetivos del PES son compatibles con los contenidos de la Convención; pero las autoridades responsables del Programa no retomaron los avances y logros emprendidos por las organizaciones civiles encargadas de su implementación. Con ello, el discurso que respaldó la formulación, el diseño y operación de Escuela Segura se mantuvo lejos del discurso de defensa y protección de los derechos de las y los niños de México y, en consecuencia, no hubo una participación notoria de organizaciones de la sociedad civil abocadas a estas luchas.

En un trabajo posterior, Úrsula Zurita (2010) investiga algunos elementos en torno a la educación para la vida democrática en México en educación de nivel básico, desarrolladas a partir de los años noventa, poniendo énfasis en la participación social, concebida como un recurso clave no sólo para promover la vida ciudadana activa en el espacio escolar o entre los alumnos, sino también para propiciar una relación más estrecha entre la escuela, la familia y sus múltiples integrantes. En un panorama como éste, la autora identifica algunas

posibilidades de que la participación social tome un impulso importante, por ejemplo, a la luz de la emisión del Acuerdo Secretarial 535, en donde se especifica la creación de comités dentro de los Consejos Escolares de Participación Social con el propósito de emprender actividades varias, algunas vinculadas con la seguridad escolar y el desaliento de prácticas violentas entre pares.

En “Los dilemas de la gobernanza frente a la seguridad y la violencia escolar: reflexión sobre la experiencia mexicana actual”, Úrsula Zurita (2010) examina al PES a partir del concepto de gobernanza. Si bien la gobernanza se plantea como la opción más adecuada para el abordaje de la violencia en las escuelas y su entorno, la investigación muestra que la colaboración de numerosos actores puede generar algunas dificultades en la concepción del problema público, en el establecimiento de prioridades de la política y en el desarrollo de diversos procesos de participación que supone su diseño e implementación. En este artículo se propone una vía novedosa para el análisis de la violencia escolar desde marcos conceptuales y analíticos diferentes a los tradicionalmente empleados.

En otro trabajo, “Los desafíos del derecho a la educación en México a propósito de la participación social y la violencia escolar” (2011), Úrsula Zurita indaga en torno a algunas acciones relacionadas con la participación social y la violencia escolar en México. Aquí se examinan ciertos elementos que explican que para que las acciones emprendidas alcancen los objetivos, ya sea fortalecer la participación social o prevenir y reducir la violencia escolar, se requiere atender los planteamientos de la gobernanza, ya que ésta posibilita la participación de múltiples actores de diferente escala para dar respuesta a estos complejos problemas.

El artículo “El Programa Escuela Segura en México: orígenes y desafíos”, de Úrsula Zurita, sostiene que aunque la atención sobre el fenómeno de la violencia escolar se ha concentrado en ciertas manifestaciones, como el acoso entre estudiantes o *bullying*, el fenómeno se ha diversificado y extendido en múltiples actos que hoy lo integran también. De ahí la creciente emergencia y puesta en práctica en buena parte de las sociedades contemporáneas de numerosas acciones dirigidas a la atención de este fenómeno, ya que el incremento de esta violencia afecta no solo los procesos de enseñanza y aprendizaje, sino que amenaza los derechos de las niñas, niños, adolescentes, así como el avance de la democracia y el desarrollo. Este documento analiza algunas de las principales características de Escuela Segura, destacando diferentes retos que hoy enfrenta en México.

Sylvia Ortega publicó en el 2006 el capítulo “Estrategias para prevenir y atender el maltrato, la violencia y las adicciones en las escuelas públicas de la Ciudad de México” en la antología del IV Congreso Nacional de Educación, organizado por el SNTE. En este documento cuyo original había sido publicado en la *Revista Iberoamericana de Educación* de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, en el 2005, Ortega examina el estado que guardan los temas sobre maltrato, violencia y adicciones en las escuelas públicas, tanto en la investigación educativa como en la agenda gubernamental en el caso del Distrito Federal, esto último plasmado en el Programa de Servicios Educativos para el Distrito Federal 2001-2006. Al respecto, la autora llama la atención sobre el diseño y operación de diversas acciones emprendidas en diferentes niveles y campos de la administración pública: desde la reglamentación de los servicios educativos en el DF hasta la incorporación de ciertos contenidos en algunas asignaturas como “Por una Cultura de la Legalidad”, así como otras estrategias de intervención como programas (Programa Educativo de Prevención Escolar (PEPE), Programa Escuela segura, sendero seguro, etc.) y proyectos (Proyecto “Contra la violencia, eduquemos para la paz”, por ejemplo). Este trabajo muestra a cabalidad que las acciones necesariamente tienen que ser múltiples y, en consecuencia, también debe ser diversificada la participación de actores responsables de su realización.

En el capítulo “Propuestas de intervención sobre violencia escolar. Experiencias de los Equipos Técnicos Estatales del Programa Escuela Segura en México”, de Úrsula Zurita (2010), ella aborda el tema de la violencia escolar y la participación social, colocando la atención en un análisis de los proyectos de intervención realizados por integrantes de 25 equipos técnicos estatales del Programa de Escuela Segura en México, que cursaron el Diplomado Superior en Gestión de Ambientes Escolares Seguros para la Construcción de Ciudadanía (DSAGESCC), impartido por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, sede académica México (Flacso México) en el 2008. Estos proyectos son importantes en la medida en que tanto para los especialistas como para los tomadores de decisión, los grupos organizados de la sociedad civil y otros actores, la violencia escolar es un problema social cuyas soluciones sólo son posibles con y a través de la participación de una amplia gama de actores situados en distintos ámbitos y niveles de gobierno y contextos geográficos. Aunado a ello, la singularidad del análisis recae en la atención puesta en los Equipos Técnicos en quienes recae la responsabilidad de la implementación de este programa federal en cada una de las entidades.

Alfredo Furlán y Miguel Angel Pasillas exponen en la ponencia “El Programa Escuela Segura y la violencia en la escuela” (2007) un panorama inicial sobre el problema de la violencia escolar. Aquí se recuperan diferentes modalidades de tratamiento desarrolladas en distintos países. Finalmente presenta los rasgos más sobresalientes del PES llevado a cabo en México. La intención central del trabajo consiste en aportar elementos de reflexión para valorar la necesidad de impulsar investigaciones sobre la violencia en las escuelas, y los requerimientos de los actores de la educación para atender estas situaciones. Este trabajo es una referencia fundamental para conocer cómo en los primeros años de existencia del PES, ya se mostraban algunas limitaciones, confusiones y contradicciones respecto a la formulación del problema y la solución propuesta a la violencia escolar, como también implicaba varias amenazas a la defensa y promoción de los derechos de niñas, niños, adolescentes y jóvenes mexicanos.

En esta ponencia, “Un estudio exploratorio sobre el Programa Escuela Segura en el municipio de Cuernavaca”, Juan Salvador Nambo y María Adelina Arredondo (2009) presentan el resultado parcial de una investigación cuyo objetivo se centra en describir cómo se ha implementado el Programa Escuela Segura en las escuelas primarias y secundarias generales de Cuernavaca. Se realizó trabajo de corte etnográfico consistente en observación directa, elaboración de diario de campo, descripción densa y entrevistas a directores escolares, funcionarios de gobierno, alumnos, profesores y otros actores (como policías y comerciantes) de escuelas primarias y secundarias generales. Los primeros resultados muestran la preocupación de los directores por atender la drogadicción, la delincuencia y la violencia dentro de la escuela pero también la problemática generada por pandillas y narcomenudistas, convertida en un núcleo de atención importante para la comunidad escolar.

Por su parte, Jazmín Sánchez Estrada defendió en el 2008 la tesis “Hacia el diseño de políticas públicas de seguridad escolar con enfoque de derechos humanos. Análisis del diseño de los documentos constitutivos del Programa Escuela Segura”, que hizo en el Programa de Maestría en Derechos Humanos y Democracia, de la Flacso México. Este trabajo es uno de los pocos que aborda dicho enfoque para examinar el diseño de este programa federal. De manera especial, destaca la nula participación de otros actores diferentes a las autoridades educativas de la SEP responsables de Escuela Segura a pesar de que, paradójicamente, el diseño de este programa estaba sustentado en la participación de múltiples integrantes de las comunidades escolares y de los sistemas educativos

estatales. De hecho, la autora sustenta que esto puede conducir a la discriminación de ciertos personajes, como las y los alumnos quienes tienen, en términos concretos, pocas, sino es que nulas, oportunidades para colaborar en las diferentes actividades escolares que supone la operación del PES.

Así, por ejemplo, en la tesis de maestría con el nombre “El Programa Escuela Segura en siete escuelas secundarias generales del municipio de Cuernavaca. Un estudio exploratorio” (2009), presentada en el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Morelos, el autor Juan Salvador Nambo de los Santos describe algunas prácticas violentas identificadas y atendidas por los directores de siete escuelas secundarias generales del municipio de Cuernavaca, a partir de la implementación del PES.

En la tesis de doctorado “Cuando la escuela se transforma en un infierno: las representaciones sociales sobre la violencia escolar en las escuelas secundarias de la Delegación Álvaro Obregón”, aunque no se trata de una evaluación de Escuela Segura, Iván Bagnini también muestra la lejanía que existe entre este programa y los procesos y dinámicas sociales existentes en las escuelas donde se producen y reproducen diversas manifestaciones de la violencia escolar.

Existe un trabajo publicado como artículo donde se comparan de manera muy breve las propuestas en torno a la violencia escolar por parte del Gobierno Federal en la actual administración y, por otra, las que surgieron en el IV Congreso Nacional de Educación y del Segundo Encuentro Nacional de Padres de Familia y Maestros. Se trata del trabajo de Héctor Martínez (2007), en donde él se propone identificar las coincidencias y las divergencias entre dos visiones: la de la autoridad federal actual y las del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), así como tratar de precisar qué tan distintos son los diagnósticos y las respectivas propuestas. El interés es colocar en la mesa de análisis las dos propuestas que se han hecho públicas, para lo cual se parte de que la administración federal y la organización sindical han manifestado su disposición a trabajar coordinadamente en la mejora de la educación pública mexicana. En primer término se comparan las propuestas relacionadas con tres grandes ejes por los que transita la política educativa: la calidad, la equidad y la innovación. En segundo, se resumen las principales posiciones en tres ámbitos de la educación, la integral, la media superior y superior, cuyas propuestas están dirigidas a aspectos más operativos de las modalidades educativas antes descritas.

Otra ponencia que de manera singular aborda Escuela Segura es “La gestión de la violencia en las escuelas secundarias de Iztapalapa”, de Rosario García

Jiménez y Roberto José González Villarreal, presentada en el XI Congreso Nacional de Investigación Educativa, COMIE México en el año 2011. En este trabajo, de manera muy puntual, se expone cómo en dichas instituciones educativas se dan los problemas de violencia en las escuelas secundarias de Iztapalapa, cómo los sujetos identifican o refieren las experiencias sobre violencia que han vivido en su escuela, qué formas de violencia son reconocidas y cuáles no, cómo se resuelven los problemas sobre violencia escolar y quiénes la gestionan. Aquí si bien Escuela Segura se convierte también en un referente del contexto, los autores exhiben una realidad cotidiana que este Programa ignora o no consigue llegar a ella; pero, por otro lado, también complejiza numerosas manifestaciones de la violencia escolar.

Una referencia que si bien se escapa de la tradicional definición de producción académica se ubica en las evaluaciones externas a las que son sometidos los programas públicos que tienen financiamiento federal y que están a cargo del Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (Coneval). En este caso se encuentra la evaluación del diseño del Programa Escuela Segura, elaborada por Margarita Zorrilla (2008). Este documento es fundamental para todos aquellos ocupados en dicho programa desde el análisis de las políticas y programas públicos, no sólo porque fue la primera evaluación de Escuela Segura sino porque puso de manifiesto varias de sus características que muestran sus limitaciones y fortalezas en el diseño y posterior implementación.

Otra referencia, también importante, es el “x Informe Interamericano de la Educación en Derechos Humanos. Un estudio en 19 países. Desarrollo en las políticas de convivencia y seguridad escolar con enfoque de derechos”, elaborado por el Instituto Interamericano de Derechos Humanos y publicado en 2011. En este informe está considerado el PES, y en el marco de la revisión de programas de otros países, constituye una experiencia crucial por su singular diseño donde el tema de seguridad se aborda con un enfoque de derechos humanos.

Varios de los trabajos arriba comentados han señalado que cuando se piensa en los programas públicos que en la última década fueron diseñados e implementados para atender la violencia escolar en el sector educativo, inmediatamente viene a la mente el PES. De hecho el cúmulo de producción académica que se registra al respecto así lo confirma. Sin embargo, existen otros programas a cargo de la Secretaría de Educación Pública, como el Programa “Abriendo Escuelas para la Equidad”, cuyo propósito es “erradicar la violencia de género en las escuelas secundarias públicas y contribuir a disminuir la deserción escolar,

así como construir escuelas libres de violencia que faciliten el aprendizaje y mejoren la calidad en la educación”.⁸ Este programa tiene como punto de partida la apertura de las escuelas a la comunidad en los días sábados con la intención de impulsar actividades culturales, deportivas, artísticas, de formación y orientación psicológica, así como con contenidos sobre noviolencia, equidad de género y protagonismo juvenil. Por lo pronto, aún no se cuenta con publicaciones académicas o institucionales, debido a la reciente creación de este programa.⁹

Hasta este momento sólo han sido mencionados programas gubernamentales cuyo diseño y operación residen en el ámbito educativo, pero hay otros en otras áreas de gobierno que también abordan la cuestión de la violencia escolar. En este conjunto se encuentran aquellos programas por parte de la Procuraduría General de la República (PGR) y la Secretaría de Seguridad Pública (SSP) que, como Escuela Segura, también forman parte de la Estrategia “Limpiemos México”. Aquí se piensa en programas como “Comunidades Seguras” a cargo de la Secretaría de Seguridad Pública, “Salud sólo sin drogas” por parte de la Secretaría de Salud, “Recuperación de Espacios Públicos” de la Secretaría de Desarrollo Social u otras acciones emprendidas por áreas de los gobiernos locales.¹⁰ Sin embargo, no se cuenta con investigaciones publicadas respecto a la formulación, resultados e impacto de estos programas en la prevención y disminución de la violencia en los ámbitos escolares, salvo casos muy excepcionales.

Uno de estos es el artículo de Jorge Luis Silva Méndez y Adriana Corona Vargas, “Violencia en las escuelas del Distrito Federal. La Experiencia de la Unidad para la Atención al Maltrato y Abuso Sexual Infantil, 2001-2007”, publicado en el 2010 en la *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Este trabajo examina el desempeño de esta entidad encargada de atender las quejas de violencia escolar ocurridas en dicho contexto geográfico. Además de estudiar el funcionamiento institucional de esta dependencia, los autores analizan las

⁸ http://www.upepe.sep.gob.mx/index.php?Option=com_content&view=article&id=132&Itemid=93 página consultada el 18 de diciembre del 2011. Según un documento institucional, este programa tiene orígenes en el programa Abriendo Espacios en Brasil y ha sido implementado exitosamente en diferentes países latinoamericanos-.

⁹ En el año 2009 comenzó a operar como un proyecto piloto en 120 escuelas, en el 2010 ese número llegó a 500 escuelas secundarias de Chihuahua, Durango, Estado de México, Guerrero y Jalisco. En el 2011 Abriendo Escuelas para la Equidad operó en 900 escuelas de Oaxaca y Puebla, además de las cinco entidades señaladas antes.

¹⁰ Habría que señalar que la parte operativa de combate directo a la delincuencia que incluye *Limpiemos México* reside en la Procuraduría General de la República.

tendencias de las denuncias atendidas a partir de cinco variables: ciclo escolar, delegación, turno y nivel educativo del plantel del cual proviene la denuncia, así como el motivo que la generó.

Además de esos programas, existe otro conjunto de políticas, programas y acciones numerosas que se desprenden de la Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia. Si bien esta Ley ha tenido un impacto notorio en el desempeño de diversas áreas de gobierno y secretarías de estado, conviene destacar que en el ámbito educativo posee efectos relevantes. En este sentido, el impacto ha sido especial en cada uno de los niveles de educación. Por ejemplo, en educación básica se cuenta con el Programa Equidad de Género y Prevención de la Violencia en Primaria (Leñero, 2010).

En este contexto el “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”, realizado por la Academia Mexicana de Derechos Humanos (2011a), incluyó el “Estado del arte de los mecanismos de atención para prevenir, atender, sancionar y erradicar la violencia de género en la educación media superior existentes de la República Mexicana” (2011b), cuyo propósito es presentar los mecanismos para erradicar la violencia contra las mujeres en el mencionado nivel escolar, que las Secretarías de Educación de las 32 entidades y a nivel federal llevan a cabo para contribuir en el proceso de formulación de las políticas públicas. Esta investigación encontró que la normatividad vigente, de observancia obligatoria en general, es desconocida por las/los docentes; los términos utilizados en su redacción son, en muchos casos, ambiguos y subjetivos o, bien, son obsoletos. Aunado a ello, la normatividad, aunque vigente en materia de atención en caso de violencia en los establecimientos, no produce el efecto para el cual fue concebida. Se advierte una gran carencia de su conocimiento y difusión de la misma y, en consecuencia, su falta de implementación y de aplicación en las escuelas de nivel media superior.

Los primeros resultados del diagnóstico revelaron un panorama grave, pues en el 2008 no existía ni una normativa eficiente ni un modelo de atención para las víctimas de la violencia en el ámbito escolar, a pesar de que la Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia en su artículo 45, Inciso VIII, establece como responsabilidad de la SEP: “Formular y aplicar programas que permitan la detección temprana de los problemas de violencia contra las mujeres en los centros educativos, para que se dé una primera respuesta urgente a las alumnas que sufren algún tipo de violencia.” Asimismo, no se considera lo

que señala la Ley General de Educación: “El criterio que orientará a la educación que el Estado y sus organismos descentralizados impartan —así como toda la educación preescolar, la primaria, la secundaria, la normal y demás para la formación de maestros de educación básica que los particulares impartan—, se basará en los resultados del progreso científico; luchará contra la ignorancia y sus causas y efectos; las servidumbres, los fanatismos, los prejuicios, la formación de estereotipos y la discriminación, especialmente la ejercida en contra de las mujeres, niñas y niños, debiendo implementar políticas públicas de Estado orientadas a la transversalidad de criterios en los tres órdenes de gobierno”.

Ahora bien, en el reciente documento “Estado del arte de los mecanismos de atención para prevenir, atender, sancionar y erradicar la violencia de género en la educación media superior existentes de la República Mexicana” (AMDH, 2011b), la información recopilada a través de solicitudes hechas a las 32 secretarías de educación de las entidades federativas así como a su dependencia federal, muestran la persistencia de ese panorama. Si bien no todas las entidades proporcionaron la información en tiempo y forma,¹¹ la situación indica que aunque hay algunos avances, predomina una situación poco favorable para los objetivos que persigue la Ley General de Acceso a las Mujeres a una Vida Libre de Violencia. Los elementos que respaldan esta afirmación son de distinto orden. Por ejemplo, es evidente que entre múltiples gobiernos de las entidades federativas hay desconocimiento o, en el mejor de los casos, confusión y desorganización de la información existente respecto a las tareas que han emprendido y, sobre todo, de aquellas que deberían emprender para implementar las indicaciones establecidas en dicha Ley.

Por ahora, las secretarías o instituciones de educación media superior señalaron que los programas que operan son: “Construye T, El Plan Maestro Orientación Educativa, El Programa para el Combate a la Violencia contra la Mujer y Equidad de Género en el Nivel Medio Superior, y el Programa de Tutorías”. Los temas más socorridos para prevenir a las y los alumnos de las situaciones de riesgo son: valores, derechos humanos, violencia en el noviazgo, diversidad, adicciones, entre otros. En algunas entidades, sus respectivas instituciones educativas abordan el tema del *bullying* mediante la capacitación. Algunas más

¹¹ El 73% de las dependencias brindó la información en tiempo y forma, el 15% no proporcionó toda la información solicitada, el 6 por ciento solicitó prórroga y otro 6% no contestó. Este último dato corresponde a Hidalgo y Tamaulipas.

señalaron que han publicado diversos materiales para dar a conocer la información relativa a la prevención de adicciones, valores, diversidad, espacio democrático e igualdad y derechos. La gran mayoría de las instituciones y secretarías no proporcionaron información o la que dieron no es específica respecto al tipo de violaciones que las y los alumnos han vivido dentro de las escuelas de educación media superior. Asimismo se carece, en la mayor parte de estas instituciones, del número y tipo de quejas, denuncias, mecanismos y medidas para el seguimiento de casos de hostigamiento, acoso y violación en los planteles educativos de dicho nivel.¹² Esta investigación revela que en buena parte de las entidades y a nivel federal, el *bullying*, el acoso sexual y el hostigamiento sexual no son atendidos como un problema público. Lejos de ello, continúan siendo vistos como asuntos individuales. Por último, esta investigación proporciona un conjunto de recomendaciones de política pública (AMDH, 2011c), entre las que se sugiere la creación de políticas públicas específicas para el diagnóstico, la atención, la prevención, la sanción, la erradicación y la evaluación, las cuales deberán enmarcarse en la jurisdicción nacional e internacional en materia de derechos humanos. Con ello, será posible lograr que las y los jóvenes de educación media superior posean las capacidades necesarias para mejorar sus vivencias y tener un ambiente escolar libre de violencia de género.

En el caso de México, la multiplicidad y heterogeneidad de las acciones indican dos cuestiones positivas que vale la pena subrayar. La primera es que los asuntos asociados a la violencia escolar y, sobre todo, el *bullying*, están en las agendas de numerosos y distintos actores. La segunda cuestión es que sus propuestas, en su gran mayoría, están sustentadas en el reconocimiento explícito de que la violencia escolar se puede prevenir y evitar. No obstante, desde otra perspectiva, la emergencia y puesta en práctica de numerosos programas, proyectos y acciones encaminadas a tratar la violencia escolar, como bien lo ilustra nuestro país y muchos otros más, no siempre lo hacen de manera coordinada, integral y articulada.¹³ En el Cuadro 11.1, a pesar de que es una pequeña selección, son visibles las múltiples acciones en términos de su naturaleza, alcance, cobertura, recursos, objetivos, metodologías, estrategias, entre otros elementos,

¹² Resalta el hecho de que los organismos públicos de derechos humanos tienen mayor número de quejas por violaciones a los derechos humanos en la educación básica.

¹³ El reciente Informe Interamericano de la Educación en Derechos Humanos (2011) dedicado a la violencia escolar señala que la gran mayoría de las políticas emprendidas en nuestra región hacia la atención de este fenómeno son generales, inconexas, etc.

CUADRO 11.1. Acciones emprendidas para la prevención de la violencia escolar en México (selección)

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

Continúa...

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

Fuente: Elaboración propia, 2011.

que se emprenden para intervenir en la violencia escolar a lo largo de México. En este cuadro se ve la gran cantidad de actores y acciones de muy distinto tipo que van desde programas públicos de alcance nacional a cargo de la Secretaría de Educación Pública, pasando por Observatorios y buzones telefónicos, y llegando hasta pláticas y reparto de trípticos, folletos y otros materiales a la población escolar de un contexto geográfico específico.

Además de las acciones como las que esta pequeña muestra incluye, habría que considerar aquellas otras que, de algún modo, también han pretendido incidir en la prevención de la violencia escolar y algunas cuyo efecto se espera ver en un futuro. Aquí tres experiencias sirven para ilustrar esta tendencia. En el primer caso se ubican los distintos cambios y reformas gestados en los últimos años en los planes y programas de estudio, primero en secundaria —como fue la creación de la asignatura Formación Ciudadana Hacia una Cultura de la Legalidad —; ¹⁴ posteriormente la inclusión en secundaria y primaria de la renovada asignatura Formación Cívica y Ética, para concluir en toda la educación básica, especialmente a través de la Reforma de la Educación Básica, iniciada en el 2008. Respecto a la educación de nivel media superior (también en un proceso de Reforma Integral desde el 2008) y superior, las experiencias en torno a la incorporación de asignaturas o temas cercanos a la prevención de la violencia escolar, como la educación para, en y de los derechos humanos, la cultura de la paz y la no violencia, la educación para la paz, la convivencia democrática y la ciudadanía democrática han sido aún más heterogéneas. No obstante, resulta evidente el interés por llevarlas, en la medida de lo posible, dentro de las líneas transversales de los diferentes planes y programas de estudios de ambos niveles.

Adicionalmente, se puede considerar como un segundo ejemplo a las necesidades de formación, capacitación y actualización docente respecto a la violencia escolar.¹⁵ Esta situación se advirtió al inicio de esta administración federal fundamentalmente en el nivel de educación básica y poco a poco se ha extendido a los otros niveles educativos. En lo concerniente a educación básica,

¹⁴ Actualmente es una asignatura estatal que se lleva en el primer año de secundaria.

¹⁵ Al respecto, conviene señalar que en el ciclo escolar 2011-2012, la Secretaría de Educación Pública planeó la organización de cursos para capacitar a los maestros de educación básica de 19 entidades del país con especialistas de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Para mayor información véase: *La Unión de Morelos*. Nota periodística publicada 7 de julio de 2011. <http://www.launion.com.mx/morelos/secciones/jojutla/item/22986-capacitar%C3%a1n-a-maestros-contra-acoso-escolar.html>

si bien algunas acciones han tratado de cubrir dichas necesidades mediante la impartición de ciertos cursos, talleres, diplomados organizados en el marco de algún programa federal, como el PES (Zurita, 2010c), su satisfacción requiere ser atendida desde la propia formación docente. Por ahora, dentro de ese abanico de acciones, resalta el Programa de Capacitación al Magisterio para Prevenir la Violencia contra las Mujeres a cargo de la Dirección General de Formación Continua de la Subsecretaría de Educación Básica de la SEP, cuyo propósito fundamental es favorecer y coadyuvar al acceso de todas las mujeres a una vida libre de violencia.¹⁶

Entre los proyectos que quieren incidir en un futuro próximo, como tercer ejemplo el cual se ampliará en el quinto apartado de este capítulo, sobresalen las más de veinte iniciativas de creación de ley o de reforma de ley, principalmente en educación y en salud, presentadas en los congresos estatales, la Asamblea Legislativa del Distrito Federal y el Congreso de la Unión. A la par de estas iniciativas, existen ocho leyes en torno a la convivencia, la seguridad y la violencia en las escuelas en Tamaulipas, Sonora, Nayarit, Veracruz, Puebla, Distrito Federal, Yucatán y Michoacán, varias de las cuales, incluso, ya han tenido alguna modificación.

Desde una perspectiva más amplia, las acciones gubernamentales dirigidas a la convivencia, la seguridad y la violencia reproducen varias de las debilidades y problemas que exhiben el diseño, implementación y evaluación de políticas y programas públicos de desarrollo social en donde, según un informe publicado por el Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (Coneval, 2012), hay confusión conceptual e institucional respecto a los problemas públicos que se desean abatir, resarcir o prevenir, a la vez que la hay acerca de sus causas y consecuencias. Además, otro problema sustancial que se advierte en materia de convivencia, seguridad y violencia escolar, como también se halla acerca de los diferentes temas que integran la concepción y la agenda de la política social, es que la formulación de las políticas, programas y acciones no está asociada a los derechos humanos.

Estos problemas se agudizan por la reproducción desarticulada de acciones a cargo de los distintos órdenes federal, estatal, municipal y delegacional de gobierno. Con todo, la situación que denota el ámbito de actuación sobre la convivencia, seguridad y violencia es que a corto, mediano y largo plazo se podría

¹⁶ Para mayor información, véase: <http://formacioncontinua.sep.gob.mx/genero/>

construir y generalizar acciones ineficientes, ineficaces, con resultados insatisfactorios y, lo peor, agudizar el problema y confirmar la idea de que la violencia en las escuelas, como en otros espacios, es indestructible (Zurita, 2011, 2012).

Programas, proyectos y acciones de las organizaciones de la sociedad civil

El diseño e implementación en marcha de múltiples programas, proyectos y acciones diversas de las organizaciones de la sociedad civil en torno a la prevención, tratamiento y erradicación de la violencia escolar, constituye un campo de análisis muy poco estudiado a pesar de la variedad y gran número de experiencias que integran este conjunto. Una razón que podría explicar este hecho es que la información disponible por parte de las organizaciones de la sociedad civil se encuentra en el mejor de los casos desperdigada, como sucede en muchos otros temas y en muchos otros países. La carencia de documentos que conserven de manera sistemática, objetiva y ordenada el registro de estas experiencias que den cuenta de su diseño, operación, evaluación, resultados, impacto y seguimiento, contribuye un elemento que si bien no elimina el interés en ellas, sí obstaculiza de manera importante su estudio (Krauskopf y ops, 2006). Con todo, entre los trabajos académicos existentes en este subcampo, se hayan los siguientes:

El trabajo de Alfredo Furlán y Blanca Flor Trujillo Reyes, “Enfrentando la violencia en las escuelas: Un Informe de México”, publicado en el libro *Violencia na escola: América Latina e Caribe*, el cual apareció en el 2005. Este trabajo vio la luz hace algunos años, cuando el interés en torno a la violencia escolar era todavía escaso y eventual. Los autores muestran, de manera magistral, una característica esencial del abordaje que en esta década ha predominado en los gobiernos federales y estatales en México en este fenómeno: la vinculación de dicha violencia con la inseguridad y la drogadicción. Además de ello este trabajo, en tanto informe de México, realiza un mapeo de algunos de los programas más relevantes lanzados para atender la violencia social, desde aquellos con un enfoque en seguridad, otros en salud; algunos a cargo de diferentes áreas gubernamentales del nivel federal o estatal; unos más por organizaciones no gubernamentales.

En la ponencia intitulada “Inventario de acciones, programas de iniciativas de gestión de la violencia escolar en México: 1994-2010”, Roberto Gonzá-

lez Villarreal y José Luis Hernández Eligio analizaron una serie de programas, iniciados en 1994, para prevenir, controlar y atender los problemas de adicción, disciplina y violencia en las instituciones educativas, que tienen una historia muy reciente. En su opinión, se trata de un conjunto polimorfo, heterogéneo: en la procedencia, en el ámbito de aplicación, en los participantes, en los objetos de atención, en los medios de acción y en los objetivos, pero que progresivamente ha sido colonizado por las estrategias de seguridad. Esta ponencia está basada en el Catálogo de Acciones de Gestión de la Violencia Escolar de la Universidad Pedagógica Nacional (Cagevio-UPN), que registra acciones, iniciativas, planes, programas, organismos y propuestas surgidos en México de 1994 a la fecha, en la que se pueden rastrear las distintas racionalidades para gobernar la violencia escolar. Se trata de un largo proceso de formación, surgimiento, jerarquización, desaparición, encabalgamiento y/o desvalorización de problemas, objetos gobernables, objetivos, formas de organización, medios e instrumentos de acción, agencias y repartición de responsabilidades. En el Catálogo se cuentan las acciones producidas en localidades específicas; las iniciativas generadas al calor de los acontecimientos y que tardan tiempo en ser atendidas por los poderes públicos; también identificaron concepciones que no encuentran todavía traducción jurídico-administrativa; intervenciones inspiradas o copiadas de experiencias internacionales y, por último, otras micro-iniciativas por su escala o duración.

Trabajos como estos expresan la existencia de una heterogénea gama de actividades emprendidas por las organizaciones de la sociedad civil, que añade complejidad a este objeto de estudio, pero lo que es más preocupante es que contribuye a la existencia de programas, proyectos, acciones que no siempre se traducen en una atención efectiva y eficiente de la convivencia, seguridad y violencia escolar, ya que pueden tener los mismos retos concernientes a la articulación, conexión e integralidad, enfrentados en otros ámbitos.

Observatorios¹⁷

La proliferación de temas como la violencia escolar, la violencia social, la violencia contra las mujeres y la violencia de género en México ha impulsado, a

¹⁷ Se agradece el apoyo generoso de Gabriel Morales Hernández, Coordinador del Observatorio de Violencia Social, Género y Juventud del Distrito Federal, quien brindó orientaciones para la realización de este apartado.

su vez, la creación de numerosos Observatorios. La emergencia de un amplio conjunto de Observatorios se suma a las luchas a favor de los derechos humanos que desde años atrás defensores y defensoras de distintos grupos de la sociedad mexicana han emprendido. El periodo 2002-2011 se caracteriza, especialmente en sus últimos años, por la aparición y reproducción de estos recursos que personas y organizaciones han elegido para impulsar, vigilar y evaluar las decisiones, acciones, procesos, programas, políticas en materia de convivencia, seguridad escolar, fundamentalmente a cargo de diversos actores gubernamentales de distinta escala.

Ahora bien, la producción académica sobre los Observatorios en estos últimos diez años ha sido muy escasa, pues hasta ahora se registran una ponencia (Spitzer, 2011) y un Simposio sobre Observatorios de Convivencia, Seguridad y Violencia Escolar. La primera fue dada precisamente en la inauguración del Observatorio de Convivencia Escolar impulsado por la Facultad de Psicología de la Universidad de Querétaro, y el Simposio fue llevado a cabo en el XI Congreso Nacional de Investigación Educativa realizado en el 2011 en México D. F. En la ponencia se presentaron diversos rasgos de los Observatorios, retos y posibilidades que significan para la actuación en materia de los temas aquí analizados. Por su parte, el Simposio estuvo integrando por representantes de algunos Observatorios, quienes compartieron experiencias, difundieron su trabajo y reflexionaron sobre los desafíos que enfrentan.

En lo concerniente a los Observatorios, hay experiencias singulares que valdría la pena analizar abocándose, por ejemplo, a las distintas formas mediante las cuales han llegado y han abordado las temáticas de interés, a saber: la convivencia, la seguridad y la violencia escolar. Entre estas destacan los Observatorios de Violencia Social y de Género (ovsg), creados a partir de la promulgación de la Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia en el 2007, los cuales han incluido cada vez más y con mayor centralidad el tema de la violencia escolar. Hasta ahora se cuenta con una cantidad importante (29) de Observatorios en el país, que trabajan con cofinanciamiento del Instituto Nacional de Desarrollo Social.¹⁸ Aquí se ubican los de Baja California, Baja California Sur, Campeche, Chiapas, Chihuahua (Ciudad Juárez), Coahuila, Distrito Federal, Durango, Guanajuato, Guerrero (Chilpancingo), Hidalgo, Michoa-

¹⁸ Ver página: <http://redobservatoriosviolenciageneromx.org/> Consultada el 6 de noviembre del 2012.

cán, Morelos, Nayarit, Puebla (Sierra Norte y ciudad de Puebla), Quintana Roo (Urbano Regional de la Riviera Maya y Benito Juárez) y Tlaxcala.

Además de estos, existe el Observatorio de Violencia Social de Género con especialidad en violencia escolar en los planteles de educación media superior; el Observatorio de Violencia Social, de Género y de Juventud en el Distrito Federal y su Área Metropolitana; el Observatorio de Violencia Social de Género y sobre la Trata de Personas en el Distrito Federal; el Observatorio de Violencia Social de Género en la Ciudad de México; el Observatorio de Violencia Social de Género Interinstitucional en el DF, el ovsg Metropolitano del Estado de México Coacalco-Tultitlán, el Observatorio Participante de la Violencia en Contra de las Mujeres del Norte del Estado de Guanajuato, el ovsg del Centro de Atención Familiar de la Organización de Mujeres Indígenas Otomíes, el Observatorio Tlaxcala y el Observatorio de Medios de Comunicación sobre Lenguaje Sexista y Discriminatorio contra las Mujeres en la capital del estado de San Luis Potosí. Todos estos Observatorios forman parte, a su vez, de la llamada Red Nacional de Observatorios de Violencia Social y de Género, la cual tiene el propósito principal de “ser un canal constante de intercambio real y virtual que contribuya a la consolidación y sustentabilidad de los observatorios locales que la integran”.¹⁹ Según esta Red, los observatorios son concebidos como “instancias de monitoreo ciudadano y gestores de vinculación interinstitucional e intersectorial, que a través de la generación, análisis y difusión de información oportuna y confiable, visibiliza la magnitud y características de la violencia social y de género en el ámbito local para el diseño, implementación y evaluación de políticas que incidan en su prevención, atención, sanción y/o erradicación” (*ibid*).

El cumplimiento de los objetivos propuestos implica la realización de múltiples actividades de difusión, investigación, cabildeo, atención y asesoría especializada a grupos y sectores de la población, tal como se muestra en el Cuadro 2 con la ejemplificación de algunas actividades realizadas por los observatorios que forman parte de dicha Red. Todo ello para darle visibilidad a los fenómenos de interés e incidir en la transformación de la realidad. Al hacerlo, los resultados revelan que los Observatorios se vuelven Sistemas de información en la localidad donde se ubican, se constituyen como actores que pueden llegar a tener papeles fundamentales en la atención de la violencia social y de género en zonas estratégicas —no necesariamente en las grandes ciudades— e impac-

¹⁹ <http://redobservatoriosviolenciageneromx.org/objetivos.html> Consultada el 6 de noviembre del 2012.

tando de manera crucial en la formulación de las políticas y programas públicos, etc. Entre los resultados mencionados por esta Red acerca del trabajo de los Observatorios en el periodo 2008-2011, se encuentran informes de labores, diagnósticos, creación de sistemas de información, elaboración de sistemas de indicadores de violencia social y de género, análisis de información gubernamental disponible, evaluación de políticas, planes, programas y legislación en las materias de interés, etc.

Como se puede imaginar, resulta un verdadero desafío emprender un análisis de los observatorios en México que aborden el tema de la violencia escolar sin que esta sea su principal preocupación como es el caso del Observatorio Ciudadano Nacional en Contra del Femicidio, el cual está conformado por 43 organizaciones de derechos humanos y de mujeres en 19 estados del país. Este observatorio asume como acciones fundamentales “la documentación de asesinatos de mujeres para la construcción de patrones que contribuyan a la clasificación de asesinatos feminicidas y la revisión diaria de notas de prensa en todos los estados en donde tiene presencia el OCNF, para llevar el pulso de la violencia contra las mujeres y así emprender acciones de denuncia. Asimismo, monitorea la instrumentación de la “Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia” y promueve su armonización ante legislaturas y autoridades estatales”.²⁰ Dentro de estas labores, se encuentra la disposición a identificar, documentar y dar seguimiento a casos de violencia contra niñas, adolescentes, jóvenes y mujeres ocurridos en las escuelas.

Frente a ese heterogéneo universo de observatorios, cuyos vínculos con los gobiernos, las organizaciones de la sociedad civil, la academia, los organismos internacionales de escala mundial o regional asumen singulares combinaciones de trabajo conjunto, articulación de esfuerzos y realización de actividades colectivas, existen tres observatorios que están orientados principalmente a la convivencia, seguridad y/o violencia escolar. Estos son: el Observatorio de Convivencia Escolar impulsado por la Facultad de Psicología de la Universidad de Querétaro, el Observatorio Mexicano sobre Convivencia Escolar impulsado por la Secretaría de Educación del Gobierno del Distrito Federal, y el Observatorio Ciudadano de Seguridad Escolar impulsado por la Subsecretaría de Educación Básica. Cada uno de ellos, como suele ocurrir, implica modalidades singulares

²⁰ <http://observatoriofemicidiomexico.com/quienessomos.html> Página consultada el 26 de diciembre de 2012.

CUADRO 11.2. Informe de actividades de los Observatorios de la Red Nacional de Observatorios de Violencia Social y de Género 2008-2011 (Selección)

2008	2009	2010	2011
Coahuila • OVSG Metropolitano de La Laguna • Informe de la Violencia en Torreón a Tres Años del Observatorio de Violencia Social y de Género 2006-2008. • Legislación Equiparable a los Indicadores del Sistema Integrado de Información sobre Violencia del Observatorio de Violencia Social y de Género de la Laguna.	Ciudad Juárez • OVSG en Ciudad Juárez • Seguridad y Equidad Social y de Género. Consideraciones sobre un Índice y Estudios de caso en Ciudad Juárez.	Baja California Sur • OVSG Universidad Autónoma de BCS • Indicadores de atención a las mujeres en BCS. • Análisis sobre algunos indicadores de violencia en BCS.	Campeche • OVSG Colibrí, Educación, Cultura y Nuevas Tecnologías, A.C. • Metodología de la Encuesta sobre Violencia de Género en el estado de Campeche. • Documento de explicación metodológica de la encuesta. • Análisis estatal sobre estadísticas de violencia de género en Campeche 2011. • Análisis por municipio de la Encuesta sobre Violencia de Género: - Calakmul - Calkiní - Campeche - Carmen - Champotón - Hecelchakán • Modelo de atención, prevención y sanción a la violencia sexual hacia las mujeres adolescentes en el estado de Campeche.

Continúa...

2008	2009	2010	2011
Distrito Federal	Chiapas	Campeche	Distrito Federal
• ovsg con especialidad en violencia escolar en los planteles de Educación Media Superior • Diagnóstico sobre la Violencia en la Educación Media Superior y las Relaciones entre Estudiantes y Docentes para la Promoción de los Derechos Humanos y la Relaciones Igualitarias.	• ovsg en el Estado de Chiapas • Resultados de la Situación de Violencia Social y de Género en el Estado de Chiapas. • Resultados del Diagnóstico Institucional Sobre la Atención de la Violencia Social y de Género en Cinco Dependencias del Gobierno del Estado de Chiapas.	• ovsg Colibrí, Educación, Cultura y Nuevas Tecnologías, A.C. • Manual del Observatorio de Violencia Social y de Género. • Diagnóstico del Observatorio de Violencia Social y de Género en Campeche.	• ovsg Academia Mexicana de Derechos Humanos, A.C. - Acceso a una vida libre de violencia en la educación media superior. Actualización del Observatorio Social y de Género en la educación media superior: Sistematización de los resultados del proyecto. • Estado del arte de los mecanismos de atención para prevenir, atender, sancionar y erradicar la violencia de género en la educación media superior existentes de la República Mexicana. • Políticas Públicas para abordar el problema de violencia social y de género en la EMS.

Continúa...

2008	2009	2010	2011
Durango • ovsg del estado de Durango • Diagnóstico de las Fuentes de Información: Análisis de los Informes Proporcionados por las Dependencias Encargadas de la Atención de la Violencia Social y de Género en el Municipio de Durango. PARTE 1. • Diagnóstico de las Fuentes de Información: Análisis de los Informes Proporcionados por las Dependencias Encargadas de la Atención de la Violencia Social y de Género en el municipio de Durango. PARTE 2 • Características de los Sistemas de Atención e Información de la Situación de Violencia Social y de Género en el Municipio de Durango. • Características de los Sistemas de Atención e Información de la Situación de Violencia Social y de Género en el Municipio de Durango. ANEXO	Distrito Federal • OVSG y Juventud • Informe de Resultados del Observatorio de Violencia Social, Género y Juventud.	Cozumel • OVSG Fundación Comunitaria Cozumel, IAP. • Sistema de Indicadores de Violencia Social y de Género. Cozumel 2010.	Morelos • OVSG Ideas, AC • Análisis de interpretación de toda la información generada de los indicadores cualitativos y cuantitativos.

Continúa...

2008	2009	2010	2011
Michoacán	Guanajuato	Distrito Federal	Puebla
• ovsg en el estado de Michoacán • Manual de Capacitación: Observatorio de Violencia Social y de Género de Michoacán. • Resultados de la Situación de Violencia Social y de Género en el estado de Michoacán. • Resultados del Diagnóstico Institucional sobre la Atención a la Violencia Social y de Género en Cuatro Dependencias de Gobierno en el estado de Michoacán: Estudio Exploratorio.	• ovsg en Guanajuato • Diagnóstico Situacional de la Violencia Social y de Género en el Estado de Guanajuato. • Observatorio Participante de la Violencia En contra de la Mujer en el Norte de Guanajuato • Evaluación y Monitoreo Sobre la Legislación, Planes y Programas en Materia de Política Pública. • Informe Anual de Resultados. • Informe Final Asesoría Jurídica de la Lic. Lourdes Morales Rojas.	• ovsg Centro de Estudios Sociales y Culturales Antonio Montesinos (CAM). Raquel Pastor. • Informe. Observatorio en contra de la trata de personas con fines de explotación sexual. Distrito Federal. • ovsg Servicios a la Juventud, A.C. • Informe de Resultados 2010. • Observatorio de Violencia Social, Género y Juventud. ovsg Centro de Investigaciones para la Equidad, Política Pública y Desarrollo (CIDE). • Diagnóstico sobre la violencia Social y de Género en la Ciudad de México.	• ovsg Instituto de Derechos Humanos Ignacio Ellacuría SJ de la Universidad Iberoamericana Puebla • Violencia contra las mujeres en Puebla. Análisis legislativo y de políticas públicas. • Análisis sobre el acceso a la justicia para mujeres víctimas de violencia de género en Puebla. • Análisis descriptivos de procedimientos judiciales a partir de la legislación local en materia de violencia hacia las mujeres. • Indicadores del Sistema Integrado de Información e Indicadores del ovsg.

Continúa...

2008	2009	2010	2011
Morelos • ovsg en Morelos • Diagnóstico de Violencia Social y de Género en Cinco Municipios del estado de Morelos.	Hidalgo • ovsg en Hidalgo • Memoria Contra el Olvido.	Durango • ovsg Universidad Juárez del estado de Durango. • Sistematización de la experiencia. Fortalecimiento del Observatorio de Violencia Social y de Género en el Municipio de Durango. • Análisis de la percepción de los profesionales de la violencia. • Propuesta de modificación a los códigos civil y penal en materia de violencia social y de género en Durango.	Tlaxcala • vsg Colectivo Mujer y Utopía, A.C. • Diagnóstico sobre la situación de la violencia de género y la trata de personas en el estado de Tlaxcala. • Estrategia estatal para prevenir, combatir y sancionar la trata de personas y proteger a sus víctimas.
Puebla • ovsg de la Sierra Norte de Puebla • Reporte de Investigación: Resultados y Metodología del Proceso de Investigación Cuantitativa y Cualitativa Sobre la Situación de Violencia de Género en la Sierra Norte de Puebla.	Morelos • ovsg en Morelos • Diagnóstico de Violencia de Género en Tres Municipios del Estado de Morelos.	Guanajuato • ovsg Centro las Libres de Información en Salud Sexual, Región Centro, A.C. • Ampliación del Diagnóstico Situacional de la Violencia Social y de Género en el estado de Guanajuato.	Veracruz • ovsg Fundación Nacional de Mujeres por la Salud Comunitaria, A.C. • Observatorio de Violencia Social y de Género en Veracruz • Documento único sistematizado. • La violencia contra las mujeres en Zongolica, Veracruz. • Diagnóstico de políticas públicas y programas a nivel federal que combaten la violencia contra la mujer.

Fuente: <http://redobservatoriosviolenciageneromx.org/Resultados.html>

de actuación y combinación de esfuerzos entre la academia, el gobierno y la sociedad civil. Asimismo, contienen acciones puntuales que van desde la difusión de eventos, investigaciones, programas y acciones gubernamentales y no gubernamentales, el intercambio de experiencias vinculadas con la convivencia y la violencia escolar hasta la denuncia de casos de violencia escolar.

Los orígenes de cada uno de ellos están vinculados a una causa singular que podría, en ciertos casos, reproducirse en el futuro. Por ejemplo, el Observatorio Mexicano sobre Convivencia Escolar impulsado por la Secretaría de Educación del Gobierno del Distrito Federal, es una acción derivada de la promulgación en 2012 de la Ley para la Promoción de la Convivencia Libre de Violencia en el Entorno Escolar en el Distrito Federal. En esta experiencia, las autoridades educativas del gobierno local le dieron un sello singular a este observatorio, el cual forma parte de una iniciativa gubernamental más fuerte y amplia que, de hecho, se convirtió en una de las principales características de la gestión del entonces Secretario de Educación, Mario Delgado Carrillo, durante la administración del Gobierno del Distrito Federal 2006-2012.

Por su parte, el Observatorio Ciudadano de Seguridad Escolar de la Subsecretaría de Educación Básica de la SEP y derivado de la implementación del PES, fue inaugurado cerca del final de la administración federal que lo lanzó; todavía no se sabe si alcanzará mayor presencia en el ámbito educativo y público en México en los siguientes años. Además de estos, existe el Observatorio Zona Libre de Violencia, creado por Yoloxóchitl Bustamante Díez (Instituto Politécnico Nacional) en el 2010 y con la participación de múltiples instituciones educativas y algunas gubernamentales; el Observatorio Ciudadano de la Educación, fundado por Manuel Ulloa Herrera (DF), así como la Red del Observatorio de la Reforma a las Secundarias, cuyos fundadores son Lucila Parga Romero y Héctor Reves Lara (Universidad Pedagógica Nacional).

Habría que decir que la experiencia mexicana no está muy lejana de la internacional, pues en el 2002 el Observatorio de Violencias nas Escolas-Brasil de la Universidade Católica de Brasília/UNESCO fue creado por Miriam Abramovay. Un año más tarde se creó el Observatorio Internacional de Violencia en las Escuelas, fundado por Eric Debarbieux y apoyado por expertos internacionales en el comité científico, como Alfredo Furlán (Universidad Nacional Autónoma de México), y en el cuerpo directivo, como Azucena Ramos Herrera (Universidad de Guadalajara) y Terry Carol Spitzer (Universidad Autónoma Chapingo). El Canadian Observatory on the Prevention of Violence in School

Université Laval, Quebec City, dirigido por Egide Royer y fundado también en el 2003. Dado el carácter que los define, en estas experiencias son fundamentales la actuación autónoma, independiente, objetiva, crítica, profesionalismo técnico que se manifiesten en las actividades principales, tales como la elaboración de diagnósticos, la redacción de informes y reportes respectivos, la realización de propuestas de legislación así como de políticas y programas públicos y, sin duda, la difusión de sus resultados obtenidos.

En general, los observatorios constituyen experiencias insólitas de intervención en torno a la violencia escolar porque: observan pero desde lugares especiales, porque de esa observación se desprenden actuaciones concretas que tienen determinados efectos, porque se constituyen en actores fundamentales en el proceso de formulación de las políticas públicas, pero también porque ellos pueden cerrar el círculo entre investigación e intervención, que hasta ahora parece que son caminos paralelos cuyo encuentro es una promesa. El impacto de los observatorios abocados a la convivencia, la seguridad y la violencia aún no ha sido investigado a profundidad y, de hecho, como objetos de estudio tampoco han sido considerados en la investigación educativa, salvo en las ponencias antes señaladas. Sin embargo, precisamente por lo que hoy significan y lo que podrían llegar a ser en los siguientes años en los campos de intervención e investigación respectivos, es muy probable que esta situación cambie en un futuro próximo.

Legislación

En los últimos años hemos advertido la gravedad y extensión de la violencia escolar. Hoy se puede afirmar que existe una preocupación generalizada de la sociedad hacia los distintos actos violentos en las escuelas, en especial por un determinado tipo de violencia, el llamado *bullying* o acoso entre pares. Desde este enfoque, la producción académica en el periodo 2002-2011 respecto a la legislación en torno a la violencia escolar es escasa; aunque en general, vale la pena subrayar, la investigación educativa sobre la legislación también lo es. Una parte se debe a que, como en los otros apartados, estos temas no han tenido un lugar central en las agendas investigativas respectivas. Otras razones son que la legislación ha tenido cambios muy recientes y un conjunto importante se halla todavía en un nivel de iniciativa, la información sobre ella es de

difícil acceso y, además, porque aún se tiende a ver como un campo de estudio para expertos en derecho.²¹ De los cambios recientes en la legislación vinculados a la violencia escolar en México hay cinco referencias cruciales. Cada una posee un estatus jurídico diferente y también cada una mantiene una relación especial con la violencia escolar. No obstante, todas coinciden en que tienen y tendrán un impacto profundo en su prevención, tratamiento, erradicación, sanción, reparación y, sin duda, en su estudio en el presente y, seguramente, en un futuro próximo (Zurita, 2012b; 2012c).

La primera está conformada por el conjunto de Leyes nacionales y estatales dirigidas a la protección y defensa de los derechos de las y los niños, niñas, adolescentes y jóvenes así como todo el sistema de justicia para adolescentes (Vasconcelos, 2009). Dentro de estas destacan la Ley Federal para la Protección de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes. Además, habría que considerar “las obligaciones contraídas por el Estado mexicano en instrumentos del orden internacional entre los cuales destacan la Convención sobre Derechos del Niño; Declaración de Lisboa sobre Políticas y Programas relativos a la Juventud; Directrices de las Naciones Unidas para la Prevención de la Delincuencia Juvenil; Programa de Acción Mundial para los Jóvenes hasta el Año 2000 y Años Subsiguientes; Convención contra la Tortura y Otros Tratos o Penas Crueles, Inhumanos y Degradantes; Convenio 169 sobre Pueblos Indígenas y Tribales de la OIT; Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas y el Programa Regional de Acciones para el Desarrollo de la Juventud en América Latina 1995-2000. Asimismo, y con el objeto de establecer y consolidar la cooperación y el intercambio con otros países en el ámbito de la juventud, se toman en cuenta los tratados bilaterales de cooperación educativa y cultural que México ha celebrado” (Gobierno de los Estados Unidos Mexicanos, Instituto Mexicano de la Juventud, 2008: 27).

La segunda referencia es la *Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia*, emitida en el 2007, que “tiene por objeto establecer la coordinación entre la Federación, las entidades federativas, el Distrito Federal y los municipios para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres, así como los principios y modalidades para garantizar su acceso a una vida libre

²¹ La identificación y acceso a la legislación, iniciativas de creación y reforma de ley, los puntos de acuerdo y los exhortos representan tareas difíciles en buena medida porque los Congresos Locales, el Congreso de la Unión y la Asamblea Legislativa del Distrito Federal en su gran mayoría no cuentan con verdaderos sistemas de información actualizada, completa, ordenada y confiable.

de violencia que favorezca su desarrollo y bienestar conforme a los principios de igualdad y de no discriminación, así como para garantizar la democracia, el desarrollo integral y sustentable que fortalezca la soberanía y el régimen democrático establecidos en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos". En esta Ley se habla de manera específica de las modalidades de la violencia contra las mujeres. Así, la violencia laboral y la violencia docente son definidas en el capítulo 10 como aquellas que "se ejerce[n] por las personas que tienen un vínculo laboral, docente o análogo con la víctima, independientemente de la relación jerárquica, consistente en un acto o una omisión en abuso de poder que daña la autoestima, salud, integridad, libertad y seguridad".

Por su parte, en el Artículo 12 se conceptualiza como "aquellas conductas que dañen la autoestima de las alumnas con actos de discriminación por su sexo, edad, condición social, académica, limitaciones y/o características físicas, que les infligen maestras o maestros de la víctima, e impide su desarrollo y atenta contra la igualdad". En el Artículo 13 se define el hostigamiento sexual y el acoso mientras que en el 14 se instruye de manera puntual al Distrito Federal y a las entidades federativas para que diseñen e implementen políticas y programas que protejan los derechos de las mujeres a una vida libre de violencia en los ámbitos laborales y escolares. Por último en el Artículo 15 "Del y hostigamiento sexual y/o acoso contra las niñas, adolescentes y jóvenes" en las escuelas se establece que "los tres órdenes de gobierno deberán: I. Reivindicar la dignidad de las mujeres en todos los ámbitos de la vida; II. Establecer mecanismos que favorezcan su erradicación en escuelas y centros laborales privados o públicos, mediante acuerdos y convenios con instituciones escolares, empresas y sindicatos; III. Crear procedimientos administrativos claros y precisos en las escuelas y los centros laborales, para sancionar estos ilícitos e inhibir su comisión. IV. En ningún caso se hará público el nombre de la víctima para evitar algún tipo de sobrevictimización o que sea boletinada o presionada para abandonar la escuela o trabajo; VI. Proporcionar atención psicológica y legal, especializada y gratuita a quien sea víctima de hostigamiento o acoso sexual, y VII. Implementar sanciones administrativas para los superiores jerárquicos del hostigador o acosador cuando sean omisos en recibir y/o dar curso a una queja".

La tercera referencia está ubicada en el campo educativo y es el Acuerdo Secretarial 535, publicado en junio del 2010, el cual con el fin de impulsar el funcionamiento de los Consejos Escolares de Participación Social, contiene una serie de acciones concretas y un calendario de actividades que deberán ser

llevados a cabo en cada plantel educativo. Dentro de dichas acciones concretas se recomienda la instalación de comités abocados a varias cuestiones; entre ellas se consideran la protección civil y la seguridad en las escuelas así como el desaliento de las prácticas que generan violencia entre pares. En este sentido, es probable que en el futuro próximo este Acuerdo contribuya no sólo a impulsar la operación de los Consejos Escolares de Participación Social sino también a fomentar, en principio, una relación más cercana entre estos Consejos y el PES (Furlan, 2011; Zurita, 2011c; 2012b).

Por su parte, la cuarta referencia se remonta a junio de 2011 cuando fue promulgada la reforma constitucional en materia de derechos humanos, la cual es concebida como uno de los esfuerzos más relevantes que se han dado en mucho tiempo para la protección efectiva de los derechos fundamentales en México. Si bien aquí no hay ninguna referencia explícita a la violencia en los centros educativos, su trascendencia se halla en varios asuntos de gran envergadura. Entre ellos que, por una parte, incorporan de manera central el concepto de derechos humanos como eje de la actuación y articulación estatal; y por la otra, incluyen como normas del mayor rango, en el ordenamiento jurídico mexicano, las disposiciones en materia de derechos humanos del sistema internacional (Carbonell y Salazar, 2011). En términos específicos, las modificaciones de los artículos 1º y 3º acerca de la prohibición de la discriminación²² y del derecho a la educación,²³ respectivamente, anuncian efectos importantes para combatir la violencia en las escuelas. Asimismo, dentro de los principales catálogos de derechos que no podrán suspenderse ni restringirse en ningún caso, aun en una figura de estado de excepción, según se explicita en el Artículo 29 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, se incorporaron los derechos de la niñez y los derechos a la no discriminación, entre otros.

Ahora bien, la quinta y última referencia la constituyen las ocho Leyes aprobadas entre 2008 y agosto del 2012: la Ley de Seguridad Escolar para el

²² Textualmente dice un fragmento del Artículo 1º. “Queda prohibida toda discriminación motivada por origen étnico o nacional, el género, la edad, las discapacidades, la condición social, las condiciones de salud, la religión, las opiniones, las preferencias sexuales, el estado civil o cualquier otra que atente contra la dignidad humana y tenga por objeto anular o menoscabar los derechos y libertades de las personas”.

²³ En cuanto al Artículo 3º se estableció que “La educación que imparta el Estado tenderá a desarrollar armónicamente, todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la Patria, el respeto a los derechos humanos y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia”

Estado de Tamaulipas (2008), la Ley de Seguridad Escolar para el Estado de Sonora (2009), la Ley de Seguridad Integral para el Estado de Nayarit (2010), la Ley de Seguridad Integral Escolar para el Estado Libre y Soberano de Puebla (2011), la Ley contra el Acoso Escolar para el Estado de Veracruz de Ignacio de la Llave (2011), la Ley para la Promoción de la Convivencia Libre de Violencia en el Entorno Escolar en el Distrito Federal (2012), la Ley para la Prevención, Combate y Erradicación de la Violencia en el Entorno Escolar del Estado de Yucatán (2012) y la Ley para la Atención de la Violencia Escolar en Michoacán (2012). Aunado a estas Leyes se encuentra en curso del proceso correspondiente un conjunto de iniciativas legislativas de creación de ley (21)²⁴ y otras de reforma de Ley en educación (36),²⁵ puntos de acuerdo (17) y exhortaciones (1) e incluso reformas a otras leyes como a la de salud (3) y otras.²⁶ Ante la gravedad de la violencia escolar, el trabajo legislativo respectivo reitera el enorme interés que se le ha proporcionado a este problema en años recientes.²⁷

*Iniciativas presentadas a nivel federal*²⁸

Cámara de Diputados 2010

Partido Nueva Alianza en 2010: 2

Partido Revolucionario Institucional en 2010: 1

²⁴ A esta cifra habría que añadir dos más, pues el 12 de diciembre del 2012 fueron presentadas en el Senado dos iniciativas: la Ley General de Convivencia, Prevención y Atención del Acoso Escolar, por parte de la senadora panista Mariana Gómez del Campo Gurza; y, la Ley General para la Promoción de la Convivencia Libre de Violencia en el Entorno Escolar, a cargo del senador perredista Mario Delgado Carrillo.

²⁵ Por ejemplo: en el Distrito Federal: Reforma a la Ley de Salud del Distrito Federal (2011); en Baja California: Iniciativa de reforma al Artículo 35 de la Ley de Educación del Estado de Baja California (2011); en Campeche: Iniciativa para adicionar una fracción xxii-Bis del Artículo 13 de la Ley de Educación del Estado (2011); en Chihuahua: Iniciativa con Proyecto de Decreto por el que se reforman los artículos 8, fracción xx y 9, fracción III y se adiciona un segundo párrafo al Artículo 67 de la Ley Estatal de Educación (2011), entre otras.

²⁶ Como la Ley para la Protección de los Derechos y Deberes de las Niñas, Niños y Adolescentes del Estado de Coahuila, o la Ley Federal de Radio y Televisión y la Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia y al Código Penal Federal.

²⁷ Existe cierto antecedente en México en el Artículo 42 de la Ley General de Educación, el cual menciona que la protección de la integridad física, psicológica y social de los alumnos y estudiantes menores de edad debe estar por encima de cualquier medida de disciplina.

²⁸ Basado en SEP, 2012.

Partido Acción Nacional en 2010: 1

Iniciativas presentadas por Diputado independiente en 2010: 1

Total: 5

Cámara de Diputados 2011

Partido de la Revolución Democrática 2011: 1

Partido Revolucionario Institucional en 2011: 4

Partido Acción Nacional en 2011: 2

Partido del Trabajo en 2011: 1

Diputado independiente en 2011: 1

Total: 9

Cámara de Diputados 2012

Partido Revolucionario Institucional en 2012: 5

Partido Acción Nacional en 2012: 4

Partido Movimiento Ciudadano: 2

Partido de la Revolución Democrática 2012: 2

Partido Nueva Alianza en 2012: 3

Total: 16

Cámara de Senadores

Partido Revolucionario Institucional en 2011: 3

Iniciativas presentadas en coalición en 2011: 1

Total: 4

2012

Partido Acción Nacional: 1

Partido Nueva Alianza en 2012: 1

Partido de la Revolución Democrática 2012: 1

Presentadas en Coalición: 2

Partido Revolucionario Institucional: 1

Partido Verde Ecologista de México: 1

Total: 7

Más allá del valor que, en sí mismas contienen tanto las Leyes como las iniciativas, puntos de acuerdo y exhortos, todos constituyen indiscutiblemente formas

singulares de conceptualizar la convivencia, la seguridad y la violencia escolar y, sobre todo, tienen propuestas específicas para prevenir, atender y eliminar este problema de carácter público. En otras palabras, este material posee un enorme valor para conocer cómo es percibido este fenómeno entre los legisladores, cómo es definido en un momento determinado, por qué y cómo se argumenta la necesidad de crear o reformar una Ley para su abordaje, qué actores o instancias gubernamentales y no gubernamentales son indicados para que participen en las acciones recomendadas y, en función de ello, qué propuestas concretas se hacen para tratarlo en las entidades, el Distrito Federal y el país en su conjunto.

La investigación publicada respecto a la legislación en materia de violencia escolar es más escasa que la existente acerca de los programas gubernamentales y no gubernamentales abocados a ella, aunque hay un poco más que sobre los observatorios. Esta situación es entendible, dada su reciente presentación y promulgación, pero no es un asunto menor que —a pesar de que es común encontrar en los trabajos que estudian las políticas y programas, el llamado a crear leyes que respondan de una mejor forma a la prevención, tratamiento y erradicación de la violencia escolar—, hasta ahora la producción académica en este rubro esté compuesta por unos cuantos trabajos. Entre ellos señalo los siguientes:

En la ponencia presentada por Alfredo Furlán (2011), “Los comités de desaliento de las prácticas que generen violencia entre pares. La nueva táctica en la lucha contra la violencia escolar en México”, presentada en la 5ta. Conferencia Mundial y IV Congreso Iberoamericano sobre Violencia en las Escuelas celebrada en Mendoza, Argentina, de nueva cuenta puso la atención en un cambio relevante que recién se había impulsado en la educación básica. Se trata de la creación de dichos comités dentro de los Consejos Escolares de Participación Social a la luz del Acuerdo Secretarial 535, publicado en junio del 2010 por la SEP.

El capítulo “Análisis de las propuestas legislativas en torno a la violencia en las escuelas mexicanas: Una mirada crítica”, de Úrsula Zurita Rivera (2011), examina los rasgos jurídicos, políticos y teóricos más relevantes de las diferentes iniciativas de creación o de reforma de ley, ya sea en educación o en salud, que pretenden legislar acerca de la violencia y el acoso escolar, las cuales han sido presentadas en la gran mayoría de los Congresos locales así como en el Congreso de la Unión. Asimismo, la autora pone de relieve las fortalezas y debilidades de las propuestas legislativas hasta hoy existentes en nuestro país, para atender los problemas asociados a la violencia en las escuelas. Por último, desta-

ca las principales concepciones sobre este fenómeno para ampliar la discusión teórica existente en este campo de la investigación educativa.

Balance final

El estado de arte sobre las políticas, programas, proyectos, legislación y otras acciones en materia convivencia, seguridad y violencia escolar expuestos en este capítulo, demuestra la emergencia de esta sublínea o campo de investigación, alrededor de la cual seguramente se incrementará el interés por parte de los académicos y estudiantes que comparten la investigación educativa. Pero es probable que la producción académica en esta área continúe siendo menor, comparada con otras que tradicionalmente la han abordado. Aun así, las políticas, programas, legislación, proyectos y acciones orientadas a la prevención, el tratamiento y la erradicación de la violencia escolar, en principio, podrían ser el objeto del interés de estudiantes e investigadores provenientes de otras áreas de conocimiento y disciplinas como el derecho, la ciencia política, la administración pública, las políticas y la gestión pública, por ejemplo, que han estado alejadas de su estudio.

Aunado a ello, se espera que el interés por la convivencia, seguridad y violencia escolar, se extienda más allá de la educación de nivel básico, tal como ha ocurrido en los últimos años, cuando se le ha dado mayor atención a la educación media superior. Ello lo muestran varias acciones de gobierno de diferente escala, los estudios institucionales y académicos, así como diversas acciones de la sociedad civil —como la creación de observatorios—, la investigación y evaluación de diferentes programas, etc. Respecto al régimen jurídico de las escuelas, conviene destacar que la gran mayoría de las obras que comprenden la producción académica en este campo y durante el periodo de análisis, toman como referencia a las escuelas públicas o, desde otra perspectiva, la implementación, evaluación y seguimiento de las políticas, programas, legislación, proyectos y acciones en este tipo de escuelas. Esto implica que el estado en que se encuentra la educación privada al respecto, continúa siendo una interrogante como también lo es el desarrollo, operación, resultados e impacto de programas, proyectos y acciones impulsadas por gobiernos, las organizaciones de la sociedad civil, los académicos e, incluso, por sus propios integrantes.

Cárdenas, Sergio y Cárdenas, Maximiliano (2010). La participación del poder legislativo en la política educativa en México. México: CIDE, número 253, p. 49.

Iniciativas para la Identidad y la Inclusión, A. C. (2007). Resultados preliminares del estudio de la línea de base del programa “Prevención de la violencia y desarrollo integral de las y los jóvenes en México y Centroamérica”, México, Iniciativas para la Identidad y la Inclusión, A. C., p. 45.

En cuanto a la legislación en materia de violencia escolar, la Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia se convirtió en un motor importante para el despliegue de numerosas acciones puntuales en este campo. No obstante, el énfasis de esta Ley se coloca en una modalidad de la violencia, la violencia docente, esto es de maestras y maestros hacia las alumnas básicamente por medio del hostigamiento, el acoso escolar y la violación. Esta circunstancia tendría que valorarse en el marco de la formulación de políticas orientadas a la atención, prevención y erradicación de la violencia escolar, puesto que podría estar produciendo no sólo cierto abordaje parcial e incompleto sino también es probable que esté contribuyendo a agudizar la desconexión, la inconsistencia y la desarticulación con otras iniciativas y legislaciones explícitamente dirigidas a la convivencia, la seguridad y la violencia escolar, lo cual podría estar produciendo resultados poco deseables. Según la reforma constitucional de los derechos humanos de junio del 2011, al elevar a rango constitucional los derechos humanos protegidos por los acuerdos internacionales y ratificados por México, fue establecida la obligación de todas las autoridades de prevenir, investigar, sancionar y reparar las violaciones a los derechos humanos. Con ello, se abre otra puerta para emprender acciones puntuales en materia de violencia escolar, lo cual podría generar múltiples estudios en los tiempos venideros.

En cuanto al Acuerdo Secretarial 535 emitido en el 2010, si bien sugiere la instalación de Comités de Protección Civil y Seguridad en las escuelas así como uno dirigido al desaliento de las prácticas que generan violencia entre pares dentro de los Consejos Escolares de Participación Social, todavía hay poca información tanto de la propia Secretaría de Educación Pública y de sus pares en las entidades federativas como del ámbito académico respecto a su conformación, funcionamiento, resultados e impacto en la prevención de la violencia.

Como lo han mostrado la gran mayoría de los trabajos considerados en este capítulo, es vital la participación de muchos otros actores, además de los gobiernos de diferente escala, quienes tienen un papel fundamental en el diseño, formulación, implementación, evaluación y seguimiento de ellas. Ahora,

en términos de los resultados e impacto que tiene la colaboración de esa amplia gama de actores públicos y privados, internacionales, nacionales y locales, en educación o en otros sectores, en la prevención, tratamiento y erradicación de la violencia escolar, han sido líneas muy poco exploradas. Generalmente la atención se coloca en los gobiernos, las autoridades del sistema educativo y los integrantes de las propias comunidades escolares, sin incluir a otros cuya relevancia no es menor.

Finalmente, el PES expresó en su momento que el tema de la violencia en las escuelas mexicanas estaba incluido en las agendas de las políticas educativas y de seguridad pública, aunque desde los años noventa en México surgieron y se generalizaron numerosas iniciativas dirigidas a impulsar y fortalecer la educación ciudadana, los derechos humanos, la democracia. Este programa también puso de manifiesto el carácter urgente de contar con políticas y programas de prevención, intervención y erradicación de la violencia en las escuelas más eficientes, eficaces y, sin duda, con absoluto respeto de los derechos de niñas, niños, adolescentes y jóvenes. Si bien en esta última década se inicia la institucionalización de la línea de estudio sobre la violencia en las escuelas, este proceso todavía no ha concluido. Estos años —y aquí la referencia a Escuela Segura es esencial— pusieron al descubierto la apremiante necesidad de saber más en México sobre la violencia en las escuelas de los tres niveles educativos, en sus múltiples modalidades, tipos de servicio y de sostenimiento, entre diferentes integrantes de las comunidades escolares y en contextos geográficos diversos (Zurita, 2012b, 2012c). Como problema público, este programa indica, sin lugar a dudas, que todavía queda mucho por hacer respecto a la educación para la vida democrática y el derecho a la educación.

Retos futuros para la investigación educativa

El estado del conocimiento sobre la violencia en las escuelas mexicanas revela que hay múltiples retos donde se combinan las responsabilidades que los gobernantes, los legisladores, las autoridades educativas, los investigadores y los medios de comunicación tienen frente a este problema público. En otras palabras, a pesar de que la violencia en las escuelas ocupa un lugar cada vez más central en la agenda de las políticas públicas y de la investigación educativa, a estas fechas el conocimiento sobre este fenómeno es reducido y circunscrito a

ciertos temas (especialmente el *bullying* y el *ciberbullying*) analizados desde algunas disciplinas (pedagogía, sociología, psicología), por algunos autores (Dan Olweus, Rosario Ortega), usando ciertas metodologías y técnicas (cuantitativas, encuestas, cuestionarios), así como enfocado en determinados niveles educativos (educación básica), modalidades del servicio educativo (escuelas preescolar, primarias y secundarias generales, secundarias técnicas), tipos de sostenimiento (público), contextos geográficos (urbano) y poblaciones (alumnos) (Zurita, 2012). Frente a este panorama, es indiscutible la urgencia de ampliar y diversificar el conocimiento.

Como se ha documentado en diversas investigaciones (Zurita, 2012), los últimos años han sido el escenario de la emergencia, desarrollo y finalización —generalmente abrupta— de numerosas acciones puntuales cuyo espectro tiene por un lado al PES, las leyes estatales en esta materia recientemente promulgadas y algunas leyes generales y federales que, sin enfocarse en la convivencia o la violencia en las escuelas, tienen planteamientos sustanciales al respecto, como se vio con la Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia. Y por el otro la realización de actividades muy concretas, como la entrega de folletos a una población amplia e imprecisa ubicada a la salida de una estación de autobuses, en un parque o en un mercado. Entre ambos extremos se hallan programas, proyectos y acciones puntuales a cargo de las Secretarías Federal y Estatales de Seguridad Pública, la Procuraduría General y Estatales de Justicia, las Comisiones Nacional y Estatales de Derechos Humanos, las organizaciones de la sociedad civil, los organismos internacionales y regionales, los gobiernos estatales, municipales y delegacionales, los académicos, los medios de comunicación y hasta los escritores, directores de cine y actores.

En síntesis, en estos años hemos atestiguado el incremento incesante de extensas, intensas y heterogéneas acciones orientadas a este fenómeno a partir de las cuales, y desde perspectivas diferentes sobre lo que es la violencia en las escuelas y lo que debería ser la seguridad y la convivencia escolar, cada uno de sus promotores ha creado e implementado propuestas para intervenir en la situación. Este panorama nacional un tanto caótico puede ser desalentador pero, conviene decir, no somos la excepción (IIDH, 2011). Por el contrario y, quizás para sorpresa de muchos, es una tendencia que se reitera en buena parte de los países del mundo, sin que en ello importe, como sucede en torno a otros problemas públicos, el grado de desarrollo económico o político, la cultura e, incluso, sin contar la experiencia y la trayectoria en el abordaje de este fenómeno (Carrá,

2009). Sin embargo, las diferencias tienen que ver con que en algunos países, los gobiernos, las autoridades educativas, los legisladores y los académicos tienen hoy una visión más profunda y compleja de la violencia en las escuelas. Por lo tanto, sus preocupaciones ya rebasaron el interés únicamente por el *bullying* o la insistencia de concebir la violencia en las escuelas como un problema circunscrito al alumnado.

En ello destaca la relevancia de la participación de actores que poseen un mayor conocimiento y experiencia en el abordaje de este fenómeno. Este elemento es un requisito básico para la construcción de políticas, programas y legislación en la materia sustentados en un marco de gobernanza (Zurita, 2010a). Es decir, si en la administración de Felipe Calderón se privilegió la colaboración de ciertos actores —como la Secretaría de Seguridad Pública o los Centros Nacional y Estatales Contra las Adicciones— en el diseño e implementación de Escuela Segura, eran reiterados permanentemente ciertos supuestos sobre la violencia social y su influencia en las escuelas que refrendaron los principios de la estrategia *Limpiemos México*. Por esta razón es necesario que la colaboración implique la participación de una gama amplia de actores, para que sea posible contrastar y combinar aquellos planteamientos gubernamentales con los que tienen otros, como los académicos u otras organizaciones dedicadas a la defensa y promoción de los derechos de niñas, niños, adolescentes y jóvenes (Zurita, 2009; 2011c; 2012a, 2012b, 2012c). Este asunto no es banal, pues cualquier acción o iniciativa por sencilla o modesta que sea, no podrá generar cambios como los que la sociedad mexicana urge respecto a la atención de este problema, si se sustrae del campo de la defensa y protección de los derechos humanos, en especial de los derechos de esta población (Zurita, 2011a; 2011b).

Ahora bien, en tanto tema multisectorial, resulta fundamental reflexionar sobre varios puntos que podrían contribuir a conseguir y asegurar mejores resultados en la prevención y eliminación de la violencia en las escuelas. Para empezar, en lo concerniente al sistema educativo y sus escuelas es crucial, tomando en cuenta las limitaciones y oportunidades que brinda la gestión escolar e institucional (Aguerrondo, 2012), impulsar estos propósitos —y las tareas concretas que de cada uno de ellos se deriven— de manera articulada y consistente entre los distintos niveles *macro*, *meso* y *micro* que lo componen en sus ámbitos federal y estatales, sus niveles básico, medio superior y superior, sus tipos de sostenimiento así como las modalidades del servicio educativo.

Este asunto es de gran relevancia, pues en el amplio espectro de las acciones emprendidas en México en los últimos años por numerosos actores, desde las autoridades de la SEP hasta los que hacen y reparten folletos, se observa que una parte importante de ellas está enfocada en el ámbito y gestión escolar, de nivel básico, de sostenimiento público, en instituciones educativas urbanas y semiurbanas y considerando fundamentalmente la violencia entre las y los alumnos. Acciones y concepciones como estas anuncian la parcialidad y la desarticulación en las iniciativas, fenómeno que se deriva de la falta de una visión y acción más amplias y profundas acordes con la complejidad que tiene de suyo la violencia en las escuelas mexicanas.

Esta tendencia también se confirma en la actividad legislativa, pues las leyes de Tamaulipas, Sonora, Nayarit, Puebla, Veracruz, Distrito Federal, Yucatán y Michoacán, hacen énfasis en algún nivel educativo en especial y proponen cambios mayores en las escuelas que no siempre se corresponden con las dimensiones *macro* y *meso* de la estructura educativa. Pero lo más grave es que la mayoría de dichos cambios no consideran que la escuela sea parte de un sistema que tiene un diseño organizacional, reglas, actores, prácticas y valores determinados que no necesariamente se corresponden con esas propuestas (Zurita, 2012c). Por ejemplo, estas leyes dirigen varias de sus iniciativas hacia diversos aspectos constitutivos de la esencia de toda institución educativa, tales como el orden, la disciplina, el control, el poder y la autoridad lo cual, ya de principio, entraña transformaciones profundas en el funcionamiento escolar y en la responsabilidad que la escuela asume frente a la violencia. No obstante, así como la escuela requiere cambios profundos concernientes a la (re)construcción de la gestión de la violencia (asociados con el diseño y utilización de protocolos escolares para prevenir, atender y eliminarla),²⁹ resulta también apremiante pensar en los procesos relativos a la formación, actualización y capacitación de los docentes de los diferentes niveles educativos acerca de los dilemas que plantean en su práctica cotidiana la seguridad y la convivencia escolar libres de violencia en las escuelas mexicanas.

Por otro lado, de acuerdo con sus características, es imposible creer que la construcción y fortalecimiento de la seguridad en los ambientes escolares pue-

²⁹ En otros países de Iberoamérica existen experiencias importantes respecto a los protocolos y reglamentos escolares que valdría considerar para México. El principal reto es que sean instrumentos no para castigar, sino para estimular la convivencia pacífica, la participación social de los alumnos y la educación para la vida democrática (Eljach, 2012).

da estar a cargo exclusivamente de un actor, aun siendo éste el gobierno. Desde una perspectiva macro o micro, la prevención, tratamiento y erradicación de la violencia que afecta a las escuelas y a su entorno, requieren la participación de múltiples actores de diferente escala. En este contexto, la recomendación constante es la organización y operación de iniciativas más integrales y coordinadas, tanto en sus propósitos y estrategias como en la delimitación de su población beneficiaria. Se ha constatado en varias ocasiones que los cambios curriculares incorporados en los planes y programas de estudio, las acciones dirigidas únicamente a los alumnos, las iniciativas orientadas sólo a las escuelas, la creación de legislaciones favorables para eliminar la violencia en las escuelas y/o la asignación de financiamientos especiales para la realización de programas y actividades, por nombrar algunas, son insuficientes para su erradicación y prevención.³⁰

Aunado a lo anterior, la literatura especializada en estos temas ha identificado de manera reiterada que las acciones con resultados positivos tienen en común la colaboración de diversos actores, lo cual les otorga cierta permanencia y consolidación en un horizonte temporal amplio, genera la apertura de los centros escolares a la sociedad, así como promueve el aprendizaje, la cooperación y la confianza social. Esto confirma el supuesto de que la seguridad escolar y la convivencia libre de violencia son condiciones para los procesos de enseñanza-aprendizaje óptimos;³¹ para el avance del derecho a la educación y que son, a la vez, aspectos centrales para la protección de los derechos de niñas, niños y adolescentes menores de 18 años.³² Si la gobernanza implica, entre otras

³⁰ En general, los expertos reconocen el valor de acciones como las señaladas. Sin embargo, por ejemplo, se asume que “aunque resultan fundamentales en la reducción de la violencia en las escuelas, no se puede esperar que las intervenciones locales tengan éxito sin un entorno legislativo favorable... no obstante las leyes por sí solas son insuficientes. Su riguroso cumplimiento es imprescindible para reducir los casos de violencia escolar porque si no se cumplen, las leyes se tornan irrelevantes. [Pero] los recursos también son importantes. Asegurar suficientes fondos garantiza una adecuada respuesta a la violencia escolar y al mismo tiempo, muestra el nivel de compromiso político para abordar el problema” (PLAN, 2008, 50).

³¹ Según el Primer Reporte de Resultados del Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo *Los aprendizajes de los estudiantes de América Latina y el Caribe*, el clima escolar “es la variable que mayor influencia ejerce sobre el rendimiento de los estudiantes. Por tanto, la generación de un ambiente de respeto, acogedor y positivo es esencial para promover el aprendizaje entre los estudiantes” (LLECE, 2008: 45).

³² La seguridad en las escuelas y su entorno forma parte de los derechos humanos que protegen numerosos organismos internacionales y también deberían serlo por las sociedades (Naciones Unidas, 2006). Desde la perspectiva del derecho a la educación, la violencia amenaza la formación y ejercicio

cuestiones, que las metas se construyen colectivamente y, por ende, múltiples actores participan en la elaboración y ejecución de políticas públicas dirigidas a problemas complejos cuya solución requiere ese tipo de colaboración, entonces la gobernanza parece la opción más adecuada para diseñar y emprender iniciativas para la prevención y eliminación de la violencia en las escuelas y su entorno (Aguilar, 2010).

En este sentido, es fundamental organizar la participación de actores gubernamentales y no gubernamentales con el fin de establecer no sólo obligaciones para la ejecución de actividades puntuales, como por ejemplo, las que se derivan de los protocolos interinstitucionales de actuación; sino también para impulsar una política pública dirigida a la prevención, tratamiento y erradicación de la violencia en las escuelas bajo la coordinación de la federación y los estados. En ella hay varios asuntos relevantes que incluyen la creación de un registro nacional de casos de violencia; el diseño de un procedimiento institucional e intergubernamental eficiente y eficaz orientado a la investigación, atención, reparación de la violencia ejercida contra algún integrante de la comunidad escolar; la regulación, monitoreo y la rendición de cuentas de las acciones emprendidas por los Observatorios; la creación de una legislación federal y estatal dirigida a la violencia en las escuelas; la articulación de esfuerzos realizados por múltiples actores que pretenden incidir en la violencia en las escuelas, entre otras.

Frente a este panorama, no hay duda de la existencia de una diversificada agenda de investigación que, así como al exterior de los sistemas educativos incluye elementos sobre los cuales hay que estudiar y tomar decisiones, como la coordinación interinstitucional o la colaboración de actores que emprenden proyectos de gran envergadura para la prevención de la violencia en las escuelas, como las Comisiones Nacional y Estatales de Derechos Humanos, Institutos Electorales o del Sistema Nacional de la Familia. A la par, hay otros aspectos dentro de dichos sistemas de los que, a pesar de ser clave en la implementación del PES, muy poco se sabe. Por ejemplo, el trabajo desempeñado por los Equipos Técnicos Estatales, responsables de esta fase del proceso de los programas públicos (Zurita, 2010). Se necesita, asimismo, ampliar el análisis de Escuela Segura desde un enfoque comparado y de políticas públicas, para saber cómo opera a nivel escolar y cómo se incorpora su operación en los niveles *macro* y

democráticos y, sin duda, la dignidad humana, la integridad física, psicológica y social de todos aquellos involucrados en el proceso educativo (Zurita, 2010).

nesso de los sistemas educativos. Tampoco se ha investigado a profundidad la coexistencia y, si ocurrió, la articulación entre Escuela Segura y los programas impulsados en las entidades sobre la convivencia, la seguridad y la violencia escolar o, como se dijo antes, los proyectos emprendidos por otros actores locales ya sea gubernamentales o no gubernamentales.

Estos vacíos devienen en poco conocimiento e información para tomar decisiones relevantes, tales como la continuación del PES o su transformación en una política pública y/o en la creación de un sistema. En otros términos, sustentándose en la experiencia acumulada en otros países latinoamericanos (Bolivia, Chile, Colombia, Paraguay, Perú),³³ resta por decidir cuáles son las medidas más adecuadas, basadas en el respeto y defensa de los derechos humanos para incidir en el complejo y multidimensional problema relativo a la violencia que se vive en las escuelas mexicanas y sus entornos (Zurita, 2011).

Bibliografía

Referencias citadas

A. El *Corpus* de textos analizados (textos sobre México)

Libros

Furlán, Alfredo, M. A. Pasillas; T. Spitzer y A. Nashiki (comps.) (2010). *Violencia en los centros educativos. Conceptos, diagnósticos e intervenciones*. Buenos Aires, Argentina: NOVEDUC.

González Villarreal, Roberto (2011). *La violencia escolar. Una historia reciente*. México: Universidad Pedagógica Nacional.

³³ Por ejemplo, en Chile la Ley núm. 20.536 sobre Violencia Escolar (septiembre 2011); en Perú la Ley 29719 Ley que Promueve la Convivencia Sin Violencia en las Instituciones Educativas (junio 2012); en Colombia el Proyecto de Ley 201 de 2012 por la cual se crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar (mayo 2012); en Paraguay la Ley Núm. 4633 Contra el Acoso Escolar en las Instituciones Educativas Públicas y Privadas (mayo 2012) y en Bolivia el Decreto Supremo 1302 de Erradicación de la Violencia en las Escuelas (agosto 2012).

Capítulos

- Furlán, Alfredo y Trujillo Reyes, Blanca Flor (2005). “Enfrentando la violencia en las escuelas: Un Informe de México”, en *Violência na escola: América Latina e Caribe*, Brasília: UNESCO, pp. 329-383.
- Gil Montes, Verónica y Rosas Huerta, Angélica (2005). “Seguridad Pública en Iztapalapa: Un acercamiento Institucional”, en *Análisis sobre la violencia social en la Delegación Iztapalapa*. México: Instituto Ciudadano de Estudios Sobre la Inseguridad, A.C. (ICESI).
- Ortega, Sylvia (2006). “Estrategias para prevenir y atender el maltrato, la violencia y las adicciones en las escuelas públicas de la Ciudad de México” en *IV Congreso Nacional de Educación*, México: SNTE, Documento de Discusión, Tomo 2, pp. 83-108.
- Zurita Rivera, Úrsula (2010). “Propuestas de intervención sobre violencia escolar. Experiencias de los Equipos Técnicos Estatales del Programa Escuela Segura en México”, en A. Furlán, M. A. Pasillas; T. Spitzer y A. Nashiki (comps.). *Violencia en los centros educativos. Conceptos, diagnósticos e intervenciones*. Buenos Aires, Argentina: NOVEDUC, pp. 189- 239.
- Zurita Rivera, Úrsula (2011). “Análisis de las propuestas legislativas en torno a la violencia en las escuelas mexicanas: Una mirada crítica”, en Tomás Serrano y Asael Ortiz Lazcano (coords.). *La Investigación Social en México 2011*. México: Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, Tomo III. pp. 918-930.

Documentos de trabajo

Diagnósticos

- Academia Mexicana de Derechos Humanos (2011a). *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*. México: AMDH.
- Academia Mexicana de Derechos Humanos (2011b). *Estado del arte de los mecanismos de atención para prevenir, atender, sancionar y erradicar la violencia de género en la educación media superior existente de la República Mexicana*. México: AMDH. Programa de Coinversión Social Indesol.
- Academia Mexicana de Derechos Humanos (2011c). *Políticas públicas para abordar el problema de violencia social y de género en la educación media superior*. México: AMDH. Programa de Coinversión Social Indesol.

Artículos

- Furlán, Alfredo y Saucedo, Claudia (2008). “Violencia en la escuela: las perspectivas culturales de los actores sociales en contextos situados de práctica”, en *Revista Informe de Investigaciones Educativas*, Venezuela, Vol. XXII, No. 2, Número Especial, pp. 231-245.
- Gómez Nashiki, Antonio (2005). “Violencia e institución educativa”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 10, No. 26, pp. 693-718.
- González, Roberto (2008). “Seguridad Escolar”, en *Inventio, Revista de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos*, año 4, No. 8, septiembre, pp. 31-38.
- López León, Artemisa (2011). “Comités ciudadanos y programas sociales en las ciudades mexicanas (1994-2012)”, en *Debates Latinoamericanos*. Año 9, Vol. 3/2011 (noviembre), No. 18, 14 p.
- Martínez Rodríguez, Héctor Sergio (2007). “Comparativo entre el Plan Nacional de Desarrollo y Propuestas del IV Congreso Nacional de Educación y del Segundo Encuentro Nacional de Padres de Familia y Maestros”, en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 1ro. y 2do. Trimestres, Años XXXVII, No. 1-2, Centro de Estudios Educativos, A. C. D. F., México, pp. 49-72.
- Muñoz Abundez, Gustavo (2008). “Violencia escolar en México y otros países. Comparaciones a partir de los resultados del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 13, No. 39, octubre—diciembre, pp. 1195-1228.
- Observatorio Ciudadano de la Educación (2007). “La ‘transformación educativa’ según el Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012”, en *Este País*, No. 197, agosto, pp. 34-39.
- Ortega Salazar, Sylvia B.; Ramírez Mocarro, Marco A. y Castelán Cedillo, Adrián (2005). “Estrategias para prevenir y atender el maltrato, la violencia y las adicciones en las escuelas públicas de la Ciudad de México”, en *Revista Iberoamericana de Educación*. España: Organización de Estados Iberoamericanos, No. 38, pp. 147-169.
- Silva Méndez, Jorge Luis y Corona Vargas, Adriana (2010). “Violencia en las escuelas del Distrito Federal. La experiencia de la Unidad para la Atención al Maltrato y Abuso Sexual Infantil, 2001-2007”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. julio—diciembre, Vol. 15 No. 46, pp. 739-770.
- Zurita Rivera, Úrsula (2009). “La prevención de la violencia en las escuelas de nivel básico en México”, en *Revista Legislativa de Estudios Sociales y de Opinión Pública*. México, LXI Legislatura Cámara de Diputados-Centro de Estudios y de Opinión Pública, pp. 43-72.

- Zurita Rivera, Úrsula (2010). “La educación para la vida democrática a través de la participación social: puntos de encuentro entre la escuela y la familia”, en *Revista Interamericana de Educación para la Democracia*. EUA, OEA, Vol. 3, No. 2, pp. 51-74.
- Zurita Rivera, Úrsula (2010). “Los dilemas de la gobernanza frente a la seguridad y la violencia escolar: reflexión sobre la experiencia mexicana actual”, en *Revista Perspectivas em Políticas Públicas*. Universidade do Estado de Minas Gerais, Faculdade de Políticas Públicas “Tancredo Neves”, Campus de Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil, Vol. III, No. 5, enero-junio pp. 94-129.
- Zurita Rivera, Úrsula (2011a). “El Programa Escuela Segura en México: orígenes y desafíos”, en *Revista Educar*, Jalisco: Gobierno del Estado, Secretaría de Educación, Sexta Época, No. 56, febrero-marzo-abril, pp. 55-62.
- Zurita Rivera, Úrsula (2011b). “La diversidad y la violencia en las escuelas: limitaciones actuales en las políticas educativas mexicanas”, en *Revista Novedades Educativas*, Argentina: NOVEDUC, No. 247, julio, pp. 23-27.
- Zurita Rivera, Úrsula (2011c). “Los desafíos del derecho a la educación en México a propósito de la participación social y la violencia escolar”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, No. 48, enero-marzo, pp. 131-158.
- Zurita Rivera, Úrsula (2012). “Las propuestas legislativas en torno a la violencia en las escuelas mexicanas”, en *Rayuela. Revista Iberoamericana sobre Infancia y Juventud en Lucha por sus Derechos*. México: Édnica IAP, año 1, No 5, mayo-noviembre, pp. 215-225.

Ponencias

- Chaves Zaldumbide, Ángel Patricio (2011). “Abriendo escuelas para la equidad, una propuesta de política integral para la prevención y atención de la violencia en escuelas secundarias públicas de México”, en *5ta. Conferencia Mundial y IV Congreso Iberoamericano sobre Violencia en las Escuelas*, celebrada en Mendoza, Argentina del 7 al 9 de abril.
- Furlán, Alfredo y Pasillas, M. A. (2007). “El Programa Escuela Segura y la violencia en la escuela”, en *Memoria Electrónica del IX Congreso Nacional de Investigación Educativa*, COMIE, Mérida, Yucatán.
- Furlán, Alfredo (2011). “Los comités de desaliento de las prácticas que generen violencia entre pares. La nueva táctica en la lucha contra la violencia escolar en México”,

en *5ta Conferencia Mundial y IV Congreso Iberoamericano sobre Violencia en las Escuelas*, celebrada en Mendoza, Argentina del 7 al 9 de abril.

García Jiménez, Rosario; Villarreal, Roberto y González, José (2011). “La gestión de la violencia en las escuelas secundarias de Iztapalapa”, en *Memoria Electrónica del XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*, COMIE, México DF.

González Villarreal, Roberto y J. L. Hernández Eligio (2011). “Inventario de acciones, programas de iniciativas de gestión de la violencia escolar en México: 1994-2010”, en *5ta Conferencia Mundial y IV Congreso Iberoamericano sobre Violencia en las Escuelas*, celebrada en Mendoza, Argentina del 7 al 9 de abril.

Nambo de los Santos, Juan Salvador y Arredondo López, María Adelina (2009). “Un estudio exploratorio sobre el Programa Escuela Segura en el municipio de Cuernavaca”, en *X Congreso Nacional de Investigación Educativa*, COMIE Veracruz.

Tesis de posgrado

Baggini, Iván (2011). *Cuando la escuela se transforma en un infierno: las representaciones sociales sobre la violencia escolar en las escuelas secundarias de la Delegación Álvaro Obregón*. Doctorado en Ciencias Sociales. Flacso México.

Nambo de los Santos, Juan Salvador (2009). *El Programa Escuela Segura en siete escuelas secundarias generales del municipio de Cuernavaca. Un estudio exploratorio*. Tesis. Maestría en Investigación Educativa. Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad Autónoma de Morelos, Morelos.

Sánchez Estrada, Jazmín (2008). *Hacia el diseño de políticas públicas de seguridad escolar con enfoque de derechos humanos. Análisis del diseño de los documentos constitutivos del Programa Escuela Segura*. Maestría en Derechos Humanos y Democracia, Flacso México.

Santoyo Castillo, Dzoara (2012). *El acoso escolar (bullying) entre estudiantes de educación media superior de México*. Tesis para optar por el grado de Maestra en estudios de población y desarrollo regional, Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias (CRIM), UNAM. 121 p.

Documentos institucionales

- Centro de Estudios para el Adelanto de las Mujeres y la Equidad de Género (2008). *Seguimiento al Sistema Nacional para Prevenir, Atender, Sancionar y Erradicar la Violencia contra las Mujeres y a las Acciones de Política Pública para dar Cumplimiento a la Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia* (LGAMVLV). México: Cámara De Disputados.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) (2010). *Informe de México sobre el Cumplimiento del Consenso de Quito*. XI Conferencia Regional sobre la Mujer de América Latina y el Caribe, Brasilia, Brasil 13 a 16 de julio de 2010.
- Comité del Centro de Estudios para el Adelanto de las Mujeres y la Equidad de Género. Cámara de Diputados LXI Legislatura, Centro de Estudios para el Adelanto de Estudios de las Mujeres y la Equidad de Género (2010). *Reporte de seguimiento a las acciones de política pública para prevenir, atender, sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres*. Periodo 2008- 2010. México, 134 p.
- Gamboa Montejano, C. (2012). *El bullying o acoso escolar. Estudio teórico, conceptual de derecho comparado e iniciativas presentadas en el tema*. México, LXI Legislatura Cámara de Diputados, Dirección General de Servicios de Documentación, Información y Análisis, Dirección de Servicios de Investigación y Análisis, Subdirección de Análisis de Política Interior, 114 p.
- Iniciativas para la Identidad y la Inclusión, A. C. (2007). *Resultados preliminares del Estudio de la línea de base del programa "Prevención de la Violencia y Desarrollo Integral de las y los Jóvenes en México y Centroamérica"*, México, 45 p.
- Instituto Interamericano de Derechos Humanos (IIDH) (2011). *X Informe Interamericano de la Educación en Derechos Humanos. Un estudio en 19 países. Desarrollo en las políticas de convivencia y seguridad escolar con enfoque de derechos*. San José: IIDH, 95 p.
- Instituto Nacional de Desarrollo Social, Subsecretaría de Prospectiva, Planeación y Evaluación (2009). *Diagnóstico de la capacidad institucional frente al problema de la violencia contra las mujeres*. México, 55 p.
- Leñero Llaca, Martha (2010). *Equidad de género y prevención de la violencia en primaria*. México, Secretaría de Educación Pública, Programa Universitario de Estudios de Género, UNAM, 243 p.
- Zorrilla, Margarita (coord.) (2008). *Informe final Evaluación del Diseño del Programa Nacional Escuela Segura*, México: Universidad Autónoma de Aguascalientes.

Legislación

Asamblea Legislativa del Distrito Federal. Ley para la Promoción de la Convivencia Libre de Violencia en el Entorno Escolar del Distrito Federal (en línea). Gaceta Oficial del Distrito Federal. 31 de enero de 2012, 3-19. En: <http://www.consejeria.df.gob.mx/uploads/gacetas/4f277518c1680.pdf>

(Página electrónica consultada en mayo de 2012).

Congreso del Estado de Michoacán. Ley para la Atención de la Violencia Escolar en Michoacán. Periódico Oficial del Estado (en línea). En http://www.congresomich.gob.mx/Modulos/mod_Biblioteca/archivos/685_bib.pdf (Página electrónica consultada en octubre de 2012).

Congreso del Estado de Nayarit. XXIX Legislatura. Ley de Seguridad Integral Escolar para el Estado de Nayarit (en línea). Periódico Oficial. 20 de enero de 2010. En: http://www.sggcnay.gob.mx/periodico_oficial/ (Página electrónica consultada en mayo de 2012).

Congreso del Estado de Puebla. LVII Legislatura. Ley de Seguridad Integral Escolar para el Estado Libre y Soberano de Puebla. Gaceta Legislativa. 4 de febrero de 2011.

Congreso del Estado de Sonora. Ley de Seguridad Escolar para el Estado de Sonora (en línea). Publicada el 15 de enero de 2009. En: http://www.congresoson.gob.mx/Leyes_Archivos/doc_217.pdf (Página electrónica consultada en mayo de 2012)

Congreso del Estado de Tamaulipas. Ley de Seguridad Escolar del Estado de Tamaulipas (en línea). Periódico Oficial, número 39. Publicada el 27 de marzo de 2008. En: http://po.tamaulipas.gob.mx/leyes/Leyes_Estado/Ley_Seguridad_Escolar.pdf (Página electrónica consultada en mayo de 2012).

Congreso del Estado de Veracruz. LXII Legislatura. Ley Contra el Acoso Escolar para el Estado de Veracruz de Ignacio de la Llave (en línea). Gaceta Legislativa. Año 1, número 59, 11 de octubre de 2011, 37-46. En <http://www.legisver.gob.mx/gaceta/gacetaLXII/GACETA59E.pdf> (Página electrónica consultada en mayo de 2012).

Congreso del Estado de Yucatán. LX Legislatura 2012-2015. Ley para la Prevención, Combate y Erradicación de la Violencia en el Entorno Escolar del Estado de Yucatán (en línea). En: http://www.congresoyucatan.gob.mx/detalle_dictamen.php?iddictamen=100 (Página electrónica consultada en marzo de 2013).

Gobierno de los Estados Unidos Mexicanos, Secretaría de Educación Pública (2010). *Acuerdo Secretarial número 535 por el que se emiten los Lineamientos para la Operación de los Consejos Escolares de Participación Social.*

- Gobierno de los Estados Unidos Mexicanos, Presidencia de la República (2007). *Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012*, México.
- Gobierno de los Estados Unidos Mexicanos (2007). *Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia*. Nueva Ley publicada en el Diario Oficial de la Federación el 1º de febrero de 2007.
- Gobierno de los Estados Unidos Mexicanos (2011). *DECRETO por el que se modifica la denominación del Capítulo I del Título Primero y reforma diversos artículos de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. Publicado en el Diario Oficial de la Federación el 10 de junio de 2011.
- Gobierno de los Estados Unidos Mexicanos. Instituto Mexicano de la Juventud (2008). *Programa Nacional de la Juventud 2008-2012*. México: Gobierno de México.
- Gobierno de México. Secretaría de Educación Pública (2007). *Programa Sectorial de Educación 2007-2012*, México, SEP.

B. Bibliografía de apoyo

Lecturas de apoyo teórico o histórico

- Aguerrondo, Inés (2012). "La gestión educativa. Del mejoramiento del aula al mejoramiento del sistema educativo", en C. Guedes de Rezende, V. Machado y L. Rodríguez (comps.) *La gestión desafío crítico para la calidad y la equidad educativa*. Uruguay, Ministerio de Educación y Cultura, Consejo de Formación en Educación, por la Universidad Católica del Uruguay y por la Universidad ORT Uruguay, Editorial Losa Hnos, pp. 10-39.
- Aguilar, Luis F. (2010). *Gobernanza: El nuevo proceso de gobernar*, México: Fundación Friederich Naumann para la Libertad, 67 p.
- Aguilar, Rubén y Castañeda, Jorge (2009). *El narco: la guerra fallida*. México: Punto de Lectura, 143 p.
- Benbenishty, I. (2008). "School violence in an international context. A call for global collaboration in research and prevention", In *International Journal of violence and school*, 7, 59-80.
- Carbonell, Miguel y Pedro Salazar (coords.). (2011). *La reforma constitucional de derechos humanos: un nuevo paradigma*. México: Instituto de Investigaciones Jurídicas.
- Carra, Cecile (2009). "European trends in research into violence and deviance in schools. Achievements, problems and outlook", In *International Journal on Violence and Schools*, No. 10, diciembre,, pp. 97-110.

- Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (2012). *Informe de Evaluación de la Política de Desarrollo Social en México 2012*, México DF. Coneval.
- Debarbieux, Eric e Catherine Blaya (Orgs.) (2002). *Violência nas Escolas e Políticas Públicas*, Brasília: UNESCO, 267 p.
- Eljach, Sonia (2011). *Violencia escolar en América Latina y el Caribe: superficie y fondo*. Panamá, Plan Internacional y UNICEF, 119 p.
- Gómez N., Antonio; Zurita, Úrsula y López, S. (2011). *Perspectivas teórico-metodológicas de la violencia escolar y estrategias de intervención para erradicarla. Curso en línea para docentes de nivel básico y medio superior*. México, 221 pp. (mimeo).
- Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE) (2008). *Los aprendizajes de los estudiantes de América Latina y el Caribe*. Resumen Ejecutivo del Primer Reporte de Resultados del Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE), Chile: OREAL-UNESCO-LLECE.
- Muñoz, Vernor (2010). *Informe del relator especial sobre el derecho a la educación*. Misión México. Naciones Unidas.
- Naciones Unidas (2006). La violencia contra niños, niñas y adolescentes. Informe de América Latina en el marco del Estudio Mundial de las Naciones Unidas.
- Organización Iberoamericana de Juventud, Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, Fondo de Población de las Naciones Unidas, la Comisión Económica para América Latina y el Caribe y Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2012). *20 Buenas Prácticas en Políticas de Juventud*. Chile: Organización Iberoamericana de Juventud, Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, Fondo de Población de las Naciones Unidas, la Comisión Económica para América Latina y el Caribe y Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. 123 p.
- PLAN (2008). *Aprender sin miedo: La campaña mundial para terminar con la violencia en las escuelas*. Working: PLAN.
- Subirats, Joan, Peter Knoepfel, Larrue, Corine y Varone, Frédéric (2008). *Análisis y Gestión de Políticas Pública*. Barcelona: Ariel.
- Organización Panamericana de la Salud, Interamerican Coalition for the Prevention of Violence, Banco Mundial, Instituto de Investigaciones y Desarrollo en Prevención de Violencia y Promoción de la Convivencia Social, Universidad del Valle, Instituto Universitario de Opinión Pública (2008) *Sistematización de Experiencias sobre Sistemas de Vigilancia. Observatorios de Violencia: Mejores Prácticas*. Cali, Colombia: 60 p.
- Vasconcelos Méndez, Rubén (2009). *La justicia para adolescentes en México. Análisis de las leyes estatales*. México, UNAM, UNICEF 591 p.

- Zurita Rivera, Úrsula (2012a). “Concepciones e implicaciones de las primeras Leyes Antibullying en México”, en *Revista Diálogos sobre Educación. Temas actuales en investigación educativa*. Departamento de Estudios en Educación del Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad de Guadalajara, No. 7, julio-diciembre, 24 p.
- Zurita Rivera, Úrsula (2012b). “Las escuelas mexicanas y la legislación sobre convivencia, seguridad y violencia”, en *Revista Educación y Territorio*. Colombia. Fundación Universitaria Juan D Castellanos, vol. 1, número 2, pp. 19-36.
- Zurita Rivera, Úrsula (2012c). “Las propuestas legislativas en torno a la violencia en las escuelas mexicanas”, en *Rayuela. Revista Iberoamericana sobre Infancia y Juventud en Lucha por sus Derechos*. México: Édnica IAP, año 1, No. 5, pp. 215-225.

CONVIVENCIA, DISCIPLINA
Y VIOLENCIA EN LAS ESCUELAS
2002-2011

se terminó de imprimir en
Grupo H impresores
4ª Cerrada de Hidalgo núm. 5
Col. Barrio de San Miguel
Iztapalapa, México D.F.
en el mes de noviembre de 2013
el tiraje fue de 1000 ejemplares.

Impreso sobre papel cultural
de 90 g y couché de 250 g.
La composición tipográfica
se realizó con tipografía Minion Pro
diseñada por Robert Slimbach en 1992.

