



**GOBIERNO DEL ESTADO DE HIDALGO  
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA DE HIDALGO  
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL - HIDALGO**



**LA RELACIÓN TUTORA COMO DISPOSITIVO PARA  
AFRONTAR EL ACOSO ESCOLAR ENTRE  
ADOLESCENTES DE TELESECUNDARIA: UNA  
EXPERIENCIA DE INVESTIGACIÓN E INTERVENCIÓN  
EDUCATIVA**

**T E S I S**

**QUE PARA OBTENER EL GRADO DE MAESTRÍA  
EN INTERVENCIÓN E INNOVACIÓN  
PARA EL DESARROLLO EDUCATIVO**

**P R E S E N T A:  
XOCHILT RODRIGUEZ BALLESTEROS**

**DIRECTORES DE TESIS**  
Mtro. José Luis Flores Flores  
Dr. Antonio Zamora Arreola



*“Dicen que antes de entrar en el mar, el río tiembla de miedo. Mira para atrás todo el camino recorrido, las cumbres, las montañas, el largo y sinuoso camino abierto a través de selvas y poblados, y ve frente de sí un océano tan grande, que entrar en él solo puede significar desaparecer para siempre. Pero no hay otra manera, el río no puede volver. Nadie puede volver. Volver atrás es imposible en la existencia. El río necesita aceptar su naturaleza y entrar en el océano. Solamente entrando en el océano se diluirá el miedo, porque solo entonces sabrá el río que no se trata de desaparecer en el océano, sino en convertirse en océano.”*

*Khalil Gibran*



## *Agradecimiento*

*Toda mi gratitud para mi familia porque aprendieron a apoyarme, dando tiempo y espacio para la realización de la maestría y de esta tesis.*

*Quiero agradecer a toda la comunidad escolar que por su apoyo para la realización de los trabajos aquí descritos: supervisor escolar, docentes, padres de familia y en especial a las alumnas por su confianza en una servidora, por ver en mí una posibilidad de mejorar sus formas de encontrarse con los otros, por exigir que el docente vea y derrumbe su indiferencia ante los problemas, por cuestionarme y mostrarme los conflictos que enfrentan las adolescentes actualmente en la escuela, por creer en la transformación del ser y por tener presentes a las generaciones que vienen detrás.*

Agradezco a los docentes de la MIIDE por su entrega, por sus enseñanzas, por su dedicación, por su generosidad, por compartir incansablemente el conocimiento y experiencia que poseen para el logro de objetivos, ha sido un privilegio y un orgullo conocerlos, compartir y aprender de ustedes. Especialmente de los directores de tesis: Mtro. José Luis Flores Flores y Dr. Antonio Zamora Arreola.



# ÍNDICE

## INTRODUCCIÓN

## CAPÍTULO I EL ÁMBITO-ESCENARIO DE LA INTERVENCIÓN

### 1. Armando el escenario

1.1 Acto de memoria .....	17
1.2 Marcas del pasado .....	27
1.3 La noción de violencia como fenómeno global. Revisión de políticas y documentos oficiales.....	30
1.4 ¿Qué proponen las instituciones en México para abatir el fenómeno del “acoso escolar”?.....	35
1.5 ¿Cómo reconocer las fisuras en la escuela?.....	39

### 2. Conocer para intervenir

2.1 El uso de herramientas en la investigación y en la intervención.....	42
2.2 La comunidad escolar, voces que demandan ser escuchadas.....	45
2.3 El aula, uno de los ámbitos socio-históricos del “acoso escolar” .....	49
2.4 La perspectiva singular de las alumnas.....	52
a. El deseo creativo y anhelo de futuro de las alumnas	
b. Los sujetos en lo singular y como parte de una masa: dialéctica constitutiva	
2.5 El ángulo de los padres de familia frente al “acoso escolar” .....	75
2.6 El “acoso escolar”, una fisura a intervenir en la escuela.....	81

## **CAPÍTULO II LA RELACIÓN TUTORA: DISPOSITIVO PARA AFRONTAR EL ACOSO ESCOLAR Y FOMENTAR EL TRABAJO COLABORATIVO**

### **1. La relación tutora como dispositivo de intervención para fortalecer el trabajo colaborativo y el sustento del bien común**

1.1 La relación tutora como dispositivo de la intervención.....	89
1.2 ¿Dónde está la innovación? .....	98
1.3 El trabajo colaborativo y su efecto transformador como posible solución .....	101
1.4 Trabajo colaborativo, vida y acción comunitaria.....	105
1.5 ¿Cómo reencontrarnos con la parte humana?.....	109
1.6 La fuerza de la cultura local: en la democracia, con la diversidad en el ser humano .....	112
a. Democracia y trabajo colaborativo fundamentos del bien común	

### **2. La planificación de actividades: parte del dispositivo de intervención**

2.1 Planificación de actividades orientadas a la transformación.....	120
--	-----

## **CAPÍTULO III CONSTRUCCIÓN DEL GUIÓN TUTORIAL Y EXPERIENCIAS DEL DESPLIEGUE CON LA RELACIÓN TUTORA**

### **1. El interventor frente a lo instituido**

1.1 Emerge la negación y la resistencia, como fuerzas que paralizan.....	128
1.2 Toda mi energía implicada en el despliegue de la intervención.....	131
1.3 Gestión en la Primaria de “El Barranco”.....	135
1.4 Gestión en la Primaria de “La Canoa” .....	138

## **2. El guion tutorial: un apoyo inicial que se recrea constantemente**

2.1 Aún sigue la gestión en la Telesecundaria 5.....	142
2.2 La conversación que construye realidades .....	145
2.3 Los alumnos conservan prácticas que limitan y fracturan .....	150
2.4 “Entre maestras ni el diablo se arrima” .....	153

## **3. Ajustes de la intervención**

3.1 El dispositivo de relación tutora: hablar, ver y hacer. Recuperando la experiencia de intervención .....	157
a. ¿Qué devela la interacción de los sujetos con el ejercicio de relación tutora?	
3.2 El docente, incluido en la comunidad escolar .....	163
3.3 Evaluación de los avances en la intervención .....	165
3.4 El trabajo en grupo, una herramienta indispensable.....	167
a. ¿Cómo gestionar la participación?	

## **REFLEXIONES FINALES**

### **1. ¿Qué nos deja la intervención? Recuperación de la experiencia**

1.1 El interés por el tema y la población a intervenir .....	173
1.2 Los aportes de la línea “Educación inclusiva” en mi intervención y en mi hacer actual .....	175
1.3 Perspectivas personales .....	176

### **Bibliografía**

### **Fuentes de información básica**

### **Anexos**



## INTRODUCCIÓN

El *acoso escolar* es un fenómeno social que se sufre de manera local y global, tiene como escenario los pasillos escolares, espacios comunes como el aula y el trayecto a casa. Existen agresiones entre pares, en ocasiones, las agresiones son extendidas a los amigos del agredido, familiares e incluso al docente. La singularidad en las formas de convivir de los sujetos en la “Telesecundaria 5”, es respecto al aislamiento de un grupo de estudiantes a una alumna. Con base en el estudio de la particularidad del fenómeno consideré que, si la problemática es construida en el grupo de adolescentes, ahí mismo también puede estar la solución.

Desde esa mirada trabajé para reconstruir el sentido grupal, en cuanto a que es la propia comunidad escolar la que potencialmente puede disminuir el problema. El presente documento de tesis se presenta como un proyecto de desarrollo educativo en donde mis tareas fueron: observar, registrar, investigar, consultar, analizar, entre otras, fungir como un mediador utilizando un guion tutorial como dispositivo en el despliegue de la intervención que sirvió para inducir a la comunidad escolar en un diálogo y análisis grupal. Además, como punto de partida para que la comunidad escolar inicié un proceso de transformación para desarrollar en grupo otras maneras de encontrarse con el otro.

En el trabajo de investigación e intervención que realicé, y en el presente escrito, he recuperado la experiencia focalizada en el *acoso escolar*, donde mi intervención ha sido conforme la estrategia expuesta por Félix Guattari, quien reconoce que: “intervenir” proviene del latín *interventio*, cuyo término es sinónimo de mediación, intercesión, buenos oficios, ayuda, apoyo y cooperación” (Guattari, 2000, 13). De esa forma traté de asumirme como un mediador, como un puente y, no como la especialista que viene a transformar el contexto y la realidad desde afuera.

En la interacción grupal con los sujetos involucrados logré proponer un dispositivo que contribuyera a la comunidad escolar a develar las causas y consecuencias de

ese sufrimiento institucional, que se resiste en las interacciones cotidianas entre los escolares de la “Telesecundaria 5”. Reconocí autocríticamente que mi implicación la he procurado controlar reflexivamente, sin embargo, no ha dejado de estar en juego para no hacer uso de prejuicios en las prácticas objetivas y las consideraciones subjetivas de los participantes, así como para, en ocasiones, ayudar en la comprensión de situaciones y ponderaciones similares.

En el Capítulo I manifiesto mi incredulidad por la existencia de la violencia escolar que se ha acuñado como *acoso escolar*. Reconozco que nunca me cuestioné antes de este trabajo de intervención acerca de la violencia, pues en lo personal era un fenómeno o prácticas sociales que no veía, no sentía y en sí era invisible para mí. Por eso, desde esa experiencia me atrevo a no culpar a las personas que exclaman opiniones y afirmaciones como las siguientes: “¡La violencia escolar es de niños mimados!” “¡Es normal que los niños tengan conflictos!” “¡Los niños siempre se han peleado!” “¡Al rato se les pasa!”.

En torno al sentido de este contenido y los párrafos siguientes, he procurado describir cómo repercuten en la problemática de modo indirecto, situaciones de desorganización del personal docente, derivadas de movimientos continuos en la plantilla de personal, los repentinos desencuentros entre alumnos, padres y maestros. En ello también influyen los prejuicios que suelen conducirnos a ponernos etiquetas entre unos y otros; de ahí tipificaciones como: *la excluida, las flojas, los violentos, la autoritaria, los irresponsables...*

Cabe aclarar que en el ámbito donde desplegué la diagnosis y la intervención, también cumpla con el rol de profesora de telesecundaria, desde ese ámbito y rol institucional advertí que mis alumnos transitaban por procesos de *acoso escolar*, reconozco que como docente no sabía cómo ayudarlos, pues carecía de una óptica para visualizar y de herramientas metodológico-conceptuales para afrontar el fenómeno.

Del apartado “Acto de memoria” rescaté como resultado de un análisis autocrítico posterior, lo siguiente: el problema es de todos los sujetos, la competencia entre pares genera desencuentros y fractura el trabajo en conjunto. Es oportuno que los docentes trabajen en conjunto, siendo aliados de los padres de familia. El trabajo vertical, el no saber atender y escuchar las demandas del otro, amplifica los problemas en una institución (Diario Total del Interventor, 2017).

Del contenido que es resultado de la investigación exploratoria-diagnóstica logré recuperar que los organismos internacionales no dejan de ocuparse para proponer alternativas que tiendan a disminuir los efectos que dañan las relaciones entre los estudiantes. En paralelo, también recuperé varios resultados sobre: ¿cómo la sociedad se muestra preocupada respecto al problema del *acoso escolar*? ¿Cómo lo viven los adolescentes de la “Telesecundaria 5”?

El análisis institucional contribuyó para desentrañar y percibir las principales manifestaciones del fenómeno, ponderar el actuar de la figura docente, padres de familia, alumnos y las relaciones entre ellos. Además, usos y costumbres comunitarios que influyen en la problemática o bien que pueden contribuir a disminuir el problema, entre los que me interesó focalizar los hábitos con los que interactúan los adolescentes en el espacio escolar. Al respecto, procuré tener un enfoque ecuánime, especialmente al circular la palabra y escuchar el sentir de la comunidad escolar; para ello me respaldé en fundamentos expuestos por varios autores, como son: René Loureau (2001), Horacio Folarodi (2008), René Kaës (1996) y Eduardo Remedi (2004).

Respecto a los aportes teórico-conceptuales, también recuperé la relevancia del análisis de la información empírica, misma que entre cuestiones me permitió llegar a la deducción acerca de que el *acoso escolar* se presenta en mujeres de la “Telesecundaria 5”; a partir de ello pude identificar posibles causas y comprender consecuencias de este fenómeno.

He reconocido que este tipo de conductas son analizadas desde enfoques conductistas y psicoanalíticos, cuyo tratamiento dominante lo ha aportado de modo notable Sigmund Freud (1920). Le Bon lo llamó “*El Alma de las masas*”, desde cuya perspectiva los individuos se dejan influir por un deseo de obedecer a un líder que los guía para actuar y están unidos por una idea hegemónica, que puede ser real o imaginaria, no obstante, termina dejando sin responsabilidad individual a los que en ella participan.

Al respecto, considero que algo similar sucede en el fenómeno de la violencia escolar, pues esa problemática que emerge es desde la función y rol en el que se arrincona a un sujeto dentro de una masa. Ello lo pudimos observar grupalmente en las situaciones de *acoso escolar*, donde alumnas acosadoras trabajan para segregarse a una o dos compañeras; se trata propiamente de la acción social con la que intencionalmente se les procura excluir de las demás, reforzada por acciones paralelas de tipificaciones denostativas, con las que se les señala, distingue, no se aceptan sus diferencias.

Ese conjunto de acciones de acoso se observa en las prácticas diarias de los alumnos en particular, así como al advertir que hay una especie de prolongación de estas formas de relación social que operan en las relaciones manifiestas e intersubjetivas, cuya sedimentación de prácticas, usos y costumbres se conserva en las interacciones cotidianas que prevalecen en la comunidad escolar.

En relación al Capítulo II, éste se nutre de una explicación que define a la relación tutora como el dispositivo de intervención que me sirvió como punto de partida para que entre los alumnos circule la palabra. Para generar un trabajo de auto cuestionamiento en los sujetos, decidí utilizar los conceptos analítico-propositivos de *diferencia, convivencia, hospitalidad, hostilidad, derechos humanos*, entre otros. Sin duda fueron de gran ayuda aportes retomados de autores como: Humberto Maturana (1989), Carlos Skliar (2015) y Navarro (2008); dichos autores los retomé para dar sustento teórico a la primera parte del proceso de análisis y reflexión.

Respecto a la segunda parte inicié retomando temas culturales que involucran la interacción de los sujetos, como: los alimentos típicos de la región, tradición oral, fotografía antigua, bordado y semillas. Se ponen en juego los aportes empíricos, a partir de las capacidades de la comunidad escolar.

También se encuentra el proceso y dificultades que enfrente para construir un guion tutorial que contribuyó de manera horizontal en la gestión del diálogo, análisis y reflexión de los problemas entre pares. Todo con la expectativa de revertir esas prácticas de *acoso escolar* mediante el trabajo colaborativo con la comunidad escolar. “A partir del momento en que una institución vive bajo el modelo comunal, tiende a evitar las tensiones o, al menos, a mantenerlas en el nivel más bajo posible. Funciona como un sistema que se caracteriza por una autorregulación simple, que permite la preservación de estados estables (homeostasis)” (Kaës. 1989, 86). Se plasma lo valioso del trabajo comunal, el trabajo colaborativo, unificar el concepto de democracia y valorar las diferencias en cada ser humano.

El despliegue de la intervención se encuentra en el Capítulo III, incluye la experiencia de investigación-intervención que desarrollé con la comunidad escolar, asumí que el despliegue de la intervención develó fisuras con los encuentros del personal docente, ahí emergió la tensión entre lo instituido y lo instituyente, por lo que la negociación para el diseño y despliegue colectivo del dispositivo fue de fuerte tensión. En particular, la parte directiva no dejó de adoptar posturas permeadas de autoridad y basadas en la norma. No está del todo mal aclarar que, como interventor, trabajé arduamente, gestionando con las herramientas básicas que conozco, para potenciar a los sujetos como un colectivo basado en: la exposición de problemas mediante un diálogo grupal, un proceso de análisis de los problemas que involucran a la comunidad escolar, la gestión de alternativas de desarrollo educativo en colectivo, dar tiempo a la experiencia, entre otras más. Por lo tanto, en el despliegue se enmarcaron en tensión, fisuras, roles y posturas.

En la intervención mi postura fue la de apoyar a los sujetos a visualizar los problemas de la comunidad escolar, develar para ellos, posibles causas y propiciar

la propuesta de soluciones derivadas de un análisis grupal. El dispositivo del guion tutorial que diseñé me permitió ser mediador y gestionar el análisis de lo que piensan y sienten los sujetos.

Los alumnos de la “Telesecundaria 5” lograron trabajar con el dispositivo de la relación tutora, en la que pusieron sobre la mesa de discusión, dos categorías: discriminación y envidia, para los alumnos éstas generan acoso *escolar*, pero, también reconocen influencia en los actos delictivos del contexto local, como la venta de hidrocarburos de manera ilegal.

Finalmente, en este documento de tesis hago un análisis de reflexión respecto a lo que nos deja la intervención. Con ello enfatizo en la importancia de que los involucrados conozcan la singularidad del fenómeno, identifiquen sus causas en un trabajo de acompañamiento, tanto para cambiar las relaciones interpersonales, como para multiplicar sus posibilidades transformadoras.

El *acoso escolar* se reconoció como un fenómeno que afecta las relaciones entre adolescentes y como una oportunidad de acción creativa que involucra a toda la *comunidad escolar*, ahí cobró especial importancia la negociación, reconocida como la construcción compartida de soluciones y alternativas en donde el grupo recuperó su capacidad para identificar dificultades y fortalezas, así como para determinar la organización, comunicación, evaluación, recuperación y rehabilitación de procesos creativos dispuestos para alcanzar un desarrollo socioeducativo construido sobre la base de las capacidades del grupo implicado.

# CAPÍTULO I

## EL ÁMBITO-ESCENARIO DE LA INTERVENCIÓN

*“A no ser que el hombre adopte  
ahora la no violencia, el suicidio de  
la humanidad resultará inevitable”.*  
Mahatma Gandhi

### 1. Armando el escenario

#### 1.1 Acto de memoria

Mi experiencia en la intervención no inicia con un posgrado, más bien con una serie de hechos reales y sucesos vividos, hace unos años, específicamente en el año 2012, recibí una invitación para asistir a un evento de información, donde nos reunimos varios docentes de educación básica. La sesión fue larga, participaron varios ponentes explicando el tema del *bullying*, dando sugerencias para identificar la problemática en las escuelas, así como algunas acciones que puede contribuir a disminuir el problema.

Debo decir que el *bullying* no era un tema importante para mí, simplemente acudí por cumplir una agenda de trabajo; en suma, lo tomé como un curso más de actualización, en mi opinión muchos de los planteamientos expuestos en las ponencias me resultaron exagerados. Recuerdo que platicando con algunos compañeros concluimos, que los alumnos siempre riñen por desacuerdos, pleitos de niños, que por lo general más tarde olvidan.

Sin embargo, en el año 2014 llegué a un centro de trabajo en el que las relaciones entre alumnos no iban del todo bien, consideré que con mi participación en unos días los problemas terminarían entre ellos y los malos ratos formarían parte del pasado. Me equivoqué, no fue así, al interactuar con los alumnos recopilé

información sobre riñas entre ellos que forman parte de una serie de acontecimientos que pueden ser considerados como violentos<sup>1</sup>.

Entre mis recuerdos, traté de seleccionar eventos importantes que fueron determinantes en un futuro para mí como interventor, en la toma de decisiones. De lo que observé, sentí y pensé; en este sentido voy a mencionar eventos pasados que dan sentido al presente, lo que viví en mi encuentro con alumnos, padres de familia y maestros.

En los últimos días de agosto de 2014, las escuelas de nivel básico presentaron movimientos significativos en el reacomodo del personal docente, sobre todo generado por las jubilaciones y por los docentes de nuevo ingreso. Me incorporé al nuevo centro de trabajo, la “Telesecundaria 5”, el supervisor me presentó con los padres y alumnos que participaron en la ceremonia de los honores a la bandera; en ese entonces mis compañeros eran: la maestra Rosa y el maestro Benjamín, ella tenía un ciclo escolar en esta telesecundaria, pero con la salida del director, la compañera fue asignada como directora desde el primer día de clases. El maestro Benjamín viene de otra zona escolar, para ambos fue nuestro primer día de trabajo en esta escuela.

En la primera reunión, la maestra Rosa confesó que buscaba su cambio porque en la escuela había muchos problemas y nos advirtió que tengamos cuidado con nuestras pertenencias. Recapituló que algunos alumnos tenían antecedentes violentos y mala conducta; narró que a finales del ciclo escolar anterior dos estudiantes se golpearon en el patio de la escuela. Los padres de familia que se encontraban en reunión salieron del aula, pero asombrosamente no detuvieron las agresiones, pues ellos también se enfrentaron y fue el director quien detuvo la pelea.

Pasaron dos semanas, mis compañeros ejercieron su derecho para cambiar de centro de trabajo, por lo que los movimientos del personal docente seguían;

---

<sup>1</sup> Antes de continuar es preciso señalar que los nombres de docentes, alumnos, padres de familia, centros de trabajo, comunidades y otros informantes que aquí se mencionan han sido cambiados, con la finalidad de situar al lector en la relación entre sujetos y no contra los sujetos que participan o se mencionan. Además, esta investigación involucra a seres humanos, por lo cual los aspectos éticos son relevantes. Al respecto, los participantes en la misma fueron informados del propósito del trabajo.

entonces se incorporaron las maestras Martha y Lupita, ellas convivieron una semana en la supervisión escolar, durante ese tiempo platicaron sus inquietudes entre ellas.

La maestra Martha vive en la ciudad de Pachuca, es una mujer de 50 años aproximadamente, de estatura baja y complexión delgada, expresó inconformidad por el cambio de zona escolar, tenía que viajar una hora de la escuela a su lugar de origen. La maestra Lupita es soltera, de aproximadamente 30 años reflejó una presentación impecable; ella manifestó tener un problema de salud, lo que motivó al supervisor para dejarla temporalmente en la “Telesecundaria 5”, a pesar de que el espacio por derecho le correspondía a la maestra Sol<sup>2</sup>. Por mi parte, después de seis años regreso a mi municipio; y para ese entonces tenía cinco meses de gestación.

El supervisor comisionó a la maestra Martha como directora de la escuela. Además, manifestó su apoyo para la maestra Lupita por la carencia de salud que atravesó en ese momento. También fui apoyada sin comisiones extra por mi avanzado embarazo; todo ello no dejó de generar desencuentros en el nuevo equipo de trabajo. Recuerdo que la maestra Martha rechazó el cargo, argumentó que su salud no era la mejor y que no tenía experiencia con los alumnos, nos recordó que anteriormente sus actividades eran en la biblioteca de la escuela.

El supervisor impuso su autoridad sobre la compañera Martha y ella no tuvo opción, fue nombrada directora comisionada con grupo. Recibir el cargo de directora fue una responsabilidad que no esperaba, se quejó de la doble carga de trabajo que le generaba tanto el cargo de directora como su labor docente con los alumnos, expresó que era una situación difícil.

Valorando los acontecimientos considero que fue un mal inicio, los alumnos necesitaban un mecanismo de trabajo con bases firmes y nosotras teníamos inconformidades visibles, yo estaba como titular del grupo de primer grado; pero la directora seleccionó ese grupo para trabajar, me incomodé debido a que ya tenía

---

<sup>2</sup> Sol es una maestra que cedió de manera temporal su lugar de trabajo, posteriormente reclamó el espacio.

dos semanas trabajando con ellos y pasar al grupo de segundo representaba iniciar de cero. La maestra Martha pasaba mucho tiempo en la dirección y poco en el aula con los niños, pues al parecer le costaba trabajo administrar proporcionalmente sus tareas dentro de la escuela.

Martha y Lupita tuvieron fuertes discusiones debido a que la primera en su función como directora asignó algunas comisiones para mi compañera; disponía su automóvil, exigía que la llevara a la supervisión, al café internet, a tomar el camión de regreso a su casa. Lupita me comentó que los abusos de la maestra estaban aumentando, me preguntó cómo podía hacerle para poner fin a esa situación. Sus problemas generaron discusiones fuertes, me tocó presenciar sus diferencias. En una ocasión, la directora la ofendió al decir que los adornos de su salón eran “puras porquerías”.

Yo salía poco del aula, puesto que frecuentemente, en mi ausencia los alumnos se agredían, entonces, quería estar presente para conocer las causas y buscar soluciones pues observaba muchos problemas entre ellos. Los padres de familia me buscaban cuando terminaba la jornada escolar para preguntarme si todo estaba bien.

Retomando la relación entre maestras y parte directiva, recuerdo que también viví desencuentros con la directora, ella me gritó en el patio de la escuela, frente a todos los alumnos, entonces espontáneamente le respondí con el mismo tono de voz.<sup>3</sup>

En cuanto a la maestra Lupita, pronto generó equilibrio en las relaciones de los alumnos, su trabajo fue excelente, los alumnos se veían felices, la seguían, se dejaron guiar, la respetaron y la admiraron; en cuanto a mi trabajo con el grupo de segundo establecí acuerdos de trabajo, en continuidad con el trabajo que inició el maestro Benjamín. La maestra Martha seguía inconforme con la zona escolar que le tocó y con el cargo de la dirección, tenía desencuentros con los alumnos, ellos murmuraron que no les explicaba, que los insultaba, que les gritaba, que los amenazaba “si iban con el chisme a su casa...” Pronto los padres de familia

---

<sup>3</sup> Sentía que la directora manifestaba sus inconformidades personales y laborales maltratando al personal docente y a los alumnos.

buscaron a la directora para hacerle reclamos y compararon su trabajo con el de la maestra Lupita, esto generó más problemas entre ellas.

Lupita estaba en esa secundaria por su enfermedad, pero otros movimientos en la zona generaron su salida cuando la maestra Sol reclama el lugar que por derecho le corresponde. La plantilla docente sufre cambios por tercera vez en menos de dos meses.

Fue un periodo de inestabilidad y desencuentros, la maestra Lupita no quería dejar ese espacio, los padres y alumnos no querían que ella saliera. Cuando llegó la maestra Sol, el grupo de tercero, tomó la decisión de cerrar la escuela; le hicieron la petición al supervisor para que dejara a la maestra Lupita y solicitaron al maestro que la maestra Martha abandonara la escuela en su lugar, pues no estaban conformes con su trabajo, manifestaron que los alumnos eran maltratados.

El supervisor explicó que no podía ignorar los derechos de la maestra Sol y que es la maestra Lupita la que tiene que dejar el grupo. Sol inició con mucho entusiasmo, pero los alumnos la ignoraron, no la respetaron y no la aceptaron.

Yo con casi ocho meses de gestación salgo poco del aula de segundo, anclada en el “deber ser” me preocupa iniciar la clase a las ocho de la mañana, que los alumnos trabajen, aprendan, pues en poco salía de la actividad laboral debido al nacimiento de mi tercer hijo. Las circunstancias nos obligaron a cambiar de maestro por tercera ocasión. Además, en mis pensamientos etiqueté a mis compañeras como “poco trabajadoras”. Ellas tomaban café durante la mañana y sus alumnos permanecían sin trabajo varias horas, su descanso duraba más de lo establecido y tenían sesiones de educación física prolongados, los alumnos pasaban buen rato con actividad libre; ellas me invitaban a compartir el café por la mañana, también durante el receso, pero yo no acepté, consideré que el lapso que pasaban tomando café era excesivo y los alumnos de segundo no podían estar solos.

Los padres de familia asistieron a la supervisión para manifestar su inconformidad especialmente con el trabajo de la directora. El supervisor se presentó varias veces a escuchar quejas de padres y alumnos. Los reclamos no trascendieron, la situación

de los alumnos de primer grado empeoró cuando la maestra identificó a los alumnos que se atrevieron a quejarse de ella, recibieron castigos, amenazas y malos tratos.

Ahora me voy a situar en la vida del grupo de segundo<sup>4</sup> ciclo escolar 2014-2015. El maestro Benjamín trabajó dos semanas con ellos y no recuerdo que manifestara los problemas que yo encontré.

La abuelita de Evelia<sup>5</sup> se acercó para comentar que su nieta era rechazada por el grupo, que la única que convivía con ella era María. Evelia es la alumna que se enfrentó a golpes en el patio de la escuela, ella es la que nos advirtió la maestra Rosa que era problemática. Sus compañeras la ignoraban, le escondían sus pertenencias, le pegaban chicles en la mochila, el rechazo y las agresiones eran frecuentes, incluso una de sus compañeras recolectó firmas para que la corrieran de la escuela<sup>6</sup>, varios alumnos firmaron, pero su petición fue rechazada.

Respecto a los alumnos María era reconocida como una alumna inteligente, le gusta competir y ser la primera en todo, entregaba todas las tareas, realizó trabajos extra para merecer un diez de calificación, constantemente preguntaba cómo podía mejorar, no soportaba la idea de que alguien la superara, cuando trabajaban en equipo señalaba las fallas de sus compañeros, los evidenciaba si no cumplían, quería eliminar la posibilidad de ser superada. Su mamá alimenta el deseo de su hija de ser la mejor en clases, en calificaciones, obtener el diploma de primer lugar, hacía lo mismo con su hija que cursaba el tercer grado y que vivía la misma situación que María, en su aula ningún compañero compartía nada con ella. Dentro de mi función como docente durante el receso permanecía en el centro del patio escolar para cuidar que Evelia, María y su hermana no fueran insultadas pues diario había quejas y reclamos.

La señora Blanquita, es abuelita de Evelia, todos los días la llevaba a la escuela y por las tardes se organizó con la mamá de María para recoger a las niñas, pues

---

<sup>4</sup> En este ciclo escolar yo fui la docente titular del segundo grado.

<sup>5</sup> La señora Blanquita es la abuelita de Evelia.

<sup>6</sup> Ella afirmaba que su compañera era responsable de varios problemas y con su salida los problemas entre alumnos iban a disminuir.

denunciaron que en el camino los alumnos las molestaban con palabras ofensivas y provocadoras, sin importar que vayan acompañadas de sus familiares.

Pasaron meses sin que yo encontrara la manera de ayudarlas, solo compartí los descansos para observar su comportamiento y poder deducir quién tenía la razón, cuando presentaban una queja. Platiqué con el supervisor, con el Asesor Técnico Pedagógico (ATP), con la directora y con la maestra Sol de los problemas que enfrentaban los niños; ellos me escucharon y daban opiniones, pero advertí que no percibían la dimensión de la situación, pues las sugerencias abonaban poco, según mi percepción.

En cuanto a mi función docente, me sentía sola con el fenómeno, entonces busqué fuentes de información, recordé que tenía algunas lecturas sobre *bullying*<sup>7</sup>, elegí un texto sencillo<sup>8</sup>, pensando en los padres de familia como destinatarios. Reuní a los padres para informarles de manera grupal y no por separado la situación que vivían sus hijos, pedí su apoyo sin señalar a nadie, ni decir nombres, requerí que cada uno imaginara que su hijo era víctima de sus propios compañeros, que era agredido con frecuencia, los invité a reflexionar, a escuchar a sus hijos, a solucionar sus conflictos entre familias, a estar pendientes de lo suelen hacer y pensar los adolescentes. Tenía miedo de hablar frente a los padres pues había observado que ellos también alimentan las prácticas violentas en los alumnos. Sentí la necesidad de informar mi percepción, ya que mi situación como docente fue desesperante, me sentía violentada como persona, pues nunca había vivido una situación como ésta y me estaba afectando anímicamente porque me sentía sin apoyo.

Los padres me escucharon atentos, logré que percibieran mi preocupación, me apoyé de un folleto sencillo que elaboré basándome en la información que había recibido durante el evento informativo sobre bullying, solicité que la estudiaran con

---

<sup>7</sup> En la ceremonia, convocada por el secretario Chuayffet Chemor, los responsables de la política educativa acordaron impulsar 15 acciones inmediatas para facilitar la atención de este tema, en todos los planteles educativos de preescolar, primaria, secundaria y bachillerato.

<sup>8</sup> La SEP presenta 15 acciones para combatir el acoso escolar, además informe que las acciones se dan a conocer 10 días después de la muerte de Héctor Alejandro Méndez, un adolescente de 12 años que falleció en Ciudad Victoria, Tamaulipas, debido a golpes que recibió de sus compañeros en el salón de clases.

calma en sus casas. Me enteré por los alumnos que en la comunidad algunos padres habían platicado en el trayecto sobre la importancia de mejorar la convivencia entre los alumnos.

Mis compañeras continuaban lamentando su situación respecto al desgaste físico y económico que realizaban para llegar a la secundaria, su objetivo personal era buscar su cambio lo más pronto posible. Mientras tanto me encargué de recordarles cada que podía que los desencuentros entre los alumnos del grupo de segundo eran intensos y afectaban de muchas maneras, siempre solicité ayuda de la directora, del supervisor y de los padres de los alumnos.

Después de un proceso, las maestras Martha y Sol reconocieron que sí existían conflictos fuertes entre unos y otros; realizamos un plan de trabajo dando seguimiento a las actividades que encontramos en la Ruta de Mejora<sup>9</sup> de un ciclo anterior basado en fomentar valores. Nos apoyamos de una psicóloga que impartía talleres en los tres grupos, el periódico mural y los honores a la bandera fueron medios de difusión para que los alumnos conocieran conceptos de valores como: respeto, solidaridad, tolerancia, empatía, autoestima, honestidad, humildad, prudencia etcétera.

En resumen, el trabajo que realizamos se basaba en exponer conceptos en diversas fuentes y espacios escolares. Además de las pláticas que la psicóloga trabajaba cada semana con los alumnos.

De este modo, en la escuela, los alumnos reconocieron el significado de *bullying*, evitaban practicarlo<sup>10</sup>. En el grupo de segundo, el problema disminuyó tanto que realizamos actividades muy valiosas, como la elaboración de un guion teatral, la puesta en escena de ese guion, actividades deportivas y recolección de frutos de

---

<sup>9</sup> La Ruta de mejora escolar es el sistema de gestión que permite al plantel ordenar y sistematizar sus procesos de mejora. En ella se expresan las decisiones que toman los colectivos docentes para construir una mejor institución educativa que tome como centro de su ocupación a los alumnos y su aprendizaje.

<sup>10</sup> En este tiempo y espacio las decisiones son tomadas desde la función docente con base en lo instituido pues aún no iniciaba los estudios de maestría, sin embargo, considero importante mencionar estas vivencias porque forman parte importante de las decisiones que tomé más adelante como mediador en la intervención.

temporada (capulines). Los alumnos de segundo, demostraron que pueden trabajar en unidad y en armonía con los otros. María dejó de lado su obsesión por ser la mejor en todo, sus compañeros la miraban mejor, ella era otra, hacia bromas, sonreía. Evelia era una niña bonita y popular, en esta parte de la historia, el grupo la recibió bien<sup>11</sup>, logró integrarse.

Faltaban unos días para terminar el ciclo escolar, al respecto María, Evelia, Ana, Zulma, Carmen y Hugo son los alumnos que integraban la escolta oficial y fueron elegidos meses atrás por el maestro Pedro, quien era el responsable del grupo durante la licencia médica que solicité de diciembre a principios de marzo por el nacimiento de mi hijo. Consideré favorable no hacer movimientos pensando en evitar desencuentros, pues al respecto cabe recapitular que los alumnos querían llevar un uniforme especial, insistieron en la posibilidad de portar algo que los distinguiera, reuní a los padres de familia y los seis alumnos; recuerdo que en ese momento la directora no estaba presente, su salud era delicada y tenía incapacidad por un mes, la maestra Sol y yo nos distribuimos el trabajo con su grupo y la documentación de fin de curso.

Retomando el motivo de la reunión, informé a los padres que los alumnos tenían la inquietud de contar con un uniforme diferente, el día de la asamblea se escucharon varias propuestas, las opiniones fueron diversas, prácticamente cada uno quería imponer su estilo personal, les faltó negociar entre ellos para llegar a un acuerdo. Noté que estaba difícil concluir con una idea emanada del propio grupo, sugerí que para evitar confrontaciones sería mejor utilizar el uniforme de Telesecundaria. Ana una de las alumnas seleccionadas para formar la escolta, opinó que estaba bien, que en su casa tenían gastos y prefería usar el uniforme de diario, sus compañeros consideraron que era una decisión justa pues no lograron tomar un acuerdo como escolta, los niños votaron y se terminó la reunión.

Los alumnos y las madres de familia estaban sentadas, yo permanecía de pie, eso me permitió observar que la mamá de María manifestó molestia por el comentario

---

<sup>11</sup> Cuando mencionó que el grupo la recibió bien me refiero a los encuentros cotidianos entre pares.

de Ana. Ahora considero que el interés de tener un uniforme especial era un deseo de algunas madres de familia y, en menor grado, de los alumnos.

En los siguientes días Zulma y María difundieron la noticia que Ana robaba los dulces de la tienda escolar atendida por doña Lucha, quien era tía de Zulma; ante esta situación la alumna se acercó conmigo y me comentó que todos la llamaron “ratera” y que nadie le hablaba; por ello, platicué con Zulma y lo afirma diciendo que fue un evento desagradable que pasó cuando el maestro Pedro atendió el grupo. Identifiqué que eso pasó hace medio año, el maestro Pedro no está, la maestra Martha tampoco. Al respecto Doña Lucha aseguró y difundió que la alumna robó sus dulces y que no merecía estar en la escolta. Mi sorpresa fue mayúscula, ¿Por qué esperó meses en manifestar su inconformidad? Me resultaba difícil solucionar un problema pasado, en donde no estuve presente; así terminó el ciclo escolar<sup>12</sup>, pero no los conflictos.

Con base en el relato anterior distingo dos situaciones importantes: la primera situada en las acciones que dañan la vida de los sujetos dentro de la institución, independientemente del rol que desempeñan. Entre los sujetos están los prejuicios, las etiquetas, la competencia, el poder, pero también la falta de comunicación. “La tarea primaria de la institución funda su razón de ser, su finalidad, la razón del vínculo que establece con sus sujetos: sin llevarla a cabo, no puede sobrevivir” (Kaës, 1996, 61). Ese es un indicio que requiere de acciones instituyentes que contribuyan a redefinir la labor educativa de las instituciones. En la segunda situación es pertinente hacer énfasis en una constante, en repetidas ocasiones me sentí sola con la situación que se vivía en la escuela, no encontré apoyo de un equipo de trabajo, no logramos construir<sup>13</sup> con base en un mismo objetivo, no colaboramos como compañeras. Como mencioné anteriormente nuestro trabajo

---

<sup>12</sup> 2014-2015

<sup>13</sup> Derivado de mi sentir, de la falta de respaldo en un equipo de trabajo, surge la necesidad de involucrar a las docentes en la solución de conflictos y la seguridad de encaminar a los sujetos a un trabajo colaborativo para el bien común. Pues cuando termino el ciclo escolar y los alumnos pasaron a tercer grado, la titular del grupo también vivió el fenómeno.

consistió en enseñar valores de manera conceptual, fue una solución a corto plazo que solo funcionó unos meses.

En el período vacacional, leí la convocatoria de la Maestría en Intervención e Innovación para el Desarrollo Educativo (MIIDE), ya estaba esperando hace mucho realizar mis estudios de posgrado. Ahora motivada por encontrar una solución a esta problemática escolar me pareció una oportunidad para buscar salidas viables.

Cuando inicié con el proyecto de intervención, estaba llena de dudas, bloqueada, pues había escuchado muchos testimonios de manera informal, los niños narran: dolor, desesperación, angustia, ganas de morir. Demandan el apoyo y ayuda del maestro, se ven afectados de diversas maneras, los daños son difíciles de reparar, ellos confían en el maestro para mejorar los encuentros.

## 1.2 Marcas del pasado

Desde mi voz, sin pretender exponer a los implicados, van a conocer la cotidianeidad escolar que construyen los sujetos en una Telesecundaria pequeña, rodeada de abetos, tierras de cultivo, construcciones sencillas y en la que corren vientos frescos por sus llanuras.

El servicio educativo de nivel básico de secundaria, específicamente Telesecundaria, se inicia aproximadamente en 1995. La escuela estaba ubicada en un espacio particular, cuyo propietario era el señor Ricardo Carrasco, donde ahora sólo quedan algunas ruinas; el comité de padres de familia se organizó para gestionar el edificio donde se encuentra el inmueble oficial de la secundaria. Se ubica en el límite territorial de las comunidades “La Canoa” y “El Barranco”, en el Estado de Hidalgo. Así lo narra el señor Roberto Fernández:

Cuando no teníamos secundaria, todos jalábamos unidos y hacíamos reuniones con los vecinos de “La Canoa” y lo que fuera para tener nuestra secundaria, pero ese terreno en donde ahora se construyó la escuela es del “Barranco”. Le voy a decir,

por qué ahí nosotros nos reuníamos a picar la paja y ese terreno lo ocupábamos todos, era ejido de la comunidad y el agua de la secundaria la pagamos entre todos. Pero después ya con los años y cambios de comisariados y delegados vino un fulano de “La Canoa” a poner una placa en donde decía que de la esquina donde da la vuelta el camión, desde ahí era o iniciaba la comunidad de “La Canoa” (D.I.7, 2016, 116).

Con el relato del señor Roberto el lector puede ubicarse en una zona semirural donde tiempo atrás los habitantes de ambas comunidades trabajaron en conjunto para realizar distintas actividades para el beneficio de todos, cuando la necesidad de la población es que los adolescentes cursen la educación secundaria, retoman esas habilidades para trabajar en la construcción de la escuela. Al respecto cabe señalar, que la matrícula escolar se alimenta de las primarias locales. Los habitantes de ambas comunidades se organizaron, cooperaron y tomaron acuerdos para la gestión del servicio en beneficio de ambas comunidades. Pero, con el pasar de los años y los cambios de representantes políticos surgieron desacuerdos, pues ambas comunidades afirman tener en su espacio geográfico las instalaciones que forman la estructura física de la “Telesecundaria 5”.

Actualmente, el archivo escolar no cuenta con un acta de donación en la que se sustente quién tiene la razón en sus afirmaciones. Los habitantes tienen idea de quién posee el documento, pero no hay documento que lo sustente con legalidad y seguridad una seguridad. La Secretaría de Educación Pública (SEP), solicita por escrito el documento que avale la donación del terreno, pero aún no se cubre el requisito.

La vida de estas comunidades es muy similar, las actividades económicas son las mismas: cultivo de maíz, habas, frijol, calabaza, cría de ganado porcino, ovino y aves de corral, los comercios formados por algunas tiendas. El mayor número de servicios se encuentra en la comunidad de “El Barranco”, como la clínica del Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS), en donde ambas localidades reciben el servicio médico. Otro servicio que se encuentra en el lugar es una panadería. En general, la estructura de la comunidad es rural, pero similar a la de una ciudad pues tiene sus calles definidas y se encuentran concentradas en un núcleo en donde la iglesia, el

Preescolar Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE), la Primaria, las canchas forman los espacios en donde los sujetos se reúnen. El día más grande para ellos es el del patrono del pueblo “El sagrado Corazón de Jesús” en el mes de junio, además cuenta con otras celebraciones relacionadas con la religión que practican.

En “La Canoa” una de las principales actividades de los habitantes es la fiesta del 21 de noviembre, “Cristo Rey”. Además de las fiestas de navidad, se reúnen para convivir, organizan las posadas, los habitantes manifiestan entusiasmo por compartir, todos se organizan y aportan para que la convivencia sea del agrado de todos, es una tradición que inició desde que se construyó la iglesia, hace unos treinta años aproximadamente, en donde todos juntos trabajaron para lograr la construcción del espacio religioso.

En ambas localidades, la escolaridad más alta es de secundaria. Los hábitos en la construcción de la vivienda son los mismos, utilizaron adobe en las construcciones más antiguas y block en las más recientes.

El pasado deja marcas, pues encuentro un contenido sustancioso en las memorias de los habitantes de “El Barranco”, especialmente donde recuerdan que la vida de ambas localidades se une por una necesidad compartida. Aquí los sujetos usan el diálogo, toman acuerdos en conjunto para lograr un objetivo en común. Además, enuncian el origen de las molestias entre una comunidad y otra; ellos reconocen que cuando se cambia la delimitación política de las tierras sin una reunión o fundamento, en un acto de poder y de imposición, emergen tensiones entre ellos, involucrando el espacio escolar que se construyó en ese espacio geográfico que genera disputa entre los pobladores.

Además de necesidades y conflictos, los sujetos de ambas comunidades, comparten una cultura; además tienen similitudes en las construcciones de las casas, la escolaridad, los alimentos, el lenguaje, los servicios y la religión, son situaciones que los unen, hacen que sus vidas se relacionen.

### 1.3 La noción de violencia como fenómeno global. Revisión de políticas y documentos oficiales

La palabra violencia viene del *Latín violentia*, cualidad de *violentus*. Esta viene de *vis* que significa “fuerza” y - *olentus* (abundancia). Es decir es “el que actúa con mucha fuerza”, verbalizándose (en lugar de que provenga del verbo, el verbo proviene del adjetivo), en *violare*, actuar violento, violación (Corominas, s/f). Viendo la raíz de la palabra violencia podremos iniciar el tema, pues la violencia es un concepto que presenta diversas fases algunas de ellas son violencia física, psicológica, institucional, familiar, de género, simbólica, sexual, verbal, cibernética, económica entre muchas otras que se van generando con la dinámica de la sociedad.

Con respecto a la definición de violencia escolar existen una serie de propuestas; la primera que voy considerar es la que señala Olweus citado por: María Fernanda Enríquez y Fernando Garzón, “el término “bullying”, acuñado por Dan Olweus, investigador noruego que en la década del 70’ señala que la palabra proviene del vocablo inglés “bull” que significa toro, en éste sentido, bullying es la actitud de actuar como un toro en el sentido de pasar por sobre otro u otros sin contemplaciones (Olweus, 1978)”, (2015, 221).

Habría que decir también que para Olweus el fenómeno también se define de otras maneras, así lo especifica Dzoara Santoyo, el *acoso escolar* se produce “cuando un/os estudiante/s está/n expuesto/s, de forma repetida y durante un tiempo, a acciones negativas perpetradas por otro/s alumno/s” (2014, 16).

Dicho lo anterior, “por acción negativa se entiende cuando alguien causa intencionalmente un daño, hiere o incomoda a otra persona. Las acciones negativas y agresivas pueden ejercerse de diferentes formas, ya que se presentan de manera evidente o sutil, o bien pasan inadvertidas por quienes no las sufren” (Santoyo, 2014, 16). Cuando las agresiones pasan inadvertidas por el maestro o los padres de familia el *acoso escolar* se arraiga.

Para ser más explícito el autor “Olweus (1993) enfatiza tres características fundamentales en el acoso escolar: se repite en el tiempo, ocurre de forma intencionada y con un desequilibrio de fuerzas entre los involucrados” (Santoyo, 2014, 17). Ahora puedo decir que estos puntos sirven para identificar el *acoso escolar*.

En contraste con lo anterior, el fenómeno es nombrado de diversos modos: bullying, violencia escolar y acoso escolar. “Aún no existe un consenso respecto al término bullying en la lengua española dado que en la literatura se encuentran sinónimos como intimidación entre iguales, maltrato entre compañeros, manotaje, matoneo o acoso escolar” (Enríquez & Garzón, 2015, 221).

Socialmete “Bullying”, “violencia escolar” y “acoso escolar” es lo mismo, incluso para los autores; algunos como Ruiz lo entienden como una traducción de un idioma a otro.

El acoso escolar o bullying es una problemática relevante, pues es un reflejo de intolerancia, discriminación, rechazo y ejercicio de poder entre los estudiantes. El término bullying es un anglicismo que no tiene una traducción fiel al español (Ortega Ruiz et al., 2001). La mayoría de los expertos lo utilizan para nombrar el acoso y la intimidación entre pares. En los países de habla hispana se ha traducido como acoso escolar, maltrato o intimidación entre alumnado y violencia entre pares (Santoyo, 2014, 14).

Exploremos un poco la idea de que; “es importante insistir en la necesidad de acotar y definir con claridad el término bullying y evitar utilizarlo como sinónimo de todo tipo de violencia que se presenta en la escuela” (Gómez, 2013, 863).

Es necesario aclarar que, en este documento de tesis, retomo el concepto de “bullying” como definición en el entendido de que no es lo mismo que “acoso escolar” desde el cual argumento mi trabajo<sup>14</sup>.

---

<sup>14</sup>Las alumnas en sus testimonios hablan de bullying, debido a la falta de acotación y definición del término en su lenguaje. Sin embargo, aclaro que las vivencias de las alumnas se retratan con lo que a continuación señalé como *acoso escolar*.

Teniendo en cuenta la singularidad en las formas en que interactúan los adolescentes de la “Telesecundaria 5” inicio con la siguiente definición de acoso escolar de Lydia Andrés; “[Un] comportamiento agresivo o para causar un daño intencionado, [...] repetido y prolongado en el tiempo, [...] y en una relación interpersonal caracterizada por un desequilibrio de poder o fuerzas real o percibido. [Y] por lo general el acoso parece ocurrir sin provocación aparente por parte de la persona que lo sufre” (2015, 9). Las definiciones de *acoso escolar* que éste documento de tesis muestra son para describir la singularidad del fenómeno en la telesecundaria donde lo observe, pues los conceptos no son recetas de cocina y no se pueden utilizar de manera general, entonces los que hablan de acoso escolar me permiten exponer parte de lo que los sujetos construyeron cuando se decidieron a encarnar el fenómeno.

Cabe señalar, con base en las observaciones y vivencias de los alumnos, que la siguiente definición de *acoso escolar*, retrata ampliamente la realidad entre los escolares de esa generación.

El acoso indirecto consiste en la exclusión y el aislamiento social. Dentro de éste encontramos el acoso relacional, pues busca hacer daño a la víctima perjudicando sus relaciones con otras personas o grupos (Rigby, 2008). Esta categoría comprende acciones de corte psicológico, como inventar y esparcir rumores dañinos, la “ley del hielo” (no hablar, ignorar y excluir a llamadas amenazantes, persuadir a otras personas para crear conflictos entre la víctima y sus amistades para aislarla (Santoyo, 2014, 16).

El *acoso escolar* tiene como escenario los pasillos escolares, áreas comunes, el aula, pero también el trayecto a casa, en ocasiones las agresiones son extendidas a los amigos del agredido, incluso a los familiares, pero también, al docente.

Para diferenciar entre *acoso escolar* y un desencuentro cotidiano, podemos apoyarnos de los protocolos de actuación en situaciones de bullying,<sup>15</sup> se

---

<sup>15</sup> Protocolo de actuación en situaciones de Bullying es un documento en donde se proponen recomendaciones para los docentes, está formado de 41 páginas UNICEF.

especifican algunas acciones que nos permiten detectar cuando estamos frente a un suceso de esta magnitud.

Respecto a la violencia que se practica en las aulas como Bullying o acoso escolar existen documentos internacionales que unen sus esfuerzos en la búsqueda de respuestas y alternativas que disminuyan las prácticas, que dañan las relaciones y propician desencuentros entre los alumnos. Al respecto retomé las que tienen relación con el estudio del fenómeno como los elaborados por la Organización de las Naciones Unidas (ONU), la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), el Fondo Internacional de Emergencia de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF); cuyas organizaciones han sido creadas para procurar el respeto a los derechos humanos entre sus ocupaciones está promover la educación para la no violencia con estrategias eficaces.

La Ley para la protección de los derechos de niñas, niños y adolescentes<sup>16</sup> fomenta el respeto a los derechos humanos, el bienestar de los niños y niñas incluyendo la eliminación de los actos violentos que visibilizamos en algunas familias, en algunas sociedades más que en otras y que ahora se trasminan en la escuela como prácticas que han aumentado en las aulas, las agresiones son tipificadas en: físicas, psicológicas y sexuales. Al respecto cabe retomar las siguientes consideraciones expuestas por la UNICEF:

---

<sup>16</sup> Artículo 3. La protección de los derechos de niñas, niños y adolescentes, tiene como objetivo asegurarles un desarrollo pleno e integral, lo que implica la oportunidad de formarse física, mental, emocional, social y moralmente en condiciones de igualdad. Son principios rectores de la protección de los derechos de niñas, niños y adolescentes:

- A. El del interés superior de la infancia.
- B. El de la no-discriminación por ninguna razón, ni circunstancia. C. El de igualdad sin distinción de raza, edad, sexo, religión, idioma o lengua, opinión política o de cualquier otra índole, origen étnico, nacional o social, posición económica, discapacidad, circunstancias de nacimiento o cualquiera otra condición suya o de sus ascendientes, tutores o representantes legales. D. El de vivir en familia, como espacio primordial de desarrollo. E. El de tener una vida libre de violencia. F. El de corresponsabilidad de los miembros de la familia, Estado y sociedad. G. El de la tutela plena e igualitaria de los derechos humanos y de las garantías constitucionales.

Define la violencia escolar como: una realidad que sufren los niños, niñas, adolescentes y jóvenes en todo el mundo. Afecta su bienestar, su desarrollo y el ejercicio de sus derechos y responsabilidades. ¿Cuáles son sus características?.

Es intencional: de uno a varios compañeros hacia otro para causar dolor y sufrimiento.

Relación desigual o desequilibrio de poder: la víctima se percibe vulnerable y sin los recursos del agresor o de la agresora.

Repetida y continuamente: no es un episodio aislado.

En relación de pares o iguales: entre estudiantes (UNICEF, 2016, 6).

Por su parte, la “Convención de los derechos de los niños”, nos remite a un tratado internacional que reconoce los derechos humanos de los niños, que en sus principios rectores incluyen: la no discriminación; la adhesión al interés superior del niño; el derecho a la vida, la supervivencia y desarrollo; y el derecho a la participación. Estos principios son la base para que todos y cada uno de los derechos se conviertan en realidad, los niños son sujetos de derechos.

En México la institución encargada de velar por los derechos humanos es la Comisión Nacional de Derechos Humanos (CNDH), dentro de sus funciones despierta especial interés la que se expone en la Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes, misma que se menciona en el siguiente artículo:

Artículo 2. Para garantizar la protección de los derechos de niñas, niños y adolescentes, las autoridades realizarán las acciones y tomarán medidas, de conformidad con los principios establecidos en la presente Ley. Para tal efecto, deberán: I. Garantizar un enfoque integral, transversal y con perspectiva de derechos humanos en el diseño y la instrumentación de políticas y programas de gobierno; II. Promover la participación, tomar en cuenta la opinión y considerar los aspectos culturales, éticos, afectivos, educativos y de salud de niñas, niños y adolescentes, en todos aquellos asuntos de su incumbencia, de acuerdo a su edad, desarrollo evolutivo, cognoscitivo y madurez, y III. Establecer mecanismos transparentes de seguimiento y evaluación de la implementación de políticas,

programas gubernamentales, legislación y compromisos derivados de tratados internacionales en la materia (Martinez, 2015, 15).

Artículo 6. Para efectos del artículo 2 de esta Ley, son principios rectores, los siguientes: I. El interés superior de la niñez; II. La universalidad, interdependencia, indivisibilidad, progresividad e integralidad de los derechos de niñas, niños y adolescentes, conforme a lo dispuesto en los artículos 1o. y 4o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos así como en los tratados internacionales; III. La igualdad sustantiva; IV. La no discriminación; V. La inclusión; VI. El derecho a la vida, a la supervivencia y al desarrollo; VII. La participación; VIII. La interculturalidad; IX. La corresponsabilidad de los miembros de la familia, la sociedad y las autoridades; X. La transversalidad en la legislación, políticas públicas, actividades administrativas, económicas y culturales; XI. La autonomía progresiva; XII. El principio pro persona; XIII. El acceso a una vida libre de violencia, y XIV. La accesibilidad (Martinez, 2015, 20).

En la búsqueda de respuestas, seleccioné el artículo 2. Especialmente por los apartados en donde enuncia la promoción de la no discriminación, la inclusión, el derecho a la vida, a la supervivencia y al desarrollo y la participación. Se enuncia la participación como un derecho de los alumnos dentro y fuera del salón de clases, pues les da la oportunidad de aportar, sentirse plenos y productivos, en la vida cotidiana, cuando los adultos o sus pares escuchan sus ideas y propuestas, cuando son incluidos.

#### 1.4 ¿Qué proponen las instituciones en México para abatir el fenómeno del “acoso escolar”?

El fenómeno de la violencia escolar es estudiado de manera global y de manera alternativa se han promulgado leyes como las que mencioné anteriormente. A pesar de ello, es necesario conocer la mirada de las instituciones en el país con respecto al fenómeno. Entre las propuestas del gobierno federal, en el sexenio 2012-2018, destacan las siguientes:

En el Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018 se propusieron cinco metas nacionales I México en Paz, II México incluyente, III México con educación de calidad, IV México

próspero, México con responsabilidad Global. Me pareció pertinente retomar la segunda meta II que dice:

Un **México incluyente** para garantizar el ejercicio efectivo de los derechos sociales de todos los mexicanos que vaya más allá del asistencialismo y que conecte el capital humano con las oportunidades que genera la economía en el marco de una nueva productividad social, que disminuya las brechas de desigualdad y que promueva la más amplia participación social en las políticas públicas como factor de cohesión y ciudadanía.

La presente Administración pondrá especial énfasis en proveer una red de protección social que garantice el acceso al derecho a la salud a todos los mexicanos y evite que problemas inesperados de salud o movimientos de la economía, sean un factor determinante en su desarrollo. Una seguridad social incluyente abatirá los incentivos a permanecer en la economía informal y permitirá a los ciudadanos enfocar sus esfuerzos en el desarrollo personal y la construcción de un México más productivo (PND, 2013, 43).

Los Planes y Programas de Educación Básica 2011. Plantearon una serie de propuestas, seleccioné el apartado, 1.9 Incorporar temas de relevancia social, que menciona lo siguiente:

Estos temas favorecen aprendizajes relacionados con valores y actitudes sin dejar de lado conocimientos y habilidades, y se refieren a la atención a la diversidad, la equidad de género, la educación para la salud, la educación sexual, la educación ambiental para la sustentabilidad, la educación financiera, la educación del consumidor, la prevención de la violencia escolar –bullying-, la educación para la paz y los derechos humanos, la educación vial, y la educación en valores y ciudadanía (SEP, 2011,40).

En el Modelo Educativo 2016, compuesto por cinco ejes: Planteamiento curricular, La escuela al centro, Formación y desarrollo profesional docente, Inclusión y equidad y Gobernanza del sistema educativo.

La escuela también es parte de un sistema institucional que debe garantizar la igualdad de oportunidades. Por lo tanto, debe ser un espacio incluyente, en el que se practique la tolerancia y no se discrimine por origen étnico, género, discapacidad,

religión, orientación sexual o cualquier otro motivo. La escuela debe ser un espacio incluyente donde se valore la diversidad en el marco de la sociedad más justa y democrática (SEP, 2016, 63).

### Muestra parte de la encuesta SEP

De los 13,104 estudiantes de 15 a 19 años, pertenecientes a los subsistemas federales, estatales y autónomos, a quienes se les realizó la Encuesta SEP, manifestaron que no les gustaría tener como compañeros de escuela: al 54 % a enfermos de SIDA; al 52.8 % a personas no heterosexuales; al 51.1 % a alumnos con discapacidad; al 47.7% a un indígena; al 38.3 % a jóvenes que tengan ideas políticas diferentes; al 35.1 % a jóvenes que tengan una religión diferente; al 31.6 % a un extranjero; al 30.9 % a alguien de baja condición socioeconómica, y al 30.9 % a alguien otro color de piel (Pineda Almaraz 2015, 10).

Los datos dan cuenta de importantes tendencias de discriminación y exclusión, de manera general son resultados a nivel nacional que reflejan sujetos vestidos de prejuicios, somos intolerantes a los que no son como nosotros, también develan al tipo de sociedad capitalista donde vivimos, que fomenta la competencia, el individualismo y que impone estereotipos. Los sujetos construimos etiquetas para discriminar.

Cabe recordar que en julio de 2007, la SEP implementó el Programa Escuela Segura, para procurar contribuir a la cohesión y la integración social de las comunidades escolares, mediante el fomento de una cultura de paz. El programa establece una estrategia interinstitucional por lo que se relaciona con otras secretarías como: la Secretaría de Seguridad Pública y su Programa Comunidades Seguras, con la Secretaría de Salud y su Programa Salud sólo sin Drogas y con la Secretaría de Desarrollo Social, con el programa Recuperación de Espacios Públicos.

El objetivo general del Programa Escuela Segura es consolidar a las escuelas públicas de educación básica como espacios seguros y confiables, a través de la participación social y la formación ciudadana de los alumnos orientada a la convivencia democrática, la participación responsable y el desarrollo de

competencias encaminadas al autocuidado, la autorregulación, el ejercicio responsable de la libertad, la participación social y la resolución no violenta de conflictos. En general el Programa Escuela Segura<sup>17</sup> aborda la seguridad escolar desde tres dimensiones: participación social, gestión escolar y desarrollo de competencias ciudadanas.

Los apoyos para las escuelas son diversos, y entre los principales se encuentran: Impartición de cursos para la operación del programa: 1) se tiene un coordinador o coordinadora estatal y coordinadores municipales, quienes atienden las necesidades de seguridad y conferencias preventivas. 2) Organización de actividades a nivel nacional que favorecen el desarrollo de habilidades, capacidades, valores y conocimientos de las niñas y los niños que les permiten cuidar de sí mismos, resolver conflictos de forma no violenta, identificar y manejar situaciones de riesgo, y participar para el logro de la seguridad colectiva con apego a la legalidad y sentido de justicia.

#### a) Panorama Nacional y Estatal

Dentro de este panorama de leyes, protocolos y programas el siguiente fragmento que es parte de una noticia alarmante que publica el periódico Excelsior: “Durante el año pasado murieron al menos cinco mil menores por causas relacionadas con el *bullying*, alertó José María Martínez, secretario de la Comisión de Puntos Constitucionales del Senado<sup>18</sup>” (Rosa, 2013, 1).

Por lo que es importante reconocer que las acciones oficiales de manera general no son suficientes, los documentos no cambian la realidad del fenómeno; pasan los años y los resultados en el país son desafortunados, pues en varios centros educativos el fenómeno es más frecuente cada día. Así, se observa en la nota

---

<sup>17</sup> Acuerdo número 20/12/14 por el que se emiten las reglas de Operación del Programa de Escuela Segura para el ejercicio fiscal 2015.

Tomado de:

<sup>18</sup> <http://www.excelsior.com.mx/nacional/2013/03/25/890687>

periodística del El independiente: "Al corte del inicio de 2018 existían 370 reportes de violencia entre escolares y recientemente el gobierno estatal emitió los protocolos de actuación en caso de detectar ese tipo de problemáticas. Los casos ya han sido documentados por la Secretaría de Educación Pública, pese a, una gran cantidad de hechos no se denuncia<sup>19</sup>" (Rueda, 2018, 1). Existen muchos organismos internacionales y nacionales trabajando para disminuir el fenómeno. La violencia tiene muchas caras, muchas clasificaciones, muchas maneras de hacer presencia.

### 1.5 ¿Cómo reconocer las fisuras en la escuela?

La institución es el escenario de relaciones, encuentros, desencuentros y ejecución de tareas; en donde los actores asumen un rol, un papel a desempeñar de antemano establecido y controlado por la propia naturaleza de la educación oficial, me interesa conocer la estructura, el funcionamiento, los éxitos y fracasos, pero también las razones de estos resultados para explorar con detalle las maneras en que se relacionan los adolescentes en la "Telesecundaria 5". Me parece importante retomar el recurso de la analogía desde la siguiente perspectiva "Se asignan unos elementos a ciertos conjuntos de donde las instituciones toman sus propias analogías con la naturaleza" (Douglas, 1986, 85). Y en la comparación, la relación es idéntica.

La analogía que podemos utilizar para la institución es el comparativo con el cuerpo humano, pues la estructura de ambos tiene una cabeza que dirige, se encarga de controlar las partes de la estructura, sus funciones son dependientes, se relacionan unas con otras, si alguna falla se entorpece el trabajo a nivel general. Entonces hay que estudiar parte por parte para encontrar la deficiencia o las deficiencias que perturban el sistema completo.

La institución posee debilidades y crisis en su estructura, dentro de ella habitan formas de crear, pensar, hacer y decidir, pero no siempre son las más adecuadas

---

<sup>19</sup> <https://www.elindependientedehidalgo.com.mx/denuncian-caso-de-violencia-entre-escolares/>

para lograr el fin que se desea, por el que fue creada. Cuando este propósito no se cumple, no funciona o existen conflictos dentro de ella, se pone de manifiesto la existencia de fisuras que generan sufrimiento institucional.

Para conocer la singularidad del fenómeno en las relaciones entre pares, observe reacciones en clase, en el receso, en general todas las formas de convivencia; para proponer un dispositivo que permitió al grupo mirarse desde lo social, lo familiar, lo grupal y su propia singularidad como persona, retomo a René Kaës: “la inversión de la finalidad institucional es una de las figuras análogas a la de la inversión psíquica. Lo que puede llamarse *sufrimiento institucional* aceptando la polisemia de este adjetivo, se encuentra ligado con ella” (1996, 25). Desde mi interpretación, señala aspectos personales del ser, en donde la vida psíquica se antepone a lo social y lo cultural, el lugar de encuentro es la institución, los usuarios viven tensiones, son los que padecen, los que están ahí, pero también es cierto que en ellos está la transformación. En tanto se produce en el espacio intrasubjetivo, enfatiza en la separación de lo instituido y lo instituyente porque considera que es apto para entender el orden propio de la institución, pues en estos procesos se articulan funciones psíquicas importantes; esta parte de las relaciones interpersonales de la psicología social, el análisis de las normas que los individuos practican y los coaccionan.

René Kaës evoca la doble condición del individuo que Freud señala en 1914 “Introducción del narcisismo” a propósito de la doble existencia del ser humano. La primera en función de su individualidad y sus fines propios; la otra cuando forma parte de una cadena a la que está sometido, aquí su voluntad puede tener participación o puede ir en contra de ella. Un ejemplo es el narcisismo primario que se apoya sobre el narcisismo de la cadena familiar, intergeneracional, institucional (narcisismo de las pequeñas diferencias) (Kaës, 1996, 27). La realidad psíquica tiene tres caras, la individual, la grupal y la institucional. En la tercera todo está dicho, el individuo es absorbido en la subjetividad hay puntos de referencia, lenguaje, símbolos.

Para H. Folarodi estas crisis institucionales son vistas desde otro concepto: “La fisura es un concepto clave que no solo desarrollará teóricamente, sino que también una y otra vez lo veremos utilizarlo para entender, intervenir y avanzar o retroceder en diferentes intervenciones”. (2008,13). El autor se refiere a la parte instituida que daña el fin de la institución, o bien los procesos que los sujetos viven en ella siguiendo la autoridad de la norma establecida, que no se cuestiona y que pone a los sujetos en un orden vertical, con jerarquía, arriba el que dispone y abajo los que obedecen. Ahora se abona otra pregunta ¿Qué fisuras encontramos en estas relaciones institucionales?

H. Folarodi, también hace uso de la categoría sufrimiento institucional, pero con otra mirada, el sufrimiento institucional es aquel que se produce a partir de la inserción de los sujetos en las instituciones (2008,160). Se particulariza debido a que contiene características que lo convierten en algo especial, una de ellas es la participación inmediata del sujeto en la institución y la acción de las normas sociales, políticas, administrativas que se encuentran establecidas y que los actores ejecutan, son trabajos sin sentido dirigidas a la “norma”, en éste caso el sufrimiento institucional se reconoce, en la manera que los sujetos ejecutan esas normas instituidas, existe flexibilidad acorde al contexto o se aplican de manera textual.

Eduardo Remedí retoma la categoría de intersticios: “estos lugares no definidos que llamamos “intersticios” estos intersticios, estos lugares que no terminan de cerrarse, esos espacios que no terminan de tener un significado completo son los espacios que uno va a ocupar, a intentar trabajar ‘para poder ayudar a los procesos instituyentes” (2004, 3). En todos los espacios institucionales existen, pero: ¿Cómo encontrar intersticios?, “lo instituido tiene quiebres, tiene huecos no definidos, tiene espacios que no están totalmente cerrados o aclarados y en esos huecos en esos espacios en esa situación en la que no termina de cerrarse lo instituido es que surge lo instituyente” (Remedí, 2004, 2). No es el interventor el que va ha señalar esos huecos, son los sujetos los que develan esos quiebres, esos puntos se retoman en la intervención como una oportunidad para lo instituyente.

Sabedores de que las instituciones atraviesan problemáticas, surge la necesidad de realizar un diagnóstico que nos refleje lo que ahí se vive, lo que se hace, lo que se habla, pero también, lo que no se hace y no se habla. Para Remedí, intervenir es tocar afiliaciones de un grupo, con prácticas arraigadas en la vida cotidiana de los sujetos, con haceres instituidos, con una cultura institucional. Por lo que en mi rol como mediador pretendí generar un análisis de lo instituido, que los sujetos descubrieran esos huecos instaurados en sus prácticas, pero también que fueran capaces de identificar daños y exponer sus ideas dirigidas a una transformación.

En relación con lo anterior, sugiero una revisión de todas las partes posiciones y sujetos que constituyen a la institución, de tal forma lograr que los sujetos identifiquen intersticios y alternativas de cambio; precisamente aquí es donde uno como interventor llena sus manos en la recolección de datos empíricos, que servirán para generar propuestas de intervención, a fin de que los sujetos se cuestionen, analicen y propongan alternativas encaminadas a negociaciones entre ellos, para afrontar y resolver sus conflictos y situaciones.

## **2. Conocer para intervenir**

### **2.1 El uso de herramientas en la investigación y en la intervención**

La investigación y la intervención son tareas académicas y de trabajo de campo interdependientes, donde una apoya a la otra, la investigación hace énfasis en ir al encuentro con sujetos, objetos y documentos que emiten mensajes: algunos muy a la vista, otros ocultos. Con los hallazgos teóricos y datos empíricos se gesta un proceso en donde emerge la intervención, misma que al diseñarse y desplegarse se apoya en la investigación, tanto para considerar ajustes como para recuperar la experiencia de intervención.

Para la interpretación del fenómeno a fin de sacar a la luz los significados ocultos, extraer de la reflexión una significación que profundice por debajo de datos que en su apariencia resultan superficiales y obvios. La investigación cualitativa es el

método que seguí, para explorar y examinar el *acoso escolar* con un enfoque basado en la Hermenéutica a fin de reflexionar, explorar, analizar y diagnosticar significados y sentidos constitutivos del fenómeno social del que también formo parte de la comunidad escolar como docente y como interventor. En términos metodológicos utilicé herramientas como: diálogo informal, testimonios, entrevista semiestructurada, experiencia de vida y el diario de campo que forman parte de la investigación cualitativa, que de manera personal la entiendo como la comprensión de prácticas y procesos no determinados de antemano, sino en construcción constante.

Este tipo de investigación la inicié en el momento en que dejé de percibir mi presencia en la Telesecundaria como algo físico y centré mi atención en las relaciones de los otros, utilizando la observación y el registro de acciones en un cuaderno de notas, me encontré relacionada con el proceso de interacción, pues asumí que formo parte del escenario y del fenómeno. Aquí es indispensable señalar que “por descripción u observación fenomenológica debemos entender aquella que se realiza desde el interior de los fenómenos mismos, tal como son percibidos, experimentados, vivenciados u organizados por los integrantes del fenómeno o de un suceso dado” (Bleger, 1996, 71).

Derivado de mi implicación en algunas partes de este recuento de la experiencia de intervención, expresaré mi sentir, mi pensar, pues viví experiencias junto con los adolescentes que me mostraron el *acoso escolar* y sus efectos negativos en los alumnos.

La herramienta metodológica con la que inicié la recolección de los referentes empíricos, fue el registro de diálogos y acciones que observé. Seguí con los testimonios, puesto que no sabía cómo hacer una entrevista ¿qué preguntar y para qué? entonces opté por continuar con el recurso técnico metodológico de los testimonios y relatos, aunque no fue fácil convencer a las personas, dado que no todas están dispuestas a compartir sus vivencias. Algunos alumnos aceptaron, otros se reservaron, yo respeté su decisión, no insistí para no propiciar una situación que pudiera ser molesta para ellos.

Aquí cabe reconocer que Clifford Geertz, en *“Descripción densa: hacia una teoría interpretativa de la cultura”* (1992), me ayudó a valorar la importancia de describir los detalles que parecen más pequeños, ir en busca de los significados culturales, observar, cuestionar, pues son piezas de un rompecabezas que si no las tengo no podré conocer la pieza completa y lo que pretendo es abarcar el contexto para la determinación de supuestos.

El diálogo informal tomó para mí, un valor que anteriormente no pude apreciar, pues el informante lo toma como una plática cotidiana y expresa ideas, pensamientos, experiencias expuestas de una manera naturalizada. No obstante, la experiencia de vida es una línea de tiempo viva, en donde la narrativa del informante da cuenta del contexto, económico, político, social, cultural, ideológico de los lugares por los que transito; de este modo durante el diálogo podemos ir y venir en la época, período, estación, momento y minuto que el entrevistado quiera compartir, pero también enfatizar en el ámbito que necesito focalizar, así como explorar los valores, la ideología, procesos y transformaciones reflejadas en los eventos que enfrentó el sujeto en su vida.

Para mí fue difícil lograr una entrevista con grabadora, pues las personas no están acostumbradas a ser entrevistadas y tampoco a ser grabadas, entonces la estrategia que utilicé fue la siguiente: realicé una combinación de entrevista semiestructurada con experiencia de vida. Solicité al informante que iniciara con el relato de su vida personal. Ellos eligieron el punto de partida, narraron libremente sus experiencias, cuando agotaron su conversación permeados de un clima de confianza, con base en lo cual dieron pauta para ser cuestionados. Así lo viví con dos personas, en el momento que ellas lo solicitaron yo inicié las preguntas que tenía planteadas.

Reconozco que el diario de campo también me fue útil pues ahí registré y concentré la información empírica recopilada, pero también logré recompilar documentos, otros escritos interesantes como talleres, notas de clase, escritos que fueron abonando en el sustento empírico que fui analizando con apoyo de fundamentos teóricos.

## 2.2 La comunidad escolar, voces que demandan ser escuchadas

La investigación de campo, la enfoqué en indagar significados y deseos de los sujetos; pues, las demandas que en el diálogo fueron emergiendo sirvieron para delimitar la demanda central, así como: para encontrar respuestas y proponer soluciones. Socialmente, los sujetos se ven afectados por la dinámica de la sociedad, la movilidad de los habitantes que salen a trabajar o para buscar mejores oportunidades, provoca que se ausenten por largas temporadas y cuando regresan a la comunidad de origen tienen otros hábitos de vida adquiridos en esos lugares donde encontraron un empleo y se vieron obligados a permanecer por necesidad económica. De este modo, cuando regresan a su comunidad de origen, en este caso la comunidad de “La Canoa”, sus costumbres son distintas a las de las familias que permanecieron y siguen viviendo en ese espacio.

En cuanto a eso la señora Blanquita comenta sobre esta situación, desde su punto de vista durante una entrevista semiestructurada.

—Usted que tiene muchos años viviendo aquí, ¿qué virtudes encuentra en la comunidad?

—Pues cuando era niña las casas eran muy pocas ahora con las personas que se van a Estados Unidos y a México, pues las virtudes de la comunidad no se ven mucho debido a que cada uno se forma en diferente lugar y sus costumbres son muy diferentes, unas para bien y otras para mal.

...Cuando era el cumpleaños de un vecino todos llevaban la cuelga (mañanitas, galletas y licor para compartir y festejar) y se visitaba un rato al del cumpleaños, era una buena costumbre que ya se perdió.

...Lo único que ya superamos que está mejor es la tradición de la navidad ahora está más organizada y todos participan y aportan su cooperación, primero se hace el rosario en la capilla y todos salen cantando, reparten ponche, café, enchiladas, tamales (E.SE2, 2016, 120).

En la comunidad de “El Barranco” la situación es similar, existen cambios que son para el beneficio de los habitantes, pero otros han sido desfavorables y generan brechas entre los sujetos. Un evento de la primera es que los habitantes se reúnen para compartir en familia y organizan un pequeño convivio en el campo el día domingo; pude observar a poca distancia pequeños grupos de personas, compartiendo y disfrutando de la naturaleza. Un ejemplo de la segunda es que durante la semana los jóvenes salen a reunirse por las tardes en las calles de la comunidad para fumar o consumir bebidas alcohólicas y ésta costumbre además de ser nueva, está creciendo en número de adolescentes y en número de días que usan para sus reuniones.

Algunas personas salieron por temporadas cortas y largas a la ciudad de México, o bien a los estados de Sonora, Veracruz o a otros países como Estados Unidos, Chile, entre otros. Con el señalamiento de estos puntos geográficos, quiero resaltar cómo las pequeñas comunidades de “La Canoa” y “El Barranco”, en donde, hace algunas décadas todos comían, vestían, festejaban, jugaban, estudiaban y convivían de formas parecidas, ahora como resultado de la emigración que se produjo por falta de empleo, los habitantes tuvieron la necesidad de salir para conseguir un salario que les permitiera afrontar gastos relacionados con las necesidades básicas de sus familias.

Después de unos años de trabajar fuera, regresan con ideas de vida diversas, en comparación con las que conservan los sujetos que no salieron de la comunidad. Así lo manifestó la señora Blanquita en una parte de la entrevista.

¿Cómo cambian los tiempos y las relaciones de las personas con el pasar de los días? —Sí hay cambios cuando alguien moría no se escuchaba música en ningún lado y ahora los jóvenes tienen otras ideas y se perdió ese respeto. Cuando llega la de malas de tener un difunto, antes nos uníamos en el dolor de la familia y nadie escuchaba música por respeto del cuerpo y los familiares, ahora en una casa están con la pena y enfrente tienen música y parece como burla, pero son costumbres de otros lados que aprenden las personas cuando se van (E.SE.2, 2016, 122).

La señora Blanquita es una persona de la tercera edad que cuida a sus nietas y añora las tradiciones de la comunidad, pues, como menciona en la cita anterior la vida de su infancia, era gestora de una convivencia comunal, también comenta que las costumbres se pierden con la salida y regreso de los habitantes.

Por su parte, la señora Alondra es una madre de familia joven que manifestó lo siguiente: “aquí los domingos son aburridos no hay nada recreativo, apenas se puso una plaza, pero es chica, aquí en noviembre no salen a pedir calavera” (E.SE.3, 2016, 125), para ella el pueblo es aburrido, “las personas amargadas, anticuadas, bipolares, groseras” (E.SE.3, 2016, 126).

Como podrá advertirse retomé dos puntos de vista totalmente distintos para dar espacio a la pluralidad, así como para considerar las diferentes formas de pensar, en las sociedades de la época contemporánea: “la modernidad conlleva una nueva configuración social del sentido de la vida humana, que ha hecho que éste, y con ello la existencia humana queden sumidos en una crisis única desde el punto de vista histórico” (Berger & Luckmann, 1996, 30). Para Berger y Luckmann cuando una comunidad pierde la misma visión, en su constitución como grupo, sufre una crisis de sentido esto genera un aumento en los conflictos sociales.

Es decir, esta crisis de sentido pasa a ser un problema social, de comunidad y de grupo, donde el sujeto en aislado no podrá solucionar o contribuir con mejoras. Berger y Luckman señalan: “No obstante, puesto que la mayoría de los problemas a los que se ve enfrentado el individuo afloran a la vez en las vidas de otras personas, las soluciones a esos problemas no son sólo subjetivamente, sino que también intersubjetivamente relevantes” (1996, 35). Los casos mencionados de la señora Blanquita y la señora Alondra, son dos situaciones que me permitieron ampliar el panorama, respecto a la interacción entre los sujetos, pues, así como ellas, cada familia tiene sus expectativas e imaginarios de cómo quieren que sea la vida en su comunidad.

En la secundaria pasa algo similar, los alumnos de manera individual se imaginan un “deber ser”, acorde a sus intereses y construyen cada uno por separado, provocando caos en las relaciones.

La condición para que se produzca una crisis de sentido es que los miembros de una determinada comunidad de vida acepten incondicionalmente el grado de coincidencia de sentido que se espera de ellos, pero que sean incapaces de alcanzarlo. Como ya se habló anteriormente, la discrepancia entre lo que «es» y lo que «debería ser\* se manifiesta con particular frecuencia cuando en los ideales de una comunidad de vida se insiste en que debería reinar en su interior una absoluta comunidad de sentido (Berger & Luckmann, 1996, 50).

Además. La categoría de *pluralismo moderno* conduce a los sujetos a vivir de manera individual sus propios sueños intereses, pero también hay que competir con otras ideas, con otras costumbres, con otras familias, con otros sujetos, de modo gane el mejor. “Los sistemas de valores y las reservas de sentido han dejado de ser patrimonio común de todos los miembros de la sociedad” (Berger & Luckman, 1996, 61). La sociedad se fragmentó, el pluralismo moderno llegó a nuestras vidas, algunas generaciones tuvieron la oportunidad de vivir el proceso: sentir, ver, probar; pero no fueron capaces de razonar, más bien quedaron atrapados en lo que los medios de información ofrecieron insistentemente, quedaron confundidos y desarraigados.

Los alumnos de la “Telesecundaria 5” pertenecen a una generación en donde la globalización ya había impuesto muchos cambios en las maneras de vivir, ideas, objetos, sueños, hábitos; ahora su identidad está impregnada de todo lo que dejó el proceso, las costumbres de vida pasada, les parecen anticuadas y aburridas. ¿La globalización puede ser un factor que influye en los tipos de interacción entre los sujetos?

En la comunidad escolar, los padres y tutores de los adolescentes son agentes sociales relevantes que tienen una visión propia del mundo, de la comunidad, de la escuela, de los hijos, de la esposa, de la educación, de la convivencia y de muchos otros referentes sociales. Cada familia vive y se organiza de acuerdo a sus ideas,

pensamientos, experiencias y posibilidades que han sido generadas a lo largo de una vida y de la interacción con los sujetos que están ahí y de los contextos donde habitan.

Respecto a la focalización de mi trabajo de investigación e intervención retomo la singularidad de la comunidad escolar de la “Telesecundaria 5”, en donde se reciben alumnos que al igual que sus familias pertenecen a la comunidad de “El Barranco” y “La Canoa”. La escuela secundaria es el punto de encuentro de familias tradicionalistas y otras con ideas gestadas en otros contextos más urbanizados. Los sujetos se conducen con ideas diversas del “deber ser”, de competir, de imponer, de juzgar, etcétera. Respecto a eso comparto lo siguiente.

### 2.3 El aula, uno de los ámbitos socio-históricos del “acoso escolar”

El aula es un espacio donde los adolescentes se reúnen, interactúan, comparten y enfrentan retos acordes al tiempo, espacio y necesidades sociales. El ámbito como espacio de claro-oscuros, con dimensiones explícitas e implícitas, donde se presentan realidades, donde de modo histórico los sujetos entrecruzan sus anhelos, deseos, inquietudes, dificultades, etcétera.

Los adolescentes de la “Telesecundaria 5”, forman grupos y subgrupos acordes a sus hábitos de convivencia relacionados con la realidad que van construyendo. Sin cuestionar resultados; al respecto Ana María Fernández afirma que “todas las formas de agrupación y en la de los individuos parece existir el conflicto provocado por la tendencia a encubrir o develar las significaciones, que han sido objeto de represión psicoafectiva o sociopolítica” (1994,39). Como resultado del proceso de investigación con la metodología cualitativa en la aplicación de técnicas emergen situaciones que los alumnos viven en casa y entran al escenario escolar afectando las relaciones entre pares, no obstante, existen situaciones que los alumnos callan en la escuela, pero en sus casas se sienten con la confianza de expresar que piensan del director, del maestro, de las clases, ¿por qué resulta difícil decirlo en la escuela? “Las significaciones y los “no dichos” institucionales” (Fernández, 1998,

29). ¿Es algo negativo?, ¿quién se molesta si escucha ésta parte que todos sabemos pero que nadie se atreve a decir?

El interventor tiene como materia prima “un lenguaje; un conjunto de imágenes sobre la institución misma, sus tareas, los distintos roles funcionales y cada una de sus condiciones; un conjunto de modalidades técnicas para el cumplimiento de las acciones vinculadas a su producción y mantenimiento; una particular forma de plantear y resolver las dificultades, de manejar el tiempo, el espacio, los recursos y las relaciones con el ambiente” (Fernández, 1998, 29). La observación de estos elementos permiten explorar, analizar y reflexionar para develar el sufrimiento institucional, el padecimiento de las relaciones entre unos y otros. Además la oportunidad de escuchar la narrativa de los otros.

En las narrativas busqué y cuestioné ¿qué es lo que lastima?, ¿lo que daña?, ¿qué es lo que los seres humanos mismos dejan discernir, por su conducta, como fin y propósito de su vida?, ¿qué es lo que exigen de ella, lo que en ella quieren alcanzar? No es difícil acertar con la respuesta: “quieren alcanzar la dicha, conseguir la felicidad y mantenerla” (Freud, 1992, 76). Sin duda cada individuo puede manifestar su deseo, en mi análisis me centré en la construcción de los grupos para trabajar en conjunto respecto a esas cosas, pensando que como grupo les producen cierto estado de felicidad.

Como interventor busqué mirar diferente, antes del proceso de la MIIDE mis respuestas eran limitadas y ancladas en señalar culpables, me atreví a afirmar que los responsables del *acoso escolar* eran los padres de familia, que tenían hijos con una educación deficiente. Después de algunas lecturas, de mis observaciones y cuestionamientos, reflexioné y comencé a clarificar que las causas son múltiples, pero hay que hacerlas visibles para los sujetos y de esta manera logren enunciarlas y lograr atender la situación que se presenta: “La fisura es un concepto clave que no solo desarrollará teóricamente, sino que también una y otra vez lo veremos utilizarlo para entender, intervenir y avanzar o retroceder en diferentes intervenciones” (Folarodi, 2008, 13). Desempeñé un rol mediador, sin buscar culpables, sin señalar sujetos. Los maestros, alumnos y padres de familia son parte

de la comunidad escolar. Busqué respuestas que no señalen al otro, sino que valoren sus aciertos y sus errores del pasado y del presente.

En cuanto a mí, surgieron cuestionamientos: ¿cómo es el comportamiento de los sujetos?, ¿por qué se unen a un grupo o sub grupo?, ¿qué buscan al integrarse a estos grupos?, ¿qué emerge en sus encuentros? La respuesta a estas preguntas puede resultar interesante para la elaboración de supuestos en esta investigación, desde el punto de vista de Michel Foucault, pudiera ponerme frente a “la emergencia se produce siempre en un determinado estado de fuerzas. El análisis de la *Entstehung*<sup>20</sup> debe mostrar el juego, la manera como luchan unas contra otras, o el combate que realizan contra las circunstancias adversas, o aún más, la tentativa que hacen —dividiéndose entre ellas mismas— para escapar a la degeneración y revigorizarse a partir de su propio debilitamiento” (1980,15).

Ahora bien, viví la emergencia de hechos que trastocaron mis sentimientos, situaciones que estuvieron ahí entre nosotros los sujetos que compartimos espacios comunes, como un aula. Traté durante mucho de mantenerme alerta de lo que pasaba, de nuestro sentir, de lo que limita, impide y lo que mejora nuestros encuentros.

Antes de realizar propuestas consideré que es indispensable develar las fisuras que generan sufrimiento institucional, “en muchos casos lo instituyente fracasa, y ese es el punto al que deseo llegar: dicho fracaso hace que lo instituido se "cierre" nuevamente, recomponga como pueda sus defensas "tapando la fisura" e intente anular el proceso recorrido, si bien aceptando algunos cambios menores (algo debe ser negociado), que podrán tener lugar bajo el nuevo ordenamiento” (Folarodi 2008, 37).

En este proceso fue importante reconocer y asumir que las voces que poco escuchamos son las de los niños, ellos callan su sentir, sus pensamientos, sus ideas, ¿Por qué callan? Será que esa parte instituida en planes y programas, en normas, ya tiene planeados los haceres y los silencios dentro de la institución. El siguiente apartado es un espacio abierto a la reflexión y a la reserva de no señalar

---

<sup>20</sup> Lo que Nietzsche llama la genealogía.

aunque así parezca, en donde con la herramienta del testimonio dos estudiantes expresan su sentir y su pesar, porque se consideran víctimas de *acoso escolar*.

## 2.4 La perspectiva singular de las alumnas

Cuando conocí a Sandra era una alumna que se asumía sin problemas, su grupo estaba marcadamente dividido, sus integrantes tenían prácticas agresivas contra dos de sus compañeras (Evelia y María); entre tanto desacuerdo, para Sandra las relaciones con sus compañeros eran buenas. Sin embargo, los alumnos pasaron a tercer grado y el *acoso escolar* resurgió, regresaron prácticas como la exclusión, intimidación, calumnias y aislamiento (incisivas, frecuentes). Pero ahora en contra de Sandra, Ana y Luisa, pero también para quien hiciera amistad con ellas. En mis observaciones durante el receso advertí que ese tiempo las alumnas permanecían solas, recibían miradas despectivas y burlas de un grupo numeroso que pretendía aislarlas, alguna vez, cuestioné a sus compañeras durante el receso, para conocer las razones, pero no tuvieron respuesta a mis preguntas. El acoso era diario, las vigilaban en todo momento.<sup>21</sup>

Frente a esta circunstancia Sandra dejó de asistir a clases en el mes de enero 2016; por su parte Luisa se ausentó en marzo del mismo año, mientras Ana permaneció todo el año luchando contra el *acoso escolar*. Antes de vivir el fenómeno era una alumna popular, optimista y alegre, eso la motivó a permanecer en un aula donde en los últimos meses todos la segregaban. Su aislamiento inició en septiembre del 2015 acusada de robar los dulces de la tienda escolar, con el correr de los meses fue perdiendo a todas sus amistades de la infancia, en febrero del 2016 solo platicaba con Carmen y Oliva, quienes también eran agredidas, por no seguir a la

---

<sup>21</sup> Las alumnas que trabajaron para aislar a sus compañeras, desde el segundo grado de secundaria, les tocó encarnar el fenómeno del *acoso escolar*. Es un momento en donde el sujeto puede decidir, si toma venganza o construye una historia distinta; como se narra en el libro "Yo te pego, tú me pegas" de Antonio Ramos Revillas.

mayoría del grupo. A finales del mes de marzo Carmen decidió unirse al grupo agresor y perder la amistad con Ana.

En sus testimonios Sandra y Ana expresaron sentimientos de intranquilidad, soledad y miedo, además de solicitar que los padres y maestros hicieran algo al respecto, no quieren que nadie sufra de *acoso escolar*. De hecho, Sandra regresó a la secundaria unas semanas antes de terminar el ciclo escolar, pero se negó a participar en los festejos que organizó la escuela. En agosto del 2016 la busqué para platicar, de esas vivencias que la hicieron abandonar el aula. Ella aceptó, pues quería enterarme de su sentir, quería que la escuchara, me dejó su testimonio escrito, mismo que a continuación transcribo:

#### MIS VIVENCIAS EN LA TELESECUNDARIA 5

-Mi nombre es Sandra. Tengo 15 años y estude en la Telesecundaria 5. Cuando entre a Tercero mi Maestra era Sol.

Al principio todo era normal pues todos los compañeros nos llevábamos bien. A los pocos meses de iniciar el curso entro una compañera (Luisa) ella era muy agresiva y le gustaba ofender a las personas.

Desde que ella entro todas las compañeras empezaron a ser grupos. Entonces Yo solo les hablaba a dos compañeras. ¡Pues Luisa ya tenía a sus amigas que poco tiempo después se volvieron agresivas y groseras como ella...! En ese momento Yo era amiga de Ana y Oliva que eran compañeras que al igual que yo sufrían de Bullying en la escuela.

Siempre nos ofendían y pues yo trataba de ignorarlas y lo único que hacía era decirle a la Maestra, pero ella nunca hacía nada. Hasta que un día en hora de clases 8 compañeras se pusieron a jugar con limones y los aventaban hacia nuestro lugar. De hecho, a mí me pegaron con uno de esos limones a mis amigas les aventaban la comida que no se terminaban en receso.

Yo le dije a mi Mamá y fue a hablar con la directora. Se quedó un acuerdo de hacer un acta donde decía que tenían que respetarnos o se irían expulsadas por tres días. Pero esa acta nunca se respetó.

Mis dos amigas y yo íbamos a la escuela con el miedo de solo pensar que ahora qué nos harían. Pues en nuestro salón nunca hacíamos nada, todo el tiempo era de estar jugando. ¡Y eso era de todos los días...! Un martes en la mañana, Luisa y sus amigas nos decían muchas groserías (perras, putas etc.) La maestra no estaba y pues ellas aprovechaban ese tiempo.

Yo me sentí mal de no poder hacer nada y lo único que hice fue decirle a mi maestra, pero eso no sirvió de nada.

Yo le dije “hasta el día que nos golpeen usted hará algo”. A la hora de la salida estaban las ocho compañeras esperándome. Ese día yo iba con mi hermano. Luisa es una joven alta y un poco gordita y pues yo soy lo contrario a ella. Insistía en golpearme y yo no podía hacer nada.

¡Mi hermano trataba de defenderme y mientras dos compañeros la tomaban de las manos yo corrí a la secundaria! Las maestras aún estaban entonces les dije, pero no entendían porque yo estaba llorando, hasta que llegó mi hermano y les explicó. La maestra me llevó a mi casa y al otro día mi mamá fue, pero ni la maestra ni la directora hicieron nada. Yo no quería ir a la escuela.

¡Así duré más de 3 o 4 meses sin ir a la secundaria! Me deprimí y ya no quería salir ni nada. Cuando ya casi era fin de curso la directora me pidió que fuera y pues, aunque no quería tuve que ir.

Mi mamá iba por mí todos los días. En las mañanas yo entraba al salón llorando porque tenía miedo. Y mi maestra nunca se dio cuenta de eso.

Esos días que fui, Luisa y sus amigas me decían groserías y me aventaban cosas y la maestra ni la directora hacían nada. Así duré un mes hasta que llegó el gran final y por fin me sentí mucho mejor. ¡Aunque no salí en la clausura! A veces, cuando mi familia o algún amigo me pide que le cuente lo que me pasó no puedo porque siempre lo recuerdo y me pongo a llorar.

Yo era una alumna que le gustaba ir a la escuela, hacer la tarea y participar. Pero después de lo que me pasó, no tenía ganas de ir a la escuela. Me dejó de importar todo. Y a veces le tenía odio a mi maestra porque si ella hubiera hecho las cosas bien desde un principio, nada de esto me hubiera pasado. Por eso yo quiero que retiren a la maestra de esa Telesecundaria. Habrá muchos casos de bullying. Lo que

me pasó es algo que hasta ahora no he podido superar. Y por eso, ahora que estoy empezando a estudiar la prepa, ayudaré a todos esos alumnos que sufren bullying escolar y no tienen el apoyo de las maestras. Porque nadie tiene que ser lastimado, agredido u ofendido por otra persona.

Esta fue mi historia. Soy Sandra y fui víctima del Bullying escolar (T.1, 2016, 104).

Este testimonio escrito resultó luego de que no pude encontrarme con Sandra, pues nuestras actividades no nos permitieron coincidir. Ella sugirió enviarme su testimonio por correo, escribió su sentir, compartiendome que su esperanza era que su experiencia fuera útil y evitar en lo posible que otros sujetos sufran de *acoso escolar*, no me dejo de suplicar que hiciera algo, que eso no puede seguir ocurriendo.

Despues de escuchar a Sandra, hago énfasis que el testimonio de la adolescente es una muestra de lo que ella sintió en la interacción con sus pares, al grado de afirmar que fue agredida, dejo de asistir a clases como parte de las características del fenómeno, asi lo señala Erika Rivero: “los discursos de los entrevistados revelan la exclusión y la autoexclusión, se encuentran sentimientos de resignación e indefensión, algunas víctimas preferirían no ir a la escuela” (2009, 7). Escuché muchas narraciones en voz de María, Evelia, Luisa, Sandra y Ana. Durante ese pasaje difícil de su corta vida, experimentaron algunas de las consecuencias que se mencionan a continuación:

Los alumnos intimidados sufren efectos en diversas áreas de su vida a consecuencia del bullying: se han descrito trastornos gastrointestinales, de moderados a graves, somatizaciones asociadas a ansiedad, falta de apetito, trastornos del sueño como pesadillas, sintomatología de depresión y frustración, alteraciones conductuales como agresiones, aislamiento, inhibición y rutinas obsesivas, así como autorreporte de infelicidad, inseguridad y abatimiento. Finalmente, pueden identificarse afectaciones en el área escolar y bajo desempeño académico (Pineda, 2015, 126).

En el caso de Sandra, ella se ausentó durante varios meses, sentía miedo, tenía miedo de las agresiones de sus compañeros de grupo, miedo a la impunidad, miedo de saber que no contaba con nadie y decidió salir de ese ambiente. Lamentablemente su maestra y la directora no pudieron advertir que su integridad estaba en constante riesgo y corría peligro; “la indiferencia y resignación de los maestros y de los alumnos ante situaciones de violencia y la falta de iniciativas para mejorar la convivencia. La intervención que se ejerce por parte de la institución se queda en la superficie y no llega a profundizar en la toma de conciencia del problema” (Rivero, 2009, 8). El daño que ella refiere repercute en su estado de ánimo, se refleja en el llanto que se produce con el recuerdo de esas vivencias, pues el proceso de exclusión fue prolongado y tortuoso, tan tortuoso que decidió dejar la escuela.

Podemos reafirmar que Sandra formaba parte de un grupo, pero el grupo la rechazó y ofendió en repetidas ocasiones generando que ella se sintiera víctima de *acoso escolar*. El fenómeno analizado tiene un proceso similar a lo que expresa Carlos Skliar: “A lo largo de una serie de estudios a propósito de las “*subjetividades de las personas que han atravesado procesos permanentes de exclusión/inclusión*” (esa barra que separa los términos en cuestión pero que, curiosamente, no los distingue, indica la posibilidad de una experiencia de “*exclusión incluyente*” o bien de “*inclusión excluyente*”)” (Skliar, 2017, 166). Con base en lo mencionado puedo aportar que desde mi punto de vista la alumna formaba parte del grupo debido a que pertenecía a la matrícula, su nombre se encontraba en la lista de asistencia y su cuerpo en el aula, no obstante, la exclusión construida por los otros; le envió mensajes claros de no pertenencia, estas ahí, pero tu opinión no importa, no vale, no cuenta ni existe para los excluyentes.

En éste mismo contenido observé el deseo de Sandra, de formar parte de un grupo, pero no es ella, es cualquier alumna, es cualquier humano, nos sentimos bien participando y formando parte de un grupo. Establecido lo anterior, es preciso mencionar que los sujetos decidimos los procesos que queremos construir, las experiencias que necesitamos transitar; en nuestros encuentros, con la

intersubjetividad o de manera más abierta, en el lenguaje, establecemos héroes y villanos. “Lo que podría resolver la posibilidad de despojar de la palabra ‘otro’ de su herencia de culpa y castigo, de pecado y expiación, de extranjero y enemigo, de individuación y colectividad, de bondad o maléfico” (Skliar, 2012, 181).

En lo expuesto por Sandra ella asume que fue etiquetada, juzgada y sentenciada, por sus compañeros. En este sentido retomo la siguiente cita “la diferencia, que siempre indica una relación, pero no una esencia contenida al interior del sujeto, es la del individuo juzgado sin causa aparente, sacrificado, excluido, integrado, incluido y, la mayoría de las veces, vuelto a apartar” (Skliar, 2012, 182).

En agosto del 2016 Ana compartió en un escrito su sentir de esas vivencias tan desafortunadas para ella. Le pedí que compartiera su reflexión de esa experiencia que duró un ciclo escolar. Ella aceptó, nos pusimos de acuerdo para que me entregara su testimonio, iba acompañada de su papá, me entregó dos hojas de papel que narran lo siguiente:

La violencia nunca es buena para la formación del ser humano, porque todos merecemos ser tratados con respeto.

Debo decir que una amarga experiencia por mi vida pasó, yo no recuerdo haber pasado un momento agradable en tercer grado de secundaria. Lo que recuerdo es que la situación de violencia hacia mí era cada vez mayor y los daños emocionales que me causaban mis compañeros eran muy dolorosos, pero el peor de los casos es que las profesoras ignoraban la situación, si había un problema yo era la culpable por no tener una buena relación con el grupo. El curso fue como un largo camino de espinas.

Todo empezó por la inconformidad de una de mis compañeras, una situación sin importancia, yo jamás pensé que mi vida cambiara de un momento a otro. Ella se convirtió en una gran líder que manejaba a su antojo el grupo haciendo exclusión de mi y de las personas que se juntaban conmigo, las palabras hirientes dañaban mi actitud intelectual, producían que mi promedio desendiera y que mi sonrisa se apagara lentamente.

En esos momentos pedí ayuda, lamentablemente con las autoridades escolares no la hallé. Lo único que logré es que la directora, apoyada de compañeros de grupo me levantaran falsos y privaran a mis amistades de la convivencia conmigo.

Recuerdo también una ocasión en la que nos encontramos en el salón solos y sin maestros comenzaron a aventar una enchilada y pan de un lado para otro y a dos compañeras y a mí nos afectó, ya que estábamos realizando un trabajo y se manchó. Recurrimos a las autoridades escolares pero obtuvimos la siguiente respuesta: “si no están arrojando la comida directamente a ustedes, cuál es el problema”.

El problema fue que una compañera cómplice dijo que era solo para hacernos enojar y otro compañero agregó que él no había participado pero que le habían dicho como una amenaza que tenía que decir que todos eran culpables.

De esta situación yo quiero saber dónde quedan los valores, las autoridades, la justicia. Cuanto más de esto se necesita, si vivimos en una sociedad con el corazón de piedra, aparte del suicidio que más necesitan las autoridades para entender que es un problema grave. Yo pasé por esta situación y no es nada bonito ser una víctima más.

Escrito anónimo. Telesecundaria 5. “La Canoa” (T.2, 2016, 132).

En el siguiente análisis intentaré interpretar y explicar quién sufre el *acoso escolar*, en la “Telesecundaria 5”, son las estudiantes que viven sentimientos de ser ignoradas, lastimadas, aisladas, de quedarse sin voz y sin derechos humanos. Habría que decir también que Ana era excluida en todo, señalada por sus desaciertos, calumniada, discriminada por sus compañeros de clase, no había una silla para ella en el aula, recuerdo que sus compañeros se organizaban para apartar las sillas y siempre era ella la que se quedaba de pie. Eso es lo que Ana aporta como una vivencia de maltrato y exclusión. “Acercas de la pregunta “¿cómo has sido tratada y cómo te hubiera gustado haber sido tratada?” (Skliar, 2017, 166). Respecto a lo anterior ella pidió una solución para tener un espacio de trabajo como todos sus compañeros.

En el siguiente fragmento obtenido mediante un diálogo informal, se puede observar que Ana era maltratada de modo intencionado, pues los alumnos eran ingeniosos para molestar a su compañera y, de cierta forma, involucraron a las maestras. Ana comparte su vivencia:

—Ana, podrías escribir en unas cuantas palabras, cuál era el problema real que viviste en la secundaria. De todo lo que pasaba, ¿qué era lo que te dolía o te generaba problema?

—Ok ammm... que nadie me hablara y que me humillaran cuando me equivocaba. Que intentaran hacerme la vida imposible, por ejemplo: un día todos llevábamos celular y mis compañeros me acusaron con la directora. Pero antes le entregaron sus teléfonos a la maestra Sol. Yo lo escondí como pude y no me lo encontraron, todos incumplimos, pero no me explico por que fueron asi conmigo (D.I.17, 2017, 216).

La alumna manifestó que los tratos que recibió eran diferentes a los de sus compañeros, ella reconoce que cometió una falta y hubiera aceptado el castigo, en éste caso lo que genera sufrimiento es que la impartición de justicia no era igual para todos. ¿Por qué la maestra Sol recibió los teléfonos de los demás? ¿Por qué no sancionó a todo el grupo? Al parecer Ana era tratada bajo otras normas, sin embargo, todos incurrieron en la misma falta, aunque los demás fueron protegidos y en contraste Ana fue acusada; eso hecho desde su sentir le generó dolor, pues era evidente que el propósito se encamina a buscar una sancion para ella, querían castigarla. Su deseo no era otro sino el de que la trataran como a los otros, como a sus demás compañeros. Así lo manifiesta la siguiente mención, es coincidente de aquellos que son excluidos, que son discriminados y señalados: “lo que más hubiera deseado es que me trataran y me educaran como a cualquiera” (Skliar, 2012, 184). Ana deseaba ser incluida en las actividades diarias, como todos sus compañeros.

Insisto son las alumnas las que sufren con el *acoso escolar*, es el aula el escenario, los patios y el camino a casa. Los padres y maestros formamos parte en la construcción de las relaciones que se fomentan en la escuela. ¿Estamos distraídos

del cuidado del otro? Las consecuencias del descuido pueden ser las que enuncia Skliar en la siguiente cita:

Descuido del otro” amenazante, violento y simulador que lo transforma en un mero espectro de lo mismo y/o en una invención que devora y mata al otro, simbólica y materialmente. Así, el “descuido del otro” es, al fin y al cabo, la pérdida del otro, la masacre del otro, la desaparición del otro. Y como consecuencia, la alienación de uno mismo, esto es, la intuición de que hoy por hoy el ser alienado es, justamente, aquel ser desprovisto de alteridad, desprovisto de relaciones de alteridad, incapacitado para ir al encuentro de los otros (Skliar, 2017, 171).

Nuestra sociedad tan excluyente y segregadora con los otros, resulta alienada, peligrosa, devastadora, aplastante, al grado de que devora y mata al otro. En los casos de María, Evelia, Luisa, Sandra y Ana recibieron una especie de “herida mortal”, misma que puede ser entendida como se expresa en las siguientes líneas. “Emmanuel Lévinas concibe el homicidio no sólo como aniquilación física, sino también como asesinato semiótico. Matar al otro implica eliminar y/o neutralizar su alteridad en todas sus variantes posibles” (Navarro, 2008, 186).

Durante mis estudios de maestría y antes de que obtuviera mi beca comisión<sup>22</sup>, pude visualizar el dolor de María y Evelia, se acercaban dos o tres veces en un día para exponer las agresiones que sus compañeros cometían contra su persona o en sus artículos personales, además de comentarios denostativos, de caras y gestos burlones. Al respecto, cuando Ana sufrió de *acoso escolar* ya habían pasado a tercer grado con la maestra Sol, no obstante la alumna acudía a mi llorando en busca de consuelo y consejo: muchas veces los alumnos de segundo escucharon a la alumna relatar sus vivencias y su sentir respecto a la exclusión que enfrentaba, constantemente entró al aula de segundo para pedir compañía y ayuda de los alumnos.

---

<sup>22</sup> Receso laboral, para realizar estudios de posgrado.

Las estudiantes de segundo siempre procuraron recibir a su compañera, la escucharon y confortaron en múltiples ocasiones; sin embargo, en su grupo de tercero muchos estaban decididos a excluirla. Analicé testimonios y diálogos informales que recolecté con los docentes, padres de familia y alumnas de la secundaria; desde mi perspectiva personal el siguiente aporte teórico se engarza con la relación que los sujetos construyeron en el centro educativo:

Concretamente en Colombia la ley 1620 del 15 de Marzo de 2013, en su artículo dos refiere que el *acoso escolar* es una conducta negativa, intencional metódica y sistemática de agresión, intimidación humillación, ridiculización, difamación, coacción, aislamiento deliberado, amenaza o incitación a la violencia o cualquier forma de maltrato psicológico, verbal, físico o por medios electrónicos contra un niño, niña o adolescente, por parte de un estudiante o varios de sus pares con quienes mantiene una relación de poder asimétrica, que se presenta de forma reiterada o a lo largo de un tiempo determinado. También puede ocurrir por parte de docentes contra estudiantes, o por parte de estudiantes contra docentes ante la indiferencia o complicidad de su entorno (Enríquez & Garzón, 2015, 222).

Ante esta indiferencia y complicidad del entorno, los alumnos expresaron que, la directora y el maestro interino del grupo de segundo, exigieron a las adolescentes que dejaran la amistad con Ana. Si los desobedecían, su carta de buena conducta se ponía en riesgo. Ante este señalamiento, se pueden observar los roles jerárquicos que se juegan en la escuela<sup>23</sup> en palabras de Folarodi, “Sostengo que la violencia tiene que ver con una acción de sometimiento que se realiza desde un nivel jerárquico” (2008, 161).

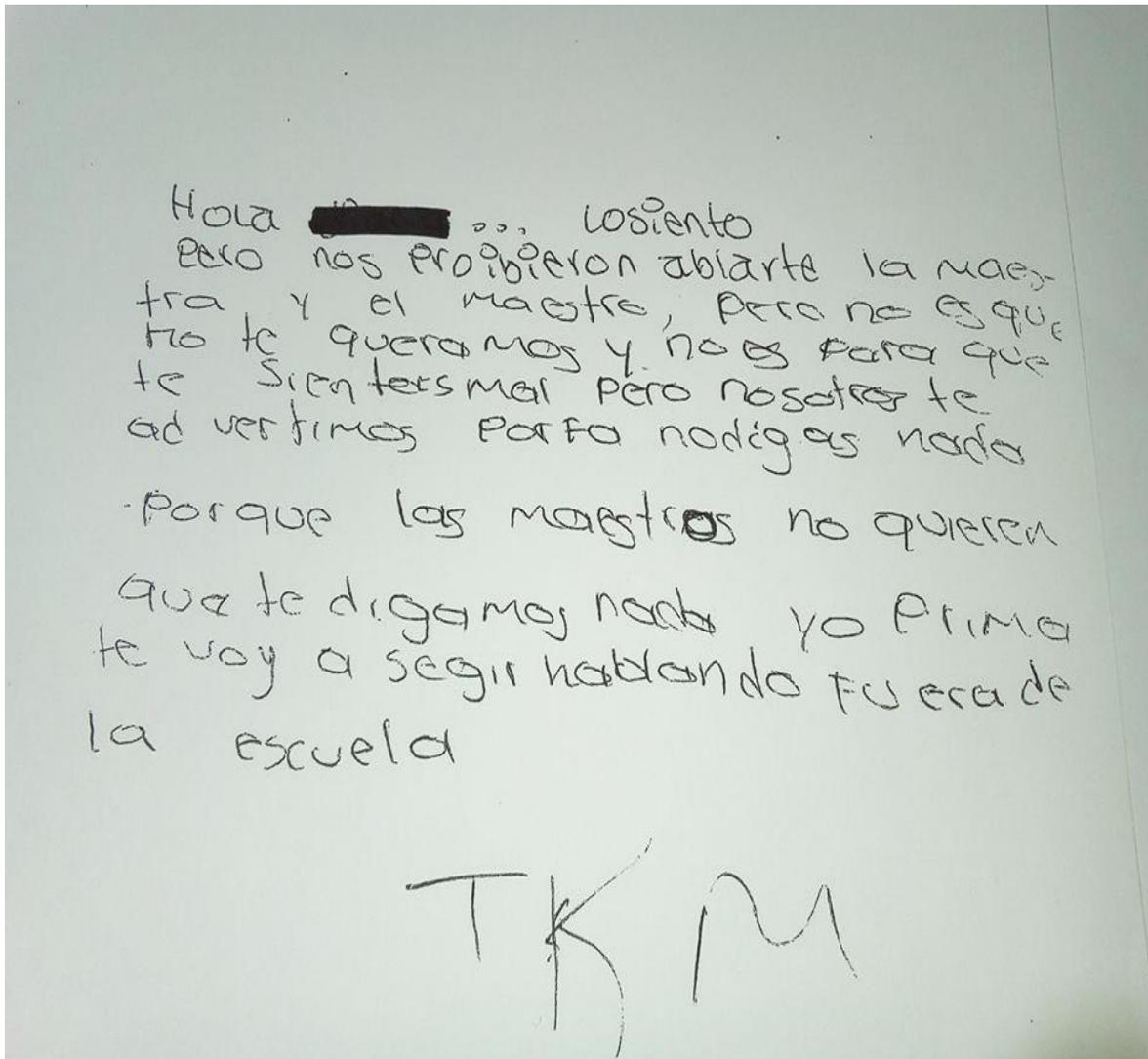
Ante el requerimiento amenazante antes aludido, la mayoría de las alumnas de segundo escribe una carta para Ana<sup>24</sup> en donde le avisan la situación, le piden que

---

<sup>23</sup> En las relaciones con los sujetos que interactúan en el escenario escolar emergen otras problemáticas que no pertenecen al fenómeno de *acoso escolar*, pero que existen y se entrecruzan entre los sujetos, están ahí y también son generadoras de sufrimiento institucional.

<sup>24</sup> Pasaron varios meses y en una reunión informal Ana me entregó copia de las cartas.

las entienda, aseguran que la amistad sigue, que hay otros medios para seguir en contacto, expresan su cariño y gratitud. Al respecto logré recuperar ocho cartas, Ana las guardó unos meses, posteriormente ella compartió conmigo éste dato empírico, confiando en que yo haría buen uso de ellas. Expongo los siguientes tres ejemplares, porque recibí copias fotostáticas y en algunas es difícil visualizar algunas palabras. Pero, el contenido de todos los escritos tiene un mensaje similar expresado con el estilo de cada alumna:



La verdadera razón, fue x  
nos prohibieron hablarte, poniendo  
en riesgo nuestra Carta de  
buena Conducta... ㄣ

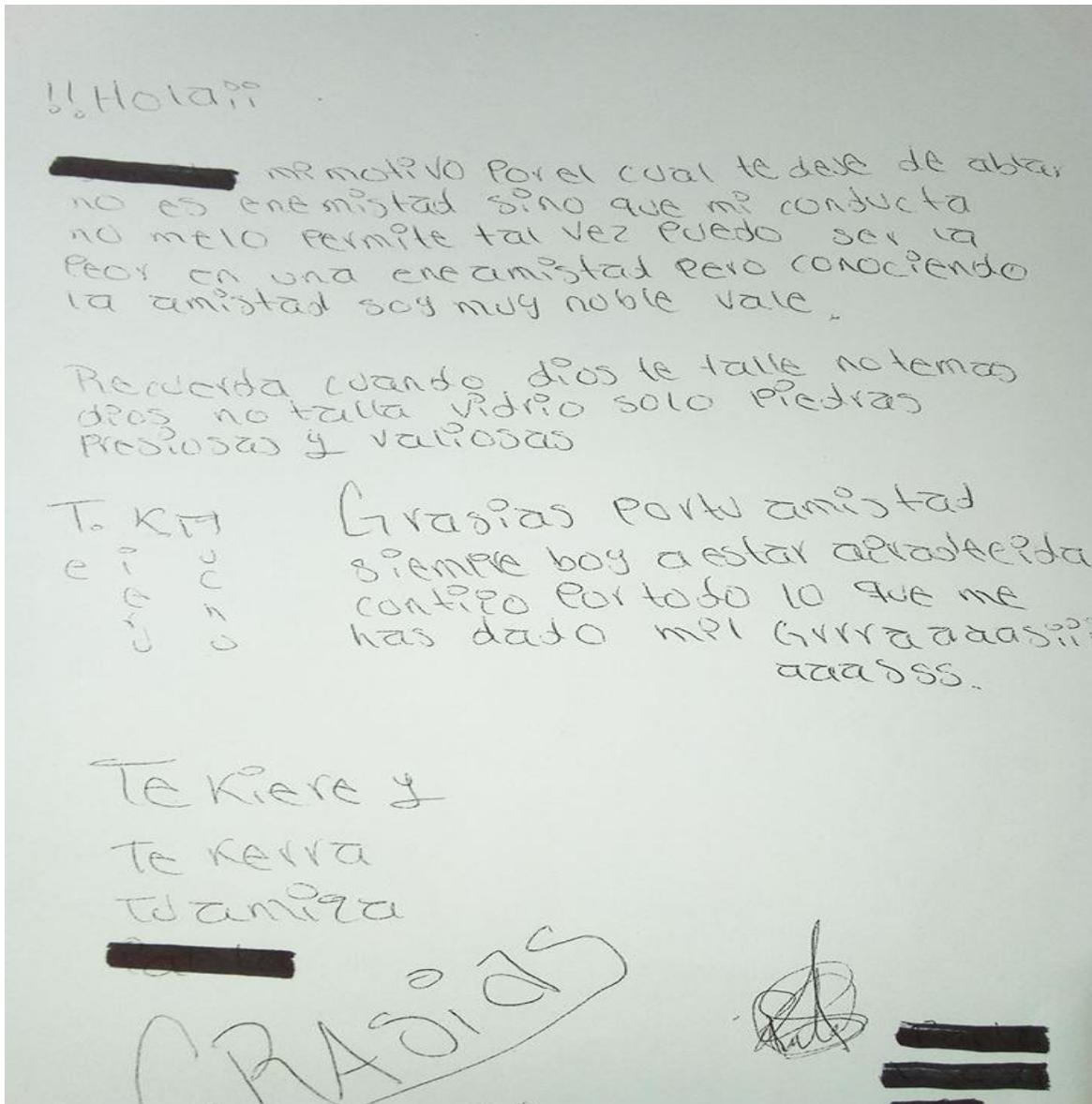
Esto nos afecta tanto como a ti  
XK TE KEREMOS DEMASIADO!!

Tu me apoyaste cuando mas  
lo necesita & x eso vivire  
agradecida x tus sabios consejos  
+ km... Significas demasiado para  
mi...!

Eres muy buena amiga ¡nunca cambies!

Te quiere





Derivado de estos mensajes quiero subrayar lo que observé respecto a lo instituido a la norma, pues aparentemente se reafirmó el aislamiento de Ana no solo en el grupo de tercer grado, también en el grupo de segundo grado, con la indicación que las alumnas aseguran recibir de la maestra Martha quien tiene la comisión de la dirección. “Sostengo que la violencia tiene que ver con una acción de sometimiento que se realiza desde un nivel jerárquico” (Folarodi, 2008, 161).

Cuando Ana en presencia de sus padres me entregó copias de las cartas que recibió, en términos humanos, sentí coraje por las acciones en contra de la alumna, impotencia de ver a los padres sin un respaldo, sin justicia, sin información. Guardé las cartas sin leerlas, decidí observar y escuchar a la familia<sup>25</sup>. Por la noche saqué los escritos para ver su contenido. Desde mi perspectiva las alumnas que enviaron los mensajes escritos, fueron valientes y generosas al explicarle a su compañera Ana el motivo de su cambio de actitud.

Respecto a las relaciones que se construyeron entre los sujetos implicados, hago énfasis en los huecos, en las fisuras e intersticios que develan las cartas escritas por las alumnas, la molestia que observé en los padres de Ana, pero sin lugar a duda el mayor sufrimiento se centra en el dolor que manifestó la alumna Ana al expresar su sentir respecto a la figura de autoridad que utiliza la norma para controlar las relaciones que ella construye con sus compañeros de segundo grado. “El problema está en la creencia de que podemos hacer esa referencia; en el apego a ella a través de creer que uno puede dominar a los otros reclamando para sí el privilegio de saber cómo son las cosas en sí” (Maturana, 1989, 24). Al respecto es posible inferir que, el conversar es una oportunidad para los sujetos de construir juntos. Aquí quiero resaltar la importancia de conversar incluso para generar emociones: “el conversar es un modo particular de vivir juntos en coordinaciones del hacer y el emocionar. Por eso nos podemos acariciar con las palabras. En este espacio relacional uno puede vivir en la exigencia o en armonía con los otros” (Maturana, 1989, 23). Avanzando en este razonamiento, cabe precisar que la cita es el contraste de lo que se vivió en las aulas, de lo que algunos docentes no generamos o dejamos de hacer y de lo que algunos alumnos practican.

En consecuencia, de las instrucciones de la directora, las adolescentes se vieron obligadas a obedecer ya que sus documentos oficiales estaban en juego. Fueron sometidas a un mandato que iba en contra de sus deseos, pero también de sus derechos. Desde el punto de vista del autor, “el poder no se tiene, sino que se recibe

---

<sup>25</sup> Meses después, cuando realicé el despliegue de la intervención las estudiantes que escribieron las cartas reconocieron ser emisoras de ese mensaje, incluso comentaron que sus padres estaban enterados y molestos ya que no hubo justicia para Ana.

en la obediencia del otro. En otras palabras, al conceder poder en la obediencia, no entregamos colaboración sino subordinación, y no entregamos respeto, sino que sometimiento” (Maturana, 1989, 37). Acorde con la cita anterior las adolescentes realizaron un acto de subordinación, de sometimiento; no fue su deseo por lo tanto no colaboraron solo obedecían órdenes. Es importante distinguir la diferencia de lo comentado anteriormente para enfatizar en la necesidad de avisar a su compañera Ana los motivos que las orillaron a “dejar su amistad”.

Retomando el contenido de las cartas las alumnas evitaron abandonar a su compañera en la soledad que le construyeron los alumnos de tercero; usaron su creatividad advirtiendo por escrito que sus sentimientos eran los mismos y que nada había cambiado entre ellas. ¿La creatividad mejora las relaciones entre los sujetos? Foladori expresa la importancia de la creatividad pero también de la autogestión. “Se trata de identificar los impedimentos para la creatividad, siempre con la mira de que el grupo tendería a la autogestión de su trabajo” (Folarodi, 2008, 27). Las estudiantes que escriben las cartas usan la creatividad que menciona Foladori para gestionar sentimientos de paz, alivio y esperanza en Ana.

Dicho lo anterior, me apoyo de la siguiente cita para señalar como las palabras o las acciones de los sujetos sobre los otros, se utilizan para lastimar y/o agredir. “Por ello, matar, a parte quitarle la vida a alguien, indica fijar o estabilizar al otro en una forma, es decir, abolir su capacidad expresiva, diferencia e ipseidad.<sup>26</sup> Con el término homicidio, Emmanuel Lévinas reúne todas las formas de violencia, ya sean lingüísticas o físicas, que le permiten al yo imponer su poder sobre el otro” (Navarro, 2008, 186). Siguiendo con el sentir de Ana, las acciones en su contra fueron actos de violencia constantes que tenían por objetivo dejarla quieta, abolir su capacidad expresiva, aniquilar su ser.

Una analogía puede ser lo que sucede con las moléculas, cuando éstas interactúan con otras, se produce calor y energía debido a la actividad, al choque entre unas y otras. Pero cuando no hay movimiento las moléculas permanecen en estado de

---

<sup>26</sup> Ipseidad término filosófico que suele asociarse a la idea de sí mismo, pero en filosofía se recurre generalmente a él para hacer contrapunto respecto de la noción de mismidad.

reposo, no hay interacción. La temperatura baja puede llegar a la congelación. Lo relaciono con la llamada “Ley del hielo”. Ana quedó sujeta, con una camisa de fuerza imaginaria.

a. El deseo creativo y anhelo de futuro de las alumnas

En atención al *acoso escolar*, como interventor tengo la necesidad de tomar en cuenta el deseo de la comunidad escolar, con énfasis en las adolescentes afectadas, que vivieron los estragos de la exclusión y en consecuencia demandan justicia en la sociedad.

A continuación, con respecto al contenido de los testimonios que ofrecen Sandra y Ana; una coincidencia que observé derivado del análisis es el deseo de las alumnas de que nadie viva lo que ellas padecieron. Regalan su dato empírico con la esperanza de que sea útil para las generaciones venideras. Para Emmanuel Lévinas un vínculo entre el tercero y la justicia. “Valga como ejemplo, de éste nuevo aspecto de la responsabilidad levinasiana la siguiente cita: La justicia, la sociedad, el Estado y sus instituciones todo ello significa que nada se escapa al control propio de la responsabilidad del uno para el otro” (Navarro, 2008, 187). Para Sandra es indispensable la atención al problema para evitar que continúe sucediendo, siente esa responsabilidad cuando grita en su escrito ¡voy ayudar a todos esos alumnos que sufren *acoso escolar*! ¡Nadie tiene que ser lastimado! Por su parte. Ana reclama igualdad y justicia de la sociedad.

Ana asimiló que el comportamiento de las alumnas de segundo, fue generado por una orden de la autoridad educativa, pero en realidad no era el deseo de sus compañeras, no pretendían perder su amistad, entonces sus acciones no eran genuinas “La exigencia niega la legitimidad del otro, pues no le permite una conducta responsable en la que se hace cargo de su querer las consecuencias de su hacer” (Maturana, 1989, 36). Uso las palabras del autor para explicar lo bueno que fue para Ana saber que sus compañeras cumplían una orden para salvar su carta de buena conducta.

Para concluir con mi percepción del deseo de las alumnas retomo como elemento importante, el cuidado de las alumnas de segundo, pues procuran el cuidado del otro, la responsabilidad de no causar daño al otro. Con este objetivo se reunieron, dialogaron, tomaron acuerdos y decidieron informar a su compañera, lo valioso de su ser, de su compañía, de su amistad, de sus consejos, de su cariño y de su apoyo. Tomaron el riesgo de ser descubiertas por la directora. Noté que fue más importante informarle a su compañera las razones de su conducta; para no generar más daño, no querían lastimar, no aceptaron abonar a la difícil situación, con mucha fortaleza prometen que la amistad y el cariño permanece entre ellas, más allá de los muros de la escuela.

Rescato la preocupación por el cuidado del otro como una preocupación latente en Sandra, Ana y las alumnas de segundo, pues acorde a mi percepción ellas manifiestan las acciones que lastiman, que causan dolor a los sujetos y reconocen que hay que velar para que esto no suceda en un futuro, son creativas y buscan opciones que mejoren problemas como el que ellas vivieron. Pero también, solicitan que la figura docente actúe respecto al problema, la siguiente cita es una sugerencia de acciones para evitar desencuentros lastimosos en la institución.

Poner de relieve el problema del cuidado del otro sugiere un no-conocimiento disciplinar fijado para siempre, una suerte de desprendimiento de esos saberes que, tradicionalmente, han dejado al otro en un lugar de poca jerarquía, de poca trascendencia, de poca entidad, subestimado y subalterno. La pretensión de un saber acerca del otro ha minado las relaciones éticas y ha generado formas hasta ahora desconocidas de abandono, desprotección, descuido (Skliar, 2017, 168).

Por todo esto, el cuidado del otro, aceptar las diferencias de los otros, son acciones que se gestionan durante el despliegue de éste proyecto educativo de investigación e intervención, que fue marcando una forma de proceder en el encuentro con los estudiantes.

b. Los sujetos en lo singular y como parte de una masa: dialéctica constitutiva

Ahora trataré de apoyarme en la teoría para destacar lo que se refiere al comportamiento del sujeto, dentro de un grupo. ¿Cómo actúan los sujetos en lo individual y cómo influye el grupo en sus acciones? En éste ejercicio voy a considerar a Sigmund Freud, especialmente sus obras: *“Más allá del principio del placer”* y *“Psicología de las masas y análisis del yo”* (1920). Porque cuando realicé la lectura automáticamente en mi mente pasaron recuerdos e imágenes de algunas vivencias que observé en la interacción entre los alumnos de la “Telesecundaria 5”. Aunque varios de mis maestros opinaron que estas lecturas eran antiguas y desfasadas, me sugirieron buscar otra opción, decidí dejarlas debido a que me pareció que Freud describe de manera clara, la realidad de la interacción entre los sujetos que se encuentran en los pasillos y las aulas de la secundaria.<sup>27</sup>

Ahora voy a retomar una parte del testimonio de Ana para engarzar el referente empírico con teoría y buscar respuestas del comportamiento de los sujetos en lo individual y como parte de un grupo.

Todo empezó por la inconformidad de una de mis compañeras, una situación sin importancia, yo jamás pensé que mi vida cambiaría de un momento a otro. Ella se convirtió en una gran líder que manejaba a su antojo el grupo haciendo exclusión de mí y de las personas que se juntaban conmigo, las palabras hirientes dañaban mi actitud intelectual, producían que mi promedio desendiera y que mi sonrisa se apagara lentamente (T.2, 2016, 132).

Zulma es la alumna que Ana refiere como la líder que manejaba al grupo, ella logró que el grupo la siguiera para dejar fuera a sus compañeras Sandra y Ana. Ellas no entendían lo que sucedía, puesto que no imaginaron encarnar un proceso de exclusión. Tomando como base la narrativa de Ana, al parecer el objetivo era

---

<sup>27</sup> Freud no se refiere directamente al fenómeno *acoso escolar* solo describe el comportamiento involuntario de los sujetos que forman parte de un grupo, sin embargo, me parece indispensable retomarlo.

dejarlas solas, sin participación. Los alumnos que se resistían a ignorar a sus compañeras eran agredidos por el grueso de alumnos que estaban con Zulma.

En cuanto a lo anterior, fue cuestión de tiempo para que las adolescentes quedaran solas, nadie quería tener tratos con Sandra y Ana, preferían fortalecer a la mayoría, no contradecir, pasar a un espacio más confortable para ellos. Como consecuencia de esas formas de actuar, desde mi punto de vista, se reafirma la exclusión, haciendo vulnerables a las adolescentes agredidas.

Dicho lo anterior las conductas que adoptaron los sujetos durante este periodo escolar, fueron tomadas de forma grupal, al pertenecer a la masa como lo llama Freud, los alumnos piensan y actúan en una especie de alma colectiva, retomamos la analogía del autor “de las células” en donde se sienten parte de una estructura que cada día se fortalece y crece. Pero no sucede lo mismo con los sujetos excluidos, pues ellas serían como una célula sin vida, la exclusión duele, afecta. Freud hace el supuesto de que los sujetos se unen con un motivo que los hace pertenecer al grupo: “si los individuos dentro de la masa están ligados en una unidad, tiene que haber algo que los una, y éste medio de unión podría ser justamente lo característico de la masa” (Freud, 1920, 70). Visto desde esa lente, me atrevo a exponer que los alumnos trabajan en conjunto para generar soledad en sus compañeras.

Las alumnas que fueron excluidas compartieron su testimonio sin ningún problema, los que formaron parte de la masa se abstuvieron de dar su testimonio. Cuando el grupo se desintegró pregunte de manera individual a los alumnos, si recondaban el motivo de ese comportamiento, ellos no tienen respuestas, ni explicaciones de lo que realizaron en grupo. Percibió que los alumnos no son responsables de manera directa, es el grupo el que desprotegió a las adolescentes, en lo individual no existen responsables.

En la masa, opina Le Bon, desaparecen las adquisiciones de los individuos y, por tanto, su peculiaridad. Aflora el inconsciente racial, lo heterogéneo se hunde en lo homogéneo. Diríamos que la superestructura psíquica desarrollada tan diversamente en los distintos individuos es desmontada, despotenciada, y se pone

al desnudo (se vuelve operante) el fundamento inconsciente, uniforme en todos ellos (Freud, 1920, 71).

En mi interpretación del fragmento anterior, en una masa los sujetos se despojan de su individualidad y en un estado con cierta inconsciencia siguen el objetivo de la masa. En las prácticas de *acoso escolar* existe un alumno que siente rechazo por un sujeto, busca aliados y alimenta esa idea para que el grupo piense y sienta como él, poco a poco éste grupo va creciendo. La relación que encuentro de estas vivencias es cuando el autor analiza que dentro de la masa el individuo adquiere, un sentimiento de poder invencible que le permite entregarse a instintos que, de manera aislada, no haría; en la masa queda anónimo por esta razón el sentimiento de responsabilidad se anula y el deseo de pertenecer es contagioso e inexplicable.

Unos individuos se mueven por sus deseos personales obedeciendo a su naturaleza, pero cuando son parte de una masa, toman los rasgos especiales de ésta, dejando de lado su individualidad. Dicho de otra forma, “hoy sabemos que, por diversos procedimientos, un ser humano puede ser puesto en un estado tal que, tras perder por entero su personalidad consciente, obedezca a todas las sugerencias de quien le ha quitado aquella y cometa los actos más contrarios a su carácter y costumbres” (Freud, 1920, 72).

El siguiente texto es de Abril, tiene dos destinatarios a la vez: la principal es la maestra Sol y el destinatario indirecto es Ana.

Una persona muy linda me enseñó las materias de la escuela pero también me enseñó la materia de la vida. Entre ello me enseñó que amigas no existen, que no puedo confiar ni en mi sombra. Hace ya dos años me distancié de mi mejor amiga y usted lo vivió conmigo. Vió cómo luché por salvar nuestra amistad y aunque ninguna de las dos falló, no nos supimos escuchar y nuestra reacción se fue al vacío pero dejamos pasar el tiempo y tanto ella como yo ahora nos encontramos y platicamos muy bien como antes y el pasado quedó atrás.

A esa persona le debo salir adelante, le debo ser lo fuerte que soy. Ella que me vió llorar, reír, caerme y levantarme, ella me dio mucho tiempo, me dio consejos y me apoyó siempre. Hasta el momento no sé si mis excompañeros opinen lo mismo, pero

yo le doy las gracias por ayudarme en lo que pudo y enseñarme a vivir la vida real. Gracias profesora, la extraño bastante y aunque hablamos poco en nuestra última charla recuerdo haberle dicho algo sobre una amiga y usted me dijo que para llamar a una mujer amiga, tenía que tener mil cosas en común y ser casi igual a nosotros pero que amigas no hay.

Gracias profesora, por enseñarme entre sus materias la ley de la vida. La quiero muchísimo y la extraño mucho más. Para mi amiga también, te extraño y quiero que sepas que eres genial (D.I.18, 2018, 217).

En el fragmento encuentro tres cosas interesantes: la primera es que Abril reconoce que aprendió algunas cosas de la maestra Sol.<sup>28</sup> En la segunda, notó que la maestra previno a su alumna de construir una amistad con cualquier mujer. ¿Fomentamos los prejuicios en los alumnos? La última es la que tiene que ver con el señalamiento de Freud, Abril después de dos años, estando lejos de la influencia de la masa, ahora platica con su amiga de la infancia y reconoce lo valiosa que es su compañía.

Mientras Abril era parte de un grupo guiado por una líder que decidía a quién se aislaba, se resistía a dejar su amistad; fue de la últimas en abandonar a Ana. Finalmente no le importó terminar su amistad, obedeció ciegamente. Freud lo explica de la siguiente manera. “Ahora bien, observaciones muy cuidadosas parecen demostrar que el individuo inmerso durante cierto lapso en una masa activa muy pronto se encuentra—por efluvios que emanan de aquella o por alguna otra causa desconocida— en un estado singular, muy próximo a la fascinación en que cae el hipnotizado bajo la influencia del hipnotizador” (Freud, 1920, 72).

Los alumnos que participaron en el fenómeno muchas veces no pueden explicar su comportamiento; algunas veces los encuentro en el transporte público, me saludan y hablan de muchas cosas, de sus nuevos amigos, escuela, maestros, pero evaden el pasado, no quieren hablar de lo que vivieron en la secundaria. Obedecieron ciegamente, quedaron sin voluntad. “La personalidad consciente ha desaparecido por completo, la voluntad y el discernimiento quedan abolidos. Sentimientos y

---

<sup>28</sup> No comparto las ideas que la maestra tiene respecto a la amistad, además los adultos influimos en los niños y considero que esa forma de pensar no le favoreció a Sandra y Ana, pues según observo tenían que ser iguales en mil cosas para tener una amistad.

pensamientos se orientan en la dirección que les imprime el hipnotizador” (Freud, 1920, 72).

Cuando el sujeto es parte de una masa, actúa por instinto y emerge la violencia, la espontaneidad salvaje de un ser primitivo pues es guiada inconscientemente. Además, no distinguen entre lo real y lo no real. Tienden a estar fascinados con una idea, el que dirige tiene la capacidad de lograr que estén bajo la autoridad de un jefe o conductor, es fanático de esa idea que los une, sed de obedecer.

Además, de los señalamientos de Freud consideré indispensable citar a Hannah Arent, debido a que complementa desde mi punto de vista la fundamentación del fenómeno que sufren las alumnas de la “Telesecundaria 5” y muchos adolescentes en México y el mundo. “Deberíamos saber que el instinto de sumisión, un ardiente deseo de obedecer y de ser dominado por un hombre fuerte, es por lo menos tan prominente en la psicología humana como el deseo de poder, y, políticamente, resulta quizá más relevante. El antiguo adagio “cuán apto es para mandar quien puede tan bien obedecer” (2005, 54).

La alumna que condenó a Ana en un aislamiento perturbador, logró que el grupo la vigilara convirtiendo el aula en una prisión como describe Michel Foucault en las siguientes líneas: “La prisión, lugar de ejecución de la pena, es a la vez lugar de observación de los individuos castigados. En dos sentidos. Vigilancia naturalmente, pero también conocimiento de que cada detenido, de su conducta, de sus disposiciones profundas, de su progresiva enmienda” (1976, 287).

El *acoso escolar* me resulta complejo, además de lo que ya mencioné respecto a generar soledad, exclusión y aislar al sujeto, existen otros elementos; la otra parte consiste en vigilar las acciones del sujeto y buscar un castigo para él. Dentro de la vida cotidiana de la “Telesecundaria 5”; retomo lo que Ana comparte respecto al problema que vivió con el teléfono celular, ella era vigilada por todos y cuando la sorprendían en una falla buscaban un castigo para ella. Todos llevaban teléfono celular, ella se sintió en confianza de mostrar el suyo, los demás resguardan sus equipos telefónicos y delatan el incumplimiento de la alumna porque el reglamento de la escuela dice que no se permite llevar esos aparatos.

El grupo la vigilaba, es una práctica terrible, un acoso constante ante los ojos de ese grupo castigador; a la luz de esta lectura, en la soledad a la que la sentenciaron ella tenía que reflexionar y reformarse en un análisis que la llevará a odiar su delito. ¿Cuál era la falla de Ana? Que era alegre y risueña ¿debía enmendarse? Dejar de sonreír, esperaban que dejara de sonreír para quitar el castigo. Retomo las palabras de Carlos Skliar ¿Tenía que llegar a una normalidad impuesta por sus compañeros?

El *acoso escolar* pone al agredido en un panóptico; “en el panóptico, se ha visto que cualquiera puede ejercer en la torre central, las funciones de vigilancia, y que al hacerlo puede adivinar la manera en que la vigilancia se ejerce” (Foucault, 1976, 39). Esta máquina es una jaula en donde la persona que ingresa no puede ver al exterior, pero desde la torre central, por su estructura cualquiera puede ejercer la vigilancia y dominar todos los puntos del interior en todo momento. El fenómeno se divide en dos partes: la primera es el proceso de aislamiento y la segunda es el proceso de “vigilar y castigar”; todos vigilan y tienen derecho de enjuiciar al sujeto aislado, entonces ahí entran las burlas, los abusos, la violencia.

Zulma es la líder que logró que los alumnos la siguieran en la tarea de segregar a sus compañeras. Pertenece a una familia políticamente fuerte dentro de la comunidad, por lo tanto tiene ese capital que le permitió orientar esas conductas a cumplir sus deseos, el resto de sus compañeros la siguieron por el deseo inconsciente de seguir a la masa. Pero también por la sed de obediencia. En mi análisis consideré que la familia de Zulma, representó un respaldo para ella, doña Lucha trabajaba en la tienda escolar y acusó a Ana de robar los dulces. Zulma sabía que en su hogar no sería castigada por su comportamiento.

La unidad que se disimula bajo la diversidad y la multiplicidad del conjunto de unas prácticas realizadas en campos dotados de lógicas diferentes, luego capaces de imponer unas formas de realización diferentes (de acuerdo con la fórmula:  $[(\textit{habitus}) (\textit{capital})] + \textit{campo} = \textit{práctica}$ ): el análisis hace desaparecer también la estructura del espacio simbólico que resalta el conjunto de estas prácticas estructuradas, de todos *estos estilos de vida distintos y distintivos* que se tienen siempre objetivamente, y a veces subjetivamente, en y por sus relaciones mutuas (Bourdieu, 2007, 99).

En éste sentido, el capital político de la familia de Zulma, que también tiene relación familiar con María<sup>29</sup>, facilitó el trabajo para que los adolescentes se dejaran guiar sin cuestionarse.

## 2.5 El ángulo de los padres de familia frente al “acoso escolar”

La mamá de Sandra se percató de la exclusión que vivió su hija cuando decidió abandonar el aula, su situación fue difícil. El refugio de Sandra fue su familia, dejó el aula donde no era escuchada, donde era el blanco de burlas y agresiones. Perdió la beca del Programa de inclusión social (Prospera) puesto que registró un número considerable de inasistencias.

Una mañana de enero de 2016, fría por el invierno, así lo registré en mi diario de campo del interventor, el viento soplaba helado, había hielo en el patio de la escuela. Me buscó la señora Paloma para compartir la intranquilidad que sentía por su hija Sandra que hace unas semanas dejó de asistir a clases argumentando que todos la ignoran, ¡ya no quiere regresar a clases!. Como madre señala una angustia grande, las razones que expone son las siguientes: “no sentía el apoyo de nadie, ella expresa un rostro desesperado, molesto, afligido, mientras comenta que la situación de Sandra es muy difícil que prefiere quedarse en casa, que asistir a la escuela, esta situación es dolorosa para ella. La alumna está deprimida, se levanta tarde, no se peina, no se arregla y no quiere regresar a clases” (O.1, 2016, 99).

La señora Paloma es divorciada, (doña Lucha, Zulma y la expareja de Paloma son familia). La familia influye directamente en la vida de los alumnos, retomé a Rene Loureau para esclarecer mi pensar respecto a el papel de la familia: “la negociación de un encargo, con uno o varios individuos, consiste en discutir la demanda de éste o estos individuos ” ( 2001, 40). Paloma considera que la familia de su exesposo molesta a su hija porque ella se separó de él; considera que hay rencor por el distanciamiento y todo lo que generó su separación.

---

<sup>29</sup> María es la alumna que sufrió de *acoso escolar*, su mamá deseaba que ella fuera la mejor de la clase. Formaba parte de la escolta, ella y sus compañeras se disgustaron con Ana en el momento en que se descarta la posibilidad de tener un uniforme especial para la escolta. Zulma y María acusan a Ana de “ratera”

Retomando el caso de Ana, ella no informó a su familia, sus padres son exigentes. Buscó compañía en los estudiantes de segundo, ella es bien recibida por todos los integrantes del grupo, no obstante, el empeño por excluirla, se desborda del aula y los problemas permean e implican a otros sujetos como alumnos de otros grupos, maestras, padres de familia, directora y supervisor.

Por otra parte, los padres de Ana también tienen historias de desencuentros con otras familias. Recuperé del diario de campo una conversación informal con los padres de Ana, donde manifiestan sus confrontaciones con otras dos familias, sus conflictos son de años atrás, desde que los padres de Ana eran niños; no lograron resolver sus diferencias y ahora que tienen sus propias familias, estas le dan continuidad en los hijos, les transmiten esas cargas de confrontación. En éste orden de ideas, la historia de los sujetos, su familia y su cultura ofrecen respuestas de las conductas del presente. “Peligrosa herencia: esta herencia no es en absoluto una adquisición, un saber que se acumula y se solidifica; es más bien un conjunto de pliegues, de fisuras, de capas heterogéneas que lo hacen inestable y, desde el interior o por debajo, amenazan al frágil heredero” (Foucault, 1980, 13). Lo siguiente se liga con esta consideración de una entrevista semiestructurada:

El padre de Ana comenta que en su comunidad hay dos familias que siempre tienen problemas, que los delegados llevan una libreta donde anotan lo que acontece en la comunidad y está llena de situaciones con esas familias. Recuerda que desde que era niño no se pudo llevar bien con ellos porque eran muy problemáticos (las hijas de estas personas son las niñas que tienen conflictos con su hija en la escuela) (E. SE1, 2016, 106).

Los padres buscan respuestas en el pasado, la mamá de María, Zulma y Evelia tienen desencuentros históricos con algunos integrantes de la comunidad. ¿Cuál es la participación de los padres de familia, intervienen para detener el problema o contribuyen con sus experiencias del pasado?

Al inicio de esta narrativa, en el Capítulo I, escribí el subtítulo “Acto de memoria”, ahora recupero lo que percibí en una reunión dedicada para elegir el uniforme de la escolta. Cuando Ana levanta la mano y manifiesta que es mejor participar con el

uniforme de telesecundaria para no realizar gastos, pero también porque no logran llegar a un acuerdo. Yo que permanecía de pie observé que la mamá de María mostró molestia debido a que los alumnos apoyaron la idea, la señora busca que sus hijas se distingan y sobresalgan de sus compañeros. Tener un uniforme que distinguiera a las adolescentes era deseo de los padres, esa reunión fue un parteaguas que desencadenó problemáticas del pasado entre las familias y las alumnas. En la parte final del texto destacué como la mamá de María se molesta cuando Ana expresa su opinión, lo observé puesto que no podía pasar desapercibido pues la molestia que proyectaron los gestos en su rostro no podía ocultarse. Cuando termina la reunión inician los problemas de Ana: es calumniada y aislada.

Ana tardó meses en recibir el apoyo de sus padres, ellos se encuentran muy ocupados debido a que los dos trabajan y no atendieron los comentarios de su hija, pensaron que se trataba de diferencias pasajeras. Pasaron varios meses sin una butaca en donde tomar clases, eso es maltrato, abuso, intención de causar daño, son conductas reiteradas, dirigidas a lastimar, a generar impotencia en el agredido, hacerlo sentir solo, con los desencuentros generados en el entorno escolar.

Cuando los padres de Ana valoran la situación, la señora se presentó en una reunión para cuestionar a sus compañeros y solo Zulma le respondió diciendo que Ana se reía mucho y por eso el grupo se comportaba así con ella. La alumna regresó a su lugar sin temor a ser sancionada, sentía la seguridad de salir ilesa, la mamá de Ana se sintió impotente para responder y otra madre de familia expresó que la alumna siempre había sido risueña y que nada de malo tenía ser alegre. Así lo expone el dato empírico de un diálogo informal con los padres de Ana.

El señor sin que nadie le preguntara nada empezó a comentar que su hija había tenido muchos problemas durante todo el ciclo y que había sido una situación muy fuerte para toda la familia pues nunca sintieron respaldo de los maestros. Era rechazada por todo el grupo y en el salón había días que no tenía dónde sentarse porque las sillas no eran suficientes y un grupo de alumnas quitaban los útiles de los demás y ocupaban el mobiliario.

Platicó que en una reunión su esposa les había preguntado a los alumnos qué pasaba, por qué tenían esa actitud con su hija y una alumna llamada Zulma le respondió que, porque se reía mucho, una madre de familia molesta contestó que eso no tenía nada de malo y que la niña siempre había sido así y que no iba a cambiar, comentó el señor. Su hija no quería regresar a clases y había otra alumna que por situaciones parecidas ya no se presentó a la escuela (Sandra) y que su hija tampoco quería presentarse, pero como tiene beca de Oportunidades le pidieron que se aguantara que faltaba un mes para que terminara (D.I.3, 2016, 101).

Llegados a este punto, hago énfasis en la situación de los padres de familia; la madre de Sandra, se sintió sola y sin apoyo, el padre de Ana también expresa inconformidad por la situación tan difícil que enfrenta su hija. El siguiente dato empírico sirve como referencia para mirar el sentir de un padre de familia.

El señor continúa relatando que tuvo que asistir a la supervisión para que alguien lo ayudara, comenta que el maestro se portó renuente y que culpó a su hija por lo que le pasaba. Manifestó estar enterado de la situación, el padre mostró las cartas y le dijo que las alumnas y los padres de ellas estaban dispuestos a pasar a otra instancia si él ignoraba la situación.

El supervisor se sorprendió al leer el contenido y prometió ir personalmente a solucionar el conflicto. Recuerda que su esposa le platicó, (pues él no pudo asistir) que fue una plática acalorada entre alumna, maestras, supervisor y la señora Macaria. La maestra Martha fue regañada fuertemente, pero los padres esperaban algo más que un regaño pues consideran que el daño que esta situación le causó a su hija fue mucho (D.I.3, 2016, 102).

En una entrevista semiestructurada que realicé a la señora Macaria, madre de Ana, en la conversación manifiesta la impunidad que vivió su hija, cuando nadie interactuaba con ella y las maestras no abonaron para mejorar su situación. Pide a su hija que me proporcione copias de las cartas, las originales están en manos del supervisor.

Cuando intenté explicar mi problema al supervisor, él me interrumpió y respondió así:

— Conozco el caso, su hija es la única responsable.

— Me sentí desesperada, no sabía con quién acudir. Mi esposo mostró las cartas que había recibido Ana y suplicó al supervisor para que fueran y aclararan la situación.

— ¿Cuál fue la respuesta del supervisor?

—Se presentó al siguiente lunes, pero no me pareció que las maestras estaban avisadas de su visita. Llegó a platicar con sus compañeras y nos dejaron fuera. Cuando nos llamaron fue para darnos quejas de la conducta de Ana y nos dijeron que mi hija tenía la culpa de todo. Me dio mucho coraje porque durante el año yo le pregunté a la maestra Sol ¿Cómo se porta Ana? Ella siempre me dijo que bien, que no había problemas con ella. Entonces qué pasó ¿por qué dicen que Ana tiene la culpa de todo? (E.SE.1, 2016, 106).

Cuando los padres de Ana llevaron las cartas a la supervisión encontraron impunidad, dolor, desesperación, ellos querían apoyo, justicia y consuelo; por la situación que vivió su hija. Cuando escuché a los padres decepcionados con el hacer docente, sentí pesar de ver que estamos fallando, instalados en una figura de poder, que lástima, al otro, “es la violencia como acto de sometimiento a un orden ya instituido en el que se participa reproduciéndolo, orden que se caracteriza por el establecimiento de estratos sociales con diversos grados de poder” (Folarodi, 2008, 213).

Los roles de cada sujeto están marcados, los padres asumieron que la autoridad educativa tiene la última palabra, pues ellos deciden, ellos determinan, ellos sentencian. Los padres de Ana y la madre de Sandra, no están conformes con el apoyo que les brindaron, esperaban algo más, sin embargo, asumen y obedecen lo que la directora les pidió. Sandra tiene que regresar a clase, aunque sigue siendo miedo de ser agredida por sus compañeros, regresa sin garantía de cambio y Ana fue culpada de la situación que vivió, son violentadas por una autoridad educativa, así lo manifiesta Folarodi, “sostengo que la violencia tiene que ver con una acción de sometimiento que se realiza desde un nivel jerárquico” (2008, 161).

Considerando el dato empírico, que forma parte de mi diario de campo; me encamina a realizar la siguiente mención, el *acoso escolar* es un mal social silencioso, ¿Por qué silencioso? Puesto que no lo queremos ver, ni escuchar, el sujeto queda paralizado sin saber que hacer. Desde mi rol docente, pude avisar a los padres de Ana lo que la niña vivía ¿Por qué me callé? No era mi alumna, pero buscaba mi apoyo y ahora considero que lo más pertinente era avisar a los padres lo más pronto posible.

Puede pasar mucho tiempo antes que los maestros y los padres descubran los efectos del *acoso escolar*, las causas y consecuencias que lo originan, además de ir en busca de soluciones . “Tiene razón Bavcar cuando afirma que la ceguera no es sólo el problema del ciego, sino, y sobre todo, el de los videntes” (Mayer Foulkes, 1999, 35). La sociedad no puede seguir sin ver el daño en los estudiantes, considero que el mejor aliado del fenómeno es la indiferencia, la despreocupación de la sociedad.

Los alumnos están habituados a discriminar, durante largos períodos, los adolescentes actúan en grupo aislando a sus compañeros, afectando el estado anímico de las alumnas que son sujetas a estas prácticas en donde son excluidas de toda actividad grupal . Como resultado de éste aislamiento, el individuo presenta desesperación por sentirse al límite, miedo, pensar en agredir, en lastimar si la situación no cambia, escuchar a varias adolescentes pensar en el suicidio, pues consideran que no hay una solución para ellas, se sienten criticadas, delegadas, aisladas, ignoradas, sin existencia humana, sin opinión, sin voz, (su voz nadie la escucha), sin atención.

## 2.6 El “acoso escolar”, una fisura a intervenir en la escuela

La institución tiene una serie de grietas, unas profundas y otras mas apegadas a la superficie. Sin embargo, al convivir generan sufrimiento institucional. En resumen, el *acoso escolar* es un fenómeno que sufren los alumnos en las escuelas de todo el mundo, lastima y destruye el ánimo del sujeto, la muerte de los adolescentes muchas veces es la última consecuencia.

Desde mi análisis, las causas que germinan el problema son diversas. Voy a iniciar por lo general, en éste caso como resultado de la globalización señalo la crisis de sentido que es una categoría aportada por Berger y Lukmann. Desde el ámbito local, destaco los problemas que tienen los habitantes de las comunidades de “El Barranco” y “La Canoa” respecto a la división política, cada comisariado impone sus propios límites territoriales y esto genera tensiones entre los habitantes de ambas localidades. Desafortunadamente, la secundaria se construyó justo en ese espacio que está en disputa. En ese escenario se encuentran los habitantes que hacen uso del servicio educativo, es decir, alumnos de las dos comunidades.

El *acoso escolar* que practicaron las mujeres de la “Telesecundaria 5”, desde la singularidad se enfocó en provocar daño emocional o psicológico, a propiciar bloqueo social. La siguiente cita de, Arnibio Maya muestra que hombres y mujeres acosadores tienen conductas distintas, el fenómeno se vive de diferente manera según el género que propicia estas prácticas. “A los 13 y 14 años, etapa puberal, se presenta entre los chicos la violencia física hacia sus pares y entre las muchachas la violencia de tipo verbal” (2014, 172). Con este señalamiento hago énfasis en que las mujeres construyen el fenómeno de manera distinta a los hombres, “respecto a la forma en que se da la práctica del acoso escolar y la magnitud que alcanza, se han observado diferencias en términos de género y edad. Un estudio de UNICEF señala que los estudiantes hombres serían más vulnerables a formas de acoso escolar más físico, mientras que las mujeres serían más vulnerables a formas de acoso escolar verbal o psicológico” (Andrés, 2015, 10). Estas observaciones puntualizan que el género determina el tipo de agresión que sufre la persona

excluida, dicho lo anterior hago visible para el lector que Sandra y Ana fueron agredidas con calumnias, de manera verbal y con prácticas de exclusión.

De igual manera se hace énfasis en las diferencias que el fenómeno presenta, según el género. “El acoso escolar en que las víctimas son hombres se muestra como una respuesta del agresor ante una provocación y como la búsqueda de respeto. Otras justificaciones son la búsqueda de desahogo, venganza y la intención de molestar. En las mujeres agresoras hay mayor tendencia a la búsqueda de desahogo” (Andrés, 2015, 59). Es necesario recalcar que cuando las prácticas se presentan entre el género masculino tiene tintes de violencia física, las prácticas entre las mujeres de la “Telesecundaria 5” fueron distintas, es decir, menos visibles, pero ambas reflejan trastornos en las relaciones entre pares.

Por consiguiente, los adolescentes no son felices, viven relaciones tóxicas, generadas por su contexto social, familiar, circunstancias individuales y propias de su edad, género y generación.

Independientemente del rol que desempeñe el sujeto dentro del fenómeno, todos presentan alteraciones en sus encuentros con los otros, en sus maneras de convivir y colaborar; “entre las consecuencias del acoso escolar en agresores y víctimas se encuentran el “aumento de las dificultades interpersonales y [...] la disminución del rendimiento escolar”. Por su lado, los observadores, espectadores o testigos pueden actuar como activos o seguidores, pasivos, pro sociales o defensores, o como observadores puros o circunstanciales” (Andrés, 2015, 10). Acorde con lo anterior cada sujeto que forma parte de la comunidad escolar desempeña un rol, de manera voluntaria o involuntaria, dicho de otra manera, puede ser pasivo o activo. Lo cierto es que la convivencia es fracturada entre los sujetos.

Con respecto a los testimonios aportados por alumnas de la “Telesecundaria 5” las relaciones que se establecieron entre acosadoras y acosadas, hicieron ver situaciones de abuso, de ejercicio de poder lo que generó en las víctimas una situación como la que se narra a continuación: “Las víctimas pueden tener una actitud pasiva o activa, provocadora frente a la agresión, y tienen más probabilidades de sentirse deprimidos, solos o ansiosos que sus compañeros,

además de tener una baja autoestima” (Andrés, 2015, 10). En la narrativa de Ana y Sandra se perciben los elementos mencionados.

Las adolescentes que deciden generar prácticas acosadoras, desde mi punto de vista, requieren apoyo de los sujetos que los rodean, pero, también trabajar en sus emociones para entender frustraciones y habituarse de conductas que le permitan tomar decisiones conducidas a construir relaciones sanas con los otros. “En cuanto a los acosadores, a menudo “actúan de modo agresivo debido a la frustración, la humillación o la ira y en respuesta al ridículo social” (Andrés, 2015, 9). Necesitan repensar su actuar, profundizar en causas y consecuencias, reflexionar ampliamente sus encuentros con los otros.

En el siguiente aspecto señalo que los adolescentes no son los únicos que tienen prácticas de *acoso escolar*, hay evidencias de que se ejerce en otros niveles anteriores y posteriores a la educación secundaria.

El acoso escolar no está ligado a los cambios que se dan durante la adolescencia; esto se ve claramente al constatar que es muy frecuente entre niños y niñas. “En general, este tipo de comportamiento no es propio de una edad evolutiva específica del ser humano – niñez, adolescencia, juventud o adultez –, aunque en la práctica social diaria se le tiende a atribuir a la niñez, adolescencia y juventud, olvidando que en las y los adultos el fenómeno se hace también presente” (Maya, 2014, 171).

Cabe recordar que en la presente tesis mi interés se centra en los adolescentes de secundaria. Así que el género no es lo único que subraya la singularidad de esta tesis, la edad también pinta sus particularidades en el fenómeno. Además, afirma la gestación de situaciones graves entre adolescentes. “Las manifestaciones también varían según la edad: el acoso escolar sería más frecuente en primaria pero más grave en secundaria” (Andrés, 2015, 11).

La violencia y el *acoso escolar* no es una particularidad del adolescente, el adolescente no tiene que ser violento o acosador. Para alumbrar como transita el adolescente por una crisis debido a los cambios que se experimentan durante esta

etapa; en donde nace a la vida sexual por los cambios físicos que sufre su cuerpo y la búsqueda de identidad genera cambios en el estado de ánimo.

Los adultos podemos apoyar, proyectando una actitud positiva como la que propone Gerardo Castillo Ceballos.” La adolescencia es una de las etapas críticas de la vida. Aquí la palabra *crisis* tiene, como ya hemos visto, un sentido positivo: significa crecimiento (físico y psíquico), desarrollo de la personalidad, búsqueda de la conducta autónoma. Pero toda crisis significa replanteamiento de la vida anterior y esfuerzo para adaptarse a una nueva situación” (2012, 38). Es por esto que, el rol que desempeñan las personas adultas es importante, para poder potenciar en el alumno habilidades y destrezas que le permitan valorar su individualidad y su participación en un grupo.

“La adolescencia es una crisis de crecimiento y de adaptación a una nueva situación. Es, por ello, signo de avance, de desarrollo y no dé marcha atrás. Lo que el adolescente espera de los educadores no es que le curen de unos supuestos males o que le saquen de un pozo imaginario. Espera que le ayuden a aprovechar mejor las inmensas posibilidades de esta etapa para mejorar como persona” (Castillo, 2012, 8).

Para finalizar, respecto a la escuela y los fines de la educación secundaria son para el beneficio de los alumnos, es el docente el encargado de propiciar el aprendizaje y la convivencia entre adolescentes, sin embargo, la institución se convierte en un espacio propicio para el *acoso escolar*. “Es claro que éste fenómeno encuentra terreno fértil para su desarrollo si la institución no funciona con excelencia” (Andrés, 2015, 187). Dentro del apartado acto de memoria narré la interacción entre docentes, los cambios frecuentes de personal y las vicisitudes que vivimos como parte de la comunidad escolar, padres, alumnos, incluso el supervisor.

En la “Telesecundaria 5” existieron incidentes que podemos traducir como actos violentos, convirtiendo el centro de trabajo en una institución opaca. “Lamentablemente, muchos de los problemas que surgen son propiciados por el estilo de conducción y de práctica docente del profesorado, y por la relación y

comunicación que se establece con el alumnado, padres y madres de familia” (Maya, 2014, 178).

De manera indirecta, los docentes contribuimos en la construcción del *acoso escolar*, como lo afirma el señalamiento anterior, con la pobreza dentro de nuestra organización escolar, la falta de diálogo y negociación. Además, considero que el docente abona al conflicto cuando niega su existencia.

Entre los espectadores encontramos sentimientos de malestar, temor, confusión, perciben a la víctima como una persona que no se defiende por miedo y perciben a la institución escolar y a los maestros como indiferentes. “Fernando” comenta en la entrevista: “cuando le pegan me echo a correr porque luego también a mí me quieren meter”, y “José” afirma “los maestros no hacen nada” (Rivero, 2009, 7).

Deseo subrayar que como docentes podemos hacer ejercicios reflexionando en nuestra labor, independientemente de la figura educativa que se desempeña en el organigrama. En el siguiente capítulo exterioricé la importancia de trabajar como comunidad escolar y la utilidad del dispositivo de intervención para gestar objetivos que traduzcan las fisuras en una oportunidad para lo instituyente con vías al bien común.



## **CAPÍTULO II LA RELACION TUTORA: DISPOSITIVO PARA AFRONTAR EL ACOSO ESCOLAR Y FOMENTAR EL TRABAJO COLABORATIVO**

*“Pobre es el que no tiene comunidad.  
Yo soy un hombre muy rico cuando salgo  
a la calle muchísima gente me da su amistad,  
su compañerismo y esa es la riqueza  
más grande que se pueda tener”.*  
José Pepe Mujica

En el apartado anterior hice una narración de los sucesos que consideré indispensables para presentar un orden lógico de las formas en que conviven los sujetos dentro del espacio escolar, cómo se asumen roles, cómo se manifiestan las inconformidades entre unos y otros. Además, la descripción del contexto escolar, y la génesis de la institución.

En este capítulo el argumento da cuenta de porque elegí *la relación tutora* como dispositivo para afrontar el *acoso escolar*. Hace un par de años trabajé en una zona del Estado de Hidalgo calificada como: altamente marginada. En cuanto al aprovechamiento escolar, la educación básica estaba registrada como “foco rojo”, es una medición que se utilizó para clasificar escuelas con bajo rendimiento escolar, basados en los resultados de Evaluación Nacional de Logros Académicos en Centros Escolares (ENLACE), uno de los problemas más visibles era que algunos alumnos ingresaban a secundaria sin saber leer, ni escribir.

Es una comunidad donde la lengua materna es el otomí, las familias acostumbran enseñar a los niños a comunicarse en esta lengua, ya que es importante para ellos; dicho lo anterior es importante señalar que es en el preescolar y primaria donde inician un proceso para hablar, leer y escribir en español. Entonces, la realidad que enfrentan los alumnos y docentes es complicada; para apoyar a los alumnos utilicé el guion tutorial entre pares, conversaban en lengua materna, para que descubrieran el problema que impedía lograr el aprendizaje. No hablo otomí, fueron los alumnos quienes iniciaron la conversación, realizaron varios ejercicios en los que se cuestionaban unos a otros. En las sesiones incluí alumnos que no sabían leer y

otros que lo hacían muy bien; los resultados fueron buenos, entre pares se apoyaron y sus compañeros lograron leer y escribir.

Trabajé la relación tutora en capacitaciones exclusivas para centros de trabajo con rezago educativo, recibí información teórica, participé desempeñando el rol de tutorada y siguiendo la metodología, después fui tutora.

Con respecto a la segunda parte de este apartado decidí, con base en notas que retomé del diario del interventor, señalé como las pretensiones de globalización han insertado objetos e ideas nuevas en nuestras vidas; en consecuencia, buena parte de las generaciones nuevas ignoran la razón e historia de los cambios, en parte porque nadie o pocos dedican su esfuerzo para explicar características e interpretar los múltiples sentidos de las acciones sociales que son en sí raíces de nuestro México.

Es decir, el reconocimiento de la singularidad local, así como sin desechar la importancia de aprender a reconocer lo que ofertan otros países, pero con necesaria medida, con información y eligiendo lo que puede contribuir al bien común. Si bien la cultura es dinámica, la escuela puede dedicar un espacio valioso para su estudio y construcción de tal modo que las nuevas generaciones identifiquen su legado cultural y, a su vez, se sirvan de los beneficios de la ciencia y la tecnología; pero, sobre todo, importa no perder esas actividades en las que se disfruta construir en grupo, en tanto despiertan sentimientos, ideas y recuerdos.

### **1. La relación tutora como dispositivo de intervención para fortalecer el trabajo colaborativo y el sustento del bien común**

Lo narrado en el Capítulo I me llevó, a elegir la relación tutora como dispositivo de la intervención. Posterior al análisis de los datos empíricos, documentos oficiales y

lecturas valiosas que se engarzan con el deseo de los padres y alumnos de modificar los hábitos de convivencia. Centrada en desempeñar una función mediadora que propicie el espacio para que los sujetos se encuentren siendo vistos, siendo escuchados, sin competir, sin buscar ser mejor que otro. Para buscar un diálogo democrático, con una voz equitativa y siendo parte de la construcción de un bien común con base en la reflexión de que la meta no es acumular saberes.

Con el dispositivo de intervención de este documento de tesis se gestionó la reflexión en grupo, induciendo a los alumnos a revisar su sentir, su pensar, a cuestionarse y poder advertir cuando causan daño a sus pares, analizaron si es lo que buscan, si la respuesta es afirmativa, qué quieren lograr con ello. Además, guiar al alumno a reconocer si sus decisiones fueron erróneas y en trabajo grupal proponer la enmienda. “Uno se puede equivocar y, si acepta el error puede corregirlo, si no lo acepta, no. Nuestros sufrimientos tienen que ver con la tensión generada continuamente en el esfuerzo de dominar y controlar el mundo, así como de dominar y controlar al otro” (Maturana, 1989, 33). Con la cita anterior pretendo destacar la importancia del dialogo entre pares, de la discusión de los problemas de su generación, familia, escuela, localidad y como pasar tiempo de calidad.

Al mismo tiempo reconocer al otro, como propone, Emmanuel Lévinas: “El no matarás, al garantizar la presencia del otro y con ella su potencial expresivo, es el presupuesto de las relaciones humanas” (Navarro, 2008, 185). Acorde con Lévinas garantizar la presencia del otro, de Ana, de todos; en un ejercicio de reconocimiento de errores y aciertos de la comunidad escolar, en análisis con fines de fortalecer el vínculo colectivo.

### 1.1 La relación tutora como dispositivo de la intervención

La tutoría es entendida de diversas maneras, posiblemente la más usada es aquella que hace referencia a la guía de un sujeto experto sobre otro que tiene la necesidad de adquirir un conocimiento; no es el tipo de ejercicio que trabajé en mi experiencia como interventor.

Definido de otra manera, en palabras de Angel Lázaro y Jesús Asensi “la tutoría es un encuentro de una hora aproximadamente de duración, entre un profesor y un grupo de estudiantes, suficientemente pequeño para que sea posible la conversación y discusión” (1989, 51). La tutoría<sup>30</sup> implica una intervención centrada en el grupo, teniendo como punto de partida un guion tutorial que facilita el proceso grupal de construcción afectivo, social y cultural. Esto significa que los adolescentes, independientemente de los saberes, procedimientos y habilidades característicos de cada ámbito del conocimiento; desde la tutoría pueden desarrollar habilidades para relacionarse y participar socialmente.

Como punto de partida se elabora una serie de cuestionamientos que encaminan a los tutorados al objetivo que se pretende, en este caso mejorar las relaciones entre pares, es conocido como guion tutorial o como Lázaro y Asensi refieren, “El plan organizativo ha de ser flexible, permitiendo su propia revisión y actualización periódica de acuerdo con la marcha de las actividades orientadoras, las necesidades de los sujetos y los resultados totales o parciales obtenidos” (1989, 384).

Siguiendo al autor el “plan organizativo, ha de basarse en la humanización del sistema escolar y desarrollar positivamente las relaciones entre los miembros de la comunidad educativa” (Lázaro & Asensi, 1989, 385). Cabe señalar que lo que el autor refiere como *plan organizativo* es el equivalente a un guion tutorial.

Es un ejercicio donde la palabra del otro tiene poder, pero también la mía y nuestras ideas juntas. En este caso el interventor diseña un guion tutorial, uno de sus elementos puede ser un tema, conceptos, que contribuyan a la transformación y/o experiencias de aprendizaje. “El tutor sostiene una mirada focalizada y una atención específica dirigida hacia algunas de las problemáticas que plantea un determinado grupo de alumnos en su escolaridad, pero no por ello es el único actor que debe comprometerse con ellas” (Satulovsky, 2016, 78).

---

<sup>30</sup> El trabajo con el guion tutorial es de una hora, pero se realizan varias sesiones.

En mi caso, la focalización va dirigida al análisis de las categorías de diferencia, convivencia, hospitalidad y hostilidad que comparte Skliar en “*Pedagogía de las Diferencias: notas fragmentos, incertidumbres*” para afrontar y/o prevenir el *acoso escolar* manifestado por los estudiantes de la “Telesecundaria 5”.

En esta tesis se realiza el estudio del *acoso escolar* en adolescentes de telesecundaria, en la búsqueda de respuestas, padres y maestros pueden desarrollar la capacidad para detectar, cuando un individuo es aislado con cierta frecuencia por sus compañeros, por esta razón están incluidos en el ejercicio de relación tutora.

La participación de toda la comunidad escolar es indispensable para la transformación de las vivencias dentro de la institución, ya que no contamos con conocimientos para evitar, disminuir o abatir el fenómeno. A continuación, expongo errores en los sujetos frente al *acoso escolar*.

Con la finalidad de hacer ver los errores ante el fenómeno, voy a retomar las vivencias de la familia de Ana, en este caso de la señora Rafaela madre de la alumna, expresó que el supervisor y las maestras culparon a su hija de lo que le sucedió, en la siguiente puntualización retomé la culpabilización como parte del fenómeno.

Como he dicho anteriormente, una consecuencia particular del acoso es la llamada culpabilización, relativa a la reacción que tienen algunas familias, profesorado y centros educativos de atribuir a la víctima la culpa del problema con expresiones tales como: “El problema ha sido tuyo”, “Seguramente no has manejado bien las cosas”, “Algo habrás hecho para que te traten así”, “El problema es que los provocas” y otras similares. Es evidente que reacciones como estas no ayudan a la víctima y agravan el problema haciendo que se sienta responsable de la situación” (Maya, 2014, 183).

Puedo aportar que para las docentes de la “Telesecundaria 5” es difícil retomar la problemática que se vivió, cuesta reconocer que el rol del docente fue pasivo, es

como si no hubiera existido acoso escolar entre las estudiantes, pues, no se reconoció oficialmente, no se tomaron medidas para apoyar a las alumnas. Pueden existir muchas causas respecto a lo anterior, una de estas puede ser: “el mismo funcionamiento institucional no permite muchas veces que los sujetos se den cuenta de los procesos que ahí se desarrollan y en reiteradas ocasiones las prácticas quedan ocultas, pasando inadvertidas; incluso, a veces, se les otorga un carácter de aparente “normalidad” (Gómez, 2013, 848).

En realidad, las vivencias de Ana y Sandra no fueron atendidas como un caso de acoso escolar. Los padres expresaron que las alumnas fueron señaladas como responsables del trato que enunciaron recibir por parte de sus compañeros. Nadie les creyó.

Respecto a mi implicación puedo decir que yo no quería ver el problema, sin embargo, la solicitud de ayuda a la figura docente era constante y la forma desesperada de pedir apoyo, pero sobre todo la frecuencia, revelo sufrimiento en las estudiantes, leí dolor en sus cuerpos y no pude evitar ser interpelada. Yo si las escuché, yo si les creí. Observe que son las alumnas agredidas las que deciden pedir ayuda, “se pudo constatar que la mayoría de veces las autoridades identifican los casos cuando los estudiantes se lo comunican, en general el agredido y a veces otros compañeros. Las autoridades suelen referirse indiferentemente a los casos de violencia entre pares o de acoso escolar” (Andrés, 2015, 65). De esta cita voy a resaltar dos aspectos importantes; en primer lugar, el que habla es el alumno agredido o el espectador, los docentes y padres de familia difícilmente advierten el fenómeno, especialmente entre mujeres porque es silencioso. En segundo lugar, el papel de las autoridades educativas es indiferente, no pasa nada, es tu culpa, tú resuélvelo.

En las instituciones, el contexto, la estructura de lo instituido también lastima a los sujetos y fractura las relaciones entre ellos, se miran rasgos autoritarios en la función docente, pero en mayor medida en la función directiva y de supervisión, entonces el trato con padres de familia y alumnos está condicionado a un reglamento. En consecuencia, desde mi postura como interventor me parece

importante señalar un replanteamiento de los haceres institucionales de las figuras y de los sujetos que se implican cotidianamente en el trabajo, la autora Juanita López aporta lo siguiente al respecto:

No se trata de señalar que las estructuras o las instituciones operan como entelequias, sino que son los sujetos quienes las crean con sus acciones cotidianas. Pero estas acciones no se dan en el vacío, en el reino de la libertad personal, sino que son realizadas en un contexto ya creado. El currículo, el reglamento, las formas informales de operar, la forma en que los espacios físicos se han desarrollado, son parte de las formas que guían las acciones de todos los sujetos involucrados. Replantear la naturaleza de la escuela, en estas condiciones, entonces va más allá de cómo aparezca fenómeno de la violencia en una sola institución (2019, 9).

La oportunidad que tiene la comunidad escolar de mejorar ese contexto institucional marcado por la norma, es el dialogo, en el que se puede construir en colectivo lo instituyente con base en el bien común.

Los padres de familia expresan en el dato empírico recabado que “los maestros no hacen nada para solucionar el problema de sus hijas”, retomo el comentario no para señalar al docente como culpable más bien para hacer énfasis en que todos los sujetos que se relacionan dentro de la institución, están relacionados con los problemas que se gestan dentro de ella. Sirva la siguiente cita para advertir, la importancia de que toda la comunidad escolar participe en la solución del problema; en el dispositivo de intervención se incluye a todos los sujetos independientemente del rol que desempeñan.

El acoso escolar o bullying es un fenómeno multicausal. Entender esta multicausalidad resulta difícil para muchas personas pues, desde la concepción positivista adquirida a través de la vida educativa, se tiende a considerar una sola causa para enfrentar el fenómeno, tenemos a: la familia, que no ha sabido educar a sus hijos e hijas; la televisión e internet; la institución educativa y su personal docente. Con estos elementos, se alcanza a percibir una visión de conjunto que ayuda a acercarse mejor al problema (Maya, 2014, 175).

Visto desde esa lente, la participación de todos los sujetos en la construcción compartida de una comunicación que permita mejorar la convivencia y que los

sujetos sean capaces de identificar debilidades y fortalezas, a continuación, muestro la importancia de la función que realiza el dispositivo de intervención.

El *acoso escolar* es un fenómeno donde emerge el sufrimiento institucional y es urgente plantear una propuesta de intervención en donde los sujetos participen, construyendo en colectivo soluciones útiles para ellos. Un dispositivo desde la perspectiva de Giorgio Agamben es: “cualquier cosa que de algún modo tenga la capacidad de capturar, orientar, determinar, interpretar, modelar, controlar y asegurar los gestos, las conductas, las opiniones y los discursos de los seres vivientes” (2015, 23). Afirmando que como dispositivo el proceso de relación tutora es adecuado para disminuir la problemática que sufren los alumnos, las cualidades metodológicas del guion tutorial permiten que el sujeto se encuentre de manera voluntaria frente al otro en donde de manera natural inicia un ejercicio grupal apoyado del lenguaje.

En cuanto a la función mediadora del interventor es, en estricto, mantener relaciones de horizontalidad, en donde se procura una mirada reflexiva y los participantes ponen sobre la mesa de trabajo sus ideas, pensamientos, opiniones y reflexiones, pero, también, se da la oportunidad de escuchar al otro y juntos en grupo pueden considerar las problemáticas que comparten en determinado contexto. Descubrir las causas, elegir lo que quieren conservar y lo más enriquecedor: construir soluciones en grupo.

Cabe argumentar que el *acoso escolar* es una problemática de grupo donde todos participamos, entonces la solución tiene que ser dirigida al grupo, yo decidí llamarlo *comunidad escolar*, formada por todos los que participan en la institución independientemente de su función. Retomando la categoría del dispositivo, cabe señalar que: “la diferencia entre dispositivos grupales y dispositivos institucionales en el modo es inexistente, ya que toda intervención se realiza sobre un grupo que está institucionalizado y la solicita” (Folarodi, 2008, 33). Acorde con el análisis reflexivo que realicé en el capítulo anterior es indispensable un despliegue de la intervención en donde se incluya a todos los sujetos que participan en la comunidad escolar, sin importar el rol que desempeñan, pues todos forman parte del problema,

en la propuesta todos pueden participar poniendo habilidades y destrezas propias de su ser.

Me permito recordar que son las alumnas agredidas las que demandan un cambio, pues, son ellas las que sintieron agresiones propias de *acoso escolar*, sin embargo, el dispositivo es incluyente y toda la *comunidad escolar* es contemplada para exponer los conflictos, hacer propuestas y compromisos. Me uno a la definición de dispositivo de Agamben: “es un conjunto de prácticas y mecanismos (conjunto lingüístico y no - lingüístico, jurídico, técnico y militar) que tienen por objeto hacer frente a una urgencia” (2015, 17). Para hacer frente a la urgencia es indispensable que todas las partes involucradas se escuchen, no solo las alumnas agredidas, ni las agresoras, cabe recordar que todos los sujetos estamos implicados en el fenómeno que pretendemos abatir.

Para este trabajo es indispensable establecer un lenguaje compartido que permita unificar, para dirigir la energía a un mismo punto, potencializados con la presencia de cada ser: “La estrategia que debemos adoptar en nuestro cuerpo a cuerpo con los dispositivos no puede ser simple. Porque se trata de liberar lo que ha sido capturado y separado a través de los dispositivos para restituirlo a un posible uso común” (Agamben, 2015, 27). Es preciso mostrar que la relación tutora permite que durante el proceso de intervención los participantes inicien la deconstrucción de formas de hacer y de ser, desbloqueando aquello que los perturba e impide una transformación en los sujetos que son parte del fenómeno.

Además de la culpabilización, la indiferencia, el autoritarismo, la aplicación de la norma; existe otro error que cometemos con frecuencia en presencia del fenómeno, me refiero al miedo es otro elemento que paraliza a los sujetos en su actuar dentro del *acoso escolar*, “el miedo está presente en todos los rincones. Pero una manera de enfrentarlo es analizarlo, estudiarlo y abordarlo con todos los mecanismos que se tengan a mano” (Folarodi, 2008, 23). El dispositivo de intervención genera las condiciones para que los sujetos miren las acciones, escuchen las palabras que dañan, de ésta forma entran en un proceso de análisis donde ellos mismos se cuestionan e identifican lo que daña los encuentros. De esta forma como lo señala

la cita anterior, los sujetos estudian el fenómeno y empiezan a buscar salidas, donde ellos participan de manera activa, convirtiendo el miedo en conocimiento y de esta manera poder actuar en conjunto.

La relación tutora generalmente se utiliza para generar conocimientos en los alumnos, por las necesidades del fenómeno a intervenir, en el despliegue pretendí que el dispositivo permitiera el desarrollo de habilidades sociales. Además gestionar hábitos donde no se pongan etiquetas, una convivencia sin prejuicios y ser capaces de practicar la hospitalidad, con cualquiera, sin distinciones. Lo cual Implica estar dispuestos a compartir con los otros, lo que resulta valioso porque “quizá aquí esté la respuesta a la existencia del otro: es una cuestión que tiene que ver con la responsabilidad del enseñar y no con el artificioso oficio del ser evaluador” (Skliar, 2017, 164). Cabe aclarar que como interventor solo promoví el dispositivo de intervención, pues, son los alumnos los que se cuestionan, mi papel es de mediador, nunca de evaluador, quién tiene razón, son ellos, pues son los que viven y descubren las fisuras que causan sufrimiento.

La relación tutora es el dispositivo que consideré pertinente, pues representa un desafío para la comunidad escolar, generar subjetividades en un proceso que no violento, que no se imponga, que no exista verticalidad, que genere democracia; tal y como la entiende Ghali Butros: “democracia, desarrollo y paz forman pues un triángulo virtuoso, un objetivo común” (2003, 13).

Desde mi punto de vista representa una oportunidad para mejorar, la tarea es colectiva, inicia con los alumnos y posteriormente es el alumno el encargado de compartir con la familia, dando apertura al análisis del grupo familiar, en relación con la escuela pero también con la comunidad, es decir, “la acción tutorial se integra no sólo al proyecto educativo de la escuela, sino también se entrama en una red de relaciones, promueve una acción compartida y concertada entre los diferentes actores institucionales” (Satulovsky, 2016, 78). Aquí se ponen en juego las capacidades de los sujetos, para expresar, para comunicarse, para escuchar y para construir juntos.

El ejercicio es un proceso que inicia con los alumnos, entre pares se propuso: “el desafío inicial para el “cuidado del otro”; supone, entonces, la deconstrucción de esa imagen determinada y prefijada del otro, de ese supuesto saber acerca del otro, de esos dispositivos racionales y técnicos que describen y etiquetan al otro” (Skliar, 2017, 172). El desafío es el inicio del proceso en la relación tutora, “el cara a cara” entre los alumnos, rompiendo instituyentemente con la imposición institucional, pero también visibilizando, enunciando y trabajando con sus propios prejuicios; en sí, son los participantes los que valoran en grupo.

Para iniciar diseñé un guion tutorial, no existía una planeación con fecha y hora. Lo único seguro es el destinatario, está dirigido a comunidad escolar, especialmente a los alumnos de la “Telesecundaria 5” para trabajarlo dentro del aula, porque ese es el escenario del *acoso escolar*. Visto como un proceso podemos decir que: “es por ello que he planteado en algunos textos que una supuesta “pedagogía de alteridad” es infinita, no puede materializarse en programas definitivos, supone siempre la apertura a un devenir que no es posible prever” (Skliar, 2017, 163). Esto justifica porque existe un objetivo pero no realicé un programa con fechas establecidas, pues en mi papel como interventor trabajé encadenando lo que emerge con la tarea de llegar a los sujetos, proponer el guión tutorial, invitarlos a dialogar para develar y plantear. ¿Cómo puedo contribuir para que estemos en contención de la violencia?

La secuencia del guion tutorial que construí fue con base en el documento: “Acepta el desafío, lee y analiza, escribe y revisa, recupera lo aprendido, prepárate para compartir” (SEP, 2016, 137). Los cinco apartados fueron diseñados para trabajar lenguaje y comunicación, y pensamiento matemático. Sin embargo, la adaptación que realicé es para que el grupo decostruya, tenga la oportunidad de repensarse y reconstruirse como grupo; sirvió para hacer hablar a los pares y sus familias y considero que el proceso más rico fue cuando los sujetos se sentaron de manera voluntaria, dispuestos a compartir su experiencia; de éste modo, la intervención está ahí en el acto educativo en los sujetos. El proceso lo inicié con los alumnos y posteriormente, por las características de su diseño, llegamos a los padres de

familia, la relación tutora desde mi punto de vista es una red que los sujetos dinamizan, es abierta, cualquier sujeto puede formar parte del proceso.

## 1.2 ¿Dónde está la innovación?

Los seres humanos tenemos una familia, un grupo, instituciones que nos cruzan, nuestra cultura, la grupalidad. Pero también la parte individual que proyecta nuestra personalidad, aunque todo nuestro entorno nos influye y se imprime en nuestra parte del ser, tenemos la capacidad de construir como queremos existir, entre otras cosas de la singularidad, ahora me refiero a cómo nos relacionarnos con los demás, yo decido cómo me encuentro con los otros para esto me voy a servir de una metáfora de Skliar “La imagen o metáfora de la “puerta” no es nueva y presenta, claro, una obviedad: una puerta cerrada indica la no accesibilidad o la imposibilidad (o la negación) de ingreso, abierta sugiere la apertura hacia aquellas/os que no están en las instituciones” (2015, 39).

De lo anterior puedo añadir que, una sonrisa, un saludo amable, es una puerta abierta que indica la construcción de una relación en la que podemos disfrutar el trabajo en el aula, la familia y la comunidad como parte de nuestra cultura, el primer paso sería dejar la puerta abierta, puede que no sea suficiente, hay que establecer puentes de comunicación por medio del diálogo haciendo uso del lenguaje, éste lenguaje que me hace parte de un grupo, con el que puedo establecer vínculos, así mismo la naturaleza de la intersubjetividad que permite la sincronía interpersonal.

Dentro del mismo orden de consideraciones y desde la mirada de la intervención educativa, pretendo por medio de la relación tutora mostrar categorías repensadas por Skliar como: la diferencia, la hospitalidad etcétera, las seleccioné debido a que consideré que son un contenido innovador dentro del tratamiento del fenómeno, respecto a la singularidad de las relaciones que se gestan en la institución siendo esta el escenario del *acoso escolar*, además, me pareció una manera de producir experiencias en los adolescentes; apoyada en el acto educativo que servirá como plataforma del desarrollo educativo y personal en los alumnos.

No descalifiqué los trabajos que se han elaborado para abatir el problema, específicamente manuales y talleres dedicados a disminuir el fenómeno, con todo, es pertinente comentar que en la secundaria, los maestros trabajamos algunos valores, seguramente las tácticas no fueron las mejores, pues los desencuentros fueron persistentes. El camino de los valores lo transité mal, entonces ahora elegí otro camino: el del diálogo, el de hablar con el otro, el análisis en grupo, el gestionar que el grupo descubra las fisuras y proponga alternativas genuinas, nacidas del grupo, considerando sus capacidades y otros recursos que pueden servir de apoyo. Existen muchos materiales de valores que los sujetos pueden encontrar con facilidad en la biblioteca escolar, entonces no encontré interesante crear un taller o un manual de los que ya existen muchos, insisto pueden ser buenos, si se trabajan adecuadamente, pero quise proponer, experimentar algo nuevo para la comunidad escolar.

Las categorías que utilicé en la estructura del guion tutorial para que los alumnos analicen y discutan con rigor son: diferencia, convivencia, hospitalidad y hostilidad. Además, con un enfoque en derechos humanos que permita a la comunidad escolar el reconocimiento y reflexión de sus derechos, de la diferencia, cómo podemos convivir con el otro, pero también la libertad de elegir entre la hospitalidad o la hostilidad en el encuentro con los otros y sus diferencias.

Si lo que se deseara pronunciar al pronunciar la palabra diversidad es hacer de las escuelas lugares de acogida, de bienvenida, de recibimiento, tal vez valga la pena pronunciar una palabra nuestra, una palabra que de verdad forme parte de nuestra lengua común, una palabra que habilite la conversación. Y que sea un gesto de hospitalidad (Skliar, 2012, 189).

En mi tarea como interventor busco encaminar a los sujetos a practicar la hospitalidad con pequeños gestos, con pequeñas frases que den apertura a una buena convivencia, pues, en contraste con las vivencias actuales de la realidad que se desea transformar tenemos que, cuando los alumnos desempeñan prácticas propias del *acoso escolar*, están excluyendo, aislando y discriminando por diferentes causas que la sociedad construye y ellos se apropian de esas construcciones. Al darles continuidad encontré los siguientes patrones de conducta:

señalan por el color de piel, por la complexión, por la religión, entre otras que Skliar rescata como: “raciales, sexuales, de edad, de género, de lengua, de generación, de clase social, etc. Se establece un proceso de *diferencialismo* que consiste en separar, en distinguir de la diferencia algunas marcas “diferentes” y de hacerlo siempre a partir de una connotación peyorativa” (2005, 16).

Los sujetos señalan, nadie quiere estar al pie del cadalso, “de otro señalado como la fuente del mal, como el origen del problema” (Skliar, 2005, 17). Considero que esta reflexión entre los adolescentes contribuye para disminuir el *acoso escolar* porque aceptando que la convivencia pone a la diferencia como una oportunidad para compartir y no para aislar al sujeto, entonces promueve la transformación en las prácticas de encontrarse. Además la diferencia se trata de una relación, las diferencias se construyen, así lo manifiesta Skliar, “los diferentes obedecen a una construcción, una invención son un reflejo de un largo proceso que podríamos llamar de *diferencialismo*, esto es, una actitud —sin dudas racista— de separación y de disminución de algunos trazos, de algunas marcas, de algunas identidades en relación con la vasta generalidad de diferencias” (Skliar, 2005, 16). Es necesario recalcar que un buen ejercicio de análisis, entre pares, de las construcciones y etiquetas que imponemos a los otros; es la base para germinar la transformación en el alumno, en el grupo y la comunidad escolar.

El *acoso escolar* mantiene la actitud racista que señala Skliar, construye un proceso de discriminación, basado en estereotipos como: la fea, el inteligente, el tonto, el que usa lentes, el pobre, el naco..., entre pares. “Las diferencias nos constituyen como humanos, cómo estamos hechos de diferencias. Y no para acabar con ellas, no para domesticarlas, sino para mantenerlas y sostenerlas en su más inquietante y perturbador misterio” (Skliar, 2005, 20).

Cuando el sujeto rompa con todos los prejuicios que construye en torno al otro, podrá mejorar sus relaciones, me refiero a las que se enuncian a continuación. “Las relaciones esenciales de la vida: la amistad, el amor, la fraternidad y la hospitalidad” (Skliar, 2017, 16). Elegí la hospitalidad como un inicio para que los alumnos practiquen diferentes formas de recibir al otro en el aula, ya que se compone de

pequeños gestos que pueden propiciar la fraternidad, la amistad y el amor; creo la *comunidad escolar* puede iniciar siendo hospitalaria con cualquiera, con su par. Lo contrario al desarraigo del otro, es justamente ser hospitalario, dejar la puerta abierta. Entonces es indispensable señalar que la tarea específicamente es deconstruir el desarraigo del otro, “ese debería ser el sentido del gesto –acto del educar: recibir al otro, sin cuestiones, sin preguntas, sin sospechas y, sobre todo, sin juzgar, para entablar una conversación a propósito de que haremos con el mundo y qué haremos con nuestras vidas” (Skliar, 2017, 20).

El ejercicio de relación tutora propició un diálogo, donde se inicia discutiendo algunos conceptos generadores de otros estilos de convivencia, entonces: el hablar de hospitalidad con el otro abre la posibilidad de comprender a partir de “una ley mayúscula de hospitalidad, esto es, en aquello de dar un lugar, una acogida, un espacio al otro, a cualquier otro sin importar, ningún tipo de condiciones” (Skliar, 2012, 192). El ser hospitalario con el compañero, para mejorar las relaciones entre unos y otros; pero también para compartir el arte, la ciencia, la cultura y todo lo que la naturaleza nos ofrece en nuestro entorno, retomando nuestras diferencias como una ventaja en donde todos podemos aportar un elemento diferente a una tarea o encomienda, estas actividades se proponen para que los alumnos puedan realizar tareas en donde no tienen que competir, solo compartir y transformar las condiciones en que conviven, disfrutar juntos de las tareas diarias en la escuela, la familia y la comunidad.

### 1.3 El trabajo colaborativo y su efecto transformador como posible solución

En este contexto hablar de trabajo colaborativo es una labor que requiere traer a cuenta vivencias en donde los sujetos trabajaron en conjunto para resolver sus necesidades, existen muchas en la vida de las personas, pero la más significativa en este caso es la gestión de del servicio y construcción del edificio que hoy ocupan los adolescentes para su educación básica.

Las generación que actualmente ocupa las aulas no aprecia la fuerza del hombre cuando se une y trabaja en grupo para un bien comun, su atención se centra en unir fuerzas para construir maléficos, señalarlos, castigarlos; en esta tarea toda la comunidad se involucra, incluso los que se ponen al margen con su indiferencia, con la actitud indiferente se abona, para que la problemática gane terreno en nuestra realidad. El problema es que los pares discriminan, excluyen, aislan. Coleman citado por, Jaime Vázquez aporta que “el origen de los problemas de alguna manera determinaría el alcance de los resultados, a quien estarían dirigidos y por qué, lo que comienza en la práctica regresaría a la práctica, lo que comienza en las disciplinas, a éstas retornaría” (2015, 229).

Cuando analicé las prácticas de exclusión que están en las relaciones interpersonales de los adolescentes retomé la consideración de que corresponde a lo que Gustave Le Bon llamó “el alma de las masas”, y que Freud analizó más adelante en *Psicología de las masas y análisis del yo*. Ahora pudiera ser el sustento teórico de lo que la sociedad denominó fenómeno de bullying, violencia escolar o *acoso escolar* según sea el caso, ya que se reconoce de diferentes maneras, según las acciones de los involucrados, yo elegí llamarlo *acoso escolar* por las situaciones que se vivieron en la escuela y que imprimen características propias de su singularidad como centro de trabajo.

Las prácticas de los alumnos son actuar en grupo, como parte de su cultura pues la solución está ahí en esas formas tan arraigadas de actuar, que son parte de su vida cotidiana y en las que se une su estructura psíquica, pedagógica y familiar, estan habituados a seguir a un líder, pues durante años el capital político de algunas familias hace que sus integrantes conduzcan u orienten a la realización de acciones en la comunidad y en éste caso en la escuela. La tarea fue retomar ese liderazgo, propiciar un giro en las prácticas y en la intencionalidad de ellas, diluyendo un fin negativo que daña y lastima, colmar de propuestas productivas en donde tengan la oportunidad de practicar un encuentro hospitalario, como vía para disfrutar las actividades escolares y otras que la vida nos ofrece. Dicho en palabras de Freud, “también el alma de las masas es capaz de geniales creaciones espirituales, como

lo prueban, en primer lugar, el lenguaje mismo, y además las canciones tradicionales, el folklore” (Freud, 1920, 79).

En éste sentido todos nos involucramos, la sociedad construye el *acoso escolar*, entonces son los sujetos quienes pueden disminuir la problemática, reconociendo su participación dentro del fenómeno. Para Freud las masas son buenas si los sujetos permean con las características que cada uno posee en lo individual y que reflejan la parte humana del ser.

La tarea consiste en procurar a la masa las mismas propiedades que eran características del individuo y se le borraron por la formación de masa. En efecto, el individuo poseía —fuera de la masa primitiva— su continuidad, su conciencia de sí, sus tradiciones y usos, su trabajo e inserción particulares, y se mantenía separado de otros con quienes rivalizaba. Esta especificidad es la que había perdido por un tiempo a raíz de su ingreso en la masa no organizada (Freud, 1920, 82).

Esta última cita de Freud, la interprete de la siguiente manera: en el *acoso escolar* los alumnos realizan colectivos que dominan y trabajan para molestar a uno o dos compañeros. Me parece importante volver a mencionar que están unidos por un interés común y no actúan en función de una individualidad valiosa, son movidos por el deseo de complacer un comportamiento que destruye, que no se razona. Están dispuestos a obedecer ciegamente.

Ahora lo que pretendo es que los alumnos de la escuela, se reconozcan como individuos valiosos, con potencial, con cultura, con lenguaje, con emociones, con ideas, con creatividad, con un nombre, con una familia y una comunidad: la comunidad formada por individuos diferentes, pero con conciencia de lo que el trabajo colectivo puede aportar a su propio ser. Que los sujetos sean capaces de integrarse a una masa, llevando con ellos todos los elementos que mencioné anteriormente, pero con ánimo de aportar, no de obedecer ciegamente. Maturana lo resume en una frase: “los sujetos no quieren obedecer, quieren colaborar”.

Pretendo hacer una mezcla de lo que ya está arraigado, pero imprimir formas más libres de actuar en tiempo y espacio quizás a través del arte como lo menciona Guattari, “el arte es un camino que lleva a regiones en las que no rige ni el tiempo ni el espacio” (1994, 187). Aquí se hace presente el poder de pensar, de conocer científicamente, de actuar políticamente ésta es una nueva forma de actuar en colectivos como la enunciación de nuestra época en donde la tecnología está en la escena junto a la cultura, la ciencia y el arte.

Los objetos se instauran en una posición transversal, vibratoria, que les confiere un alma, un devenir ancestral, animal, vegetal, cósmico. Esas objetividades, subjetividades operan por su cuenta, se encarnan en focos animistas, se superponen unas a otras, se invaden para construir entidades colectivas mitad cosa, mitad alma, mitad hombre, mitad animal, máquina y flujo, materia y signo (Guattari, 1994, 189).

Guattari con estas líneas tan profundas, me encamina para proponer un trabajo colectivo en donde hombres y mujeres de todas las edades participen. Desempeñando su propio rol, apoyando en tareas colectivas en donde se involucren con el ser, los recuerdos, de alegría, nostalgia y añoranz; producidos por lo que ven sus ojos, tocan sus manos, por aromas encadenados a sus seres queridos o su comida preferida. Interactuando con un pasado que tiene presente y que la globalización puso en una esquina; hablo de la cultura de los sujetos que hoy coinciden en lugar, tiempo y espacio, nuestra raíz nos une y da vida.

El arte, la ciencia y la tecnología al igual que la cultura, son campos en los que la creatividad puede germinar; a éste origen le podemos agregar la ética como responsabilidad de lo que el hombre produce de manera individual. Socialmente, los sujetos establecemos formas de comunicarnos, somos entes sociales, la historia del ser humano es en grupo, somos un conjunto de personas que comparten sus problemas, situaciones de la vida, un lenguaje, la intersubjetividad se construye en grupo.

En el *acoso escolar* el agresor genera la soledad del sujeto, con acciones constantes encaminadas a excluir, aislar, segregar, logrando lastimar y afectar el estado de ánimo del sujeto agredido, además de trastornar su personalidad, puede llegar a pensar en el suicidio, pero también en agredir a otros.

Debo recordar que observe “sufrimiento institucional” en la comunidad con la exclusión que los alumnos están habituados a construir, segregando durante largos períodos a sus pares. El trabajo de intervención está pensado en la comunidad escolar, en la participación de todos los sujetos que se encuentran cara a cara dentro de la institución.

En cuanto a la relación tutora, en virtud de que fungió como dispositivo de la intervención, como punto de partida, como medio para circular la palabra, como un espejo para mirarnos y como un puente que podemos transitar cada vez que se requiera cambiar de lugar. Ya que una sesión no determina el cambio, hay que trabajar constantemente en el diálogo democrático para una transformación que logre la autonomía de grupo, sin embargo, antes de finalizar este apartado es indispensable señalar “que el acoso escolar debe ser definido desde los propios actores pues éste va a depender de las reglas sociales implícitas y explícitas, simbolismos y roles de los propios grupos de alumnos” (Rivero, 2009, 9).

La relación tutora permitió a los escolares hablar, descubrir que pueden cuestionarse para construir, estudiar categorías, buscar respuestas, razonar su conducta, repensar su actuar individual y grupal.

#### 1.4 Trabajo colaborativo, vida y acción comunitaria

Anteriormente, analizamos cómo el *acoso escolar* es un fenómeno en donde los alumnos actúan en grupo, se unen con un fin común y sus prácticas son constantes, están dirigidas a excluir a una o varias personas, Reto Bertoni expresa su manera de visualizar las problemáticas: "el conflicto en sí mismo no debe ser valorado algo

positivo ni negativo, es un fenómeno natural y, como consecuencia, debe ser analizado con el objetivo de entender su origen y dinámica. La comprensión de su lógica puede convertirlo en algo potencialmente positivo, disparador de cambios y de posibilidades de crecimiento y aprendizaje” (2011, 82).

Estas líneas son alentadoras y me surge un cuestionamiento: el *acoso escolar* es un trabajo de grupo, en masa, con un fin común, en donde existe constancia. ¿Estos aspectos se pueden utilizar para disminuir el problema? Es posible que el dispositivo logre transformar y mejorar el trabajo colaborativo; orientarlo en la construcción de nuevas maneras de encontrarse, de organizarse y visualizarse como una comunidad con intereses propios y que promuevan el desarrollo educativo y dentro de éste, el desarrollo de la cultura local; pero, sobre todo, la disminución de los conflictos generados por las prácticas del fenómeno. “La promoción del desarrollo implica reconocer que este solo puede concebirse como proyecto colectivo. La experiencia histórica indica que el conflicto es inherente a las sociedades humanas y que los propios procesos de desarrollo pueden generar situaciones conflictivas nuevas” (Bertoni, 2011, 90).

Es decir durante la implementación del dispositivo de intervención del proyecto de desarrollo educativo “relación tutora” se distingue el surgimiento de desencuentros no previstos, no obstante, los tomé en cuenta como parte de un reajuste, de un análisis e incluso de una resistencia. El proceso mismo implica resistencia entre los sujetos. Se genera tensión entre lo instituido y lo instituyente, es una lucha para la transformación. Aquí se hace presente la negociación como elemento para fortalecer el trabajo colaborativo.

La negociación puede ser entendida también como aquella instancia en la que dos o más partes deben resolver un problema en común que se asienta en un desacuerdo. Esto implica entender la negociación como la construcción compartida de soluciones y habilita un proceso creativo para alcanzarlas. Si se logra canalizar la negociación por estos carriles, el conflicto ofrece una oportunidad como fuerza

dinámica promotora del cambio social y, en tal sentido, los procesos de desarrollo podrían verse favorecidos por esa dinámica (Bertoni, 2011, 84).

Hago énfasis en las afirmaciones del autor, cuando utiliza la negociación como una opción para que dos o más partes resuelvan un conflicto en común, desde mi apreciación subrayo que el *acoso escolar* es de grupo. El fenómeno, involucra las masas, los sujetos participan, solo con estar presentes y ser espectadores, lo veo como un problema colectivo, puesto que cada individuo juega un rol que generalmente abona a los desencuentros, por lo tanto, es en grupo que se pueden buscar opciones para su solución.

La negociación es una sugerencia clara para mejorar los encuentros, la comunidad escolar puede aprender a negociar, no para firmar acuerdos como el que menciona Sandra en su testimonio<sup>31</sup>, en la vida cotidiana de la secundaria son muchos los acuerdos que se firmaron y nunca se cumplieron; ahora pueden usar el diálogo para construir en colectivo.

En el proceso de intervención, especialmente en el despliegue, en el diálogo con los otros, en la puesta en marcha del dispositivo que seleccioné para éste proyecto es vital que los alumnos entiendan la negociación como la propone Bertoni en la cita anterior, es decir, como la construcción compartida de soluciones, aceptando responsabilidades individuales pero también grupales y habilitando un proceso creativo para alcanzar las metas grupales que nos permitan mejorar la convivencia.

El siguiente aspecto trata de propiciar encuentros, donde, se involucra a toda la comunidad escolar, debido a que todos formamos parte del conflicto, la prioridad que establecí es mejorar los encuentros entre unos y otros, tomando decisiones colectivas para un desarrollo sociocultural. Al respecto, agrego la siguiente cita, “la expresión «desarrollo local» hace referencia al contenido, más que al contenedor.

---

<sup>31</sup> La firma de acuerdos que menciona Sandra, son redactados desde lo instituido, desde la verticalidad, sin la participación de las partes involucradas, el resultado es el incumplimiento de dicho acuerdo.

Lo «local» no necesariamente debe estar limitado en una superficie territorial” (Bertoni, 2011, 101). Por lo tanto, pretendo tomar la cultura propia de la comunidad para articular procesos, especialmente los que tienen que ver con la organización, participación, cooperación, comunicación de un fin común. El camino para mejorar los encuentros, se basa, en la colaboración en donde los sujetos, gozaron de participación para construir encuentros entre ellos, pero también con su pasado, los objetos y sus significados; descalifico la competencia, pues, todo el grupo trabajó para lograr un mismo fin.

La comunidad escolar vivió un espacio de expresión, reflexión, reacomodo de ideas, manifestación de experiencias mediante la relación tutora; pero también para el desarrollo de sus capacidades, para organizarse, dialogar, compartir y encontrarse con los otros y con todo lo que está en su entorno, la naturaleza, la cultura, la tecnología, los libros. En tal sentido, “no se puede pensar en términos de oposición a lo global y a lo local, sino aprovechar las posibilidades que se abren de articular esos «mundos» para promover el desarrollo de las capacidades de las personas y como resultado ofrecer la oportunidad de optar por mejores vidas” (Bertoni, 2011, 107).

Las observaciones que hace R. Bertioni se relacionan también con Silvia London, en la siguiente mención: “la educación no sirve sólo para preparar al individuo en habilidades técnicas (obviamente importantes), debe ser un lugar de reconocimiento de la naturaleza del mundo, con sus diversidades y riquezas, de apreciación de la importancia de la libertad y el razonamiento” (London, 2006, 24). Dicho de otra forma, propone que la educación puede ser una plataforma para reconocer el mundo; entonces no basta que el alumno se reconozca como individuo, como parte de un grupo con necesidades, también hace falta que conozca el lugar donde vive, las riquezas de la comunidad y los beneficios de la globalización como una aportación mundial.

No obstante desde la perspectiva de London: trabajar en el aula la parte cultural de las familias, es poner de frente una parte importante de su vida, de su historia; que está sólo en recuerdos o en cajones en algún lugar de sus casas, pueden ser objetos, fotografías, herramientas, ropa, experiencias, música muchas cosas.

El docente enfrenta muchos retos frente a un grupo de alumnos, con ideas distintas, con intereses aparentemente incompatibles, la tarea es evitar que la nula propuesta de actividades convierta las relaciones de los alumnos en actos monotonos y termine siendo una escuela opaca donde no se generan actividades que impulsen al trabajo de grupo. Pasamos ahora a trabajar la idea de Miguel Brazdech donde habla del desafío que representa proponer actividades, en este caso para construir o reafirmar el trabajo colaborativo, “el hecho educativo aparece como un desafío a construir en el que yo como educador tengo la responsabilidad de aportar algo, de desafiar al resto del grupo y por lo tanto sentirme desafiado a la vez por las reacciones del grupo frente a lo que yo proponga” (Brazdech, 2007, 25).

La comunidad escolar transita por un proceso para lograr valorar el trabajo colectivo, sentirse parte de la transformación, contribuir al bien común donando su tiempo, propuestas, ideas y habilidades para negociar. Y disfrutar la riqueza de la cultura local.

### 1.5 ¿Cómo reencontrarnos con la parte humana?

Los individuos que se relacionan en el aula de clases, encuentran la oportunidad para aprender a trabajar con sus pares, pero también el espacio es propicio para mejorar nuestras habilidades para comunicarnos con los otros, los encuentros y la calidad de estos. Los alumnos de la “Telesecundaria 5”, pueden adoptar prácticas de convivencia que lejos de generar inseguridad, aislamiento o sufrimiento institucional; estas arrojen un trabajo en grupo que le permita al estudiante conocer a los otros, construir encuentros en los que las diferencias sean el potencial que contribuya al trabajo en conjunto.

Me parece importante el desarrollo humano como el centro en donde surgen los cambios mediante procesos sociales. Al respecto Antonio Vázquez Barquero lo señala como:

La capacidad emprendedora está siempre condicionada por los factores culturales que explican la especificidad del territorio. De ahí que se pueda decir que el desarrollo se produce gracias a la creatividad emprendedora de los ciudadanos en un determinado entorno cultural. Así pues, desarrollo, creatividad y cultura se relacionan de forma diferente en cada territorio. Se produce entre ellos un proceso de interacciones continuas a medida que toma forma el proceso de desarrollo (2007, 202).

El enfoque retoma el desarrollo humano, “se trata de un proceso culturalmente sostenible en el que las capacidades y la creatividad de la población son la base sobre la que se apoya el proceso de acumulación y progreso de las comunidades y territorios, y sostiene que el hombre es el beneficiario del esfuerzo de transformación económica y social” (Vázquez, 2007, 204). Las capacidades de los sujetos son determinantes, pues tiene que existir un interés, una razón, un porqué, son ellos los que eligen libremente cuanto se van a involucrar en la construcción de otras actitudes para convivir.

Existen algunos impedimentos para que la comunidad escolar centre su atención en su propia cultura pues, aunque forma parte de su origen y está presente en su cotidianeidad es un aspecto olvidado ya que no genera bienestar económico y nuestra forma de vida actual es producir, consumir y evitar pérdidas económicas.

Nuestras actividades están encaminadas a obtener un pago, una ganancia monetaria derivada de nuestras acciones, para Guillermo Foladori y Gustavo Melazzi la acumulación de capital y el aumento de ganancias ocupa nuestros pensamientos, así nos educaron. Dejamos atrás actividades valiosas que las personas hacían en colectivo, para competir entre nosotros por un mejor salario que

nos permita consumir los artículos que el modelo capitalista nos oferta. Textualmente estos autores enfatizan lo siguiente: “La forma más dramática de existencia humana surge cuando los hombres nacen condenados desde su infancia a maltratar sus cuerpos y su alma hasta alcanzar la condición física y espiritual de un peón, de un portador de su fuerza de trabajo en bruto sin más elaboración que la requerida para realizar los trabajos más agotadores, monótonos y mal pagados” (Foladori & Melazzi, 1991, 14).

Edgar Morín expresa que “el hombre sólo se completa como ser plenamente humano por y en la cultura” (1999, 26). Entiendo la cultura como las prácticas que están presentes en nuestra vida; en estas influyen costumbres muy arraigadas pero también elementos contemporáneos y universales. Retomando al autor veo en la cultura la posibilidad, que los alumnos desarrollen sus capacidades para hacer trabajo colaborativo, sin exclusión, desempeñando un rol acorde a sus características personales y dando valor a la diferencia.

El fomento de las buenas relaciones entre unos y otros es una tarea muy compleja, más aún cuando las personas se habitúan a reñir, guardar rencor y excluir. Resulta complicado crear ambientes sanos para la colectividad, sin embargo, considero que la cultura es un elemento que puede apoyar debido a que es lo que une a todas las generaciones que forman parte de la comunidad escolar, en nuestra esencia existen experiencias similares que despiertan emociones y disfrutamos en grupo de ellas. “La complejidad humana no se comprendería separada de estos elementos que la constituyen: todo desarrollo verdaderamente humano significa desarrollo conjunto de las autonomías individuales, de las participaciones comunitarias y del sentido de pertenencia con la especie humana” (Morin, 1999, 27). El alumno puede apreciar en sus emociones la parte humana, ser responsable de sus decisiones y crecimiento personal, pero también de su participación activa y positiva como parte de un grupo que trabaja para el bien común.

## 1.6 La fuerza de la cultura local: en la democracia, con la diversidad en el ser humano

La Telesecundaria como una institución, dentro del currículo contempla fomentar la cultura; solo que en el aula no se trabaja, pues, los libros no son suficientes, solo existe uno o dos paquetes por centro de trabajo, posiblemente algunos maestros no dedicamos tiempo a la asignatura de artes, minimizando lo importante de tomar en cuenta los usos y costumbres de la localidad, fomentar la música tradicional, sus trajes típicos, los alimentos que acostumbran compartir en sus festividades. Señalada la falta de recursos, poco interés en algunos docentes por fomentar la cultura local; expreso que es oportuno mirar la cultura local, pues ahí podemos encontrar buenas bases para solucionar conflictos o fenómenos sociales. “La dimensión sociocultural es la que —en buena medida— permite comprender cómo se percibe el fenómeno desde la comunidad” (Bertoni, 2011, 102).

Parte de la propuesta es rescatar esas características culturales locales que están presentes, pero las tenemos olvidadas y es indispensable reactivarlas para recibir sus beneficios como el despertar de sentimientos y emociones en los alumnos que les permitan sentir la riqueza de su cultura. “Para que la «innovación» pueda ser exitosa debe tener en cuenta las especificidades locales, esto es, los patrones culturales de las sociedades y las reglas informales que los actores se han establecido” (Bertoni, 2011, 145). Esto quiere decir que las reglas informales y los patrones que están establecidos tiempo atrás en las sociedades, no pueden ser ignorados en la intervención, más bien puedo sumar el beneficio que la comunidad ofrece a la propuesta de intervención.

Para el desarrollo de las estrategias que propone está contemplada la cultura de la localidad como una parte importante de sus vidas que tenemos que mirar e incluir en el desarrollo de las capacidades de los alumnos, para esto “se requiere de cierta legitimidad política entre los actores sociales, es decir, el reconocimiento no solo de su importancia sino también la creencia de que dicha institucionalidad se adecua al marco institucional previamente existente y a las pautas culturales locales que se desean preservar” (Bertoni, 2011, 145). Para iniciar, sugerí una exposición de

fotografía antigua, compartir alimentos tradicionales y semillas de la comunidad, pero, las propuestas pueden venir de cualquier alumno, maestro o padre de familia; actividades que enriquezcan su cultura y que no estén incluidas en la planeación del proyecto de intervención.

En éste proyecto de desarrollo educativo, pretendí soldar esas fracturas que se perdieron y que son importantes para que los alumnos establezcan buenas relaciones con sus compañeros de grupo, con su vecino, el que se sienta a un lado, adelante o en la parte de atrás, es decir, que puedan trabajar en conjunto, sin segregarse y para lograr un bien común. Para Muñoz Corvalán “la Sociedad Moderna se debilitan los lazos personales; los vecinos pueden ignorarse, las relaciones se hacen funcionales. El tejido básico está constituido por equipamientos, por servicios comunes y por su entorno simbólico, como monumentos, edificios prestigiosos o espacios de convergencia” (Muñoz, s/f, 8). Estos elementos mencionados son recursos que se pueden retomar o construir si no se tienen, pues la cultura es dinámica, lo importante es no perder esa base que fortalece las relaciones entre unos y otros con sus diferencias, sin excluir.

La *comunidad escolar* de la Telesecundaria es de un máximo de 50 familias, porque las comunidades de “La Canoa” y “El Barranco” que usan el servicio educativo, son comunidades rurales pequeñas, en donde una de las principales actividades es el cultivo de maíz, frijol y habas para el autoconsumo, en éste caso para un desarrollo sociocultural, pretendo retomar el tejido social, para el disfrute de la cultura que poseen, desde mi observación, no es valorada, por lo tanto no cumple la función de lograr que el sujeto disfrute el tesoro cultural que posee en comunidad. Los alimentos regionales son una joya culinaria, en su mayoría preparados con maíz hay dulces y salados, algunos ejemplos son: pinole, tlaxcales, tamales, tlacoyos, sopes, gorditas, elotes entre otros. Hace algunos años se preparaban en colectivo y se compartían en las fiestas del pueblo. Permitiendo la convivencia y la identidad de la localidad; ahora los alimentos se preparan de manera aislada y no se comparten con otras familias.

La cultura local quedó en el olvido pues no genera ganancias económicas, habría que redescubrir juntos en colectivo ¿Dónde está la riqueza de la cultura? ¿Por qué es importante volver a ella, valorarla, conocerla y difundirla? Abandonar por un momento las prácticas tan arraigadas de acumulación de capital y pensar un poco en generar acciones en conjunto que nos lleven a fomentar el valor de la cultura para el disfrute de los encuentros con los otros dentro de la comunidad escolar.

Es necesario destacar lo que retomó Julio Carranza Valdés, pues refiere lo importante de conocer y disfrutar de nuestra cultura independientemente de si genera ganancias económicas, indispensable descubrir emociones y sentimientos colectivos. “La cultura debe ser parte integral, instrumento y, a la vez, objetivo esencial de una adecuada concepción de desarrollo, de aquella que coloca el bienestar material y espiritual de todo ser humano como su razón de ser” (2000, 63).

Los adultos podemos darnos a la tarea de mostrarle a las nuevas generaciones, sus raíces, y señalar los aportes de otros países. Pues, forman parte de nuestra realidad; lo importante es identificarlos, pero más importante es no perder los efectos que nos ofrece nuestra raíz, la riqueza está en los procesos de elaboración de las artesanías, los alimentos, la preparación de las fiestas, un ejemplo literario es el cuento: “Canastitas en serie” de Bruno Travencita. La historia recrea lo invaluable de nuestra cultura, son un campo donde la creatividad se pasea, en esos procesos se encuentra la convivencia, los encuentros valiosos, con los otros, con los colores, con la naturaleza, con uno mismo. “Si cada sociedad tiene disposiciones particulares y aspiraciones específicas vinculadas a su cultura y a su historia, para florecer le es preciso asumir y vivificar la savia creativa que ha heredado de su pasado” (Carranza, 2000, 64).

Puedo subrayar que los alumnos, carecen del reconocimiento de esa *savia creativa*, de trabajo en grupo, hay que empezar por lograr que reconozcan un ejercicio en colectivo que favorezca las prácticas que mejoran buenos encuentros con los otros, con sus pares, es preciso abandonar las ideas de competencia fomentadas por el mismo curriculum para abrir espacios que se enriquezcan con las ideas de todos

los actores de la vida escolar, la escuela puede realizar actividades para el desarrollo de la cultura, en donde la parte económica no tenga un lugar privilegiado, pues existen actividades que se pueden realizar con materiales de la comunidad y los costos son mínimos.

Los habitantes de la comunidad de “La Canoa” y “El Barranco” tienen un capital cultural que los une, esta es la práctica de la religión católica en un 95%. En cada comunidad las celebraciones más grandes y en las que la mayoría asiste, son las fiestas religiosas que se realizan a lo largo del año, aunque las relaciones entre familias no están muy fortalecidas, con éstas celebraciones se reúnen, pues son fiestas que heredaron de sus ancestros y aún las practican.

La tradición de la navidad ahora está más organizada y todos participan y aportan su cooperación, primero se hace el rosario en la capilla y todos salen cantando, reparten ponche, café, enchiladas, tamales.

— ¿Cómo lograron que las personas se reúnan y aporten para las fiestas de la navidad? Y ¿Cómo construyeron su capilla? (la señora sonríe ese tema le gusta porque es catequista).

Hace muchos años no teníamos capilla y la gente deseaba tener en donde hacer la celebración de la santa misa, nos reunimos varios y organizamos bailes para juntar el recurso, éramos puras mujeres y solo un hombre el que nos apoyaba y conseguimos el permiso para los bailes, para un baile juntábamos ramas para formar el lugar donde podían entrar a bailar; en la mañana antes del baile nos íbamos de casa en casa pidiendo tomates, chiles tortillas, despensa, lo que nos pudieran ayudar y por la noche ya estaba preparado el café, las enchiladas, para vender y las personas se divertían mucho, se hicieron varios bailes. (E. SE.2, 2016, 120).

A pesar de las situaciones problemáticas que vive la comunidad escolar, los habitantes de la comunidad de “La Canoa” tiene antecedente en su pasado como colectivo, pero también actualmente, mantienen la unidad de su comunidad y pueden participar en conjunto para fomentar las buenas relaciones entre vecinos; la

cultura en el aspecto cultural es la que logra que se organicen y se reúnan, así lo comenta la señora Alondra en parte de su entrevista.

— ¿Usted no participa en ninguna actividad de la comunidad en donde se reúnan para compartir?

—Pues si el 21 de noviembre hay juegos mecánicos, pero también en diciembre, las posadas son bonitas se hacen por calle, les gusta a todos cooperar y se organizan la gente ya saben, se organizan, es un gusto, las fechas, las costumbres.

— ¿Con qué participa en las posadas?

—Con tamales, ponche, piñatas (E. SE3, 2016, 125).

Por su parte, en la comunidad de “El Barranco” se reúnen con motivos religiosos, los habitantes se organizan para celebrar su fiesta anual, pero también en “Semana Santa” la comunidad participa para realizar sus ritos religiosos, en donde participan las personas adultas y los jóvenes. A pesar de las vicisitudes los habitantes no dejan de participar. “La religiosidad, es —me decía— un sentimiento particular, que a él mismo no suele abandonarlo nunca, que le ha sido confirmado por muchos otros y se cree autorizado a suponerlo en millones de seres humanos. Un sentimiento que preferiría llamar sensación de «eternidad»; un sentimiento como de algo sin límites, sin barreras, por así decir «oceánico»” (Freud, 1992, 65). Los habitantes de ambas comunidades siguen celebrando las fiestas que les legaron sus padres y abuelos; pero también con sus prácticas enseñan a las nuevas generaciones a seguir sus tradiciones.

Retomando la idea de Freud, en mi interpretación, la religión es parte de su cultura, la mantienen viva, ya que tiene significados profundos para ellos, existe la implicación, la fuerza de la cultura puede ser más grande que la fuerza del *acoso escolar*, pues a pesar de las vicisitudes la comunidad se une y disfruta de sus fiestas religiosas; éste puede ser un camino para la intervención pues es un tesoro que une generaciones, la idea es tomar unos rasgos de su cultura, partir de los intereses de los adolescentes, pero también de los padres de familia para que fortalezcan las propuestas de intervención con ideas, con su presencia y participación. “Quien posee ciencia y arte, tiene también religión; y quien no posee aquellos dos, ¡pues que tenga religión!” (Freud, 1992, 65).

Es momento para aclarar que nunca será mi intención fomentar la religión en los sujetos ni dentro ni fuera de la escuela. Más bien retomar la cultura, el arte y la ciencia utilizando las habilidades de la comunidad para organizarse y construir objetivos que los llevan al bien común y a la convivencia en donde todos aportan.

La cultura es parte importante del individuo con todos los elementos tangibles e intangibles que el hombre disfruta: ideales, creencias, costumbres, vestimentas, alimentos, tradiciones, construcciones, agricultura, lenguaje, música, fiestas y espacios para sonreír y compartir.

a. Democracia y el trabajo colaborativo fundamentos del bien común

La definición de la palabra democracia es utilizada como un sistema político que defiende la soberanía del pueblo y el derecho del pueblo a elegir y controlar a sus gobernantes, la mayoría de la población utiliza el concepto para definir éste tipo de prácticas, como parte de nuestra formación cívica y nuestras acciones; no obstante, existe otra forma de entender y ejercer esta palabra de acuerdo con Butros: “La democracia puede definirse en suma como un sistema político capaz de corregir sus propias disfunciones” (2003, 8). Desde éste punto de vista y retomando la problemática que enfrenta la *comunidad escolar* de la “Telesecundaria 5”, me refiero al *acoso escolar* en donde todos los sujetos tienen un rol a desempeñar y recordando el análisis del diagnóstico en donde mencionó que en la problemática, se encuentra parte de la solución, al entender la democracia como ese sistema político que puede corregir las problemáticas que se construyen en los encuentros; de esta manera se alimenta la idea de la responsabilidad compartida.

El *trabajo colaborativo* enfocado a un bien común, es un enunciado interesante pues si la comunidad escolar se organiza puede resolver sus necesidades y problemáticas, hace falta un estado de empoderamiento que los impulse a desarrollar sus capacidades como un grupo que comparte situaciones en la vida diaria.

Se requiere la formación de una comunidad gestora, en busca de otros procedimientos para la convivencia; tomando en cuenta su patrimonio cultural como un tejido entre generaciones que disfrutan del trabajo en conjunto, convencidos de generar un sistema con seguimiento para su presente y para las futuras generaciones, creando responsabilidad en cada ciudadano de la importancia de cuidar y disfrutar las pequeñas características culturales, que le imprimen grandeza a un pueblo. Como las que queremos destacar en éste proyecto; los alimentos tradicionales, las semillas, las fotografías, los bordados, la tradición oral, entre otras que se pudieran integrar.

Ahora bien, el dispositivo de intervención es la relación tutora, como punto de partida, en donde los sujetos se enfrentan cara a cara y gestionan un análisis en donde reflexionan los actos de discriminación, exclusión y aislamiento practicados en el aula; como parte de las características del fenómeno que viven los adolescentes. Las capacidades de los sujetos en sus prácticas colectivas juegan un papel determinante en el desarrollo de estos nuevos modos de encontrarse con los otros, pero también la democracia entendida como la plantea Butros 2003 en una cita que señalamos anteriormente en éste capítulo como parte decisiva, como un sistema, como un triángulo virtuoso para alcanzar un objetivo común.

El concepto de democracia es para debatir en colectivo, dando participación a todos como un acto justo que ejemplifique los derechos de los ciudadanos pero también la responsabilidad de participar de manera positiva en el tejido social del que forma parte. Parafraseando a Edgar Morin 1999 comprendo el valor de la diversidad y la importancia de lograr que los adolescentes analicen sus capacidades y características propias, así como respetar las diferencias entre compañeros; pero sin aislarse, más bien trabajar unidos en las cosas que nos conciernen y nos proyectan como colectividad. Por ejemplo: la cultura, es en ella donde las generaciones se unen, pero también los pares encuentran un espacio de convivencia en el que pueden explotar las capacidades individuales. “La educación del futuro deberá velar por que la idea de unidad de la especie humana no borre la de su diversidad, y que la de su diversidad no borre la de la unidad” (Morin, 1999,

27). Estas líneas son valiosas pues el trabajar en colectivo no significa perder los intereses para el desarrollo personal, en la vida del ser, todo tiene un tiempo y espacio.

En el *trabajo colaborativo* se puede retomar con aspectos del pasado y el presente, con elementos de nuestra vida cotidiana que son significativos para nuestro pueblo: objetos, música, fotografía, lenguaje, convivencia, trabajo, escuela, incluso formas para despedir a sus difuntos. La globalización entra en nuestras vidas, en nuestros hogares, la recibimos en todos los espacios, generando cambios en nuestras formas de vida. Entonces somos una mezcla de ideas y propuestas, las generaciones nuevas necesitan ser orientadas pues reciben mucha información en poco tiempo y nadie en casa o en la escuela se detienen a explicar el lugar de cada cosa, la esencia de la música, la preparación de los alimentos tradicionales, los recuerdos, los aromas y todo lo que tiene significados valiosos para el grupo familiar y escolar.

Menciona E. Morin: “Si la modernidad se define como fe incondicional en el progreso, en la técnica, en la ciencia, en el desarrollo económico, entonces esta modernidad está muerta” (1999, 43). Pero si tomamos lo mejor de cada cosa según sea el caso podemos aventajar a nuestros propósitos, por ejemplo: podemos ver en familia las fotografías que nos despiertan emociones, alegrías y melancolias en una proyección digital en esté caso el disfrute de la actividad es la misma pero apoyados en la tecnología; en el *trabajo colaborativo*. También podemos retomar los avances tecnológicos que realzan nuestras prácticas culturales más antiguas sin que se vea afectada la esencia de la cultura por ejemplo: una blusa del traje típico de Hidalgo, bordada en máquina, no tiene la riqueza cultural, pues el tesoro verdadero esta en el proceso, en vivir la elaboración, en la elección de los colores y los dibujos.

Las prácticas culturales no se pueden homogeneizar, se valoran por su diferencia, podemos aprender en grupo a resaltar la cultura local, pero también conocer lo que otras culturas nos proporcionan, sin embargo, es indispensable señalar a las generaciones venideras nuestras raíces, y el beneficio de esas prácticas para la convivencia. Respecto a cultura busco que los adolescentes valoren las diferencias, pero antes hay que reconocerse como un pueblo, con rasgos culturales, para poder

presentar a otros lo que somos, con orgullo y sin temor a comparaciones, en un ejercicio posterior ver cómo nos hemos nutrido de otras culturas.

Es indispensable que el alumno realice tareas en las que reafirme el trabajar con los otros, en donde viva y ejercite la democracia, la interacción sin competencia, desde el reconocimiento del otro sin desfigurar su personalidad. Para sus problemáticas de grupo en la escuela, Rafael Yus sugiere, “hay que propiciar el trabajo colaborativo y autónomo en equipo, desde donde se adquieren actitudes y destrezas ligadas a la realización del trabajo, estableciendo grupos socialmente heterogéneos que favorezcan la interacción horizontal y propiciando procesos de convergencia y acercamiento entre diferentes concepciones y valoraciones” (2001, 5). El *trabajo colaborativo* puede propiciar un ejercicio democrático que distribuye responsabilidades no solo entre alumnos, también entre maestros y padres de familia.

## **2. Planificación de actividades: parte del dispositivo de intervención**

### 2.1 Planificación de actividades orientadas a la transformación

Los siguientes objetivos los redacté como una visualización a largo plazo, no obstante, fue el grupo quien, en su momento realizó sugerencias con base en sus capacidades y construcciones particulares.

#### OBJETIVO GENERAL

Generar un análisis colectivo que conduzca a la comunidad escolar de la Telesecundaria 5 a desarrollar capacidades que les permitan construir y proponer de manera creativa otras formas de relacionarse con los otros, disminuyendo el *acoso escolar*, basándose en el respeto a los derechos humanos y las diferencias.

## OBJETIVOS ESPECIFICOS

- Concientizar a los adolescentes de la importancia de recuperar la cultura de la comunidad, conocerla, apreciarla y difundirla, y usarla como una cadena que une generaciones y propicia encuentros fraternales.
- Propiciar que los alumnos disfruten los encuentros entre pares, incluyan en su vida el trabajo colaborativo como una opción para solucionar problemas comunes. Además, que generen más oportunidades para encontrarse en un ambiente de armonía construido en el respeto a las diferencias y el fomento a la igualdad de derechos.

### Planificación general del uso del dispositivo de intervención

Dispositivo para la intervención y propuesta de actividades para trabajar en equipo.	Recursos	Tiempo Aproximado	Participantes
1.- RELACIÓN TUTORA	El recurso que se necesita tiene que ver con la voluntad, disposición y deseo de participar, e esté ejercicio. Tema: Diferencia, hospitalidad, hostilidad, convivencia. Guion tutorial.	Punto de partida, para construir en grupo, puede ser una actividad permanente.	Alumnos, padres y maestros
2.-ANTOLOGÍA DE TRADICIÓN ORAL	Grabadora y/o hojas y lápiz.	Un mes	Alumnos y personas de la comunidad
3.-EXPOSICIÓN DE FOTOGRAFÍA ANTIGUA	Álbum de fotografías de las familias de los alumnos de la Telesecundaria. (También pueden participar otras familias).  Scanner, proyector, internet. (Blog)	Cuatro meses	Toda la comunidad escolar
4.-MUESTRA GASTRONÓMICA	Alimentos de la comunidad, hojas blancas, lápiz, utensilios de cocina, mesas, manteles.  Hilos de colores, agujas para coser de ojo largo, agujas	Un mes (septiembre)	Toda la comunidad escolar

BORDADOS	gruesas, tijeras, corta hilacha, batista de algodón, lienzo de algodón, tela para repasador panal de abeja, bastidores, papel carbón para tela, crayón de modista, lápiz negro.	Actividad permanente	Alumnas de la Telesecundaria
SEMILLAS TRADICIONALES DE LA COMUNIDAD (fotografías)	Semillas, celular, cámara fotográfica, memoria.	Un mes	Alumnos de la Telesecundaria.

La relación tutora, constituye la primera parte de la intervención es la recuperación, de la experiencia, en donde el sujeto expresa los conocimientos del tema y sus habilidades, es ahí donde emergen situaciones importantes que el grupo determina qué tan importantes son y en qué medida afectan o benefician el trabajo colaborativo.

En efecto el *acoso escolar*, desde mi punto de vista, requiere del trabajo de toda la comunidad escolar, para disminuir el fenómeno pugnar juntos por un cambio en las maneras de relacionarse con los otros, favoreciendo los encuentros entre alumnos, tomando como punto de partida la relación tutora para el análisis de categorías y encaminar a la comunidad escolar en un proceso de deconstrucción y crecimiento grupal.

La segunda estrategia son actividades enfocadas al reconocimiento de la cultura local, en donde la comunidad escolar tendrá que trabajar como grupo, pero desde otro tipo de organización, pues los participantes necesitan reunirse y tomar acuerdos para presentar estos trabajos, con la intención de mirar el pasado, despertar sus recuerdos de infancia y relatos de los abuelos. La idea es; generar actividades que contribuyan y aporten soluciones, la cultura es idónea, pues, aunque existan diferencias individuales, los sujetos en la escuela estamos unidos por las tradiciones y costumbres de nuestro contexto.

También la falta de una oferta adecuada de clubes y actividades extracurriculares que fomenten una participación y convivencia de los estudiantes más allá de lo

estrictamente escolar es parte de un contexto propicio para que se den casos violencia y acoso escolar. Estas actividades tienen muchos beneficios, tanto sobre cada estudiante en particular como en los grupos y la comunidad educativa en su conjunto. Es interesante que sobre todo los estudiantes mencionaran la necesidad de tener estos espacios (Andrés, 2015, 70).

Dicho brevemente en éste capítulo mostré el dispositivo de la intervención, que utilicé con los adolesecetes de la “Telesecundaria 5” para hacer que los sujetos hablen, se escuchen, se miren, análicen y busquen soluciones en grupo para disminuir el *acoso escolar*.

El tercer capítulo se construye de una narrativa donde recuperé lo que fue emergiendo durante el despliegue de la intervención, experiencias respecto a las circunstancias que viví como interventor, las decisiones que tomé y el análisis del trabajo que logro la comunidad escolar respecto a las relaciones entre unos y otros.



## CAPÍTULO III CONSTRUCCIÓN DEL GUIÓN TUTORIAL Y EXPERIENCIAS DEL DESPLIEGUE CON LA RELACIÓN TUTORA

*“Sólo se volverá clara tu visión cuando puedas mirar en tu propio corazón. Porque quien mira hacia fuera sueña, y quien mira hacia dentro despierta”.*  
Carl Jung

### 1. El interventor frente a lo instituido

En éste tercer capítulo informé el proceso de gestión que realicé previo al despliegue de la intervención y, la lucha inagotable que en mi rol de interventor viví frente a lo instituido por las normas oficiales de la propia institución, pero también, por los deseos personales que el sujeto mezcla a la figura directiva, es decir, desde mi observación destaco que en la comisión de la dirección se suman automáticamente las normas que la SEP impone, pero también, se incluyen los rasgos personales del sujeto que encarna la figura directiva.

Por otra parte, quiero subrayar que simultáneamente con la gestión, también construí y ajusté el material para el guion tutorial; con la finalidad de contar con material útil que cumpliera con la intención de lograr que entre pares circule la palabra, se inicie el diálogo y me permita desempeñar un rol mediador.

Con respecto al inicio de la gestión, las primeras vivencias como interventor no fueron buenas, pues advertí que la directora no mostró interés en colaborar con la propuesta de intervención, busqué espacios para conversar con ella y compartir la metodología del proyecto, pero las respuestas no fueron alentadoras. Cuando salí de mi centro de trabajo<sup>32</sup> ella sabía que mi esfuerzo estaba enfocado en la búsqueda de soluciones para mejorar los problemas entre los alumnos. Desde agosto de 2016, la comunicación entre nosotras fue vía telefónica; le envié una serie de mensajes para solicitar tiempo y platicar con ella, pasaron meses y ella no aceptó dialogar.

---

<sup>32</sup> Beca Comisión

Al inicio del despliegue de la intervención, la actitud de la directora fue una barrera que bloqueó mi encuentro con la *comunidad escolar*. Aunque en la gestión de la intervención recibí respuestas negativas, donde no había tiempo, ni lugar para el despliegue del dispositivo de intervención; continúe con la tarea debido a que era una necesidad personal generada por el sufrimiento y dolor que leí en los rostros y palabras de las estudiantes que suplicaron ayuda, no podían solas, necesitaban el apoyo de alguien, así lo manifestaron en repetidas ocasiones; yo quería ayudarlas, pues, desde mi rol de interventor estuve implicada con el fenómeno que generó sufrimiento escolar en los sujetos.

Durante el proceso de intervención observé que los maestros no estamos preparados para afrontar un fenómeno con estas características, que en ocasiones también abonamos para generar la problemática. Lo más alarmante, escuchar a los padres declarando en contra del docente, cuando señalan que no apoyamos, que somos autoritarios, que no hacemos nada, que tenemos preferencias, que no escuchamos a los alumnos, que imponemos y que no somos justos. No son voces, son gritos, pero no queremos escuchar.

Busqué mejorar los encuentros entre los alumnos, éste deseo se gesta por las peticiones de algunas alumnas como: Evelia, María, Sandra y Ana que sufrieron *acoso escolar*, pero también por la desesperación de los padres de familia y de los maestros porque no tenemos soluciones que contribuyan a disminuir el fenómeno que encarnan los alumnos.

Me cuesta trabajo definir cómo es que estoy implicada, pronunciar una postura, me veo como un sujeto que desempeña diferentes roles; docente, madre, mujer, incluso mi etapa como estudiante. Soy interventor en un proceso hermenéutico. Entendí la hermenéutica de la manera que Anthony Giddens propone: “la hermenéutica, por otra parte, se dirige a comprender la participación de los actores en una << forma

de vida>> intersubjetiva, y por consiguiente hacia un interés en mejorar la comunicación humana o la comprensión de sí mismo” (1996, 59).

En la secundaria todos me llaman maestra. Soy la maestra. Como maestra, como mujer y ser humano no ignoré el dolor que sentían las alumnas excluidas. Para mí un alumno es la razón de ser de una escuela. Sin ellos, yo como maestra no tengo nada que hacer en ese espacio.

Retomando mi postura como mediador en este proceso de intervención, gestioné el diálogo entre alumnos, padres y maestros como parte de la *comunidad escolar*. Apoyada de la relación tutora como dispositivo que propone al sujeto mirarse cara a cara, hablar con el otro, escuchar propuestas, y buscar alternativas, juntos. Los que más participaron fueron los alumnos, existieron barreras para que los padres se presentaran físicamente en la escuela, pese a, los alumnos involucraron a sus padres y tutores.

Las docentes se resistieron a participar de manera directa en el trabajo, no metieron el cuerpo, prefirieron mantenerse al margen, a pesar de, aún desde esa postura, desde mi sentir percibí curiosidad en ellas. La maestra Isela<sup>33</sup> siempre en el aula durante el despliegue de la intervención: con el grupo, sin opinar, sin afirmar, sin negar, en una actitud neutra. Con los alumnos de primero inicié sola, posteriormente llegó la maestra Sol<sup>34</sup> a trabajar en la computadora del aula donde nos encontrábamos realizando el despliegue de la intervención y de manera indirecta, escuchó parte importante del ejercicio.

Por su parte, la maestra Martha<sup>35</sup> una vez que inició el ejercicio, fue la que más tiempo donó, el grupo de primer grado fue con el que más trabajé. Así lo refleja el cuadro en el que concentré las actividades que realicé. Anexo 1

---

<sup>33</sup> Isela atiende el grupo de tercer grado (cubre beca comisión).

<sup>34</sup> La maestra Sol es titular del grupo de segundo.

<sup>35</sup> La Maestra Martha es titular del grupo de primero y tiene la comisión de la dirección. (la comisión de directora con grupo no cuenta con reconocimiento económico extra, es decir, el sueldo es igual que un docente frente a grupo sin comisión).

Faltó platicarlo, pienso que las maestras me vieron como una visita a la que escucharon como docentes, como parte de su trabajo, pero restringiendo espacios y áreas disponibles para el personal que labora ahí. Mi postura fue de invitar, gestionar y mediar. Los adultos tenemos más prejuicios que los niños, los segundos hablaron de todo lo que vieron y sintieron, los primeros nos reservamos muchas cosas.

### 1.1. Emerge la negación y la resistencia, como fuerzas que paralizan

Para poder entrar a la institución pasé por una serie de normas y reglas dictadas por la directora y el supervisor, la gestión duró meses y no logré interactuar con los alumnos. Retomé fragmentos de entrevistas y diálogos para compartir con el lector esta lucha intensa con lo instituido. Inicié el trabajo de gestión con llamadas y mensajes vía telefónica, pero no obtuve una respuesta favorable. El día 10 de septiembre decidí presentarme sin avisar. Toqué la puerta del salón de la maestra Martha, la saludé con alegría y manifesté el motivo de mi presencia.

...le expliqué que mi intención era solicitar su autorización para que me permitiera trabajar con los alumnos, para realizar actividades que me solicitan en la maestría que estoy cursando.

Ella se veía nerviosa, sorprendida y respondió lo mismo que me decía por celular, tenemos mucho trabajo, por el momento no se puede.

Yo insistí pidiéndole unos minutos con el grupo que ella me indicará y le sugerí qué si tenía trabajo administrativo, lo realizara con calma, mientras yo podría trabajar con sus alumnos, respondió que estaba bien pero que esa semana y la siguiente no era posible (D. I. 4, 2016, 110).

La conversación duró un poco más; ella considera indispensable enterar al supervisor argumentando que el maestro es de carácter autoritario. Me ofrecí a

exponer mis actividades personalmente con el maestro, para evitar malos entendidos.

El proceso es el mismo, primero hice una llamada al supervisor, cuando coincidieron los tiempos, logré explicar la actividad. El supervisor respondió que no era el momento, que en la escuela había muchos problemas, que esperara a regresar de la beca comisión para realizar las actividades que necesitaba. Las siguientes líneas son parte de la conversación entre el supervisor y una servidora.

—Supervisor: maestra tiene todo el derecho de regresar cuando quiera, pero le repito que no es el momento.

— Maestro, con esas palabras estoy entendiendo que los problemas son por mi sola presencia o cómo tendría que entender esta negativa de su parte. Usted sabe que yo puedo trabajar incluso fuera de la escuela; lo que quiero que entienda es que no se trata de hacer por hacer, pretendo un trabajo en conjunto para colaborar en lo que a cada uno le corresponde.

—Supervisor: claro que los problemas no son por usted, veo que está decidida y que no hay quien la detenga. Lo único que le pido es que me traiga su planeación con la actividad que va a realizar con los alumnos y que especifique día, hora, lugar y objetivo (D. I. 8, 2016, 128).

Realicé la planeación, cumplí con todos los trámites que me demandaron, pero, las actividades laborales que tienen que desempeñar son prioridad para ellos; las actividades que yo sugerí fueron vistas como algo extra que no está contemplado en sus labores. Coincido con la autora, donde manifiesta que algunos materiales no previstos nos permiten alumbrar significados ocultos; entonces percibí que la colaboración es nula, el compañerismo y la participación no existen. El espacio escolar alberga actividades dictadas por el deber ser y asfixia lo instituyente. “Aquellos acontecimientos o hechos no programados o aquellas técnicas diseñadas expresamente, que provocan la expresión de un material y permiten captar significaciones antes ocultas y aun inconscientes para los propios actores” (Fernández, 1998, 34).

Desde tal reflexión, surge una tensión entre lo instituido y lo instituyente, la directora representa las normas, lo instituido, la resistencia, se instala en la negación, no quiere participar, “*La negación y la resistencia a conocer* configuran el primer obstáculo para “remover” en el intento de análisis” (Fernández, 1998, 30).

Por su parte, el supervisor tiene conocimiento del trabajo de campo, sabe que voy a explorar con los sujetos. En la escena aparezco, con un ejercicio en donde podemos escucharnos, sin control de lo que los otros puedan decir, la intención es que circule la palabra. Cualquiera puede participar en la actividad, nadie puede controlar las respuestas, “la aparición de un material no controlado que expresa el estilo y la idiosincrasia del que lo produce” (Fernández, 1998, 34). El dispositivo de intervención lo diseñé tomando en cuenta las fisuras, el sufrimiento institucional y el deseo de los sujetos de terminar con la mala experiencia del *acoso escolar*, el material también sugiere actividades que consideré apropiadas para que la comunidad escolar reflexione.

Retomando el proceso de gestión, mi trabajo como interventor fue impedido, en ese momento no comprendí que sucedió ¿Por qué el cambio en la actitud de la maestra Martha? Teníamos planes de trabajar para mejorar las relaciones entre los alumnos.

Con esas acciones ellos truncaron mis actividades por un tiempo, terminé el ciclo escolar y no me permitieron el acceso a la institución. ¿Hay abuso de poder?, simplemente nos ocupamos de cumplir una lista de normas establecidas sin un análisis de resultados, sin mirar quien resulta afectado. “En el caso que nos ocupa el sufrimiento se produce no por la situación de agresión a que están expuestos los diversos funcionarios, por las divergencias que pudieran sostener al realizar su trabajo” (Folarodi, 2008, 162). Ejecutamos sin negociar, sin llegar a un acuerdo y emerge sufrimiento entre los sujetos que conviven en la institución.

La respuesta a éste cuestionamiento nos la entrega el mismo texto, en mí paráfrasis rescato la esencia, el autor señala a la norma<sup>36</sup> como causante del sufrimiento institucional, pues nadie puede escapar a la situación administrativa. No podemos dejar de lado lo que nos rige, porque ponemos en riesgo nuestra estabilidad laboral, incluso el autor habla de pérdida del empleo de manera definitiva.

## 1.2 Toda mi energía implicada en el despliegue de la intervención

Regresé a tocar puertas, repetí procesos de gestión, la actitud de resistencia era la misma. Me presenté, platiqué con la directora, le expliqué la necesidad y mi deseo por trabajar con los alumnos; ella solicitó la presencia de las maestras y pasamos a su salón.

Yo tomé la palabra y expliqué en qué consiste la actividad y sugerí trabajar tiempo extra después de clases o en día sábado, no quería interrumpir sus actividades, la directora tomó la palabra y les recordó a sus compañeras que tenían mucho trabajo. Yo insistí en que no tenía por qué interrumpir, solo quería un espacio para realizar mi actividad, sugerí tiempo extra con el consentimiento de los padres de familia. Les pedí que lo pensarán y buscaran una forma de ayudarme, pues las actividades son para todos los que estén dispuestos a participar, Salí al baño mientras ellas conversaban.

Cuando regresé la maestra que atiende mi grupo, ya no estaba desconozco por que salió y no pregunté.

Sol sensibilizó a la directora para que me apoyara. Comentó que, sí podían hacer el espacio, entonces quedé de regresar para acordar que día se podía, pero me dejaron claro que el tiempo sería limitado (D.I.14, 2017, 177).

Observé que la maestra Martha rechazaba las actividades y que ponía pretextos para no colaborar. La maestra Sol, valoró y decidió apoyar para que se aplique el ejercicio de relación tutora, sugirió a la directora espacios propicios para desarrollar

---

<sup>36</sup> Esto es parte de lo que fue emergiendo durante el despliegue de la intervención, aunque de inicio no es el motivo de la intervención, pero, se encuentra ahí como una barrera para el despliegue y también genera sufrimiento institucional.

el trabajo de intervención que diseñé para la comunidad escolar, pidió que se considerara la propuesta, que brindara un espacio para mi actividad.

La narrativa de la maestra Sol en ese momento representó un apoyo para mi trabajo como interventor, pues, de cierta forma se une a la gestión del despliegue de la intervención. De manera general la figura directiva se percibe unida al autoritarismo, en la medida que se aplica la norma, sin tomar en cuenta las situaciones particulares de cada centro de trabajo, se perfila la escuela como una institución voraz, definida por Lewis Coser como, “las instituciones voraces se caracterizan por la presión que ejercen sobre sus componentes individuales para debilitar sus vínculos o impedir que establezcan otros con distintas instituciones o personas cuyas demandas de lealtad pudieran entrar en conflicto con sus propias demandas” (1978, 16). Basada en la experiencia de una gestión llena de barreras y en la relación de la directora con los padres, alumnos y maestros, puedo agregar que ella busca segregar, optó por fracturar, trabaja para cortar vínculos. En mi análisis, aquí emerge una tensión con lo instituido, con las normas y las ideas que ella impone: en mi tarea como interventor busco hacer grupo, convivir, hablar para construir juntos, incluso con ella.

Respecto a la relación entre docentes, observé tintes de represión marcados, que paralizan al sujeto, que controlan, intentos de sometimiento que limitan tanto espacios como acciones, pero también se hacen presentes y generan tensión las manifestamos de resistencia frente a una actitud autoritaria, la gestión de la igualdad, el respeto a nuestros derechos humanos y laborales, de alguna forma no permitimos una orden tajante, por lo que consideré que no existe violencia simbólica desde la definición de Mónica Calderone que dice lo siguiente:

La violencia simbólica es, para expresarme de la manera más sencilla posible, aquella forma de violencia que se ejerce sobre un agente social con la anuencia de éste. (...) En términos más estrictos, los agentes sociales son agentes conscientes que, aunque estén sometidos a determinismos, contribuyen a producir la eficacia de

aquello que los determina, en la medida en que ellos estructuran lo que los determina (2004, 5).

No me sentí violentada por ella, no asumí la situación como una situación personal, el desempeño de su rol como directora es autoritario, esa actitud se presenta con todos los sujetos que interactúan en la escuela.

Emerge la negación y la resistencia, ella es la autoridad educativa; representa lo instituido, sus herramientas son: las leyes y normas que utilizó para controlar e imponer lo que puede pasar en la escuela y lo que no. Por mi parte, no me considero una persona sumisa que obedece y calla. Entonces se genera tensión entre el poder y la autoridad de la parte directiva, con mi libertad de expresar y proponer un dispositivo de intervención en ese escenario en donde nos encontramos cara a cara. “el poder es considerado como un derecho, del que se es poseedor como de un bien, que en consecuencia puede transferirse o alienarse, total o parcialmente, mediante un acto jurídico o un acto fundador de derecho que sería del orden de la cesión o del contrato” (Foucault, 1980, 134). Tuve el poder como lo menciona Foucault en la cita anterior para insistir y solicitar su apoyo las veces que fueron necesarias, en cada encuentro vivimos una negociación donde cada una argumentó y defendió su postura, pero no pudo impedir que ingresara a la secundaria a iniciar el despliegue de la intervención. Desde mi postura puedo narrar lo siguiente:

Iniciaré señalando que ella como directora siempre estuvo contemplada como parte activa, de un proceso que podemos iniciar juntos, los padres de familia me ofrecieron otros espacios, pero es un proyecto de desarrollo educativo y es la escuela el escenario para germinar encuentros fraternos.

La actitud hermética de la maestra Martha representó una barrera<sup>37</sup>. Ella puede aportar mucho desde la función directiva y como ser humano. Una de las funciones

---

<sup>37</sup> Antes de salir de Beca Comisión la directora manifestó abiertamente su apoyo para el trabajo de intervención que iba a desplegar en la escuela para disminuir el *acoso escolar*. Una vez que no forme parte de

de un director es brindar las condiciones para que el personal docente gestione su crecimiento personal y profesional.

Desde mi apreciación la función directiva es el centro, es la figura que tiene trato directo con padres, alumnos, supervisores, Apoyo Técnico Pedagógico, delegado de la comunidad, instituciones, programas. Un director tiene el poder de vincular a los sujetos y mediar situaciones para trabajar en armonía.

En la “Telesecundaria 5” no se construyen puentes de comunicación, observé que se trabaja para fracturar las relaciones, se bloquea el andamiaje, no transita nada. “se trata de líderes de organizaciones no familiares que intentan suprimir todos los nexos familiares, sexuales y locales de sus fieles servidores para monopolizar sus energías y sus intereses” (Coser, 1978, 7). La lucha contra lo instituido verdaderamente es dura, observé el poder de argumentar con reglas y normas una negativa que no tiene más sustento que el que encarna el propio sujeto que las menciona. Los alumnos y los padres tienen meses esperando el despliegue de intervención. Hay conflictos, hay deseos, hay barreras, hay verticalidad, hay tensión entre lo instituido y lo instituyente.

Dejamos en el tintero los objetivos que contribuyen al bien común, las actitudes imparciales.

El espacio psíquico en la institución se reduce con la prevalencia de lo instituido sobre lo instituyente, con el desarrollo burocrático de la organización contra el proceso, con la supremacía de las formaciones narcisistas, represivas, negadoras y defensivas que sostienen a la institución contra un ambiente hostil, o en la estrategia de dominio por parte de ciertos sujetos, o cuando parte de ellos se encuentran amenazados por la emergencia de formas elementales de la vida psíquica (Kaës, 1996, 63).

---

la plantilla escolar la situación fue diferente, se tomó como una carga de trabajo extra para los docentes y se pospuso en repetidas ocasiones.

La gestión en la “Telesecundaria 5” fue muy tardada, la norma se impone ante cualquier objetivo, mientras gestionaba también elaboraba el guion tutorial y simultáneamente decidí buscar un espacio donde aplicarlo para valorar los resultados y realizar cambios si era necesario. Decidí buscar un encuentro con los alumnos de sexto grado de las primarias vecinas, pues pronto formarán parte de la comunidad escolar en Telesecundaria. Siempre seguí con la gestión en la secundaria, paralelamente trabajé con las primarias y finalmente con los estudiantes de la secundaria para la que fue diseñada. La gestión en las primarias fue distinta los directores son autónomos, prácticos y solidarios.

### 1.3 Gestión en la Primaria de “El Barranco”

Como mencioné anteriormente me vi en la necesidad de buscar un espacio tentativo, en donde pudiera poner en práctica lo que tenía construido del guion tutorial, tenía muchas ganas de aplicar el ejercicio para valorar su eficacia en la disminución del fenómeno, pero también, observar si su diseño estructural permitía que los alumnos iniciaran una conversación valiosa, reflexiva, analítica y democrática como la que necesitamos para ver las fisuras y proponer acciones para un devenir juntos.

Tomé la decisión de asistir a otra institución por dos razones: la primera para poder estar frente al alumno y palpar los primeros resultados del despliegue de la intervención. La segunda para observar el proceso de gestión entre una escuela y otra; especialmente entre un director y otro, comparar como encarna el sujeto el ejercicio del poder.

Acerca de mi experiencia en la primaria de la comunidad de “El Barranco” puedo señalar que cada escuela se organiza de manera diferente la vida escolar la construimos todos, es un proceso que incluye en los estilos de discutir, laborar, actuar, cada sujeto se implica con su trabajo de distinta manera. Las personas que están al frente, son las que dirigen, las que toman decisiones de: ¿Cómo actuar?,

¿cómo utilizar el tiempo?, ¿Cómo procesar problemas? y ¿Cómo establecer prioridades?

Cuando decidí gestionar en las primarias además de lo que mencioné anteriormente mi observación estaba enfocada en los gestos, palabras y disposición de la figura directiva de cada centro de trabajo. En comparación con las vivencias en la secundaria viví una experiencia gratificante en la gestión, como interventor, las condiciones fueron favorables para el despliegue de la intervención. En el siguiente fragmento de diálogo informal se aprecia la hospitalidad del sujeto que encarna la figura directiva.

El día de hoy me presenté en la primaria de la comunidad de “El Barranco” para pedirle a la directora su autorización para trabajar un ejercicio con los alumnos de sexto grado que estuvieran preinscritos en la “Telesecundaria 5”

Directora

— Buenos días, en qué podemos ayudarle.

— Hola trabajo en la “Telesecundaria 5” estoy de beca comisión estudiando una maestría, (le mostré mi identificación de SEP y de UPN, pues quería inspirar confianza.) me gustaría realizar un ejercicio con los alumnos que están en sexto grado especialmente con los que están próximos a ingresar a la secundaria.

— ¿De qué se trata? ¿Qué necesita?

—Es un ejercicio de relación tutora.

— ¿Cuánto tiempo tarda?

— Pues no sé cuánto pueda tardar, es la primera vez que la aplico y necesito ir al ritmo de los alumnos, usted dígame que día puede para que no interrumpa sus actividades.

— Claro maestra, estamos en la mejor disposición de apoyarle.

— ¿Cuántos alumnos de sexto tiene?

— Son 7 pero solo 4 van para la Telesecundaria 5 es cosa de las familias, deciden que los niños viajen a otras escuelas; permítame tantito voy a platicar con la maestra de sexto para ver cuando podemos recibirla. (La directora pidió a un alumno que llame a la maestra de sexto).

Maestra de sexto —Buenos días (sonríe)

La directora le explica el motivo de mi visita. Comentan que está próxima la prueba “Planea” se organizan y deciden recibirme el día 5 de junio. Yo me despido y agradezco sus atenciones (D.I.9, 2017, 162).

Llegado el día las maestras tenían todo listo para la aplicación del ejercicio, destinaron la biblioteca porque consideraron que podía estar más cómoda y hacer uso de los libros durante la aplicación del ejercicio, las instalaciones también cuentan con pizarrón. Organicé las mesas de manera que todos los participantes pudieran observarse durante el ejercicio, los alumnos entraron, se acomodaron, me presente, explique a los niños que iba a realizar un ejercicio con ellos, siempre y cuando estuvieran dispuestos a colaborar, dejé claro que no era parte de su calificación y que las respuestas no serían evaluadas por nadie, más bien cada uno podía pronunciar su postura sin importar que fuera diferente a la de otros.

Aclaré a los alumnos que el ejercicio era voluntario, les di la oportunidad de elegir si participar o abstenerse. Repartí un guion a cada alumno, leí el propósito (Anexo 2), hice énfasis en que no había respuestas buenas o malas, yo no era el maestro, el que corrige o aprueba; solo pedí que fueran escribiendo todo lo que decían y si cambiaban de opinión no borrarán, más bien lo anotarán en la parte de abajo.

Los alumnos fueron tímidos, pero estaban dispuestos a realizar el ejercicio. En el apartado de inicio *acepta el desafío* sus respuestas fueron guiadas por la imagen, también tuvieron que consultar libros en la biblioteca, pues desconocían el tema, tome nota de esta dificultad en los alumnos (posteriormente agregué un video para darle antecedentes a los alumnos), el proceso tomó su curso, el clima fue de respeto y confianza; las opiniones fueron más amplias en lo que respecta a las preguntas locales, debido a que es su contexto y pueden opinar de la cotidianidad, finalmente es la parte que más me interesa como interventor pues es ahí donde se pretende reflexionar.

Al concluir la actividad solicité que compartieran la experiencia con alguien en casa, ellos aceptaron, quedé de pasar por los resultados la siguiente semana. Apliqué el ejercicio a los alumnos que están preinscritos en la “Telesecundaria 5”. De manera

general puedo decir que los niños fueron hospitalarios, realizaron el ejercicio, observé que las fuentes de información que tenían a la mano eran muchas y consideré que yo podía llevar otros materiales aparte del guion para facilitar el ejercicio.

#### 1.4 Gestión en la Primaria de “La Canoa”

Realmente el tiempo que invertí en la gestión del ejercicio piloto en las escuelas primarias, fue menor a diez minutos, existe autonomía en la toma de decisiones; pero también compañerismo, organización, acuerdos internos para contribuir al bien común, confianza en el docente y ganas de ayudar. El siguiente diálogo es informal, con el director de la primaria “La Canoa”. Los resultados son alentadores.

Cuando llegó a la escuela, veo alumnos ensayando para el cambio escolta y a lo lejos un grupo de maestros dialogando, como en reunión informal, el director me hace señas de que espere un momento.

Después de unos minutos me abre personalmente, lo saludé y le expliqué el motivo de mi visita. Él responde.

— Sí podemos recibirla, que día necesita y cuánto tiempo.

— Necesito dos horas aproximadamente, no quiero interrumpir sus actividades. La próxima semana, el día y la hora que más le acomode, no tengo inconveniente. (Esta semana no porque asistiré al Congreso Internacional de Intervención Educativa en Puebla).

— ¿Le parece el martes 13 por la mañana?

—Si le parece bien a las 9:00 a.m.

— Con alumnos de sexto, verdad.

—Sí, no le quito más su tiempo nos vemos el martes, gracias (D.I.13, 2017, 174).

La gestión en ambas primarias me llevó 10 minutos, solo tuve que identificarme, explicar de manera breve en qué consistía el ejercicio y las puertas se abrieron, es una pena que no suceda lo mismo en el centro de trabajo donde pretendo realizar la intervención, donde formo parte y solo salí por un periodo, es ahí donde existen

conflictos y sabemos que nos afecta, pero cerramos la puerta a una posibilidad de mejorar, hay que llamar, ser paciente e insistir para ser escuchada.

Con los alumnos utilicé más de dos horas<sup>38</sup> ellos estuvieron atentos, dispuestos, generosos con sus participaciones, colaboraron entre ellos, buscaron respuestas, interactuaron, se comunicaron, buscaron ejemplos y expresaron opiniones.

## **2. El guion tutorial: un apoyo inicial que se recrea constantemente**

Diseñar el guion tutorial me resultó una actividad compleja, pues todos los textos de las categorías que pretendo poner en manos de los alumnos para el proceso de análisis en donde el alumno tome la palabra y exprese sus vivencias, observaciones, reflexiones; son materiales dirigidos a los docentes, a su formación.

El material es útil para trabajar con cualquier persona de la institución, son ellos los que van a dar vida al proyecto. En nuestro caso la solicitud del grupo no fue formal, yo la retomé porque los alumnos pedían apoyo del maestro, se encontraban abatidos y deseaban culminar con lo que estaban viviendo.

El ejercicio lo diseñé para toda la comunidad escolar. Para mejorar el ejercicio incluí dos videos que funcionan como apoyo para que los niños discutan situaciones y aporten ejemplos de sus propias vivencias.

El primero es para la actividad de inicio: “La segunda guerra mundial y sus consecuencias” tiene una duración de 9:28 minutos, el video es un poco largo, pero contiene lo que necesito para que los alumnos distingan los estragos de una guerra y logren llevar el ejercicio a su contexto, a su comunidad, a su casa, a su aula, al encuentro con los otros.

---

<sup>38</sup> El tiempo que utilice fue de dos horas aproximadamente, pero realice varias sesiones, en ambas primarias.

El segundo video que encontré y puede apoyar la actividad es: “Igualdad y no discriminación” de 6:06 minutos, en donde se puede apreciar las formas de discriminar dentro de la escuela, pero también las consecuencias; el video se puede proyectar antes del ejercicio 3, pero también se puede dejar a los alumnos que trabajen las preguntas y contesten con sus conocimientos previos y al final retroalimentar con la proyección.

La estructura de guion tutorial que tome como base, pero que fue adaptada a las necesidades del fenómeno y de la comunidad escolar, fue la que describe el libro “Experiencias de aprendizaje en comunidad tutora”, en donde sugiere cinco elementos.

#### 1. Acepta el desafío

Construí esta parte con imágenes de la segunda guerra mundial y el video que mencioné anteriormente. Ofrecí unas preguntas detonadoras que se pueden consultar en el guion tutorial. Anexo 2

Después de conversar entre ellos de las imágenes y el video responden ¿Por qué se dan los conflictos entre comunidades?, ¿Cuáles son los principales disgustos entre una familia y otra? y ¿Por qué existen problemas entre unas personas y otras?

En esta parte busqué que el alumno se observara como sujeto con individualidad, su relación con otros, con sus compañeros, amigos, familiares y el contexto de su comunidad. En grupo los alumnos discuten ponen sobre la mesa de discusión las situaciones que viven. El desafío es llegar a mirarse en ese contexto, reconocer que sus decisiones influyen en la construcción de situaciones conflictivas, pero también en soluciones.

#### 2. Lee y analiza

Facilité a los alumnos algunos materiales en donde pudieron leer artículos relacionados con los derechos de los niños y los adolescentes para que discutan y

analicen ellos responden a preguntas como: ¿Qué son los derechos humanos?, ¿Cuáles conoces? Entre otras, también dieron lectura al siguiente fragmento:

Los derechos humanos son derechos inherentes a todos los seres humanos, sin distinción alguna de nacionalidad, lugar de residencia, sexo, origen nacional o étnico, color, religión lengua, o cualquier otra condición. Todos tenemos los mismos derechos sin *discriminación* alguna.

El papel del tutor fue generar un análisis en los tutorados, incluso tuve que improvisar otros cuestionamientos que no estaban considerados en el guion.

El ejercicio básicamente fue cuestionar, para que se hable lo que se siente, se piensa, lo que lastima, lo que construye y lo que destruye. Por su parte. Maturana destaca “lo que vivimos lo traemos a la mano y configuramos en el conversar y es en el conversar donde somos humanos” (Maturana, 1989, 22).

### 3. Escribe y revisa

Invité a los tutorados a leer el siguiente fragmento:

“Las diferencias no pueden ser presentadas ni descritas en términos de mejor o peor, bien o mal, superior o inferior, positivas o negativas” (Skliar, 2007, 112). Los cuestionamientos están presentes en todo el ejercicio de relación tutora, ¿Qué piensas de lo que leíste?, ¿Para qué nos puede servir? y ¿Qué mensaje encontraste? reflexionaron y escribieron sus pensamientos, lo que sentían, incluso dieron ejemplos.

Ofrecí imágenes de estereotipos y cuestioné ¿Cómo son?, ¿Si fueran tus compañeros de clase, con quién trabajarías? y ¿Por qué?

Los tutorados observaron, discutieron, hicieron propuestas y respondieron acorde a sus ideas. También fueron cuestionados respecto a la convivencia, la hospitalidad, la hostilidad y los prejuicios que construimos de los otros.

#### 4. Recupera lo aprendido

Los niños valoran si el ejercicio fue productivo, si reflexionaron algo, escriben de manera libre una palabra, una oración o un párrafo

#### 5. Prepárate para compartir

Para terminar. Pregunté a los alumnos si están dispuestos a compartir la experiencia con alguien, con cualquier otro. Todos aceptaron, ahí se presentó la oportunidad para que los padres conocieran el material en voz de sus propios hijos, pues ahora ellos desempeñaron el rol de tutor.

### 2.1 Aún sigue la gestión en la Telesecundaria 5

Ciertamente con tantos trámites que me solicitaron en mi centro de trabajo, sentí que no era bienvenida, que era una intrusa, todos tienen sus actividades, sus tiempos ocupados; pensé que no había un espacio para compartir con el extranjero que viene de fuera, que no tiene un aula donde llegar, una silla destinada para su descanso, incluso dejé mi automóvil fuera de la institución.

Me gusta mi trabajo y compartir con los alumnos, pero yo me sentí distinta desde que tuve que tocar la puerta de entrada, para poder pasar. Ya había construido el guion, incluso ya tenía dos aplicaciones una en la primaria de “El Barranco” y otra en la primaria de “La Canoa”. La gestión en secundaria aún no terminaba.

Me organicé para pasar a la “Telesecundaria 5” y gestionar tiempo con los alumnos. Cuando entré mil recuerdos pasaron por mi mente, para llegar a la dirección hay que atravesar una cancha de fútbol, saludé a la maestra Sol que platicaba en el patio con el comité, ellos me dieron la mala noticia de que la directora no estaba, las señoras me preguntaron ¿Cuándo regresaba a trabajar? Respondí, que pronto; no encontré a la directora, pero tuve la oportunidad de platicar con los alumnos, ellos se encontraban felices cada uno en su aula, las maestras estaban con ellos trabajando.

Me paré en la puerta del grupo de tercero para observarlos, estaban trabajando en equipo y no se percataron de mi presencia, Liliana fue la primera que me vio y quedó tan sorprendida de verme ahí, puso cara de espantada, cuando reaccionó, exclamó: ¡maestra! Poniendo sus manos en la cara, entonces; Itzel, Miriam, Cristo Diego y otros que en ese instante no capté reaccionaron igual que Liliana y dijeron ¡maestra, Xochilt!, yo me reí de sus caritas de sorpresa, se levantaron y corrieron a saludarme y algunas niñas me abrazaron.

Después que terminamos con los saludos me sentí apenada pues ya tenía al grupo afuera, entonces saludé a la maestra que nos observaba con paciencia y comentó que no había problema (O.2, 2017, 175).

Saludar a los alumnos, a los padres y a las maestras fue reconfortante, recibir sonrisas y abrazos “el ser huéspedes unos de otros, o en el ser huéspedes unos más que otros, o en el ser hospitalarios los unos con los otros, o en el ser más hospitalarios unos que otros, o en el ser casi siempre hostiles hacia los otros, o en el ser siempre hostiles hacia los mismos otros, o en el poder ser uno mismo y el otro tanto huéspedes como anfitriones” (Skliar, 2005, 6). Hoy decidieron ser hospitalarios, es fácil, solo hay que sonreír, mirarnos a los ojos, saludar, preguntar ¿cómo estás?, ¿cómo te sientes? o ¿Cómo te va?, para iniciar una conversación, eso es recibir al otro, ser hospitalario.

Como no encontré a la directora, establecí contacto por teléfono, le escribí un mensaje que decía lo siguiente:

—Buenos días, maestra Martha espero se encuentre bien, le escribo para preguntarle ¿Cómo quedó el espacio que me van a brindar para iniciar con las actividades del proyecto que le comenté la última vez que nos vimos?

—Buenos días *miss*, bien gracias a dios. Deseando usted se encuentre bien. *Miss* tuvimos visita del supervisor, le comentamos de su taller y me dijo que sea usted tan amable de llamarle para darle fecha y la vea en supervisión para comentar de que trata su taller, para ese día, la reciba, le lleve una planeación de su proyecto.

—Que tenga un bonito día.

—Le envió número del supervisor. A sus órdenes *miss*

—Buen día, gracias. (D.I.15, 2017, 179).

Me comuniqué con el nuevo supervisor y su actitud fue diferente comparado con el maestro que ocupaba el cargo hace unos meses. El supervisor me respondió enseguida y me presenté en la secundaria que él me indicó, lo encontré apurado, checando los resultados de los alumnos que participaron en un concurso de ortografía, en el lugar también estaba la jefa de sector, sentí que era inoportuna, pero era importante platicar con el maestro para el avance y despliegue de la intervención.

Esperé poco, en cuanto pudo se dirigió a mí para escucharme, en realidad no tuve que decir mucho, fue el quien tomó la palabra para expresar su apoyo y felicitación por estar estudiando un posgrado y manifestó su ayuda incondicional, para lo que necesitara. Me solicitó un cronograma de actividades para que la directora pudiera organizarse y recibirme. No puso límite de tiempo, ni espacio, fue incondicional; solo me pidió que respetara mi propia planeación y cronograma gestionado, para evitar problemas y que las maestras también respetaran el espacio. Solicité al supervisor su correo para enviarle el cronograma ajustado a los periodos con los que disponía (D.I.16, 2017, 180).

Realicé varios ejercicios en los que administré los horarios, pero también seleccioné las actividades que consideré básicas, indispensables y oportunas; después de varios borradores finalmente envié un modelo al supervisor.

Estos días son de suspenso pues nadie se comunica para avisarme que recibieron mi cronograma, una negativa, algo, yo esperaba una respuesta negativa o positiva, la que fuera, para dar el siguiente paso. Estaba en espera y eso no era bueno, pues recuerdo que hace un año que solicité espacio con los alumnos me quedé esperando, nunca me avisaron que ya podía asistir a realizar una planeación que también tuve que dejar en supervisión, aunque era otro el supervisor, sentía que me iba a suceder lo mismo.

Rene Kaës plantea que: “Las trabas a la realización de la tarea primaria son en realidad ataques contra la comunidad en el cumplimiento del deseo que sostiene la representación-meta inconsciente común a los sujetos de la institución” (1996, 63). En mi interpretación, para Kaës los impedimentos que experimenté son obstáculos para la comunidad escolar, pues los padres de familia y los alumnos deseaban conocer el trabajo, sentían curiosidad por lo instituyente.

## 2.2 La conversación que construye realidades

Por fin llegó el momento, la oportunidad para trabajar el guion tutorial, tengo muy presente mi sentir, esa mañana me sentí feliz. Cuando logré estar frente a los alumnos la intención fue propiciar un espacio que permita a los niños conversar. El guion tutorial es el dispositivo que utilicé para propiciar que el alumno tomara la palabra, expresara su sentir, sus formas de hacer, sus vivencias, lo que pensaban de los problemas del mundo, del país, de su comunidad y de las relaciones con los otros. “El conversar es un modo particular de vivir juntos en coordinaciones del hacer y el emocionar. Por eso el conversar es constructor de realidades” (Maturana, 1989, 23). En donde el sujeto se miró, usó el lenguaje para dialogar con el otro, descubrir cómo es su relación, reflexionó, analizó y propuso otras maneras de encontrarse.

Fueron varias visitas con diferentes grupos, pero voy a retomar fragmentos de distintos momentos para realizar un análisis de lo que observé durante el despliegue. El primer día en la secundaria sucedió lo siguiente:

A la Telesecundaria llegué 7:50 a.m. para iniciar el trabajo con los alumnos, estaba emocionada, tenía listo el material, aumenté 2 audiovisuales; uno que habla de la Segunda Guerra Mundial y el otro de los derechos humanos, especialmente de no discriminar.

En la entrada de la secundaria observé un panorama que no me favorecía, los alumnos y las maestras estaban afuera de la institución, eso no es parte de la rutina, las compañeras llegan 7:30 a.m.; entonces mis pensamientos fueron los peores, ¡algo pasó!, ¡qué no se suspendan las clases!

Me estacioné lo más pronto que pude, bajé para saludar a las maestras que se encontraban dentro de la camioneta de una de ellas, saludé y pregunté.

— ¿Qué pasa?

Directora

—No tenemos llave está en casa del presidente, en cuanto la traigan pasamos, nos puede esperar un momento por favor.

—Sí, espero

Cuando abrieron la escuela eran como las 8:10 a.m. todos entraron apurados a los salones, pronto cada uno quedó en su espacio de trabajo, esperé en la puerta viendo como terminaban de llegar, los alumnos me saludaban sonrientes ya no era una sorpresa verme, se estaban acostumbrando a mis visitas.

— ¡Buenos días! ¿También va a trabajar con tercero? (pregunto la abuelita de Mayra

—Sí.

—Qué bueno maestra en lo que podamos ayudar nos avisa.

—Gracias.

La mamá de Liliana que se encontraba cerca, comentó mi hija no vino a clases, a ella le hubiera gustado verla y trabajar con usted.

—No se preocupe hoy voy a trabajar con primer año y en unos días más con los otros grupos ¿Por qué no vino Liliana?

—Se cayó ayer, estoy molesta con la directora porque la mandó sola a mi casa a buscarme para que viniera, no tenía por qué mandarla si tiene mi número de celular y sabe que estamos cumpliendo (la señora es tesorera).

Mientras caminábamos por la cancha rumbo a la dirección (reservé mí pensamiento, respecto a lo que me comentaba y no opiné al respecto.)

—Espero que se mejore, me saluda a Lili.

—Si yo le digo.

Llegamos a la dirección, esperé que la maestra me atendiera, salió a mi encuentro, nos sentamos y también llamó a las compañeras.

Directora —maestra como le comentamos tenemos mucho trabajo y los días que usted quiere no tenemos espacio, le ofrezco el día miércoles, el supervisor ya sabe que tenemos actividades.

—Les agradezco que estén reunidas para atender mi petición, considero que la información se trianguló, entiendo que el tiempo se administra aquí, sin embargo, no puedo dejar de atender la petición del supervisor, que me solicita un cronograma.

—Pues aquí están las maestras, llegamos al acuerdo que solo los miércoles.

—Hoy es miércoles, la verdad vengo preparada para iniciar.

— ¿Con quién inicia?

—Las actividades serían de acuerdo al cronograma solo ajustaría los tiempos, hoy inicio con primer grado.

—Yo tengo mucho trabajo, hay que entregar documentos en servicios regionales, en supervisión, aquí está la tesorera para organizarnos.

—Entiendo que tenga muchas cosas que hacer, pero mi trabajo es con los niños, tengo planeado de 8:00 a.m. a 11:00 a.m. y ya son 8:30 a.m. el tiempo no perdona, me gustaría iniciar ahora mismo para no quitarles más tiempo y así usted organiza su trabajo con el Comité.

—Bueno pues entonces vamos a pasar (O.3, 2017, 186).

Voy a retomar un fragmento de la información del dato empírico para hacer énfasis en algunos puntos que considero importantes: el primero es la disponibilidad de los padres de familia y los alumnos para realizar la actividad, tienen disposición para trabajar el ejercicio. El segundo es en referencia a distintas inconformidades que manifiesta los sujetos, observé tensión en las relaciones, la lucha contra lo instituido la enfrentan los alumnos, maestros y padres de familia.

La relación entre los sujetos es de tensión, se ponen en juego intereses personales, lucha de poder. “En este espacio relacional uno puede vivir en la exigencia o en la armonía con los otros” (Maturana, 1989, 23). Respecto a lo anterior, los individuos optamos por la imposición y el autoritarismo como una forma de relacionarnos con los otros, en este sentido aniquilamos al otro. Considero que la relación entre compañeras de trabajo no puede tener sus bases en el sometimiento del otro, no se trata de obedecer, se trata de cumplir roles y colaborar.

Retomando mi actividad en la escuela. El primer día acordamos que iniciaría con los alumnos de primer grado a las ocho, sentí que entré forzando puertas pues eran las 8:30 a.m. y la directora seguía argumentando una carga de trabajo pesada. Cuando pasamos al salón con el grupo de la maestra Martha. Los niños permanecieron sentados ella les pidió que trabajaran en orden, explicó que yo estaría a cargo y salió.

Me quedé frente a los alumnos de primer año, los miré, reconocí algunos, saludé, me presenté y comenté el trabajo que pretendía realizar, ellos estaban dispuestos, tomaron el material que les ofrecí y un lápiz.

Entonces fue un buen inicio, esta vez con el material audiovisual los alumnos se motivan más rápido para exponer sus ejemplos basados en vivencias y no tuvieron la necesidad de consultar otras fuentes, ellos interactuaron, compartieron vivencias y participaron.

La maestra de segundo entró al salón para realizar un documento e imprimirlo, me gustó que ella estuviera presente porque, aunque fuera de manera indirecta, estaba escuchando el proceso y obtuvo información conceptual importante.

Algunos alumnos de tercero miraban por las ventanas, Miriam abrió la puerta lentamente y me preguntó: ¿A qué hora le toca pasar con nosotros? Respondí que en un rato más.

Los alumnos de primero terminaron el ejercicio y prometieron compartirlo, observé que, aunque iniciaron con voluntad de participar, cuando terminaron se veían alegres, contentos dos niñas se abrazaron y sentí ganas de capturar ese momento, saqué mi celular y pregunté si podía tomar una fotografía, ellas respondieron que sí, solo que se taparon la cara la expresión que yo quería conservar se modificó, no pude capturarla, se sorprendieron de mi acción y se cohibieron.

El ánimo del grupo fue muy bueno, acordamos que el siguiente miércoles me entregarían la segunda parte del ejercicio, en dónde pueden compartirlo con alguien más.

Pasé a la dirección, la maestra seguía trabajando con el Comité le avisé que había concluido y que solo tenía tiempo de pasar con tercero y segundo para invitarlos en el trabajo del día miércoles, en la siguiente sesión.

En el grupo de segundo, comenté de manera general el trabajo y pedí que levantara la mano los alumnos que quieran participar en esta experiencia, el grupo es de 15 niños y levantaron la mano 7, la maestra me ayudó para que se animaran, realizamos la cita para el próximo miércoles y antes de salir, invité a la maestra que estaba parada cerca de la puerta, ella aceptó participar, no se veía convencida, noté que se vio obligada por la presión del grupo, los niños estaban escuchando y respondió que sí (O.3, 2017, 186).

Puedo destacar que los alumnos estuvieron dispuestos, participaron, colaboraron, opinaron, describieron situaciones vivenciadas en su contexto, era el tercer ejercicio que aplicaba y todos tienen deseos de compartir el material con alguien, yo sugerí que fuera con alguna persona que no asistiera a clases pero que conviviera con ellos<sup>39</sup>.

Los alumnos se comprometieron a compartir con sus familiares, les entregué el material y me despedí. Noté que los desencuentros entre los alumnos son menores a la situación que padecieron en el pasado otras alumnas.

Cuando pasé al grupo de tercero los alumnos se notaban curiosos todo el grupo levantó la mano, son 21 alumnos, ellos estaban felices de conocer cosas nuevas, la única que condicionó su participación fue Mayra, antes de aceptar preguntó.

Mayra - ¿Se trata de trabajar con otro grupo?

Yo – No

Mayra – Entonces cuente con mi presencia, sí quiero trabajar con mis compañeros de grupo.

Yo – Sí claro, es una actividad de grupo (O.3, 2017, 186)

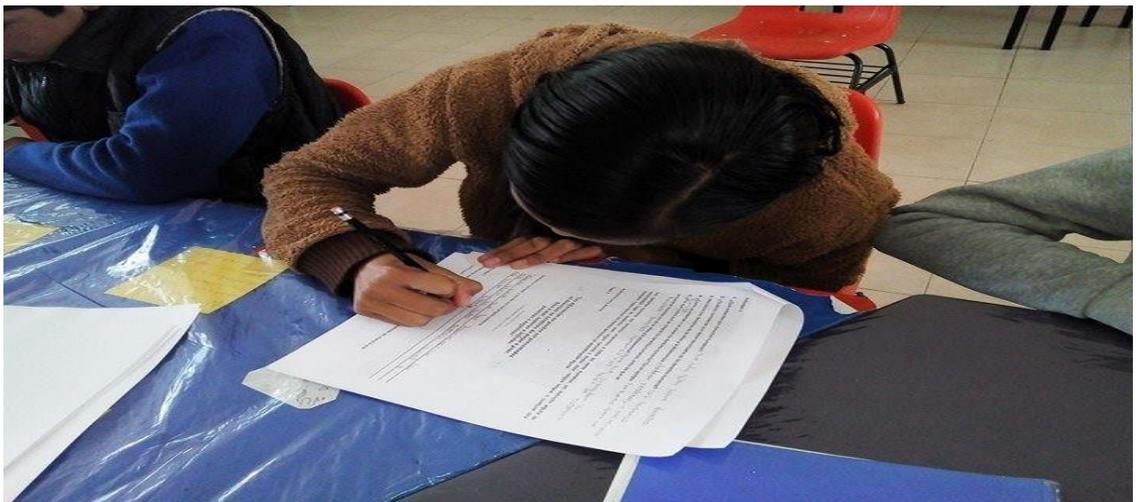
---

<sup>39</sup> En el siguiente apartado de este documento de tesis se hace un análisis de resultados.

Cabe señalar que este grupo es el que apoyo a Ana cuando sus compañeros de clase la segregaron. Ana y Sandra estudian el Bachillerato.

### 2.3 Los alumnos conservan prácticas que limitan y fracturan

Con los siete alumnos de segundo voy a destacar un fragmento interesante durante el ejercicio del guion tutorial.



Lo más interesante fue cuando llegamos al ejercicio en donde los alumnos tenían que elegir de cuatro imágenes<sup>40</sup> ¿con quién puedes trabajar en equipo? Y ellos en conjunto van respondiendo que pueden trabajar con cualquiera de las personas que se encuentran en las fotografías.

En el grupo de tercero, manifestaron que no desean trabajar con este grupo de segundo.

Entonces se me ocurre que, si los alumnos de segundo afirman que no tienen inconveniente para trabajar con cualquiera. Formulé una pregunta que no se encuentra en el guion con la intención de propiciar una discusión, análisis y reflexión.

En ese momento improviso, elaborando el siguiente cuestionamiento:

Yo —Si la siguiente actividad tiene que ver con el trabajo en equipo, en este momento. ¿Ustedes pueden hacer equipo con cualquier compañero de la escuela?

Los alumnos se sorprenden y muestran resistencia.

Manolo —No, con los de tercero no.

—Respondan, den una razón, ¿qué les impide trabajar con alumnos de otro grupo que no sea su grado? Los alumnos se quedan pensando y no tienen una respuesta

Manolo —bueno si se trata de algún trabajo que tenga que ver con mi calificación, sí podría trabajar con cualquiera. Si usted me lo pide y tiene que ver con mi calificación entonces si lo hago, yo trabajo con el que me digan.

Comentaron la llegada de un alumno nuevo.

Yo le pregunto: ¿Cómo se siente? ¿Cómo lo recibieron?

Él me dice que en el grupo de segundo todos lo recibieron bien, pero que los demás no (tercer grado).

Yo cuestiono: — ¿Te presentaste con alumnos de otro grupo? o ¿realizaste algún intento para entablar una conversación con alumnos de otro grado? y el responde que no (O.4, 2017, 191)

---

<sup>40</sup> Se sugiere consultar ANEXO 2, para observar las imágenes que se ofrecieron a los alumnos en el guion tutorial.

Sus caras fueron de sorpresa, se miraron unos a otros. Considero que fue fácil responder que sí podían trabajar con cualquiera, si se trata de trabajar con las personas de las imágenes. Ellos con mucha seguridad afirman que no tienen problema para trabajar con los sujetos de las cuatro imágenes, pero si se trata de reunirse en equipo con las personas que forman parte de su contexto, algunos alumnos manifiestan resistencia.

Observé que es muy fácil para los alumnos afirmar que pueden trabajar con cualquiera, pero cuando hay que llevarlo a la práctica en la vida real, interactuar con cualquiera; los alumnos de manera verbal y espontánea manifiestan resistencia, ¿Por qué es tan difícil, trabajar con los otros?

Desde mi punto de vista y retomando una parte de lo que se analiza en el diagnóstico del Capítulo I, el alumno de nuevo ingreso fue bien recibido por sus compañeros de segundo, entonces ahora, él no intenta interactuar con los de tercero, ¿por qué? El alumno sigue a su grupo ciegamente “el alma de las masas” él no sabe qué pasa, solo sigue a la mayoría y ellos no quieren tratos con los de tercero.

Yo recuerdo que hace aproximadamente un año ellos tuvieron luchas de poder, esas luchas que manifiestan los alumnos en el ejercicio de reflexión, llegaron a intercambiar amenazas, golpes y malas palabras.

Seguí cuestionando para llevar al alumno a la reflexión de que, así como inició la convivencia con los de segundo, así puede ser con cualquier otro. Él se queda pensando.

Esta parte de la relación tutora es interesante porque puedo observar, cómo vamos construyendo muros entre las personas, se fractura la convivencia, se construyen maléficos, seguimos a nuestro grupo de amigos, no reflexionamos nuestras acciones, nos negamos la oportunidad de relacionarnos con todos.

La vida dentro de la institución es dinámica, las generaciones permanecen poco tiempo y llegan otras con sus propios rasgos. Los alumnos tienen desencuentros especialmente entre un grupo y otro, estos problemas no son tan fuertes comparados con la generación de Ana. Advertí ganas de conversar, en diferentes niveles acordes a su personalidad ellos identifican y expresan en su diálogo ejemplos: conflictos y soluciones que viven los sujetos en su vida cotidiana. Están dispuestos y siento que más adelante pueden construir juntos.

#### 2.4 “Entre maestras ni el diablo se arrima”

Durante el despliegue de la intervención emergen situaciones entre el personal docente, las maestras me buscan para conversar. Un día se acercó la maestra Isela (docente interina) y conversamos de varias cosas, con base en lo platicado, noté que ella se sujeta a las indicaciones de la directora pues para darle continuidad a su interinato, ella le tiene que firmar aprobando su desempeño para ser recontractada. Por otra parte, su relación entre ella y la maestra Sol no es buena.

Durante la conversación yo le pregunto:

— ¿Qué grupo atenderá el próximo ciclo escolar?

Maestra Isela

—Pues no sabemos todavía, lo que no veo correcto es que la maestra Sol quiere trabajar con su mismo grupo, considero que no es bueno, ya le tomaron la medida, no es sano, lo mejor sería que ... (D.I.10, 2017, 192).

Durante el despliegue de la intervención traté de hablar poco y preguntar mucho, observar y escuchar a todos los que se acercaron. No es mi papel enjuiciar a nadie, no vine a eso.

En otro momento en ausencia de la directora, la maestra Sol necesita hablar con alguien, conversamos y ella expresó las siguientes inconformidades.

Al término de la actividad la maestra Sol, se acerca para preguntar si terminaron o si se necesita algo.

Yo —No gracias todo quedó muy bien. Los alumnos participaron

Maestra Sol —sí, los alumnos son muy tiernos, pero aquí hay muchos problemas, estoy por solicitar mi cambio.

(La escucho y se nota preocupada entonces yo le pregunto) — ¿Por qué lo dice?  
¿Qué pasa?

—la directora es de carácter difícil, vive con la idea de que todos están en su contra, me culpa porque los alumnos le ponen apodos; cuando yo pregunté a los niños ¿por qué se refieren a la maestra con apodos? y ¿desde cuándo? ellos responden que desde que llegaron, pero no saben decir una razón.

El resto de los alumnos empezaba a entrar al aula, poco a poco invadieron nuestro espacio y ella se alejó para que no la escucharan, yo la sigo hasta el patio, ella buscó un lugar en donde pueda seguir manifestando su sentir, pero con el cuidado de que los alumnos no la escucharan. Algunos acontecimientos que mencionó son:

El carácter difícil de la directora, no le permite organizarse con ella, para cualquier actividad impone, no toma en cuenta las ideas de nadie, tiene preferencias por algunos alumnos y también maestros.

Manifiesta que incluso recibe observaciones de cómo se viste, con calificativos como (ridícula) comenta que un día recibió una indirecta basada en que las mujeres casadas no podían usar pantalón entubado porque se veían ridículas; ella se sintió muy dolida pues es casada y en ese momento vestía un pantalón entubado, narra que al llegar a su casa su esposo la notó deprimida y ella explicó las razones.

Se siente aislada pues no la toman en cuenta para la toma de decisiones, sus compañeras determinan y ella se entera por terceros de lo que se va a realizar, todo el material que tiene, lo pone de su bolsa, no recibe apoyo de ningún tipo” (O.4, 2017, 191).

Recordé que la maestra Lupita hace unos años se quejó de una situación parecida, recibió un comentario muy duro por parte de la maestra Martha, respecto a sus zapatillas. En ese momento, no presté atención a un comentario que resulta ofensivo para cualquier persona.

Ahora que Sol comenta algo similar. Yo decidí omitir mi punto de vista y le sugerí que lo platicara con ella. Pasamos la vida laboral callando lo que nos molesta y eso no remedia nada. “Aquel sistema de normas inconscientes que son productoras de violencia. Son inconscientes en el sentido de *lo no dicho institucional*, están allí y regulan el funcionamiento institucional, pero nadie se ha percatado de ello y, más aún, negarían su existencia. Guattari (1976)” (Folarodi, 2008, 211).

Al llegar a este punto, observé que la plantilla docente se constituye de un director comisionado, con grupo y dos docentes titulares, aunque son tres, no existe un equipo de trabajo, no se perciben los beneficios de la cooperación. Considero que la mayor carga de trabajo, recae en la comisión de director con grupo, esto le genera estrés y como consecuencia, falta de organización en sus tareas, manifiesta en repetidas ocasiones que tiene mucho trabajo. Por otra parte, una docente trabaja en colaboración con ella, lo que genera que la otra se sienta aislada.

El personal docente al igual que los alumnos y los padres, presentaron fuertes problemas para trabajar en unidad, Richard Sennett lo especifica como: “debilidad de la cooperación el aislamiento es el enemigo obvio de la cooperación, y los analistas del moderno lugar de trabajo conocen bien este enemigo” (2012, 236).

Desde la mirada del maestro son los padres los que fomentaron actos violentos; exigimos a los alumnos que corrijan conductas. El proceso de intervención evidencia fisuras en las relaciones entre maestras, fueron emergiendo situaciones que ponen el tema en la mesa de discusión.

Las maestras también estamos cometiendo errores, necesitamos vernos ¿cómo somos?, ¿Qué hacemos? y ¿Dónde fallamos? para dejar esas prácticas que

generan fisuras, y entonces unirnos a los alumnos y padres en la construcción de otras formas de convivir. En el trabajo de intervención insistí en hablar cara a cara con el otro. “El mundo que uno vive siempre se configura con otros; que uno siempre es generador del mundo que uno vive; y, por último, que el mundo que uno vive es mucho más fluido de lo que parece” (Maturana, 1989, 31).

En la intervención las maestras fueron contempladas, sin embargo, es una actividad voluntaria, en donde el sujeto se entrega a construcciones colectivas. “En un sentido estricto, el conocimiento de las instituciones avanza a través de la "descodificación" del sentido que tiene el material develado por diferentes analizadores” (Fernández, 1998, 34). Podemos hablar, deconstruir, salir de la crisis de sentido, derrumbar los muros que levantamos, vernos como un colectivo con objetivos comunes y transitar otros rumbos, para construir el bien común.

Resulta una necesidad descodificar nuestros hábitos de discriminar al otro, pues es claro que hay errores en nuestros encuentros, al igual que los alumnos podemos aspirar a mejorar, discutiendo lo que fractura y construir nuestra cultura institucional.

...cultura institucional que incluye: un lenguaje; un conjunto de imágenes sobre la institución misma, sus tareas, los distintos roles funcionales y cada una de sus condiciones; un conjunto de modalidades técnicas para el cumplimiento de las acciones vinculadas a su producción y mantenimiento; una particular forma de plantear y resolver las dificultades, de manejar el tiempo, el espacio, los recursos y las relaciones con el ambiente (Fernández, 1998, 29).

El diálogo, el compartir, el expresar cara a cara, permite el estudio de las fisuras, hay que revisar nuestros haceres como docentes, pero también como compañeras de trabajo. Tomar “una actitud rigurosa de análisis reflexivo: percepción, formulación de hipótesis, búsqueda de datos, interpretación, control, ajuste de las hipótesis y así sucesivamente” (Fernández, 1998, 34). Respecto a lo anterior, el docente tendrá que estar dispuesto a participar, a hablar, pero también a escuchar al otro, en una negociación en donde la línea a seguir es el bien común.

Entre compañeras. Ser accesibles para construir puentes que favorezcan nuestras relaciones laborales, nuestra humanidad no es diferente, “La experiencia muestra

que esa variabilidad no es infinita. Yo no puedo transformarme en elefante, pero puedo ser una persona amable, agresiva, tierna, fría. Todo el rango de la variabilidad humana está en mí. Puedo ser torturador y puedo ser justo” (Maturana, 1989, 32). Entonces podemos construir en el conversar, encuentros basados en la hospitalidad como inicio de relaciones sanas que nos permitan debatir y tomar acuerdos<sup>41</sup>.

### 3. Ajustes de intervención

#### 3.1 El dispositivo de relación tutora: hablar, ver y hacer. Recuperando la experiencia de intervención

La aplicación del guion tutorial me permitió acceder a los pensamientos de los alumnos, de manera general ellos permanecieron tranquilos, ya que no era una tarea del currículo, porque no era para evaluar, no era para competir con nadie, fue, un ejercicio juntos. Yo solo coordiné.

El proyecto de intervención de manera personal es atender a la petición de las estudiantes, ¡Que el maestro haga algo! ¡Somos ignoradas en el aula!, me enfoqué, en el *acoso escolar*, debido a que, era una emergencia; la emergencia entendida como la entiende Foucault analizado en el Capítulo II.

Cuando los alumnos se encuentran frente a los otros aluden a otras problemáticas de violencia, que también están ahí, el ejercicio motiva y genera la reflexión del entorno de lo macro a lo micro; específicamente citan problemas mundiales, locales familiares y los que más me interesan, entre pares. ¿Qué pasa entre pares? y ¿Qué pasa cuando nos encontramos en el aula?

El ejercicio de relación tutora lo realicé en un primer momento con alumnos de sexto grado de la primaria “El Barranco” y “La Canoa” por dos razones; la primera en virtud

---

<sup>41</sup> Por esta razón las docentes están incluidas en el dispositivo de la intervención, como parte de la comunidad escolar también podemos repensarnos como compañeras y en nuestro rol de formadoras.

de que, el trámite de gestión en la “Telesecundaria 5” fue muy prolongado; la segunda, fue para poder iniciar con la actividad que había diseñado, entonces a esas primeras experiencias, las denominé prueba piloto, durante su aplicación advertí, lo siguiente:

Percibí, que los alumnos podían resolver, sin problema un ejercicio, utilizando fuentes de información disponibles como: imágenes, diccionarios, láminas, y la biblioteca de su escuela, pero también los procesos de comunicación entre ellos y el recibimiento de una actividad que no formaba parte de las actividades escolares.

Noté que, no era suficiente, poner fuentes de información a su disposición, más bien, era necesario, llevar materiales complementarios, para facilitar los procesos de la relación tutora; pero también para que logran comprender las categorías propuestas en el guion tutorial.

Cuando realicé los ejercicios piloto sentí que los participantes necesitaban algo más que imágenes, era importante que escucharan relatos, historias, casos, sonidos que despertaran su imaginación y creatividad.

Me ocupé de nutrir estos ejercicios, incluí materiales complementarios, específicamente videos; para que el trabajo de relación tutora pudiera iniciar, con mejores elementos.

El despliegue de la intervención, lo realicé con alumnos de 1 y 2 grados de Telesecundaria. Actualmente se cursa, el ciclo escolar 2017-2018, los alumnos de 6 grado que trabajaron la prueba piloto en las primarias, ahora son parte de la “Telesecundaria 5” entonces, en este momento, existen alumnos de 1°, 2° y 3° que realizaron el ejercicio y tuvieron la posibilidad de compartirlo con alguien más, en su mayoría familiares adultos.

En lo subsecuente y para evitar confusiones me voy a referir a los alumnos de la “Telesecundaria 5” como 1°, 2° y 3° grados, entendiendo que los que realizaron el ejercicio piloto en sexto grado, ahora están en primer grado de secundaria.

a. ¿Qué devela la interacción de los sujetos, con el ejercicio de relación tutora?

En la primera y segunda parte del ejercicio, los alumnos identificaron figuras de poder, signos de violencia, específicamente golpes, reconocen que la guerra tiene consecuencias como: sufrimiento, la muerte, pérdida de la familia, del hogar y la tierra. Descalificaron estas acciones, reconocieron que la vida del hombre es mejor sin guerras y sus devastadoras consecuencias; hicieron uso de su imaginación motivados por las imágenes intentaron captar el sentir y el pensar de las personas que tuvieron que vivir en tiempos de guerra.

Puedo agregar que manifestaron su desacuerdo con la violencia y los abusos del hombre por el hombre, destacaron que no existen razones para ejercer maltrato entre personas.

Del ámbito local manifestaron lo que desde su punto de vista, genera violencia: en la región la venta de hidrocarburos clandestinos la cual incuba enfrentamientos y en condiciones más desfavorables, la muerte violenta es el resultado final de las personas que se involucraron en estas tareas. Refieren otras problemáticas como la falta de trabajo, identificaron que los matrimonios discuten con frecuencia, pues, en la comunidad no existen fuentes de empleo que les proporcionen estabilidad económica, por otra parte, señalan, el autoritarismo entre los habitantes de la comunidad, el ejercicio de poder de una persona a otra.

Los alumnos dieron respuestas concretas pero significativas, distinguieron conceptos importantes que se van convirtiendo en acciones generadoras de violencia como: conquistar otros pueblos, imponer ideas, abuso de poder, ambición, envidia y discriminación.

En el proceso de análisis los niños manifestaron, que los problemas en el mundo no son tan diferentes a los que vive su comunidad, las luchas de poder por la tierra, por lo material, por el dinero y el trabajo también se encarnan en los hombres que viven en sus localidades, para Hannah Arendt hay distintas formas de manifestar el poder, de manera personal lo entiendo como un proceso, la autora refiere algunos

términos, que por descuido no podemos utilizarlos como sinónimos pues pertenecen a cosas distintas: poder, potencia, fuerza, autoridad y finalmente violencia.

Engarzando la teoría con las reflexiones de los alumnos cuando hicieron énfasis que en la comunidad algunas personas buscan el dominio sobre los demás, el poder del hombre, sobre los otros; tiene como consecuencia las prácticas violentas, en el mundo, la comunidad, el aula, en el encuentro con el otro.

...a tratar a la violencia como a un fenómeno por derecho propio y debo ahora precisar esta afirmación. Si comenzamos una discusión sobre el fenómeno del poder, descubrimos pronto que existe un acuerdo entre todos los teóricos políticos, de la izquierda a la derecha, según el cual la violencia es sino la más flagrante manifestación de poder. Toda la política es una lucha por el poder; el último género de poder es la violencia (Arendt 2005, 48).

El dato empírico coincide tanto en las personas mayores que resolvieron el ejercicio, como en algunos alumnos que respondieron algo similar; señalaron la existencia de familias que buscan dominar, decidir por todos, esto germina inconformidad entre vecinos, y problemas entre ellos, mismos que son observados por los hijos, entonces en las aulas, entre pares, algunos toman el mando y otros inconformes son sometidos. En clase se manifiesta el sujeto que tiene el poder, ejerce violencia en los otros, el fuerte sobre el débil.

Además del poder, la envidia es una categoría mencionada con frecuencia entre los alumnos, como causal de violencia; ellos consideraron que un sujeto ejerce actos violentos sobre otros, debido a que ese otro posee, lo que al otro le falta. Ellos expresan, que los motivos de la envidia, pueden ser bienes materiales, terrenos, una casa, una esposa o esposo, puesto político, belleza física, entre otras, la lista puede ser numerosa. "Freud y Nietzsche hablan de la envidia ¿Qué es la envidia? Volvamos a la escena agustiniana del hermano envidioso. El sujeto no envidia del otro la posesión del objeto preciado como tal, sino más bien el modo en que el otro es capaz de gozar de este objeto, por lo que para él no basta con robar y recuperar la posesión del objeto. Su objetivo verdadero es destruir la capacidad/habilidad del

otro para gozar del objeto” (Zizek, 2009, 112), esta nueva categoría que no había contemplado y que los alumnos ponen sobre la mesa de análisis; debido a que lo sienten parte de su realidad, es interesante, entonces, ahora podemos buscar juntos posibles soluciones.

Lo que permaneció del diagnóstico inicial es la exclusión, la segregación, el aislamiento, los alumnos ven esas formas de rechazo como discriminación, para Richard S. es tribalismo; “El tribalismo asocia solidaridad con los semejantes y agresión contra los diferentes” (2012, 16). En el mundo existen sociedades meramente tribales, la historia de los sujetos tiene memoria, de actos violentos en contra del que no piensa y vive como yo, en contra del que no tiene mi religión; “la experiencia de primera mano de la diversidad lleva a los individuos a distanciarse del prójimo; a la inversa, los individuos que viven en comunidades locales homogéneas muestran una mayor proclividad social hacia los otros y más curiosidad por éstos en el mundo en general” (Sennett, 2012, 17).

### Actividad 3

El apartado tercero lo diseñé, con la intención de poner en análisis, información referente a la igualdad de derechos. Además de mostrarles el contenido, la intención es que ellos reflexionen respecto a la igualdad de derechos, independientemente de la condición de cada ser.

Los alumnos manifestaron la necesidad de estar informados; reconocieron sus derechos, los derechos de los demás y mencionaron los que les parecieron más importantes como: derecho a tener paz, libertad, convivir, educación, salud, vivienda, familia, seguridad entre otros. Los comentarios fueron nutridos y unificados; los seres humanos tenemos igualdad de derechos, la idea les agrada, la igualdad les gusta. Desde mi perspectiva como interventor, no pretendo igualarlos, solo se reconocieron en igualdad de derechos.

#### Actividad 4

El grupo de primer año realizó la lectura, comentaron, pero no lograron interpretar la esencia del texto, aunque es corto, se encontraron confundidos; Alexa explica lo que ella entiende, se acerca a la filosofía, sin embargo, es un primer encuentro y considero que, en algunas sesiones venideras, podrán continuar con el proceso de análisis, el reconocimiento del otro y las maneras de interactuar. Por otro lado, hacen énfasis en que la discriminación perturba las relaciones y reconocen la importancia de no discriminar a las personas.

Los alumnos de segundo y tercero se entregaron más al ejercicio, expresan vivencias, se reconocen como humanidad, destacando la igualdad de derechos; considero que retomaron la idea del ejercicio anterior, ya que tienen mayor conocimiento del tema de derechos humanos. Destacaron algunas oraciones interesantes: “no necesitamos ser los mejores o los peores, para ser, humanos”. “No importa la economía o el color todos somos libres”. “No hay malo ni bueno, todos somos iguales y estamos formados de lo mismo”. Aportaron sus ideas y pensamientos, de manera voluntaria asistieron, participaron, se decidieron a colaborar.

#### Actividad 5

Observa las personas que se encuentran en la siguiente imagen y responde de manera oral. ¿Cómo son?

Una alumna de segundo, se detuvo, en este ejercicio, no puede responder el cuestionamiento ¿Cómo son? Se dirige a mí y me pide más información para elaborar una respuesta, yo respondí que opiné de acuerdo a como ella los percibe.

El apartado gesta una discusión en donde el sujeto reflexiona ¿con quién trabajo? Algunos alumnos se quedaron callados, se reservan, otros eligen sin problema una o dos opciones; hay quien menciona en voz alta. ¡Yo con todos! ¡Puedo trabajar

con cualquiera! Ellos son los que determinan que papel tomar en una situación como ésta, tienen la capacidad para decidir y los argumentos.

Los alumnos que decidieron trabajar con cualquiera, explican a los demás, sus razones: Alexa comenta que siente que tiene que elegir a todos, para no discriminar, además no los conoce, y le gustaría interactuar con ellos. El ejercicio fue útil para despojar a la alumna de prejuicios o bien reafirmar su formación y no construir maléficos “al carecer de experiencia directa de los otros, se cae en fantasías marcadas por el miedo. Actualizada, ésta es la idea del estereotipo” (Sennett, 2012, 17). Alexa influye de manera positiva en sus compañeros, pues apoyaron sus argumentos y modificaron sus respuestas, yo que estuve observando, les pedí que no borren, que sigan su escrito con otro color, para ver el proceso.

### 3.2 El docente, incluido en la comunidad escolar

En esta parte, confirmo que todos los elementos de una institución son parte importante, para el trabajo colaborativo, la transformación y el logro de objetivos; en la intervención Teresa Negrete lo concibe como:

un sistema abierto autorregulado: un sistema como conjunto de numerosos elementos que interactúan entre ellos de muchas maneras que le conduce a auto-organizarse espontáneamente, adquiriendo la capacidad /habilidad de ajustarse a situaciones diversas. Estos sistemas no pueden descomponerse en sus partes o estudiarlas aisladamente y reunirlos de nuevo, debido a que el comportamiento conjunto y global del sistema afecta a cada uno de los elementos que la componen (s/f, 63).

Si un elemento no comparte, no absorbe, no procesa y vive con esta idea, ningún proyecto tendrá éxito y las consecuencias serán sufridas por todos; la parte emergente entre los docentes es la comunicación, un reordenamiento de prioridades surgidas de un dialogo democrático donde todos logren expresar sus ideas para el bien común y a favor de la educación; como maestros queremos que los padres de familia se organicen y apoyen a sus hijos, pretendemos que los alumnos convivan y trabajen con el otro, con el vecino de a lado, con cualquiera,

porque así lo marca el libro de texto, ya que así dice mi planeación, señalo a ese niño que no sabe trabajar con los demás. Regreso la mirada al docente, observé cómo los maestros decimos trabajar juntos y estar comprometidos con el fin de la educación; pero en realidad nosotros no toleramos a nuestro compañero, no sabemos trabajar juntos, nos hablamos por necesidad, pero muchas veces no disfrutamos de los encuentros, no proyectamos con acciones nuestro compromiso de trabajar en conjunto.

Durante el proceso de intervención y en este informe de experiencias de los alumnos, pero también del resto de la comunidad escolar, considero indispensable dedicar unas líneas a la relación entre maestras. Pues las decisiones que los docentes determinen, afectan no solo la organización de tareas, también los encuentros entre alumnos, maestros y padres de familia. En mi labor como mediador encuentro el deseo de la comunidad escolar de transformar los encuentros.

En el capítulo anterior mencioné que mi postura es posibilitar, generar encuentros, propiciar el diálogo, fomentar el uso del lenguaje, para construir y transformar en colectivo. Como plantea Maturana: “Vivimos en el mundo que nosotros mismos configuramos en la convivencia, el lenguaje resulta fundamental porque es el instrumento con que configuramos el mundo en dicha convivencia” (1989, 34). Muchas veces mis compañeras me invitaron a tomar café juntas, pero, tenía mucho trabajo con mis alumnos y las miré como flojas pues preferían platicar que trabajar, etiqueté a mis compañeras, corté la posibilidad de conocerlas, escucharlas, intercambiar palabras, experiencias buenas y malas.

Siguiendo a Levinas “Un <rostro> no es el conjunto de una frente, dos ojos, una nariz, una boca y un mentón, en la medida en que su significación desborda su imagen. Pero tampoco hay que pensar que la corporalidad del otro es información de su mundo interior o exterior” (Navarro, 2008, 180).

Transformar las ideas de los docentes, es más complejo que con los alumnos y padres de familia. “Nuestro sufrimiento tiene que ver con la tensión generada continuamente en el esfuerzo de dominar y controlar al otro” (Maturana, 1989, 33).

Consideré que mi desempeño era el adecuado, hay que romper paradigmas, por ejemplo: no es suficiente entrar a un aula, con un grupo, eso es trabajar en aislado. Esa fue mi forma de trabajar, ahora pienso que la comunicación con mis compañeras es indispensable, aunque muestren resistencia, aunque tengan mucho trabajo, seguiré gestionando por un trabajo colaborativo para el bien común.

### 3.3 Evaluación de los avances en la intervención

El objetivo general es a largo plazo, mientras tanto seguimos un proceso para entender categorías partiendo de un guion tutorial, basados en el dialogo y análisis grupal que encamine nuestras acciones al trabajo juntos para el bien común; despertar la creatividad y motivar a la comunidad escolar para participar en actividades, resulta una tarea medianamente compleja. Sin embargo, el proceso ya se inició, aunque se dejaron ver fisuras tanto por alumnos, maestros y padres de familia, el trabajo ya se encamina para lograr avances en el primer objetivo específico del despliegue de la intervención que dice así:

- Fomentar el desarrollo de las capacidades en la comunidad escolar, que les permita interactuar, construir en colectivo nuevas prácticas para relacionarse con los otros, basados en la deconstrucción de la normalidad y el aprecio a las diferencias.

De manera general podemos agregar que los alumnos tomaron la palabra, cada grupo construyó sus respuestas, guiados por los retos y desafíos propuestos, además se llevaron a casa el material para compartirlo con otra persona, las personas más elegidas fueron las madres de familia de los alumnos, ellos manifiestan alegría al realizar la actividad ya que les gustó el tema, pero refieren que fue un momento agradable debido a que sus familiares, especialmente las madres estuvieron atentas, hubo hospitalidad, fue un buen encuentro, construyeron juntos.

Me resultó conveniente que los adolescentes llevaran el ejercicio a los padres porque de esta manera tuvieron la oportunidad de sentarse y conversar en familia de los problemas entre sujetos, en la escuela y el mundo; de manera que se abre la oportunidad de construir otras formas para convivir en sus hogares, dejando entrar categorías como: la hospitalidad, la convivencia, la democracia y derechos humanos que también se pueden repensar en el hogar. Los resultados de los padres son similares a las de los alumnos, coinciden en las problemáticas mundiales, locales, familiares y personales; hay apertura al dialogo para construir diferentes formas para relacionarse con cualquiera.

Retomando el ejercicio con los alumnos, observé arraigo en las formas de discriminación, veo que hay niveles en sus prácticas, actualmente el problema no es grave como en otras generaciones, como la de Sandra y Ana que padecieron de *acoso escolar* manifestado por la exclusión, aislamiento y soledad provocada.

El habitus origina prácticas, individuales y colectivas, y por ende historia, de acuerdo con los esquemas engendrados por la historia; es el habitus el que asegura la presencia activa de las experiencias pasadas que, registradas en cada organismo bajo la forma de esquemas de percepción, de pensamientos y de acción, tienden, con más seguridad que todas las reglas formales y todas las normas explícitas, a garantizar la conformidad de las prácticas y su constancia a través del tiempo (Bourdieu, 2007, 89).

Para la autogestión de buenos encuentros, los alumnos, maestros y padres podemos pugnar juntos, en un proceso, por la transformación, para el bien común. Quiero seguir con el proceso, motivar a los adolescentes para apropiarse de su entorno y resolver conflictos cotidianos. “El sentido de una experiencia o acto cualquiera surge «en alguna parte», «en algún momento», como la acción consciente de un individuo «para resolver un problema» en relación con su entorno natural o social” (Berger & Luckmann 1996, 35). Los problemas afloran con la interacción de los sujetos, hay que usar el lenguaje quedando así disponibles para

otros, pero también para generar conciencia grupal de los problemas y sus soluciones y dar sentido a la experiencia colectiva.

Es una problemática compleja y no se resuelve en unas semanas, el trabajo necesita constancia, permanencia, participación de todos; algunos reflexionan y se integran sin dificultad dando vida a la primera parte de la intervención, otros se resisten, sin embargo, el optimismo me invade y confié en que algunos se unirán pronto para expresar sus ideas en colectivo.

### 3.4 El trabajo en grupo, una herramienta indispensable

El *acoso escolar* es un acto de aislamiento entre sujetos, respecto a lo anterior señalo un aspecto relevante en la toma de decisiones de las personas que están frente a grupo, o encargadas de dirigir una escuela, moldean a los sujetos con sus acciones cotidianas, se va marcando lo que los sujetos pueden realizar, cómo se realizará y bajo qué circunstancias; la identidad se hace presente, desde la singularidad de la interacción con los sujetos es como se presenta la problemática, pero también se dibujan caminos que dan soluciones.

En esta propuesta de intervención se retomó el trabajo en grupo, el trabajar juntos, para revertir el sufrimiento que causa el aislamiento provocado de manera intencional, sin embargo, es indispensable señalar ¿cómo llegar a la participación total?, si las relaciones están fracturadas, es preciso recordar que el *acoso escolar* es multifactorial e importante señalar con detalle las pequeñas cosas que influyen para que exista el fenómeno.

Podemos iniciar con las formas en que se ejerce la autoridad:

La primera está relacionada con las modalidades en que se ejercen tanto la autoridad como el liderazgo, ya que, algunas veces, unas despliegan la participación, mientras que otras la ahogan o la inhiben. La segunda se relaciona con las normas más informales que regulan las interacciones entre los individuos;

es decir, las culturas de trabajo instaladas también contribuyen a ampliar la participación o a limitarla (UNESCO, 2000, 13).

Para que los involucrados tomen el ejercicio como parte importante de su desarrollo y el de los otros, es cabal que los miembros de la institución, en este caso de la “Telesecundaria 5”, participen en los proyectos con un entendimiento claro de los objetivos que construyan porque consideran que abonan en la solución de conflictos. “Los equipos no son un fin en sí mismo, son apenas una herramienta para abordar o resolver algún problema o cumplir un determinado objetivo” (UNESCO, 2000, 14).

En éste caminar juntos, en la construcción de nuevas formas de interactuar, “el trabajo en equipo -que promueva un profesionalismo colectivo- requiere transitar de una concepción de trabajo aislado y solitario a la promoción de dinámicas más interactivas que permitan un mayor desarrollo del compromiso y la responsabilidad” (UNESCO, 2000, 17).

Con la relación tutora como dispositivo de la intervención, los alumnos reflexionaron que necesitan trabajar juntos, pero, cual es la intención de trabajar juntos; simultáneamente los padres contribuyen en esta construcción. “El ámbito del trabajo en equipo supone determinados valores en los que funda su comunicación, como promoción de las relaciones humanas” (UNESCO, 2000, 17). En estas últimas citas se sugiere el compromiso, la responsabilidad y la comunicación, considero son buenas propuestas, sin embargo, es el análisis de la problemática, en colectivo, la que llevará a flote los valores que el grupo no tiene, pero que necesita para la construcción de nuevas formas. Por ahora ellos exponen que la envidia es causal de violencia, así como la discriminación; ellos son los que van a elegir las herramientas que necesitan para la construcción de un devenir junto.

Dentro de la experiencia con la relación tutora, “el diálogo puede ser una herramienta útil a la creación de una nueva cultura de trabajo, ya que de alguna manera el diálogo horizontaliza las posiciones al asumir como supuesto que ambos interlocutores pueden aprender uno del otro” (UNESCO, 2000, 18). Se trata de aprender a dialogar, saber escuchar y aportar para construir juntos.

a. ¿Cómo gestionar la participación?

¿Cómo hacer grupo, cuando no hay grupo? ¿Cómo hacer equipo, cuando las prácticas son de aislamiento?

Vuelvo a enfatizar dentro del fenómeno existe la insistencia de aislar al sujeto o grupo de sujetos (minoría) con la intención de lastimar con la soledad, ¿Cómo transformar estas prácticas? ¿Cómo invitar a la participación a ese alumno que genera aislamiento? ¿Cómo incluir a ese otro, que ésta siendo excluido?

Lograr que los alumnos realicen actividades con sus pares no parece una actividad imposible, pues la participación en el guion tutorial fue voluntaria; entonces porque las prácticas de aislamiento están arraigadas entre compañeras de clase. A lo largo de este documento se ponen en evidencia los factores, circunstancias y elementos que intervienen en el fenómeno, algunos son responsabilidad de la institución, otros del contexto, la familia, los docentes y situaciones individuales, no obstante, la utopía se encuentra presente y la convivencia sana se puede recuperar, la humanidad históricamente ha trabajado en colaboración con los otros para su beneficio grupal e individual.

Es primordial que las estudiantes de secundaria lleguen a inferir los beneficios del trabajo en grupo, de la cooperación y de las diferencias como ventaja para el logro de objetivos.

La cooperación se hace actividad consciente entre el cuarto y el quinto mes de vida, que es cuando los bebés comienzan a colaborar con la madre en la lactancia; el niño comienza entonces a responder a señales verbales que le indican un comportamiento determinado -de las que, si no el significado de las palabras, capta ciertos tonos de voz-, adoptando una posición que facilite la cooperación. Gracias a las señales verbales, la anticipación entra en el repertorio de la conducta infantil (Sennett, 2012, 24).

En mi análisis el ejercicio de esta categoría no tiene que ser generada, simplemente dialogar entre pares y sacarla a flote porque todos los sujetos colaboramos con otro antes del primer año de vida como lo señala el autor, podemos entonces reconocernos como sujetos sociales que colaboramos con otros recibiendo beneficios individuales y grupales: “la cooperación lubrica la maquinaria necesaria para hacer las cosas y la coparticipación puede compensar aquello de lo que tal vez carezcamos individualmente” (Sennett, 2012, 10). Entonces el reconocimiento de las diferencias entre individuos, orientada al trabajo de grupo, puede potenciar el logro de objetivos, mejorar las relaciones y los encuentros entre los sujetos.

La cooperación puede definirse como un intercambio en el cual los participantes obtienen beneficios del encuentro. Este comportamiento es reconocible al instante en los chimpancés que se acicalan mutuamente, en los niños que construyen un castillo de arena o en los hombres y mujeres que colocan sacos de arena para protegerse de una crecida inminente. Y es reconocible al instante porque el apoyo mutuo está inserto en los genes de todos los animales sociales, que cooperan para realizar lo que no pueden hacer solos (Sennett, 2012, 18).

Algo semejante ocurrió cuando los vecinos de la localidad “La Canoa” y “El Barranco” se unieron para solicitar la construcción de un edificio para la educación secundaria, también, trabajaron juntos para tener un beneficio, cuando construyeron la iglesia de la comunidad de “La Canoa”. Las personas se organizaron, tomaron acuerdos, participaron y cooperaron para lograr el servicio educativo y religioso respectivamente

El deseo de construir una iglesia y una escuela, ahora es una realidad que todos disfrutan gracias a la cooperación. La cooperación es parte de la historia de los sujetos dentro de la comunidad, es así, como cubren sus necesidades, participando en grupo, con el otro, juntos.

Regreso la mirada a los alumnos, ellos también pueden construir cosas juntos, una vez que se llegó al dialogo, hay que mantener con vida las ganas de trabajar con el otro; escuchar sus deseos y proponer actividades culturales, de recreación, ciencia, tecnología. Generar desafíos que impliquen un reto planteado por el grupo. “La

alternativa deseable es un exigente y difícil tipo de cooperación, que trata de reunir a personas con intereses distintos o incluso en conflicto, que no se caen bien, que son desiguales o que sencillamente no se entienden. El desafío está en responder a los demás respetándolos tal como son. Éste es el desafío de toda gestión de conflictos” (Sennett, 2012, 19). A los adolescentes les gustan los desafíos, podemos iniciar con pequeños gestos como saludar, decir gracias, ser hospitalarios, tener las puertas abiertas a las ideas de otros y valorar la individualidad de cada ser. “Es fácil imaginar que el duro trabajo de cooperación con los diferentes ha sido siempre excepcional, sin embargo, la sociedad moderna ha debilitado la cooperación por distintas vías. La más directa de esas debilidades tiene que ver con la desigualdad” (Sennett, 2012, 20).

Recordemos ahora que el contexto también influye en las relaciones de los sujetos, en la entrevista realizada a la abuelita de Evelia citada en el Capítulo I, expresa con base en sus observaciones que las personas que salen de la comunidad, que cambian su manera de ver el mundo y cuando regresan se enfrentan a una realidad en donde ya no forman parte, entonces la diferencia de ideologías genera tensiones entre los sujetos que coinciden en la vida escolar; “Las transformaciones en el trabajo moderno han debilitado también en otro sentido tanto el deseo como la capacidad de cooperar con los diferentes” (Sennett, 2012, 21). Entonces las ideas de “la sociedad moderna «descualifica<sup>42</sup>» a las personas para la práctica de la cooperación” (Sennett, 2012, 23). La vida laboral fomenta el individualismo y la competencia, la escuela también genera que los alumnos compitan entre ellos, con esto se propicia la individualidad.

La cooperación es el fundamento del desarrollo humano, en el que aprendemos antes cómo estar juntos que cómo estar separados Y Erikson parece enunciar lo obvio, a saber, que en el aislamiento no podríamos desarrollarnos como individuos, lo cual significa que los malentendidos, las separaciones, los objetos transicionales

---

<sup>42</sup> El concepto de «descualificación» proviene de la sustitución de hombres por máquinas en la producción industrial, lo que ocurrió cuando máquinas complejas ocuparon el lugar del trabajo artesanal cualificado

y la auto crítica que aparecen en el curso del desarrollo son pruebas de cómo relacionarse con otras personas antes que de cómo hibernar<sup>43</sup> (Sennett, 2012, 29).

Las adolescentes pueden aprender habilidades para comunicarse y negociar, basadas en los errores que enfrentan cuando trabajan en grupo, es la vida del grupo la que les va a sugerir hábitos sanos a distinguir lo que necesitan en su vida diaria para convivir con los otros y la cooperación se encuentra en la lista de lo que ellas pueden seleccionar. “La cooperación se convierte en un valor por sí mismo en los rituales, ya sean sagrados o seculares: la observación de la Eucaristía o el Séder en comunidad trae la teología a la vida; los rituales de civismo, tan insignificantes como decir «por favor» o «gracias», ponen en práctica las nociones abstractas de respeto mutuo” (Sennett, 2012, 18). La nota anterior hace sugerencias, enmarca pequeños gestos como un saludo amable, el respeto mutuo es otra opción para seleccionar. Por otra parte, hago énfasis en que la cultura es útil en esta parte del proceso porque los sujetos históricamente ejercemos la cooperación con el otro; cuando nos reunimos a poner una ofrenda de día de muertos, organizar los festejos de la navidad, un desfile o un festival.

---

<sup>43</sup> La palabra «retraimiento» implica la decisión que toma una persona, como en la imagen de Robert Putnam de la gente que hibernaba, es decir, que se distanciaba de las personas que no se le asemejaban, ya fuera por razones de etnia, raza u orientación sexual. Es necesaria una aclaración semántica en relación con dos palabras relacionadas con el hecho de vivir en estado de retraimiento: «soledad» y «aislamiento» (Sennett, 2012, 258).

## REFLEXIONES FINALES

*“La educación no es preparación para la vida;  
la educación es la vida en sí misma”.*

*John Dewey*

Las reflexiones finales las presento en tres apartados, el primero refleja la deconstrucción de mis propios prejuicios respecto al *acoso escolar*, el proceso de estudio del fenómeno, mi interés por mejorar las condiciones de las alumnas excluidas. Respecto al segundo apartado hago énfasis en lo importante e indispensable que fue la sub-línea de desarrollo en “Educación Inclusiva” para la toma de decisiones respecto a la propuesta de intervención. Para terminar en el último apartado imprimo mi compromiso con los estudiantes de secundaria de las generaciones venideras como respuesta a la petición de Sandra y Ana, pero también en atención a las necesidades de los adolescentes.

### **1. ¿Qué nos deja la intervención? Recuperación de la experiencia**

#### 1.1 El interés por el tema y la población a Intervenir

El trabajo del que ahora doy testimonio lo inicié como docente, rompiendo mis propios paradigmas acerca de la violencia, específicamente el *acoso escolar*, derivado de una necesidad en las alumnas de recibir apoyo del maestro, me fui implicando, pues fui interpelada por el dolor que fluía de sus cuerpos, de los rostros, de miradas. Enfrentar un escenario de miedo y dolor en mi espacio laboral, germinó la búsqueda de respuestas personales que terminaron generando propuestas de solución para las adolescentes.

Lo anterior aunado a mi desarrollo como interventor, encaminó la planeación de la metodología que me permitió interactuar con los sujetos, desde una óptica distinta, para gestionar en mí misma el despojo de prejuicios y buscar el deseo de los otros utilizando herramientas cualitativas.

En la investigación aprendí a mirar el *acoso escolar* como un problema mundial que sufren los sujetos y que sus últimas consecuencias pueden ser la muerte, noté que existen varias acciones para disminuir el problema, no obstante, hallar otras alternativas con base a la búsqueda generada de la cama teórica y de las herramientas utilizadas que develaron sujetos angustiados, contextos que desfavorecen la convivencia entre ellos, padres de familia desinformados e indiferencia por parte del docente.

Mientras me formaba como interventor y en mi deseo de apoyar a las alumnas, me habitué a observar, a mirar más allá, ir en búsqueda de alternativas de solución, en esta búsqueda comprendí que no es el interventor, ni el docente el que puede solucionar los problemas de la escuela. Para que exista una oportunidad de desvanecer el *acoso escolar*, los sujetos necesitan estudiar las causas, reconocer errores individuales y grupales. En un clima de igualdad expresar su sentir, fundamentar su actuar e imprimir compromisos sociales de manera que la comunidad escolar sea beneficiada.

En apoyo a lo mencionado anteriormente propuse la relación tutora como dispositivo de intervención que contribuya a una negociación, que permita reordenar la vida social de los sujetos, desde su mirada para que las soluciones propuestas sean genuinas.

El diseño de un guion tutorial como dispositivo de intervención que utilicé como punto de partida para deconstruir los malos hábitos de convivencia que convergen en la exclusión de las alumnas, gestione en los alumnos el dialogo democrático, la reflexión, con la finalidad de buscar el bien común y construir juntos, otras formas de encontrarse con los otros, para disfrutar lo que les rodea: la naturaleza, el arte, el deporte, fiestas, tradiciones...

Las dificultades que emergieron en mi rol como mediador fueron varias: la primera como ya lo mencioné anteriormente fue mi ignorancia acerca de la violencia, aunado a mis malas construcciones de categorías relacionadas con el fenómeno, la segunda, la disposición de los sujetos que conforman la comunidad escolar, algunos no desean participar, por otra parte, dar tiempo a la experiencia. Es decir, me

encantaría escribir que con el despliegue de la intervención el problema se erradicó y el fenómeno quedó abatido de la institución.

La realidad que aprecié es que el dispositivo cumplió con la tarea de detonar en los sujetos la capacidad de mirar sus conflictos y buscar soluciones, pero, también de trabajar con base en un dialogo democrático horizontal que les permita gestionar continuamente nuevas formas de relacionarse.

## 1.2 Los aportes de la Línea “Educación Inclusiva” en mi intervención y en mi hacer actual

Dentro la maestría de “Intervención e Innovación para el Desarrollo Educativo”, me forme en la sub-línea de desarrollo en “Educación Inclusiva” durante el proceso trabajé e indagué formas que lleven a los adolescentes a una autoevaluación pensada como espacio de formación en toda la comunidad escolar, de ésta forma ir descubriendo fortalezas y debilidades en los siguientes aspectos: organización entre docentes, trabajo administrativo, de que tanto gestionamos la participación y la convivencia.

Conocí y analicé categorías que aluden a modificar la manera de ver al otro, de mirar al ser, de encontrar similitudes en la esencia humana, de descubrir que lo que daña a uno afecta a toda la estructura grupal, comunal e institucional. Por otra parte, dichas categorías, las trabajé como gestoras para crear una cultura de igualdad en derechos, pero también como base para despertar el interés en los sujetos para participar en la creación de contextos escolares de inclusión, entonces consideré indispensable que los alumnos conocieran y tuvieran la oportunidad de discutir acerca de: diferencia, convivencia, hospitalidad y hostilidad. Porque son categorías profundas que nos invitan a la reflexión y nos hacen caminar en la utopía de mejorar los encuentros cara a cara, palabras nuevas para ellos, lo que les permitió buscar juntos el significado y relacionarlo con su contexto escolar.

El guion tutorial como dispositivo de la intervención, pone sobre la mesa los conceptos para que los sujetos los exploren, en igualdad de condiciones, sin ventajas, ni competencias, realmente disfrutaron de la actividad compartiendo sus ideas acerca de los cuestionamientos que se les presentaron.

La perspectiva que aborde fue innovadora para los alumnos, pues ellos tuvieron la oportunidad de ser escuchados y escuchar, el sentir de sus compañeros. De su propia voz conocieron las desventajas de estar en conflicto entre una comunidad y otra, pero también entre compañeros de aula.

De igual forma, comprendieron la necesidad de mirar al otro con igualdad de derechos, sin dejar de lado el aprecio a sus diferencias. Ya que el *acoso escolar* fractura y cuestiona el reconocimiento del otro, como persona, al ser excluido de tareas, de conversaciones, del grupo, del aula, incluso de la escuela. Negándole al otro un lugar recíproco en la institución, entonces, percibieron la exclusión como un acto violento, acosador, que daña, que genera miedo, que deja marcas, que lastima las emociones y trastorna la tranquilidad del sujeto.

Reflexionaron acerca del andamiaje que se genera con el diálogo, la importancia de desarrollar la capacidad de escuchar al otro, cara a cara, ser buenos oyentes, prestar atención a pequeñas frases, pausas silenciosas y gestos.

### 1.3 Perspectivas personales.

Analizar los daños generados por el acoso y la exclusión entre sujetos, fueron procesos útiles para los alumnos, pero también en mi rol de interventor dejé aprendizajes que llevo al aula con cada grupo de adolescentes, en donde pretendo continuar gestionando entre alumnos la importancia de detectar nuestros errores, las causas y problemáticas que se generan con nuestras decisiones. Además, entre compañeras de trabajo, cuando surgen desencuentros, busco el diálogo democrático. No es fácil, la lucha con lo instituido es todos los días, el organigrama reclama posturas, los sujetos estamos arraigados a usos y costumbres a rutinas, a

seguir la norma y alimentar figuras autoritarias. Sin embargo, el continuar atendiendo la emergencia, el deseo de los otros y no perder la brújula del bien común facilita la gestión de una convivencia dentro de la escuela, el aula y entre sujetos.

Ana y Sandra ya no son estudiantes de secundaria, ambas cursan la universidad, lograron superar los trastornos generados por el *acoso escolar* que vivieron en la secundaria, respecto a mi persona, en la docencia, sigo trabajando con adolescentes todos los días, incluso algunos vienen con resacas de la primaria porque fueron violentados por sus compañeros; con las experiencias que transité en mi desempeño como interventor perdí el miedo cuando estudie el *acoso escolar*, ya no es algo desconocido para mí, tengo herramientas que me permiten apoyar a los alumnos para evitar la exclusión y el acoso en el aula.

Aprendí a valorar las conversaciones entre maestros, las formales y las informales, ya que considero que el intercambio de ideas, propuestas y formas llevan al colectivo docente a trabajar con un mismo fin.

En lo personal y en mi trabajo como docente valoro la cultura de los sujetos, sus costumbres, tradiciones como un motivo para estar juntos, reunirnos y disfrutar, también, aprecio las actividades que generan satisfacción en los sujetos como: dibujar, pintar, escribir, leer, bailar... pues son actividades donde pueden expresar su sentir y compartir con el otro desde otra forma de comunicación. Los juegos dentro del aula y en el patio contribuyen a mejorar las relaciones. Todas las actividades que los sujetos realicen en grupo abonan a la convivencia.



## Bibliografía

- Agamben, Giorgio. 2015. *¿Que es un dispositivo?* Barcelona: Anagrama.
- Andrés Lydia, Fernando Carrasco, Ana Isabel Oña, Santiago Pérez Estíbaliz Sandoval y Mares Sandoval Vizcaíno. 2015. *Una mirada en profundidad al acoso escolar en el Ecuador. Violencia entre pares en el sistema educativo.* Ecuador: World visión.
- Arendt, Hannah. 2005. *Sobre la violencia.* Madrid: Alianza Editorial.
- Bertoni, Reto. 2011. *¿Qué es el Desarrollo? ¿Cómo se produce? ¿Qué se puede hacer para promoverlo?*, Montevideo: UR-UCUR:CSE.
- Berger Peter L. y Thomas Luckmann. 1996. *Modernidad, pluralismo y crisis de sentido. La orientación del hombre moderno.* Barcelona: Paidós.
- Bleger José, E. Enriquez, F. Fornari, P. Fustier, R. Roussillon y J.P. Vidal 1996. "El grupo como institución y el grupo en las instituciones". En Rene Kaës y otros. *La Institución y las Instituciones.* 68-83. Buenos Aires: Paidós.
- Bourdieu, Pierre. 2007. *El sentido Práctico.* Argentina: Siglo XXI.
- Brazdech, Miguel. 2007. Diálogos Freire Morin. "Hacia un nuevo paradigma educativo". Ponencia presentada en el Coloquio Dialogos de Freire Morin.
- Butros, Ghali. 2003. "La interacción entre democracia y desarrollo, un informe de síntesis". Paris Francia: UNESCO.
- Calderone, Mónica. 2004. Sobre violencia Simbólica en Pierre Bourdieu. "*La trama de la comunicación*" (9): 1-9.
- Castillo, Gerardo. 2012. *Tus hijos adolescentes.* Madrid:Ediciones palabras. S.A.
- Carranza Valdés, Julio. 2000. "Cultura y Desarrollo. Algunas consideraciones para el debate". *Cultura y desarrollo* (1). 62-77.
- Corominas, J. s.f. *hispano, Diccionario crítico Etimológico castellano e hispano.* Madrid: Gredos.
- Coser, Lewis A. 1978. "Las instituciones voraces". En *Las instituciones voraces*, 11-26. México: FCE.
- Douglas, Mary. 1986. "Las instituciones se fundan en la analogía" y "Las instituciones definen lo identico". En *Como piensan las instituciones*, 73-101. Madrid: Alianza universidad.
- Enríquez María Fernanda y Fernando Garzón Velásquez. 2015. "*El acoso escolar*". En *Saber, ciencia y liberta*, 10. ISSN: 1794-7154.

- Fernandez, Lidia M. 1994. "Componentes constitutivos de las instituciones". En *Instituciones educativas*, 35-52. Buenos Aires: Paidós.
- Fernández, Lidia M. 1998. "El conocimiento de las instituciones". En *Análisis de lo institucional en las escuelas*, 29-36. Buenos Aires: Paidós.
- Folarodi, Guillermo, Gustavo Melazzi. 1991. "La acumulación de capital". En *Economía de la Sociedad Capitalista*, 19. Montevideo: Ediciones de la Banda Oriental.
- Folarodi, Horacio. 2008. *La intervención institucional, Hacia una clínica de las instituciones*. Buenos Aires: Universidad ARCIS.
- Foucault, Michel. 1976. *vigilar y castigar, nacimiento de una prisión*. México: Siglo XXI.
- Foucault, Michel. 1980. "Nietzsche, la genealogía y la historia". En *Microfísica del poder*. 7-29. Madrid: La Piqueta.
- Freud, Sigmund. 1920. *Más allá del principio del placer, psicología de las masas y análisis del yo. Obras completas de Sigmund Freud tomo XVIII*. Argentina: Amorrortu Editores.
- Freud, Sigmund. 1992. *"El malestar en la cultura" Obras completas tomo XXI*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Geertz, Clifford. 1992. *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- Giddens, Anthony. 1996. *Las nuevas reglas del método sociológico*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Gómez, Antonio. 2013. "BULLYING. EL PODER DE LA VIOLENCIA una perspectiva cualitativa sobre acosadores y víctimas en escuelas primarias de Colima". México. 834-870.
- Guattari, Félix. 1994. "El nuevo paradigma estético". En *Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad*. Paidós. Buenos Aires. Argentina.
- Guattari, Felix, René Lourau, 2000. "La intervención institucional". Folios Ediciones.
- Kaës, René. 1996. "Pensar la institución como el campo del psicoanálisis", en *La institución y las instituciones*. 15-67. Buenos Aires: Paidós.
- Lázaro Angel y Jesús Asensi. 1989. *Manual de orientación escolar y tutoría*. España: Narcea.
- London, Silvia. 2006. "El Concepto de Desarrollo de Sen y su vinculación con la educación", *Economía y sociedad* :17-32.

- López, Juanita Yuridia. 2009. *La divisa de castigo: la escuela secundaria y la violencia institucional*. México: COMIE
- Loureau, Rene. 2001. *Libertad de movimientos*. Una introducción al análisis institucional. Buenos aires: Eudeba.
- Marchioni, Marco. 1999. "Los elementos permanentes de la metodología comunitaria". En *Comunidad, Participación y desarrollo. Teoría y metodología comunitaria*, 62-348. España: Popular.
- Martinez, L. Z. 2015. *Ley General de los Derechos de Niñas, niños y Adolescentes y Ley General de Prestación de Servicios para la Atención*, México: Printing Arts México.
- Maturana, Humberto. 1989. "¿DÓNDE?". P. Escobar, Entrevistador.
- Maya, Arnibio. 2014. *Prevención del acoso escolar Bullying y Cyberbullying*. México: Versalles S.A.
- Mayer Foulkes, B.1999. "Evgen Bavcar: el deseo de la imagen". *Luna Córnea* (17), La cegura. México D.F.:34-995.
- Morin, Edgar. 1999. *Enseñar la condición humana*. En *Los siete Saberes necesarios para la educación del futuro*. Paris, Francia: Santillana.
- Muñoz Corvalan, José Luis. s/f. *Intervención comunitaria: Concepto El Desarrollo Comunitario*. IES San Juan Bosco.
- Navarro, O. 2008. "El <rostro> del otro: Una lectura de la ética de la alteridad de Emmanuel Lévinas". *Revista internacional de Filosofía*. :177-194.
- Negrete, Teresa de Jesus. s/f. "Principios Metodológicos para la investigación e intervención educativa comparada". Mexico, España y Argentina. México: Universidad Jaime I. Castellón.
- Pineda Almaraz, Araceli. 2015. "Percepción del bullying en alumnos y profesores del Distrito Federal". *Revista Internacional de Psicología y Educación* (17): 1-26.
- PND, 2.-2. 2013. [www.99465.dof.gob.mx/nota\\_detalle\\_popup.php?codigo=52](http://www.99465.dof.gob.mx/nota_detalle_popup.php?codigo=52).
- Remedi, Eduardo. 2004. "La Intervención Educativa". *Conferencia Magistral presentada en el Marco de la Reunion Nacional de Coordinadores de la Licenciatura en intervención Educativa de UPN*. México D.F.

- Rivero Erika, Cesar Barona Rios y Cony Saenger Pedrero. 2009. "La violencia entre pares (Bullying). Un estudio exploratorio en escuelas secundarias en Morelos". México: COMIE
- Ramos Antonio. 2016. "Yo te pego, tú me pegas". México: Abejas.
- Rosa, L. R. 2013. "Reportan cinco mil muertes por bullying; Senado debate ley contra el acoso escolar". *EXCELSIOR*. (25 de 03 de 2013).
- Rueda, S. 2018. "El independiente. Denuncian caso de violencia entre escolares", 9 de 5 de 2018.
- Santoyo Dzoara y Sonia M. Frías. 2014. "Acoso escolar en México: actores involucrados y sus características". *Agenda Educativa* ( XLIV). 13-41.
- Satulovsky, Silvia. 2016. *Tutorías: un modelo para armar y desarmar*. Argentina: Noveduc.
- Sennett, Richard. 2012. *Juntos, rituales placeres y política de cooperación*. Barcelona: Anagrama.
- SEP. 2011. *PLAN DE ESTUDIOS 2011 Educación Basica*. México, D.F.: Argentina 28, Centro, 06020.
- SEP. 2016. *Experiencias de aprendizaje en comunidad tutora*. México, D.F.: Programe, S.A. de C.V.
- SEP. 2016. *El modelo educativo 2016. El planteamiento pedagógico de la Reforma Educativa* . México.
- Skliar, Carlos. 2005. "Poner en tela de juicio la normalidad. políticas y falta de políticas en relación con las diferencias en educación". *Educación y pedagogía*, 11-22.
- Skliar, Carlos. 2012. "Acerca de la alteridad, la normalidad, la diferencia, la diversidad, la diacapacidad y la pronunciación de lo educativo. Gestos minimos para una pedagogía de las diferencias". *Debates y perspectivas en torno a la discapacidad en America Latina*.
- Skliar, Carlos. 2015. "Preguntar la diferencia: cuestiones sobre la inclusión". *Shofia*, (11), 33-43.
- Skliar, Carlos. 2017. *Pedagogía de las Diferencias: notas fragmentos, incertidumbres*. Buenos Aires: Noveduc/perfiles.
- UNESCO. 2000. *Módulo 9 Trabajando en equipo, diez módulos destinados a los responsables de los procesos de transformación educativa*. Buenos Aires, Argentina: klicksberg, bernardo.

UNICEF. 2016. *Protocolo de actuación en situaciones de Bullying*. Costa Rica: ACEID.

Vázquez Barquero, Antonio. 2007. "Desarrollo endógeno. Teorías y políticas de desarrollo territorial". *Investigaciones regionales*. (11) 183-210.

Vázquez Morales, Jaime. 2015. *El campo teórico de la política educativa y su objeto de estudio. Un campo específico e interrelacionado con el campo de la educación*. Argentina: ReLePe.

Yus, Rafael. 2001. "Diversidad e interrelaciones en los temas transversales". En *temas transversales: Hacia una nueva escuela*, 23-29. Barcelona: Grao.

Zizek, Slavoj. 2009. *Sobre la violencia. Seis relaciones marginales*. Buenos Aires: Paidós



### **Fuentes de información básica**

- D.I.7, 2016,116-120.- “Dialogo informal 7” (2016), en Diario total del investigador-interventor, Xóchitl Rodríguez Ballesteros. Pachuca-Tulancingo, 375pp.
- E. SE.2, 2016, 120-124.- “Entrevista Semiestructurada 2” (2016), en Diario total del investigador-interventor, Xóchitl Rodríguez Ballesteros. Pachuca-Tulancingo, 375pp.
- E.SE.3, 2016, 125-128.- “Entrevista Semi Estructurada 3” (2016), en Diario total del investigador-interventor, Xóchitl Rodríguez Ballesteros. Pachuca-Tulancingo, 375pp.
- T.1, 2016, 104-105.- “Testimonio 1” (2016), en Diario total del investigador-interventor, Xóchitl Rodríguez Ballesteros. Pachuca-Tulancingo, 375pp.
- T.2, 2016, 132-133.- “Testimonio 2” (2016), en Diario total del investigador-interventor, Xóchitl Rodríguez Ballesteros. Pachuca-Tulancingo, 375pp.
- D.I.17, 2017, 216.- “Diálogo informal 17” (2017), en Diario total del investigador-interventor, Xóchitl Rodríguez Ballesteros. Pachuca-Tulancingo, 375pp.
- D.I.18, 2017, 217.- “Diálogo informal 18” (2018), en Diario total del investigador-interventor, Xóchitl Rodríguez Ballesteros. Pachuca-Tulancingo, 375pp.
- O.1,2016, 99 “Observación 1” (2016), en Diario total del investigador-interventor, Xóchitl Rodríguez Ballesteros. Pachuca-Tulancingo, 375pp.
- E.SE.1, 2016, 106-108.- “Entrevista Semi Estructurada 1” (2016), en Diario total del investigador-interventor, Xóchitl Rodríguez Ballesteros. Pachuca-Tulancingo, 375 pp.
- D.I.13, 2016, 102-103.- “Diálogo informal 13” (2016), en Diario total del investigador-interventor, Xóchitl Rodríguez Ballesteros. Pachuca-Tulancingo, 375pp.
- D.I.4, 2017, 110-111.- “Dialogo informal 4” (2016), en Diario total del investigador-interventor, Xóchitl Rodríguez Ballesteros. Pachuca-Tulancingo, 375pp.

- D.I.8, 2016, 128-130.- “Dialogo informal 8” (2016), en Diario total del investigador-interventor, Xóchitl Rodríguez Ballesteros. Pachuca-Tulancingo, 375pp.
- D.I.14, 2017, 177.- “Dialogo informal 14” (2017), en Diario total del investigador-interventor, Xóchitl Rodríguez Ballesteros. Pachuca-Tulancingo, 375pp.
- D.I.9, 2017, 162.163.- “Diálogo informal 9” (2017), en Diario total del investigador-interventor, Xóchitl Rodríguez Ballesteros. Pachuca-Tulancingo, 375pp.
- D.I.13, 2017, 174.- “Dialogo informal 13” (2017), en Diario total del investigador-interventor, Xóchitl Rodríguez Ballesteros. Pachuca-Tulancingo, 375pp.
- O.2, 2017, 175 “Observación 2” (2017), en Diario total del investigador-interventor, Xóchitl Rodríguez Ballesteros. Pachuca-Tulancingo, 375pp.
- D.I.15, 2017, 179-180.- “Diálogo informal 15” (2017), en Diario total del investigador-interventor, Xóchitl Rodríguez Ballesteros. Pachuca-Tulancingo, 375pp.
- D.I.16, 2017, 1180-181.- “Diálogo informal 16” (2017), en Diario total del investigador-interventor, Xóchitl Rodríguez Ballesteros. Pachuca-Tulancingo, 375pp.
- O.3, 2017, 186-190 “Observación 3” (2017), en Diario total del investigador-interventor, Xóchitl Rodríguez Ballesteros. Pachuca-Tulancingo, 375pp.
- O.4,2017, 191 “Observación 4” (2017), en Diario total del investigador-interventor, Xóchitl Rodríguez Ballesteros. Pachuca-Tulancingo, 375pp.
- D.I.10, 2017, 192-193.- “Diálogo informal 10” (2017), en Diario total del investigador-interventor, Xóchitl Rodríguez Ballesteros. Pachuca-Tulancingo, 375pp.

## ANEXOS

Anexo 1

Junio-julio 2017

<b>GRUPO</b>	<b>FASE 1</b>	<b>FASE 2</b>	<b>CINE DEBATE</b>	<b>OBSERVACIONES</b>
6°(primaria)	x	x		Ejercicio piloto
6°(primaria)	x	x		Ejercicio piloto
1°(Telesecundaria)	x	x	x	El grupo sabe trabajar en conjunto, se organizan para cumplir
2°(Telesecundaria)	x	x		Faltó la actividad de cine debate porque empató con una faena escolar que ya estaba planeada.
3°(Telesecundaria)			x	Los alumnos solicitaron trabajar con las actividades que diseñé, pero solo les quedaban unos días de clases; decide realizar un ejercicio piloto de cine debate.

## Anexo 2

### GUIÓN TUTORAL

Propósito: Motivar a los alumnos a ejercer los derechos humanos y los de sus pares, propiciando mejores relaciones y valorando la diferencia.

Acepta el desafío, observa las fotografías y responde.



¿Quiénes están en la fotografía?

¿Qué hacen?

¿Dónde se encuentran?

¿Sabes el origen de una guerra o problema entre comunidades, familias o personas?  
Menciona al menos un ejemplo:

- 1.- Origen de una guerra entre países (segunda guerra mundial)
- 2.- De acuerdo con tu experiencia, ¿Por qué se dan los conflictos entre comunidades?
- 3.- ¿Cuáles son los principales disgustos entre una familia y otra?
- 4.- ¿Por qué existen problemas entre unas personas y otras?

Actividad 2 Escribe o dibuja las consecuencias de un conflicto mundial, comunal, familiar y personal.

Mundial	Comunal
Familiar	Entre una persona y otra

Actividad 3

1. ¿Qué entiendes por derechos humanos?
2. ¿Quiénes consideras que deben beneficiarse de los derechos humanos?
3. Menciona tres derechos de la niñez y la adolescencia
4. ¿Cómo se violentan o se violan los derechos humanos? Da un ejemplo.
5. ¿Por qué y para qué se crearon los derechos humanos, entre los que se encuentran incluidos los de la niñez y la adolescencia?

Los derechos humanos son derechos inherentes a todos los seres humanos, sin distinción alguna de nacionalidad, lugar de residencia, sexo, origen nacional o étnico, color, religión lengua, o cualquier otra condición. Todos tenemos los mismos derechos sin *discriminación* alguna.

Actividad 4 Lee y analiza.

Texto 3

**“Las diferencias no pueden ser presentadas ni descritas en términos de mejor o peor, bien o mal, superior o inferior, positivas o negativas”.**

Extraído del libro  
"La Educación (que es) del otro"

Descubre el mensaje y escribe con tus propias palabras.

---

---

---

Actividad 5

Observa las personas que se encuentran en la siguiente imagen y responde de manera oral

¿Cómo son?



¿Si ellos fueran tus compañeros de clase con quien te gustaría trabajar en equipo?

¿Por qué?

La convivencia tiene que ver con un primer acto de distinción, es decir, con todo aquello que se distingue entre los seres y que es, sin más, lo que provoca contrariedad. Si no hubiera contrariedad no habría pregunta por la convivencia. Y la convivencia es “convivencia” porque hay -inicial y definitivamente- perturbación, intranquilidad, conflictividad, turbulencia, diferencia y alteridad de afectos.

Escribe tu opinión:

Cómo pensar las tradiciones implicadas en el ser huéspedes unos de otros, o en el ser huéspedes unos más que otros, o en el ser hospitalarios los unos con los otros, o en el ser más hospitalarios unos que otros, o en el ser casi siempre hostiles hacia los otros, o en el ser siempre hostiles hacia los mismos otros, o en el poder ser uno mismo y el otro tanto huéspedes como anfitriones.

*“El hombre es un animal que juzga”, decía Nietzsche (1976: 173).*

¿Qué opinas?

Recupera lo aprendido, expresar por escrito tu opinión acerca de los temas

Que dificultades encontraste y como las resolviste

Prepárate para compartir