



SECRETARÍA ACADÉMICA
COORDINACIÓN DE POSGRADO
DOCTORADO EN EDUCACIÓN

“La gestión de la violencia en las escuelas secundarias de Iztapalapa”

Tesis que para obtener el Grado de
Doctora en Educación
Presenta

Rosario García Jiménez

Roberto González Villarreal
Nombre del tutor

México, D.F. noviembre de 2014

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	1
CAPÍTULO 1: LA VIOLENCIA COMO PROBLEMA ESCOLAR	
1. 1. La problemática de la violencia escolar en estos tiempos.....	7
1. 2. La violencia escolar como objeto de estudio.....	11
1. 3. Los trabajos realizados en México.....	16
1. 4. La temporalidad y multiplicidad de la noción de violencia escolar.....	21
CAPÍTULO 2: HERRAMIENTAS TEÓRICO-ANALÍTICAS	
2. 1. La gestión de la violencia como herramienta de análisis.....	28
2. 2. Herramientas metodológicas.....	39
CAPÍTULO 3: IZTAPALAPA, ENTORNO DE LAS ESCUELAS SECUNDARIAS	
3. 1. Iztapalapa, zona de alto riesgo delictivo.....	53
3. 2. Configuración histórica y política de Iztapalapa.....	58
3. 3. Condiciones educativas en Iztapalapa.....	62
3. 4. Escuelas más vulnerables en Iztapalapa.....	67

CAPÍTULO 4: CÓMO SE VIVE LA VIOLENCIA EN LAS ESCUELAS SECUNDARIAS DE IZTAPALAPA

- 4. 1. Tipos de violencia manifestadas en las secundarias de Iztapalapa..... 70
- 4. 2. Cómo explican la violencia los directores de las secundarias de Iztapalapa.80

CAPÍTULO 5: CÓMO SE GESTIONA LA VIOLENCIA EN LAS ESCUELAS SECUNDARIAS DE IZTAPALAPA

- 5. 1. El papel del director como gestor..... 90
 - 5. 2. La implementación de programas institucionales para atender la violencia escolar..... 101
 - 5. 3. El marco jurídico en relación a la violencia escolar..... 109
 - 5. 4. La intervención de la autoridades educativas..... 123
 - 5. 5. Estrategias empleadas por los directores de Iztapalapa para atender la violencia escolar..... 128
 - 5. 6. Recursos que se ponen en juego al gestionar la violencia escolar..... 148
 - 5. 7. Procedimientos que hacen posible otra manera de vivir la autoridad..... 155
 - 5. 8. Las condiciones sociales de las familias en relación con la violencia escolar..... 164
- REFLEXIONES FINALES..... 170
- FUENTES DE INFORMACIÓN..... 199

INTRODUCCIÓN

Hoy prevalece la sensación de que vivimos en una sociedad de violencia, la cual penetra ineludiblemente a los planteles escolares con sus respectivas repercusiones en las relaciones personales, en la dinámica escolar y en los procesos de aprendizaje de los chicos. Pero esto no siempre fue así, a pesar de que la violencia ha formado parte de la educación desde siempre, tanto en el seno familiar (como obediencia y respeto al mundo adulto: “más vale una buena nalgada a tiempo...”), como en la educación escolar, por mucho tiempo no fue considerada como objeto de análisis. Las degradaciones, insultos, golpes, agresiones y apodosos han estado presentes en los procesos de enseñanza y aprendizaje persistentemente. Las etiquetas que profesores aplican a los alumnos por no cubrir las expectativas “del buen estudiante” o en pro del orden, el acatamiento y la disciplina han sido el pan de cada día en los planteles escolares; el dicho que estuvo muy arraigado años atrás: “la letra con sangre entra”, refleja la visión de cómo se debía enseñar a los alumnos, ¡y qué decir de las prácticas en las escuelas militares o religiosas!, ponderadas por los padres de familia hasta la fecha. Del mismo modo, los hostigamientos, discriminaciones, humillaciones, burlas, motes y peleas, que han ejercido unos alumnos contra otros, han permanecido en la escuela desde su surgimiento, basta revisar escritos, anécdotas, novelas o películas que dan cuenta de ello.

Es hasta años recientes que la violencia en la escuela ha dejado de ser imperceptible, ha transitado de ser algo normal, natural, asunto cultural, de tradición, de costumbres, “necesaria” para la disciplina y el orden de todas las relaciones escolares (maestros-alumnos, alumnos-alumnos, director-docentes, maestros-padres), a ser un fenómeno, un objeto de investigación, un concepto, y en consecuencia, *un problema*. Hoy, la violencia escolar se hace visible, pero no sólo a través de golpes o insultos, sino que se manifiesta en una compleja y variada serie de actos difíciles de acotar y analizar, donde todos podemos ser víctima o victimario. Es un fenómeno que tiene que ver con regaños,

intimidaciones, amenazas, sobornos, acosos, alcoholismo, drogadicción, con la rivalidad, la indiferencia, el riesgo, el abandono, con lo cultural, lo estructural, subjetivo, simbólico y lo sistémico. Por lo tanto, no sólo la manera de mirar y percibir la violencia escolar ha cambiado, las formas de manifestarse y de atenderla, también han cambiado.

Es así que, a partir de que la violencia dejó de estimarse como algo “natural” o “necesaria” para la disciplina y el orden, se despertó el interés por su exploración, hoy se hace visible, exponiéndose de forma variada y compleja. Sin embargo, los estudios realizados sobre el tema se han enfocado en revisar las formas de violencia más evidentes, y en especial, las que se ejercen sobre los alumnos, dejando de lado otras formas de violencia que se viven cotidianamente en las escuelas, así como sus efectos y su estrecha relación con las circunstancias particulares, sociales e histórica de las escuelas. Por su parte, las autoridades educativas en México han elaborado un marco jurídico específico y han aplicado una serie de programas que poco han contribuido en la atención de fondo del problema, orillando a los directores a implementar estrategias muy particulares para gestionar las situaciones verídicas y emergentes que sobre violencia se presentan cotidianamente en las escuelas secundarias del Distrito Federal, y específicamente en la Delegación Iztapalapa, considerada como zona de alto riesgo delictivo.

De tal suerte que, queda una gran laguna entre lo que se ha estudiado sobre violencia escolar –donde se ha descrito y tratado de explicar qué es, cómo y por qué se produce-, los programas que dicen cómo atenderla implementados homogéneamente por las autoridades educativas y las prácticas reales que se efectúan en las escuelas para atender múltiples acontecimientos de violencia.

Es así que la preocupación que orientó al presente trabajo se relaciona con la necesidad de avanzar en la comprensión de los factores que se encuentran en juego cuando se presentan situaciones de violencia y revelar las características de aquellos modos emergentes, contingentes, históricos y circunstanciales en las que los directores de las escuelas secundarias de Iztapalapa intentan

atenderlas; lo que conlleva a identificar las formas de violencia reconocidas explícitamente por ellos, pero también a través de sus prácticas cotidianas.

Por lo anterior, es que el objeto de estudio está enfocado en las prácticas y significaciones que sobre violencia tienen los directores de las escuelas secundarias en Iztapalapa. Se analiza, a través de sus narrativas, cómo otorgan sentido a sus experiencias; se da cuenta de la manera como perciben, valoran y actúan ante situaciones de violencia escolar en el marco de sus variables circunstanciales, temporales y estratégicas, en relación con lo que se ha escrito sobre violencia escolar hasta el momento y la pertinencia de las políticas públicas implementadas para atenderla.

Para alcanzar dicho objetivo, se tomaron como ejes de análisis en primer lugar, las investigaciones realizadas sobre violencia escolar, para establecer relación entre las formas de violencia enunciadas desde la teoría, con las que se viven en la realidad; en segundo lugar, se vinculan las políticas educativas (programas y normatividad) y su trascendencia en las escuelas, con las prácticas efectivas de los directores cuando gestionan situaciones de violencia; y por último, se asocia el contexto social y escolar con las variables circunstanciales (sociales, geográficas, profesionales, históricas) que conducen a los directores a actuar de cierta forma ante manifestaciones de violencia y no de otra.

En el desarrollo del trabajo, se revelan aquellas prácticas no prescritas institucional o jurídicamente¹ y se muestra lo que hacen realmente los directores de las escuelas de Iztapalapa ante situaciones específicas de violencia escolar en este momento histórico, es decir, se da cuenta de aquellas acciones que revelan el auténtico sentido y significado que tiene la violencia escolar desde las trincheras, así como de las impredecibles acciones de la gente, que son, por su carácter de circunstancialidad, las que pueden generar cambios en el orden social.

¹ Se hace referencia al marco jurídico y ciertos programas institucionales para atención a la violencia escolar como inscripciones de *lo que se debe hacer* o lo que se espera que hagan los directores, es decir, establecen formas de actuar predeterminadas.

Con ello me alejo de la consideración de que la toma de decisiones ante determinadas situaciones conflictivas se realiza por prescripción normativa, de un manual de seguimiento o por mera voluntad personal; conduciéndome a la necesidad de examinar el escenario, las causas, razones, circunstancias y condiciones particulares que brindan las tramas sociales para reconocer por qué los directores proceden de determinada manera ante situaciones de violencia que se presentan en sus escuelas. A razón de lo anterior, es que la estructura del presente documento se divide en cinco capítulos y un apartado de reflexiones finales.

En el capítulo uno, se plantea que la violencia escolar es un problema de actualidad y se registra cómo se va constituyendo como problema educativo. Del mismo modo, la violencia escolar se advierte como una noción mutante, sugestiva y latente, y que adquiere varios matices, formas, intensidades, manifestaciones, en contrasentido con quienes insisten en configurarla como un concepto acabado. Posteriormente, se ensaya una revisión teórica sobre la constitución de la noción de violencia escolar, empezando con el reconocimiento del tema en el estado del conocimiento y como objeto de investigación, y se registran los trabajos realizados en México en esta materia, los cuales han dejado espacios vacíos para la comprensión completa del fenómeno, pero que sin embargo, manejan un respetable arsenal de instrumentos de prevención y control, que permiten apreciar lo mucho que falta por investigar para incidir efectivamente en su atención. Finalmente, se exponen los motivos y propósitos del presente trabajo.

En el segundo capítulo, se exponen las herramientas teórico-analíticas utilizadas en la investigación, en donde se toma *la gestión de la violencia* como el gran eje de análisis para revisar las prácticas consuetudinarias que los directores realizan en la atención al problema de violencia que enfrentan cotidianamente en sus escuelas. Del mismo modo, se expone la metodología para la indagación, procesamiento de la información y la construcción de las categorías de análisis.

En el tercer capítulo se muestra un panorama global de lo que es Iztapalapa, sus características geográficas y demográficas; se explora históricamente su constitución cultural, política, económica, social y educativa; se presentan los índices delictivos de 2005 y actuales; se observan algunas de las condiciones educativas, tales como la infraestructura escolar, los niveles de logro educativo, el proceso político-educativo en la conformación de la Dirección General de Servicios Educativos en Iztapalapa (DGSEI), al mismo tiempo que se explica por qué Iztapalapa es considerada como zona de alto riesgo delictivo y cuáles son las escuelas secundarias más vulnerables en la región.

En el capítulo cuatro, se revela cómo se vive la violencia en las escuelas secundarias de Iztapalapa al dar cuenta de los tipos de violencia que se han presentado en los planteles, cómo la explican y describen los directores, maestros y padres de familia. En estas descripciones, destaca el aumento significativo de drogadicción entre los alumnos, especialmente entre las niñas, así como el incremento considerable de peleas entre niñas. Con este ejercicio se pone de manifiesto cómo significan la violencia los directores, porque con base en ello, se conoce a qué tipos de violencia se les da atención y la manera de gestionarlas.

El capítulo cinco representa el fundamento de esta tesis, porque devela las estrategias de intervención, es decir, cómo los directores gestionan la violencia en los diferentes planteles de acuerdo a las variables personales, circunstanciales, históricas y culturales que la influyen. Se comienza con la exposición de algunas características de los directores de las escuelas secundarias diurnas en Iztapalapa, cuál es su papel como gestores y los recursos que ponen en juego al momento de gestionar la violencia en la escuela. Se continúa con la enunciación de diversos programas y del marco jurídico que se han elaborado desde las distintas instancias educativas y que han tenido como fin, prevenir y atender la violencia escolar (lo que casualmente coincide con el estado de arte realizado en México), se expone cómo esta política han repercutido en la vida cotidiana de la escuela y de qué otra manera han intervenido las autoridades educativas. En seguida, se enlistan los tipos de violencia sentidos por los directores, así como los procedimientos que han

implementado para evitarla y darles atención en sus escuelas, tales como conformación de equipos de trabajo, hacer presencia en la escuela, efectuar “marcaje personal”, ganarse la confianza de los alumnos, dialogar y convenir, en lugar de aplicar la normatividad, evitar la suspensión o expulsión de los alumnos y hacer contacto con los delincuentes. Como revelación, se muestran las circunstancias que hacen posible *otra manera de vivir la autoridad* como directores. Y por último, se ponen de manifiesto cómo miran los directores las condiciones de los padres y de la sociedad mexicana en general en relación con las situaciones de violencia que se experimentan dentro y fuera de la escuela, pero que repercuten en la dinámica escolar.

CAPÍTULO 1: LA VIOLENCIA COMO PROBLEMA ESCOLAR

1. 1. La problemática de la violencia en estos tiempos

El fenómeno de violencia no es característico de la sociedad moderna, ha sido una constante a lo largo de la historia del hombre, “la violencia se registra desde el nacimiento de la humanidad, aparece en todo tipo de leyendas y mitos que tratan de explicar el origen del mundo” (Jiménez Ornelas, citado por González y Guerrero, 2003), abundan las remembranzas de las formas en que han sido conquistados muchos pueblos y los actos a los que han sido sometidos sus habitantes a lo largo de la historia en todos el mundo, y ni hablar de aquellos que fueron tomados como esclavos, o de las prácticas en los tiempos de la Inquisición, por ejemplo. Es a partir de la percepción de la violencia como una problemática social, que se ha convertido en un tema indispensable de atender en la sociedad contemporánea, donde se han elaborado diversas representaciones a nivel mundial que han intentado exponer el fenómeno.

En un principio la violencia se trató de explicar bajo tres perspectivas conceptuales: 1) desde una posición innatista que vincula a la violencia con los instintos y la agresividad natural propias de la condición humana; 2) desde una visión sociohistórica -Norbert Elías- que sostiene que la violencia no es inherente al hombre, y 3) desde la perspectiva que postula que la violencia tiene una historia tanto biológica como cultural -Estañol 2002- y que Brito (2000) la sintetizó de esta manera: “la violencia es una relación compleja de las dimensiones políticas, económicas, culturales, psicológicas, neurofisiológicas y orgánicas” (citado por González y Guerrero, 2003).

Por su parte, la psicología social explicó inicialmente el comportamiento agresivo a través de la concepción de que se trata de una manifestación que responde a: **1]** algo interno (teorías instintivas), donde se sitúan las causas de

la agresión *dentro* de la persona como un instinto -Eibel/Eibesfeldt 1973, Lorenz 1963 y Freud 1930-; **2]** algo dependiente de fuerzas externas (teorías ambientalistas); y **3]** un espacio que media entre las dos anteriores (teoría de la frustración-agresión), la cual prevé que la agresión es un comportamiento resultante de una pulsión interna pero que ésta depende de un elemento externo: la generación de frustración; cuando las personas ven impedida la acción que pretenden por alguna fuerza externa, experimentan frustración, y su aumento, desencadena agresión -Dollard 1939-. Posteriormente la psicología social contemporánea se desmarca de las posturas anteriores e introduce el *contexto relacional* en el que se produce todo comportamiento agresivo y violento; desde esta visión, una agresión es siempre contra alguien y ejecutada por alguien, si no hay de por medio una relación -real o simbólica- la agresión no puede tener lugar -Muñoz, 1990-. Esta explicación tiene cuatro características claves para poder definir un acto como agresivo o violento: **a)** a través de una *interacción* interpersonal o intergrupal; **b)** es una acción *intencional*, y **c)** se produce un *daño*, y por último, **d)** la agresión es, por encima de todo, un *comportamiento antinormativo* (Doménech e Iñiguez, 2002).

En Europa, Domenach -1981- (citado por Martha P. Prieto, 2005), explica a la violencia como “el uso de la fuerza, abierta y oculta, con el fin de obtener de un individuo, o un grupo, algo que no quiere consentir libremente... es la que un ser humano ejerce sobre otro ser humano y consiste fundamentalmente en una cierta fuerza empleada para producir en el otro efectos físicos o psíquicos que contrarían sus inclinaciones, sus propensiones y sus necesidades; por consiguiente es una fuerza de conflicto, oposición y contradicción, y tiende a suprimir, desde el punto de vista humano, a la persona que es objeto de ella”.

Mientras que Ortega y Mora-Merchán en 1997 (citados por González C. y Guerrero D. 2003), afirman, más allá de cualquier acepción de orden cultural, conceptual o jurídico, que: “existe violencia cuando un individuo impone su fuerza, su poder y su estatus en contra de otro, de tal forma que lo dañe, lo maltrate o abuse de él física o psicológicamente, directa o indirectamente, siendo la víctima inocente de cualquier argumento o justificación que el violento aporte de forma cínica o exculpatoria; de tal suerte que, la violencia puede ser

definida como una forma de ejercicio del poder mediante el empleo de la fuerza física, psicológica, económica o política, que implica la existencia de una asimetría entre los sujetos que se ven implicados en los hechos agresivos”.

Desde una perspectiva jurídica “la violencia se relaciona con las transgresiones a la ley y los acontecimientos violentos se enmarcan dentro de hechos criminales” (Jiménez Ornelas, 2002, citado por González y Guerrero, 2003). En este sentido, la Organización Mundial de la Salud en 2001 define a la violencia como “el uso intencional de la fuerza o el poder físico contra uno mismo, otra persona, contra un grupo o comunidad que tiene alto grado de probabilidad de resultar en lesiones, muerte, daño psicológico, despojo o privación”, para dicha organización la violencia es un *problema de salud pública* ya que millones de personas mueren en el mundo a consecuencia de heridas provocadas por actos violentos (González y Guerrero, 2003); y para *castigar al violador* se hace necesario especificar en qué momento se comete una violación, qué caracteriza a una falta violatoria, qué elementos considera para poder señalar que se ha perpetrado un abuso o violencia contra otro y cómo sancionarlo.

Más adelante, en noviembre del 2003, este mismo organismo internacional, en su *Informe Mundial sobre la Violencia y la Salud* agrega y destaca el abuso del poder a su definición de violencia al confirma que “la violencia es el uso intencional de la fuerza o el poder físico (de hecho o como amenaza) contra uno mismo, o una misma u otra persona, o un grupo o comunidad; poder que puede causar o tiene muchas probabilidades de causar lesiones, muerte, daños psicológicos, trastornos del desarrollo o privaciones” (SEP/OEI/AFSEDF, 2006).

Por otra parte, Galtung (1998), hace una de las más notables aportaciones conceptuales para el estudio de la violencia al sistematizarla en tres órdenes: 1) la *violencia directa* -física o psicológica-, siendo la más visible porque se manifiesta en conductas, 2) la *violencia cultural*, que son todas las expresiones de la cultura que tienden a legitimar la violencia (machismo, competitividad, xenofobia...), y 3) la *violencia estructural*, que tiene que ver con la existencia de una estructura social que es violenta en sí misma, ya que no permite satisfacer

las necesidades básicas de las personas. Este enfoque sugiere que hay que lamentar los actos violentos, pero también la cultura que los ha mantenido y potenciado, y las estructuras que los han impulsado y cobijado.

Para los primeros años del siglo XXI, se van incorporando al concepto de violencia elementos que la hacen cada vez más difícil de definir. Por ejemplo, González Cuevas (2003), aporta un matiz de complejidad y declara que *violencia* es un concepto complicado de precisar en tanto que su significado está sometido a los valores y costumbres sociales de un grupo; de tal forma que ciertos hechos que nosotros podemos catalogar como violación de los derechos humanos, para otros grupos son rituales inocuos. De este modo, la violencia se puede conceptualizar según sea el objeto de conocimiento determinado.

Para Xesús Jares (2006), el concepto de violencia es un concepto amplio, no ceñido únicamente a las manifestaciones más comunes y visibles de la violencia física, la entiende, siguiendo el pensamiento gandhiano, como cualquier acción intencional que perturba negativamente la voluntad de las personas impidiendo su plena realización. Por consiguiente se hace necesario hablar de diferentes tipos de violencia y no solamente de la más tradicional y más fácilmente reconocible, como es la violencia física.

Como se puede apreciar, en el intento de comprender y explicar a la violencia, se han ido incorporando más elementos a considerar para su argumentación, una de las últimas aportaciones es la que realiza Slavoj Žižek (2009), que va más allá de la violencia directa o interpersonal, plantea poner mayor atención a la violencia estructural y colectiva por los efectos que tiene. Expone que la violencia no puede mirarse como un solo fenómeno, sino que es necesario hacer una distinción en dos categorías, una como *violencia objetiva* y otra, como *violencia subjetiva*, la cual incluye dos subtipos: la violencia simbólica y la violencia sistémica. Afirma que la violencia objetiva y la violencia subjetiva no pueden percibirse desde el mismo punto de vista, pues la *violencia subjetiva* se experimenta como tal, con un fondo de nivel cero de violencia; se ve como una perturbación del estado de cosas “normal” y pacífico. Sin embargo, la *violencia*

objetiva es precisamente la violencia inherente a este estado de cosas “normal”; es invisible puesto que sostiene la normalidad de nivel cero contra lo que percibimos como subjetivamente violento. “Tenemos muy presentes que las constantes señales de violencia son actos de terror, crímenes, disturbios y conflictos en general, pero tenemos que aprender a distanciarnos del señuelo fascinante de esta violencia <subjetiva>, directamente visible practicada por un agente que podemos distinguir claramente. Necesitamos percibir los contornos del trasfondo que generan tales arrebatos. La violencia subjetiva es simplemente la parte más visible de un triunvirato que incluye a la vez dos tipos objetivos de violencia: en primer lugar una *violencia <simbólica>*, encarnada en el lenguaje y sus formas, la cual se da en los obvios casos de provocación y de relaciones de dominación social –muy estudiadas- reproducida en nuestras formas de discurso habituales, pero aun más todavía, se dan en una forma más primitiva de violencia que está relacionada con el lenguaje como tal, en su imposición de cierto sentido del universo; y en segundo lugar, una *violencia <sistémica>*, que son las consecuencias a menudo catastróficas del funcionamiento homogéneo de nuestro sistema económico y político... La violencia sistémica es por tanto algo como la famosa <materia oscura> de la física, la contraparte de una claramente visible violencia subjetiva”.

Es así que se aprecia imperioso revisar cómo se gestionan esta serie de acciones orientadas a dañar a uno mismo o al prójimo con diferente grado de riesgo, múltiples manifestaciones y efectos que se expresan en la calle, en la vida doméstica, en los ámbitos económico, político y social, y de forma particular, en la vida escolar, como objeto de estudio donde concurren prácticas que dan muestra del escenario social pero también de situaciones propias de la escuela, en sus múltiples connotaciones, que dependen de la circunstancialidad y de los elementos culturales, económicos, políticos que lo afectan.

1. 2. La violencia escolar como objeto de estudio

“La violencia en nuestras escuelas, vecindarios y comunidades ha llegado a un nivel alarmante en las últimas décadas. Las nociones de responsabilidad

personal y del bien común han sido superadas por la estridente afirmación de los derechos individuales, los ataques físicos y los recursos legales punitivos” (Girard y Koch, 1997). Ésta es una muestra que durante cientos de años la violencia escolar no fue considerada como objeto de reflexión, análisis, o mucho menos, de investigación; es hasta años recientes que se ha sacado a la luz pública, un notable “incremento” de conflictos y problemáticas escolares relacionados con la indisciplina, agresiones y falta de respeto entre los miembros de la comunidad escolar (Girard y Koch, 1997; Furlan, 2005; Tello, 2005; Jares 2005). Los primeros reconocimientos públicos y teóricos de violencia escolar -y de la que se ha escrito mucho- se refieren a la violencia que se ejerce sobre los alumnos, en un inicio la generada por los docentes hacia los alumnos, y más recientemente, se hace investigación sobre el acoso escolar o mejor conocido como bullying, que es ejercido por uno o varios alumnos contra otro. Pero las situaciones de violencia que se viven actualmente en las escuelas, no sólo tienen que ver con la relación maestro-alumnos o alumno-alumno, son mucho más diversificadas y complejas de lo que podría imaginarse.

El origen de la expresión *violencia escolar* fue el resultado de la percepción generalizada de la *violencia*, del reconocimiento de aquellos ámbitos específicos en donde se han hecho señalamientos notables, como es el educativo, así como del estudio especializado del mismo. Es por eso que en su argumentación y construcción académica, guarda una estrecha relación con el término de violencia, condición que se observa en las connotaciones más relevantes sobre violencia escolar que se han elaborado a nivel mundial y que a continuación se mencionan.

En el año 2000, Bernard Charlot (citado por González C. y Guerrero D. 2003), explica a la *violencia escolar* como “el comportamiento que se manifiesta por golpes, injurias graves o por hechos que ante una corte de justicia constituirían delitos penales”, a diferencia de la *indisciplina*, que define como un desacato al reglamento interior de la escuela, a las *incivildades* como “ataques a las buenas maneras” (por ejemplo cerrar la puerta en las narices), y por último,

expone que existe una especie de *indiferencia* hacia al que enseña, a veces exhibicionista, que causa angustia entre los demás.

Más tarde, en 2001, Debarbieux -presidente del Observatorio Europeo de la Violencia Escolar-, reconoce la complejidad para establecer una definición de la violencia escolar al señalar que es un objeto en construcción y por tanto aún no concretado a cabalidad, pero que hasta ese momento, en el ámbito educativo habitualmente se alude al uso de la fuerza o la amenaza contra personas dentro del recinto escolar, principalmente contra los alumnos. Con esta declaración, se abre la mirada hacia otros sujetos como víctimas de violencia en el recinto escolar y no sólo a los alumnos.

Para el año 2002, el español Juan Manuel Moreno Olmedilla hace una construcción más elaborada del fenómeno, al clasificarlo en seis categorías: 1) disrupción en las aulas, 2) problemas de disciplina (conflictos entre profesores y alumnos), 3) maltrato entre compañeros (<bullying>), 4) vandalismo y daños materiales, 5) violencia física (agresiones, extorsiones), y 6) acoso sexual; además de incorporar dos grandes modalidades: las *visibles* y las *invisibles*. Este autor explica estos acontecimientos como *comportamientos* o *conductas antisociales* en las escuelas, y no como violencia escolar, lo que denota mucha cautela en utilizar este término. La explicación de cada una de sus categorías es la siguiente:

La *disrupción en las aulas* constituye la preocupación más directa de los docentes y la que más interfiere con el aprendizaje de los alumnos. Se refiere a situaciones de aula en que tres o cuatro alumnos impiden con su comportamiento el desarrollo normal de la clase, obligando al profesor a emplear cada vez más tiempo en controlar la disciplina y el orden.

Los *problemas de disciplina*, representan conductas que implican una mayor o menor dosis de violencia –desde la resistencia o el <boicot> pasivo hasta el desafío y el insulto activo al profesor- que pueden desestabilizar por completo la vida cotidiana del aula. Sin olvidar que en muchas ocasiones las agresiones pueden ser de profesor a alumno.

El término “*bullying*” se utiliza para denominar aquellos procesos de intimidación y victimización entre iguales -alumnos-, esto es, uno o más alumnos intimidan a otro –víctima- a través de insultos, rumores, vejaciones, aislamiento social, motes, etcétera. No incluye la violencia física.

El *vandalismo y la agresión física*, son ya estrictamente fenómenos de violencia; en el primer caso contra las cosas, en el segundo contra las personas. A pesar de ser lo que más impacta a la comunidad, no suele ir más allá del 10% del total de los casos de *conducta antisocial*. El incremento de las extorsiones y la presencia de armas en las escuelas son lo que ha llevado a tomar medidas drásticas en muchos países.

El *acoso sexual* al igual que el *bullying*, es un fenómeno o manifestación “oculta” de comportamiento antisocial. Podría considerarse como una forma particular de *bullying*, al mismo tiempo que el maltrato racista.

Además de estas categorías que ofrece el autor sobre la violencia escolar, la relevancia de sus aportes reside en la idea de lo *visible ó invisible*, advirtiendo que las primeras, como el *vandalismo y la disrupción*, pueden llevarnos a caer en la trampa de suponer que son más importantes y urgentes de atender por su clara exhibición; mientras que las “invisibles”, como el *acoso*, las *extorsiones*, el *bullying* y cierto tipo de *agresiones*, por su característica “intangibles”, son justamente del tipo de violencia, que menos se sabe (Moreno Olmedilla, J.M., 2002), con lo que se abre la mirada hacia sucesos de violencia escolar, no sólo referidos a golpes y *agresiones palpables*, sino a acontecimientos no tangibles, cuyas posibilidades son cuantiosas.

De esta forma, los conceptos revisados hasta este momento se circunscriben en tres elementos: agresor(es) y víctima(s) vinculados por actos ofensivos tangibles o intangibles; sin embargo, Moreno Olmedilla afirma que las investigaciones no han llegado a formular generalizaciones de ningún tipo, en el sentido de relaciones causales entre ciertas variables, y sugiere, para

comprender mejor el fenómeno, retomar tres conclusiones propuestas por Ortega (1995, 1996 y 1997, citado por Moreno Olmedilla, J.M., 2002):

1. Los fenómenos de comportamiento antisocial en las escuelas tienen raíces muy profundas en la comunidad social.
2. Los episodios de violencia no pueden considerarse como eventos aislados que ocurren espontánea y arbitrariamente.
3. Las distintas manifestaciones de violencia y comportamiento antisocial en las escuelas ocurren con más frecuencia de lo que comúnmente se piensa y puesto que la relación entre los agresores y las víctimas es necesariamente muy extensa en el tiempo y muy estrecha en el espacio (conviven en el centro durante años y muchas horas al día), tiene consecuencias incalculables.

Finalmente, Moreno Olmedilla deduce que la investigación parece distinguir tres tipos de variables que explican el comportamiento antisocial:

Variables individuales.- relacionadas con la personalidad, el sexo, las percepciones y expectativa del alumnado.

Variables del centro y del aula.- internas a la institución y relacionada con los fenómenos violentos específicos de la escuela.

Variables sociales o ambientales.- que pasan por la influencia de la familia, el grupo de iguales, la comunidad inmediata, los medios de comunicación y la sociedad en general.

“La interacción entre estas variables, es lo que al final nos permite aproximarnos a una primera explicación satisfactoria del comportamiento antisocial en las escuelas” (Moreno Olmedilla, J.M., 2002).

Con el reconocimiento de estas variables y sociales, se diversifica, amplifica, complejiza e imposibilita la investigación así como la construcción de un concepto cerrado sobre violencia escolar al enfatizar la necesidad de

considerar las dimensiones evolutiva, psicosocial y educativa, las variables personales, escolares, circunstanciales, contextuales, así como elementos estructurales, sociales, tecnológicos, culturales, económicos, políticos e históricos para ordenar académicamente los sucesos de violencia manifestados en las escuelas a manera de un modelo explicativo global que permita reconocer que los fenómenos de comportamiento antisocial tienen raíces muy profundas en la comunidad social por lo que no son eventos aislados y cerrados que ocurren espontánea y arbitrariamente.

Lo anterior, vendría a ser la concreción escolar de la violencia estructural de Galtung y de la violencia simbólica y sistémica de Zizek donde la educación obligatoria y su estructura, favorecen ambientes, discursos, agrupaciones, prácticas y procesos excluyentes del sistema escolar y de estigmatización que conducen a muchos alumnos a la deserción y al fracaso escolar.

1. 3. Los trabajos realizados en México

En México, las primeras investigaciones sobre violencia escolar aparecen a partir de los años 90' y hacen referencia a la violencia física y simbólica de los maestros hacia los alumnos como medio de control cotidiano en la escuela primaria para mantener el orden y la disciplina por medio de normas, y al fenómeno del porrismo en las escuelas de enseñanza media y superior como mecanismo de control de las autoridades directivas de los planteles para reprimir a los estudiantes de conciencia y política avanzada (Corona Gómez, A. 2002 citado en: González C. y Guerrero D. 2003).

Por su parte, aunque los tópicos de violencia y maltrato son fenómenos de naturaleza distinta a la adicción, la Secretaría de Educación Pública y algunos estudios regionales (Distrito Federal, Hidalgo, Morelos, Jalisco, Nuevo León), a través de investigaciones realizadas por el sector salud (Instituto Mexicano de Psiquiatría, Consejo Nacional Contra las Adicciones y Centros de Integración Juvenil), pusieron de manifiesto la estrecha relación entre el consumo de drogas y los actos antisociales de estudiantes de escuelas secundarias y

preparatorias (o su equivalente), tales como tomar dinero, tomar un auto, golpear a una persona, participar en riñas, golpear a un maestro y vender drogas.

En este sentido, aunque el *consumo de drogas* no se considera como *violencia escolar* como tal por algunos autores, guardan una estrecha relación con ésta dado que se trata de una violencia sobre el propio sujeto, tipificada como *violencia autodirigida* que minimiza su potencialidad y afecta sus capacidades físicas, psicosociales y afectivas (Furlan, 2003), además de generar daños físicos sobre otras personas, objetos y traer aparejada una serie de consecuencias que los usuarios de drogas ocasionan a su alrededor, como por ejemplo, el hecho de que un alumno llegue drogado o se drogue dentro de la escuela no sólo afecta su integridad física, sino que provoca “daños laterales”, puesto que rompe con la dinámica escolar, se interrumpen las actividades del docente, orientadoras y directivo para atender inmediatamente la situación - porque de no hacerlo, descenderían problemas mayores-, de esta forma, se afecta el aspecto pedagógico al perturbarse los procesos de enseñanza y aprendizaje de la clase en general y del chico en particular, así como también puede estar en riesgo la integridad física de los que están alrededor del alumno. Al tratarse de un problema que perjudica lo escolar, es que se considera como parte de la violencia escolar.

Otro aspecto que revelaron las investigaciones del sector salud, fue el poco cuidado e interés de los funcionarios del sistema escolar para atender de fondo el tema de la violencia escolar sin que se reduzca a un servicio terapéutico exterior (Furlan, 2003). A pesar de que las investigaciones precisas y sistemáticas del sector salud han ayudado a reconocer el problema de la violencia en la población escolar, sólo hacen referencia a la violencia ejercida contra los alumnos, y no existe la misma precisión para revisar otras manifestaciones de violencia que afectan sobremanera la vida cotidiana de la escuela como la discriminación, la violencia de género, el chantaje, los robos, intimidaciones, el acoso sexual y psicológico, el maltrato entre compañeros, la delincuencia y el narcomenudeo alrededor de las escuelas, el crimen organizado, la corrupción e impunidad, las amenazas a maestros, el descrédito

magisterial y la fuerte presión sobre los docentes respecto a su responsabilidad de la condición educativa del país y la solución de los problemas sociales.

En el estado de conocimiento del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), el equipo coordinado por Alfredo Furlan realizó las primeras enunciaciones en México sobre una problemática que todavía no tenía nombre reconocido, “ni siquiera un debate ordenado, pero sí un respetable arsenal de instrumentos de prevención y control, ahí se utilizaron conceptos como el de convivencia, con una fuerte carga normativa, y por razones pedagógicas e ideológicas, se procuró una y otra vez, prevenir sobre la utilización del término “violencia”. Aunque se advertía de nuevos fenómenos irreductibles a la “convivencia” o la “disciplina” -problemas que exceden a las autoridades educativas y que desbordan las preocupaciones habituales escolares que ocurrían en territorios peligrosos-, se argumentó que la prioridad en la escuela era de índole pedagógico, y sólo lo dejó como referencia a los problemas y no como categoría interpretativa” (Glez. Villarreal, 2011).

Mientras tanto, Martha Prieto retoma las palabras de Olweus para señalar que los estudiantes pueden sufrir cualquier tipo de acoso en la escuela: “el alumno está expuesto de forma repetida y durante un tiempo a *acciones negativas* – acciones intencionadas en donde se hace daño, se hiere físicamente, se dan patadas, empujones, pellizcos o se impide el paso a otro-, o *conductas negativas* de palabra -burlas, amenazas, poner mote o engañar-“ (Olweus, 1996, citado por Prieto, M. P. 2005), agrega que para caracterizar la violencia que se vive especialmente en las escuelas secundarias, es necesario adentrarse en su compleja trama de relaciones entre sus integrantes, con lo que podemos apreciar el papel del poder y las distintas formas de interacción, donde la agresión constituye una conducta violenta cuyas características son la reiteración y una relación de poder asimétrica.

En 2003, Furlan define a la violencia escolar como “la trasgresión a las normas que hacen posible la convivencia dentro de los centros escolares, ya sea mediante el daño físico a las personas que conviven en ella o mediante el acoso, la amenaza o el chantaje”, dos años después, sustituye la expresión

“convivencia” por la de “violencia” al reconocer una serie de acontecimientos cada vez más frecuentes, que perturban el orden de la institución escolar. Aunque advierte de la presencia de fenómenos irreductibles a las categorías establecidas teóricamente en otras latitudes del mundo, se limita a priorizar sólo las que tienen que ver con el aspecto pedagógico, lo que acota significativamente el estudio de la violencia escolar porque excluye otras manifestaciones, otras miradas, otros actores y no considera las distintas circunstancias en las que se encuentran las escuelas. Por ello, en el presente trabajo se considera crucial revisar y no desdeñar situaciones que aparentemente no están directamente relacionadas con el trabajo en el aula y que suceden en los planteles, especialmente los ubicados en zonas de alto riesgo, que rebasan a las autoridades educativas, afectan sobremanera la tarea formativa de la escuela y de las que no se cuenta con investigaciones, ni experiencia suficiente de intervención.

Es así que en las investigaciones mexicanas citadas hasta ahora, el análisis de la violencia aparece únicamente asociado al alumnado, dado que es sobre el único miembro de la comunidad educativa al que se le supone su uso. Se hace una configuración dogmática sobre el concepto de violencia escolar, basa en la idea del uso de la fuerza y el daño físico manifiesto (muertes, heridas, traumatismos), aunque más tarde se propone considerar, un tipo de violencia no visible, que puede ser emocional, psicológico y moral, caracterizada por gritos, insultos, intimidaciones, irrupción de las reglas, de “valores”, costumbres, por censuras, restricciones y prohibiciones, no deja de ser limitada porque en las escuelas no sólo se produce violencia relacionada con el alumno (de los maestros, de sus compañeros o contra él mismo), dado que existen otros tipos de relaciones donde también se genera violencia, como son entre padres y maestros, maestros y director, padres y padres, maestros y maestros, trabajadores de apoyo y maestros, autoridades y maestros... incluso, aquellas relaciones que el sistema de gobierno y de poder ejercen sobre los maestros, las escuelas y la sociedad en general, donde la violencia está en estrecha relación con los elementos culturales, económicos y políticos actuales.

Por lo anterior, se puede deducir que el concepto de violencia escolar en nuestro país se formula en un estado del conocimiento con un elemental estudio de campo que excluye las relaciones más allá de los alumnos; que utiliza temáticas como *indisciplina*, *convivencia* y *consumo de drogas* (que denotan una visión muy limitada de lo que implica la violencia escolar), y que revisa las políticas públicas centradas en la seguridad escolar; sin que hasta ahora, haya texto alguno dedicado a la articulación de los programas de gestión referentes a la Seguridad Escolar, con las circunstancias reales de las escuelas. De tal suerte que se hace necesaria la articulación entre teoría y práctica debido a que “las ciencias sociales, como toda la ciencia, trabaja con sistema de conceptos necesariamente dobles y necesariamente dialécticos; la doblez, dualidad o diformismo entre creencias y ciencias, paradigmas y teoría, propósitos manifiestos y profundos, se da en el lenguaje denotativo y connotativo, y en los modelos de relaciones con efectos directos y secundarios o laterales” (González Casanova, 2006). Si sólo se consideran las connotaciones teóricas o institucionales para abordar el problema de la violencia escolar, se corre el riesgo de acotar un mundo no considerado para la ciencia o para las instituciones, pero que es imprescindible para la vida diaria de la mayoría de las personas, y deja fuera condiciones, relaciones, espacios y tiempos significativos, y objetos de investigación más amplios, descubrimientos y construcciones ulteriores más enriquecedoras.

En este momento, una aportación relevante para el análisis de la violencia en México, la realiza Roberto González Villarreal al reflexionar que “la violencia no sólo puede significar acciones, sino que el simple hecho de *posibilidad* del daño ya representa violencia. Esta sensación de violencia causada por el simple hecho de *posibilidad*, de *riesgo permanente* puede provenir de muchas partes, adoptar muchas formas y donde pueden participar muchos agentes “la violencia se convierte así, más en una amenaza que en una situación real: se *descubre una violencia sin hechos*” (Seminario sobre violencia escolar, UPN, 2009).

De esta manera, en la actualidad, todo puede ser violencia y todos podemos generar violencia. La violencia es un fenómeno que se puede presentar en

cualquier momento y en cualquier lugar; los estudiantes, los profesores o quien sea, puede sufrir cualquier tipo de maltrato en la escuela, siempre y cuando exista una relación de poder asimétrica, ya que cualquier proceso tiene inminente una relación de poder, y por tanto, en toda relación está latente una acción de violencia, “es la omnipresencia del poder” (Foucault, 2009; Glez. Casanova, 2006). Hoy, no sólo se considera como violencia la interpersonal, que se ejerce directamente de una persona(a) a otra(s), o la autodirigida, sino se habla también de violencia colectiva o estructural, la que puede generar un sistema o un Estado sobre su población, o el simple hecho de sensación de peligro e inseguridad, también es considerado como violencia. Así que, hay un mundo infinito de acepciones en las que puede haber violencia y una indefinición teórica total del concepto.

1. 4. La temporalidad y multiplicidad de la noción de violencia escolar

A qué se alude cuando se habla de *violencia escolar*, ¿tiene la misma connotación para todo y para todos?, ¿significa lo mismo ahora, que hace 20 años? Como se ha venido insistiendo, el significado de la violencia escolar tiene muchos ángulos de análisis, todos con cierto grado de acepción, debido a que en su configuración convergen elementos históricos, ideológicos, científicos, políticos, económicos, culturales y sociales que hacen prácticamente imposible una construcción teórica a cabalidad. De tal suerte que, *violencia escolar* no significa lo mismo para un alumno, que para un docente, para el director, para un padre de familia, para una autoridad educativa o para una autoridad judicial; no se considera como tal en todos los casos; ni se ha percibido de la misma forma en todos los tiempos. En consecuencia, hay un mundo infinito de acepciones en las que puede haber violencia, desde aquellas nociones tradicionales, monolíticas y jerárquicas que se refieren a ella como algo inherente a la condición humana, algo “natural” y que “se puede ver”, donde se identifica claramente al agresor y se observa notoriamente en los golpes, hostigamientos, agresiones verbales, empujones, jalones de cabello, etc.-como el profesor hacia el alumno, el director hacia los

maestros, o el padre hacia los hijos-, hasta aquellas connotaciones de una violencia más sutil e imperceptible en la cotidianidad escolar.

Hoy se reconoce que la connotación de violencia es amplia, no ceñida únicamente a las manifestaciones más comunes y visibles de la violencia física, y que se hace necesario hablar de diferentes tipos de violencia (Jares, 2006; Glez. Cuevas, 2003; Zizek, Slavoj 2009); porque se advierte que la realidad es múltiple y por lo tanto los conceptos son múltiples, transitorios, dinámicos, temporal e históricos, sirven para algo y luego se desechan. En este sentido, la noción de *violencia escolar* no es la excepción, como todo concepto “es móvil y dialéctico, ha variado a lo largo del tiempo, se define entre diálogos y debates, es histórico y dialógico; comprenderlo, implica comprender su génesis y las oposiciones y afinidades que se expresan; de tal suerte que ningún concepto es “el concepto” a comprender, y que todo intento de alcanzar un concepto único está abocado al fracaso” (Glez. Casanova, 2006). Es así que los conceptos no son para siempre, las nociones y los significados en el ámbito escolar cambian constantemente, los conceptos construidos ayer, resultan insuficientes para explicar el hoy, el cual a la vez es diferente el de aquí, al de allá, porque las historias, las condiciones y las expectativas educativas son distintas, incluso de una escuela a otra.

Bajo este criterio, en la presente investigación se consideró indispensable reconocer las nociones y significaciones propias que tienen los integrantes de la comunidad escolar de las secundarias de Iztapalapa sobre violencia escolar -que no necesariamente corresponde a las concepciones construidas teóricamente-, porque son resultado de las circunstancias específicas de este contexto y “responden a la realidad de los que están en la trinchera, porque la historia siempre se reduce a las personas singulares que hacen cosas para dar paso a nuevos conceptos y categorías que se inscriben en la dinámica de las batallas, en momentos históricos específicos” (Foucault, 2000); además, la realidad se describe siempre con historias particulares y dado que la verdad absoluta y definitiva no existe, los conceptos ineludiblemente tienen que cambiar y dar paso a las nociones surgidas en determinados escenarios, momentos históricos y lugares concretos.

Es por eso que hoy lo múltiple es lo que identifica a la violencia escolar, no hay una sola forma de definirla, de describirla ni de concebirla, de tal suerte que un rasgo característico contemporáneo para su comprensión, dada su heterogeneidad, es su propia indeterminabilidad, ya que por un lado, la violencia como objeto de estudio puede ser relativa, cultural, histórica, espacial, social, estructural, ambiental, innata, aprendida, imitada, intencional, visible e invisible, directa e indirecta, objetiva y subjetiva, autodirigida, interpersonal o colectiva y tiene que ver con la disciplina, regañones, intimidaciones, amenazas, sobornos, acosos, con la discriminación, la frustración, el chantaje, la agresividad, la rivalidad, con la indiferencia, el abandono, el alcoholismo, la drogadicción, la normatividad, las interacciones personales, el uso de la fuerza, con el daño, con el poder, con los medios de comunicación, con el miedo, con el riesgo, con el lenguaje, con las instituciones, con la política, los intereses personales y colectivos, lo subjetivo, simbólico y sistémico; y por otro lado, los actores involucrados no tienen un perfil homogéneo, se muestran llenos de matices, producto de contextos sociohistóricos concretos. Al mismo tiempo, la interpretación que cada individuo hace de todo ello (la manera de ver el mundo), no es uniforme, debido a que no todos lo apreciamos de la misma forma, tampoco es constante, sino efímera.

A la vez, esta apreciación es afectada por los recursos interpretativos que están socialmente disponibles, y resultaría ingenuo pensar que tales recursos están al margen de los intereses políticos que atraviesan a toda construcción social, al punto que, la violencia escolar, como todo concepto “es polémico porque se ubican en una relación de poder con una posición política, surgen en un momento histórico, se inscriben en la dinámica de las batallas, y por lo tanto, sus categorías y percepciones están y son parte de las estrategias de poder” (Glez. Casanova, 2006); bajo la percepción de un estado de contingencia es que la violencia escolar encaja perfectamente para atender a una estrategia neoliberal, la cual tiene una rentabilidad política que pocas veces es mencionada, González Villarreal (2011) lo alude de la siguiente manera:

*Violencia escolar es un concepto aglutinador dominante, sus efectos teóricos y políticos, se observan en los programas de gestión, en los cuestionarios de clima escolar, en los protocolos financiados y en el mercado que ha generado (cursos, técnicas y productos) [...] es una noción que está fechada, ha surgido recientemente y también ha ordenado las maniobras del poder y del saber; es neutral o resultado de la especulación, es el producto de batallas teóricas y políticas, de tendencias históricas y educativas, de procesos de largo alcance y de coyunturas topotemporales específicas, es decir, es una invención (la creación de un novedoso dispositivo político-conceptual), un concepto hegemónico que ha desplazado, depreciado o discontinuado a otros. La violencia escolar sintetiza una realidad histórica, teórica y política, y su complemento es la **seguridad escolar**.*

En consecuencia, la violencia escolar sirve de argumento en las políticas de privatización, para focalizar el interés de los usuarios del sistema (padres y alumnos) en la seguridad y no en otros elementos, así como para la intensificación consentida de la vigilancia, como una política “antiterrorista” (que de fondo tiene fines terroristas). Así, la violencia se ha convertido en motivo recurrente, e incluso en prioridad, en el ámbito educativo; prioridad política compartida por instituciones, gobiernos u organizaciones internacionales. “Y dada su rentabilidad, la violencia es estimulada por su utilidad para modelar determinados valores y determinadas pautas de sociabilidad y de focalización de intereses que a su vez pueden trascender las vinculaciones locales de la sujetos” (Ruiz, 2005).

De esta forma, “la violencia escolar es el nombre que recibe una multiplicidad de prácticas, de acciones que atentan contra la seguridad, el bienestar, la integridad física, psicológica y moral de los agentes y/o organismos en el proceso educativo; se trata de la enunciación que revela una problemática, una configuración sociopolítica y educativa, en un campo delimitado por hechos, interpretaciones, formas de saber, estrategias de poder y técnicas de regulación. Pero la violencia escolar es también la denominación de un complejo estratégico, teórico y político, para comprender, concebir y atender diversas situaciones, es un dispositivo de comprensión e intervención que origina efectos de realidad, de saber y de poder, es un arsenal táctico para la

delimitación del campo gobernable de lo que se quiere dirigir, controlar y regular; por eso, cuando se habla de la violencia como un concepto, se está dejando de lado el poder que produce, las acciones que promueve y sobre todo, el horizonte que define” (Glez. Villarreal, 2011). Con lo que queda expuesta una noción de violencia escolar donde lo complejo, lo heterogéneo, lo múltiple, lo visible e invisible, lo permitido y lo prohibido, lo objetivo y subjetivo, lo implícito y explícito, el poder, el peligro, la inseguridad y lo inacabable, la describen.

Así que, la configuración del concepto de *violencia escolar*, adquiere un alto grado de complejidad y difícil definición, en tanto que su significado está sometido a los valores y costumbres sociales de los grupos, y porque el hecho educativo no está aislado de los sucesos políticos y económicos que experimentan quienes están involucrados directamente en él. De tal forma que si entre los directores hay un silenciamiento, una tendencia a no ver o no querer ver ciertos tipos de violencia, puede tratarse de aquellas que no están “legítimamente” reconocidas como tales cultural, política o consuetudinariamente. No se mencionan o atienden porque no se perciben como un problema o una prioridad, es decir, no les genera dificultad o preocupación, y en consecuencia, no requieren de un cuidado apremiante, en su concepción de violencia, estos géneros no lo son. O bien, puede tratarse de un silenciamiento, para negar o no querer reconocer que la escuela también es generadora de violencia, y a través del discurso, de pronunciar o no, lo permitido o lo prohibido, mantener el poder y control.

En este sentido Foucault, afirma que “afortunadamente la significación no se puede apresar -aunque esté influenciada por aspectos externos- y el sentido siempre estará escapando a cualquier tipo de regulación, además de que con el cruce de series discursivas, el atravesamiento de umbrales en la emergencia de lo inesperado, a través del azar, de la relación del acontecimiento y las regularidades discursivas, se tendrá como efecto la generación y conocimiento de algo nuevo, algo que no está programado, con lo que es posible entender el cambio, la aparición de un pensamiento nuevo y no previsto, y de una ideología que escapa a la estructuralidad impuesta por la discursividad social, de aquello

que simplemente no podría ser escuchado ni visto desde el pensamiento científico” (en Daniel Guillermo Saur, *Los usos de la teoría en la investigación científica*, 2006). Por lo tanto, hoy lo múltiple es lo que caracteriza a la violencia escolar, no hay una sola forma de definirla, de describirla ni de concebirla.

Expuesta la complejidad que implica definir la violencia escolar y dado que los conceptos construidos tradicionalmente desde la academia o las instituciones no sirven para explicar el vertiginoso presente, porque no corresponden a los acontecimientos que se viven y que se enfrentan día a día en los planteles de educación secundaria en Iztapalapa, se hace indispensable conceder la palabra a los agentes directos y dar cuenta de sus significaciones, sus preocupaciones, sus necesidades y considerar su entorno social, político, histórico y cultural, para así mostrar perspectivas que respondan a la realidad cotidiana de las escuelas secundarias. Por ello, en el presente trabajo se recuperan las voces de los directores y docentes en la comprensión del fenómeno de la violencia escolar en un plano de lo particular, y se muestra la connotación que de ella tienen en la vida real, la cual, posiblemente no guarden relación alguna con la lógica y los conceptos emanados fielmente de la teoría o en la legislación, pero que finalmente tienen validez porque es *lo que se vive*, lo que se hace en la práctica cotidiana; con lo que se pretende crear, de acuerdo con Foucault (1978) “la constitución histórica de un sujeto de conocimiento a través de un discurso tomado como un conjunto de estrategias que forman parte de las prácticas sociales”, porque los conceptos construidos desde la teoría no responden a la esencia ni a la apariencia de las cosas; este tipo de conceptos limitan el pensamiento y no permiten reconocer otros tipos de violencia, escuchar otras voces, ni darle viabilidad a la investigación para rebelar otras manifestaciones de la violencia que pueden tener los mismos o mayores, que los de la violencia física.

Es así que el presente trabajo enfoca su mirada a reconocer bajo qué circunstancias y condiciones se gestiona y se procede de determinada forma ante situaciones de violencia, alejándonos de la consideración de que la toma de decisiones se realiza sólo por prescripción normativa, de un manual de seguimiento, por los preceptos teóricos o por mera voluntad personal; por lo

que el objetivo de estudio se centró en dar cuenta del tipo de violencia que se presenta en las escuelas secundarias de Iztapalapa y los modos de gestionarla; hacer una revisión de las prácticas y tratar de analizar la lógica de su operación, al develar cómo se atienden los problemas sobre violencia escolar en la cotidianidad, y a partir de ello, identificar desde los protagonistas escolares, cómo se significa y bajo qué saberes se reconoce y se le da respuesta; cuáles son, desde la experiencia de los directores, los problemas de violencia que han enfrentado en sus escuelas; qué formas de violencia son reconocidas y cuáles no; cómo y quiénes resuelven los problemas sobre violencia presentados en las escuelas; qué tipo de acciones se realizan; cómo participan directores, docentes, padres y alumnos, y cuáles recursos se ponen en juego en el tratamiento de la violencia.

CAPÍTULO 2: HERRAMIENTAS TEÓRICO-ANALÍTICAS

2. 1. La gestión de la violencia como herramienta de análisis

El tema de la gestión aparece en el terreno educativo a partir de la década de 1980, cuyo impulso principal proviene del discurso político sobre educación que comienza a mirar hacia “lo local”, Juan Carlos Tudesco en el 2º Congreso Nacional de Investigación Educativa -1993, Monterrey-, reseña esta tendencia: “para introducir dinamismo en la gestión pública, actualmente se ha generalizado el consenso acerca de las potencialidades de las estrategias de descentralización y de *mayor autonomía* a los establecimientos”; en apoyo a esta corriente de pensamiento, se ha argumentado que las estrategias tradicionales basadas en mejorar homogéneamente los insumos (salarios de profesores, equipamiento, textos, currículum, etc.) no han dado resultados positivos debido a que, entre otros factores, la heterogeneidad de las situaciones de los establecimientos, el proceso con el cual cada insumo debe de ser mejorado y el momento preciso de efectuarlo, *depende de las condiciones locales* y, por lo tanto, las decisiones deben ser tomadas también en el ámbito local.

Aunque tradicionalmente en el ámbito educativo se supone a la *gestión* como sinónimo de administración, organización, dirección y planeación, y al director de la escuela como el encargado de dicha tarea, la especialización del tema a derivado en que actualmente se habla de tres tipos de gestión: 1) la *gestión educativa o institucional* que se refiere a los subsistemas administrativos y considera acciones desarrolladas para conducir amplios espacios educativos traducidas en políticas educativas; 2) la *gestión pedagógica*, relacionada con las formas en que el docente realiza los procesos de enseñanza, asume el currículum, elabora su planeación, evalúa e interactúa con los alumnos y sus padres; y 3) la *gestión escolar*, que podría entenderse como la ejecutada por el director. Es esta última, el eje y la herramienta de análisis en el presente

trabajo para revisar los tipos de violencia que se presentan en los planteles escolares y la manera como son atendidos.

Hipotéticamente, la gestión escolar, así como la gestión de la violencia, es una actividad que no sólo compete al director, también a docentes, trabajadores de apoyo, alumnos y padres de familia porque todos conforman una organización: la escuela, y no tiene que ver sólo con situaciones pedagógicas, sino que puede tratarse de *cualquier* contingencia (DGSEI, 2004). En otras palabras, la gestión escolar “es el ámbito de la cultura organizacional, conformada por directivos, el equipo docente, las instancias de decisión y los actores y factores que están relacionados con la ‘forma’ peculiar de hacer las cosas en la escuela, el entendimiento de sus objetivos e identidad como colectivo, la manera como se logra estructurar el ambiente de aprendizaje y los nexos con la comunidad donde se ubica” (SEP, 2001). Sin embargo, para solventar las situaciones de violencia que se viven en las escuelas secundarias en Iztapalapa, aún cuando en muchas escuelas se observa mayor participación de docentes y personal de apoyo en la organización y funcionamiento de las escuelas, el que tiene que dar la resolución final es el director de la escuela.

Aunque en teoría *gestionar* no sólo significa administrar las cosas, sino resolver problemas actuales o contingentes, e implica la toma de decisiones colectiva, así como la identificación de necesidades, planteamiento de propuestas de solución, colaboración, cooperación y participación también colectivas, en la mayoría de las escuelas, todavía no es una realidad. La anhelada interacción entre los integrantes de la comunidad escolar (docentes, alumnos, padres, trabajadores de apoyo, directivos) y entre las distintas profesiones, en un proceso interminable que depende de la calidad y satisfacción de la demanda social necesaria en determinado tiempo y lugar (Tudesco, J.C.1993 en SEP 2001; DGSEI, 2004), aún reclama mayor participación y responsabilidad de todos los integrantes de la comunidad escolar tanto para la *gestión de la violencia*, como para el resto de la gestión escolar y el desarrollo organizacional y académicos de los planteles escolares.

Por otra parte, en la cotidianidad, el ejercicio de la gestión no deja tiempo para la previsión, ya que reclama toda la energía para la *resolución de problemas urgentes* –muchos de ellos relacionados con violencia-, la satisfacción de necesidades inmediatas y el cumplimiento de tareas burocráticas; y es en este estado de contingencia cuando los directores se ven en la necesidad de implementar estrategias locales y en solitario para dar salida a los problemas de violencia que se presentan en sus escuelas. Por lo que no se puede hablar de sujetos en general, sino de sujetos particulares que asumen y modifican su papel en la escuela de acuerdo con múltiples aspectos que los influyen en situaciones diversas.

De esta forma, las acciones de los directores para gestionar la violencia, no sólo están determinadas por las disposiciones institucionales y normativas, sino que tiene que ver también, con decisiones propias y colectivas (toma de decisiones), articuladas a la vez, con las historias personales de los docentes y con la historia compartida colectivamente como centro escolar (cultura escolar), con formas localizadas y particulares de mirar y dar cauce a los acontecimientos en circunstancias específicas en un tiempo y espacio determinados. Es por eso que, si hablamos de gestión de la violencia, es necesario revisar las nociones de *cultura escolar* y *toma de decisiones*, como procesos fundamentales en la gestión de la violencia escolar.

La cultura escolar

La cultura escolar está vinculada con la propia identidad de los agentes educativos. Dicha identidad se establece por una parte, a través de lo construido individualmente (la historia personal, la influencia del “mundo exterior” en el individuo y lo biológico), y por otra, a través de la relación con los otros, con los que crecemos y nos formamos, es decir las maneras de ser construidas dentro de una comunidad o de una organización (como la escuela) de la que somos parte y en la que al mismo tiempo, participamos como personas en su conformación. De esta manera, la escuela como organización - por medio de sus vivencias y a lo largo de su historia-, construye sus propios

modos de relacionarse entre sus miembros, la forma de organizarse y de resolver conflictos, es decir, edifica su propia cultura escolar.

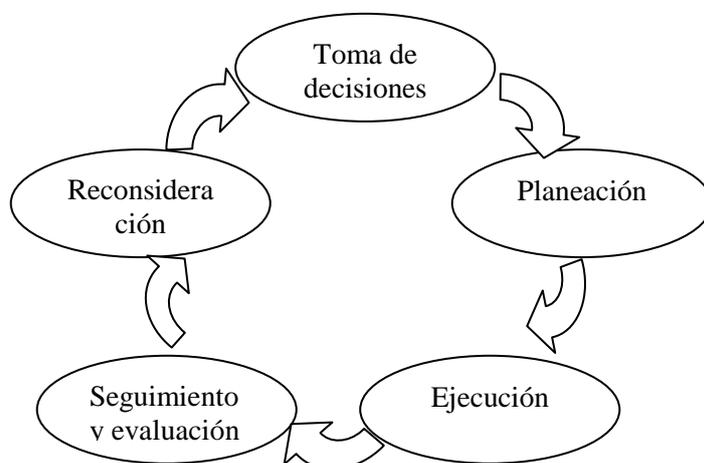
En este sentido, el pensamiento no podría existir si no fuera por la cultura, ya que su evolución está ligada al desarrollo de una forma de vida en la que la “realidad” está representada por un simbolismo compartido por los miembros de una comunidad cultural en la que una forma de vida técnico-social, es a la vez, organizada y construida en términos de ese simbolismo. Este *culturalismo* tiene una tarea doble: por un lado toma la cultura como un sistema de valores, derechos, intercambios, obligaciones, oportunidades y poder, y por otro, examina cómo las demandas de un sistema cultural afectan a quienes deben operar dentro de él al dar limitaciones a la creación de significados. Estas restricciones reflejan cómo representamos el mundo a través del lenguaje y las teorías populares (Goodman, citado por Bruner, 2000).

De esta forma, ejercicios como la distribución de tareas, la participación, el trabajo en equipo, la toma de decisiones, la interacción docente, el ambiente de trabajo, los procesos de control, la aplicación de la norma, el tratamiento de los conflictos, etcétera son definidos por el tipo de cultura escolar establecido en cada centro educativo. Son los directivos con sus docentes, los que de manera individual y grupal los que precisan las formas proceder que prevalecerán en determinada escuela de acuerdo a la manera de pensar el ejercicio de la autoridad, de procesar la diferencia, de ver los problemas y darles solución, y de percibir la participación y el involucramiento en ello (García, R. 2006). De tal manera que cada escuela, tiene construida su propia cultura, la cual se ha visto influenciada por su historia, sus creencias, su contexto social, político, económico e incluso ambiental, en el que está inmersa. La historia personal y profesional de cada docente, la historia misma de la escuela, sus costumbres, tradiciones, valores, ideas, experiencias, logros, insatisfacciones, amarguras, etc., se enriquece con una gran diversidad de alumnos con distintas condiciones y oportunidades educativas, que llevan consigo toda una carga cultural específica de su familia o del grupo social al que pertenece.

Observar la cultura escolar de cada centro educativo, a partir de sus necesidades y circunstancias específicas, bajo ideologías, vidas profesionales y personales muy particulares, aporta un elemento significativo para entender por qué se gestiona la violencia de determinada forma y no de otra. Reconocer que cada escuela es distinta, que opera en contextos diferentes, con necesidades diversas, que se enfrenta a problemas disímiles, y a puntos de partida heterogéneos en el intento del logro sus objetivos, nos permitirá identificar los problemas en su esencia y con ello, poder proponer soluciones a partir de quienes mejor las conocen: el director y sus docentes.

La toma de decisiones

La toma de decisiones forma parte de la gestión de la violencia, es un proceso fundamental en todo plantel educativo ya que con ello, se determinan las acciones a realizar y su dinámica, es decir, se establece el ritmo, el enfoque y la intensidad de las actividades al decidir qué y cómo hacer algo. Con la toma de decisiones se inicia y cierra el ciclo de toda tarea educativa: toma de decisiones, planeación, ejecución, evaluación, reconsideración y nuevamente, tomar decisiones.



En estrecha relación con la cultura escolar, la manera de tomar decisiones, así como las formas de relacionarse y comunicarse entre el personal docente y éste con la comunidad, se establece con base a determinadas ideas, a ciertos valores y a la primacía de unos intereses sobre otros. De la misma forma, “el nivel y la manera de resolver los problemas, precisa a la vez, el grado de participación, el qué y el cómo de la participación y la toma de decisiones;

dichas concepciones y valores conforman el clima propicio o no para decidir sobre una problemática determinada” (Jares, 1997). De tal suerte que el cumplimiento del cometido escolar ante los estudiantes y la comunidad, depende de la toma de decisiones, la cual implica, participación, involucramiento y responsabilidad de todos los integrantes de la comunidad escolar.

Actualmente, se propone implementar en las escuelas una *administración local* para aumentar la participación democrática de toda la comunidad educativa, la cual busca que la toma de decisiones se haga “localmente”, es decir, lo más cerca posible de las consecuencias de las decisiones, sin dejar de reconocer el vínculo que existe entre los objetivos de la educación y la estructura de la escuela. “La administración local incluye nueva gente con poder de decisión, cuerpos representativos, publicación de información y nuevos roles para los docentes, los padres y los administrativos; es romper con la tradición del “director como zar” para avanzar en una mayor participación, responsabilidad de los resultados, así como en una mayor satisfacción con el poder compartido” (Girard y Koch, 1997). De tal forma que en los últimos años se ha impulsado a través de las políticas educativas -tales como la elaboración de un Plan Estratégico Escolar y de promover la función académica de supervisores y directores, entre otras- y de un discurso centrado en el fortalecimiento de la gestión en las escuelas y la toma de decisiones colectiva y horizontal, terminar con procesos verticales y jerárquicos, que tradicionalmente le habían otorgado al director de la escuela, la decisión absoluta.

De manera particular, congruente a las políticas federales, en las escuelas de Iztapalapa, a partir del ciclo escolar 2002-2003, se indujo por medio de la *Estrategia para el desarrollo de la educación inicial y básica para niñas, niños y jóvenes de Iztapalapa*, la toma de decisiones horizontales desde los propios centros de trabajo, a través del consenso y del trabajo colaborativo de todo el personal docente para atender las problemáticas escolares, “ahí donde se generan las necesidades reales e inmediatas de los directores y maestros, de los alumnos y de los padres de familia, donde se sortean las presiones

cotidianas para educar en la diversidad y donde la dinámica laboral es compleja y cambiante” (DGSEI, 2004).

En este marco, sin una definición construida a cabalidad y bajo la particularidad de Iztapalapa, en la Dirección General de Servicios Educativos Iztapalapa (DGSEI), se definió a la *gestión escolar* como “el conjunto de procesos que guían las acciones que desarrollan los actores educativos tendientes al mejoramiento continuo de la escuela y *en la resolución de problemas apremiantes y potenciales*, que implica, relaciones pedagógicas, personales, políticas y administrativas que se producen en la dinámica escolar” (DGSEI, 2004), bajo la premisa de que entre mayor sea el número de profesores o miembros de la comunidad educativa involucrados activamente en dicho proceso, las escuelas obtienen mejores resultados en la medida que se asumen como propias las propuestas y con miras a generar mayor compromiso de los involucrados para que los planteles educativos se conviertan en el medio más eficaz para tomar decisiones y sobre todo, de llevarlas a cabo.

Sin embargo, esto no es aún un logro cumplido en Iztapalapa, porque si bien en el aspecto pedagógico son pocos los avances respecto al trabajo colaborativo, en lo que concierne a la atención de conflictos relacionados con la violencia, son todavía los directores, los que siguen asumiendo la resolución porque a fin de cuentas, además de liderar los procesos de enseñanza, normativamente son los responsables de todos los acontecimientos en la escuelas, así como de promover la participación conjunta, por lo que “deberán echar mano de todos sus recursos, habilidades y destrezas para despertar el espíritu cooperativo en los demás, escuchando los argumentos de todos, respetando y esclareciendo las diferencias, tolerando las formas de ser de los demás y organizando al colectivo para establecer acuerdos que permitan elaborar propósitos y metas comunes” (Elizondo, 2001, Tomo I). Invitar a los participantes a comentar sus inquietudes y dialogar entre todos, propiciar un clima pertinente para escuchar y debatir, aprender de los otros, establecer consensos y estimular la intervención colectiva en la toma de decisiones, permanece aún como ideal para el reconocimiento de la violencia y su respectiva gestión colectiva.

El modelo de administración local, surgió a partir de 1980 basado en el cambio de paradigmas sobre la forma de gobernar, donde el Estado deja de controlar todo y comienza a compartir la tarea y responsabilidad para resolver los problemas de la población. Desde entonces se habla en el ámbito educativo, de una *gestión escolar de calidad*. El cambio se debe a la notoria pérdida de capacidad de los gobiernos en la conducción de la sociedad, a la complejidad prácticamente inmanejable de los problemas que suelen considerarse generales o públicos y a la imposibilidad de señalar un rumbo válido. Sus preceptos esenciales son (Aguilar V., 2011):

- 1) focalización en el cliente (padres y alumnos)
- 2) organización por procesos con atención de la prestación del servicio (liderazgo, participación/involucramiento del personal, enfoque en los procesos y sistemas, toma de decisiones basadas en hechos, relación de beneficio mutuo)
- 3) empoderamiento (facultad y responsabilidad) del personal con énfasis en la calidad de la persona
- 4) Sistema de medición o control estadístico del proceso (elaboración de estándares)
- 5) Mejora continua

Bajo este enfoque, el punto de partida de la gestión de calidad, es la competitividad sistémica, concepto que da cuenta de las experiencias exitosas locales o regionales que se caracterizan por la interdependencia, la interacción y la coordinación; de tal forma que si se piensa a la escuela como el origen y el destino del cambio educativo, “se debe permitir que sean las escuelas y el personal que en ellas labora, quienes formulen lo que tienen que hacer, lo que requieren para elevar la calidad de la educación y no esperar a que las transformaciones educativas provengan de fuera” (SEP/DGSEI, 2004). En esta perspectiva se enaltece el trabajo colaborativo en la construcción de la misión y visión escolar, en la toma de decisiones considerando las condiciones locales, en las acciones implementadas, en la evaluación y en la reformulación de

objetivos; pero también la gestión de calidad considera a la escuela y al ciudadano cliente corresponsables del futuro de la realidad pública.

Desde este punto de vista, existe una relación unidireccional entre Estado-escuela, donde el primero delega a la escuela la responsabilidad de la educación por la complejidad operativa que implica y por su “incapacidad” de hacerse cargo. Sin embargo, desde una representación foucaultiana, la propuesta federal de otorgar autonomía a las escuelas a través de una gestión de corresponsabilidad de todos los integrantes de la comunidad educativa, no es tan simple ni lineal como parece. Se trataría de un ejercicio más de poder del Estado, el cual, comienza con la emergencia de una nueva manera de gobernar en las sociedades europeas con el surgimiento de la “modernidad”. Esta notable y distinta forma de pensar el ejercicio del poder emerge cuando el arte de gobernar del Estado se convertía en una actividad relevante y las recientes representaciones de conocimiento científico venían a integrarlo. Este régimen de gobierno toma como su objeto a la población, a partir de una economía política, es proveedor (Estado benefactor) y fiscalizador en el uso del poder, lo que implica, una cierta relación de gobierno con otras formas de poder -como la disciplina y la soberanía-, y utiliza como medios, los aparatos burocráticos y administrativos del Estado: escuelas, hospitales, fábricas, prisiones, ejército. La *soberanía*, la ejerce a través de herramientas judiciales y ejecutivas (constituciones, leyes y parlamentos), y la *disciplina*, la cual es el ejercicio del poder sobre y a través de lo individual, la ejerce sobre el cuerpo, sus fuerzas y capacidades. De tal forma que las prácticas escolares resultan un objeto de poder disciplinario, donde los alumnos y maestros, como miembros de una población, son “ajustados” a capacidades individuales de vida (competencias), como un recurso para ser promovidos, para ser usados y ser optimizados. Finalmente, Foucault señala que el Estado ejerce el poder a través de *aparatos de seguridad* como el ejército, policías, cuerpos diplomáticos, servicios de inteligencia y espías, pero también a través de la salud, la educación, los sistemas de asistencia social y los mecanismos de gestión de la economía nacional, con el objetivo de defender y mantener la figura de una “población nacional” y así garantizar la economía, la demografía y los procesos sociales con lo que queda asegurada su permanencia en el poder.

De esta forma Foucault propone ver estas tres formas de gobierno como una serie “soberanía-disciplina-gobierno” en la cual es fundamental observar las formas modernas de autoridad, es decir de gobernar, donde la soberanía y la disciplina son rescatados como una “preocupación por la población” por medio de políticas que hablan de eficiencia y eficacia como un dispositivo de poder, de regular las conductas profesionales y escolares delegando la responsabilidad a las personas a través de “la autonomía” de sus condiciones de trabajo y de vida, con lo que se sujeta a las personas a actuar (y peor aún, de pensar) de determinada manera y así garantizar los fines del gobierno como producto de la “disciplina”, en nombre de la “libertad” y de la “civilización”. A esto, Foucault denomina “el arte de gobernar”, una sutil dirección de las prácticas por medio de la “conducción de conductas” (Dean, 1999). Sin embargo, hoy en día está en duda el poder soberano del Estado por la evidente presencia de poderíos monopólicos internacionales que están por encima de los gobiernos, sobre todos de los países en vías de desarrollo, cuyo objeto sigue siendo la población, y que dictan desde afuera qué (sustancia ética), cómo (trabajo ético), con quiénes (sujetos éticos) y por qué (fines y prácticas éticas) aplicar determinadas políticas que responden a sus intereses y no a los de las naciones.

De esta manera, *el gobierno* está vinculado a la posibilidad de conducir y regular deliberadamente las conductas de las personas, pero también con la posibilidad de libertad. En este sentido Foucault, plantea la idea de que un acto o conducta, es un espacio de libertad ya que el pensamiento es una acción de libertad, así, gobierno es una actividad que da forma al campo de acción y en consecuencia, a la libertad, “los gobernados son libres en tanto que son los actores, tienen la posibilidad de actuar y de pensar en varias formas y algunas veces, de manera no prevista por las autoridades” (Foucault, citado por Dean, 1999); lo que supone la existencia de seres dotados de capacidades corporales y mentales, sujetos que son libres en el sentido primario de vivir y pensar, y por lo tanto, de ejercer un autogobierno. De tal suerte que gobierno y poder no se refiere solamente a las prácticas del Estado, sino también a las prácticas del yo, ya que en el intento por ser relativamente claros y explícitos sobre los aspectos externos la su existencia, de describir y redescubrir las situaciones,

sobre cómo son y cómo deberían ser las cosas, se generan una multiplicidad de pensamientos, de racionalidades y de resistencias, aunque se establezcan objetivos definidos sobre la población, siempre hay una posibilidad de ser mutantes, con alcances y efectos relativamente impredecibles.

Con este criterio, consideramos que los problemas de la educación tienen su solución no en las políticas educativas, ni en los conocimientos teóricos, sino en la práctica cotidiana, que se constituyen, materialmente en los sujetos y sus acciones. Es por ello que la propuesta del presente trabajo es recuperar, a través de las acciones de los directores, el genuino significado de la violencia desde las escuelas, así como, el modo de gestionarla. De tal forma que, las concepciones sobre gestión y violencia que se trabajan en este documento, son a partir de *lo que se hace*, y no a partir de nociones teóricas, ya que se gestiona lo que se conoce o reconoce y no lo que no existe o no significa un problema para los sujetos, las acepciones, se reflejan en las acciones, las técnicas, las prácticas y las estrategias.

Porque es un objeto en contingencia, el estudio de la violencia escolar implica una enorme complejidad, debido a que es un fenómeno heterogéneo, eventual, circunstancial, en condición de posibilidad, incertidumbre y multiplicidad. Se trata de una problematización contemporánea donde predominan las eventualidades, las contingencias, las probabilidades, múltiples percepciones y acontecimientos, y un gran potencial hechos violentos. Por todo ello, es que el interés de la presente investigación no radica en estudiar las causas de la violencia como pautas de comportamiento estable y universal, ni en delimitar las características de la violencia como tal, sino en las explicaciones que los miembros de la comunidad escolar utilizan para definirla y atenderla, ya que conforme a lo señalado por Doménech e Iñiguez (2002) “deconstruir la violencia y mostrarla como producto de prácticas objetivizantes se convierte en una precaución necesaria y previa a todo intento de análisis de la cuestión”, al punto que, el interés de este trabajo radica en los discursos de los actores educativos en torno a la violencia, para configurar los criterios mediante los cuales las personas interpretan, analizan y dan viabilidad al fenómeno, así como comprender los procesos implicados y sus repercusiones.

Es necesario ir más allá de los textos escritos y del marco normativo, es necesario realizar un análisis desde las prácticas, para revisar las diversas variables contextuales, estratégicas y organizativas en el diario acontecer de la vida escolar. Es por eso que el presente trabajo no parte del concepto de violencia, ni se reduce a una consideración basada únicamente en las manifestaciones más comunes y visibles de la violencia escolar, sino que intenta reconocer la existencia de factores que la condicionan.

Por lo tanto, en este documento se efectúa un acercamiento a la toma de decisiones y las prácticas que realizan los directores de algunas escuelas secundarias de Iztapalapa, en el ejercicio de su función, con miras a comprender la trama de relaciones y procesos culturales implicados tanto en su significación como en su atención, puesto que, en la resolución de conflictos relacionados con la violencia escolar, frecuentemente, se toman decisiones no apegadas a la norma, sino a su experiencia, a sus conocimientos y a sus intuiciones, en lo que consideran como “correcto” en determinadas circunstancias, prácticas que pueden generar cambios radicales en las relaciones sociales y en el orden social como un posible descubrimiento.

2. 2. Herramientas metodológicas

Como la presente investigación se basa en la comprensión de los modos de actuar de directivos, de acuerdo a sus significaciones y circunstancias específicas, la metodología empleada fue de corte cualitativo/interpretativo con herramientas etnográficas, de acuerdo a los siguientes principios:

- *la cultura es una urdimbre y por lo tanto su análisis ha de ser no una ciencia experimental en busca de leyes, sino una ciencia interpretativa en busca de significaciones (Geertz, 2003).*
- *la etnografía se interesa por lo que la gente hace, cómo se comporta, cómo interactúa; se propone descubrir sus creencias, valores, perspectivas,*

motivaciones y el modo en que todo eso se desarrolla o cambia con el tiempo o de una situación a otra; trata de hacerlo desde dentro del grupo y de las perspectivas de los miembros; lo que cuenta son sus significados e interpretaciones (Woods, 1987).

- *documentar el mundo simbólico y significativo de los grupos subalternos es básico para lograr un nuevo consenso y discurso político, idea que surge de la necesidad de recuperar las voces, las acciones y los significados inmediatos, desde el punto de vista de los actores (Bertely, 2000).*
- *la investigación cualitativa estudia la realidad en su contexto natural, tal como sucede, intentando sacar sentido de, o interpretar, los fenómenos de acuerdo con los significados que tienen para las personas implicadas y cuyo objetivo es la comprensión de los acontecimientos (Rguez. Gómez 1999).*

Por lo anterior, en esta indagación se intentó establecer un análisis basado directamente en la experiencia de los directores al revisar el modo en que toman decisiones, actúan, dialogan y negocian, para describir y explicar los procesos de violencia que se viven en sus escuelas y poder acceder a la interpretación y comprensión del objeto de conocimiento con el fin de generar caracterizaciones reconocibles, sin perder de vista la totalidad del proceso educativo y social.

Con el fin de describir y explicar las acciones realizadas en las escuelas, sus límites y posibilidades, se realizó el análisis de las experiencias, básicamente de los directores (en quienes cae toda la responsabilidad de “solución”), cuando atienden situaciones de violencia en la escuela, al:

- Caracterizar las formas de violencia manifestadas en las escuelas secundarias de Iztapalapa
- Dar cuenta de los modos en que los directores “resuelven” las situaciones presentadas
- Describir la relación que existe entre el discurso teórico y las políticas educativas para atender la violencia escolar con la realidad de las escuelas y las prácticas que se realizan

- Revelar testimonios para entretelar información con miras de comprender las acciones de los directores y atar algunos cabos sueltos en la comprensión del fenómeno de la violencia escolar.

Se asume una perspectiva cualitativa porque “el estudio de la acción humana debe operar mediante procesos sintéticos capaces de respetar y considerar la integridad de todos los elementos de los sucesos, ya que al intentar explicar un fenómeno, éste no puede ser aislado de su contexto, de su totalidad, es necesario observarse inmerso en su escenario, analizar la conjunción de los componentes, en la búsqueda de una totalidad articulada e interdependiente y la conexión de las individualidades y particularidades, que nos lleve a la explicación y comprensión de los sucesos, es decir, entender el sentido, sin buscar leyes o tratar de encontrar uniformidades” (Weber, en Aguilar 1988). Por ello, la intención de la presente investigación, es dar cuenta de la pluralidad de percepciones, significaciones, adjudicaciones, circunstancias y de las prácticas de los sujetos respecto a la violencia escolar.

Para alcanzar tal objetivo, se analizó a través de los relatos de directores y docentes, el recuento retrospectivo de sus posiciones, concepciones, elecciones y decisiones en la atención de problemáticas sobre violencia vivenciadas en sus planteles, ya que es necesario repensar a la escuela y a sus personajes como sujetos que inciden en el ambiente escolar, pero sobre todo, en su funcionalidad. Asimismo, se observaron los elementos constitutivos e interactivos, relacionados con la gestión y la política educativa, la normatividad, la preparación profesional, las características propias de los directores, y las herramientas y condiciones con las que cuentan, que de acuerdo a la racionalidad sociocrítica, ayudan a reconocer los aspectos que intervienen en la interpretación, significación y en el comportamiento de las personas respecto a la violencia y la forma como se gestiona.

Se trató de invertir la dirección del análisis, es decir, partir de los mecanismos productores del saber, de la sensibilidad colectiva, “constructores de la verdad”, de captar cómo se gestiona la violencia en sus extremos, donde se vuelve capilar, hasta el extremo menos jurídico, en las acciones personales; cómo se

inviste en la práctica real y efectiva, cómo se constituye poco a poco, progresiva, real, materialmente en los sujetos y sus acciones, donde está en relación directa con su objeto, ahí, en sus efectos reales; se trata de no mirar a la violencia como un fenómeno jerárquico, de arriba hacia abajo, sino como algo que circula entre los individuos y no como un fenómeno de dominación macizo y homogéneo que está en las manos de algunos, que funciona en cadena, que no es localizable aquí o allá; se trata de hacer un análisis ascendente, partir de los mecanismos infinitesimales y revisar cómo esos mecanismos son investidos, colonizados, utilizados, modificados, transformados etc. por unos mecanismos cada vez más generales y globales; se trata de analizar la manera, en los niveles más estrechos, como actúan los fenómenos, las técnicas, los procedimientos de poder; se trata de buscar el lado de los agentes reales y cómo esos mecanismos pueden volverse rentable y políticamente útiles (Foucault, 2000). Se procuró revelar el sentido que nos permite ver las formas concretas y las circunstancias, que no son casuales, de cómo se gestiona la violencia, a partir de qué saberes, cuáles son los objetos nuevos y sus objetivos, con qué propósitos, cuáles son los modos de ver la realidad y cuáles sus situaciones.

Estrategias y técnicas para la recopilación de la información

En el intento de describir cómo los miembros de la comunidad educativa, y en especial los directores, conciben, significan, apropian y resuelven las problemáticas sobre violencia escolar, es que se decidió tomar como principal fuente de información la narración de hechos, relatos de anécdotas o sucesos vividos a través de entrevistas a profundidad, principalmente a directores y, secundariamente, a maestros, padres y alumnos, bajo las siguientes consideraciones:

* La narración interpretativa es una forma de pensamiento apropiadamente disciplinada para construir la condición humana presente, pasada y posible. Pues, entender a otras mentes humanas es un proceso interpretativo por excelencia y es el núcleo de la tarea de dar sentido a lo que se dice o lo que se cuenta. Desde un razonamiento científico, la interpretación

es otro “hecho de la naturaleza” sin más, es posterior al hecho y típicamente dependiente del contexto, y por tanto “histórico” (Bruner, 2000).

* Se aprovecha la narración como una forma de pensar, como una estructura para organizar nuestro conocimiento y como un vehículo en el proceso de investigación, ya que al parecer, es la forma más natural y más temprana en que organizamos nuestra experiencia y nuestro conocimiento (Bruner, 2000).

* La narración es discurso y la regla principal del discurso es que haya una razón que lo distinga del silencio, tiene dos aspectos: una secuencia de acontecimientos y una valoración implícita de los acontecimientos relatados. Los relatos, notablemente tratan de agentes humanos, más que del mundo de la naturaleza y lo que caracteriza a los agentes humanos es que sus actos no los producen “fuerzas” físicas tales como la gravedad, sino estados emocionales, como deseos, creencias, conocimientos, intenciones, compromisos (Bruner, 2000).

* Cuando los seres humanos dan sentido al mundo contando historias, usando el modo narrativo de construir la realidad, se gana describir el entorno en el que la gente normal se dedica a dar sentido a sus experiencias, llegar con éxito de lo que alguien dijo a lo que quería decir, de lo que *parece ser* a lo que es. Y a pesar de que las interpretaciones narrativas tratan casos particulares, existen universalidades en las realidades que construyen y que son esenciales para vivir en una cultura, es decir, las construcciones narrativas dan forma a las realidades que crean (Bruner, 2000).

* La expresión de los actores sociales bajo el aspecto de *homo narrans* constituye una alternativa para oponer al modelo de racionalidad que ha caracterizado al pensamiento occidental con las pretensiones de verdad. Se trata de una excelente oportunidad para investigar formas diferentes de conocimiento y, por lo tanto, para elaborar nuevas formas de ver el mundo, pero sobre todo, para escuchar aquellos grupos sociales a los cuales no se les ha dado la posibilidad de participar en la conformación de nuestra comprensión

teórica del mundo debido a la difusión de la llamada *política correcta* basada en las reglas y que se considera como conocimiento legítimo, y echar luz sobre la realidad social en que vivimos. La pluralidad de discursos que pueden surgir del “descentramiento” del sujeto cartesiano quizá sea bajo un aspecto desestabilizadora pero, al mismo tiempo, este proceso de desestabilización nos libera de la tarea de elaborar enunciados universales o de descubrir verdades “esenciales” y define un contexto para “pensar lo impensado” en función de las posibilidades políticas e intelectuales (Mumby, 1997).

* La narrativa es un fenómeno de comunicación que justifica la reflexión intelectual como parte de un terreno complejo y cambiante de sentido que constituye el mundo social; representa una orientación particular (epistemológicamente hablando), con la voluntad de señalar la índole abierta de las pretensiones de conocimiento, de advertir sobre la dificultad -quizá imposibilidad- de los enunciados universales acerca de la condición humana, y de reconocer que nosotros, en tanto teóricos o investigadores, nunca somos observadores neutrales y desapasionados de la conducta, sino que siempre estamos profundamente implicados en la construcción de los relatos (pequeños o grandes) que se encargan de echar luz sobre la realidad social en que vivimos. (Mumby, 1997)

* Al ocuparnos de la realidad social, es decir, de un mundo que ya está constituido en marcos de interpretación establecidos por los propios actores, requerimos dotar de sentido a esas interpretaciones para develar los aspectos ocultos que subyacen a sus prácticas y realizar la crítica de las mismas. (Habermas, 1993; Berger, P. y Luckmann, T. 1968)

Acorde a lo anterior, en el presente trabajo se consideró no utilizar o crear instrumentos artificiales para investigar realidades complejas; con la recopilación de la más abundante información a través de la narración de diversos actores educativos, el análisis de las circunstancias particulares de cada caso -sin perder de vista la totalidad del proceso educativo y social- y la comparación de lo anterior con la estructura conceptual respecto al tratamiento de la violencia escolar, con lo que fue posible acceder a la *explicación*,

interpretación, comprensión y crítica de nuestro objeto de conocimiento (POPKEWITZ, 1996/ HABERMAS, 1993/ GIDDENS,1993a/ GADAMER, 1978).

Por otra parte, aunque las historias son “un género discursivo fundamental para la reproducción de la cultura y la sociedad, por la aplicación de prácticas convencionales del relato, en las que los actores sociales expresan y reproducen los prejuicios que imperan en el plano macrosocial; las narrativas son una “anatomía política”, una grilla de relaciones de poder cuyas coordenadas se despliegan atravesando el cuerpo de los sujetos” (Mumby, 1997) y en nuestro caso, por ejemplo, las prácticas institucionalizadas de disciplina y vigilancia ejercidas en las escuelas “normalizan” las interacciones entre las personas, cuyo proceso se refleja en sus relatos, en sus expresiones que ellos hacen del espacio, el tiempo y el movimiento, y en las que se deja ver, no sólo las relaciones de poder, sino las tácticas apremiantes, que sales de lo previsto, de lo reglamentario cuando se gestionan situaciones impensadas sobre violencia escolar.

En este sentido, Foucault (en Saur G. 2006) propone pensar de otro modo con el fin de generar algo nuevo, algo que no esté programado, aseverando que la aparición de un pensamiento nuevo y no previsto es posible con el cruce de series discursivas: el encuentro de umbrales en la emergencia de lo inesperado a través del azar de la relación del acontecimiento y las regularidades discursivas, confirma que la significación no se puede apresar, afortunadamente, aunque esté influenciada por aspectos externos, y el sentido siempre estará escapando a cualquier tipo de regulación; en contraposición de la idea de que toda hegemonía pone en funcionamiento reglas de reproducción y autoconservación para ser, por lo que se establecen regulaciones discursivas que son reglas de funcionamiento que regulan los distintos discursos, trazando límites a lo visible y lo enunciable, imposibilitando todo decir no previsto en dichas reglas; de tal forma que si un enunciado escapara a la estructuralidad impuesta por la discursividad social, simplemente no podría ser escuchado ni visto.

Así la narrativa contribuye a la construcción de la realidad social que constituye el mundo real, vivido en las comunidades educativas. En la medida en que la etnografía posmoderna otorga primacía al “discurso” y no al “texto”, pone en primer plano el diálogo, entendido como opuesto al monólogo, y subraya la naturaleza cooperativa y colaborativa de la situación etnográfica en contraste con la ideología del observador trascendental. Lo que supone derogar la voz autorial del investigador para dar lugar al múltiple juego de voces que forman el contexto de estudio (Mumby, 1997), a través de relatos -pequeños o grandes- que se encargan de echar luz sobre la realidad social en que vivimos.

Con la exploración de sus narrativas, se buscó recuperar las voces de los directores, en la comprensión del fenómeno de la violencia escolar, en un plano de lo histórico y particular, ya que las historias que merece la pena contar y que merece la pena construir suelen nacer de la problemática, convirtiéndola en el “motor” de la narración, es lo que enfatiza el trance; pero no es definitiva histórica o culturalmente, expresa un tiempo y circunstancia; de manera que los “mismos” relatos cambian y sus construcciones cambian de orientación, pero siempre con un residuo de lo que imperaba antes (Bruner, 2000). Por lo que con la narración de historias o anécdotas de los directores, se ganó describir el entorno en el que los maestros, alumnos y padres de familia, en su actuar cotidiano, se dedican a dar sentido a sus experiencias y reconstruir su realidad; al mismo tiempo, con el análisis de sus acciones, se rescataron sus auténticas nociones y significaciones del mundo y de la violencia, las cuales, posiblemente no guarde relación alguna con la lógica y los conceptos emanados de la teoría debido a que sus relatos pivotaron sobre normas quebrantadas, lo que coloca a la violencia en el eje de las realidades narrativas.

Referentes empíricos

Los robos, burlas, riñas, amenazas e intimidaciones se viven frecuentemente, en menor o mayor grado, en todos los planteles de educación básica del Distrito Federal, pero especialmente en el nivel de secundaria, donde la violencia y sus efectos, son más palpables, tal como lo menciona Nelia Tello

(2005): “al trabajar el problema de la inseguridad pública en las colonias populares de la ciudad de México, encontramos que el entorno de las escuelas secundarias constantemente se señala como un punto de especial preocupación para los habitantes de la zona... hallamos bandas de jóvenes, puntos de venta de drogas y ausencia de una cultura de la legalidad; más aún, observamos que el problema traspasa los muros de las escuelas”. Es por eso que se decidió realizar la presente investigación enfocada a los chicos que cursan el nivel de secundaria, y que al mismo tiempo, pertenecieran a escuelas ubicadas en Iztapalapa, considerada como zona de altos índices delictivos.

Además, por sus características fisiológicas y psicológicas, los adolescentes son una de las poblaciones más susceptibles al consumo de drogas o a integrarse a bandas de maleantes. En esta etapa sienten la necesidad de independencia, libertar y autonomía, buscan la aceptación social e identificarse con otros, convirtiéndose así, en botín de la delincuencia y el consumismo, tal como lo anunciara León en 1998 (citado por Fernández Alatorre, 2003): “estando los jóvenes en su complejo proceso de construcción identitaria, son la presa más deseada para la delincuencia y para los medios quienes inyectan de valores falsos la comunicación corriente que exacerba los sentidos al punto de hacernos desear lo que no necesitamos y depositan en los mensajes que emiten, cualquier cantidad de deseos no realizados”, por lo que a esta edad, los jóvenes son capaces de robar, golpear, pelearse, vender droga, drogarse o revelarse contra la autoridad, representada por sus padres o profesores.

De esta forma, para el presente trabajo se recuperaron las voces de veinte directores, dos subdirectores, dos docentes y dos madres de familia pertenecientes a escuelas secundarias diurnas de Iztapalapa a través de entrevistas a profundidad. Aunque constituyen prácticamente la quinta parte del total de escuelas secundarias oficiales de la Delegación Iztapalapa, la intención no fue tomar una muestra representativa para señalar generalidades a partir de ella. Pero si interesaba, desde una perspectiva cualitativa, destacar atributos o cualidades que nos permitieran describir las situaciones de violencia que se presentan en las escuelas y su modo de atenderlas, aludiendo más a la comprensión que a la extensión. Más que estudio de casos –que significaría

estudiar a profundidad algunos casos-, se pretendió obtener información necesaria para descubrir cómo las situaciones de violencia, son abordadas de manera particular acorde a las condiciones que las circundan.

La elección de las escuelas tuvo que ver con la gentileza de los profesores a ser entrevistados (prototipo de personas con disposición, participación, entusiasmo, y por qué no, valentía) y no con las condiciones geográficas, de marginalidad o de alto nivel delictivo, lo que permitió obtener un mosaico de acontecimientos y experiencias que se viven en las escuelas secundarias de Iztapalapa. Sin embargo, fueron motivo principal de análisis en este documento, los sucesos registrados sobre violencia en las escuelas secundarias de zonas con alto grado delictivo, debido a lo extremo de las situaciones, que en muchos de los casos, se encuentran en colindancia con el Estado de México.

Análisis de la información y construcción de categorías

El análisis de datos resultó un proceso continuo y progresivo, debido a que la recolección de datos y su análisis fueron de la mano durante toda la investigación. Antes de ir “al campo”, se revisaron las investigaciones contemporáneas sobre la gestión de violencia escolar, donde se encontró que había poco sobre cómo se gestionaba la violencia en las escuelas secundarias, sólo Cecilia Fierro hacía referencia a la gestión de la indisciplina y el mal comportamiento de alumnos de educación primaria, básicamente, dentro del aula. Casi al mismo tiempo, se realizaron tres entrevistas -a una docente, un director y un subdirector- a manera de “sondeo” para explorar los posibles escenarios, afinar las preguntas en profundidad para las subsiguientes entrevistas y para observar algunos detalles de las experiencias de los maestros y los significados que le atribuyen a la violencia escolar que no estuvieran considerados en un primer momento.

Dado que se trata de entrevistas en profundidad (sin un guión de *pregunta-respuesta*), los ejes centrales de estas primeras entrevistas fueron tres:

- 1) los problemas de violencia que han enfrentado,
- 2) cómo las han resuelto, y
- 3) qué experiencias tenían con el Programa Escuela Segura

Con ello, se empezaron a enfocar los intereses de la investigación, formular preguntas directivas y controlar las historias de los informantes, así, se elaboraron las siguientes preguntas orientadoras para el resto de entrevistas:

- 1) ¿qué situaciones de violencia se han presentado en su escuela?
 - ¿quiénes intervinieron?
 - ¿por qué se originó el problema?
 - ¿en qué momento se presentó?
 - ¿a quiénes involucra?

- 2) ¿cómo han atendido las situaciones de violencia que se han presentado en su escuela?
 - ¿quién se ha encargado de su atención?
 - ¿cuál ha sido la intención de la intervención?
 - ¿a quiénes se benefició o perjudicó?
 - ¿cuál es el papel de las autoridades?

Como se puede observar, los términos “problemas” de violencia y cómo se “resolvieron” presentes en las preguntas inicial, fueron sustituidos en la guía subsecuente por “situación” y “atención” respectivamente, ya que encontramos que no siempre una situación de violencia, es identificada como un problema, así como tampoco se les da una “solución” a cabalidad. Al mismo tiempo, se omitió preguntarles sobre el Programa Escuela Segura porque desviaba el tema central de la investigación.

Una vez que se tuvo un panorama más o menos general y una guía más específica de las preguntas en profundidad, se fue a las escuelas para efectuar las 17 entrevistas restantes y realizar algunas anotaciones de lo observado. En la medida de lo posible, después de cada entrevista se hizo la transcripción de la misma, fue una tarea ardua y muy larga. Finalmente se obtuvieron 249 hojas a

las que había que hacer un recorte de datos. Para ello, se elaboró una tabla con dos columnas: *casos de violencia presentados y forma de atención* con el fin de codificar los datos y hacer un refinamiento de la comprensión del fenómeno de la violencia escolar tanto en su reconocimiento como en su gestión desde la escuela. Sin embargo apareció una notable constante que tenía que ver con las emociones de los entrevistados, por lo que fue necesario agregar una columna más que describía *las sensaciones o percepciones* de los directores. Los cuadros se elaboraron por escuela, resultando 20 con un total de 145 hojas, arrojaron demasiadas hojas porque en la columna media, “Formas de atención”, fue necesario exponer cómo se originaba la problemática y cómo se iba desarrollando puesto que en ello se apreciaba la manera en que se resolvían las problemáticas, además resultaba necesario para comprender la lógica de las acciones y los desenlaces finales. De esta forma, se comenzó a dar sentido a los datos.

Los cuadros fueron revisados varias veces con el fin de encontrar coincidencias, divergencias y prácticas innovadoras. Desde la transcripción de las entrevistas y durante la elaboración de la tabla, se fueron identificando temas emergentes, al seguir la pista del contenido, de intuiciones, interpretaciones e ideas de los directores, se reconocieron las pautas que emergieron de los datos y se identificaron los temas sobresalientes. Los que tenían que ver con la manera de concebir la violencia se categorizaron en:

- La indisciplina es cuestión de adolescentes
- La violencia viene de fuera
- La violencia se ha generalizado y diversificado
- Los alumnos sufren el abandono de sus padres

Respecto a las formas de atención de la violencia escolar, se consideraron los siguientes rangos:

- Conformar equipos de trabajo
- Hacer presencia en la escuela
- Efectuar “marcaje personal”

- Ganarse la confianza de los alumnos
- Evitar la expulsión de los alumnos
- La negociación ante la imposibilidad de aplicar la normatividad

Lo anterior se entrelazó con los recursos que los directores ponen en juego al gestionar la violencia, tales como:

- Características personales de los directores
- Fortalecimiento de su liderazgo educativo
- Transparentar los procesos y los recursos
- Uso de la normatividad

Por último, se jerarquizaron los testimonios que tuvieron que ver con las sensaciones de los directores, referencias que sin ser preguntadas, afloraban insistentemente en sus narraciones y que no tenía cabida en la clasificación anterior, los cuales quedaron de la siguiente manera:

- Acercamiento a alumnos y padres
- Abrir la escuela a la comunidad
- Ir más allá de los muros escolares
- El reconocimiento de la comunidad

Para concluir el análisis de los datos, se trató de relativizar los acontecimientos, es decir, de comprender las enunciaciones en el contexto de Iztapalapa. Siguiendo las pistas de los modos de atender la violencia, se desarrollaron concepciones, significaciones y proposiciones sobre la gestión de la violencia escolar, donde nos interesaba menos el desarrollo de conceptos y teoría que la comprensión profunda de los escenarios escolares o de los directores en sus propios términos, con el fin de llegar al sentido del fenómeno de la violencia escolar a partir de los datos y entrar a escenarios privados ya que “con las historias de vida conocemos íntimamente a las personas y con ello obtenemos una descripción íntima de la vida social, ver el mundo a través de sus ojos e introducirnos vicariamente en sus experiencias, nos proporciona un elemento con el que podemos evaluar las teorías sobre la vida social” (Taylor, 1996).

Los ejes de análisis se elaboraron sin dejar de reconocer que, los entrevistados como usuarios del lenguaje -miembros de una comunidad educativa y del grupo de docentes- hablan y comprenden, desde una posición social específica; que lo que hacen los directores nunca es por casualidad, ni está estrictamente determinado por causas y efectos; que en la más de las veces, están motivados por creencias, deseos, teorías, valores u otros “estados intencionales” (Bruner, 2000), por lo que resulta imposible constituir leyes o pautas generales de actuación, dado que, las circunstancias morales, por ejemplo, son el escenario y origen de determinadas posturas sociales.

Por último, de acuerdo a las descripciones realizadas por los entrevistados, se obtuvieron como ejes de análisis transversales a los tipos de violencia presentada, las formas de atenderla y la percepción de los directores, las condiciones y el entorno social de las familias, el papel que juegan las autoridades educativas, el marco jurídico y los programas respecto a la gestión de la violencia escolar. Las entrevistas en profundidad nos permitieron la comprensión de la perspectiva que tienen los directores respecto a sus vidas y experiencias relacionadas con situaciones de violencia, tal como las expresaron con sus propias palabras, además de que los significados y los efectos reales de la violencia, se ven en las acciones y las estrategias (la gestión) llevadas a cabo desde las escuelas, con lo que no se buscó la verdad en sí, sino “su verdad” externada en sus puntos de vista.

CAPÍTULO 3: IZTAPALAPA, ENTORNO DE LAS ESCUELAS SECUNDARIAS

3. 1. Iztapalapa, zona de alto riesgo

A la luz pública, respecto al Distrito Federal, la Delegación Iztapalapa ha sido señalada como zona de alto riesgo delictivo. Es la Delegación con mayor densidad de población, ya que la quinta parte de los habitantes de la capital, residen en Iztapalapa. Con una ocupación casi total del territorio y por las notas publicitarias, podría pensarse que en toda la Delegación se padece pobreza, hacinamiento, escasez de agua potable, insuficiencia de servicios públicos y de transporte, falta de recursos y delincuencia. Sin embargo, no es así, puesto que de las 186 colonias que integran la delegación Iztapalapa, sólo 65 están consideradas con *muy alto* grado de marginación, 45 con *alto*, 46 con *medio*, 15 con *bajo* y otras 15 con *muy bajo* grado de marginación (Fuente: www.iztapalapa.gob.mx/demografia, II Censo Nacional de Población y Vivienda 2010, INEGI México, consultado en noviembre de 2012). Siendo las zonas que fueron ejidales antes de 1970, y donde asentó la mayor población durante los 70' y 80', mediante procesos de "toma" de terrenos, son las que tienen características de mayor índice de pobreza y de falta de infraestructura urbana.

En materia de seguridad pública, las denuncias ante el ministerio público no sólo guardan la proporción de acuerdo al número de habitantes respecto al total del Distrito Federal, sino que están por debajo, si consideramos que los habitantes de Iztapalapa representan el 20% de los habitantes del D. F., en esa misma proporción tendrían que ser el porcentaje de delitos cometidos en la delegación, no obstante, está en el 15.5%, como lo muestra las siguientes tablas.

**DENUNCIAS DE DELITOS REGISTRADOS EN LAS AGENCIAS DEL
MINISTERIO PÚBLICO DEL FUERO COMÚN, 2005**

	DISTRITO FEDERAL		IZTAPALAPA		
	No.	%	No.	%	Participación % en el D. F.
Robo	81,379	52.8	12,511	52.3	15.4
Lesiones	23,574	15.3	3,827	16.0	16.2
Fraude y estafa	5,308	3.4	524	2.2	9.9
Despojo	1,661	1.1	240	1.0	14.4
Abuso de confianza	1,853	1.2	297	1.2	16.0
Violación	1,185	0.8	230	1.0	19.4
Homicidio	1,531	1.0	262	1.1	17.1
Privación ilegal de la libertad	330	0.2	41	0.2	12.4
Otros	37,176	24.1	5,978	25.0	16.1
TOTAL	153,997	100.0	23,910	100.0	15.5

(www.iztapalapa.gob.mx/pfd/SIBDSI/DIAGNC, Fuente INEGI, consultado diciembre de 2012)

Para el Censo del 2011, las cifras se mantienen por debajo del 20% respecto a los delitos cometidos en el Distrito Federal debido a que sólo el 16% corresponde a la delegación Iztapalapa. De acuerdo al *Informe DF anuario estadístico INEGI 2012*; los principales delitos registrados en averiguaciones previas iniciadas y/o carpetas de investigación abierta en el Ministerio Público del fuero común por delegación fueron los siguientes:

DELEGACIÓN	TOTAL	Robo	Lesiones	Daño a la propiedad	Fraude	Amenazas
TOTAL	185476	92185	17675	11198	12672	11999
Iztapalapa	29944	14732	3028	1501	1282	2359
Gvo. A. Madero	21015	10932	2369	1168	842	1384
Álvaro Obregón	11467	5876	1085	795	618	772
Tlalpan	11576	5754	1013	800	694	813
Coyoacán	12509	6609	1105	903	943	767
Cuauhtémoc	28588	13084	2249	1366	3516	1527
Vno. Carranza	12125	6352	1416	673	571	792
Xochimilco	6075	2779	590	423	317	435
Azcapotzalco	7836	4160	750	500	421	534
Benito Juárez	12341	6717	1067	853	1210	559
Iztacalco	7723	3923	790	496	422	451
Miguel Hidalgo	11824	6210	946	752	1235	704

Tláhuac	4682	2109	479	316	199	425
Mag. Contreras	2637	1235	304	248	109	163
Cuajimalpa d M	2757	1179	265	258	219	205
Milpa Alta	1406	453	178	129	54	97
No específico	971	81	41	17	20	12

Segunda parte:

DELEGACIÓN	Violencia familiar	Homicidio	Delitos sexuales	Despojo	Secuestro	Contra la libertad	Otros del fuero común
TOTAL	11553	1528	3796	3298	96	1399	18077
Iztapalapa	2637	287	780	508	6	196	2628
Gvo. A. Madero	1369	249	456	326	9	86	1834
Álvaro Obregón	878	109	214	202	1	43	874
Tlalpan	854	98	194	264	2	49	1041
Coyoacán	557	75	240	208	5	40	1057
Cuauhtémoc	1141	148	553	432	5	68	4499
Vno. Carranza	672	138	293	208	3	31	976
Xochimilco	496	44	150	191	3	35	612
Azcapotzalco	428	50	128	161	3	33	668
Benito Juárez	347	81	141	173	2	24	1167
Iztacalco	674	54	163	123	0	40	587
Miguel Hidalgo	452	92	172	169	2	20	1070
Tláhuac	454	41	93	174	0	24	368
Mag. Contreras	226	19	86	39	0	11	197
Cuajimalpa d M	136	31	65	58	0	13	328
Milpa Alta	212	18	58	56	0	9	142
No específico	20	3	10	6	55	677	29

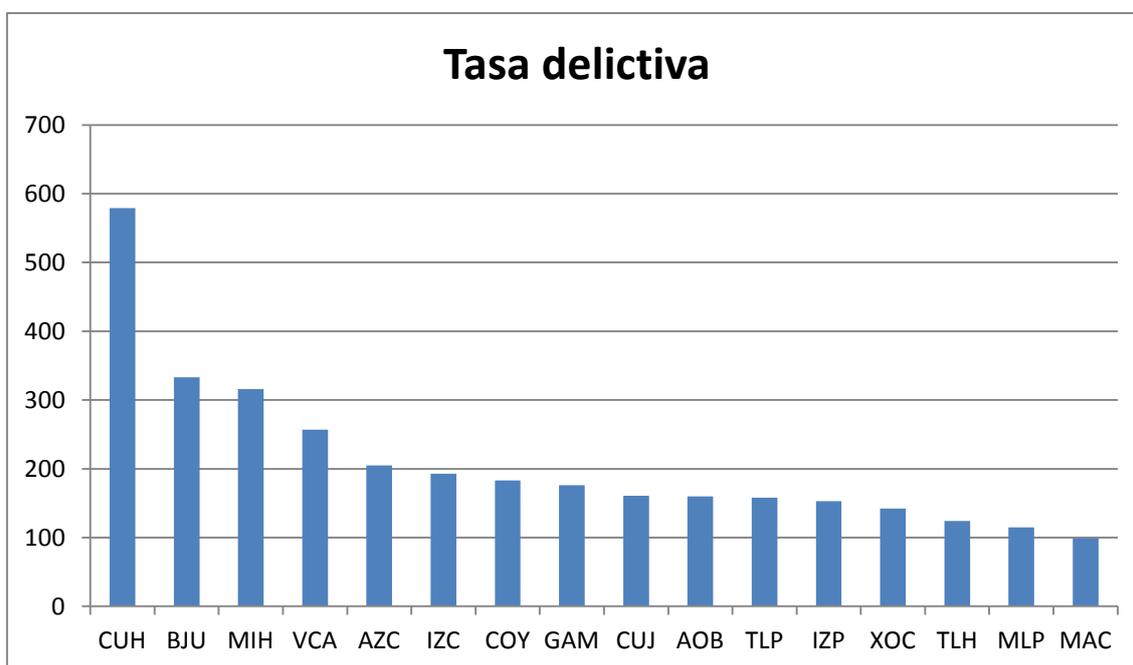
Nota: la selección de delitos fue realizada con base en una frecuencia del 85% a nivel nacional sobre el total de delitos registrados; las categorías se establecen con base en la Norma Técnica para la Clasificación Nacional de Delitos del Fuero Común para Fines Estadísticos, Diario Oficial, 21 de febrero de 2011.

Si miramos los datos, efectivamente la delegación Iztapalapa sobresale en número de delitos, pero como se señaló anteriormente, esto responde a la gran densidad de población con que cuenta. Llama la atención que en este informe, el Ministerio Público también tiene el cuidado de no usar el término “violencia” y registra los delitos tanto del fuero común como del fuero federal como “conductas antisociales”. Por otro lado, se puede observar que el catálogo de delitos del fuero común no sólo se modificó, sino que aumentó del 2005 al

2011, lo que refleja un cambio en la forma de mirar a la violencia desde la Secretaría de Seguridad Pública. Los delitos contra la ecología y medio ambiente, uso de documentos falsos o alterados, violación a los derechos de autor, narcotráfico, actos ilícitos con armas, robos, organización delictiva, adquisición y transferencia del producto de un delito y defraudación fiscal², corresponden al fuero federal de los que no contamos con datos específicos de la delegación, sólo comparativos a nivel nacional (Fuente: Informe estadístico delictivo en el Distrito Federal –enero a diciembre de 2012- de la Procuraduría General de Justicia del D. F.).

Llama aún más la atención, los datos arrojados en la Tasa delictiva, la cual refiere el número de delitos medidos por las averiguaciones previas iniciadas por cada 10,000 habitantes en cada delegación; en ella se puede observar que Iztapalapa ocupa el décimo segundo lugar con 152.6 averiguaciones, por debajo incluso, del promedio del Distrito Federal, el cual es de 203.2.

TASA DELICTIVA POR DELEGACIÓN ENERO-DICIEMBRE 2012



No obstante, hay que reconocer que en Iztapalapa existen zonas donde se registran hechos de gran impacto e índice delictivo, como son las que se

² A partir de 2009, con base en la Clasificación Mexicana de Delitos, actualizada en diciembre de 2008; el nombre de los delitos no son comparables en su totalidad con los publicados en años anteriores en los que se utilizó el Catálogo Único elaborado por el INEGI.

encuentran en colindancia con el Estado de México, al Este y Noreste de la delegación, y en aquellas áreas donde la posesión del terreno fue por invasión y no por compra-venta, tal como lo muestran los siguientes comentarios, que le dan la reputación a Iztapalapa como zona peligrosa y de alto riesgo delictivo.

“Esta escuela está considerada como una de las peores en aprovechamiento, pero sobre todo en peligrosidad por su ubicación (Unidad Ermita-Zaragoza, en los límites con el Edo-Mex). Aquí, el ambiente es bastante fuerte, con niveles de delincuencia muy pesados, nadie quiere estar en esta secundaria...”(Entrevista 7, Director)

Las regiones limítrofes de la delegación Iztapalapa con el Estado de México, presentan condiciones propicias para la delincuencia no tanto porque en ellas se han alojado habitantes en condiciones de marginalidad, sino porque durante muchos años, las personas que delinquían en el Estado de México, una vez cruzando la línea divisoria, ya no podían ser perseguidos por la policía de esa demarcación, y lo mismo sucedía cuando se cometía un delito en el Distrito Federal, al pasar al Estado de México, la policía del D.F. ya no podía detener a los malhechores. Esta fue una de las causas que provocaron la conformación de fuertes bandas de delincuentes que lo mismo asaltan a transeúntes, camiones repartidores, tráileres con mercancías diversas, etcétera; se trata de territorios perfectamente reconocidos como peligrosos no sólo por los ciudadanos, los profesores –quienes no desean laborar en escuelas de estos lugares- o los comerciantes, sino por las mismas autoridades de seguridad pública. Así lo expresa un director:

“En una ocasión, compré unas pantallas gigantes en el SAM’s, ellos te cobran el flete, pero al llegar a la Unidad [Habitacional], me dijeron los choferes: “bájese de su carro y súbase con nosotros; si usted hace eso, el servicio es gratis, ¡no le cobramos nada!, porque si no, no vamos a salir de ahí maestro ¡¡es bien peligros!!”. Días después compré otras pantallas en Viana y de repente llegan a mi dirección dos chicos y me dicen: “es que traíamos cinco pantallas para su escuela ¡y se las llevaron TODAS con todo y la camioneta!” (Entrevista 7, Director)

Como se señaló anteriormente, además de la franja que colinda con el Estado de México, existen en Iztapalapa zonas ubicadas en las partes altas de la Sierra de Santa Catarina y en terrenos que fueron ejidales y después

invadidos por arribistas, conocidos popularmente como “paracaidistas”; en ellas prevalece la pobreza, el hacinamiento, la marginación, la delincuencia, la violencia, la drogadicción y el narcotráfico, de ello da cuenta un subdirector de secundaria:

Cuando me asignaron esta escuela me decían compañeros que conocían la zona, que cómo había aceptado, porque la ubicaban como ¡muy difícil!, está en el espacio que se conoce como “El hoyo” ¡algo tremendo en cuanto a la venta y distribución de todo lo que son “sustancias”!...(Entrevista 14, subdirector)

Estos sitios y lo que sucede en ellos, son los que han influido en la opinión pública para catalogar a Iztapalapa como zona de alto riesgo delictivo y han sido el motivo para que diversas instituciones implementen programas para la atención y prevención del delito, de la violencia, de la discriminación y de la drogadicción, entre otros, así como diversos programas sociales en esta demarcación. Del mismo modo, las anécdotas registradas de directores y subdirectores de algunas de las escuelas ubicadas en estos sectores fueron por su peculiaridad, la base de la presente investigación.

3. 2. Configuración histórica y política de Iztapalapa

El territorio que comprende la Delegación Iztapalapa se encuentra al oriente del Distrito Federal; al Norte, colinda con la delegación Iztacalco, al Noroeste con la delegación Benito Juárez, al Oeste con la delegación Coyoacán, al Sur con las Delegaciones Xochimilco y Tláhuac, y al Este y Noreste con el Estado de México (Municipios de la Paz y Valle de Chalco). La superficie que ocupa la delegación es de 11667 hectáreas (117 km²), el 8% del territorio del Distrito Federal y alberga el 20% de su población; la cual, el 92.6 % se considera urbana y el resto de conservación (Fuente: www.oas.org/udse/gestion/justo/)

A partir de los años 70s y 80s, la Delegación Iztapalapa fue asiento de numerosas familias que abandonaron las delegaciones centrales o de familias procedentes de otras entidades federativas. En los últimos años ha alojado el

83.7 % del crecimiento del Distrito Federal, agotando prácticamente su reserva de suelo urbanizable; de este modo, en los últimos 30 años, Iztapalapa ha sido la principal reserva territorial para el crecimiento urbano del Distrito Federal. (Fuente: www.iztapalapa.df.gob.mx/htm/demografia consultado en diciembre de 2012)

Actualmente, Iztapalapa es la demarcación geográfica más poblada de las 16 delegaciones del Distrito Federal, cuenta con 1, 815,786 habitantes con una tasa de crecimiento en disminución (Fuente: www.iztapalapa.gob.mx/demografia, II Censo Nacional de Población y Vivienda 2010, INEGI México, consultado en noviembre de 2012). Si consideramos que en todo el Distrito Federal existen 8, 851,080 habitantes (Fuente: www.inegi.org.mx/sistemas/mexicocifras/default.aspx. consultado en noviembre de 2012), la delegación Iztapalapa abarca más de la quinta parte de toda la población defienda, es decir, uno de cada cinco habitantes, vive en Iztapalapa. Por esta característica, es que en esta demarcación suceden más acontecimientos humanos y sociales que en cualquier otra.

En Iztapalapa alrededor de 30,000 personas habla alguna lengua indígena, los que representan una cuarta parte de la población total indígena que reside en la capital política y administrativa del país. La gran densidad poblacional que existe en Iztapalapa, aunado a sus características histórico-políticas y geográficas, conlleva una enorme diversidad, riqueza y confluencia social, cultural y económica de sus habitantes, y por lo tanto, una combinación de formas de vivir y de pensar más que en ninguna otra delegación. Es por ello que Iztapalapa es un mosaico de culturas y de gran riqueza multicultural. En esta Delegación habitan personas descendientes de pobladores antiguos, prehispánicos, así como personas procedentes de Oaxaca (que representan una numerosa población en la demarcación), Chiapas, Guerrero, Veracruz y Centroamérica, principalmente, además, de personas provenientes de otras delegaciones, principalmente de la Cuauhtémoc.

(Fuente: www.oas.org/udse/gestion/justo/).

Iztapalapa cuenta con una historia propia que data del siglo X -cuando grupos náhuatl se asentaron en la zona- y con vestigios coloniales que dan cuenta de la evangelización de franciscanos y agustinos. La ocupación del territorio, es

producto de dinámicas muy complejas de propiedad de la tierra, de organización y cohesión social, de liderazgo, e incluso, de violencia. Esta gran pluralidad de sus residentes, junto con las necesidades de urbanización -por los enormes asentamientos poblacionales- ha tenido como efecto la configuración de diversos grupos sociales constituidos en organizaciones civiles como “El Frente Popular Francisco Villa”, “Antorcha Campesina”, “Unión Cívica de Iztapalapa”, “Unión de Colonos de San Miguel Teotongo”, en demanda de servicios públicos, y que la caracterizan como una Delegación altamente politizada.

Así mismo, por correspondencia lógica de densidad poblacional, en ella se presentan mayor número de acontecimientos sociales y en consecuencia, de notas periodísticas; pero a la vez, la convierte en foco de gran interés político. Es una delegación caracterizada por simpatizar con los partidos de izquierda (simplemente, en las elecciones del 2012, más del 80% de los votos emitidos en esta delegación, fueron para los partido de izquierda).

Respecto a procesos sociales de tipo migratorio (movilidad poblacional), casi el 2% han migrado a otra entidad de la República Mexicana, apenas un 0.1% a los Estados Unidos y una cifra insignificante, 0.03%, lo ha hecho a otro país, lo que significa que poca gente deja la delegación para buscar mejores condiciones o lugares donde vivir.

Destaca en la actividad económica, el comercio y su consecuente manufactura; los establecimientos comerciales representan el 63% del total de empresas que ocupan el 42% de la mano de obra y aportan el 45% del valor agregado. Iztapalapa se caracteriza por ser una zona especializada en comercio al mayoreo, ya que realiza el 24% del comercio al mayoreo de la actividad comercial del Distrito Federal.(Fuente: www.iztapalapa.gob.mx/demografia, II Censo Nacional de Población y Vivienda 2010, INEGI México, consultado en noviembre de 2012); tal como lo representa la siguiente tabla, la industria manufacturera, el comercio y los servicios concentran el 96.4% del personal ocupado en la Delegación.

TRABAJADORES POR SECTOR ECONÓMICO 2003

SECTOR	IZTAPALAPA			DISTRITO FEDERAL	
	No. de trabajadores	Porcentaje	Participación % en el D.F.	No. de trabajadores	Participación en el D. F.
Minería	97	0.0	1.1	9,094	0.3
Electricidad, gas y agua	0	0.0	0.0	45,484	1.6
Industria manufacturera	73,303	27.5	16.4	447,857	15.8
Industria de la construcción	1,706	0.6	1.7	98,971	3.5
Comercio	101,217	38.0	14.2	713,775	25.1
Transportes, correos y almacenamiento	7,612	2.9	5.1	150,250	5.3
Servicios	82,244	30.9	6.0	1,377,443	48.5

De la misma manera, sin perder la proporción con el número de habitantes trabajadores respecto al Distrito Federal, la Delegación participa con el 17.1% del total de establecimientos en el D. F. y con una aportación de 4% del valor agregado de la producción defienda (www.iztapalapa.gob.mx/pfd/SIBDSI/DIAGNC, consultado diciembre de 2012).

El grupo de edad más importante lo conforman los individuos entre 10 a 24 años, quienes representan el 27.4% de la población total, de acuerdo al censo de población y vivienda 2005. Actualmente, la delegación tiene 453,752 viviendas particulares, que representan el 19.6% de un total de 2,388,534 que hay en el ciudad de México y el promedio de ocupantes por vivienda es de 3.9, mientras que en el D. F es de 3.6 (Fuente: www.3inegi.org.mx/sistemas/mexicocifras consultado en enero de 2013) La generación de desechos sólidos en Iztapalapa es de 1,710 toneladas por día, 14% de la que se produce en el D. F., en términos percapita, sus habitantes generan 0.9 kg por día, mucho menor del promedio del D. F. que es 1.4 kg, además que es la delegación que ha cumplido fielmente con el programa de separación de desechos sólidos. (www.iztapalapa.gob.mx/pfd/SIBDSI/DIAGNC, consultado diciembre de 2012)

Como resultado de la administración prehispánica y colonial la división de Iztapalapa quedó en pueblos y barrios, que en la actualidad subsisten. Entre los espacios culturales destacan, el Centro Cultural de Culhuacán, el museo del

Cerro de la Estrella, el auditorio Quetzalcóatl, el Faro de Oriente, pero en las dos últimas administraciones, se han incrementado los Módulos de Atención ciudadana y espacios deportivos, en los que se imparten cursos a muy bajo precio y se fomentan las actividades culturales y recreativas, así como bibliotecas públicas; además se instauraron orquestas juveniles, talleres de danza, teatro, pintura, poesía, foto, video en Centros sociales; se inauguró la segunda sección del parque Cuitláhuac donde hay una granja, un lago, albercas, *go car* y enormes zonas de juegos; se han recuperado espacios públicos para fomentar el deporte, se cuentan con dos albercas Olímpicas techadas abiertas al público a muy bajo precio; en algunos camellones se instalaron corredores culturales donde se dan espectáculos gratis, además de la proliferación los multicinemas. En la administración pasada se implementaron los programas *Empleo temporal*, *Presupuesto participativo*, donde cada colonia decide en asamblea en qué se van a gastar los recursos públicos, *Salud barrial* con un médico general y un dentista en cada colonia gratuitos, *Ayuda para comprar gas*, el programa *Campo-ciudad* donde la Delegación compra las cosechas de los campesinos sin intermediarios y las ofrece a la comunidad a precios bajos, además, se entrega un *apoyo mensual para adultos* que tienen 65, 66 y 67 años (Fuente: “La abeja escarlata”, 2009 y www.iztapalapa.gob.mx).

3. 3. Condiciones educativas en Iztapalapa

Respecto al nivel de escolaridad de la gente que habita la delegación Iztapalapa, en términos generales, el 96% de la población de 6 años y más, se encuentra en condiciones de alfabetización, es decir, sabe leer y escribir; su población mayor de 18 años es de aproximadamente 1, 200,000, de los cuales, alrededor de 990,000 no cuentan con educación superior; 200,000 cursaron algún grado de educación profesional y casi 10,000 personas tienen estudios de posgrado. (Fuente: www.iztapalapa.gob.mx/demografia, II Censo Nacional de Población y Vivienda 2010, INEGI México, consultado en noviembre de 2012). El porcentaje de analfabetismo entre los habitantes de la delegación Iztapalapa (3.2%) es mayor

frente al promedio del D. F. (2.6%), (www.iztapalapa.gob.mx/pfd/SIBDSI/DIAGNC, consultado diciembre de 2012).

De acuerdo a la siguiente tabla, la delegación Iztapalapa cuenta con el 26.6% de las escuelas de preescolar que hay en la ciudad de México; 18.3% de primarias, 15.1% de las secundarias; 16.7% de las de nivel profesional técnico y 8.7% de las escuelas de bachillerato; estos datos, consideran tanto escuelas oficiales, como particulares (Fuente: www.3inegi.org.mx/sistemas/mexicocifras consultado en enero de 2013). De manera específica, en Iztapalapa se encuentran 101 escuelas secundarias generales (que incluyen diurnas, para trabajadores y nocturnas), 55 secundarias particulares, 48 secundarias técnicas y 7 telesecundarias (Fuente, www.enlace.sep.gob.mx/2012, consultado en enero de 2013).

ALUMNOS INSCRITOS, PERSONAL DOCENTE Y ESCUELAS, SEGÚN NIVEL EDUCATIVO (INEGI 2010)

NIVEL	ALUMNOS		PERSONAL DOCENTE		ESCUELAS	
	D. F.	IZTAPALAPA	D. F.	IZTAPALAPA	D. F.	IZTAPALAPA
PREESCOLAR	347,590	65,611	16,130	2,736	425	723
PRIMARIA	999,167	211,403	34,296	7,159	3,343	621
SECUNDARIA	504,283	101,153	34,817	6,194	1,411	211
PROFESIONAL TÉCNICO	51,695	9,639	4,009	779	95	17
BACHILLERATO	349,013	42,124	30,951	3,596	72	48
TOTAL	2,251,748	429,930	120,203	20,464	8,846	1,620

Como se puede observar, tanto el número de docentes, como el número de escuelas secundarias –que es el nivel que nos ocupa- pertenecientes a Iztapalapa, no representan la quinta parte del total que hay en el Distrito Federal (proporción que corresponde al número de habitantes). Sin embargo, el número de alumnos sí guarda esta proporción, lo que significa que las escuelas en Iztapalapa atienden un mayor número de alumnos, con un menor número de maestros. En consecuencia, muchas de sus escuelas públicas se encuentran densamente pobladas, donde la mayoría de las familias son de escasos recursos. El 95% de los alumnos que ingresan a primaria terminan sus

estudios, de los cuales el 80% logran promoverse a la secundaria, siendo la falta de recursos económicos, la necesidad de integrarse al trabajo productivo y la falta de motivación e interés de los alumnos por terminar sus estudios, las causas principales de la deserción en este nivel.

(Fuente: www.oas.org/udse/gestión/justo/)

Pese a lo anterior y a la falta de espacios culturales, Iztapalapa cuenta en su mayoría, con docentes participativos, entusiastas y comprometidos, que han colaborado en muestras educativas a nivel Distrito Federal con buena actuación, consecutivamente sus alumnos destacan en los primeros lugares en el examen de ingreso a secundaria y a nivel medio superior. Por ejemplo, en los resultados de ENLACE 2012, las escuelas secundarias de Iztapalapa destacan entre los primeros diez lugares como se muestra a continuación.

RESULTADOS DE LA PRUEBA ENLACE 2012 EN EL D. F.

LUGAR	SECUNDARIAS GENERALES	SECUNDARIAS TÉCNICAS	SECUNDARIAS PARTICULARES
1º	Milpa Alta	Milpa Alta	Iztapalapa
2º	Milpa Alta	Milpa Alta	Milpa Alta
3º	Milpa Alta	Iztapalapa	Milpa Alta
4º	Milpa Alta	Gustavo A. Madero	Benito Juárez
5º	Cuauhtémoc	Azcapotzalco	Benito Juárez
6º	Cuauhtémoc	Coyoacán	Cuauhtémoc
7º	Iztapalapa	Iztapalapa	Coyoacán
8º	Benito Juárez	Venustiano Carranza	Iztapalapa
9º	Gustavo A. Madero	Coyoacán	Benito Juárez
10º	Iztapalapa	Iztapalapa	Benito Juárez

(Fuente: www.enlace.sep.gob.mx/content/ba/docs/2012, consultado en enero de 2013)

De las 101 escuelas secundarias generales de Iztapalapa registrada en la prueba ENLACE, 60 (es decir el 60%), obtuvieron resultados por encima del promedio, mientras que las secundarias técnicas y particulares, el 55% estuvo arriba de la media. Lo que significa que la labor y el esfuerzo que realizan profesores y alumnos en el aula, bajo condiciones adversas, es de mayor mérito.

Condiciones de infraestructura escolar³

Ante factores como un gran mosaico policultural de sus habitantes, exigencias urbanísticas e influencia de los partidos de izquierda, se tiene como resultado que la población que vive en Iztapalapa, sea más exigentes y demande al gobierno, que se cumpla con el Artículo 3º Constitucional, en cuanto a que la educación debe ser gratuita. Y a través de diversas organizaciones civiles se pide mejor infraestructura en las escuelas, mejor mobiliario, mejores maestros, mejor dotación de servicios para las escuelas; servicios como luz, agua, hasta equipamiento, desayunos escolares, bibliotecas, mantenimiento, pintura de los edificios escolares, etc.

Esta exigencia social promueve una mayor aportación de recursos económicos para las escuelas de Iztapalapa a diferencia de otras delegaciones, y en consecuencia, las autoridades educativas de Iztapalapa se ven obligadas a acercarse a las escuelas y a la comunidad para revisar el sitio y las condiciones de infraestructura de los planteles con el fin de hacer una óptima distribución y uso de los mismos, a la vez que acompañan al director en las mejoras a la escuela. Bajo el principio de “acercar el servicio al usuario”, las autoridades de la DGSEI han podido identificar el medio donde se encuentran las escuelas, sus maestros, sus pobladores, su ámbito social, así como sus necesidades.

El contacto directo con la escuela distingue a la DGSEI del resto de la Direcciones Operativas del Distrito Federal y la identifica como “ejemplo” en *Modelos de actuación*. Ya que en el momento de solicitar y “negociar” la asignación de los recursos económicos con la Dirección General Operativa de Servicios Educativos (DGOSE), los representantes de Iztapalapa, pueden mostrar las evidencias -como están los edificios y por qué se requieren los recursos- con conocimiento de causa, lo que genera, que se ganen las negociaciones porque exponen los elementos necesarios para justificar la asignación del dinero procedente de la Federación o del gobierno local. Al estar

³La fuente de información en este apartado fue la entrevista realizada en enero de 2013 al encargado del Departamento de Infraestructura Físico-Educativa de la Dirección General de Servicios Educativos en Iztapalapa desde 1994 a la fecha.

atentos de lo que sucede en las escuelas, se ubica el daño, se especifica claramente lo que se quiere y para qué; por ejemplo, Iztapalapa fue la delegación que inició con la implementación de comedores para las escuelas de tiempo completo, que las otras delegaciones no lo promovieron.

De esta forma, desde 1995 a la fecha, Iztapalapa ha sido la delegación con la mayor asignación de recursos económicos para las escuelas; recursos que la DGSEI ha solicitado al Distrito Federal, a través del Instituto Local de Infraestructura Física Educativa (ILIFED) con el *Programa Integral de Mantenimiento de Escuelas*; a la Federación, a través del Instituto Nacional de Infraestructura Física Educativa (INIFED) con los programas *Escuelas Dignas y Mejores Escuelas*; y al Fondo de Desastres Naturales (FONDEN), al que se recurre cuando las naturaleza daña la infraestructura escolar como en el caso de lluvias, vientos, sismos, etc.

Los recursos federales “bajan” al D. F. a su Secretaría de Finanzas, por medio de la Asambleas y de la Secretaría de Hacienda, y las asignaciones se dan a través de la gestión delegacional y de una planeación del ejercicio del gasto a nivel Delegación con todos los soportes necesarios. Con la aplicación de estos recursos, se hace una marcada diferencia de las condiciones de infraestructura de las escuelas de Iztapalapa, en sanitarios, pintura, vidrios, patios, jardines, etcétera, respecto a las escuelas de las otras delegaciones. El mayor gasto se ha aplicado en la ampliación de escuelas, seguido de generación de escuelas nuevas y remodelación o sustitución de “cuerpo”, que por el uso esta deteriorado; una ventaja en este aspecto, es que sólo existe una escuela catalogada como Monumento Nacional, por lo que se tiene la oportunidad de trabajar en las demás de acuerdo al Reglamento Actual de Construcciones.

Ahora interceden muchos actores y el ejercicio de la política local en el D.F. ha dado la apertura para que, a través de la intervención de los Consejos vecinales, de los Órganos de participación social de las escuelas, de las Asociaciones de padres de familia, del diputado local, de algún gestor político o de las diversas organizaciones civiles, se atiendan las demandas de mantenimiento, equipamiento e infraestructura escolar, y que las autoridades

pongan atención a los reclamos ciudadanos para tener a las escuelas en mejores condiciones. Por ejemplo, en febrero del 2012, la actuación de maestros y alumnos de la escuela primaria “José María Lafragua”, quienes se establecieron en la Plaza de la Constitución y ahí les dieron clases, motivó a que el gobierno local, en unión con el federal, les dotara de mobiliario, y no sólo a esa escuela, sino a 26 más; además de hacer lo mismo con el resto de las delegaciones, de esta forma, Iztapalapa fue el péndulo que motivó el reparto de recursos para mobiliario en escuelas del D. F. Los actos políticos sociales hacen reflexionar al gobierno, hacen poner atención a las demandas y hacen responder a las inquietudes ciudadanas.

3. 4. Escuelas más vulnerables en Iztapalapa

Como se señaló anteriormente, las escuelas situadas en la franja que colinda con el Estado de México, como las que se encuentran en las partes altas de la Sierra de Santa Catarina o que están en terrenos que fueron ejidales y después invadidos por “paracaidistas”, son las más vulnerables de Iztapalapa, porque en ellas prevalece la pobreza, el hacinamiento, la marginación, la delincuencia, la violencia, la drogadicción, el narcotráfico y el abandono o descuido de los menores. Estas condiciones no son desconocidas, ni pasan inadvertidas por los directores entrevistados que trabajan en estas zonas, tres directores dan cuenta de las circunstancias en que viven los alumnos, la vulnerabilidad en la que se encuentran y la necesidad de cariño y atención que, sin que los alumnos lo digan, se percibe en sus conductas, resultado de las condiciones en las que viven:

“...tuvimos una chica abandonada en casa por los problemas constantes de sus padres, con dos intentos de suicidio y una autoestima baja...” (Entrevista 3, Directora)

“...los chavos en situaciones vulnerables, cuando les das aunque sea poquita atención, te quieren mucho, como carecen de cariño y amor, son capaces de darte lo que sea, se entregan de corazón...pero, a veces no quiero que me cuenten más porque hay chicos que viven situaciones ¡muy difíciles! ¿y cómo les ayudas?” (Entrevista 8, Director)

“...¡esta es la realidad!... dime, cuando un niño viene aquí sin desayunar, sin haber cenado o fue golpeado... ¡qué va a contestar un examen de enlace!...” (Entrevista 18, Directora)

Por su lejanía, por sus condiciones de marginalidad, pero sobre todo por su peligrosidad, el lugar donde se encuentran estas escuelas es considerado por muchos maestros como “zonas de castigo”. Sin embargo, al trabajar en ellas, los directores expresan gran satisfacción profesional debido a que, al ayudar a los alumnos más vulnerables, se conciben útiles, que su trabajo no ha sido infructuoso, como una condición de motivación, fuerza, movimiento para encontrarle sentido a su labor y a la vida (necesidad básica del ser humano), lo que les produce gran sensación de bienestar, así lo expresan dos directores:

“¡Por eso me gusta estar aquí! porque le ayudas a la gente, me gusta mucho más que en la otra escuela que estaba en una mejor zona, ¡aquí sí se ve tu trabajo!, ¡ A los directores regularmente los mandan aquí de castigo, ¡yo no! y creo que al contrario, aquí te sientes útil, además los maestros, es una planta docente muy buena, hacemos buen equipo... a pesar de la zona, muchos han decidido quedarse por muchos años aquí, yo misma, espero jubilarme en esta escuela” (Entrevista 18, Directora).

“...Por eso me gusta mucho esta parte donde ¡tu sirves para algo! aparte de estar firmando las boletas y los certificados, y hacer informativos y la estadística y hacer tus juntas de Consejo Técnico... ¡es muy importante esa parte de contacto con los niños! de involucrarte en sus problemáticas, en sus sentires, en sus haceres... poder impactar, aunque sea con un granito de arena, en la forma de pensar de los niños, que es algo que se llevan para toda su vida...” (Entrevista 17, Director).

Dejar huella, ser formador de pensamientos y tratar de cambiar el destino de los alumnos poco afortunados es prioritario, incluso por encima de las obligaciones laborales de los directores y maestros, al grado de desear permanecer en esos lugares inseguros y desamparados, con una ubicación geográfica de difícil acceso y desfavorables condiciones económicas de la población. El hecho de “salvar vidas”, como lo describió un profesor de la asignatura de Formación Cívica y Ética, les hace concebirse útiles y valiosos, les deja una satisfacción espiritual de ayudar a los demás que les permite *encontrarle sentido al trabajo* y para algunos a la existencia misma, es parte de la esencia humana que forja el gusto a lo que se hace. Es por eso que los

relatos y anécdotas registradas de docentes, directores y subdirectores de algunas de las escuelas ubicadas en estos sectores, fueron por su peculiaridad, el motivo y la base de la presente investigación.

CAPÍTULO 4: CÓMO SE VIVE LA VIOLENCIA EN LAS ESCUELAS SECUNDARIAS DE IZTAPALAPA

4. 1. Tipos de violencia manifestada en las secundarias de Iztapalapa

En este apartado se consideró prudente hacer una distinción entre los tipos de violencia que aparecían en el desarrollo de las narraciones de los entrevistados y los tipos de violencia escolar que ellos *reconocían* como tal. Dentro de la primera distinción se encontraron: 1) problemas de violencia externos al plantel, como son casos de alumnos maltratados, violados e ignorados por los padres, con manifestaciones de daños físicos evidente: mordidos (por ejemplo en un dedo, tan fuerte, al grado de perderlo), quemados o golpeados, entornos escolares con delincuencia, drogadicción y narcotráfico, donde parte de la comunidad escolar (padres de familia e incluso alumnos), son asaltantes o se dedican a la distribución y venta de drogas, e incluso, hay padres que se encuentran presos en la cárcel; 2) problemáticas internas que van desde discrepancias entre alumnos, habitualmente por situaciones discriminatorias por sus condiciones físicas (ser moreno, estar gordo, chaparro, etc.), así como falta de respeto de alumnos hacia los profesores, que se manifiesta en desobediencia, burlarse de los maestros o retarlos, e intimidaciones o agresiones abiertas o sutiles de los padres o alumnos hacia los docentes.

Mientras que entre las situaciones de violencia *reconocidas* explícitamente por los directores, subdirectores, profesores, padres y alumnos de las escuelas secundarias de Iztapalapa investigadas, destacan: 1) *fuera* de los planteles, peleas a golpes entre alumnos o entre bandas, delincuencia, vandalismo, alcoholismo, drogadicción, alumnos con tendencias suicidas, narcomenudeo, secuestros, robos, narcotráfico, bulimia, anorexia, violencia familiar, abusos sexuales, trata de niñas, ambientes sociales y familiares escabrosos; y 2) *dentro* de los planteles, riñas entre alumnos, amenazas, sobornos, robos,

agresiones de padres a maestros, problemas entre profesores y uno que otro niño que llega drogado a la escuela.

Derivado de las anécdotas de todos los sucesos presentados, se hizo la siguiente caracterización de *cómo se vive la violencia* en las escuelas secundarias de Iztapalapa:

- Violencias relacionadas con procesos de categorización:
 - por condiciones físicas (ser moreno, chaparro, gordo, etc.)
 - por ser mujer
 - ser menor de edad
- Violencias relacionadas con encontrar el camino para “ser alguien en la vida” y “la imposibilidad de ser” (no tener o no ser lo que los prototipos imponen), y que se refleja en agresiones físicas y psicológicas, normalmente contra los débiles que sí cuentan con posibilidades:
 - rivalidad
 - estar en abandono
 - celos
- Violencias de exclusión:
 - por ser homosexual
 - por no cumplir con el perfil de “alumno ideal”
- Violencias que vienen de fuera:
 - narcotráfico
 - drogadicción
 - violación de menores
 - trata de personas
 - bandalismo
 - abuso sexual
 - condiciones sociales deplorables

De los sucesos de violencia enunciados esencialmente por los directores, destacan los siguientes, los cuales están ordenados de acuerdo a la frecuencia

con la que son mencionados, además que, los dos primeros se reconocen de manera generalizada en todas las escuelas, mientras que los siguientes, son característicos de las escuelas secundarias que se encuentran en las zonas marginadas, en la periferia o las que colindan con el Estado de México:

1) *Aumento significativo de drogadicción y peleas entre niñas.* Bajo la consideración de los directores, los pleitos entre los hombres ha disminuido y se han vuelto más frecuentes las contiendas entre las niñas, las causas que mencionan son, rivalidad por los novios, por vanidad, por liderazgo y popularidad, o por habladurías (chismes). También destacan que ahora las jovencitas manejan un lenguaje más vulgar -incluso mayor que los varones- y se enfatiza un notable aumento del consumo de drogas entre ellas. Lo anterior queda exhibido en las trifulcas que ocasionas, en sus conductas agresivas, como el quererse pelear con cualquiera por el menor motivo, en las reuniones que organizan fuera de la escuela entre adolescentes, en cortarse los antebrazos para “dejar salir su dolor”, en liderar pequeñas bandas delincuenciales que golpean a otras niñas, roban a los alumnos y vender los objetos fuera de la escuela, en distribuir estupefacientes a veces con una coordinación perfecta, en cobrar cuotas a los alumnos (sobre todo a los de primer año) para que no les pase nada a la salida, al llegar narcotizadas o de plano, drogarse en la escuela. Dos directoras y una subdirectora expresan su asombro ante los hechos.

Antes se hablaba sólo de los niños pero ahora ¡también las niñas consumen! [...] En las niñas se da mucho. Tuvimos una niña que ya era drogadicta declarada... ¡era terrible! [...] ella “regentaba”, tenía su banda dentro de la escuela, en cada salón tenía un “conecte” que robaba para ella –escondía los objetos robados debajo del baño, en la azotea de la escuela, en las jardineras, en los tubos de los tableros de basquetbol- ¡era muy, muy lista!... a la salida, los recogía y afuera, ya la estaban esperando los que le compraban” (Entrevista 16, Directora)

“...¡Otra niña tremenda!, “brincaba” por todas, esa era su palabra, a cada rato se quería pelear, dentro o fuera de la escuela... incluso, inhalaba tinner [...] me enteré por una alumna, que su mejor amiga –también alumna de aquí- había fallecido el año antepasado porque una pandilla de niñas, la habían golpeado, quedó en coma y falleció [...] En una ocasión tuvimos que retirar pulseras a las niñas porque era una exageración lo que traían, y encontramos ¡que se cortan con vidrio o con las navajas de los sacapuntas!, dicen ellas, que porque de esa manera ¡sacan

su dolor! [...] Me sorprendió mucho una niña de la escolta que un día trajo una botella de tinner, y lo estaba inhalando...” (Entrevista 18, Directora)

“En esta escuela había pandillas, pero había una conformada de puras niñas, ¡puras niñas! ¡y cómo se traían asoleadas a las otras niñas!; muy seguido le pegaban a cualquier niña afuera de la escuela...” (Entrevista 19, subdirectora)

2) *Directores y maestros agredidos.* En este aspecto es necesario considerar que los interlocutores de los sucesos, fueron directores o subdirectores primordialmente, por lo que sus preocupaciones giran en torno a sus dificultades para conducir en primer lugar, a un grupo de alrededor 70 profesores, 600 o 700 alumnos con sus respectivos padres. Por lo que salió a la luz como primer problema de violencia cuando llegan de primera vez como directores a la escuela, el rechazo absoluto de algunos docentes, quienes convencen e incitan a la violencia a padres y alumnos, al considerar injusto el cambio del director. Dos directores enuncian que fueron recibidos con groserías por algunos alumnos -al grado de estar dispuestos a golpearlos-, gritos de padres, les cerraron las escuelas, sufrieron agresiones verbales y amenazas, y se llevaron a cabo acciones prácticamente vandálicas:

“Cuando me designaron esta escuela, padres de familia en asociación con algunos maestros, pasaron a todos los salones con la consigna de que “era injusto el cambio del director” y el día que me presentan las autoridades, los alumnos ¡casi me linchan!, ¡me jalnearon!... me tuve que refugiar debajo de la escalera de emergencia y abrazarme a un poste para no ser derribado. Posteriormente, empecé a tener muchas amenazas verbal y telefónicamente, me decían groserías, me amenazaban con golpearme... y yo sin deberla ni temerla, porque yo iba llegando, era ajeno a las problemáticas” (Entrevista 17, Director)

“A los pocos días que llegué a esta escuela, alumnos y padres de familia- asusados por algunos profesores- cerraron la escuela; el rededor estaba lleno de padres, alumnos y algunas patrullas de policía... Había un problema muy fuerte con la subdirectora... A mí no se me permitió el paso ¡ni siquiera me contestaban!... un comandante de la policía me coloca en un lugar “seguro”... al llegar las autoridades educativas entramos al plantel para negociar. Algunos alumnos entraron corriendo, bajaron escritorios y bancas para hacer una especie de barricada, estilo CGH; una alumna echó un encendedor en uno de los botes de basura y éste se encendió... en fin, ¡caótico!, ¡un nivel verdaderamente de violencia que daba miedo! (Entrevista 5, Director)

Aunque los padres y los alumnos abanderan estos hechos, regularmente no lo harían sin que detrás de ellos estén un grupo de profesores quienes ven afectados sus intereses personales con el cambio de director, ya sea por ganarse y/o conservar ciertos privilegios (poderes), como hacerse cargo de la cooperativa, poder llegar tarde o faltar sin represalias, tomar decisiones sin consenso en asuntos que competen a todos o tener demasiada influencia sobre los padres, o incluso sobre los directores, para que apoyen ciertas actividades en la escuela. De esta forma, además de las confrontaciones con padres y alumnos, los maestros y directores tienen enfrentamientos con sus colegas de la misma escuela, ya sea por rivalidades políticas (micropolítica), intereses particulares o por amoríos, se trata de combates que normalmente no salen a la luz pública.

Cuando la autoridad del director es rebasada por los alumnos, es evidente que la autoridad de los maestros también lo sea. En algunas situaciones, los alumnos han llegado a ser desafiantes, amenazar o han golpeado o asaltado a los profesores, ya sea porque éstos no se han ganado el respeto o liderazgo educativo, porque los han reprobado o por rivalidad con las niñas. Se trata de alumnos de talle igual o mayor que los profesores o que tienen un soporte de poder en la familia ya sea por condición económica, cargos públicos o respaldo de bandas delictivas. Un ejemplo de ello lo da un director:

“Hay alumnos que por su tamaño, por su estatura, no sólo se ponen ¡desafiantes! con sus compañeros, sino también con los maestros. En dos ocasiones ha habido amenazas de algún alumno hacia los maestros”. (Entrevista 15, Director)

Hoy en día, los alumnos disponen de una gran variedad de dispositivos novedosos y atractivos, que les permiten acceder al conocimiento de manera fácil y rápida -como son los medios electrónicos-, cuentan con padres mayor informados; además de que hoy los jóvenes son más hábiles, más críticos y poseen elementos para confrontar a los profesores, lo que termina en una especie de rivalidad y enfrentamiento si el profesor no está lo suficientemente

preparados para atender a los alumnos con estas nuevas características, tal como lo expresa un director:

“Yo creo que es falta de preparación de los maestros para poder resolver de manera asertiva las problemáticas con los chicos, por ejemplo, se da una información y si el alumno reclama, el maestro se enciende y confronta al alumno delante de todos los demás, no tienen la habilidad de dialogar con el alumno y llegar de alguna manera, a solucionarlo...a veces lo maestros demostramos no tener tolerancia con los alumnos y nos ponemos prácticamente, al tú por tú”
(Entrevista 15, Director)

En ocasiones, los profesores temen por su seguridad porque muchas veces los padres y alumnos se sienten con mayor poder económico o de influencia que ellos; la evidencia de que no sólo el alumno es víctima de la violencia sino también el maestro, queda expresado por un director y una docente, al declarar el miedo de los docentes que prefieren callar ante el poder de los padres, a sabiendas de que entre los integrantes de la comunidad escolar hay delincuentes, conscientes del poder del narcotráfico, de la ilegalidad, la injusticia y la impunidad que prevalece en el país, de que el alumno que vende o intenta vender droga en la escuela, no actúa solo –detrás de él existen bandas organizadas-, y que al denunciarlo a las autoridades quedaría amenazada su integridad física o laboral:

“...el poder de ‘influencia’ y más o menos económico de los padres hace que los profesores muchas veces se ven agredidos o intimidados por los padres o por los mismos alumnos... Los profesores tienen miedo de que algún padre pueda dañar su integridad física o laboral... Muchas veces, los padres se sienten superiores a los profesores debido al cargo o lugar de trabajo” (Entrevista 1, director)

“... a una maestra la asaltaron de manera muy violenta fuera de su escuela y unos días después la maestra impartió un taller para padres como parte de las actividades escolares, y dentro del grupo de padres se encontraba uno de sus asaltantes [...] la orientadora ya lo tiene localizado, pero no hemos querido intervenir por temor a represalias porque su papá es narcotraficante... él ya sabe que ella sabe y está muy asustada, prefiere callarse...” (Entrevista 2, profesora)

También se presentan altercados de manera directa entre padres y maestros, ya sea por amoríos o por las calificaciones de los alumnos. Las bajas

calificaciones de los alumnos, sin un argumento y sustento suficiente convincente para los padres es la causa más común por la que éstos llegan a realizar actos agresivos en contra de los maestros. En una escuela secundaria el desacuerdo de los padres por las calificaciones de sus hijos desembocó en una golpiza a los profesores y el cambio inmediato de la directora:

“Hace cuatro años, en una firma de boletas, los padres de familia –inconformes con las calificaciones de sus hijos- golpearon a algunos maestros. Empezaron a rodearlos en el patio y los alumnos desde arriba, les aventaron objetos. Abajo, los maestros queriéndose defender, fueron golpeados, pateados. Este suceso ocasionó la destitución de la directora anterior y yo llegué al día siguiente” (Entrevista 16, Directora)

Todos los episodios antes mencionados son más comunes de lo que se puede imaginar quien no ha vivido en una escuela, sucesos de lo que se sabe y se ha investigado muy poco -en parte por la dificultad de entrar en la vida íntima de las escuelas- y que representan una preocupación apremiante para muchos directores que demandan asesoría sobre relaciones humanas con el fin de mitigar las conductas agresivas entre la comunidad educativa.

3) *Alumnas violadas en casa o cerca de ella.* Aunque se trata de acontecimientos que se dan fuera de casa, los maestros y directores lo detectan fácilmente porque las niñas violadas se muestran cabizbajas, retraídas, lloran y tienen una notoria baja en sus calificaciones, indicativo ineludible de afectación escolar. Una vez que se confirman las violaciones, se hace necesaria la intervención –sobre todo ética y moral- de la escuela aunque no le competa por producirse fuera de ella:

“Una vez detectamos baja académica en una alumna, la empezamos a trabajar y resulta que estaba embarazada ¡ahhh!, ¡ya salió el peine! ya sabemos por qué andar triste, por qué llora... Entonces, hablamos con la mamá y de primera instancia, no nos creyó que estaba embarazada. Pero ahí no acabó la situación porque notamos que había ¡algo más!... decidimos indagar más. Encontramos que había sido violada por su abuelito...” (Entrevista 17, Director)

4) *Niños que se drogan e intentan vender droga en la escuela.* Existe una relación muy estrecha entre los niños relacionados con la droga, que se

dedican a otro tipo de transgresiones, como el robo o el soborno, que denota una diversificación de la delincuencia y en consecuencia, de la violencia. Estos chicos no actúan solos, detrás de ellos están las familias o bandas a quienes les sirven. Relatan los directores que estas mafias inscriben en la escuela a uno o varios de sus miembros con la intención de ser distribuidores dentro, constituyendo una verdadera red; son muchachos bien adiestrados tanto para la distribución como para defenderse de quien intente acusarlos (ya sea alumno, maestro, director o supervisor), saben sobre leyes en la materia como de derechos humanos, además de poseer el respaldo tanto de ampones mayores, como de la policía, con lo que se hace muy delicado tratar de acusarlos y denunciar, dos directores relatan sus experiencias al respecto:

“En un inicio los muchachos con mucha frecuencia metían droga a la escuela y adentro la vendían. Primero los localizamos, porque es una red dentro de la escuela, tanto de niños que roban celulares como de los que se drogan... llamé a uno de los cabecillas... ¡llevaba una tira pegada con diurex ancho en el abdomen con las botellitas!, les llaman mamilas ¡de sabores! [...] Descubrimos también que debajo de las piedras del jardín, Valeria escondía la cocaína - porque ella era de cocaína, no de solventes- ahí les dejaba las grapas a los de la tarde [...] Tuvimos un alumno de nuevo ingreso que traía cocaína, él era distribuidor ¡de los más fuertes!, sus papás y tíos eran agentes y eran distribuidores... Yo le decía: ¡no me trigas eso aquí a la escuela!” y él: “¡es que es mi trabajo maestra!”...” (Entrevista 16, Directora)

“Los padres de uno de los niños asaltados, fue a la supervisión para presionar, llega la supervisora a la escuela, se entrevista con el acusado y éste le dice: “usted es una profesionalista en su ramo ¿sabe que no me puede cuestionar si no están mis padres? Yo siento como agresión lo que usted está haciendo en contra mía, fíjese bien lo que está haciendo porque yo la puedo demandar. Si está segura, muéstrame las pruebas... yo soy menor de edad y usted no lo es...” La supervisora no pudo acusarlo y se retiró... Yo les recomiendo a los directores que cuando detecten a un vendedor de droga dentro de la escuela, intenten acusarlo de otra cosa, menos de eso, porque es muy peligroso, atrás de la droga hay una persona que maneja, no dos o tres pesos, hay mucho dinero” (Entrevista 6, Director)

5) *Violencia familiar extrema.* Los directores argumentan que la violencia en casa se debe a situaciones que los padres no pueden dominar, como por ejemplo, problemas o abandono de la pareja, descontrol de los hijos adolescentes, ignorancia o circunstancias sociales que los orillan a trabajar en situaciones no gratas; esta condición les provoca enojo, mismo que descargan

con sus hijos, al grado de sangrarlos, dejarlos impedidos, con fuertes marcas o de acusarlos del estado en que se encuentran; en consecuencia, los chicos golpeados se cortan las manos, son drogadictos, delincuentes o son muy violentos en la escuela:

“...Era muy temprano y le tuvimos que hablar al papá para que viniera por ella. La niña nos suplicaba que no lo hiciéramos, reconocía que se le había pasado la mano pero que no le habláramos al papá porque le iba a pegar. La sentamos entre la orientadora y yo para cubrirla... -“¡qué le pasó a mi hija maestra!” y de entre nosotras, la sacó y la empezó a patear... tuve que intervenir... el señor muy enojado y con groserías le dijo: “¡ya te he dicho que eso no se hace!, ¡eres una drogadicta!, ¡pero ahorita te meto a la llave del agua!”... La niña estaba temblando de miedo, ¡muy asustada! Le pedimos a la mamá que tratara de tranquilizarlo pero ella nos dijo-también asustada- que era inevitable que le pegara” (Entrevista 16, Directora)

“Hay violencia en casa ¡mucha violencia!, por ejemplo, una niña de primero -¡era muy violenta aquí en la escuela!-, tenía un novio -también de la escuela- y un día, a la salida, el chico le da un beso, al verlos el papá de la niña, la empezó a golpear con un palo, al grado de dejarla sangrando, todo su uniforme quedó lleno de sangre [...] Otro caso... hablando con la mamá de una de las niñas que se había cortado las manos, notamos en la señora que había “algo más”; la orientadora insistió y la señora nos contó que su marido había tenido una amante con la cual tuvo problemas y la asesinó...” (Entrevista 18, Directora)

“...una madre golpeo tanto a su hijo, que lo dejó sin poderse mover, los golpes le ocasionaron fuertes temperaturas, lo acusaba de que su padre se había ido con otra” (Entrevista 24, Director)

Otro aspecto de la violencia intrafamiliar es cuando los hijos golpean a los padres, específicamente a la mamá, tienen el dominio y control sobre ellos, es una situación común y que va en aumento, según estimación de los directores. Se trata de una manifestación que está estrechamente relacionada con la pérdida de autoridad de los padres hacia sus hijos; los directores entrevistados consideran que este fenómeno se debe a que se les mal educa desde pequeños al no ponerles límites, darles todo lo que piden o no estar con ellos durante su crecimiento. Dos directores narran sucesos de alumnos que han golpeado a sus madres, en uno de los casos la respuesta de la madre desesperada fue golpearlo más fuerte, y en el otro, el niño la acusa de que el padre los abandonó:

“...mandamos llamar a los papás de un alumno que también encontramos drogado, en ese momento el hijo se le va a golpes a la mamá. Ya para irse, el muchacho le quiso pegar nuevamente y la señora, le da una cachetada y un rodillazo en el estómago que ¡lo tendió en el piso!; la señoras, desesperada, nos dijo que ya no sabía qué hacer, ya no lo podía controlar porque su hijo era ratero y adicto [...] Aquí los alumnos son los que ordenan a los padres o a los abuelos, casi podremos decir que se trata del 50% de los alumnos son los que mandan a los papás, quienes normalmente terminan mal...” (Entrevista 16, Directora)

“En una ocasión una mamá me llegó a decir que su hijo la golpeó... El patrón que siguen los chicos es como de rencor, sienten que la culpable, por ejemplo, de la separación de sus padres, fue ella. El muchacho a esta edad, llega a golpearla por rencor o coraje... la ven más vulnerable” (Entrevista 20, Director)

En este sentido, Girard y Koch (1997), señalan que los que se encuentran sin poder en una sociedad con un patrón de discriminación y prejuicio, como son los niños y las mujeres pueden experimentar una gama de sentimientos relacionados con su sensación de impotencia. Estos sentimientos pueden incluir el temor, la desesperanza y la desesperación así como la ira, y pueden pasar de ser víctimas a convertirse en victimarios al descargar su coraje contra otros más débiles que ellos. Los prejuicios aprendidos de la familia, los amigos y la sociedad en general, pueden aportar medios aparentemente fáciles para lograr una sensación de poder y de identificación grupal. El prejuicio entonces, se vuelve un punto crítico fundamental para las interacciones en la familia pero también en las escuelas.

De acuerdo a la apreciación y categorización por su relevancia y preocupación de los entrevistados, sobre los tipos de violencia que se presentan en las escuelas, los *problemas de indisciplina, disrupción en el aula o maltrato entre compañeros (bullying)*, no son mencionados por los directores de las escuelas secundarias de Iztapalapa entrevistados, lo que puede significar, que no representan un problema o no son considerados para ellos como violencia escolar. Sin embargo, en los textos especializados, la indisciplina y la disrupción en el aula sí están bien tipificadas como tal (Moreno Olmedilla, 2002; Bernard Charlot, citado por González y Guerrero 2003).

Al respecto, Moreno Olmedilla, autor de muchos textos relacionados con la negociación y la mediación como estrategia de solución de los conflictos escolares –referidos insistentemente en las capacitaciones magisteriales en México-, no registra el fenómeno como *violencia escolar* sino como *comportamiento o conducta antisocial en las escuelas*, términos aún no reconocidos ni utilizados por los profesores y directores entrevistados de las secundarias de Iztapalapa, y como vimos en el capítulo uno, lo clasifica en seis categoría (disrupción en las aulas, problemas de disciplina, maltrato entre compañeros –bullying-, vandalismo, violencia física y acoso sexual), mismas que están centradas en los alumnos, ya sea por su conducta o por los problemas que pueden sufrir, además, no considera otras manifestaciones de violencia ni a otros actores escolares.

Por su parte Bernard Charlot, hace una diferenciación entre *violencia escolar*, *indisciplina*, *incivilidades* y la *indiferencia*, términos relacionados todos exclusivamente con los alumnos y a sus conductas visibles. Aunque Debarbieux en 2001, y Alfredo Furlan en 2003, dejan abierta la posibilidad de que en el tema de la violencia escolar pueden estar involucrados otros actores que no sean los alumnos, sus estudios se centran en la violencia del y contra los educandos, sin considerar muchos de los acontecimientos y dimensiones que se vive cotidianamente en el espacio escolar. En adición, ninguno de estos autores analiza las causas sistémicas de este fenómeno que no sólo se reduce a lo que sucede en las aulas o en las escuelas, y que tiene que ver sólo con los alumnos.

4. 2. Cómo explican la violencia los directores de las secundarias de Iztapalapa

Como ya se mencionó anteriormente, la historia y la realidad social siempre se reducen a las personas singulares que hacen cosas diariamente y que viven de primera mano los procesos educativos, es por eso que en el presente trabajo se considera substancial revelar las pronunciaciones de los directores, generalmente desconocidas por las instituciones o por los teóricos. Es desde la

mirada de estos actores y de sus prácticas, donde se puede dar paso a significaciones, categorías y connotaciones que surgen en momentos históricos y circunstancias específicos. De las narraciones de hechos de los directores de las escuelas secundarias de Iztapalapa, se rescataron las siguientes expresiones que reflejan cómo es que ellos se explican y sienten el fenómeno de la violencia escolar.

“La indisciplina es una cuestión de adolescentes”

Desde la perspectiva de los directores entrevistados de las escuelas secundarias de Iztapalapa la indisciplina, la rebeldía y las peleas entre los alumnos se miran como parte del desarrollo de los adolescentes que todavía no saben cómo canalizar sus emociones y que todavía no pueden decir: “¡esto no me gusta!”, en el intento de buscar su espacio y su independencia personal. Al afirmar: *“en general no tenemos problemas de violencia dentro de la escuela”*, los directores preponderan la idea de que la indisciplina, la rebeldía contra los maestros y las peleas o rivalidades entre niños, no significan actos de violencia, tal como lo señala un director de secundaria:

“...en general no tenemos problemas de violencia dentro de la escuela, hay alumnos que por su inquietud de adolescentes, como niños que están buscando sus espacios, son rebeldes, pero dentro del cauce normal, no como patologías o cuestiones así marcadas de agresividad o de violencia muy directa, sino simplemente como parte de su crecimiento que de repente se rebelan ante la autoridad, pero en general no padecemos de este tipo de situaciones [...] ¡Bueno! aquí en la escuela, hemos llegado a tener peleas -porque tampoco te puedo decir que aquí no se dan ¿en dónde estaría yo si no las hubiera?-, se pelean y a veces con golpes, pero ha sido porque todavía no encuentran la manera de externar y canalizar sus emociones y poder decir ¡esto no me gusta! [...] el no obedecer al maestro, son cuestiones contra la autoridad, travesuras de alumnos, donde pueden llegar a cometer algunos robos habituales”
(Entrevista 1, Director)

Para los directores *los adolescentes todo lo quieren arreglar a golpes*, la indisciplina que llegan a presentar es por “no querer hacer algo” o no obedecer al maestro; consideran que por su ímpetu de adolescentes, se rebelan, no se ciñen a las normas establecidas, se insubordinan porque es una característica propia del adolescente y representa simplemente, un mal comportamiento que

todos podemos tener, mas no un acto de violencia en sí. La indisciplina también se mira como una alteración del orden, pero como parte de la naturaleza humana y no como un acto intencional o evidentemente violento; por lo que consideran que desde temprana edad, a los niños se les vaya guiando para ser menos agresivos y más sociales, y al mismo tiempo, puedan resolver sus conflictos de modo diferente; para ello otro director sugiere, que desde pequeños -y durante todo su crecimiento-, es necesario educar a los niños, permanentemente, y no corregir hasta que son adolescentes:

“Hay una parte biológica de los seres humanos que nos hace reaccionar con ira o con enojo eventualmente, pero hay otra naturaleza que es social y -como lo diría Aristóteles- más política, que nos tiene que ayudar a reaccionar y resolver el conflicto de un modo diferente. Pero esa parte biológica no se va a anular ¡nunca! ¡somos eso también! y lo que tenemos que hacer es encausarla desde pequeños”. (Entrevista 5, Director)

De la misma manera, el ponerse apodos o utilizar palabras altisonantes entre alumnos, no significan actos de violencia para los directores, las definen como prácticas rutinarias y muy común de relacionarse entre los jóvenes, que se presentan en todas las escuelas y no son privativas de las secundarias, consideran que no les afecta a los chicos en su integridad, porque no hay queja de los padres o de los mismos chicos y por lo tanto, no se considera como violencia.

“El vocabulario que utilizan los alumnos y la forma de relacionarse entre ellos, no son a veces, muy correctos, pero ¡así se llevan los chicos! Esto es muy común entre ellos y se da en todas las escuelas y en todos los niveles... ¡no ha habido quejas!, entendemos que es la manera en que se tratan entre ellos. En ocasiones lo vemos como una travesura, como una forma de relacionarse entre ellos y que esa es su dinámica...” (Entrevista 13, Director)

De esta forma la indisciplina, la disrupción en el aula y algunos maltratos entre compañeros -como ponerse apodos y utilizar palabras altisonantes entre ellos-, tienen la connotación de “normal”, no son considerados como violencia, porque bajo su criterio, no perjudica a nadie, porque los alumnos “así se llevan” y porque su condición de adolescentes los hace que se rebelen “naturalmente” ante la autoridad.

“La violencia viene de fuera”

Los profesores consultados afirman que el verdadero problema de la violencia está afuera de la escuela y influye hacia el interior, expresiones como las siguientes lo confirman: “se necesita seguridad afuera de la escuela”, “la inseguridad en la calle es un producto social”, “las personas son violentas en general, no por patología, sino por su entorno”, “los alumnos viven dentro de un mundo violento, padecen violencia física y verbal en casa”, “los problemas de adicciones, robos, golpes, agresividad, prostitución, llegan de afuera”, “los comerciantes y paracaidistas que están afuera de las escuelas son agresivos”, “las personas que se dedican a la droga son muy violentas”. Estas son referencias de una percepción de la violencia sistemática ejercida sobre la ciudadanía y que afecta la vida interna de la escuela, como la falta de oportunidades, contextos sociales desfavorables, alto grado de vulnerabilidad, con efectos específicos sobre los individuos.

Situaciones de violencia que se presentan en el entorno social de los alumnos, así como las que viven en casa, como el hacinamiento, venta de drogas, vandalismo, familias deshechas -que tienen como consecuencia el abandono de los alumnos-, trata de personas, abusos sexuales, embarazos de adolescentes, adicción de algunos alumnos, chicos que no han terminado su niñez cuando ya son adultos, maltratos físicos y sistémicos, pérdida de la noción de justicia y del valor de la vida, derivadas de una estructura social que genera condiciones desfavorables económica, educativas y culturales, sobre todo para los más vulnerables, son expresadas por los directores:

“En este ciclo escolar hay una niña que sale de tercero y acaba de tener un bebé. Generalmente una o dos niñas nos salen embarazadas, pero no de alumnos, sino de gente cerca de su casa o de familiares, muchachos grandes de 20 o 22 años...” (Entrevista 16, Directora)

“Casualmente” todas las niñas que recogía esta señora eran muy bonitas. Las cuidaba, las educaba y las vendía. Varias niñas de esta señora estuvieron en la escuela [...] De una población de 180 alumnos, aproximadamente 12 alumnas había sido abusadas sexualmente por sus padrastros o por sus padres naturales... Viven situaciones muy terribles [...] Si

indagas, encuentras chavos en el abandono total, que se están comiendo al mundo ¡muy chamacos!, y a los que puedes ayudar poco...” (Entrevista 8, Director)

“...Hemos tenido algunos problemitas de vaguillos o gente externa a la escuela, por conflictos allá afuera o de fines de semana o de pleitos de vecinos que a veces los quieren resolver afuera de la escuela, pero aquí adentro, afortunadamente no tenemos problemas con alumnos.” (Entrevista 13, Director)

“Creo que a partir de los 80’ -que algunos economistas llaman la década perdida por la pérdida de valores, límites, estructura familia y de la noción de justicia-, es que ahora no les importa si van a morir o los van a meter a la cárcel [...] Se necesita seguridad afuera, seguridad que no está dada por el Estado”. (Entrevista 1, Director)

A pesar de que los profesores tratan de ayudar a los alumnos al afirmar que dentro de la escuela “se hace lo que se puede”, consideran que los problemas que vienen de fuera -a los que identifican plenamente como *violencia*- son muy difíciles de atender desde las escuelas, ya sea familiar o social, se refieren a situaciones generadas por un sistema político y social muy complejo, como una especie de efecto o “contagio” del entorno social que inciden en el desarrollo escolar de los alumnos.

De esta forma, bajo su consideración, los problemas son de la sociedad en general y no de la escuela. En su discurso, se afirma frecuentemente que las condiciones en que subsisten las familias, y el subsecuente abandono de los hijos, favorece la violencia debido a que los padres tienen la necesidad de trabajar -a veces en jornadas de 10 horas al día- lo que les impide atenderlos, estar al pendiente de ellos, y en consecuencia, muchas veces pierden autoridad ante sus hijos, “se les salen de control” y los chicos encuentran salidas falsas hacia la delincuencia, la drogadicción o son víctimas de violaciones. Por lo que se necesita seguridad afuera, y no dentro de la escuela, además de optimizar las condiciones sociales (económicas, educativas y culturales) de las familias, para aminorar los problemas de violencia en la escuela.

Por otra parte, las narraciones de los entrevistados no reflejan alarma o preocupación relevante de niños que se droguen, de robos, riñas entre

alumnos o narcomenudeo dentro de la escuela, porque aunque se dan, son pocos los casos y los directores los saben controlar muy bien, incluso, hasta algunos metros o cuadras alrededor de los planteles. Todo parece indicar que este tipo de situaciones no les significa conflicto porque lo pueden dirigir y regular, para ellos, el verdadero problema está afuera, donde poco pueden intervenir. Dos directores hablan de la inexistencia de violencia dentro de la escuela y del control que tienen en su escuela para evitar condiciones de violencia adentro a pesar de que las escuelas se encuentran en zonas de alto riesgo delictivo:

“A pesar de la zona en la que está ubicada la escuela y de la situación familiar de los alumnos, por fortuna han sabido conducirse de manera adecuada y no hemos tenido casos de alumnos que se droguen dentro del plantel, no hemos tenido jóvenes que traigan inhalantes o solventes... Para mi tranquilidad y de los maestros, no hemos tenido situaciones de violencia dentro de la escuela... Los problemas los tenemos allá afuera, con los vecinos” (Entrevista 13, Director)

“Creo que nunca hemos pasamos cosas muy graves, salvo lo del dinero de la cooperativa. Lo de la droga dentro de la escuela, ¡¡jes lo menos!! Para nosotros es algo ¡sencillo! porque lo podemos resolver fácilmente: la orientadora y la trabajadora social son muy responsables y rápidamente identificamos en cada grupo –desde primero-, qué muchachos son adictos y a éstos los tenemos vigilados [...] Adentro de la escuela nunca hemos tenido un caso de violación porque siempre andamos a las vivas: ¡salones desocupados, mismos que cerramos!...” (Entrevista 16, Directora)

Al enfatizar que la violencia viene de fuera y minimizar lo que ocurre dentro de las escuelas, se pone en evidencia la noción de violencia que tienen los directores, la cual se refiere a violaciones, narcotráfico, trata de personas, asesinatos, asaltos, secuestros (juicio que puede estar mediado por los medios de comunicación respecto a lo que se vive en el país con la delincuencia organizada); pero que también tiene que ver con el abandono y el maltrato sistémico que vive la sociedad mexicana, debido a las largas jornadas de trabajo, bajos salarios, falta de trabajo, pocas oportunidades de educación para los más vulnerables, entre otras. Ante tal alarma social, para los directores resulta insignificante lo que pasa dentro de la escuela, no lo conciben como violencia porque no les representa problema para moderarlo. De tal suerte que

lo que ha llegado a ocurrir dentro de los planteles “no es nada” en relación con lo que pasa afuera -lo verdaderamente preocupante para ellos-, por tanto, consideran que las políticas de “seguridad” deben implementarse afuera de las escuelas, no dentro.

“La violencia se ha generalizado y diversificado”

La apreciación de los directores y profesores interrogados es que la violencia se ha extendido, se ha generalizado y diversificado. De ser unas cuantas escuelas con problemas claros y específicos, han pasado a ser la gran mayoría. De esta manera, la violencia ya no es privativa de unos cuantos y no sólo se presenta en zonas marginadas, sino que está regada por todos lados, al mismo tiempo que se manifiesta de diferentes maneras, no sólo a través de agresiones, peleas o drogadicción, ahora también tiene que ver con enfermedades nerviosas de los alumnos, síndromes de estrés, tendencias suicidas, depresiones, anorexia y bulimia. Así lo exponen dos directores y una maestra:

“Ahora la violencia se ha extendido, se ha generalizado, de ser unas cuantas escuelas con problemas, ha pasado a ser la gran mayoría... antes podías identificar claramente dos o tres escuelas con problemas de este tipo, pero ahora, ¡son la mayoría!” (Entrevista 1, Director)

“...antes “la mona” sólo la consumían niños de muy bajos recursos, ahora es muy común, ya no son privativas de los chicos totalmente marginado, ya las consumen cualquiera, hasta las que puedes considerar “niñas bien”, en las fiestas de adolescentes, corre el alcohol y la droga...” (Entrevista 6, Director)

“...ahora los alumnos entran con muchas problemáticas fuertes como por ejemplo, el que se corten las manos, los famosos “cuttings”, han ido incrementando problemáticas familiares que provocan enfermedades en los alumnos como anorexia y bulimia, lupus, depresión, ausencias, espalda bífida, tendencias suicidas...” (Entrevista 2, Profesora)

De esta forma los directores y maestros consultados identifican cuando un alumno es víctima de violencia familiar, padece algún problema de salud, se encuentra enrolado en drogas o vive en condiciones socioeconómicas desfavorables, por su cercanía con los alumnos y con la población, distinguen la violencia *visible* de la *invisible*, su origen, así como sus efectos, a diferencia

de los estudios que aseguran que la violencia no visible es de la que menos se sabe por su característica “intangible” (Moreno Olmedilla, 2002; Furlan, 2003). Con ello, los directores toman distancia para no señalar como única violencia los actos de terror, crímenes, disturbios y conflictos sociales claramente visibles y practicados por agentes identificable.

Al reconocer que la violencia se ha multiplicado y diversificado, que se manifiesta a través de enfermedades, conductas y estados de ánimo de los alumnos y que su origen tiene que ver con las condiciones económicas y políticas, con las creencias y valores sociales, más que con el simple hecho de “querer” ser violentos, no caen en la trampa de suponer que es más importante y urgente atender la violencia sistemática palpable, de aquella no visible. Los directores entrevistados perciben los contornos del trasfondo que generan tales actos de violencia, como son la influencia de los medio de comunicación, las largan faenas de trabajo de los padres, los bajos ingresos laborales y su consecuente descuido familiar, aunque exista una gran dificultad de mirarse hacia dentro.

“Los alumnos sufren el abandono de sus padres”

Las condiciones económicas de las familias de los alumnos, al parecer no afecta tanto la vulnerabilidad del chico, como el abandono que sufren muchos de ellos porque las jornadas laborales de los padres les ocupan todo el día, imposibilitándoles conciliar el trabajo con la atención a la familia. Comentan los directores que contrario a lo que podría pensarse, existen alumnos que a pesar de tener todas las posibilidades económicas y materiales en casa, son agresivos y/o se drogan porque están solos prácticamente todo el día:

“... Tenemos niños que aparentemente tienen todo, ambos padres con ingresos altos, que sin embargo, están cayendo en la drogadicción [...] Otro niño... que venía a la escuela cuando se le daba la gana, se salía de salón sin permiso... se le dio todo en casa y ¡hasta demás! La madre perdió la autoridad con su hijo. Les robaba dinero del negocio. Al parecer cometió un robo muy grande o realizó un secuestro...” (Entrevista 6, Director)

“El año pasado había un grupo de niños con problemas de conducta y por ende de aprovechamiento... son hijos de padres que en su momento no les establecieron límites, nunca

se les dijo que todo comportamiento tenía consecuencias, nunca hubo un castigo o un regaño...estos niños ¡se identificaron entre ellos! y se empezaron a agrupar, el líder, era un niño que sólo vivía con la mamá, ella trabajaba todo el día y, yo creo que por el “sentido de culpa de la mamá”, lo proveía de todo, tenía moto, ropa y calzado que él quisiera...” (Entrevista 20, Director)

Los chicos al sentirse solos en casas buscan mecanismos gregarios de identificación, ya sea en la escuela o en la calle, éstos se pueden dar por afinidad: los que viven en condiciones más o menos favorables con un ambiente familiar sólido, o aquellos que se encuentran en condiciones de vulnerabilidad (familias inestables, frágiles o desintegradas, abandono casi total de los hijos) como fue el caso de estos últimos chicos descritos, los cuales son susceptibles de caer en las drogas o integrarse a pandillas, como una forma de “darse fuerza”, no sentirse solos, “aceptan la autoridad tan dura y violenta de una pandilla, mientras que se rehúsan a la autoridad de los adultos, porque esos grupos les dan lo que los adultos ya no, les dan quizás, la idea de que van a salir de la soledad” (Meirieu, 2007).

En conclusión, para los directores y profesores, que son quienes viven el proceso educativo directamente, la auténtica violencia es la que viven los alumnos en su entorno social y familiar, la cual se refleja en su comportamiento cotidiano dentro de la escuela; por tanto, se hace necesario mejorar las condiciones sociales, culturales y económicas de las familias para que los padres puedan estar al pendiente de sus hijos y ofrecerles un ambiente familiar más o menos estable, o al menos cuando se separen, no dañen tanto a los hijos.

De esta forma, los directores no sólo identifican la violencia visible, la que deja rastro (agresiones físicas, robos, peleas, pandillerismo, violaciones, drogadicción, narcotráfico), también advierten sobre la violencia no visible, una violencia sistémica social (como el abandono de los alumnos a causa de las necesidades económicas y emocionales de los padres, de sus condiciones también de vulnerabilidad o por irresponsabilidad). Al mismo tiempo, observan una violencia más diversificada, como la autodirigida (drogadicción, cutting, bulimia y anorexia) y expandida a mayor número de escuelas y actores, a

diferencia de la gran mayoría de estudios realizados sobre el tema que se centran en los tipos de violencia que están en torno al alumno y que acotan la participación de otros personajes y de otros aspectos de la vida escolar que son generadores de violencia.

De tal suerte que el sentir de maestros y directores sobre la violencia generada desde afuera por las condiciones económicas y culturales en que vive la sociedad se infiltra al interior de la escuela y le afecta, es más que evidente. Sin embargo, la apreciación de que dentro de la escuela pueden controlar las manifestaciones de lo que ellos reconocen como auténtica violencia y por tanto, en la escuela no hay violencia, refleja una dificultad para pensarse a sí mismos, pensarse hacia dentro, un no querer mencionar o reconocer la violencia que promueve la escuela, por ejemplo, al centrarse en el “mérito”, cuando premia al que obtiene buenas calificaciones y castiga o excluye al que no. Podría interpretarse como una consigna de callar, en una lógica del poder de la palabra para no ver, no mostrar o no permitir que los problemas se traten, que tiene que ver con lo que se oculta, lo que no se nombra, de no reconocer que la escuela también es generadora de violencia; pero además tiene que ver con lo que los directores alcanzan a ver y lo que no, de acuerdo a sus valores, creencias y posición institucional.

La posibilidad de ver o nombrar determinadas circunstancias que se producen al interior de las escuelas secundarias, cuestionar las prácticas escolares, la forma de organizarse, sus prioridades e intereses educativos efectivos, como un proceso de naturalización, permitiría a las escuelas, reconocer su fuerza como dispositivo promotor de cultura, para descubrir los aspectos de la vida cotidiana escolar que se pueden pensar y transformar. Se trata de un fenómeno que bien podría ser tema de otra investigación.

CAPÍTULO 5: CÓMO SE GESTIONA LA VIOLENCIA EN LAS ESCUELAS SECUNDARIAS DE IZTAPALAPA

5. 1. El papel del director como gestor

Como respuesta a la preocupación renovadora alrededor de la gestión directiva que se genera a partir de los años 80' en ruptura con una dirección escolar exclusivamente administradora, se hicieron una serie de formulaciones y propuestas que dan cuenta de las tareas y habilidades que deben alcanzar los directores contemporáneos. Argumentaciones como las siguientes dieron fundamento a esta visión: Roberto Pascual en 1988 declara que “la dirección escolar debe servir para dar unidad y sentido global a toda la acción educativa”; Justa Ezpeleta considera a la dirección de la escuela como núcleo de la gestión y le atribuye la función de articular las estrategias generales y pedagógicas de la escuela, y E. J. Brun, identifica en el quehacer directivo tres categorías: distribuir trabajos, motivar a los actores y evaluar los resultados, las que implican a su vez distintas tareas profesionales agrupadas como se describe a continuación (SEP, 2001):

Tareas de orden técnico	Tareas de orden conceptual	Tareas de orden relacional	
- director de estudio	- garante del proyecto	Interno:	Externo:
- animador cultural	- gestor	- entrenador	- portavoz
- orientador	- planificador	- agente de enlace	- embajador
- promotor de los valores de referencia	- padrino	- negociador	- promotor de valores
		- formador de valores	

Como se puede observar, entre las capacidades que debe poseer un director destacan las de formador y promotor de valores, así como la de negociador. Estas capacidades se basan en la responsabilidad del director para promover

relaciones interpersonales apropiadas y preservar la seguridad escolar. Más adelante, fundamentados en distintos textos que definieron y articularon la reforma educativa francesa en 1986, se destaca que la principal exigencia hacia la figura directiva es la de ser *garante ante toda la sociedad de una ética educativa institucional*, en conjunción a las siguientes nuevas funciones:

de gestión, administrativas, comerciales y financieras

pedagógicas y de formación

responsable del personal, del orden y la seguridad

De esta forma se atribuye a la figura directiva ser preservador, promotor, ejemplo, guía, emprendedor, organizador, conductor y orientador de un “barco”, en una operación complejísima que requiere de competencias, saberes y experiencias sobre el medio, las prácticas y los procedimientos.

Como promotor de valores, Roberto Pascual señala que “el director debe ser un modelo a seguir debido a que es el motor de la culturización axiológica que supone en cierto modo que él es *un ejemplo imitable* a favor de valores que permean a todas las instituciones educativas sea cual sea el origen, y que se refieren a la dignidad de las personas, al respeto a los demás, a la transigencia, a la asunción de responsabilidades, al interés común por el alumno y su desarrollo y al respeto a la diversidad” (SEP, 2001).

En este aspecto, algunas de las tareas, habilidades e iniciativas con las que los directores deben contar en su gestión escolar y con relación al tratamiento de la violencia escolar están: *la negociación*, delegación de tareas, liderazgo pedagógico, *resolución de conflictos*, organización y comunicación grupal, el trabajo colegiado y la atención a las condiciones físicas y materiales del plantel (Ley general de educación, Acuerdo para la Modernización de la Educación Básica, Programa Nacional de Desarrollo Educativo 2007-2012). Además debe fomentar en el alumno hábitos y actitudes que signifiquen *conductas deseables* reconocidas por la sociedad. Por tal razón, es necesario que se desarrollen tareas con la intención de *afianzar las relaciones de convivencia y respeto* entre los alumnos, hábitos de cortesía, el trabajo en equipo, el diálogo como forma de resolver una

problemática, el respeto a la diversidad y el amor a la patria (Guía Operativa para la Organización y Funcionamiento de los Servicios de Educación Inicial, Básica, Especial y para Adultos de Escuelas Públicas en el D.F, SEP, 2013-2014). De esta manera, se delega al director la responsabilidad del principio de *convivencia pacífica* y queda como el principal responsable de la institución educativa.

Por último, frente al agotamiento de los esquemas conceptuales y organizacionales de las escuelas y ante las interrogantes ¿qué hacer? y ¿cómo hacer?, se plantea que la *negociación*, la *participación* y los *acuerdos pueden reemplazar la violencia administrativa y organizativa*; que el reconocimiento de la diversidad local podría permitir una gestión escolar en una evaluación más objetiva, reduciendo así las disparidades hipócritamente sepultadas hasta ahora bajo la uniformidad de las normas; y que la nueva organización puede ser un instrumento de rigor y de regulación que se asiente sobre una democracia solidaria, en busca de una real equidad (SEP, 2001).

El director como principal responsable de los problemas de violencia escolar

De acuerdo a lo anterior y conforme al marco jurídico, los directores quedan como los cabales encargados de la institución educativa y como los “elementos clave” para propiciar las condiciones favorables del ambiente escolar. Deben poseer “la *capacidad de resolver problemas* como una competencia necesaria en la conducción de una escuela en una perspectiva de gestión colaborativa, debido a que en una buena gestión directiva, el director es el garante responsable tanto por los acuerdos que se alcancen, como por los resultados que se obtengan” (SEP/DGSEI, 2004), de este modo, se deposita en el director todo el cometido de la escuela, y se asume que en todo momento es quien debe y tiene que resolver las situaciones de violencia que se presenten en la escuela, quien tiene que tomar la decisión final porque es el que tiene que rendir cuentas de todo lo que sucede en la escuela.

Pero no sólo el enfoque de “la nueva escuela” y la normatividad le otorgan o delega a los directores la capital responsabilidad de todos los procesos

escolares, de acuerdo a las entrevistas, también la misma comunidad le atribuye ese cometido central, de tal suerte que tanto docentes, prefectos, administrativos, trabajadores manuales, padres de familia y alumnos (quienes generalmente no quieren comprometer a hacer más de lo estrictamente les compete a su función), ponen en manos del director, la solución de todas las problemáticas que acontecen en la escuela “para eso es el director”, confieren sus esperanzas, por la envergadura del puesto, a que sea el director quien resuelva las situaciones que sobre violencia, se presenten, de ello, dan cuenta una madre de familia y tres directores:

“Antes, con la otra directora, las cosas estaban muy feas: adentro de la escuela, había niños que robaban, se peleaban seguido, se drogaban... una vez encontraron a dos chamacos teniendo relaciones en uno de los salones; y a la salida, las pandillas golpeaban a los alumnos, y la directora no se metía, no hacía nada... La mayoría de los papás “no se mete”, ¡no jalan para hacer algo!... Ahora con este director, las cosas han cambiado, ¡no sé cómo le ha hecho!, ya no se dan las peleas afuera de la escuela...” (Entrevista 9, Madre de familia)

“Al detectar a los vendedores de droga dentro de la escuela, las orientadoras no quisieron tomar el asunto así que me lo dejaron a mí...” (Entrevista 16, Directora)

“... en este ciclo escolar, una niña de segundo, llorando le platicó a la maestra tutora del grupo que había sido violada por uno de sus primos mayores, la solución para la maestra, fue decirle al director para que él atienda la situación. Más tarde, la conserje también me dice del mismo... Entonces, al tener conocimiento del caso, pues ya estás obligado a atenderlo...” (Entrevista 15, Director)

“Estaba en la puerta, a la salida, y se me acercan dos mamás para pedirme que les dijera a un grupo de muchachos que se encargaban de venderles droga a los alumnos que ya no lo hicieran. Yo les propuse que reunieran a unas diez o quince mamás o papás para ir todos juntos; su repuesta inmediata fue: “¡No maestro! ¡yo no quiero problemas! porque esos son de los que tienen pistola, ¡son de los que matan!” y yo: “¡ahhh! entonces ¡yo soy superman o qué... a mi no me entran las balas!” (Entrevista 22, Director)

En el proceso de investigación, no hubo registro de algún profesor dispuesto a afrontar situaciones de violencia. El protocolo habitual de gestión a seguir en caso de presentarse algún problema en el aula es la atención inmediata del docente, si no le puede dar solución, lo turna al prefecto o al tutor, si se trata de un problema mayor se designa a “orientación” o trabajo social, pero si

concierno a una situación “delicada”, procede el director. En algunas ocasiones, las orientadoras o un pequeño grupo de profesores auxilian a los directores en los trámites necesarios para el apoyo de instituciones alternas o para solicitar talleres, pláticas y diplomados para alumnos, maestros y padres.

Normalmente los docentes no quieren comprometerse a atender situaciones delicadas de violencia porque ahora el trabajo con adolescentes es complicado y muy agotador, no disponen de tiempo, muchos tienen que ir de una escuela a otra, atienden varios grupos y por lo tanto, demasiados estudiantes, al punto de no alcanzar a conocerlos a todos por su nombre y además, los maestros temen por su seguridad si llegan a denunciar al narcomenudeo, la drogadicción, robos o violaciones relacionado con los alumnos, conscientes de que en la población escolar hay chicos que pertenecen a familias dedicadas a la delincuencia y que la denuncia no les garantiza protección alguna, es por eso optan por delegar la responsabilidad al director para no meterse en problemas y no se arriesgan a hacer algo más de lo estrictamente académico.

Por otra parte, las orientadoras tendrían que jugar un papel substancial en la identificación de la violencia escolar, ya que las características de su función y su campo de acción así lo determinan, sin embargo, finalmente también ceden la responsabilidad total al director, y de acuerdo a las entrevistas, en algunos casos son de mucho apoyo y en otros parece no serlo tanto. Igualmente, se destaca que los profesores jóvenes, generalmente, están más dispuestos a participar en talleres o poseen más apertura para llevar a cabo actividades a favor de evitar actos de violencia, mientras que los docentes de mayor edad (quienes pierden fácilmente el control de los alumnos de hoy: inquietos, exigentes e inmersos en la tecnología), así como los profesores de educación física, se muestran renuentes. De tal forma que no todos los profesores participan o llevan a cabo los acuerdos, lo que ocasiona accidentes o rebeldía de los alumnos, así lo denuncian un director y una profesora:

“Se han dado muchos accidentes en los grupos, lo que sucede es que muchos maestros grandes, ya no controlan a los alumnos... creo que los que perdieron el piso son los maestros,

tratan a los alumnos actuales, como los que tuvieron hace 15 años. Los alumnos se revelan antes actitudes arcaicas de los profesores” (Entrevista 6, Director)

Los alumnos se han vuelto más participativos, más abiertos a expresarse, ya quieren opinar en todo, ahora exigen más respeto, lo que a veces representa un obstáculo para los profesores más tradicionales [...] en estas actividades se involucra a los profesores como lo vayan permitiendo, los más chavos son los que le han entrado, los más difíciles son los profesores más grandes, los de educación física y orientación” (Entrevista 2, Profesora)

Todo lo anterior nos conduce a afirmar que, definitivamente quien lleva la batuta normativa y moral en la atención a la violencia que se presenta en las escuelas, son los directores. Es por eso que en esta investigación, se recupera la voz de los directores de las secundarias de Iztapalapa, quienes han tenido que estar atentos de lo que sucede en la escuela, observar, razonar e implementar estrategias personales, ingeniárselas, valerse de todos los recursos disponibles, aprender la legislación y normatividad vigentes (y no sólo lo que compete al ámbito educativo), conducir múltiples procesos de gestión, valerse de su experiencia, conocimientos, intuiciones y suspicacia, apoyarse en los programas de intervención emanados de las políticas educativas, fortalecer su liderazgo, formación pedagógica y directiva, desarrollar habilidades de comunicación e interacción con sus homólogos, con toda la comunidad escolar, con autoridades y hasta con personas ajenas a la escuela. En consecuencia, el director ha dejado de ser un director “de escritorio” para convertirse en un director dinámico, que visita las aulas, vigilia los patios y pasillos, y con mayor acercamiento a los maestros, pero especialmente a los alumnos.

Cualidades personales de los directores entrevistados

Por ser figuras centrales en la atención a la violencia escolar, se hace necesario saber un poco más de estos personajes, por lo que a continuación se muestran algunos rasgos que nos dan pista de quiénes y cómo son los directores consultados para este trabajo de las escuelas secundarias de Iztapalapa que nos ayudan a comprender por qué actúan de determinada forma y no de otra.

Empezaremos recordando que fueron 20 directores entrevistados, de los cuales, 4 fueron mujeres y 16 hombres, cuyos estudios de licenciatura, nos habla de su formación matriz, su perfil y orientaciones académicas y su preparación profesional:

LICENCIATURA			ESPECIALIDAD DOCENTE						
Sólo Normal sup.	Normal sup. y otra Lic	Otra licenciatura	Matemáticas	Historia	Formac Cívica y ética	Biología	Física y Química	Geografía	Computación
4	8	8	6	3	3	2	2	1	2

Es preciso mencionar que en este nivel educativo, la planta docente está conformada no sólo con profesores normalistas, de hecho alrededor de la mitad son profesionistas de otras áreas o carreras que por alguna razón, se encuentran dando clases en las escuelas secundarias. De la misma forma, entre los directores de secundaria se guarda la misma proporción y como se puede apreciar en la tabla sólo cuatro directores tienen como única licenciatura, la Normal Superior, ocho estudiaron la Normal superior al mismo tiempo que otra licenciatura (mayoritariamente en la UNAM), o bien, hicieron primero otra licenciatura y ya trabajando como docentes, decidieron hacer estudios en la Normal superior; ocho más, provienen de otras carreras por lo que tuvieron que realizar cursos de nivelación docente. Por otra parte, la especialidad en la que impartieron clases cuando fueron docentes, coincide con las licenciaturas estudiadas. Cabe aclarar en este rubro, que falta de ubicar una directora porque nunca fue docente, empezó trabajando como apoyo administrativos de una supervisión de secundarias, después fue de Región y cuando terminó sus estudios de licenciatura en la UPN, le dieron la comisión de directora.

Un detalle digno de mencionar, en cuanto a la formación magisterial, es que siete de los veinte directores, antes de ser maestros de secundaria fueron maestros y/o directores de primaria, debido a que su formación docente inicial la realizaron en la Normal básica, que antes se estudiaba después de

terminados los estudios de secundaria; mientras otros cuatro, principiaron como administrativos de secundaria, luego fueron prefectos (al tiempo que realizaban estudios docentes), una vez titulados, empezaron a impartir clases, fueron subdirectores, continuaron estudiando y obtuvieron el cargo de directores. En este último aspecto, un dato interesante es que la mitad de los veinte directores, antes de serlo fueron subdirectores.

La manera de acceder a la función directiva es otro aspecto que influye en la toma de decisiones de los directores. El hecho de ocupar una plaza de director a través de un dictamen escalafonario les brinda mucha seguridad y a la vez tranquilidad para actuar bajo su propio riesgo y de ser “autónomos” de alguna forma. De los veinte directores, sólo cinco no son dictaminados, es decir, son comisionados, lo que significa que en cualquier momento se les puede retirar del cargo y regresarlos a dar clases, en tanto que a un director dictaminado, difícilmente se le puede mover.

Una característica más de los directores que refleja quiénes son, es el grado máximo de estudios. Los directores saben que tienen ante sí un gran compromiso social, por lo tanto la necesidad y la responsabilidad de estar bien preparados pedagógicamente y de superarse como profesionistas permanentemente se observa no sólo en su desarrollo profesional, sino en el deseo de superación y entusiasmo para estar siempre actualizado, pues el 90% de ellos, manifestó estar continuamente tomando cursos o diplomados, o visualizando estudios de posgrado. En razón a ello, se encontró que siete de los directores tienen estudios máximos de licenciatura, en tanto que trece, poseen el grado de maestría. Y en proporción con lo anterior, se encontró que siete de ellos estaban muy próximos a ser supervisores.

Por último, la antigüedad en la docencia nos da muestra, no sólo de la experiencia laboral adquirida, sino de cuán finamente conocen los directores el nivel educativo: las formas de trabajo de maestros y personal administrativo, las reacciones de los padres y de los alumnos, o el tipo de cultura escolar que se establece en cada comunidad educativa. Los siguientes cuadros exponen el

tiempo en su desempeño como docentes y como directivos, así como la antigüedad como trabajadores en la Secretaría de Educación Pública:

DESEMPEÑO PROFESIONAL					
Como docentes			Como directores		
0-5años	6-10 años	11-20 años	0-5 años	6-10 años	11-20 años
5	5	10	7	5	8

AÑOS DE SERVICIO EN LA SEP			
15-20 años	21-25 años	26-30 años	31-40 años
1	3	13	3

De los datos anteriores podemos deducir que, excepto una directora, todos tuvieron la vivencia de ser maestros frente a grupo, situación que les permite saber sobre técnicas de enseñanza, cómo conducirse con los adolescentes, tener conocimiento de las necesidades y preocupaciones, tanto de los profesores como de los alumnos, y advertir las demandas de los padres. También se observa que trece de ellos llevan más de seis años como director, aunado a los años de servicio en la SEP (19 directores, cuentan con más de 21 años trabajando en la SEP) y que además, el 90% de los directores sólo se ha desempeñado en Iztapalapa, hace ver, muchos años y mucha vida dedicados al ámbito educativo, desarrollo de habilidades administrativas, curriculares, de liderazgo, de negociación, empatía, convencimiento, de relaciones humanas, pero también, gran conocimiento del tipo de población que habita en Iztapalapa.

Fomento del desarrollo profesional de los directores en Iztapalapa

La Dirección General de Servicios Educativos Iztapalapa (DGSEI), surge como proyecto piloto en el marco de la Modernización de la Educación Básica en

1993, es un órgano dependiente de la Subsecretaría de Servicios Educativos para el Distrito Federal y se identifica como un modelo integrador en la planeación, dirigencia, organización, desarrollo, supervisión y evaluación de los servicios de educación inicial, preescolar, primaria, secundaria, educación física y educación especial, públicos y privados que se imparten en la Delegación Iztapalapa.

En septiembre de 1997, se instituyen los Consejos Técnicos Regionales, con la finalidad de realizar un trabajo colegiado entre los directores de todos los niveles regulados por la DGSEI y estrechar los lazos de comunicación, apoyo y de enlaces interinstitucionales como un proceso formativo. Más tarde, durante la administración de 2001-2006, se implementó la *Estrategia para el desarrollo de la educación inicial y básica para niñas, niños y jóvenes de Iztapalapa*, que en uno de sus ejes fundamentales se izaba el sentido de la función técnica pedagógica de los directores. Durante este periodo se trató de fortalecer la función directiva a través de la consolidación del funcionamiento de los consejos técnicos de escuela (su sistematización, la discusión técnica de los problemas, el planteamiento de soluciones y del liderazgo académico del director); de promover la planeación estratégica en cada escuela, como un recurso para la identificación y atención de los problemas y necesidades; de fomentar el desarrollo profesional de los directores a partir de taller referentes a distintas formas de ejercer el liderazgo, el trabajo en los Consejos Técnicos, de planeación y organización escolar; de encuentros entre directores para el desarrollo profesional y para compartir experiencias; de producción editorial, cuadernillos, guías para la conducción de los Consejos Técnico, apoyo bibliográfico y material específico para las escuelas de Iztapalapa, así como la promoción de diplomados exclusivos para fortalecer las habilidades directivas.

Para el ciclo escolar 2002-2003, se pone en marcha el Proyecto: *Fortalecimiento de las comunidades escolares de educación inicial y básica en Iztapalapa*, cuyo eje de trabajo fue el fortalecimiento de las comunidades escolares con el objeto de que los colectivos de docentes, alumnos, directivos y personal de apoyo, construyan una identidad propia a partir de la interacción

cotidiana de una historia compartida y se reconstituyan como comunidades escolares en la búsqueda de significados. Al identificar a la escuela como núcleo para la organización de las acciones institucionales, se consideró partir de las necesidades de su población, sus problemas apremiantes y sus recursos, por lo que se fortalecieron las competencias de los supervisores y jefes de sector para el reconocimiento de la diversidad escolar y respetar los distintos procesos que cada escuela vive, y al mismo tiempo, ofrecer apoyo técnico, gestionar recursos e impulsar la mejora educativa.

En este proceso, se efectuó un arduo trabajo con los directores al reconocer un espacio vacío en la formación de la figura directiva, ya que para ejercer la función no existe una preparación o formación previa, y el reconocimiento y liderazgo directivo se aprende y se gana sobre la marcha. Al mismo tiempo, sin ser totalmente autónomos, se confeccionaron, los *Lineamientos para la organización y funcionamiento de los servicios de educación inicial y básica en Iztapalapa* que es el documento normativo para todos los niveles y modalidades de la educación inicial y básica en Iztapalapa, representan un esfuerzo para la integración de la educación y dan la oportunidad de ser conocidos y compartidos por todos los que formamos parte de la educación básica en esta demarcación, en contraste con el resto del D. F. en donde existían para ese entonces, Lineamientos especiales para cada nivel.

De esta forma, se fortaleció la identidad del personal que labora en la DGSEI como un ente distinto al resto del Distrito Federal. Además de que la historia de las instituciones y los procesos vividos en ellas, contribuye a la formación de los directores como legado con que cuentan para la toma de decisiones en situaciones de violencia escolar, y no sólo como formación académica, sino de manera más amplia, contribuye a su crecimiento y desarrollo profesional, entendiendo este desarrollo como la suma de experiencias laborales, intelectuales, sociales y afectivas de los docentes en el transcurso de su vida personal y profesional.

En consecuencia, la capacidad de resolver problemas se torna indispensable para los directivos en estos tiempos de vertiginosa exigencia social e institucional, donde los directores han tenido que desarrollar ingeniosas estrategias que representen “menos riesgos y costos”, y han potenciado sus habilidades para gestionar la violencia manifestada en sus planteles en el desempeño de sus tareas. Dichas pericias tienen que ver con su preparación profesional, académica y legislativa, con su experiencia laboral, sus percepciones y significaciones del mundo, con las “herramientas” y condiciones con la que cuentan, con su suspicacia y destreza personal para prevenir, atender o anticiparse a problemas de violencia, en escenario o circunstancias específicas, que dan posibilidad y límite a su actuación.

5. 2. La implementación de programas institucionales para atender la violencia escolar

La implementación de Programas heterogéneos en todas las escuelas del país sin considerar las circunstancias y los casos específicos de violencia presentados en cada plantel escolar, es una de las estrategias más socorridas en las políticas educativas. En ellos se puede apreciar no solo cómo las autoridades conciben la violencia escolar, sino sus objetivos de fondo, ya sea con el fin de ofrecer auténticas vías para la solución, como medio político de dominación (con el sobresalto y alarma que le imprimen), o por mera imitación, sugerencias o “modas” cosmopolitas, ya que, como se señaló anteriormente, en México las investigaciones efectuadas hasta ahora no han sido suficientes para exponer la realidad de la violencia en las escuelas secundarias.

De este modo, sin un fuerte fundamento de indagación sobre la violencia que se vive en las escuelas del Distrito Federal, las autoridades educativas han implementado una serie de programas y elaborado un marco jurídico específico para prevenirla y gestionarla, al respecto, González Villarreal (2011), señala:

“La seguridad escolar representa un conjunto de estrategias diseñadas para concebir, prevenir y controlar la violencia escolar; es un dispositivo

para atender sus riesgos, elaborar objetivos de producción y transmisión de conocimientos, y salvaguardar las instituciones educativas. En ella se observa una verdadera inflación de discursos sobre la violencia en las escuelas, un crecimiento sostenido y sistemático, pero también heterogéneo de procedencia diversa, con distintos tonos, intereses y finalidades [...] La centralidad que ha adquirido la violencia en la comprensión de los fenómenos que ocurren en los establecimientos educativos no es natural, no solo produce efectos de realidad, sino efectos de poder, pues establece un marco de inteligibilidad en el que se definen los objetos, los objetivos y ejes de intervención”

Un ejemplo de lo anterior es lo expuesto por Silvia Ortega (subsecretaria de educación en el Distrito Federal) en 2005: “en los últimos quince años, *México ha asumido todas las recomendaciones internacionales* para prevenir y combatir el maltrato y el abuso de los menores, también ha adaptado su legislación para disponer de la normatividad adecuada en atención a este problema. En el Distrito Federal, el compromiso que se ha adoptado, en cuanto al maltrato y violencia escolar, tiene que ver con la mejora de la calidad de la educación básica para todos y todas. Calidad, equidad, participación social y refuerzo de una gestión escolar que actúa con mayor autonomía, son los ejes que articulan el Programa de Servicios Educativos para el Distrito Federal 2001-2006. A pesar de que ha habido avances en el rendimiento escolar (el D. F. ocupa los primeros lugares en aprovechamiento escolar, de acuerdo con evaluaciones realizadas por el INEE y la OCDE), es evidente que el logro académico depende, en buena medida, de la construcción de ambientes sanos, cálidos y seguros”. Las acciones emprendidas durante ese periodo fueron:

Formación en valores.- implementación de la asignatura: Por una cultura de la legalidad para tercer grado de educación secundaria, con la que se pretende propiciar en los jóvenes el aprecio por los valores de la democracia y de la participación ética ciudadana, al tiempo de contribuir a la formación de futuros ciudadanos con una fuerte cultura democrática y de respeto a la legalidad.

Programa: *Contra la violencia, eduquemos para la paz.*- es una alternativa para que las comunidades escolares aprendan a enfrentar, de manera no violenta y creativa, los conflictos que se presentan en la vida cotidiana escolar, familiar y comunitaria. Cuya idea central es: resolver los conflictos de manera pacífica ayuda a fortalecer la autoestima y la confianza; sirve para el manejo adecuado de las emociones y sentimientos; para tener un pensamiento crítico y creativo; para una comunicación asertiva, y para tomar decisiones más convenientes en un ambiente de ayuda, de cooperación y de solidaridad. “Las técnicas de resolución de conflictos aportan maneras de ver y responder a conflictos con los pares desde una posición de dar poder y confianza en vez de responder con violencia. Diversas investigaciones en Estados Unidos, dan sustento a la importancia de incluir programas de resolución de conflictos en las escuelas como un componente de los programas de prevención de la violencia” (Girard y Koch, 1997).

Fortalecimiento de las actividades deportivas para favorecer la sana disciplina, el incremento de la autoestima, y el desarrollo de habilidades destinadas a la convivencia.

Programa para prevenir el delito y las adicciones

Campaña de difusión dirigida a la comunidad escolar.

Talleres para padres sobre la prevención y el manejo de adicciones, de violencia y de abuso sexual, en zonas de riesgo.

Capacitación a directivos y profesores sobre la prevención y el manejo de la violencia y de las adicciones, en zonas de riesgo.

Investigación aplicada sobre drogadicción, y encuesta a estudiantes de secundaria.

Programa radiofónico “Ombligos al sol”, emisión dirigida a adolescentes urbanos, realizada por otros jóvenes, en la que se ofrece educación sexual y de prevención de las adicciones a través de relatos y debates.

Programa *Escuela Segura, sendero seguro*

Vigilancia policial en los circuitos escolares. En una de las delegaciones con mayor índice de peligrosidad (Iztapalapa) se atienden 15 circuitos con 129 escuelas y más de 50 mil alumnos beneficiados.

Revisión de mochila a los estudiantes, de acuerdo con la solicitud de los padres de familia.

Mejoramiento de la infraestructura urbana en los caminos identificados como senderos seguros -alumbrado público, poda de árboles, bacheo-.(Ortega, Ramírez y Castelán, 2005)

Programa *Escuela Segura* (<http://básica.sep.gob.mx/escuelasegura>)

A partir julio de 2007, el Programa Nacional Escuela Segura forma parte de la estrategia nacional *Limpiemos México*, con lo que se establecen vínculos de colaboración con la Secretaría de Seguridad Pública, la Secretaría de Salud y la Secretaría de Desarrollo Social y sus programas específicos para el mismo fin. Su objetivo general 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 los conflictos (Ortega, Ramírez y Castelán, 2005).

El Programa “Escuela Segura” fue el que abanderó la atención a la violencia escolar durante el sexenio correspondiente a 2006-2012, en todo el país, en este programa la violencia escolar es presentada como un problema compartido, y para su atención, se instauran políticas uniformes a escala nacional que parten del enfoque de modelos de identificación de problemas comunes, pero que trasciendan a las instancias locales con referentes coincidentes, sin embargo “estos programas remiten no tanto a las condiciones sociales de cada población concreta, sino a una *sociedad abstracta*, y dejan de

lado la común necesidad de los tiempos, con lo que se invitan a declinar los compromisos con lo local” (Ruiz, 2005), tanto de las propias comunidades escolares porque no son “operables” en su realidad, como de las autoridades gubernamentales.

En el discurso de este programa, se aspira a la modificación de las prácticas de toda la comunidad escolar en la prevención y gestión de los actuales problemas de violencia que enfrentan, sin poner en claro cuál es el papel y la responsabilidad de las autoridades educativas. Para lograr dichos propósitos, se toma como base el Proyecto Escolar y la Planeación Estratégica, cuyo fin es promover formas cada vez más *participativas* del personal directivo y docente, es decir, el ideal de una *gestión escolar*, donde la corresponsabilidad, la ayuda entre colegas, la comunicación, así como compartir metas comunes, genere compromisos en todos los involucrados en el proceso educativo que permitan mejorar la práctica docente y los procesos educativos, y así, garantizar la adquisición de competencias de convivencia pacífica en los alumnos.

Sin embargo, en la realidad escolar ese ideal de responsabilidad y participación compartida queda como utopía porque toda la obligación recae en el director, lo que deja ver a la *seguridad escolar* como dispositivo de control más que de mejora efectiva. En este sentido T. Popkewitz (1997, citado por Ruiz, 2005) destaca que:

“En las complejas sociedades modernas se cree que las distintas asociaciones (o grupos de intereses) negocian entre sí para producir el bien común y la responsabilidad de una escuela eficaz consiste en crear oportunidades en las que todos los grupos puedan participar en la toma de decisiones. Pero, la idea de participación está relacionada con una teoría liberal concreta del grupo de intereses, que parte de la base de que la sociedad se funda en el contrato social para el bien común de los individuos, en el que la suma de sus acciones produce la estructura social, de este modo, las reglas de participación mantiene una metáfora de mercado que beneficia a quienes han recibido una educación, a los que tienen u horario de trabajo flexible, y a los que disfrutan de las disposiciones asociadas a estas ventajas sociales y económicas”

En ninguna de las escuelas investigadas se ha concretado un tipo de trabajo colaborativo como lo señala el Programa Escuela Segura o los estatutos de la nueva gestión escolar, y al parecer, no existen tal logro ni aún en las escuelas reconocidas como exitosas, porque “siempre hay un prietito en el arroz”, señalan los directores. Este ideal de gestión no ha sido posible operar en los planteles porque las condiciones personales de quienes configuran la comunidad escolar no les permite disponer de tiempo para la participación comprometida con la escuela, no gozan de una estabilidad económica, ni aun habiendo recibido una educación tienen asegurado un trabajo, un horario flexible y ciertos beneficios o privilegios. Se trata de una política que responde a intereses o mandatos internacionales, mas no a las demandas y necesidades de la población mexicana, y que refleja el poco interés de la autoridades gubernamentales para atender de fondo el problema de la violencia escolar y crear un bien común en México.

Por otra parte, en la gran mayoría de los programas propuestos para la atención a la violencia a nivel regional, federal e incluso internacional, *el tratamiento de los conflictos*, es considerado como eje fundamental para atender la violencia en las escuelas, de acuerdo a los siguientes supuestos:

- Los conflictos son situaciones en las que dos o más personas entran en oposición o desacuerdo porque sus posiciones, intereses, necesidades, deseos o valores son incompatibles, o son percibidos como incompatibles donde juegan un papel muy importante las emociones y sentimientos, y donde la relación entre las partes puede salir robustecida o deteriorada en función de cómo sea el proceso de resolución del conflicto. A partir de esta última postura es que se pretende mirar a los conflictos como oportunidades de transformación, creando alternativas de solución pacífica y equitativa, en aras de mejorar la convivencia en los centros educativos (Torrego, 2007)
- Los conflictos son el pan de cada día en la función directiva y supervisora, por lo que es fundamental que estos agentes educativos se

encuentren equipados teórica y metodológicamente para enfrentarlos y resolverlos. En la negociación y resolución de conflictos los líderes escolares tienen un papel fundamental, deben desarrollar prácticas que impliquen informarse adecuadamente de los problemas y no anticipar juicios, analizar y comprender los intereses propios, los opuestos y los similares; además deben realizar una evaluación participante del conflicto, buscando que los intereses construyan puentes de comunicación en ella. (SEP/DGSEI, 2001).

- En las escuelas se dan muchos conflictos y de muchos tipos. Lo que no debe asustarnos ni preocuparnos, sino entenderse como algo natural en cualquier contexto de convivencia entre personas; así los conflictos pueden ser oportunidades de aprendizaje y de desarrollo personal para todos los miembros de la comunidad escolar. (Moreno Olmedilla, 2002).
- Los problemas y las diferencias entre las personas siempre han existido y siempre están presentes, lo importante es reconocerlos y saber vivir con ellos, aprender de ellos para mejorar las situaciones presentes, debido a que “los conflictos constituyen un fenómeno consustancial de las relaciones humanas, existen aunque se les oculte... Se ha demostrado que el conflicto explicitado y resuelto, no sólo es un motor para la acción, sino que genera nuevos valores en las personas y en los grupos” (DGSEI, 2001).

La prevención de la violencia escolar es otra de las premisas que soportan estos programas con argumentos tales como: “los niños de hoy corren el riesgo de verse expuestos a la violencia en el hogar, en sus vecindarios y en sus escuelas”, “las armas y los ataques son eventos cada vez más comunes en las escuelas”, “los estudiantes y los docentes comparten temores *de lo que puede suceder* por desacuerdos menores”, “las escuelas no pueden garantizar la seguridad de sus estudiantes ni de sus profesores”, “el trauma de la violencia interrumpe y distorsiona el proceso de desarrollo en todas las edades, el daño crece con el nivel de tensión en el ambiente y todas las respuestas al trauma de la violencia interrumpen la capacidad de aprendizaje”, por lo que se ha

vuelto necesario para los educadores, encontrar una manera de ayudar a los niños a manejarse con la violencia, encontrar formas de hacer de la escuela un medio seguro, estable, a resguardo, y ayudar a los niños a aprender que existen alternativas a la violencia y que pueden elegir usarlas (Girard y Koch, 1997).

En resumen, desde la perspectiva de las autoridades educativas las vías de atención a la violencia escolar son dos: las que se aplican alrededor de la escuela y que tienen que ver con su infraestructura, como la colocación de candados, protecciones metálicas, la mejora del alumbrado público, poda de árboles y bacheo, vigilancia policial en las zonas de riesgo y formación de espacios deportivos; y las que se ejecutan desde las escuelas, como son pláticas con padres de familia, cursos para directores y docentes e implementación de programas como “Mochila segura”, “Contra la violencia, eduquemos para la paz”, “Escuela Segura”, donde la mediación, la negociación, el tratamiento de los conflictos y la participación democrática (Torrego J.C., 2007; Ruiz Corbella, 2003; Viñas Cirera J.2004; Moreno Olmedilla, 2007; Torrego J.C. coord, 2007; Ortega y Del Rey R. 2008), son la única alternativa para dar respuesta, casi natural, a la violencia escolar derivada de las exigencias emanadas de procesos impulsados por la globalización y la modernidad, más que por las condiciones propias de nuestra sociedad, y que dan atención más a los efectos de la violencia que a las causas profundas de la misma.

Los textos con títulos como “Aprender a ser, aprender a convivir”, “Mediación de conflictos”, “Mediación para la convivencia”, “Tratamiento de conflictos”, “Construir ciudadanía y prevenir conflictos” centrados básicamente en la negociación y la mediación como estrategias de intervención, son tomados como sustento para la implementación de programas de cobertura nacional que poco ayudan a las escuelas a atender los problemas porque “considera a los miembros de una organización en términos de necesidades individuales, se concretan en favorecer procesos de comunicación entre los individuos totalmente descontextualizadas, se ignoran las condiciones sociales y soslayan los condicionantes estructurales” (Jares, 1997), lo que reflejan nuevamente, un

desconocimiento y una intensión dudosa de incidir en las situaciones que viven las escuelas, sus proposiciones están rebasadas por la realidad de la escuela y de la sociedad, ya que las escuelas enfrentan hoy problemáticas que van más allá de la simple resolución del conflicto.

Un sistema educativo que encumbra la seguridad escolar por medio de políticas educativas basadas en dotar a la escuela de una única e ínfima aportación económica –como es el caso del programa Escuela Segura- para la colocación de candados y rejas, que delega la responsabilidad a las propias escuelas de la gestión a sus problemáticas, sin que se salgan de la normatividad, y cuya propuesta de capacitación magisterial está basada únicamente en temáticas como la *mediación*, la *negociación* y el *tratamiento de los conflictos*, no puede incidir en la acción, ni en la voluntad de los directores y profesores que actúan por convicción propia, de acuerdo a los escenarios y en la mayoría de los casos, en sentido opuesto a la normatividad.

5. 3. El marco jurídico en relación a la violencia escolar

Como las personas necesitamos vivir en sociedad y todos tenemos diferentes formas de pensar, se hace necesario instaurar reglas para la convivencia, estas reglas o leyes nos dicen cómo debemos comportarnos, cómo vivir juntos, cómo encontrar soluciones a nuestros problemas y cómo debe funcionar nuestro gobierno. En el ámbito escolar, el marco jurídico instituye las normas de conducta, esto es, lo que se puede hacer y lo que está prohibido, se trata de una expresión concreta de la política educativa, que establece derechos y obligaciones, sanciones, límites de conducta, y precisa, los propósitos y procesos educativos.

Es así que en lo formal, los profesores y directores de las escuelas tienen papeles previamente definidos que suponen ciertas obligaciones y características que tendrían que cumplir para regular la convivencia y como prescripciones de comportamientos, es decir, lo que se espera que hagan de acuerdo a lo que marcan los Lineamientos. De manera específica, para la

regulación de los actos de violencia⁴ (control de la disciplina, como aparece en la normatividad) que se presentan en las escuelas, el Artículo 3º constitucional, fracción II, inciso c, establece que *la educación que imparta el Estado contribuirá a una mejor convivencia humana, tanto para robustecer en el educando el aprecio por la dignidad de la persona, la integridad de la familia y el interés general de la sociedad, cuanto por sustentar los ideales de fraternidad e igualdad de derechos de todos los hombres, evitando privilegios de razas, de religión, de grupos de sexos o de individuos.* De este artículo se deriva el Artículo 42 de La Ley General de Educación que decreta: “en la impartición de la educación para menores de edad, se tomarán medidas que aseguren al educando la protección y cuidado necesario para preservar su integridad física, psicológica y social sobre la base del respeto a su dignidad y que la aplicación de la disciplina escolar sea compatible con su edad”. Por último, el *Manual de Organización de la Escuela de Educación Secundaria* (SEP/Dpto. Esc. Sec. Grales., 2009), basado en los Acuerdos Secretariales 96, 97 y 98, y publicado en el Diario oficial el 7 de diciembre de 1982, que determina la Organización y Funcionamiento de las Escuelas de Educación Secundaria en todo el país, regula entre otros aspectos, lo relativo a la disciplina escolar. Los puntos relacionados al tratamiento de la violencia escolar en este manual son:

- *Dentro de las funciones del director, está la de propiciar un ambiente agradable de trabajo para el mejor desarrollo de las labores del plantel y es su responsabilidad:*
 - *Estimular el desarrollo de valores cívicos y sociales entre los miembros de la comunidad escolar,*
 - *Cuidar de la integridad física y moral del educando,*
 - *Estudiar los casos que infrinjan las disposiciones y aplicar las sanciones pedagógicas que procedan, conforme a las disposiciones vigentes,*
 - *Denunciar ante las autoridades civiles los hechos delictuosos que se cometan en el interior de la escuela y comunicarlos a las autoridades educativas.*

⁴ Es importante destacar que en ninguno de los documentos revisados y mencionados en este trabajo, se encontró el término *violencia escolar*, sólo se hace referencia a la disciplina escolar, a faltas cometidas y las medidas disciplinarias.

Resulta prudente destacar, que dichos documentos son previos a la Convención sobre los Derechos del Niño de las Naciones Unidas, a la Ley para la Protección de los Derechos de los Niños y Adolescentes, y a la descentralización educativa acordada en 1992, es decir, son Acuerdos que si bien no han sido derogados, fueron emitidos preliminarmente a la publicación de la Ley General de Educación en 1993.

Otro documento normativo para las escuelas secundarias de Iztapalapa y del Distrito Federal referente a la gestión y el control de la disciplina escolar, es la *Guía Operativa (antes Lineamientos Generales) para la Organización y Funcionamiento de los Servicios de Educación Inicial, Básica, Especial y para Adultos de Escuelas Públicas en el Distrito Federal*⁵, emitida por la Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal (AFSEDF). Es un documento que tradicionalmente se actualiza y difunde en cada ciclo escolar durante la reunión inicial del Consejo Técnico de todas las escuelas. Ahí, se pide que se le dé lectura y lo rubriquen todos los integrantes como testimonio de estar en conocimiento de los mandatos a los que deben sujetarse, y sobre las conductas esperadas de cada uno de ellos (lo permitido y lo prohibido) y las sanciones a las que son acreedores en caso de faltar a algunas de las indicaciones. Las disposiciones que este instrumento emite para la gestión de la violencia, se expresan en el apartado 1.5 “Integridad del alumno”, numerales 40 al 43, que de forma sintética se exponen a continuación:

- *El personal que labora en los planteles educativos tratará con respeto a los alumnos considerando sus derechos y obligaciones. Con esta misma actitud se dirigirá a compañeros, padres de familia y público en general para favorecer las relaciones armónicas.*

⁵Durante los ciclos escolares que comprendieron los años 2002 al 2009, las escuelas de Iztapalapa se rigieron por los *Lineamientos para la Organización y Funcionamiento de las Escuelas de Educación Inicial y Básica en Iztapalapa*, mientras que para el resto del Distrito Federal, había Lineamientos específicos para cada nivel educativo. A partir del 2010 y al 2013, todas las escuelas de Educación Básica del D. F. se gobernaron a través de los *Lineamientos Generales para la Organización y Funcionamiento de los Servicios de Educación Inicial, Básica, Especial y para Adultos en el Distrito Federal*. Actualmente, las escuelas públicas del D.F. se manejan con la *Guía Operativa (antes Lineamientos Generales) para la Organización y Funcionamiento de los Servicios de Educación Inicial, Básica, Especial y para Adultos de Escuelas Públicas en el Distrito Federal*.

- Por ningún motivo se impondrá a los alumnos castigo corporal o psicológico. Tampoco se les negará la entrada al plantel o se les suspenderá de las actividades escolares, ni podrán ser expulsados o cambiados de escuela. Los problemas de conducta u otros en los que incurran, deberán hacerse del conocimiento oportuno de los padres o tutores, quedando registrado en su expediente personal.
- Se tomarán acuerdos y compromisos entre los padres de familia y las autoridades educativas para la atención y seguimiento de las problemáticas, los cuales deberán quedar por escrito.
- Cuando esta medida no soluciones la situación, los casos se presentarán y analizarán en el seno del Consejo Técnico Escolar, donde se pondrán las medidas que garanticen la atención educativa del alumno, con base en los artículos 31, 32 y 42 de la Ley General de Educación⁶. Lo anterior se informará por escrito a las autoridades.
- Toda solicitud de atención, queja o denuncia [verbal o escrita] deberá ser escuchada y respondida por la autoridad a quien se dirija informando de ello a la autoridad inmediata superior en tiempo y forma.
- Sin excepción alguna, toda queja o denuncia de maltrato o abuso psicológico o sexual a los alumnos, será atendida y documentada de manera inmediata por el director del plantel, conforme lo establecen los Lineamientos para la atención de quejas por maltrato o abuso en los planteles de Educación Básica del Distrito Federal, emitidos por la Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal, ya que de no hacerlo, incurrirá en responsabilidad administrativa, laboral o penal.

⁶Art. 32.- Las autoridades educativas tomarán medidas tendientes a establecer condiciones que permitan el ejercicio pleno del derecho a la educación de cada individuo, una mayor equidad educativa, así como el logro de la efectiva igualdad en oportunidades de acceso y permanencia en los servicios educativos.

Art. 42.- En la impartición de educación para menores de edad se tomarán medidas que aseguren al educando la protección y el cuidado necesarios para preservar su integridad física, psicológica y social sobre la base del respeto a su dignidad, y que la aplicación de la disciplina escolar sea compatible con su edad.

- *Es responsabilidad del director y la autoridad inmediata superior de la escuela tomar las medidas que aseguren al educando, la protección y el cuidado necesarios para preservar su integridad física, psicológica y social, sobre la base del respeto a su dignidad, informando por escrito de ellas a la dirección regional de servicios educativos correspondiente.*
- *El director invariablemente procederá al levantamiento de Acta de Hechos, en la que con toda precisión se narren los sucesos, informando a sus autoridades de manera inmediata. Los diversos niveles directivos deberán determinar las acciones inmediatas para la atención de la problemática registrada y a su vez, informar a su nivel superior sobre las medias adoptadas. En caso de que la dirección regional lo considere necesario solicitará la intervención del departamento de apoyo jurídico de la Dirección General o la intervención de la Unidad de Atención al Maltrato y Abuso Sexual Infantil (UAMASI), el director y el personal darán todas las facilidades necesarias para que desarrollen su labor.*
- *Si de la investigación realizada se desprende que el personal ha incurrido en las causales establecidas por el artículo 46, fracción V de la Ley Federal de los Trabajadores al Servicio del Estado⁷, el director instrumentará de inmediato Acta Administrativa, en estricta observancia a lo establecido en dicho artículo.*
- *En todas las actuaciones durante el proceso de levantamiento del Acta, se preservará la integridad física y psicológica de los menores, quienes en todo momento deberán estar acompañados de sus padres o tutores. Y en caso de declarar se deberá asentar el consentimiento expreso de éstos últimos.*
- *Cuando en los planteles escolares se identifique algún menor con señales de maltrato o abuso físico o sexual cometido fuera de la escuela, el director procederá de inmediato a notificar la situación a las autoridades superiores, así como elaborar el Acta de Hechos correspondiente. La Dirección General*

⁷Art. 46.- Ningún trabajador podrá ser cesado sino por justa causa. En consecuencia, el nombramiento o designación de los trabajadores sólo dejará de surtir efectos sin responsabilidad para los titulares de las dependencias por las siguientes causas: Fracción V. Por resolución del Tribunal Federal de Conciliación y Arbitraje, en los casos siguientes:

a) Cuando el trabajador incurriere en faltas de probidad u honradez o en actos de violencia, amagos, injurias, o malos tratamientos contra sus jefes o compañeros o contra los familiares de unos u otros, ya sea dentro o fuera de las horas de servicio.

d) Por cometer actos inmorales durante el trabajo.

solicitará la intervención de la Subdirección de Prevención y Atención al Maltrato infantil del DIF, dependiente del Gobierno Federal.

- *El Comité de Salud y Seguridad Escolar considerará como un acto prioritario el hecho de recomendar a padres de familia o tutores, que sus hijos no lleven a la escuela objetos de valor, artículos o sustancias nocivas que puedan dañar o distraer a ellos y a sus compañeros.*

- *Los supervisores, directores y personal docente, participarán y apoyarán el desarrollo de los programas de fomento a la salud y contra las adicciones, así como aquellos que preserven la seguridad e integridad de los alumnos que desarrollen otras dependencias e instancias gubernamentales, que hayan sido previamente autorizadas por la Dirección General.*

- *El director de la escuela promoverá relaciones armónicas y cordiales entre el personal a su cargo, y generará un ambiente respetuoso y motivador para el desarrollo del trabajo educativo instrumentando las estrategias que considere pertinentes.*

Como se puede observar, estos reglamentos están cimentados en los derechos de los niños y adolescentes, se refieren a la relación docente-alumno en una única dirección, por lo que centran su atención en la forma como el personal directivo y docente debe conducirse hacia los alumnos (a quienes se supone como principales víctimas de violencia), cómo se les tiene que tratar, cómo deben ser las relaciones de convivencia entre alumnos, qué se le permite introducir al chico a la escuela y las sanciones a los profesores que se les compruebe maltrato o exceso de medidas disciplinarias contra los alumnos.

Para febrero de 2012, después de reconocer que no sólo los alumnos son víctimas sino que también generadores de violencia, que los directores tienen dificultades para manejar adecuadamente los casos de aquellos alumnos que perturban la convivencia escolar y alteran el orden, y debido a que no existían en la normatividad vigente, reglas para la convivencia y disciplina escolar con medidas disciplinarias para los alumnos acordes a las orientaciones más recientes sobre derechos de los niños y que simultáneamente favorecieran la

convivencia y orientaran la gestión de la disciplina escolar, la Administración Federal de Servicios Educativos para el Distrito Federal dio a conocer los *Lineamientos Generales por los que se establece el Marco para la Convivencia Escolar en las Escuelas de Educación Básica del Distrito Federal*.

En este reglamento, se integran los derechos del niño y se favorece la convivencia escolar basada en el respeto mutuo entre educandos, madres y padres de familia, docentes, directivos y personal escolar. Dicho documento está integrado por una “Carta de Derechos y Deberes de los Alumnos”, un capítulo de “Faltas y Medidas Disciplinarias” y un apartado donde los padres y alumnos firman el “Compromiso del Alumno a favor de la Convivencia Pacífica” y el “Compromiso de Corresponsabilidad de los Padres de Familia con la Educación de su Hijo”; en este escrito, los comportamientos contrarios a la convivencia pacífica se consideran como *faltas* clasificadas, según su naturaleza, en diez categorías, la cuales están acompañadas de sus correspondientes consecuencias o *medidas disciplinarias*:

1. CONDUCTAS DE INDISCIPLINA LEVES	
FALTAS	MEDIDAS DISCIPLINARIAS
1. Inasistencia injustificada a la escuela.	A. Plática entre alumno y docente. B. Exhorto del personal del SAE [Servicio de Apoyo Educativo] C. Reunión entre el alumno, docente, SAE y padre de familia o tutor. D. Reunión entre el alumno, docente, SAE, padre de familia y subdirector o director del plantel. E. Sanción disciplinaria interna: actividades extracurriculares sobre el tema en que incurre en falta, respetando en todo momento la integridad psicosocial del alumno. F. Suspensión de una clase por parte del docente, dentro de las instalaciones del plantel, realizando actividad dirigida de la misma materia. Una vez que un docente ha suspendido a un alumno tres veces durante un semestre o dos veces durante un bimestre, y el alumno incurre en conductas que darían lugar a una nueva suspensión por parte del docente, se debe solicitar la suspensión de clases a la dirección, realizando servicio comunitario dentro del plantel, en común acuerdo con los padres, con actividades previamente autorizadas por el SAE.
2. No entrar a una clase estando en la escuela.	
3. Llegar tarde a la escuela o a las clases sin justificación.	
4. Utilizar dentro de la escuela sin autorización objetos, equipos o materiales prohibidos (por ej. teléfono celular).	
5. Permanecer en áreas que no corresponda a su actividad escolar dentro del plantel.	
6. No portar la credencial escolar.	
7. Usar las computadoras, fax, teléfonos u otros equipos o dispositivos electrónicos de la escuela sin autorización.	

2. CONDUCTAS QUE PERTURBAN EL ORDEN	
8. Utilizar cerillos y/o encendedores.	<p>Además de las anteriores:</p> <p>G. Suspensión por parte de la dirección, por 3 días dentro de las instalaciones del plantel, con actividades dirigidas y supervisadas por personal del SAE con banco de reactivos.</p>
9. Apostar y/o particular en juegos de azar.	
10. Mentir, dar información falsa o engañar al personal de la escuela.	
11. Inculpar a sus compañeros dando testimonios falsos.	
12. Comportarse de una manera que perturbe el proceso educativo (por ej. hacer ruido excesivo, gritar, aventar objetos en el aula, la biblioteca o pasillos).	
3. CONDUCTAS ALTAMENTE PERTURBADORAS DEL ORDEN	
13. Salir de la clase sin permiso del docente o de la escuela sin la autorización del Departamento de Trabajo Social o de la Subdirección Escolar.	<p>Además de todas las anteriores:</p> <p>H. Suspensión por parte de la dirección, de 3 a 5 días dentro de las instalaciones del plantel, con actividades dirigidas y supervisadas por personal del SAE con banco de reactivos.</p> <p>NOTA 1: Si se comprueba que un alumno se apropió de algún objeto que pertenece a otra persona, los padres del menor estarán obligados a pagarlo. La dirección del plantel deberá llamar a los padres para convenir la reposición del objeto.</p>
14. Ingresar o intentar ingresar a clase sin permiso del docente o a la escuela sin la autorización del Departamento de Trabajo Social o de la Subdirección Escolar fuera de los horarios establecidos.	
15. Asistir a la escuela con personas no autorizadas.	
16. Dañar, cambiar o modificar un documento escolar (incluyendo por medios electrónicos).	
17. Apropiarse o sustraer intencionalmente objetos que pertenecen a otras personas sin autorización. (Nota 1)	
18. Violar el reglamento sobre el uso de Internet (por ej. violaciones de privacidad)	
19. Incurrir en conductas de deshonestidad académica, que incluyen:	
a. Engañar (copiar, robar información o sobornar para un examen),	
b. Plagiar,	
c. Coludirse (colaboración fraudulenta).	
4. CONDUCTAS QUE PROVOCAN PELIGRO	
20. Activar injustificadamente las alarmas de incendios o sismos.	<p>Las medidas disciplinarias para este nivel comprenden los incisos G y H, más:</p> <p>I. Invitación a los padres de familia para que lleven a su hijo para atención psicológica en alguna institución pública. Los padres proporcionarán a la escuela la valoración del psicólogo y la escuela solicitará informes periódicos de los avances. La escuela deberá identificar los factores del entorno escolar que pudieran estar obstaculizando el aprendizaje del alumno e implementar los apoyos necesarios; también realizará un seguimiento sistemático y colaborará activamente con la institución; además orientará permanentemente a los padres.</p> <p>J. Suspensión sugerida por el Consejo Técnico Escolar, de 5 a 10 días dentro de las</p>
21. Realizar una amenaza de bomba.	
22. Provocar la combustión, detonación de objetos o el riesgo de incendios.	
23. Realizar actos de vandalismo o daño intencional a los bienes de la escuela o bienes pertenecientes al personal, estudiantes o terceros. (Nota 2)	

	<p>instalaciones del plantel, con actividades dirigidas y supervisadas por personal del SAE con banco de reactivos, con una reincorporación inmediata.</p> <p>NOTA 2: En caso de ocasionar cualquier daño a la propiedad escolar o bienes a terceros, y se necesite la reparación del daño, la dirección deberá llamar a los padres y convenir la reparación de los daños.</p>
5. CONDUCTAS DISCRIMINATORIAS	
24. Emplear insultos relacionados con la apariencia, raza, etnia, nacionalidad o ciudadanía, religión, sexo, identidad, expresión u orientación sexual, discapacidad o características físicas.	<p>Las medidas disciplinarias para estas conductas son las mismas que la categoría anterior, excepto el inciso E con la siguiente nota:</p> <p>NOTA 3: En caso de que se ocasionara cualquier lesión a algún alumno o personal escolar, los padres de familia del agresor cubrirán el total de los gastos médicos del agredido hasta su completa recuperación, para lo cual la dirección del plantel deberá llamarlos para informarles de la situación.</p>
25. Realizar actos de intimidación como amenazar o desafiar a algún miembro de la comunidad escolar por consideraciones vinculadas a la apariencia, raza, etnia, nacionalidad o ciudadanía, religión, sexo, identidad, expresión u orientación sexual, discapacidad o características físicas.	
26. Tratar de infligir, infligir o causar serios daños físicos, emocionales y psicológicos a un estudiante o miembro del personal por motivos referidos a la raza, etnia, nacionalidad, religión, sexo, identidad sexual, expresión u orientación sexual, discapacidad o características físicas. (Nota 3)	
6. CONDUCTAS VIOLENTAS	
27. Utilizar expresiones verbales groseras o irrespetuosas, lenguaje o gestos irreverentes, obscenos, vulgares o insultantes dirigidos a alguna persona de la comunidad escolar.	<p>Las medidas disciplinares son a partir del inciso C al J, excepto el F, y se agrega:</p> <p>K. Traslado del plantel, sugerido por el Consejo Técnico Escolar e Inspector General de Zona Escolar, previo acuerdo y aceptación de los padres del menor.</p> <p>NOTA 4: El bullying o acoso escolar es el maltrato físico, verbal, psicológico y/o social deliberado y recurrente que recibe un alumno (agredido) por otro u otros (agresor), que se comportan con él cruelmente con el objetivo de someterlo y asustarlo, y se caracteriza por la intencionalidad y reiteración en el tiempo.</p>
28. Empujar o demostrar conductas de agresión física o similar, como juegos bruscos o disputas menores, arrojar objetos o escupir a otra persona.	
29. Colocar o distribuir escritos, gráficos y/o videos, materiales que contengan calumnias, amenazas, violencia, lesiones o daño, prejuicios o que describan acciones violentas u obscenas, imágenes vulgares en contra de algún integrante de la comunidad escolar (incluye Internet).	
30. Participar en un altercado, incurrir en conductas de agresión física y/o juegos o bromas, que impliquen un riesgo sustantivo de provocar, o provocar de hecho, lesiones o heridas leves.	
31. Participar en actos de coerción o amenazas que impliquen violencia, daños o perjuicios a algún miembro de la comunidad educativa.	
32. Planear, participar y realizar u ordenar actos de acoso escolar o bullying, incluyendo bullying cibernético. (Nota 4)	

33. Crear riesgo de lesiones ya sea mediante conductas imprudentes o la utilización de objetos que podrían causar un daño físico a algún miembro de la comunidad escolar.	
34. Incitar o causar disturbios.	
35. Utilizar la fuerza o amenazar utilizando la fuerza para apropiarse de los bienes de otros.	
36. Utilizar la fuerza contra algún miembro de la comunidad escolar o intentar infligirles serios daños físicos, emocionales y psicológicos.	
37. Participar en un incidente de violencia grupal.	
38. Participar en riñas dentro y fuera del plantel.	
39. Causar una lesión grave ya sea mediante conductas imprudentes o la utilización de objetos que podrían causar un daño físico.	
7. CONDUCTAS AGRESIVAS DE ÍNDOLE SEXUAL	
40. Emitir comentarios, insinuaciones o proposiciones verbales o no, con alguna sugerencia sexual, o incurrir en conducta físicas de naturaleza sexual inapropiados (por ej. tocar, acariciar o pellizcar, o comportamientos lascivos, obscenos, o enviar imágenes o mensajes sexualmente sugerentes o explícitos).	Las medidas disciplinarias corresponden a los incisos H, I, J, K y además: L. Dar intervención a las autoridades correspondientes a través de la SSP, con el padre de familia o tutor.
41. Realizar actos de agresión sexual física de manera individual o en grupo, u obligar o forzar a otros a participar en una actividad sexual.	
8. CONDUCTAS DE RIESGO POR POSESIÓN, CONSUMO O DISTRIBUCIÓN DE SUSTANCIAS TÓXICO ADICTIVAS	
42. Poseer sustancias tóxico-adictivas (cigarrillos, bebidas con contenido etílico)	Las medidas disciplinares para esta sección zona las que corresponden a los incisos G,H, I, J, K y L.
43. Consumo de sustancias tóxico-adictivas.	
44. Distribución de sustancias tóxico-adictivas.	
45. Posesión de medicamentos sin que hayan sido prescritos por un médico.	
46. Consumo de medicamentos sin prescripción médica.	
47. Distribución de medicamentos.	
48. Posesión de sustancias químicas industriales (disolventes volátiles o inhalables).	
49. Consumo de sustancias químicas industriales.	
50. Distribución de sustancias químicas industriales.	
51. Posesión de drogas.	
52. Consumo de drogas.	
53. Distribución y venta de drogas.	

9. CONDUCTAS DE RIESGO POR POSESIÓN Y/O USO DE ARMAS BLANCAS	
54. Posesión de un arma blanca o instrumento que ponga en riesgo la salud o la integridad de otros: indicador de láser; químicos (gas lacrimógeno, aerosol de pimienta); instrumentos con extremos en punta (limas de uñas, tijeras, alambres); navajas, cuchillas, bastones espada; dagas, estiletes, puñales, cuchillos; palos, manoplas con nudillos de metal; cachiporras y sacos de arena para golpear; boleadoras, hondas y resorteras; objetos para artes marciales.	Las medidas disciplinarias para esta sección zona las que corresponden a los incisos G,H, I, J, K y L.
55. Utilizar cualquier tipo de arma blanca para lesionar al personal de la escuela, estudiantes u otras personas.	
56. Utilizar cualquier arma blanca, lesionando al personal de la escuela, otros estudiantes o terceros.	
10. CONDUCTAS DE RIESGO POR POSESIÓN Y/O USO DE ARMAS DE FUEGO Y EXPLOSIVOS	
57. Poseer cualquier tipo de arma de fuego: pistolas de imitación; cartuchos y municiones; objetos que produzcan descargas eléctricas; pistolas y revólveres, silenciadores, dardos electrónicos; pistolas de aire, de resorte y toda arma en la que se pueda utilizar cartuchos cargados o vacíos; explosivos, fuegos artificiales y petardos.	Las medidas disciplinarias para esta sección zona las que corresponden a los incisos G,H, I, J, K y L.
58. Utilizar cualquier arma de fuego con el fin de tratar de causar lesiones al personal de la escuela, otros estudiantes o terceros.	
59. Utilizar cualquier arma de fuego lesionando al personal de la escuela, otros estudiantes o terceros.	

Aunque en este último instrumento, ya son considerados los robos, las peleas, el maltrato entre alumnos o acoso escolar -bullying-, el uso de armas, los actos de vandalismo, de narcomenudeo y drogadicción, las amenazas, provocaciones, ataques, lesiones o acoso sexual que los alumnos pueden ocasionar hacia cualquier miembro de la comunidad educativa –incluyendo a los maestros-, aún quedan fuera de consideración y atención las amenazas y agresiones de padres de familia hacia los docentes (que se dan frecuentemente en la escuela, como lo vimos en el capítulo anterior), así como el hostigamiento sexual, también de las madres (los más) o padres de familia hacia los maestros; tampoco es estimado el acoso laboral (*mobbing*) caracterizado por el hostigamiento, intimidación y persecución hacia un trabajador con la intención de que abandone el lugar de trabajo; o la confrontación entre docentes por imponer ciertos intereses sobre otros, que

conlleva sus respectivas agresiones y descalificaciones (que son el pan de cada día en casi todas las organizaciones escolares, al que también se le conoce como *micropolítica* escolar); lo que muestra una vez más, la falta de reconocimiento sobre la realidad escolar general por parte de las autoridades educativas. Así mismo, tanto en los programas emitidos por las autoridades educativas, como en el Marco para la convivencia, no se utilizan el término de *violencia escolar* (quizá por influencia de la bibliografía española), sólo se hace referencia a las faltas que atentan contra la convivencia pacífica, tampoco es considerado el escenario social devastado por la corrupción, la impunidad y la pobreza que prevalece en nuestra sociedad.

De esta forma, la gravedad de la violencia escolar “se vuelve un problema político, que obliga a las instituciones a la puesta en marcha de programas preventivos que provienen frecuentemente del sector salud o de seguridad pública y consideran al fenómeno en el marco de la escuela, sólo como un segmento de un problema mayor social, lo que implica la preeminencia de la acción represiva y causan habitualmente, malestar entre los profesionales de la educación por esta intromisión necesaria de la racionalidad preventiva, quienes pugnan por encontrar una vía positiva centrada en el desarrollo de las capacidades del hombre, más que en la represión” (Furlan, 2003). Lo que significa que si se proponen programas sin considerar las condiciones sociales reales y circunstancias específicas en el que se encuentran las escuelas, tanto los programas como la legislación –por muy loables que sean- resultarán inoperantes, infructuosos y en el peor de los casos, sólo representan mayor trabajo para los directores por su carácter de *obligatoriedad*.

Ante este panorama, los directores toman en cuenta para sortear situaciones y acontecimientos impredecibles en el diario acontecer escolar, la legislación oficial, es decir, las reglas formales plasmadas en la Constitución, en la Ley General de Educación, en los Acuerdos 96-98, en la Guía Operativa, en el Marco para la convivencia y en los reglamentos y procedimientos internos de cada programa o instancia educativa como *factores de regulación de las prácticas* que definen funciones y actividades que a cada miembro educativo compete, y que también señalan las acciones a seguir en caso de alguna

contingencia, pero “consideran la normatividad como parte estratégica, y no burocrática, de la dimensión institucional de las tareas educativas” (Elizondo, A. –coord- 2001), ya que también hacen uso de sus conocimientos, su experiencia, sus habilidades para convencer, y bajo la lógica deductiva a la que llaman “sentido común”, consideran las circunstancias de los sucesos, las reglas informales (valores y normas de conducta socialmente aceptables) constituidas en la cultura escolar, dado que “tanto las normas formales como las informales, son fundamentales en toda las dimensiones y los escenarios de la vida del hombre” (FLACSO, 2008, cuaderno 4).

Es así que en la solución de alguna problemática, las normas y los programas les sirven a los directores sólo como referentes, los cuales jamás serán utilizados exactamente igual de una escuela a otra, porque “los límites impuestos desde el exterior son moldeados e incluso quebrantados por quienes en teoría y normativamente los asumen” (Carvajal, 1988). La aplicación de estrategias establecidas gubernamentalmente para la prevención de la violencia en los planteles educativos, es digerida de distinta manera en cada plantel y por cada individuo, la toma de decisiones y por ende, sus efectos, se ven influidos por la cultura escolar existente, la historia de la escuela, las características personales de cada director y las circunstancias particulares en que se presentan las problemáticas en cada escuela, de tal suerte que las prácticas reales de los directores, escapan a la estructuralidad impuesta por la normatividad y los programas. En el ámbito de lo cotidiano, estas definiciones dictadas desde el marco jurídico y las políticas educativas, son reformuladas y varían en cada situación y en cada persona.

Son precisamente estas “desviaciones”, las impredecibles actuaciones de la gente, por su carácter de “circunstancialidad” y el no encadenamiento a las normas establecidas institucionalmente, por los efectos que tienen sobre las prácticas habituales de los protagonistas, las que se toman como base en el desarrollo del presente trabajo, con el fin de develar, aquellas prácticas no preescritas institucional o jurídicamente (lo que se espera que hagan o *lo que deben hacer* los sujetos), con las que imprimen sentido y significado a la función, la recrean y reconstruyen, y en su margen de acción (la posibilidad de

acción y decisión), inciden de manera importante en la constitución cotidiana de la escuela y las que pueden generar cambios radicales en las relaciones sociales y en el orden social, representados en la cultura, las políticas y las prácticas.

Por ello, se hace necesario comprender que para promover mejores prácticas educativas en atención a la violencia escolar, debe partirse de los contextos particulares y de la problemática que vive cada colectivo y cada director en lo individual, y no sólo con la implementación de programas y lineamientos homogéneos. Por ejemplo, con el hecho de poner en marcha el programa Escuela Segura, no significa necesariamente que se esté dando verdadera atención a la violencia escolar, porque con más de siete años de su decreto y operación, bajo la percepción tanto de la gente común, como de los mismos funcionarios, la violencia no se ha controlado, sino que ha aumentado, lo que muestra la ineficacia del programa.

Por otra parte, los documentos que amparan las políticas educativas para atender los problemas de violencia escolar, especifican las obligaciones, responsabilidades y procedimientos que directores y docentes tienen que hacer en atención al problema, más no plasman el compromiso y el vínculo que las autoridades le deben a las escuelas, así como su responsabilidad sobre lo que sucede en ellas y sobre los resultados educativos. De esta manera, queda de manifiesto el escaso cuidado e interés de los funcionarios del sistema educativo para atender de fondo la violencia escolar, reduciéndose a una normatividad que sanciona a los profesores que infrinjan el reglamento y a la aplicación de medidas disciplinarias para los alumnos que quebranten la convivencia escolar pacífica.

Resulta incompatible el supuesto celo de las recientes administraciones federales por elevar la calidad de la enseñanza y mejorar la convivencia que se vive en las escuelas, con una enseñanza básica mediada por una cúpula administrativa y sindical antidemocrática y corrupta, que se empeñan en imponer programas y un modelo de evaluación educativos que pasa por alto las diferencias socioeconómicas y culturales de los educandos, lo que hace

pensar que el compromiso del gobierno con la educación es una simulación. Se nos queda a deber a qué se comprometen nuestras autoridades educativas, cómo tienen que actuar en coordinación directa con las escuelas, y a la vez, en conexión con las Secretarías de Seguridad Pública, de Salud y de Desarrollo Social, qué se espera, cuáles es su visión y sus proyecciones a corto y mediano plazo en la atención a la violencia que se vive en esta época en las escuelas secundarias del Distrito Federal y en específico, de Iztapalapa.

En este sentido se focaliza el interés de la presente investigación, al darnos cuenta de la importancia de analizar las circunstancias institucionales como espacios que, contruidos desde determinadas lógicas, dan posibilidad y límite a la actuación de los profesores, alejándonos de la consideración de que los cambios en los modos de actuar (conductas) y en los modos de ver el mundo (pensamientos) se realizan por prescripción normativa, por la implementación de un programa, por iniciativa personal o por mera voluntad, conduciéndonos a la necesidad de analizar las condiciones que se presentan en las escuelas para favorecer la apropiación de las políticas públicas que *desde afuera* proponen la atención a la violencia y el cambio de los modos de ser instituido culturalmente.

5. 4. La intervención de las autoridades educativas

Aunque las autoridades gubernamentales, en reconocimiento o complicidad, del ambiente de violencia que impera no sólo en Iztapalapa, sino en todo el país, instituyeron una serie de actividades alrededor del *Programa Escuela Segura*, realizaron modificaciones en la *Guía Operativa para la Organización y Funcionamiento de los Servicios de Educación Inicial, Básica, Especial y para Adultos de Escuelas Públicas en el D.F.*, e implementaron el *Marco para la convivencia escolar en las escuelas de educación secundaria en el Distrito Federal*, a final de cuentas, las escuelas deben atender la violencia y darse seguridad a sí mismas, debido a que en el Programa Escuela Segura, las escuelas deben justificar el arreglo de chapas, la compra de candados, la instalación de protecciones, etcétera con base en su planeación estratégica; mientras que en los otros dos documentos, sólo se dan instrucciones sobre las

sanciones a las que son acreedores los docentes (establecidas en la *Guía Operativa*) o las medidas disciplinarias que deben aplicarse a los alumnos (especificadas en el *Marco para la convivencia*) al contraponer los mandatos. Maniobras que para los directores no significan compromisos reales, auténtica responsabilidad, ni apoyo verdadero de sus autoridades educativas. Son acciones que atienden, en el mejor de los casos, los efectos de la violencia y no a las condiciones sociales que la originan. Finalmente, los directores perciben que la responsabilidad de la seguridad de los alumnos recae en sus manos, que en los hechos, están solos ante las situaciones de violencia imperantes en la sociedad, y por lo tanto, están solos en el problema, no cuentan con el respaldo de sus autoridades inmediatas, medios mandos, o de alto rango, como la Secretaría de Educación Pública, la Secretaría de Seguridad Pública, la de Desarrollo social o la Secretaría de Salud.

Las acciones realizadas de manera específica por las autoridades educativas para dar atención a la violencia escolar, como colocar protecciones metálicas o como la implementación de programas institucionales de aplicación homogénea como “Eduquemos para la paz”, “UAMACI” o “Cuenta conmigo”, que se bien permiten identificar casos de violencia familiar o escolar y animan a los alumnos (para los únicos que están pensados) a la denuncia, en la mayoría de las veces, sólo sacan a la luz conflictos familiares muy fuertes, y los directores se quedan con los problemas porque estos programas no tienen competencia jurídica para ejercer acción penal, además, no todos los padres reconocen la problemática, ni están dispuestos a llevar a sus hijos a centros especializados o a someterse a terapias, lo que puede desencadenarse en la deserción escolar de los alumnos.

Por otra parte, en la mayoría de los casos, las autoridades educativas (Supervisión, Direcciones Regionales y Dirección General), cimentadas en la legislación, representan un obstáculo para la atención a la violencia, al exigir a los directores que se ciñan a lo establecido en el marco jurídico y no permitirles que se involucren o comprometan con los alumnos fuera de lo reglamentariamente permitido, de tal forma que limitan la atención a la comunidad, y sobre todo, a los alumnos. Una maestra comenta que el

supervisor les suspendió los talleres para padres abusadores que llevaban a cabo en la escuela, después de identificar por medio del programa “Eduquemos para la Paz” a niñas violadas por sus padres, lo que representó un obstáculo para la atención y apoyo a las alumnas; igualmente, una directora expone cómo sus autoridades superiores le pidieron que no salga a defender a sus alumnos en enfrentamiento con bandas, ya que al efectuarse fuera de la escuela, ya no era de su competencia:

“La Supervisión no permitió que se siga trabajando con padres abusadores porque de acuerdo a la norma este tipo de intervención ya no competía a la escuela” (Entrevista 2, Profesora)

“La autoridad de la DGSEI me pidió que no me exponga, que “no me arriesgue”, en el enfrentamiento de pandillas fuera de mi escuela, pero mi sentido me pide intervenir ya que estaban involucrados alumnos de la escuela y pese a la recomendación, me salí en su defensa.... El supervisor me llamó la atención frente a los alumnos por no seguir la normatividad”. (Entrevista 3, Directora)

Tradicionalmente en el ambiente magisterial, las figuras de supervisores, jefes de sector, etc., son reconocidas por su apego a la normatividad y su incondicional alineación a las autoridades educativas supremas, por lo que no es de extrañarse que soliciten a los directores apearse al marco jurídico. Como desconocen lo que sucede realmente en las escuelas, las circunstancias y condiciones en las que viven los alumnos de manera particular y sus familias, las complejas relaciones habituales entre docente, de docentes con padres y alumnos, ni tienen claro cómo los directores y maestros sortean las vivencias cotidianas, ejecutan u ordenan acciones insensibles, apegadas a la legalidad, quizá con buenas intenciones, pero descontextualizadas y despersonalizadas, las cuales pueden tener resultados contrarios a los esperados. Tal es el caso de un director que preguntó a sus autoridades educativas, quién había dado la orden de realiza un operativo alrededor de su escuela para desmantelar los lugares de distribución de droga, y poder así, deslindarse ante la comunidad, al precisar de dónde venía la disposición, porque sabía que después del operativo la comunidad se le echaría encima. Al final, nadie se hizo responsable y las patrullas tuvieron que retirarse:

“Un día estando trabajando tranquilamente, me avisan que están rodeando la escuela como treinta patrullas. El jefe de los patrulleros me informa que estaban haciendo un operativo solicitado por la SEP porque ya tenían detectados los lugares donde se vendía droga, todos alrededor de la escuela, ‘venimos a advertirle’ me dijo... Mi autoridades no conocen a la comunidad y ¡yo sí conozco a los de alrededor!...” (Entrevista 7, Director)

Este tipo de directores le dan prioridad a los alumnos, a la escuela y a la comunidad, antes que “quedar bien con las autoridades”, primero son los alumnos, los padres, los maestros antes que asistir a algún evento con las autoridades educativas, lo que les otorga mayor liderazgo y legitimidad como autoridades en sus escuelas, además, les evita problemas o situaciones de violencia. Las autoridades educativas los identifican perfectamente y usualmente los envían a las escuelas con mayores problemas académicos, de disciplina y/o de violencia, con el argumento de que “la educación los necesita por sus cualidades, habilidades y competencia directiva”, pero no les advierten exactamente sobre las dificultades académicas o de violencia en que se encuentran las escuelas, como es el caso de una directora que llegó al día siguiente de haberse presentado una batalla campal de padres contra maestros:

“Me comuniqué con el supervisor para quejarme de que no se me había dicho nada del problema que había tenido la escuela un día antes de que yo llegara como directora, hubo un maestro descalabrado, otro jaloneado, otros bofeteado, muchas mentadas de madre... Ni la directora, ni el supervisor en la escuela en una firma de boletas, ¡nunca se deja la escuela sola! Porque ese día los padres preguntan, quieren respuestas sobre la evaluación de sus hijos... Aunque tengas la reunión con el secretario de la SEP, no debe dejar la escuela sola. Si no estamos los directivos ahí para dar una respuesta, pues se van contra los maestros”. (Entrevista 16, Directora)

Optar por el estudiante supone asumir riesgos personales (amenazas, agresiones, riesgos profesionales o la falta de apoyo de las autoridades), pero es un deber moral que sienten, que los impulsa a actuar. A pesar de ello, la mayoría de los directores entrevistados prefieren auxiliar a los alumnos y defenderlos aunque sea en contra de los estatutos establecidos, asimismo, manifiestan no tener confianza en su autoridad superior para solicitarle ayuda, ni siquiera para enterarla de la situación; por lo que deciden actuar solos, como

el enfrentarse o acercarse a las bandas de delincuentes en defensa de los alumnos afuera de la escuela, o brindar la orientación y el apoyo a alumnas violadas en casa para la denuncia y para su tratamiento psicológico.

Como condición adicional, en el medio educativo es bien conocido que el ser director de una escuela es como “el jamón del sándwich”, porque tiene que lidiar con las exigencias de sus autoridades -que además les delegan la responsabilidad total de la escuela-, así como con la de los docentes, personal de apoyo a la educación y padres de familia. Su vínculo con las autoridades educativas, gira en torno de que la escuela “no dé problemas”, básicamente, que no haya quejas o denuncias de los padres y que entregue la documentación que se le pide a tiempo. Es por eso que los directores se *sienten solos* al no percibir el acompañamiento, por una parte, de las autoridades con acciones concretas que ayuden o respalden la resolución emergente de sus problemáticas; y por otra, de la comunidad educativa que en lugar de colaborar, deposita en ellos la esperanza de la solución de todos los conflictos, con la idea construida culturalmente de “que el *jefe* solucione el problema”, que sean los dirigentes, el gobierno o una especie de superhéroe el que venga a salvarnos de los aprietos, como una suerte de temor de hacerse cargo y responsable, pero a la vez, de renunciar a la capacidad y posibilidad de edificar algo distinto.

En resumen, los directores entrevistados realizan esfuerzos personales para atender la violencia que se vive, no sólo en las escuelas, sino en la sociedad en general. Sin embargo, los directores y las escuelas no pueden solos, valdría la pena preguntarse sobre la imposibilidad de la escuela ante un contexto de terror para “ganar la guerra” a la violencia, inmersa en una relación muy compleja porque forma parte de ese escenario social, y al mismo tiempo pensar a la escuela como dispositivo generador de cambios sociales.

5. 5. Estrategias empleadas por los directores de Iztapalapa para atender la violencia escolar

Partimos del supuesto de que todos los problemas escolares se resuelven de acuerdo al tipo de situación, a la experiencia, pericia y disposición de la gente, a los apoyos (institucionales, económicos y personales) con los que se cuente y a las condiciones que subyacen a la problemáticas. En este sentido y de acuerdo con sus expresiones, para los directores consultados de Iztapalapa, la gestión de la violencia no sólo implica organizar, administrar y atender las situaciones problemáticas que se presenten al momento, sino que supone un conjunto de procesos que guían sus actos sustantivos como son la manera de ejercer el liderazgo, de transparentar los recursos, de utilizar la norma, de comunicarse, convencer y ganarse la confianza de la comunidad escolar, los cuales, no son casuales, sino que dependen de las circunstancias en las que se desarrollan, y cuyo objetivo principal es el beneficio de los alumnos.

En el diario acontecer de las escuelas, se ponen de manifiesto una serie de sucesos que se salen de lo esperado, y para darles respuesta, los directores se ven en la necesidad de implementar maniobras impredecibles; de tal forma que, resulta imposible constituir leyes o pautas generales de actuación ante situaciones contingentes y apremiantes, por ejemplo, un director narra cómo tuvo que trazar en el momento y en circunstancias sui géneris, tácticas precisas para atender a una banda de delincuentes que exigían la devolución de una pistola y en otra ocasión atender a un padre capaz de matar por cualquier cosa:

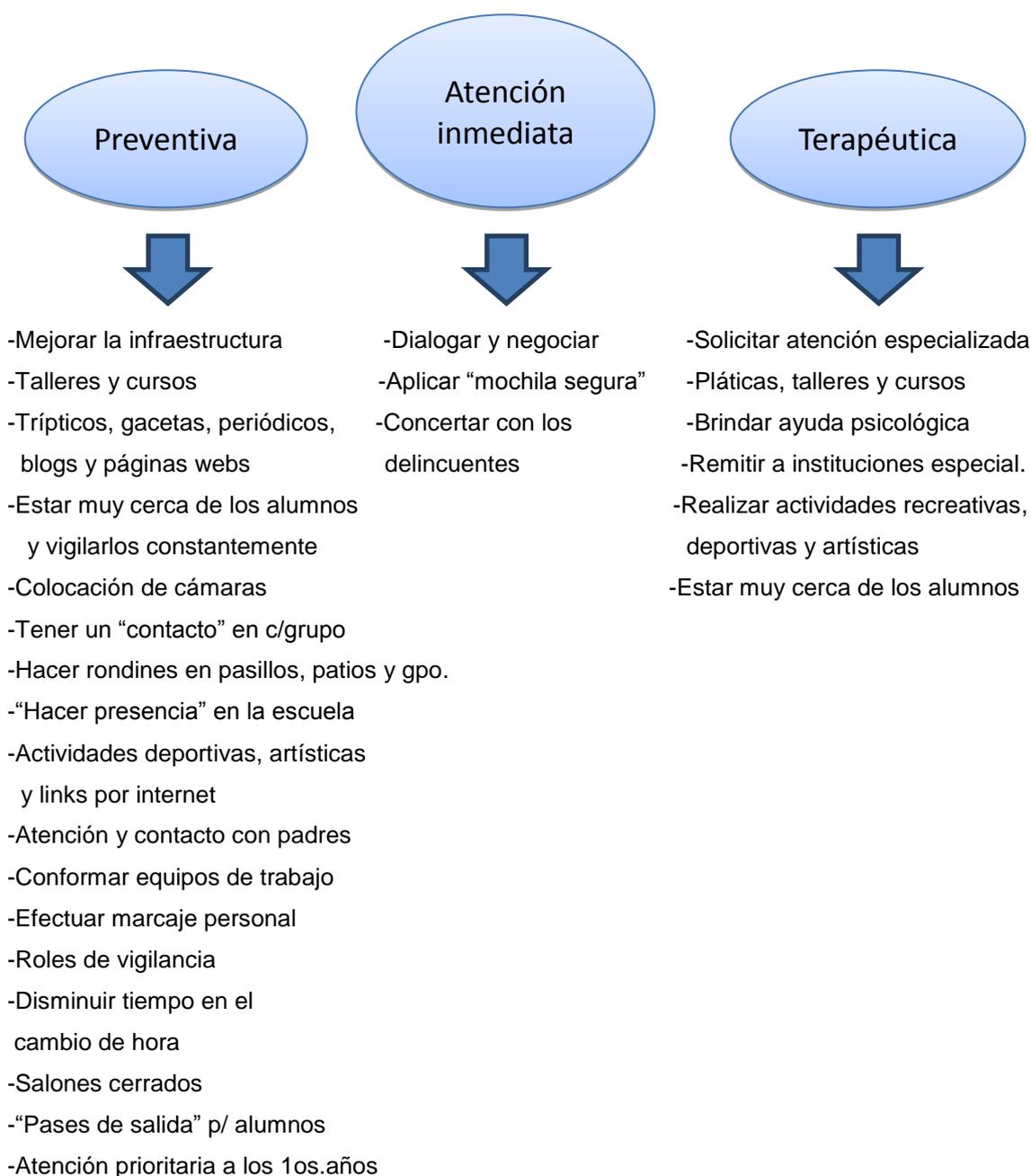
“Me avisan que un niño trae una pistola, entonces la recojo, y como a las dos horas llega una banda completita (como 20 sujetos), me dicen que vienen ¡todos armados! y que quieren hablar con el director ¡Obviamente no puedes huir!, ¡tienes que enfrentarlo!... En ese tipo de lugares, si tienes que salirte de lo que marca la norma, la cual dice que tienes que levantar una acta y presentar esa pistola en el jurídico y decirles a las personas que pasen a recogerla allá, ja, ja! ¿tú cree que puedes hacer eso con estos sujetos? [...] En otra ocasión, llega un padre de familia también con una pistolota, una santa muerte en oro y unas cadenotas enormes, todo vestido de negro, muy bien vestido, lleno en oro, y me dice: “quiero saber por qué mi hijo viene fracturado... no estoy jugando maestro, mi hijo es lo que más quiero, yo soy capaz de matar por cualquier cosa, pero por mi hijo me es más fácil” (Entrevista 7, Director)

Tomar la decisión de no sujetarse a lo que marca el reglamento y en su lugar tratar de conversar con estas personas con el fin de llegar a un acuerdo, dependió de las condiciones específicas que el director consideró, como observar que no se trataba de delincuentes nada ordinarios por la forma de vestirse, la manera amenazante de presentarse ante él y la gente que los acompañaba, quienes además, al tener al hermano o al hijo como alumno, conocen y están al tanto de lo que sucede en la escuela y a su alrededor, y ante un escenario social de corrupción e impunidad, donde recurrir a las autoridades y a la normatividad no solucionaría el problema, sino que se agravaría porque se pondría en riesgo a otros alumnos y al personal docente, fueron entre otros aspectos, los que influyeron para que el director actuara de esa manera y no apegarse a la normatividad.

Es por ello que el foco de interés en el presente trabajo, fueron las acciones concretas de los directores porque en la manera como se atendieron los problemas apremiantes, potenciales y contingentes, están las auténticas apreciaciones y significaciones que se tiene de la violencia desde los actores directos. A partir de esta valoración, se extrajeron de las entrevistas las estrategias empleadas por los directores de las escuelas secundarias investigadas para atender la violencia escolar, las cuales van desde mejorar la infraestructura escolar, dialogar y conciliar con los alumnos, “hablar” con los padres y solicitar atención especializada, procurar la intervención de grupos expertos con talleres y cursos a maestros, padres y alumnos, elaborar trípticos, gacetas, periódicos escolares, blogs y páginas web hechas por los alumnos, implementar el programa “mochila segura”, brindar ayuda psicológica y/o canalización de alumnos con problemas a instituciones especializadas, estar muy cerca de los alumnos y vigilarlos constantemente, tener un *contacto-alumno* en cada grupo, colocar cámaras por toda la escuela, hacer rondines por los grupos y pasillos, “estar siempre” a la entrada y salida de los alumnos en la escuela, atender a padres, aplicar “marcaje personal” a alumnos problemáticos, conformar equipos de trabajo sólidos con el personal docente y administrativo, realizar actividades recreativas (eventos deportivos y artísticos,

links por Internet, twitter o facebook); y hasta enfrentarse y/o concertar con los delincuentes.

Con el fin de hacer una distinción de esta serie de acciones que los directores entrevistados lleva a cabo para atender la violencia en sus escuelas, identificamos las que utilizan de manera preventiva, las que ejecutan ante una contingencia, es decir, de atención inmediata y las que realizan a manera de terapia una vez experimentado alguna situación de violencia, las cuales quedan agrupadas en el siguiente esquema:



Como se puede observar, son mucho más el número de acciones preventivas. Entre ellas se distinguen las que son utilizadas tanto de manera preventiva como terapéuticas, tales como talleres o pláticas para padres y alumnos, realización de actividades artísticas, deportivas y recreativas, así como estar muy cerca de los alumnos.

Más adelante se hace una mayor puntualización de las acciones más relevantes implementadas por los directores interrogados para gestionar la violencia, por lo pronto, se destaca de entre las narraciones, que para la implementación de estas praxis, debe tenerse un “sentido común” bien agudizado, un sentido de la lógica, de análisis, de prevención de la directriz que tomará una situación y buscar los espacios a donde moverse, procurando el beneficio del alumno –en primer lugar-, de los padres, del maestro, la secretaria o el trabajador, aunque en algunas ocasiones es necesario ser firme y drástico, pero nunca perder la sensatez y la cordura. Una directora da muestra de su pericia, suspicacia y su sentido lógico y preventivo, al contar cómo atendió a un grupo de padres de familia furiosos:

“...un grupo de padres, furiosos, me preguntaron que si yo era la nueva directora, que si no estaba enterada de lo que había sucedido el día anterior y que querían hablar conmigo. Les pedí esperar hasta que los niños pasaran a sus clases y enseguida los atendía en la dirección. No querían esperar, exigían que los atendiera inmediatamente, ahí, en la calle. Me negué a atenderlos en la calle (eran muchos, si me pongo a hablar con ellos en la calle ¡me ganan!, pensé: “a éstos, me los tengo que llevar a la dirección y en la dirección ¡se aplacan!...”
(Entrevista 16, Directora)

De esta manera, queda de manifiesto que los directores entrevistados gestionan las problemáticas apremiantes, las que les generan alarma y mortificación, y por ende, la gestión de la violencia tiene que ver más con las acciones concretas que realizan -las cuales están regidas por sus creencias, valores, experiencia, conocimientos-, que con lo estipulado en los Lineamientos o incluso, lo plasmado en su propia Planeación; por lo tanto la *gestión de la violencia escolar es lo que hacen* los directores ante situaciones emergentes,

son las acciones concretas, las prácticas rutinarias que guían la dinámica escolar, y que implica atender cualquier contingencia.

De acuerdo a las tendencias actuales de la gestión escolar, a la función directiva se exige una gran coordinación y responsabilidad de todo lo que acontece en la escuela, de las actividades de todo el personal que labora e influye en el plantel, de los resultados de esas acciones y de propiciar las condiciones y un ambiente favorables para el aprendizaje y el trabajo colectivo y participativo. Para ello, los directores han tenido que agudizar sus habilidades de comunicación, de convencimiento, de investigación; desarrollar su sentido común para la detección, prevención y solución de problemas; poner en juego la normatividad y, optimizar y proyectar estrategias en la atención de situaciones emergentes, para las que no existe, ni puede existir, un manual de acción. Además, han tenido que fortalecer su liderazgo académico, el trabajo en equipo, sus habilidades de negociación, la forma de hacer “presencia” en la escuela, el uso de las TICs, e identificar certeramente, a alumnos con potencialidades de violencia.

En consecuencia, nos encontramos con acciones, técnicas, prácticas y estrategias diversificadas en lo particular -ya que ningún hecho social se presenta igual a otro- pero con otras, que guardan ciertas características comunes, como el conformar equipos de trabajo, estar al pendiente de todo lo que sucede en la escuela, estar en constante comunicación con los alumnos, hacer “presencia”, no necesariamente apegarse a la normatividad, y cuyo eje primordial es buscar el bienestar de los alumnos en su vida personal. A continuación se desglosan cada una de ellas.

Conformar equipos de trabajo

Una de las estrategias que han desarrollado y les ha funcionado a los directores consultados, ha sido la conformación de *equipos de trabajo* principalmente con el personal docente y administrativo, pero no en los términos que promueve la doctrina de la *gestión escolar de calidad*, donde

entre todos construyen los objetivos escolares, toman acuerdos, los llevan a la práctica, los evalúan y son corresponsables de sus efectos. No, se trata de identificar entre el personal docente, de apoyo y hasta entre los alumnos, personas íntegras, hábiles, comprometidas, trabajadoras, con mucha comunicación y que viven el trabajo muy de cerca a los chicos -particularidades que no todos poseen-, personas dispuestas a colaborar en la atención de situaciones que les aquejan y competen a todos. Un ejemplo de integración de equipo de trabajo, lo ofrece un director al conformar un grupo en el que participan algunos docentes y alumnos con las características anteriores, le nombra “mi equipo de inteligencia, mi FBI”, este grupo apoya al director para prevenir y resolver todo tipo de problemas que se presenten en la escuela, se trata de maestro que están muy cerca de los alumnos, los conocen muy bien y se han ganado toda su confianza, de tal suerte, que les es muy fácil conseguir información muy segura cuando se requiere investigar cómo suceden los acontecimientos, quiénes participaron, en qué grado, etcétera; con lo que el director tiene elementos sólidos, además de escuchar todas las voces, para dar soluciones atinadas, justas e imparciales:

“...afortunadamente tengo un grupo muy habilidoso al que yo llamo “mi equipo de inteligencia”, “mi FBI”. Se trata de un grupo de personas capacitadas, con habilidades, con destrezas, para que me puedan decir, en situaciones irregulares, “¡este niño le rompió los lentes a aquel!”... por ejemplo, yo le digo: “¡investígame!” ¡y se investiga rápidamente! Está formado por maestros u orientadores (hay incluso, alumnos involucrados en ese cuerpo de inteligencia), que tienen la habilidad de acercarse, de comunicarse, de encuestar a los alumnos, tienen muy buena relación con ellos, hablar el mismo lenguaje... son normalmente gente que vive el trabajo muy cerca de los alumnos. También uno como director, tiene que estar muy cerca de los alumnos, ¡vivir cerca de ellos! y en consecuencia, ellos se acercan a ti. De este modo, tu cuerpo de inteligencia te dicen, en poco tiempo, lo que pasó ¡exacta e inmediatamente!...además, me hago de las evidencias para poder resolver las problemáticas” (Entrevista 17, Director)

De esta manera, sin delegar totalmente el trabajo de indagación, el director involucra a los docentes, prefectos, trabajadoras sociales y hasta alumnos en una participación activa en la definición de la dinámica escolar, al facilitar la comunicación, alentar la iniciativa del personal, poner en práctica el trabajo en equipo y dejar de lado la relación de tipo jerárquico.

Otra forma de conformar equipos de trabajo, es a través de la invitación a cada integrante de la comunidad escolar a realizar la función que le corresponda, pero no sólo con la palabra, sino con el ejemplo, así como brindándoles apoyo cuando sea necesario. Una directora expone su experiencia y hace un señalamiento que podría pasar desapercibido por los investigadores, es el hecho de considerar no sólo a los docentes en la conformación del equipo de trabajo, sino también al personal administrativo, de prefectura y de intendencia, personajes que en la vida escolar son trascendentales para el funcionamiento de las escuelas, debido a que muchos de ellos tienen varios años trabajando en éstas, manejan información personal y estadística, resguardan todos los espacios, materiales y equipos, poseen llaves de todo, están en patios, salones y pasillos, por lo que saben sobre muchos de los acontecimientos presentes y pasados de la escuela y conocen todo lo que sucede con alumnos, padres y maestros, situación que les otorga cierto coto de poder. En la jerga escolar es bien sabido que como director, es fundamental “tenerse ganado” al personal de apoyo.

“...poco a poco fuimos conformando un equipo. El personal administrativo me tenía miedo al principio porque decían que me veía muy enojona y yo les dije: “lo único que tienen que hacer es su trabajo; que si llegan tarde o falta, pues las tengo que reportar y si tienen alguna necesidad personal, ya lo platicaremos”. Finalmente, conté mucho con su apoyo, al igual que con el personal de intendencia y prefectura, ahorita ya somos un equipo muy fuerte [...] Hemos logrado obtener los índices más altos de aprovechamiento en la zona, la más alta inscripción y no ha sido logro sólo mío, sino de todo el equipo: de los maestros, desde los de intendencia hasta yo [...] nos apoyamos entre todos, por ejemplo, las secretarías cubren a la que está ausente, y si llega a faltar un maestro, ya sea, el subdirector, el maestro en horas de servicio o yo, nos vamos al grupo [...] que el maestro vea que siempre lo estamos apoyando, pero también necesitamos el apoyo de ellos en todos los aspectos.” (Entrevista 16, Directora)

Estos directores tienen claro que la conformación de verdaderos equipos de trabajo así como la participación de las personas no se logra a través de la normatividad, a través de un programa institucional o por decreto, se logra con el ejemplo, considerando a todos los integrantes de la comunidad escolar importantes, fundamentando su autoridad en un prestigio personal, con capacitación y competencia profesional, fomentando ambientes de colaboración, respeto y confianza y atendiendo la opinión de todos los

integrantes en la toma de decisiones; porque los buenos resultados de una escuela no los logra una sola persona, es necesaria la disposición y participación comprometida, sino de todo el personal, por lo menos de la mayoría.

Hacer presencia en la escuela

Otra táctica que pudiera pasar inadvertida porque se supone ordinaria, es la que definimos como *hacer presencia en la escuela*. No se remite al solo hecho de no ausentarse o de estar en la dirección o en la escuela todo el tiempo, atañe el estar al pendiente de todo lo que sucede dentro y fuera de los salones de clase, estar en la puerta de la escuela a la entrada y salida de los alumnos, pasearse por los pasillos, visitar las aulas, relacionarse con los alumnos, estar cerca de los maestros para apoyar su trabajo y que se sientan “acompañados” por su director, tener una dirección de “puertas siempre abiertas” (es decir, atender directamente a los padres y a los alumnos cuando lo requieran sin delegar a la secretaria o algún subalterno, sin necesidad de una cita previa, y no sólo cuando suceda una problemática apremiante), escuchar a los alumnos, padres, profesores y personal de apoyo, y en reuniones con padres de familia o firmas de boletas, estar presente para atender a los padres en sus dudas o resolver cualquier contingencia. Una directora comenta sobre la importancia de *hacer presencia en la escuela* y tener la precaución de vigilar a los alumnos constantemente, estar en los recesos, en el cambio de una hora a otra, “cubrir el grupo” en caso de que algún maestro faltase, es decir, no dejar espacios de tiempo y lugar donde los alumnos estén solos.

“Al abrir la puerta, a la hora de la entrada, los papás siempre me ven, saben que cualquier asunto que quieren tratar allí me encuentran, lo anoto en mi libreta, en el transcurso del día lo trabajo y al día siguiente ya les tengo una respuesta [...] Siempre he procurado visitar los salones, ver el trabajo de los maestros porque si no lo haces la reprobación te rebasa [...] Otra idea es ¡no dejar ni un salón sin maestro!, si algún maestro falta por incapacidad o algún asunto personal, siempre se cubre con la trabajadora, la orientadora, el prefecto, los muchachos de servicio social o hasta el médico escolar, la razón es ¡no dejar ni un grupo solo! así, tienes todo bien controlado y no hay el reclamo de papás.” (Entrevista 16, Directora)

El *hacer presencia en la escuela* tiene como efecto no sólo atender el quehacer educativo, sino entenderlo y con ello poder prever, desarrollar el sentido deductivo y de la lógica común, permite tener todo bajo control y ser asertivo en la solución de cualquier situación porque la conoce cabalmente. En adición, el reconocimiento del liderazgo directivo se consolida entre los integrantes de la comunidad escolar, al mismo tiempo que anima a la participación e impulsa la mejora de la escuela en general.

Efectuar “marcaje personal”

Este aspecto está muy ligado con el anterior, pero en esta ocasión concierne a casos específicos de alumnos, por ejemplo cuando se detecta a alguno fuertemente vinculado con el narcotráfico, que intenta vender droga dentro de la escuela o de alumnos que son muy violentos. En estos eventos, la técnica que los directores entrevistados aplican es *el marcaje personal*, que consiste en una vigilancia extrema y constante sobre esos alumnos en específico, para evitar que cometan actos ilícitos o para reunir elementos que los delaten. Esta estrategia responde a que este tipo de alumnos introducen la droga o las armas pegadas al cuerpo intencionalmente a sabiendas que normativamente no se les puede tocar o pedir que se quiten el uniforme ya que se trastocarían sus derechos individuales. Es por ello que los directores no descuidan una sola de sus acciones, están al pendiente de dónde andan, cuántas veces se salen del salón, cuánto se tardan en el baño, con quién se junta, además, se les revisa todos los días la mochila y se les pide que cumplan con el uniforme. Una directora da cuenta de ello:

“Al chico que traía cocaína lo tenía en observación y junto con todos los maestros, prefectura, orientación e intendencia lo teníamos vigilado, yo les decía: “tengan cuidado con este chico es así y así...” después el chico me decía: “¡no maestra, pues, ya no me deja aquí..!” y yo: “pues no ¡ya no!, si quieres seguir, allá afuera en la calle pero aquí en la escuela ¡no!” y ¡me obedecía!. [...] a los muchachos que son adictos, los tenemos vigilados, estamos al pendiente de que no falten a sus terapias, estamos en coordinación con las mamás. Con los prefectos, manejamos una “tarjeta de circulación” para los alumnos, con ella se maneja el tiempo en que tardan en el baño, si se tardan mucho, el prefecto o el de intendencia entran a buscarlos, sobre todo se hace con los alumnos que están “boletinados” A éstos los tenemos en secreto, los

alumnos nunca se enteran, sólo entre nosotros (especialmente prefectos, tutor del grupo, orientadora, trabajadora social y subdirector) sabemos de qué alumnos se trata". (Entrevista 16, Directora)

En estas expresiones se destaca la participación del personal docente y de apoyo -incluido el de intendencia- en la vigilancia constante a los alumnos "boletinados", así como el uso de "una tarjeta de circulación" (que en otras escuelas se le denomina "pase de salida"), para controlar el número de alumnos que salen del salón, el tiempo que tardan fuera, la vigilancia en los pasillos y escaleras, la entrada y salida al sanitario. Además, se denota la discreción para no evidenciar abiertamente a estos alumnos a través de códigos que se manejan sólo entre el equipo docente y de apoyo.

Conjuntamente, los directores manifestaron tener un acercamiento especial con estos alumnos –a veces amistoso, sin perder la autoridad-, les hacen ver que dentro de la escuela no es posible vender droga o que presenten conductas violentas, algunos lo aceptan, mientras otros, llegan a sentir demasiada presión y terminan desertando, o si se requiere, se les ayuda a cambiarse de escuela. Otra directora hace referencia a la proximidad y vigilancia incesante que aplicó a un alumno que intentó vender droga dentro de la escuela, así como acordar el "respeto de territorios" y dejar claro que el territorio de la escuela, es del director:

"...mucho acercamiento con el alumno, platicar mucho con él y llegar a acuerdos: "Respete mi territorio y yo respeto el suyo. De la puerta para adentro es mi territorio y de la puerta para afuera es el suyo". Y en acuerdo con los maestros, siempre estábamos viendo, yo o quienes fueran de los maestros, a donde iba, qué hacía y no dejar que se metiera a grupos que no eran los suyos". (Entrevista 3, Directora)

Como elementos complementarios a la realización del *marcaje personal*, cabe resaltar, que las cámaras instaladas por la delegación han sido un mecanismo esencial para el monitoreo de alumnos. Simultáneamente, *el trabajo con los alumnos de primer grado*, es otro elemento que se inscribe como estrategia para tener bien monitoreados a los alumnos, consiste en vigilarlos asiduamente, tener todos sus datos a la mano (dónde viven, quienes son sus padres, si tiene vínculos con alumnos de segundo o tercero, indagar sobre

antecedentes relevantes), las trabajadoras sociales y orientación se dedican mucho a ellos, les aplican *Mochila segura* frecuentemente, les dan pláticas sobre sexualidad, violencia y drogadicción, entre otras actividades, con el fin de identificar desde que entran, a aquellos que pudieran generar problemas y/o “para dar con los nuevos adictos”, porque algunos alumnos ya traen un problema fuerte de drogadicción desde la primaria. Es por ello que con los chicos de primero hacen todo un estudio, los observan mucho en todos los espacios: en el salón, en las canchas, en los baños, en todos lados, hacen una lista y los canalizan, los tienen supervisados todo el año y cuando pasan a segundo y tercero, están bien identificados, saben cómo tratarlos porque los conocen perfectamente, pero desgraciadamente, muchos no alcanzan a terminar la secundaria.

Ganarse la confianza de los alumnos

Los directores se ganan la confianza de los alumnos cuando éstos se sienten atendidos, queridos y escuchados. El acercamiento a los alumnos les permite conocer sus sentimientos y tener una valoración muy cercana de la situación real en la que viven, así lo expresa un director:

“También uno como director tiene que estar muy cerca de los alumnos: entrar a sus clases, jugar el partido de básquetbol con ellos, observar las clases, estar metiéndolos de los pasillos, escuchar sus problemáticas... es decir, ¡te acercas a los niños! vives cerca de ellos y entonces, ellos se acercan a ti”. (Entrevista 17, Director)

El estar cerca de los jóvenes, establecer una forma “abierta” de dirigirse a ellos, entablar una comunicación constante a través de charlas informales o bromas, respetar lo que piensan y hacen, acercarse cordialmente, responder a sus manifestaciones de afecto y jugar con ellos, por ejemplo, fútbol, escucharlos y *dar validez a lo que dicen y sienten*, propicia la *confianza de los alumnos* hacia los directores o profesores. De este modo, los alumnos se sienten atendidos, escuchados, porque lo que les sucede, piensan y sienten, “vale” para alguien, tiene sentido y es importante. En tanto que al director, se le facilita la “apertura” y la disposición a reconocer, aceptar y atender las necesidades de los chicos,

ya que “es el diálogo y la relación de confianza establecida lo que permite ir más allá de *saber* que hay situaciones asociadas al mal comportamiento, para *comprender* que éste no es un rasgo inherente a la persona del alumno, sino la respuesta ante situaciones desfavorables familiares y también escolares que lo afectan” (Fierro, 2005). En voz de otro director:

“Yo platico mucho con los alumnos, me he ganado su confianza, me confían toda la clase de cosas que suceden en las fiestas, en los lugares a donde ellos van, donde viven, confidencias sentimentales... así puedo tener una valoración muy cercana de la situación real, que me permite saber cómo atenderla”. (Entrevista 6, Director)

Conocer las condiciones de los alumnos, qué hacen cuando no están en la escuela, cuáles son sus intereses, sus necesidades, sus circunstancias y sus angustias “puede representar el inicio de una ruta de acción para un director que le puede llevar a modificar de manera sustancial su criterio para la toma de decisiones; quienes eligen poner al alumno como elemento de peso, tendrán la oportunidad de construir paulatinamente nuevas explicaciones ante la falta de criterios profesionales o institucionales” (Fierro, 2005).

El interés por el alumno representa un cambio de visión, significa abandonar la relación jerárquica director-alumno, dejar de considerarlo como “subordinado” del director, pero también dejar de ver al alumno conflictivo como delincuente, peligroso o nocivo, para mirarlo en su nivel de vida, sus circunstancias y su especificidad, y comprenderlo como sujeto vulnerable, sin oportunidades, con una gran necesidad de atención y cariño.

Evitar la expulsión de los alumnos

Los directores de las escuelas secundarias entrevistados afirman que procuran *evitar suspender o expulsar* a los alumnos, bajo la premisa de que al suspenderlos “*no se arregla nada*” ya que el chico que agrede, seguirá haciéndolo si no se revisan las razones de fondo de la agresión y se atienden, en lugar de expulsarlo u orillarlo a la deserción, y en consecuencia, a la exclusión del sistema educativo. La idea de “sacar a los alumnos violentos de

la escuela no es la solución a los problemas”, no sólo de la escuela sino de la sociedad en general, queda expuesta por un director:

“... había un grupo de niños con problemas, los profesores se empezaron a quejar y me solicitaron que los sacara de la escuela porque ese tipo de niños “no deberían estar en la escuela” y yo les respondí: “¿y dónde van a estar si no es en la escuela? los mandamos a la calle ¿y luego?, no hicimos nada, no resolvimos nada ¡¡al contrario!!... ¡no son delincuentes! son niños con muchos problemas y necesitan ser escuchados, necesitan un consejo, que uno crea en ellos... ¡debemos tratar de ayudarlos a resolver sus problemas!...” (Entrevista 20, director)

El procurar la permanencia del alumno vulnerable en los planteles escolares, representa la oportunidad de la escuela para ayudar a estos chicos a no desertar y/o caer en la delincuencia, no agrandar las filas de los rechazados sociales y mostrarles que es posible una vida digna, es decir hacer buenos ciudadanos. Convencidos de que “la violencia no se atiende con más violencia”, estos directores han optado por el acercamiento y comunicación constante con los alumnos, estar muy cerca de ellos, ganarse su confianza, que se sientan escuchados y tomados en cuenta, pedirles trabajos de investigación referentes al tema en que incurrieron, impulsar su participación en eventos deportivos y culturales, así como promover su asistencia constante a la escuela, además involucrarlos, junto con sus padres, en talleres y pláticas para mejorar sus relaciones. Todo ello, resulta contrario a las medidas disciplinarias severas que se proponen en el *Marco para la convivencia escolar* (Lineamientos vigentes respecto a este tema en el Distrito Federal), como son la suspensión de clases de 5 a 10 días dentro de las instalaciones del plantel o dar parte a las autoridades correspondiente a través de la Secretaría de Seguridad Pública, dictámenes que no dejan de ser excluyentes, discriminatorios, que etiquetan al alumno, y que en la gran mayoría de casos, provoca su deserción escolar.

Al evitar las suspensiones y fomentar la importancia de la permanencia del muchacho en la escuela, se pone de manifiesto el reconocimiento del valor hacia la persona del “alumno problemático” y se confirma la idea de integrarlo en lugar de excluirlo, como resultado de suponer que las suspensiones o

expulsiones como medida de escarmiento y como medio de control de la disciplina, son prácticas de castigo del hecho en sí, que si se aplican sin revisar o comprender las circunstancias que llevaron al alumno a esos actos, se incurriría en una injusticia, se dificultaría atender el problema de fondo, no se ayudaría efectivamente al alumno y se podría tener efectos contrarios e indeseados. Así lo expresan dos directoras:

“... ¿se suspenden para mejorar? al suspenderlos, ¿les das permiso de no de trabajar, porque durante estos días el alumno no avanza en sus materias, tienen libertad para “la vagancia” y puede ser invitado para la deserción, por lo tanto ¿se corrige realmente el alumno?...”
(Entrevista 3, Directora)

“... sabemos de los niños que la venden pero no se drogan y de aquellos que sí se drogan; nosotros no los suspendemos, no los expulsamos, los canalizamos a los centro de rehabilitación, los mantenemos observado y las orientadoras están al pendiente de que no falten a sus terapias [...] esta niña ya era franca consumidora de cocaína, les hicimos hincapié a los papás de que iba a seguir siendo recibida en la escuela pero que no debía faltar a sus terapias.” (Entrevista 16, Directora)

De esta forma, se confirma la mirada de *integración*, en lugar de *expulsión*, como resultado de considerar esencial al alumno en el proceso educativo. El estudiante es concebido como una persona con quien es posible conversar, intercambiar reflexiones, plantear soluciones y que es capaz de formarse una opinión sobre lo que sucede. Los directores defienden el hecho de platicar con los alumnos para que reflexionen sobre cómo pueden resolver sus diferencias sin insultarse o golpearse, que conciben alternativas sin violencia y sobre el trato de respeto que merecen como personas que son:

“... hablé mucho rato con las niñas sobre cuál era el problema, qué les molestaba y qué ganaban con pelear. Aunque se sugirió la suspensión [las orientadoras se lo solicitaron], en su lugar, yo les pedí un trabajo sobre valores, con la atenuante de que lo iban a hacer juntas... al final se hicieron amigas” (Entrevista 3, Directora)

Al mismo tiempo, los directores entrevistados hacen el señalamiento de que es mejor trabajar directamente con los alumnos porque no siempre se cuenta con el apoyo de los padres para hacer un seguimiento de estas acciones, debido a que a veces, resulta que los padres son más violentos que los propios

alumnos. De tal suerte que, escuchar las vivencias de los alumnos, considerar sus condiciones de vida, sus circunstancias y su fragilidad, permite comprender por qué actúan de cierta manera, mirar su nivel de vulnerabilidad, sentirte conmovido y *abrir la mirada* a otras formas de vivir y concebir el mundo, facilita la ayuda, la colaboración y la disposición, al mismo tiempo que les otorga más elementos para el análisis e implementación de nuevas formas de atender las situaciones de violencia que se presentan en sus escuelas.

La negociación ante la imposibilidad de la aplicación de la normatividad

El diálogo, el entendimiento y el convenio son aludidos por los directores consultados como recursos centrales para establecer compromisos entre los alumnos, entre docentes y alumnos, entre padres y maestros, entre padres e hijos o entre director y delincuentes. Tratan de evitar la elaboración de actas y en su lugar concilian y solucionan los conflictos a través del diálogo y el convenio, para que en la medida de lo posible, “todos resulten beneficiados”. De este modo, el papel de la normatividad y su relación con las prácticas consuetudinarias en el tratamiento de la violencia no es del todo correspondiente, ya que se le da primacía a la negociación que, en más de las veces, se pacta sin *apego a la normatividad*. Un director relata la importancia de la negociación ante la imposibilidad de la aplicación de la norma por las características del contexto social en el que está inmersa la escuela:

“En ese tipo de lugares, si tienes que salirte de lo que marca la norma ...lo que hice cuando se presentó el hermano del niño que llevó la pistola, el cual era el jefe de la banda, fue invitarlo a pasar a la dirección, pero solo a él y dos más de sus compañeros y sin armas... Me pidió que le regresara la pistola, le respondí de manera tranquila que lo que procedía era (bueno, le exageras, no?), presentarla al ministerio público, dar la dirección del niño... pero que la verdad, las cosas se solucionan mejor de forma “económica” [se refiere a no hacerlo legalmente], y que para que no se metieran en problemas, aparte de llevarse el arma, me trajera a sus papás y llevaran al niño a otra secundaria, y sí, así fue.” (Entrevista 7, Director)

Aunque los lineamientos marcan claramente que se *debe* denunciar a quien porta un arma o droga sin autorización, así como al narcotráfico, a los

abusadores de menores, secuestradores, tratantes de blancas, ladrones, etcétera, resulta demasiado complicado para los directores denunciar cuando los maleantes son parte de la comunidad escolar, ya que son hermanos, tíos o los propios padres de los alumnos y pueden pertenecer a poderosas bandas delincuenciales.

En un Estado donde la justicia parece no existir, donde se sabe que la delincuencia está infiltrada en las filas de los que procuran la ley, los directores visitados tienen muy claro que *el camino no es la denuncia*, saben de sobremanera que si denuncian, terminarán amenazados, poniendo en riesgo su seguridad y la de su familia, por ello es que se ven en la necesidad de recurrir a otras formas de solución para salvaguardar la institución escolar o la integridad personal, entre las que destaca el desarrollado de pericias personales no consideradas en el *Marco para la convivencia escolar*, ni en investigación alguna. Se trata de tácticas que rompen con patrones de comportamiento marcados en los reglamentos, pero que responden a las circunstancias reales que se viven hoy en las escuelas y que revelan la impredecible acción humana, tales como, establecer comunicación, enfrentarse con las bandas de malhechores o llegar a acuerdos:

“...en un principio esta banda nos pintaba la escuela, nos asaltaban alumnos, nos graffiteaban, amenazaban a los maestros... amedrentaban, pues, a toda la zona. Sabíamos que eran asaltantes con pistola o con cuchillo. Llegaban de 15 a 20 niños o jóvenes afuera de la escuela, a veces se metían a la escuela sin ningún permiso y había que sacarlos... si, si te asustas ¡hasta mi me daba miedo, salir!... entonces, ¡no había de otra!, había que acercarse a ellos...Tuvimos que negociar con ellos. A veces dicen que no se puede negociar con ese tipo de personas, pero yo pienso que si, ¡depende el tipo de negociación!... eran puros jovencitos, pero los jefes de la banda era gente adulta. Entonces, empezamos a buscar los contactos con esa gente adulta y nos encontramos que alguno de los alumnos tenía como tío a alguno de los líderes de esa banda. En algún momento nos pidió un favor -como inscribir a algún alumno o ver algún problema con la materia de algún familiar-, empezamos a tener cierta “comunicación”, y nunca corrompiéndonos con ellos, simplemente haciendo nuestro trabajo... ellos van viendo resultados y hasta te dicen: “¡qué buena onda es usted maestro!”, te los encuentras afuera: “¡qué pasó maestro cómo está!”. Una vez que tuvimos el acercamiento, les pedimos que no graffitearan la escuela... ¡y hasta la fecha! si te das cuenta esta es una zona escolar, hay un jardín de niños y una primaria y sus paredes ¡están super graffiteadas! pero las

paredes de nuestra escuela no... Así le hicimos, dejaron de molestarnos, de asaltar a nuestros alumnos e incluso, llegamos a recuperar objetos robados: "¡oye, no seas mala onda! fijate que esto y esto..." y al otro día: "¡está bien maestro! ¡aquí está el teléfono...!" ja, ja, ja!! (Entrevista 17, Director)

Como se observa, los directores entrevistados se han visto en la necesidad de *acercarse a las pandillas o a los delincuentes* para evitar asaltos a alumnos, maestros o a padres de familia, trifulcas o graffis fuera de la escuela, pero también, han tenido que establecer un convenio con los delincuentes para delimitar los territorios que a cada quien les atañe cuando el narcotráfico quiere infiltrarse en las escuelas, tal como lo expresa un director:

"... he tenido que entrevistarme con los grupos de narcomenudeo que rodean la escuela, para acordar no vender droga dentro: "no al interior de mi escuela, respeten mi territorio y yo respetaré el suyo hacia fuera, no hago denuncias o señalamientos..." (Entrevista 21, Director)

Aunque las disposiciones jurídicas aplicables a la educación básica son obligatorias y homogéneas para todas las personas involucradas en el proceso educativo, la normatividad sola no basta, y bajo el criterio de los directores consultados, es necesario considerar las circunstancias y condiciones, es decir "contextualizar los acontecimientos", para saber qué hacer y cómo, además de tener un sentido de lógica muy agudizado, al que llaman "sentido común" y una gran capacidad de negociación porque la normatividad no se pueden aplicar en todos los casos por igual, por muy parecidos que sean:

"... necesitas contextualizar los acontecimientos... tratar de comprender por qué los alumnos, maestros, padres, y general, las personas, hacen lo que hacen, para determinar usar la normatividad o arreglar las cosas de otra manera... esta función es de mucho "sentido común", se necesita una gran capacidad de negociación y a veces, tienes que ceder..." (Entrevista 24, director)

El considerar los escenarios que prevalecen para determinar si se aplica la legislación o no, así como el acercarse a los delincuentes, son prácticas que rompen con lo estipulado por el marco jurídico, pero son formas de darle solución a situaciones agudas de violencia, y reconocer que "en los hechos, la

normatividad suele ser utilizada de diversas maneras por los directores y aceptar que en general, no existe mucho apego a ella dadas las apabullantes prácticas que marginan su aplicación” (Elizondo, A. –coord- 2001).

Ante la emergencia y pertinencia de acercarse a los malhechores, estos directores han tenido que actuar al margen de la normatividad, sin dejar de tenerla presente, al mismo tiempo que gestionan los encuentros sin confrontaciones, procuran que sean de manera respetuosa, honesta y amigable, porque el objetivo es llegar a acuerdos, sin que la autoridad de la escuela o del director se vea rebasada por los delincuentes, y con lo que paradójicamente, fortalecen su liderazgo ya que “sin considerar si se contraponen o no a las disposiciones legales, el uso racional de la normatividad, que posibilita la congruencia entre ésta y los fines educativos, otorga mayor legitimidad al liderazgo del director... al aplicar la normatividad en función de la escuela, y no de manera burocrática e inflexible, se incrementa la credibilidad al directivo porque considerar las circunstancias y necesidades reales del proceso educativo...” (Elizondo, A. –coord- 2001).

Lo anterior se confirma cuando la mayoría de las expresiones de docentes, padres y de los mismos directores entrevistados afirman que a pesar de que existen bandas y pandillas alrededor de la escuela, en general respetan a los maestros y a la escuela, *no se meten con ellos*, tampoco las bandas arreglan problemas alrededor de la escuela. Esta condición la han obtenido a través de:

- 1) el convenio con las pandillas para evitar riñas fuera de la escuela,
- 2) con la identificación de los alumnos involucrados con bandas y acordar con ellos no “ocasionar problemas” para evitar o eliminar pleitos,
- 3) la “sensibilización” de estudiantes en la prevención de peleas fuera de la escuela,
- 4) hacer presencia total del director a la entrada y salida del plantel,
- 5) solicitar patrullaje policial o,
- 6) si éste no es suficiente, llegar a pedir el apoyo de los “meros, meros” de la zona para que otros delincuentes menores no roben o golpeen a los alumnos afuera de la escuela, tal como lo describe un director:

“Como ya estaba muy fea la cosa, me informan que yo tenía como alumno al hermano del mero, mero de la Unidad. Y entonces, que lo mando llamar. Y le dije. “oye!, yo sé que lo que te voy a pedir no es común, pero me han estado molestando un montón a mis niñas y a mis niños, a cada rato los agarran a la salida, los asaltan, les pegan...” y me contesta: ‘¿y qué quiere?’, ‘pues, haber si me puedes ayudar, haber qué se puede hacer, tranquilamente ¡sin golpes y sin nada! porque, saldría peo’, y me dice: ‘si, si yo puedo, en dos días se lo arreglo, ¡sin problema!’. Entonces, llega a la salida y se colocan tres camionetas afuera de la escuela – dos a los lados y una al centro-, de una de ellas baja él y se para enfrente sin hacer absolutamente nada, y en dos días, nos dejaron de molestar un buen tiempo” (Entrevista 7, Director)

Este es un ejemplo de cómo en la práctica real, es donde emergen las verdaderas propuestas para la atención a la violencia, son “legítimas” porque les permiten a los directores salir del paso en sus problemáticas y porque en ellas se refleja el auténtico significado de la violencia escolar para los implicados directos del proceso educativo. De esta forma, la noción de *violencia escolar* que nosotros privilegiamos está en estrecha relación con lo que se gestiona en las escuelas en los hechos concretos, ya que ¿existe la violencia que no se gestiona o que no se reconoce?, se gestiona lo que se conoce o identifica pero no se puede gestionar lo que para las personas no existe, lo que para algunos cierto tipo de violencia es real, para otros no lo es ya que “*la realidad se hace, no se encuentra*, la construcción de la realidad es el producto de la creación del conocimiento, conformada a lo largo de tradiciones para la formación de significados y de formas de pensar de una cultura, la *realidad* que atribuimos a los *mundos* que habitamos es construida” (Goodman, en Bruner, 2000), es así que la realidad sobre la violencia escolar es la que viven, enfrentan y significan día a día los alumnos y sus familias, los maestros y los directores en los planteles educativos. Es en los modos de reconocer, de pronunciar, de negar o de callar (tensión entre lo que se ve y lo que no se ve) donde está la forma de dar cauce a las situaciones, de gestionar la violencia, en una lógica de saber-poder donde la posibilidad de atender la violencia está dada por lo que se admite, por lo que se dicta, por el quién y cómo lo hace, lo que a la vez no se puede ver descontextualizado del entorno social y político desoladores que prevalecen en nuestra sociedad, que a manera de recuadro, condicionan el modo como se gestiona la violencia.

Dado que existen pocos textos e investigaciones sobre cómo se atiende en la práctica actual el problema de la violencia escolar en las escuelas secundarias y que las propuestas institucionales y teóricas se limitan a la prevención de la violencia a través del tratamiento de los conflictos, del fortalecimiento del trabajo colaborativo, del fomento a la participación, etc., los cuales no han sido suficientes y son superados por las circunstancias emergentes en los planteles escolares, es que se decidió en el presente trabajo, partir de los mecanismos productores del saber, de la sensibilidad colectiva, 'constructores de la verdad', de captar cómo se gestiona la violencia en sus extremos, donde se vuelve capilar, hasta el extremo menos jurídico, es decir, en las acciones personales (Foucault, 2000), ya que los problemas de la educación tienen su solución no en las políticas educativas ni en los conocimientos teóricos, sino en la práctica cotidiana escolar, que se convierte "en una forma de poder, una fuerza que actúa tanto a favor de la continuidad social como del cambio social que, aunque compartida con otros y limitada por ellos, sigue estando, en gran medida, en manos de los profesores. Mediante el poder de la práctica educativa, los docentes desempeñan una función vital en el cambio del mundo en que vivimos" (Carr y Kemmis, 1996).

En conclusión, lejos de lo institucional, los modos de gestionar la violencia están condicionados por la manera en cómo se visualiza desde la escuela, cómo se reconoce o se asiente, la complejidad social que la circunda, pero también por la manera como la escuela se percibe a sí misma como dispositivo capaz de hacer frente a esta problemática. Por lo que existen distintos niveles de intervención y diversas estrategias para atender la violencia que se presenta en los planteles educativos, en las que se ponen en juego varios recursos directivos.

5. 6. Recursos que se ponen en juego al gestionar la violencia escolar

Al atender situaciones de violencia escolar, los directores entrevistados de las escuelas secundarias de Iztapalapa, ponen en juego diversos recursos, mismos que se destacan en este apartado porque fueron aludidos u observados de forma significativa. Algunos de estos recursos son institucionales, como el uso de la normatividad o el programa de “Mochila Segura”, y otros son particulares, como son sus características profesionales y personales (preparación profesional, experiencia docente y directiva, habilidades de comunicación y persuasión). También se consideran como *recursos que se ponen en juego*, la forma de ejercer la función directiva (con claridad, honestidad, transparente y justa) y su autoridad pedagógica, ante los docentes y la comunidad escolar en general.

Características personales de los directores

Las características personales representan el mayor recurso que tienen los directores para atender situaciones de violencia. Estas cualidades directivas ya fueron abordadas de forma más amplia en el apartado 5.1. por lo que aquí, se hará referencia sólo de aquellas dan indicios para comprender por qué actúan de determinada manera y no de otra ante situaciones de violencia. Destacan:

- 1) *Preparación profesional de nivel licenciatura*: 13 de los 20 directores (el 65%) tiene estudios de Normal y los 7 restantes, otra licenciatura.
- 2) *Máximo grado de estudio*: 7 directores (el 35%) tiene estudios de licenciatura, en tanto que 13, (el 65%) cuenta con estudios de maestría. Sin embargo, el 90% del total de directores entrevistados, manifestó estar constantemente tomando cursos de actualización y superación profesional.
- 3) *Dictamen*: 15 (el 75%) de los 20 directores son dictaminados, posición que les brinda seguridad en la función y mayores posibilidades de tomar decisiones independientes.

4) *Perspectivas a futuro*: el 35%, es decir, 7 directores, están próximos a ser supervisores.

5) *Antigüedad en el campo educativo*: 16 de los 20 directores (el 80%), tiene más de 26 años de servicio, 3 de ellos (15%), entre 20 y 25 años y sólo 1(5%) entre 15 y 20 años. 10 directores (el 50%) fueron maestros frente a grupo de 1 a 10 años y los otros 10, fueron entre 11 y 20 años. Como directores, 7 (35%) llevan entre 0 y 5 años, 5 (25%) entre 6 y 10 años y 8 (40%) entre 11 y 20 años. La mitad fueron subdirectores antes de ser directores.

FUNCIÓN \ AÑOS	0 - 5	6 - 10	10 - 20	21 - 25	26 - 30	31 - 40
Docente frente a grupo	5	5	9	--	1	--
Director	7	5	8	--	--	--
Años de servicio (Antigüedad en la SEP)	--	--	1	3	13	3

Como se puede observar, todos fueron maestros frente a grupo y la mitad de ellos por más de 10 años, lo que les ha permitido saber cómo conducirse ante los adolescentes, estar al tanto en las técnicas de enseñanza, así como comprender las necesidades y preocupaciones de los profesores, alumnos y padres de familia. También observamos que 19 (el 95%) de los 20 directores entrevistados, tienen más de 21 años trabajando en la SEP. Como dato adicional, 18 (90%) directores, sólo se ha desempeñado en Iztapalapa, con lo que podemos deducir que al haber acumulado muchos años de trabajo en las escuelas, ostentan una enorme experiencia laborar, gran conocimiento del campo y de las condiciones sociales de la población.

Otro elemento que ha configurado la característica profesional de los directores de Iztapalapa, han sido las actividades que se han realizado en la DGSEI desde el año 2002 para consolidar específicamente a la función directiva y fortalecer su desarrollo profesional, las cuales se enlistan a continuación:

1. trabajo colegiado interniveles con directores
2. talleres para fortificar la sistematización, la discusión técnica de los problemas educativos y el planteamiento de soluciones de los consejos técnicos de escuela
3. asesorías sobre la función técnica pedagógica de los directores
4. orientación permanente en la elaboración de la planeación estratégica
5. talleres y cursos referentes al liderazgo, planeación y organización escolar, reflexión y observación en la escuela, el proyecto escolar, resolución de conflictos, evaluación, aprendizaje escolar, diversidad e inclusión, cultura escolar, marco jurídico, gestión escolar, entre otros
6. encuentros entre directores
7. producción editorial, cuadernillos, guías y apoyo bibliográfico
8. promoción de diplomados para fortalecer las habilidades directivas
9. fortalecimiento de las comunidades escolares

Con todos lo anterior podemos advertir que los directores han desarrollado sus habilidades administrativas, comunicativas, curriculares, de liderazgo, de negociación, empatía, convencimiento, de relaciones humanas y vigorizado su trabajo como líderes escolares a través del estudio y la capacitación constante, lo que contribuye no sólo a su formación académica, sino a su crecimiento y desarrollo profesional, entendido éste como la suma de experiencias laborales, intelectuales, sociales y afectivas de los directores en el transcurso de su vida personal y profesional.

Fortalecimiento de su liderazgo educativo

Los directores entrevistados de las secundarias de Iztapalapa están conscientes de que el reconocimiento como líder en la escuela no se obtiene con un título o un cargo político, el liderazgo se gana con trabajo. En ellos se observan esfuerzos por ejercer un tipo de liderazgo donde se involucre, sino a todo el personal, por lo menos a un grupo de profesores y alumnos para que acompañen la función directiva, lo que se acerca más a un liderazgo

democrático, participativo y horizontal, que a uno autocrático, impositivo o vertical. En este sentido, los directores argumentan que en la actualidad no es suficiente con saber organizar una escuela para obtener el liderazgo y ser la *autoridad académica* de la escuela (que de acuerdo a las tendencias de gestión contemporáneas, es en la que se debe basar su ejercicio directivo), es indispensable demostrar a los maestros que no sólo conocen el Plan y Programas de Estudios, que saben de las formas, los procesos y procedimientos pedagógicos, que tienen conocimientos generales de todas las asignaturas para apoyarlos, sino que dominan el marco legal educativo y que saben resolver acertadamente todo tipo de situaciones que se van presentando, con lo que consiguen el reconocimiento como líder o autoridad educativa no sólo de los profesores, sino de toda de la comunidad escolar. Un director da cuenta de ello:

“...Son situaciones que se te van dando y en la medida que las vas resolviendo, te van dando el liderazgo en la escuela, o sea, se te va reconociendo ‘como el director’. Y así, te tienen que reconocer ¡todos!, los maestros, los alumnos... y no nada más porque seas el director y te digan ‘directo’ sino porque te reconocen como ¡un líder!; en primer lugar como un líder moral, principalmente, luego como un líder académico y en tercer lugar como un líder político... Si la comunidad escolar percibe que tú tienes conocimiento como director, que conoces el Plan y programa de estudios, las normas, los procesos... eso te va dando el liderazgo en la escuela...” (Entrevista 17, Director)

Pero aún hay más, este mismo director hace énfasis sobre la importancia de ser un líder moral, haciendo referencia que además de lo anterior el director debe ser respetuoso, honesto, transparente, hacer sentir “seguras” a las personas, que no van a ser defraudados, abusados o acosados, con lo que genera procesos de confianza en la comunidad educativa, situación que fortalece su liderazgo en un 40%:

“El liderazgo moral es el primero que hay que hacerse de él... que te vean como una persona que respeta a sus compañeras y a sus compañeros, como una persona que no está hostigando sexualmente a sus compañeras, ¡que genera confianza! Cuando hay un ¡sentir! de seguridad estás generando un proceso de confianza en los demás que se proyecta, se transmite al trabajo, si no, se generan procesos de intolerancia y además de resentimiento... si le das transparencia al manejo de los recursos humanos y financieros, por supuesto que te da

mucho como directivo... yo creo que todo esto te da un 40% de tu gestión, de lo contrario, se genera desconfianza, descontrol, ¡no hay reconocimiento del liderazgo!” (Entrevista 17, Director)

Por último, para conquistar el reconocimiento de la comunidad educativa como líder, se requiere ser un adalid político, es decir, que el director sepa manejar las relaciones personales, guiar y convencer a toda la comunidad escolar hacia el bien común, de lo contrario se genera desconfianza, ambientes hostiles y se pierde la autoridad educativa.

Transparentar los procesos y los recursos

El ser *transparente en los procesos*, es decir, solicitar la opinión e informar a los maestros, padres y alumnos lo que se hace, cómo y para qué se hace, genera confianza entre la comunidad educativa, hace sentir a la gente que quien está al frente de la escuela, es una persona honesta y transparente. Asimismo, *transparentar el uso de los recursos humanos*, a través de la explicación de las funciones que le corresponde a cada quien, del por qué algunas personas realizan ciertas actividades o están en determinado lugar, etcétera, así como *transparentar el uso de los recursos materiales*, especialmente *los económicos*, al dar cuentas y justificar ante toda la comunidad, sobre las necesidades de los maestros y de la escuela en general, con cuánto dinero se cuenta, en qué se gasta cada peso, cómo y cuándo se utilizan los materiales disponibles y adquiridos, y dejar claro que el dinero no es manejado por el director sino a través de una comisión encargada, representan herramientas que fortalecen el liderazgo del director:

“Esto es ¡muy, muy importante!, el ser transparente y darle esa transparencia al uso de los recursos humanos y financieros... Hay que dar las cuentas: cuánto se gana en la cooperativa, en qué te gastas el dinero del PEC, cuánto cuesta esto... generar esa confianza, generar el que ellos te vean como una persona honesta, como una persona transparentemente ¡¡moral!...” (Entrevista 17, Director)

Otra herramienta que vigoriza el liderazgo educativo no sólo del director, sino de la escuela en general, es el hecho de *transparentar los procesos de evaluación*, dado que es el principal motivo por el que los padres han llegado a generar actos de violencia contra los profesores. Consiste en explicar a los padres de familia las formas de evaluación, cómo es que sus hijos obtuvieron determinadas calificaciones, mostrarles las evidencias y los soportes, hecho que les evita muchos conflictos. Una directora hace referencia sobre la trascendencia del esclarecimiento de las evaluaciones a los padres, aunado a un trato amable y de respeto:

“... yo les digo a los maestros: “si usted los tratan con decencia, educación y respeto jeso mismo van a recibir de los padres! aunque el hijo este reprobado, si tú le explicas cuáles son las razones, el padre te va a entender”. (Entrevista 16, Directora)

Uso de la normatividad

Cuando se trata de solucionar problemas, sobre todo interpersonales –que son en su mayoría el origen de los casos de violencia en las escuelas-, los directores entrevistados argumentan que se gana más a través del convencimiento, con el diálogo, la negociación, el establecimiento de compromisos, conquistando la confianza de las personas y con un trato digno y de respeto, que por la normatividad o el autoritarismo. Una directora afirma que más que andar con la norma en la mano, obtiene mayor compromiso de los maestros a su labor, escuchándolos y apoyándolos en lo posible en sus problemáticas, tratándolos con cortesía, convenciéndolos con trabajo y exigiendo con el ejemplo y no con el lineamiento:

“Siempre trato a los maestros con decencia y con respeto, aunque hayan cometido alguna falta, merecen consideración; además, te ganas a las personas y consigues una mejor respuesta que levantando actas ministeriales... siempre les he dicho a los maestros: “para que yo les puede exigir trabajo y puntualidad, necesito llegar primero que ustedes, estar en los salones, revisar los programas, ver su planeación, ¡exigirles con mi ejemplo! [...] hablamos, me cuentan sus problemáticas y siempre vemos la manera de ayudarlos. Así, hay más compromiso del maestro en cumplir, de estar en escuela, de cubrir su comisión, de estar al pendiente... definitivamente ¡si hay más compromiso!...” (Entrevista 16, Directora)

En el caso de alumnos que han incurrido en alguna falta, se dialoga, y junto con sus padres, se revisa la problemática que tuvieron, por qué lo hicieron, las consecuencias de sus actos, etcétera, simultáneamente se procura convencerlos de que los problemas se pueden solucionar con el razonamiento y no a golpes. En busca de su beneficio, se escucha a los chicos, se procura atenderlos, hacerlos sentir importantes y no señalarlos o excluirlos. Al igual que con los maestros, se gestiona concertar y solucionar los conflictos a través de la reflexión, la conciliación y de favorecer el compromiso verbal del alumno y de los padres, contrarios a la elaboración de exhortos por escrito, sanciones disciplinarias, ejecución de Actas de Hechos o la denuncia a las autoridades educativas o la Secretaría de Seguridad Pública, tal como lo señala el Marco para la convivencia escolar. Así lo refiere un director:

“... ¡el primer día que se presentó el niño! me vinieron a avisar: ‘maestro, anda enseñando que traer droga en la mochila’... ¡luego, luego le sacamos la grapa! con testigos y como debe de ser. Mandamos llamar al papá que era de una agresividad y de una prepotencia ¡¡pero difícil!!, y con las evidencias le dijimos: ‘¡aquí está esto!’... ¡lo desarmamos! ¡y se abrió porque era un ostión!, no tuvo otra opción más que abrirse y reconocer la problemática familiar que había... Esta es una de las formas en que vas resolviendo los problemas y no de que: ‘vamos a levantar el acta porque trae droga el niño o vamos a canalizarlo y a avisar a la SEP y a todas las instancias...’ porque a veces se perjudica con todo ello. Se trata de dar la atención al alumno, de tener la habilidad para que el papá acepte y colabore...” (Entrevista 17, Director)

Otro criterio que los directores entrevistados consideran para aplicar la normatividad o no -ya que los reglamentos son fríos, despersonalizados, inflexibles, formales y estandarizados, y aunque estén hechos por el hombre, están deshumanizados al estar descontextualizados-, es tomar en cuenta, y nunca olvidar, que se está trabajando con personas que sienten, que se emocionan, que sufren y que lloran, con tramas y realidades diversas; un director lo expresa de esta manera:

“Nunca pierdo de vista que estoy tratando con gente, con personas que sienten, que se emocionan, que sufren, que lloran...y no se puede aplicar la normatividad tal cual porque las ¡leyes son frías! Siempre actúo conforme mi sentido me dice que estoy haciendo lo correcto, puede que esté dentro de la normatividad o no, lo que yo considero ¡que es lo mejor para esa

situación!, ¡¡lo hago!! Trato de ¡ser justo!, si alguien merece que se le aplique la normatividad lo hago y si no, pues lo arreglamos de otra manera...” (Entrevista 17, Director)

De esta forma, los directores consultados, sin menospreciar la legislación o actuar fuera del marco jurídico –lo que sería imposible-, preponderan el valor de las personas, se propone actuar en beneficio de todos aunque esto implique no ajustarse al pie de la letra a la normatividad, se ponen en el lugar de los otros, consideran sus circunstancias, juzgan que en este tipo de escuelas la atención debe ser total hacia los jóvenes como personas y que si se llega con la normatividad por delante “se va todo para abajo”. De tal suerte que para tomar la decisión de resolver las problemáticas de determinada manera, como seres humanos, los directores en cuestión “establecen juicios bajo su construcción subjetiva influida por los valores sociales, y actúan y participan de acuerdo a ese marco que los conforma” (Flores G., 1997), más que apoyarse exclusivamente en los reglamentos. Así, los directores aludidos erigen sus juicios de valor, interiorizan la posición que les “toca jugar” las formas de actuar, “lo que consideran que es mejor hacer” o “lo que se espera de ellos”, aplican la normatividad con base a las condiciones, a los escenarios y a la lógica o al “sentido común” (como ellos lo refieren), lo cual consideran “por arriba” de la norma, en un nivel de razonamiento e intuición más elaborado que el simple hecho de aplicar la ley. Y debido a que este “sentido común” tampoco se puede aplicar totalmente alejado de la legislación, los directores están obligados a conocer perfectamente el marco jurídico y los programas que la Secretaría de Educación Pública ha implementado en atención a la violencia escolar en el Distrito Federal, porque ellos determinan normativamente, las pautas de comportamiento en el desempeño de la función directiva.

5. 7. Procedimientos que hacen posible otra manera de vivir la autoridad

De entre los directores entrevistados más experimentados y reconocidos por su destacada labor, sobresalen una serie de procedimientos que representan formas distintas a la tradicional, de ejercer la función directiva y que dan cuenta de *otra manera de vivir la autoridad* en sus escuelas. Entre ellas se encuentran

el acercarse a los jóvenes alumnos para conocer de viva voz sus problemáticas, realizar acciones que van más allá de lo que compete a su función en beneficio de los alumnos, abrir la escuela a la comunidad escolar e incluir “al de la calle”, cuya “recompensa” y estímulo, es recibir el aprecio y “reconocimiento” de la comunidad. Son ejercicios que están presentes de manera transversal en todas las estrategias que los directores entrevistados han implementado en atención a la violencia escolar, que fortalecen su liderazgo no con imposición, ni con la aplicación de la ley, sino con conocimientos, con sensatez, con sensibilidad, al ser transparente, justo, respetuoso, escuchar y ponerse en el lugar de los otros, y que rompen con la idea del director que da órdenes desde su escritorio de forma jerárquica.

Acercamiento a alumnos y padres

Como se ha mencionado anteriormente, el acercamiento a los alumnos y a los padres de familia, les ha permitido a los directores conocer a la comunidad, las circunstancias familiares y las problemáticas que hay de fondo y, por lo tanto, les ha dado la oportunidad de atender los orígenes de los problemas.

La comunicación constante es el medio primordial para estar cerca de los alumnos y sus padres. Por ejemplo, cuando se presenta una situación de violencia, se habla con las partes en conflicto (puede ser, según el caso, de manera separada o todos los involucrados juntos), para que expresen cada quien su punto de vista de la situación y su inconformidad, después, se les invita a la reflexión conjunta, a la concordia y a pactar compromisos de solución, tanto con adultos como con los adolescentes.

Con los alumnos, se platica mucho, se les hace recapacitar sobre las consecuencias de sus actos y se establecen acuerdos y compromisos. Un director relata cómo establece comunicación y se acerca a los alumnos para resolver problemas entre ellos que no son muy graves, sin necesidad de recurrir a los padres:

“Los problemas entre los alumnos los arreglamos dependiendo de la gravedad de la situación, primero hay que reconocer los hechos: los sientas, lo trabajas, platicas con ellos –uno por uno

y luego todos juntos- ¡te acercas! ¡Se trabaja delicioso entre puros niños! Cuando no son muy graves las circunstancias puedes no enteras a los papás y tú haces los acuerdos con los niños: su reconocimiento de las cosas, sus acuerdos y sus compromisos. ¡Y sale!, muchas veces estos acuerdos son verbalmente porque con menores no puedes haber nada por escrito ni firmado, o sea, pactas con ellos ¡bien delicioso! y la mayoría de la veces ¡¡los niños respetan los acuerdos!!, y ¡tan, tan! hasta ahí se acabó el problema, pero tienes que trabajar con ellos”
(Entrevista 17, Director)

Con los padres de familia también se habla mucho -lo más efectivo es de forma directa en lugar de talleres generales- con el fin de prevenir o solucionar altercados entre padres o con los profesores. Un director destaca la importancia de la comunicación con los padres para obtener información de lo que pasa en la comunidad y de lo que hacen los alumnos fuera de la escuela, para con ello, poder atender de fondo problemáticas de violencia a través de estimular la autoestima del chico agresivo y peleonero, así como la de sus padres:

“Ese vínculo con los papás es muy importante... tengo mucha comunicación con los papás, lo que hace que me informen de lo que sucede en la comunidad y de lo que hacen los alumnos fuera de la escuela [...] Cuando llegué a esta escuela, de cinco días de la semana, tres se peleaban a la salida niños o niñas, el clásico: “¡nos vemos a la salida y nos aventamos un tiro!” ¿Quién se peleaba? Pues, el niño que tiene violencia intrafamiliar, el niño que tiene baja autoestima, el niño que necesita amor, el niño que no tiene bien su sentido de pertenencia, que anda bailando ¡anda suelto! en su sentido de pertenencia... entonces busca pertenecer a... y quiere ser el fuerte, el líder, el que pega, el que hace... Y nos pusimos a atacar esa parte emocional del niño, ¿dónde está ésta? pues está en casa; nos pusimos a trabajar con los padres, y si era necesario, toda la familia ¡al psicólogo!, se les canalizó a las instituciones que corresponden... No logramos que nunca se pelearan, eso es, yo creo, un sueño guajiro, pero si logramos reducir las peleas a dos o tres al mes...” (Entrevista 20, Director)

El conocer las condiciones de violencia intrafamiliar, las necesidades afectivas y la carencia del sentido de pertenencia de los alumnos, les permite a los directores establecer estrategias de atención emocional tanto para los alumnos como para los padres, como establecerse metas, que hablen de sí mismos, que los padres saquen lo valioso de cada niño y hacérselo saber a sus hijos, decirle a la mamá cómo debe tratar a este niño para alimentar su autoestima porque hay muchos papás que les hacen daño sin querer, les dicen tontos, les

dicen mentos, burros, los comparan con los hermanos, es decir, orientan a los papás de cómo tratar a sus hijos.

Los directores también hacen alusión al valor de tratar con respeto y cordialidad a los padres, dejarlos que saque su enojo, su ira, su frustración, que se sientan atendidos y hasta ser empáticos con ellos, pero sobre todo que se sientan *escuchados*, todo ello hace que disminuya el nivel de ira o violencia con que llegan a la escuela. Consideran que al permitir a los padres expresar sus problemáticas, obtienen la oportunidad de apoyarlos para que reconozcan y acepten las situaciones y de asistirlos a ellos, a su familia, pero sobre todo, a los alumnos. Una directora explica cómo los padres le comparten sus problemáticas como consecuencia del trato que les brinda, y un director expone cómo un padre muy agresivo y prepotente termina abriéndose de capa, reconoce el problema de drogadicción de su hijo y colabora para su ayuda:

“... con los padres hay que ser muy diplomáticos y ¡muy respetuosos!, así sea ¡el último de los padres!, siempre darles la atención y decirles: “pásese señor y siéntese, qué se le ofrece, qué quiere”, es decir, atenderlos de la mejor manera y el señor ¡le baja!, aunque vayan muy enojados y quiera pegarle a todo mundo ¡¡le baja cuando lo escuchamos, lo sentamos y le ponemos atención!! De esta manera, te dicen sus problemática con más confianza o a veces situaciones familiares hasta de otro tipo” (Entrevista 16, Directora)

“Mandamos llamar al papá: “¡aquí está esto!”, le dije a la orientadora: “vamos a encuerarlo” lo que significa que se deshiciera de su armadura, que se abriera a la plática... y si, el papá aceptó que su hijo tenía problemas de drogadicción, nos platicó toda la historia: que él era dueño de una cadena de vinaterías, el niño le administraba una de ellas y a partir de ahí, se derivó el problema de la drogadicción, ¡y se puso a llorar! hizo catarsis...” (Entrevista 17, Director)

El acercarse a los alumnos y los padres, representa todo un trabajo a profundidad y de largo plazo, para que los padres cuando les hacen la sugerencia de asistir a terapia, no sólo no se sientan ofendidos, sino que lo acepten, se comprometan de forma efectiva y hasta terminen agradecidos con la escuela.

Abrir la escuela a la comunidad

Otra evidencia que da cuenta de una *manera diferente de vivir la autoridad* como director de una secundaria, es el hecho de mantener la escuela “abierta” a la comunidad, la cual consiste en no negarle la entrada y recibir a los padres siempre que lo soliciten y no sólo cuando se les mande llamar o en las reuniones bimetrales para informar de las evaluaciones; aceptar o proponer que los chicos de la calle, que perteneces a bandas o son delincuentes, participen en algunas actividades escolares como en concursos de graffitis, en partidos amistosos de futbol contra alumnos de la escuela o en desfiles de la escuela en avenidas principales de la colonia, para conmemorar, por ejemplo, la Revolución Mexicana, entre otros. Tres directores cuentan sus anécdotas y cómo el *abrir la escuela a la comunidad* les ha evitado o eliminado problemas con las bandas de delincuentes del barrio:

“Aquí en el turno vespertino, lo que hicimos una vez fue que, de los chicos que estaban persistentemente allá afuera de la escuela y sabíamos que son de banda, los invitamos a jugar -algunos de ellos son exalumnos- yo reconocí a uno y le dije: “¿por qué en lugar de bronquearse, no se echan una cascarita?”, aceptaron, vinieron dos veces y con eso se solucionó el problema.” (Entrevista 15, Director)

“Entre las cosas padres, un día sacamos a desfilar a los alumnos y llevábamos hasta el final del desfile a todos los delincuentes ¡desfilando! ¡ja, ja, ja!. No eran nuestros grandes amigos pero nos respetaban. Me dijeron: “qué, ¿si nos va a dar chance?” y les dije: “pues sí, ¡aquí a todo mundo puede desfilarse!” (Entrevista 7, Director)

“También hicimos un concurso de graffitis y los invitamos, y sobre el piso –alumnos graffiteros e invitados de fuera- hicieron sus graffitis, les dimos gises y pinturas, y al ganador, se le dio un premio... Pero es decirles: “van a entrar pero hay estas condiciones, estas limitantes y si se pasan ¡en la vida les vuelvo a abrir la puerta!”, ¡y lo aceptan!. De repente me decían: “maestro, vamos a jugar una cascarita contra su equipo de futbol” –“¡órale! pero no se vale pegar, ni patadas, ni esto..., a tal hora, tiene que estar el maestro de educación física arbitreando y se ajustan a lo que él dice ...” Les abrimos la puerta ¡con todos los riesgos que conlleva! brincándonos la normatividad y hasta mis autoridades”. (Entrevista 17, Director)

Estas acciones encarnan la noción de aceptar y reconocer la vulnerabilidad y las condiciones sociales de la escuela y sus alrededores –con todo y sus

delincuentes-, dejar de lado que la escuela es un recinto sagrado en el que sólo los que tienen la oportunidad y las posibilidades, pueden estar ahí. Les permite a los “excluidos” del sistema educativo, a los que renunciaron a la idea de “ser alguien en la vida” a través de la escolaridad, “estar en la escuela”. Y les ofrece a los directores la posibilidad de experimentar prácticas distintas a las tradicionales o a las esperadas reglamentariamente, de incluir al rechazado socialmente, y poner en juego su capacidad y disposición de afrontar las diversas problemáticas escolares, así como la manera de gestionar la violencia.

Ir más allá de los muros escolares

A pesar de que los directores conocen muy bien la normatividad y saben perfectamente hasta dónde deben y pueden intervenir, por una parte, en el discurso, apegado a la normatividad, limitan su actuación ante situaciones de violencia que se presentan fuera de la escuela (que para ellos son las más graves), pero por otro lado, en los hechos, van más allá de los “muros” de la escuela al implementar talleres para padres en situaciones específicas, pero sobre todo, al brindar orientación directa y todo el apoyo a alumnos y padres de familia en el caso, por ejemplo, de violación de menores, de violencia familiar, drogadicción, etcétera, los asesoran para hacer las denuncias y los ayudan en el tratamiento psicológico.

El “acercamiento” a los alumnos, despliega la sensibilidad de los directores ante situaciones que conmueven y da la posibilidad de acciones que van más allá de los muros escolares, las cuales inciden en las familias, la comunidad y en los terrenos muy personales de los alumnos. Un director cuenta cómo se conmovió e involucró demás con el caso de una alumna que había sido violada por el abuelo, arriesgándose a ser violentado por los familiares de la niña:

“Al saber que la niña había sido violada por su abuelito -que era la persona que los cuidaba- ¿qué haces?, ¿cómo convencer a la mamá de que fue su papá?, ¡¡imagínate, ya me querían golpear!! ...llegaron los tíos y toda la familia a platicar conmigo varias veces (en todo momento que estás hablando con la gente, cuando son situaciones delicadas ¡siempre con testigos!, lo ideal es que esté orientación, trabajo social, subdirector)... ¡Y sí!, pues yo azucé a la familia

para que fuera a hacer la denuncia al Ministerio Público, insistí a los señores ¡y me fui con ellos a hacer la denuncia!, yo no la puede hacer, ni firmar, pero estuve con ellos en todo el proceso... Yo estaba muy mal, hice cosas que no tenía que haber hecho, en las que ¡no me debí haber metido! pero al final ¡me metí! ...detuvieron al señor, lo metieron a la cárcel... Yo pensaba: "bueno ¿y tú qué? el día que salga el señor, te busca y te pone una... por metiche" (Entrevista 17, Director).

Actuar más allá de la normatividad es la respuesta a un deber moral por ayudar a quien poco puede defender, es un asunto sujeto a la mayor o menor disposición personal de los directores "debido justamente a que la resolución final descansa en una disposición personal para apoyar o no al alumno, las decisiones ofrecen posibilidades tan variadas como lo son las personas y sus circunstancias. En consecuencia "responderán a su criterio" y éste a su vez estará influido por las circunstancias del momento" (Fierro, 2005).

El reconocimiento de la comunidad

Los directores entrevistados han detectado que los padres, o quienes estén a cargo de los alumnos, platican poco o nada con sus hijos y que los muchachos necesitan sentirse cobijados, que alguien se preocupe por ellos, y que alguien "de la cara por ellos". En un ambiente donde los alumnos prácticamente se encuentran en el abandono, donde prevalece la improvisación, la indisciplina, "con un profundo desinterés por el otro, por lo humano, por el cuidado, por el respeto... los chicos sienten que están en tierra de nadie, sin adultos que habitualmente los escuchen y se interesen por sus preocupaciones... es cuando los maestros toman la figura tutorial de los alumnos" (Corzón Bonzo, 2003, citado por Bringiotti, 2008).

En estas circunstancias, cuando los directores se interesan en los jóvenes, les escuchan y los respetan, reciben a cambio el cariño absoluto de los alumnos como muestra de gratitud por el afecto y atención recibidos, no importa que pasen los años, regresan a la escuela a agradecer o si se los encuentran en la calle, se ponen a sus órdenes incondicionalmente. Un director hace referencia

sobre las muestras de entrega y reconocimiento que ha recibido de sus exalumnos bajo estos escenarios:

“... trato de tener una relación de cordialidad con los alumnos, por ejemplo, a veces me traen una torta como muestra de aprecio y yo les respondo comprando los refrescos [...] Estos niños son más entregados, entregan más el corazón, te agradecen toda su vida, si un día te los vuelves a encontrar y fuiste respetuoso, ellos te saludan, te defienden y se ponen a tus órdenes al 100. Son escuelas donde de verdad haces falta. Sabes que les puedes cambiar la vida a muchas personas...” (Entrevista 8, Director)

Alumnos que estaban destinados al fracaso escolar, pudieron terminar su secundaria e incluso ser sobresalientes al recibir el apoyo y aprecio de los maestros como muestra de sobrevivencia al margen de sus condiciones familiares y sociales; una profesora y dos directoras relatan los casos de alumnos “rescatados”, con la intención de “cambiarles la vida”:

“Las estrategias que hemos llevado a cabo en la escuela desde hace tres años, han funcionado, se nota en los alumnos, por ejemplo, el grupo en primero era vandálico en tercero se convirtió en el mejor en aprovechamiento de la escuela; chavos “rescatados” que después de egresar, visitan la escuela para agradecer; niños y niñas que no han dejado la escuela, siguen estudiando...” (Entrevista 2, Profesora)

“Chica abandonada en casa por los problemas constantes de sus padres, con dos intentos de suicidio y una autoestima baja. Lo que hicimos fue acercarse a la niña, hacer pláticas constantes con ella para levantar su autoestima y dialogar con los padres... finalmente se reconcilió con su mamá y terminó siendo la abanderada de la escolta.” (Entrevista 3, Directora)

“Al chico que traía cocaína, lo apoyé con todas sus materias, terminó la secundaria y se fue agradecido. Ahora es un hombresote –como mi hijo- y me encuentra en la calle, me saluda con cariño y me dice: “¡ya no trabajo en eso [venta de droga] maestra!” (Entrevista 16, Directora)

Otra demostración de agradecimiento a la escuela y al director es que aún cuando gran parte de las escuelas secundarias de Iztapalapa se encuentran en zonas de alto nivel delictuoso, son “respetadas” por los malhechores, no se meten a robar a pesar de poseer varios equipos de cómputo, cañones, televisiones, equipo de laboratorio, ¡ah! y de contar con alumnos delincuentes. Del mismo modo, la comunidad también respeta y apoya a la escuela, le ofrece

muestras de reconocimiento aunque no sean muy convencionales, por ejemplo, una señora le ofrece al director un camión robado de agua en los siguientes términos:

“Un día una señora fue a ofrecerme un camión robado de agua electropura y me dice: ‘se lo regalo maestro porque usted es ley con nosotros’...” (Entrevista 8, Director)

O cuando el director, junto con la orientadora, lleva a un alumno narcotizado a su casa ubicada en una Unidad Habitacional de gran peligrosidad, durante su estancia y al regreso, reciben una enorme muestra de afecto de las madres de familia que habitaban también en la zona, como una especie de “cobijo” para no ser asaltados o violentados por los delincuentes del lugar:

“Hubo un chico que llegó drogado a la escuela y todavía se siguió ¡dando sus monasos! adentro. Al detectarlo, lo llevaron a la dirección y la orientadora y yo pensamos: “¡Si se nos pone mal! ¿qué hacemos con él?” Al llegar la hora de la salida, nadie vino por él, así que lo tuvieron que llevar el director y la orientadora a su casa. Dicen que había muchos andadores, ¡que olía mucho a marihuana! y que, cuando ellos entraron se les empezaban a acercar muchos vagos; les dio mucho miedo, de pronto, empezaron a salir mamás que les decían: “¡hola maestro!, ¿cómo está?..” y de repente, ya era un montón de mamás, los rodearon ¡y los acompañan! a dejar al niño a su casa y de regreso a su auto. ¡Esa protección!, decían ellos ¡¡muy padre!!, los acompañaron ¡hasta que ellos arrancaron el coche y se fueron! ...eso habla, pues ¡del apoyo de la comunidad!” (Entrevista 2, Profesora)

La compostura ante el director(a) no por miedo, sino por correspondencia a su trabajo es otra expresión de reconocimiento. Son estas demostraciones de agradecimiento de alumnos y padres, derivado de su compromiso profesional, donde estos profesores reciben el empuje para mantener su decisión de apoyar siempre al alumno pese a circunstancias adversas, donde se sienten verdaderamente útiles y donde su esfuerzo rinde frutos. El móvil que los impulsa y estimula para luchar contra corriente es que el estudiante cambia su comportamiento al advertir que a alguien le importa lo que le pasa, lo que piensa, lo que hace, lo que siente y lo que hará.

5. 8. Las condiciones sociales de las familias en relación con la violencia escolar

Podría pensarse que trabajar el tema de la violencia escolar, es hacer referencia exclusivamente a situaciones específicas que suceden dentro de los planteles educativos, sin embargo, como parte de la complejidad de su estudio, inevitablemente se hace necesario aludir a la violencia familiar debido a que es inherente al ámbito escolar, sale a relucir en el comportamiento y aprendizaje de los chicos dentro de la escuela. La violencia que se vive en casa (niños golpeados, mordidos, quemados, violados, abandonados, ignorados o esclavizados, víctimas de trata de personas, narcotráfico, drogadicción, etc.) está presente en el proceso educativo. Dos directoras dan testimonio de alumnas muy problemáticas dentro de la escuela con situaciones familiares difíciles y cuyos padres son extremadamente violentos:

“mandamos llamar a la mamá de la niña que se cortaba las manos y que era muy agresiva en la escuela...la señora nos platico del problema que vivía en casa: después de que su marido había matado a su amante y regresó con ellos, la señora vivía con mucho miedo: “no lo puedo denunciar porque ¡si me mata o mata a mis hijas!”. Por su parte la niña nos dijo que su hermano había violado a otra de sus hermanitas, en un principio la señora lo negó, pero terminó aceptándolo” (Entrevista 18, Directora)

“Tuvimos una niña que su papá era revendedor, lidereaba un equipo de revendedores de boletos de eventos, era un señor temible al igual que sus hijas, las golpeaba horriblemente, tenía tres hijas con nosotros las cuales eran raterillas, eran adictas, eran malvadas [...] Los papás de muchos alumnos están en el reclusorio y la mayoría de estos niños son raterillos o drogadictos, estos son los que dominan a las mamás porque ellas trabajan, la mamá -al no estar el papá- pierde la autoridad y así el muchacho hace lo que quiere en su casa y quiere hacer lo mismo en la escuela...” (Entrevista 16, Directora)

En cuanto a los padres de familia, si bien pueden representar un apoyo para la escuela, también pueden constituir un obstáculo en la atención a la “persona” del alumno, por ejemplo, al no permitir que se trabajen ciertos temas con sus hijos en la escuela, negar problemáticas familiares, ser más violentos que los alumnos o tenerlos en el abandono total, ya sea porque trabajan todo el día, porque se separan y al tener otra familia, abandonan, descuidan o maltratan a

la primera, o por estar reclusos en las penitenciarias, como son los casos siguientes:

“A un niño que ya había rebasado los límites, le dije: “pues, ¡a ver cómo le haces!, pero en este momento vamos a ver a tu papá, agarra tus cosas -que trabajadora social ni que nada- ¡yo mismo te voy a acompañar!”, entonces, llegamos a la casa y el niño en lugar de salir con su papá, sale con una credencial para ir a verlo al reclusorio, le pregunte: “entonces ¿con quién vives?”, el niño me respondió que solo [...] Son escuelas en las que al ver al papá drogado o a la mamá super borracha, entonces piensas: ¿qué arreglo yo con los padres?, no se cuenta con ellos para apoyar a los chicos”. (Entrevista 7, Director)

“Hay casos tan dramáticos en donde no hay papás, viven con la abuelita y/o el abuelito, y uno de ellos trabaja y el otro está enfermo, y el alumno casi tiene que andar de criado cuidando al abuelito o a veces atendiendo a sus hermanitos, haciéndoles la comida, viendo la tarea, ¡a veces tenemos alumnos con esas responsabilidades! y ¡hay que identificarlos! para poderlos tratar” (Entrevista 20, Director)

“La orientadora y la trabajadora manual, me avisaron de una alumna que había estado llorando porque había sido violada por un primo. La respuesta de la mamá fue negar la situación y agregó que si su hija hubiera sido violada, la misma niña tenía la culpa por provocar al primo [la niña es el producto de un primer matrimonio de la señora. Ahora la señora tiene otra pareja por lo que al parecer la niña y la señora tienen muchos conflictos]. (Entrevista 15, Director)

Otra limitante que se presenta en las escuelas al asistir a los alumnos víctimas de violencia familiar, es que los chicos tienen miedo de enfrentar a sus padres cuando la escuela se da cuenta de este tipo situaciones, temen denunciarlos y no quieren enfrentarlos, por lo que niegan o encubren la problemática. Por otro lado, cuando los padres llegan a aceptar la violencia familiar, se desesperan porque no comprenden cómo es el proceso con los adolescentes, y terminan agrediéndolos o golpeándolos nuevamente y/o sacándolos de la escuela.

Al respecto, los directores entrevistados aseguran que una vez que los problemas en casa se desbordan, es cuando se manifiestan en la escuela, porque *“cuando el niño consume droga en la escuela, es porque ya consumió en otras partes mucho antes y muchas veces”* (Entrevista 6, Director), es cuando el

alumno ya perdió el interés, el cuidado y el respeto, a la sociedad, a la escuela, a la familia, pero principalmente, a sí mismo.

Es por eso que al estudiar las problemáticas relacionadas con la violencia escolar, se hace indispensable revisar las *condiciones sociales* en que viven las familias, porque “la violencia que los alumnos sufren dentro de su familia y en el entorno comunitario, así como los modelos violentos que aprenden en casa, en su entorno comunitario y la influencia de los amigos” (Moreno Olmedilla, 2002) son reproducidos en la escuela. De tal suerte que la injusticia, la corrupción, la impunidad que se vive en la sociedad, también tiene efectos en los procesos educativos, “cuando existe un contexto de injusticia, esté relacionado con la edad, el sexo, la raza, la orientación sexual, la etnia, la capacidad física, la religión o la clase social, pequeños incidentes se vuelven catalizadores de mayores expresiones de ira; pequeñas palabras, conductas, desprecios o provocaciones pueden en cualquier momento representar todas las frustraciones y resentimientos acumulados que no han tenido respuesta” (Girard y Koch, 1997); reacciones violentas que se desatan a la menor provocación en las interacciones escolares, se observan frecuentemente y afecta sobremanera al trabajo escolar, por lo que definitivamente, resulta esencial considerar la violencia social y familiar, cuando se habla de la violencia escolar.

Por último, un *modelo explicativo global*, en aras de comprender el fenómeno de la violencia escolar, además de considerar la violencia familiar, propone reflexionar sobre “la violencia estructural derivada de la *organización social*, donde los estudiantes “filtran” dicha violencia estructural presente en el conjunto de nuestra sociedad” (Moreno Olmedilla, J.M., 2002) hacia la cotidianidad escolar. Las formas de ser, de estar y de pensar, así como las oportunidades y condiciones de trabajo, los salarios, el consumo, los medios de subsistencia, etcétera, son estipulados por las Instituciones que rigen y “organizan” a la sociedad, las cuales representan a la vez, un modo de violencia hacia la misma. Tal como lo mencionamos en el capítulo uno, se alude a un tipo de violencia que va más allá de la violencia directa o interpersonal, y que de acuerdo a Slavoj Zizek (2009), es *en la violencia*

estructural y colectiva, en la que debemos estar más atentos por los efectos que tiene y porque puede percibirse con un fondo de nivel cero de violencia, en un estado de cosas “normales”, es invisible puesto que sostiene la normalidad de nivel cero contra lo que percibimos como subjetivamente violento. Necesitamos percatarnos de los contornos del trasfondo que generan arrebatos tales como la drogadicción, el narcotráfico, las peleas entre bandas que prevalecen en la calle, así como los robos, agresiones, groserías e insultos que experimentan los alumnos, efectos de la violencia estructural que afectan irremediablemente el ambiente escolar. Por ejemplo, el homicidio que el hermano de un alumno de la escuela, jefe de una banda, realizó a su mejor amigo para mantener el liderazgo:

“Se dice que una vez estaban reunidos todos los mafiosos de la Unidad y que el hermano del alumno, le puso una pistola en la cabeza de su mejor amigo y les dijo: “¿ustedes saben que él es mi mejor amigo? Porque siempre me ha sido leal, (todo asintieron), ¿creen que yo podría matarlo?”, y que enfrente de toda la banda le disparó en la cabeza y lo mató, “si eso hago con mi mejor amigo...ustedes saben a lo que se atienen...” (Entrevista 7, Director)

Es un caso obvio de agresión, provocación y de relaciones de dominación social, que como muchos, han sido estudiados ampliamente con todo lo que representa. Sin embargo, este hecho encarna la consecuencia catastrófica de una *violencia sistémica* (estructural y colectiva) y del funcionamiento homogéneo de nuestro sistema económico y político, donde la imposición de cierto sentido del universo juega un papel fundamental. Como referencia, tenemos la violencia que ejercen las instituciones del Estado sobre la población, con uno de los salarios mínimos más bajos del mundo, con pagos de servicios, intereses e impuestos más altos de la orbe, con altos índices de corrupción e impunidad (donde domina la ley de “el más fuerte”), con pésima difusión de cultura... que obligan a las familias a trabajar más tiempo y en condiciones precarias, lo que conlleva al abandono, cada vez mayor, de los hijos. En este marco, Slavoj Žižek afirma: *“La violencia sistémica es por tanto algo como la famosa <materia oscura> de la física, la contraparte de una claramente visible violencia subjetiva”.*

En consecuencia, no se puede separar un análisis de la violencia escolar sin revisar el contexto estructural, social y familiar de los alumnos. De tal suerte, que para estudiar la violencia escolar, es necesario revisar o por lo menos anunciar, las circunstancias familiares de los alumnos, de la comunidad en que viven y de la sociedad en general.

La escuela no puede sola para atender la violencia que se genera en estos tiempos, se precisa del apoyo de los padres y de las instituciones, lo que se torna difícil porque, por una parte, los padres niegan problemáticas familiares, pueden demandar o agredir a los maestros, y cuando los chicos vulnerables necesitan cuidados especializados -como la mayoría de ellos se encuentran en el desamparo total-, no son atendidos; y por otra parte, las instituciones, no han mostrado un auténtico interés en la educación para atender de fondo el problema de la violencia escolar, al mismo tiempo que han desprestigiado a las escuelas y a sus profesores. Pero además, se requiere un cambio que optimice las condiciones de vida presente y futura de los jóvenes, mayores oportunidades de estudio y de trabajos, mejores ingresos, mayor tiempo para estar con los hijos.

Finalmente, se precisa de la participación decidida y comprometida de todos los miembros de la sociedad para mitigar la violencia que se vive en las escuelas y en la sociedad en general, de otro modo, se puede tornar estéril el trabajo en solitario de la escuela en la vorágine jungla de la modernidad, donde el cometido de la escuela como motor que permita la salida de los chicos en situaciones de vulnerabilidad para “ser alguien en la vida”, se debilita, “la salvaguarda de la escuela se hace casi imposible en una sociedad donde se agota la idea -antes muy poderosa- de que *se podía ser alguien en la vida* a través de la escuela, se agotan los caminos que representaban la posibilidad “*de ser otra cosa...*” (Rguez. McKeon, 2006). En circunstancias sociales y familiares tan adversas para los alumnos, sin la participación comprometida de todos, la escuela corre el riesgo de no representar la oportunidad de mejora en la vida de los alumnos y quedar como espectadora de una doble tragedia, primero, ser testigo de niños violados, quemados, golpeados, despreciados,

abandonados, que son hijos de rateros o integrantes de bandas, y después, ser testigo del futuro perdido de muchos de nuestros jóvenes mexicanos.

REFLEXIONES FINALES

El fenómeno de violencia no es característico de la sociedad moderna, ha sido una constante a lo largo de la historia del hombre, sin embargo, hoy predomina la impresión de que estamos envueltos en el narcotráfico, drogadicción, trata de personas, asesinatos, asaltos, secuestros, violaciones, (difundidos ampliamente por los medios de comunicación), y que nuestro país está lleno de pobreza, desolación, desigualdad social, estancamiento, maltrato, de heridas que no cierran, de corrupción, injusticia, impunidad y de cinismo de legisladores y gobernantes. Sentimiento que atraviesa por el juicio de los directores y maestros entrevistados para este trabajo cuando explican que la violencia que se da dentro de la escuela, es el efecto de lo que se vive afuera. Ante tal alarma social, resulta insignificante para los mentores lo que pasa dentro de la escuela. Del mismo modo, mirar las condiciones en que viven los alumnos y sus familias les hace afirmar que los alumnos hoy en día, se encuentran en estado de abandono, resultado del maltrato sistémico que vive la sociedad mexicana (jornadas largas de trabajo, bajos salarios, falta de trabajo, pocas oportunidades de educación para los más vulnerables). Expresiones como las siguientes, dan cuenta de ello:

- *La violencia viene de fuera* Se refieren a la violencia que los alumnos viven en casa, el hacinamiento, la venta de drogas, el vandalismo, las familias deshechas, la trata de personas, los abusos sexuales, los embarazos de adolescentes, las adicciones, chicos que no han terminan su niñez cuando ya tienen responsabilidades de adultos, maltratos físicos y sistémicos, pérdida de la noción de justicia y del valor de la vida. Así mismo, hacen referencias a una violencia sistemática ejercida sobre la ciudadanía, como la falta de oportunidades, entornos sociales desfavorables, alto grado de vulnerabilidad, con efectos específicos sobre los alumnos.

Los casos de niños que se droguen, de robos, riñas entre alumnos o narcomenudeo dentro de la escuela, no se mencionan como alarmantes o relevante porque aunque se dan, son pocos y los directores citados los saben controlar muy bien, lo que no les significa conflicto. Del mismo modo, consideran que los jóvenes de secundaria se rebelan, no se ciñen a las normas establecidas y se insubordinan, por su ímpetu y naturaleza de adolescentes, mas no como un acto intencional o evidentemente violento, lo mismo que ponerse apodoso o utilizar palabras altisonantes, lo cual definen como una forma muy común de relacionarse entre los jóvenes.

Como se observa los *problemas de indisciplina, disrupción en el aula o maltrato entre compañeros (bullying)*, no son mencionados por los entrevistados, lo que puede significar, que no representan un problema o no son considerados para ellos como violencia escolar. Contrario a la categorización que se hace desde la academia centrada en los alumnos. Tampoco son reconocidos ni utilizados desde los protagonistas, los términos *indiferencia, incivildades, comportamiento o conducta antisocial*. Para ellos, el verdadero problema de violencia está afuera y se introduce al interior de la escuela como un efecto, un “contagio” del entorno social.

No obstante, minimizar lo que ocurre dentro de las escuelas, refleja dificultad para pensarse a sí mismos, pensarse hacia dentro, no ver o no querer mencionar la violencia que promueve la escuela, no reconocer que la escuela también es generadora de violencia. Pero además guarda estrecha relación con lo que los directores alcanzan a ver y lo que no, de acuerdo a sus valores, creencias y posición institucional. La posibilidad de ver o nombrar determinadas circunstancias que se producen al interior de las escuelas secundarias, cuestionar las prácticas escolares, la forma de organizarse, sus prioridades e intereses educativos reales, como un proceso de naturalización, permitiría a las escuelas, reconocer su fuerza como dispositivo promotor de cultura, para descubrir los aspectos de la vida cotidiana escolar que se pueden pensar y transformar. Fenómeno que bien podría ser tema de otra investigación.

- *La violencia se ha generalizado y diversificado.*- Los entrevistados aseveran que la violencia ya no es no privativa de unos cuantos, que no sólo se presenta en zonas marginadas, sino que está regada por todos lados y que se manifiesta de diferentes maneras (por ejem. a través de enfermedades, conductas y estados de ánimo de los alumnos) y que su origen tiene que ver con las condiciones económicas y políticas, con las creencias y valores sociales, más que con el simple hecho de “querer” ser violentos. Por lo que no caen en la trampa de suponer que es más importante y urgente atender la violencia palpable, de aquella no visible.

- *Los alumnos sufren el abandono de sus padres.*- Las jornadas laborales de los padres les ocupan todo el día, imposibilitándoles conciliar el trabajo con la atención a la familia. Comentan los directores consultados que contrario a lo que podría pensarse, existen alumnos que a pesar de tener todas las posibilidades económicas y materiales en casa, son agresivos y/o se drogan porque están solos prácticamente todo el día, es decir, en abandono.

De este modo, los directores y profesores entrevistados por su cercanía con los alumnos y con la población, identifican cuando un alumno es víctima de violencia familiar, padece algún problema de salud, se encuentra enrolado en drogas o vive en condiciones de vulnerabilidad, diferenciando así la violencia *visible* de la *invisible*, su origen, así como sus efectos. Con ello, los directores toman distancia para no señalar como única violencia los actos de terror, crímenes, disturbios y conflictos sociales claramente visibles y practicados por agentes identificable, advirtiendo la presencia de una violencia sistémica no visible, derivadas de una estructura social que genera condiciones desfavorables económicas, educativas y culturales. A la vez, observan una violencia más diversificada y expandida a mayor número de escuelas y actores en discrepancia con estudios realizados sobre el tema que se centran en los tipos de violencia que están en torno exclusivamente al alumno y que acotan la participación de otros personajes y de otros aspectos de la vida escolar. De esta forma, perciben los contornos del trasfondo que generan tales actos de violencia, como son la influencia de los medio de comunicación, las largan

faenas de trabajo de los padres, los bajos ingresos laborales y su consecuente descuido familiar, aunque exista una gran dificultad de mirarse hacia dentro.

Son ellos quienes viven el proceso educativo directamente y de acuerdo a su percepción, la verdadera violencia es la que viven los alumnos en su entorno social y familiar, la cual se refleja en su comportamiento cotidiano dentro de la escuela. En su discurso, se afirma frecuentemente que las condiciones en que subsisten las familias, y el subsecuente abandono de los hijos, favorece la violencia debido a que los padres tienen la necesidad de trabajar a veces en jornadas de 10 horas al día, lo que les impide atenderlos, estar al pendiente de ellos, y en consecuencia, “se les salen de control” y los chicos encuentran salidas falsas hacia la delincuencia, la drogadicción o son víctimas de violaciones para no sentirse solos.

Reiteradamente se ha reconocido que en la educación están las bases para el cambio del México que todos queremos, que “nuestro país sólo prosperará cuando su gente esté educada y muy bien educada” (Dresser, 2012), cambio que puede ser generado por los que la conocen mejor, los maestros y los directores. Ellos pasan mínimo ocho horas diarias en las escuelas, viven experiencias fuertes con padres y maestros, conocen la realidad cotidiana directamente, y como seres humanos, reaccionan ante estímulos que la afectan, están al tanto de la gente de la comunidad, comparten sus dichas y sus desdichas y saben cómo influir sobre ella. De tal modo, que los docentes y directores comprometidos con su función aportan su granito de arena para mejorar la cultura social de los alumnos al dar ejemplo de trabajo, responsabilidad y sensibilidad ante las condiciones de vulnerabilidad en que viven sus alumnos.

Por ello, considerar el significado que tiene la violencia escolar para los directores, es substancial debido a que la historia y la realidad social siempre se reduce a las personas singulares que viven diariamente y de primera mano, los procesos educativos. Es desde la mirada de estos actores y de sus prácticas, donde se puede dar paso a significaciones, categorías y

connotaciones que surgen en momentos históricos y circunstancias específicos.

Con respecto a los tipos de la violencia identificados en las escuelas secundarias investigadas, se consideró prudente hacer una distinción entre los tipos de violencia que aparecían en el desarrollo de las narraciones de los entrevistados y los tipos de violencia escolar que ellos *reconocían* como tal. Dentro de la primera distinción se encontraron: 1) problemas de violencia externos al plantel, como son casos de alumnos maltratados, violados e ignorados por los padres, con manifestaciones de daños físicos evidente: mordidos (por ejemplo en un dedo, tan fuerte, al grado de perderlo), quemados o golpeados, entornos escolares con delincuencia, drogadicción y narcotráfico, donde parte de la comunidad escolar (padres de familia e incluso alumnos), son asaltantes o se dedican a la distribución y venta de drogas, e incluso, hay padres que se encuentran presos en la cárcel; 2) problemáticas internas que van desde discrepancias entre alumnos, habitualmente por situaciones discriminatorias por sus condiciones físicas (ser moreno, estar gordo, chaparro, etc.), así como falta de respeto de alumnos hacia los profesores, que se manifiesta en desobediencia, burlarse de los maestros o retarlos, e intimidaciones o agresiones abiertas o sutiles de los padres o alumnos hacia los docentes.

Mientras que entre las situaciones de violencia *reconocidas* explícitamente por los directores, subdirectores, profesores, padres y alumnos de las escuelas secundarias de Iztapalapa investigadas, destacan: 1) *fuera* de los planteles, peleas a golpes entre alumnos o entre bandas, delincuencia, vandalismo, alcoholismo, drogadicción, alumnos con tendencias suicidas, narcomenudeo, secuestros, robos, narcotráfico, bulimia, anorexia, violencia familiar, abusos sexuales, trata de niñas, ambientes sociales y familiares escabrosos; y 2) *dentro* de los planteles, riñas entre alumnos, amenazas, sobornos, robos, agresiones de padres a maestros, problemas entre profesores y uno que otro niño que llega drogado a la escuela.

De los sucesos de violencia trascendentales enunciados por los directores, destacan los siguientes:

- 1) *Aumento significativo de drogadicción y peleas entre niñas.*
- 2) *Directores y maestros agredidos.*
- 3) *Alumnas violadas en casa o cerca de ella.*
- 4) *Niños que se drogan e intentan vender droga en la escuela.*
- 5) *Violencia familiar extrema.*

Los dos primeros se reconocen de manera generalizada en todas las escuelas, mientras que los siguientes, son característicos de las escuelas secundarias que se encuentran en las zonas marginadas, en la periferia o las que colindan con el Estado de México.

En cuanto a las investigaciones realizadas sobre violencia escolar en nuestro país, la mayoría se focalizan en las conductas visibles de los alumnos o las situaciones en que pueden ser víctimas, dado que es sobre el único miembro de la comunidad educativa al que se supone su uso. En un principio se hace una configuración dogmática sobre el concepto de violencia escolar, basa en la idea del uso de la fuerza y el daño físico manifiesto (muertes, heridas, traumatismos), aunque más tarde se propone considerar, un tipo de violencia no visible, que puede ser emocional, psicológico y moral, caracterizada por gritos, insultos, intimidaciones, irrupción de las reglas, de “valores”, costumbres, por censuras, restricciones y prohibiciones, la cual no deja de ser limitada porque en las escuelas no sólo se produce violencia relacionada con el alumno, existen otro tipo de relaciones y acontecimientos donde también se genera violencia, incluso, aquellas relaciones que el sistema de gobierno y de poder ejercen sobre los maestros, las escuelas y la sociedad en general, donde la violencia está en estrecha relación con los elementos culturales, económicos y políticos actuales.

Es así que el concepto de violencia escolar en nuestro país se formula en un estado del conocimiento con un elemental estudio de campo que excluye las relaciones más allá de los alumnos; que utiliza temáticas como *indisciplina*, *convivencia* y *consumo de drogas* (que denotan una visión muy limitada de lo

que implica la violencia escolar), y que revisa las políticas públicas centradas en la seguridad escolar; sin que hasta ahora, haya texto alguno dedicado a la articulación de los programas de gestión referentes a la Seguridad Escolar, con las circunstancias reales de las escuelas.

Hoy a nivel mundial, se reconoce que el concepto de violencia es un concepto amplio, no ceñido únicamente a las manifestaciones más comunes y visibles de la violencia física y por consiguiente se hace necesario hablar de diferentes tipos de violencia (Jares, 2006; Glez.Cuevas, 2003; Slavoj Zizek, 2009). Asimismo se advierte que la realidad es múltiple y por lo tanto los conceptos son múltiples, transitorios, dinámicos, temporal e históricos. De tal forma que un rasgo característico contemporáneo para la definición de la violencia escolar es su propia indeterminabilidad, debido a su heterogeneidad, ya que, por un lado, la violencia como objeto de estudio puede ser relativa, cultural, histórica, espacial, social, ambiental, innata, aprendida, imitada, intencional, visible e invisible, directa e indirecta, objetiva y subjetiva, autodirigida, interpersonal o colectiva y tiene que ver con la disciplina, la discriminación, la frustración, el chantaje, la agresividad, la drogadicción, la normatividad, las interacciones personales, el uso de la fuerza, con el daño, con las relaciones de poder, con los medios de comunicación, con el miedo, con el riesgo, con el lenguaje, con las instituciones, con la política y con los intereses personales o colectivos.

Por otro lado, los actores involucrados no tienen un perfil homogéneo, se muestran llenos de matices, productos de contextos sociohistóricos concretos, al mismo tiempo, la interpretación que cada individuo hace de todo ello, no es uniforme, tampoco es constante, sino contingente. Conjuntamente, esta apreciación es afectada por los recursos interpretativos que están socialmente disponibles. De tal suerte que, la violencia escolar no significa lo mismo para un alumno, que para un docente, para el director, para un padre de familia, para una autoridad educativa o para una autoridad judicial, no se considera como tal en todos los casos, ni se ha percibido de la misma forma en todos los tiempos.

De esta manera, la configuración del concepto de *violencia escolar*, adquiere un alto grado de complejidad y difícil definición, en tanto que su significado está

sometido a los valores y costumbres sociales de un grupo, y porque el hecho educativo no está aislado de los sucesos sociales y culturales que experimentan quienes están involucrados directamente en él. Por lo tanto, hoy lo múltiple es lo que caracteriza a la violencia escolar, no hay una sola forma de definirla, de describirla ni de concebirla. Con lo que queda expuesta una noción de violencia escolar donde lo complejo, lo heterogéneo, lo múltiple, lo visible e invisible, lo permitido y lo prohibido, lo objetivo y subjetivo, lo implícito y explícito, el poder, el peligro, la inseguridad y lo inacabable, la describen.

Hoy, no sólo se considera como violencia la interpersonal, que se ejerce directamente de una persona(a) a otra(s), o la autodirigida, sino se habla también de violencia colectiva o estructural, la que puede generar un sistema o un Estado sobre su población, o el simple hecho de sensación de peligro e inseguridad, también es considerado como violencia. Así que, la violencia escolar es el nombre que recibe una multiplicidad de prácticas, de acciones que atentan contra la seguridad, el bienestar, la integridad física, psicológica y moral de los agentes y/o organismos en el proceso educativo; se trata de la enunciación que revela una problemática, una configuración sociopolítica y educativa, en un campo delimitado por hechos, interpretaciones, formas de saber, estrategias de poder y técnicas de regulación.

Entre tanto, las autoridades educativas implementaron en todo el país, el Programa “Escuela Segura” que abanderó la atención a la violencia escolar durante el sexenio de 2006-2012, con él se instaura una política uniforme a escala nacional que parten del enfoque de modelos de identificación de problemas comunes, pero que trasciendan a las instancias locales con referentes coincidentes, sin embargo “estos programas remiten no tanto a las condiciones sociales de cada población concreta, sino a una *sociedad abstracta*, y dejan de lado la común necesidad de estos tiempos” (Ruiz, 2005), se aspira a la modificación de las prácticas de toda la comunidad escolar a través de la construcción de metas comunes, liderazgo, compromiso y responsabilidad compartidos, sin poner en claro cuál es la competencia y el deber de las autoridades educativas.

En ninguna de las escuelas investigadas se ha concretado un tipo de trabajo colaborativo como lo señala el Programa Escuela Segura o los estatutos de la nueva gestión escolar porque toda la obligación recae en el director y porque el resto de los profesores de las escuelas secundarias no disponen del tiempo necesario para el trabajo colectivo, por lo que ese ideal de responsabilidad y participación compartida queda como utopía y deja ver a la *seguridad escolar* como dispositivo de control más que de mejora efectiva o como una política que responde a intereses o mandatos internacionales, mas no a las demandas y necesidades de la población mexicana, y que refleja el poco interés de las autoridades gubernamentales para atender de fondo el problema de la violencia escolar.

Desde la perspectiva de las autoridades educativas las vías de atención a la violencia escolar son dos: las que inciden en la infraestructura de la escuela, como la colocación de candados, protecciones metálicas, la mejora del alumbrado público, poda de árboles y bacheo, vigilancia policial en las zonas de riesgo y formación de espacios deportivos; y las que se ejecutan desde las escuelas, como son pláticas con padres de familia, cursos para directores y docentes e implementación de programas como “Mochila segura”, “Contra la violencia, eduquemos para la paz”, “Escuela Segura”, cursos de Carrera Magisterial, donde la mediación, la negociación, el tratamiento de los conflictos y el trabajo colaborativo son la única alternativa para dar respuesta, casi natural, a la violencia escolar derivada de las exigencias emanadas de procesos impulsados por la globalización y la modernidad, más que por las condiciones propias de nuestra sociedad, y que dan atención más a los efectos de la violencia que a las causas profundas de la misma.

Estas estrategias gubernamentales poco han ayudado a las escuelas a atender los problemas porque “considera a los miembros de una organización en términos de necesidades individuales, se concretan en favorecer procesos de comunicación entre los individuos totalmente descontextualizadas, donde se ignoran las condiciones sociales y soslayan los condicionantes estructurales” (Jares, 1997), sus proposiciones están rebasadas por la realidad de la escuela y de la sociedad, ya que las escuelas enfrentan hoy problemáticas que van

más allá de la simple resolución del conflicto. Conjuntamente, estos programas permiten identificar casos de violencia familiar o escolar y animan a los alumnos a la denuncia, sacan a la luz conflictos familiares muy fuertes, y los directores se quedan con los problemas porque estos programas no tienen competencia jurídica para ejercer acción penal, además, no todos los padres reconocen la problemática, ni están dispuestos a llevar a sus hijos a centros especializados o a someterse a terapias, lo que puede desencadenarse en la deserción escolar de los alumnos.

Por otra parte, el marco normativo existente hasta el 2012 en relación a la violencia escolar para las escuelas secundarias en el Distrito Federal, estaba cimentado en los derechos de los niños y centrado en la forma como el personal directivo y docente debe conducirse hacia los alumnos, qué se le permite introducir al chico a la escuela y las sanciones a los profesores que se les compruebe maltrato o exceso de medidas disciplinarias contra los alumnos.

Es hasta el año 2012 que se reconoce que no sólo los alumnos son víctimas sino que también generadores de violencia, y debido a que no existían en la normatividad medidas disciplinarias para los alumnos acordes a las orientaciones más recientes sobre derechos de los niños y que simultáneamente favorecieran la convivencia y orientaran la gestión de la disciplina escolar, la Administración Federal de Servicios Educativos para el Distrito Federal dio a conocer los *Lineamientos Generales por los que se establece el Marco para la Convivencia Escolar en las Escuelas de Educación Básica del Distrito Federal*. En este escrito, los comportamientos contrarios a la convivencia pacífica se consideran como *faltas* clasificadas, según su naturaleza, en diez categorías, la cuales están acompañadas de sus correspondientes consecuencias o *medidas disciplinarias*.

Aunque en este instrumento, ya son considerados los robos, las peleas, el maltrato entre alumnos o acoso escolar -bullying-, el uso de armas, los actos de vandalismo, de narcomenudeo y drogadicción, las amenazas, provocaciones, ataques, lesiones o acoso sexual que los alumnos pueden ocasionar hacia cualquier miembro de la comunidad educativa, aún quedan fuera de

consideración y atención las amenazas y agresiones de padres de familia hacia los docentes que se dan frecuentemente en la escuela, así como el hostigamiento sexual, también de las madres (los más) o padres de familia hacia los maestros; tampoco es estimado el acoso laboral (*mobbing*) o la confrontación entre docentes por imponer ciertos intereses sobre otros, (*micropolítica* escolar). Lo que muestra una vez más, la falta de conocimiento sobre la realidad escolar de las autoridades y un vacío de legalidad que proteja a los docente.

En tanto, los documentos que amparan las políticas educativas para atender los problemas de violencia escolar, especifican las obligaciones, responsabilidades y procedimientos que directores y docentes tienen que hacer en atención al problema, más no plasman el compromiso y el vínculo que las autoridades le deben a las escuelas, así como su responsabilidad sobre lo que sucede en ellas y sobre los resultados educativos. De esta manera, queda de manifiesto el escaso cuidado e interés de los funcionarios del sistema educativo para atender de fondo la violencia escolar, reduciéndose a una normatividad que sanciona a los profesores que infrinjan el reglamento y a la aplicación de medidas disciplinarias para los alumnos que quebranten la convivencia escolar pacífica.

Llama la atención que tanto en el marco normativo como en los programas institucionales se guarda un extremo cuidado de no utilizar la palabra “violencia”, al igual que algunos autores como Moreno Olmedilla y A. Furlan, y en su lugar emplean el término *comportamiento o conducta antisocial, incivildades o faltas disciplinarias*, vocablos aún no reconocidos por los profesores y directores de las secundarias de Iztapalapa entrevistados. Tampoco es considerado en estos documentos, el escenario social devastado por la corrupción, la impunidad y la pobreza que prevalece en nuestra sociedad.

La puesta en marcha de programas preventivos que consideran la violencia en el marco de la escuela, resultan inoperantes, infructuosos y en la mayoría de los casos, sólo representan mayor trabajo para los directores por su carácter de

obligatoriedad. Son políticas que atienden, los efectos de la violencia y no a las condiciones sociales que la originan, y no representan para los directores compromiso real, ni verdadero apoyo de sus autoridades educativas, por lo que se perciben “solos” para atender las situaciones de violencia imperantes en la sociedad y que influyen en la escuela ya que la responsabilidad de la seguridad de los alumnos recae en el director.

Ante este panorama, los directores consideran la normatividad y los programas sólo como referentes, los cuales jamás serán utilizados exactamente igual de una escuela a otra porque toman en cuenta las circunstancias de los sucesos, las reglas informales constituidas en la cultura escolar, hacen uso de sus conocimientos, su experiencia, sus habilidades, y bajo la lógica deductiva a la que llaman “sentido común”, toman decisiones. En consecuencia, los efectos de estas acciones, se ven influidos por la cultura escolar existente, la historia de la escuela, las características personales de cada director y las circunstancias particulares en que se presentan las problemáticas en cada escuela, de tal suerte que las prácticas reales de los directores, escapan a la estructuralidad impuesta por la normatividad y los programas porque “afortunadamente la significación no se puede apresar, aunque esté influenciada por aspectos externos, el sentido siempre estará escapando a cualquier tipo de regulación, a través del azar y de la relación del acontecimiento, lo que tendrá como efecto la generación y conocimiento de algo nuevo, algo que no está programado, con lo que es posible entender el cambio, la aparición de un pensamiento nuevo y no previsto, de aquello que simplemente no podría ser escuchado ni visto desde el pensamiento científico” (Fuocault, citado por Saur, D.G. 2006).

Resulta incompatibles el supuesto celo de las recientes administraciones federales por elevar la calidad de la enseñanza y mejorar la convivencia que se vive en las escuelas, con una enseñanza básica mediada por una cúpula administrativa y sindical antidemocrática y corrupta, que se empeñan en imponer programas y un modelo de evaluación educativos que pasa por alto las diferencias socioeconómicas y culturales de los educandos, lo que hace pensar que el compromiso del gobierno con la educación es una simulación.

Construir alternativas de políticas públicas en materia educativa que responda a la realidad socioeconómica del país en coordinación con otros sectores como una gran responsabilidad pública, es el reto. Sin medidas como la reorientación de la política económica, la redignificación de la enseñanza pública, su efectiva articulación con el desarrollo nacional y con el combate frontal a la corrupción y el fortalecimiento de la democratización institucional, no habrá programa que alcance para bajar los índices de violencia escolar y social, y los recursos públicos destinados a la educación seguirán siendo arrojados a un barril sin fondo.

En este sentido se focalizó el interés de la presente investigación, al darnos cuenta de la importancia de analizar las circunstancias institucionales como espacios que, contruidos desde determinadas lógicas, dan posibilidad y límite a la actuación de los profesores, alejándonos de la consideración de que los cambios en los modos de actuar (conductas) y en los modos de ver el mundo (pensamientos) se realizan por prescripción normativa, por la implementación de un programa, por iniciativa personal o por mera voluntad, conduciéndonos a la necesidad de analizar las condiciones que se presentan en las escuelas para favorecer la apropiación de las políticas públicas que *desde afuera* proponen la atención a la violencia y el cambio de los modos de ser instituido culturalmente.

Por su parte, para prevenir y atender la violencia que se presenta en la escuela los directores ponen en juego variados recursos como su preparación profesional, experiencia laboral, intercambio con otros colegas, astucia, intuición, el sentido de la lógica, en relación estrecha con las circunstancias existentes, pericia para comunicarse y convencer a los alumnos, padres y compañeros maestros, que dependen más de la disposición y/o modo de implicarse en la función directiva que como respuesta a las obligaciones establecidas en la normatividad.

De tal manera que, la atención a la violencia escolar no forma parte de un corpus de contenido legislativo y profesional inherente al quehacer docente y directivo, el cual no ha podido incidir en la acción, ni en la voluntad de los directores y profesores que actúan por convicción propia, de acuerdo a los

escenarios y en la mayoría de los casos, en sentido opuesto a la normatividad. De este modo, la gestión de la violencia escolar se percibe como un problema que se resuelve *a criterio*, esto es, de acuerdo con el interés, experiencias, habilidades, conocimientos y disposición personal de los directores.

Es así que los directores al sortear situaciones de violencia en su escuela ponen en juego ciertos recursos, entre los que pudimos distinguir dos tipos: 1) los institucionales, como el uso de la normatividad o el programa de “Mochila Segura”, y 2) los particulares, como son sus características profesionales y personales (preparación profesional, experiencia docente y directiva, habilidades de comunicación y persuasión). También se consideran en este rubro, la forma de ejercer la función directiva (con claridad, honestidad, transparente y justa) y su autoridad pedagógica, ante los docentes y la comunidad escolar en general.

Las características personales de los directores, representan el mayor recurso que tienen para atender situaciones de violencia, éstas dan indicios para comprender por qué actúan de determinada forma y no de otra. Entre las cualidades que poseen los directores consultados de Iztapalapa destacan que todos fueron maestros frente a grupo y la mitad de ellos por más de 10 años, lo que les ha permitido saber cómo conducirse ante los adolescentes, estar al tanto en las técnicas de enseñanza, así como comprender las necesidades y preocupaciones de los profesores, alumnos y padres de familia; que el 80%, tiene más de 26 años de servicio; el 40% llevan entre 11 y 20 años como directores; que el 65% son normalistas y el mismo porcentaje tiene estudios de maestría. Como dato adicional, el 90% de ellos, sólo se ha desempeñado en Iztapalapa, con lo que podemos deducir que al haber acumulado muchos años de trabajo en las escuelas, ostentan una enorme experiencia laboral, gran conocimiento del campo y de las condiciones sociales de la población.

Otro elemento que ha configurado la característica profesional de los directores de Iztapalapa, han sido las actividades que se han realizado en la DGSEI desde el año 2002 para consolidar la función directiva y sus esfuerzos personales para fortalecer su desarrollo profesional como reconocimiento a la

inexistente formación previa para ejercer la función directiva. Con lo que podemos concluir que los directores han desarrollado sus habilidades administrativas, comunicativas, curriculares, de liderazgo, de negociación, empatía, convencimiento, de relaciones humanas y vigorizado su trabajo como líderes escolares a través de la experiencia acumulada y la capacitación constante. Lo que contribuye no sólo a su formación académica, sino a su crecimiento y desarrollo profesional, entendido éste como la suma de experiencias laborales, intelectuales, sociales y afectivas de los directores en el transcurso de su vida personal y profesional.

Por otra parte, los directores entrevistados arguyen que el liderazgo se gana con trabajo. En ellos se observan esfuerzos por ejercer un tipo de liderazgo donde se involucre, sino a todo el personal, por lo menos a un grupo de profesores y alumnos para que acompañen la función directiva; que en la actualidad no es suficiente con saber organizar una escuela, es indispensable demostrar a los maestros que no sólo conocen el Plan y Programas de Estudios, que saben de las formas, los procesos y procedimientos pedagógicos, que tienen conocimientos generales de todas las asignaturas para apoyarlos, sino que dominan el marco legal educativo y que saben resolver acertadamente todo tipo de situaciones que se van presentando, para conseguir el reconocimiento como líder o autoridad educativa de toda de la comunidad escolar.

Lo anterior no sería posible sin un liderazgo moral que genere procesos de confianza en la comunidad educativa, con acciones de honestidad, transparencia, de respeto, que hagan sentir “seguras” a las personas, que no van a ser defraudados, abusados o acosados. Además se requiere, ser un dirigente político, es decir, que el director sepa manejar las relaciones personales, guiar y convencer a alumnos, padres y maestros para el bien común, de lo contrario se genera desconfianza, ambientes hostiles y se pierde la autoridad educativa.

Del mismo modo, solicitar la opinión e informar a los maestros, padres y alumnos sobre las necesidades de la escuela, lo que se hace, cómo y para qué

se hace, explicar las funciones que le corresponde a cada quien, del por qué algunas personas realizan ciertas actividades o están en determinado lugar, con cuánto dinero se cuenta, en qué se gasta cada peso, cómo y cuándo se utilizan los materiales disponibles y adquiridos, y dejar claro que el dinero no es manejado por el director sino a través de una comisión encargada, así como explicar a los padres de familia las formas de evaluación, cómo es que sus hijos obtuvieron determinadas calificaciones, mostrarles las evidencias y los soportes, son situaciones que les evita muchos conflictos, genera confianza entre la comunidad educativa, hace sentir a la gente que quien está al frente de la escuela, es una persona honesta y transparente, y representan herramientas que le otorgan mayor liderazgo al director y a la escuela en general.

Respecto al uso de la normatividad, cuando se trata de solucionar problemas, los directores entrevistados argumentan que se gana más a través del convencimiento, con el diálogo, la negociación, el establecimiento de compromisos, conquistando la confianza de las personas y con un trato digno y de respeto, que con la norma en la mano o el autoritarismo. Lo mismo se hace con alumnos, padres y docentes, se gestiona concertar y solucionar los conflictos a través de la reflexión, la conciliación y de favorecer el compromiso verbal, contrarios a la elaboración de exhortos por escrito, sanciones disciplinarias, ejecución de Actas de Hechos o la denuncia a las autoridades educativas o la Secretaría de Seguridad Pública, plasmados en el Marco para la convivencia escolar o en el marco jurídico.

Otro criterio que los directores entrevistados consideran para aplicar la normatividad o no -ya que los reglamentos son fríos, despersonalizados, inflexibles, formales y estandarizados, y aunque estén hechos por el hombre, están deshumanizados al estar descontextualizados-, es tomar en cuenta, y nunca olvidar, que se está trabajando con personas que sienten, que se emocionan, que sufren y que lloran, con tramas y realidades diversas.

De esta forma, los directores consultados, sin menospreciar la legislación o actuar fuera del marco jurídico –lo que sería imposible-, preponderan el valor de las personas, se propone actuar en beneficio de todos aunque esto implique

no ajustarse al pie de la letra a la normatividad, se ponen en el lugar de los otros, consideran sus circunstancias, juzgan que en este tipo de escuelas la atención debe ser total hacia los jóvenes como personas y que si se llega con la normatividad por delante “se va todo para abajo”. De tal suerte que para tomar la decisión, como seres humanos, los directores en cuestión establecen juicios influidos por los valores sociales, interiorizan la posición que les “toca jugar” las formas de actuar, “lo que consideran que es mejor hacer” o “lo que se espera de ellos”, aplican la normatividad con base a las condiciones, a los escenarios y a la lógica o al “sentido común” (como ellos lo refieren), lo cual consideran “por arriba” de la norma, en un nivel de razonamiento e intuición más elaborado que el simple hecho de aplicar la ley.

De esta manera, en la resolución de conflictos relacionados con la violencia escolar, frecuentemente, los directores toman decisiones no apegadas a la norma sino a experiencias, conocimientos e intuiciones particulares, considerados socialmente “correctos” porque responden a determinadas circunstancias. Sus acciones no sólo están decretadas por las disposiciones institucionales y normativas, sino que tiene que ver más, con decisiones propias y colectivas, articuladas a la vez, con las historias personales de los docentes y con la historia compartida colectivamente, con formas localizadas y particulares de mirar y dar cauce a los acontecimientos en circunstancias específicas en un tiempo y espacio concretos. Por lo que no se puede hablar de sujetos en general, sino de sujetos particulares que asumen y modifican su papel en la escuela de acuerdo con múltiples aspectos que los influyen en situaciones diversas. Donde afortunadamente el sentido escapa de las “regularidades” gracias a que existen seres dotados de capacidades corporales y mentales, libres en el valor primario de vivir y pensar, y por lo tanto, de ejercer su autogobierno. De tal suerte que gobierno y poder no se refiere solamente a las prácticas del Estado, sino también a las prácticas del yo, ya que en el intento por ser relativamente claros y explícitos sobre los aspectos externos de su existencia, de describir y redescibir las situaciones, sobre cómo son y cómo deberían ser las cosas, se generan una multiplicidad de pensamientos, de racionalidades y de resistencias, aunque se establezcan

objetivos definidos sobre la población, siempre hay una posibilidad de ser mutantes, con alcances y efectos relativamente impredecibles.

Son este tipo de prácticas que realizan los directores de forma particular, con las que imprimen sentido y significado a la función, la recrean y reconstruyen, y en su margen de acción, inciden de manera importante en la constitución cotidiana de la escuela y las que pueden generar cambios radicales en el orden y en las relaciones sociales representados en la cultura, las políticas y las acciones, como una posible renovación social. Con este criterio, consideramos que los problemas de la educación tienen su solución no en las políticas educativas, ni en los teóricos, sino en la práctica cotidiana, que se constituyen, materialmente en los sujetos y sus acciones.

Una evidencia de cambio de las prácticas directivas, es el observar que estos personajes han dejado de ser directores “de escritorio” para convertirse en directores dinámicos que visita las aulas, vigilia los patios y pasillos, con mayor acercamiento a los maestros y especialmente a los alumnos, están en la puerta de la escuela a la entrada y salida, escuchan a los alumnos, padres, profesores y personal de apoyo, y estar presente en las reuniones con padres de familia, es decir, estar muy atentos de lo que sucede en la escuela, observar, razonar e implementar estrategias personales, ingeniárselas, valerse de todos los recursos disponibles, aprender la legislación y normatividad vigentes, conducir múltiples procesos de gestión, valerse de su experiencia, conocimientos, intuiciones y suspicacia, apoyarse en los programas de intervención, fortalecer su liderazgo, formación pedagógica y directiva, desarrollar habilidades de comunicación e interacción con sus homólogos, con toda la comunidad escolar, con autoridades y hasta con personas ajenas a la escuela, en respuesta a las demandas y responsabilidad que implica ser director de una escuela secundaria en zonas consideradas de alta peligrosidad.

Por otra parte, en la presente investigación se identificó claramente al director como principal responsable de los problemas de violencia escolar, así lo determina el enfoque de “la nueva escuela”, el marco jurídico y la propia comunidad educativa. La anhelada interacción entre los integrantes de la

comunidad escolar y entre las distintas profesiones, en un proceso cíclico y dinámico, donde el director, docentes, trabajadores de apoyo, alumnos y padres de familia participan colaborativamente en la identificación de necesidades, proponen formas de intervención, implementación y hacen seguimiento y evaluación no sólo de situaciones pedagógicas, sino de *cualquier* contingencia, aún no es una realidad, reclama mayor participación y responsabilidad compartidas de todos los integrantes de la comunidad escolar tanto para la *gestión de la violencia*, como para el resto de la gestión escolar. No es un logro cumplido en Iztapalapa a pesar de que se han implementado estrategias que si bien, en el aspecto pedagógico han desarrollado cierto avance en el trabajo colaborativo, en lo que concierne a la atención a situaciones relacionadas con la violencia, son todavía los directores los que tienen que resolver las situaciones y tomar la decisión final porque, además de liderar los procesos de enseñanza, normativa y moralmente son los responsables y deben rendir cuentas de todo lo que acontece en la escuela.

La propuesta actual de la gestión -centrada en el fortalecimiento de la toma de decisiones conjunta y horizontal a través del consenso y del trabajo colaborativo-, considera a la escuela y al “ciudadano cliente” corresponsables del futuro de la realidad pública, otorga autonomía a las escuelas a través de una gestión compartida entre todos los integrantes de la comunidad educativa. La cual, de acuerdo con Foucault, responde a un ejercicio más de poder del Estado, donde las prácticas escolares resultan un objeto de poder disciplinario, donde los alumnos y maestros, como miembros de una población, son “ajustados” a capacidades individuales de vida (competencias), como un recurso para ser promovidos, para ser usados y ser optimizados, y donde “la violencia escolar entra como un dispositivo de intervención que origina efectos de realidad, de saber y de poder, es un arsenal táctico para la delimitación del campo gobernable de lo que se quiere dirigir, controlar y regular por el poder que produce, las acciones que promueve y sobre todo, el horizonte que define” (Glez. Villarreal, 2011).

En cuanto a las estrategias de intervención que los directores consultados de Iztapalapa utilizaron para atender la violencia escolar, se identificaron las que

van desde mejorar la infraestructura escolar, dialogar y conciliar con los alumnos, “hablar” con los padres y solicitar atención especializada, procurar la intervención de grupos expertos con talleres y cursos a maestros, padres y alumnos, elaborar trípticos, gacetas, periódicos escolares, blogs y páginas web hechas por los alumnos, implementar el programa “mochila segura”, brindar ayuda psicológica y/o canalización de alumnos con problemas a instituciones especializadas, estar muy cerca de los alumnos y vigilarlos constantemente, tener un *contacto-alumno* en cada grupo, colocar cámaras por toda la escuela, hacer rondines por los grupos y pasillos, “estar siempre” a la entrada y salida de los alumnos en la escuela, atender a padres, aplicar “marcaje personal” a alumnos problemáticos, conformar equipos de trabajo sólidos con el personal docente y administrativo, realizar actividades recreativas (eventos deportivos, artísticos y culturales, links por Internet, twitter o facebook); y hasta enfrentarse y/o concertar con los delincuentes.

Algunas de estas estrategias son utilizadas de manera preventiva, otras de atención inmediata ante una contingencia y otras más, que realizan a modo de terapia una vez experimentado alguna situación de violencia. De estas últimas, destacan las que se utilizan tanto de manera preventiva como terapéutica.

Nos encontramos entonces, con acciones, técnicas, prácticas y estrategias diversificadas en lo particular -ya que ningún hecho social se presenta igual a otro- pero con otras, que guardan ciertas características comunes, como el conformar equipos de trabajo, estar al pendiente de todo lo que sucede en la escuela, estar en constante comunicación con los alumnos, estar muy alerta de casos específicos de alumnos (vinculados con el narcotráfico que intenta vender droga dentro de la escuela o de alumnos que son muy violentos), hacer “presencia” en la escuela y no necesariamente apegarse a la normatividad. Cuyo objetivo primordial es buscar el bienestar de los alumnos en su vida personal.

Estar al tanto de todo lo que sucede en la escuela, tiene como efecto no sólo atender el quehacer educativo, sino entenderlo y con ello poder prever,

desarrollar el sentido deductivo y de la lógica común, permite tener todo bajo control y ser asertivo en la solución de cualquier situación porque la conoce cabalmente. En este sentido, una estrategia fundamental para los directores es ganarse la confianza de los alumnos. El acercamiento a los alumnos les permite conocer sus sentimientos y tener una valoración muy cercana de la situación real en la que viven. De entre las formas más efectivas de acercarse a ellos fueron: establecer una comunicación “abierta”, constante a través de charlas informales o bromas, respetar lo que piensan y hacen, acercarse cordialmente, responder a sus manifestaciones de afecto y jugar con ellos.

Al percibir que para alguien es importante y tiene sentido lo que les sucede, piensan y sienten, los alumnos entregan su confianza porque se sienten atendidos, queridos, escuchados. En tanto que el director, al escuchar, reconocer y aceptar las formas de vivir y concebir el mundo de los alumnos, *abre su mirada* y tiene la oportunidad de ir más allá de *saber* que hay situaciones asociadas al mal comportamiento y *comprender* que éste no es un rasgo inherente a la persona del alumno, sino la respuesta ante situaciones desfavorables que lo afectan.

De esta forma, el interés por el alumno representa un cambio de visión, significa abandonar la relación jerárquica director-alumno, dejar de considerarlo como “subordinado”, pero sobre todo, dejar de ver al alumno conflictivo como delincuente, peligroso o nocivo, para mirarlo en su nivel de vida, sus circunstancias y su especificidad, y comprenderlo como sujeto vulnerable, sin oportunidades, con una gran necesidad de atención y cariño. Es esta condición de apertura y de reconocimiento de los otros, lo que les permite a los directores ayudar, colaborar y estar en disposición para experimentar formas apegadas a la realidad en la gestión de las necesidades de los chicos y de las situaciones de violencia que se presentan en sus escuelas, porque el contexto les ofrece posibilidades de incidir fuera de los muros escolares y de lo establecido normativamente, de crear significaciones, y consecuentemente, generar cambios sociales. De tal suerte que la realidad rebasa por mucho a la teoría y a la normatividad, y nos muestra que las escuelas son en gran medida, lo que hacen y piensan quienes viven en ellas. Ni el marco jurídico, ni las

estructuralidad establecidas por fuera, determinan la dinámica escolar, ni mucho menos la forma de resolver los conflictos que se le presentan.

Al mismo tiempo, los directores de las escuelas secundarias entrevistados defienden el *evitar suspender o expulsar* a los alumnos, bajo la premisa de que al suspenderlos *“no se arregla nada”* ya que el chico que agrede, seguirá haciéndolo si no se revisan las razones de fondo de la agresión y se atienden, en lugar de expulsarlo u orillarlo a la deserción, y en consecuencia, a la exclusión del sistema educativo, contrario a las medidas disciplinarias que se proponen en el *Marco para la convivencia escolar*, como son la suspensión de clases de 5 a 10 días dentro de las instalaciones del plantel o dar parte a las autoridades correspondiente a través de la Secretaría de Seguridad Pública, dictámenes que no dejan de ser excluyentes, discriminatorios, que etiquetan al alumno, y que en la gran mayoría de casos, provoca su deserción escolar.

Se confirma así, la mirada de *integración*, en lugar de *expulsión*, como resultado de considerar esencial al alumno en el proceso educativo, en un intento de romper con el “control” total del adolescente y con la escuela que expulsa, que excluye, que no escucha, que castiga al que se porta mal, para dar paso a un “reconocimiento del otro”, comprenderlo, considerar su entorno y mirarlo como interlocutor de la realidad, de las condiciones de pobreza, no sólo económica, sino espiritual, en la que se encuentra nuestra sociedad. El estudiante es concebido como una persona con quien es posible conversar, intercambiar reflexiones, plantear soluciones y que es capaz de formarse una opinión sobre lo que sucede. Y dadas las condiciones familiares en que vive la mayoría de los alumnos, los directores entrevistados hacen el señalamiento de que es mejor trabajar directamente con los alumnos porque no siempre se cuenta con el apoyo de los padres.

De tal suerte que el diálogo, el entendimiento y el convenio son aludidos por los directores consultados como recursos fundamentales para establecer compromisos entre los alumnos, entre docentes y alumnos, entre padres y maestros, entre padres e hijos o entre director y delincuentes. Con ello, tratan de evitar la elaboración de actas y en su lugar concilian y solucionan los

conflictos a través del diálogo y el convenio, para que en la medida de lo posible, “todos resulten beneficiados”. De este modo, el papel de la normatividad y su relación con las prácticas consuetudinarias en el tratamiento de la violencia no es del todo correspondiente, ya que se le da primacía a la negociación que, en más de las veces, se pacta sin *apego a la normatividad*, ante la imposibilidad de la aplicación de la norma por las características del contexto social en el que está inmersa la escuela.

En un Estado donde la justicia parece no existir, donde se sabe que la delincuencia está infiltrada en las filas de los que procuran la ley, los directores visitados tienen muy claro que *el camino no es la denuncia*, saben de sobremanera que si denuncian, terminarán amenazados, poniendo en riesgo su seguridad y la de su familia, por ello es que se ven en la necesidad de recurrir a otras formas de solución para salvaguardar la institución escolar o la integridad personal. Se trata de tácticas que rompen con patrones de comportamiento marcados en los reglamentos, pero que responden a las circunstancias reales que se viven hoy en las escuelas y que revelan la impredecible acción humana, tales como, establecer comunicación, enfrentarse con las bandas de malhechores o llegar a acuerdos para evitar asaltos a alumnos, maestros o a padres de familia, trifulcas o graffis fuera de la escuela, pero también, han tenido que establecer un convenio con los delincuentes para delimitar los territorios que a cada quien les atañe cuando el narcotráfico quiere infiltrarse en las escuelas. Con lo que paradójicamente, fortalecen su liderazgo, lo que se confirma cuando la mayoría de las expresiones de docentes, padres y de los mismos directores entrevistados afirman que a pesar de que existen bandas y pandillas alrededor de la escuela, en general respetan a los maestros y a la escuela, *no se meten con ellos*. Y por supuesto, la comunidad también respeta y apoya a la escuela, le ofrece muestras de reconocimiento aunque no sean muy convencionales.

En consecuencia, lejos de lo institucional, los modos de gestionar la violencia están condicionados por la manera en cómo se visualiza desde la escuela, cómo se reconoce o se asiente, la complejidad social que la circunda, pero también por la manera como la escuela se percibe a sí misma como dispositivo

capaz de hacer frente a esta problemática. Por lo que existen distintos niveles de intervención y diversas estrategias que representan “menos riesgos y costos”, que rompen con patrones de comportamiento y que revelan la impredecible acción humana, producto de estados emocionales (deseos, creencias, miedos, conocimientos, intenciones, compromisos), en las que se ponen en juego varios recursos directivos en escenario o circunstancias específicas, que dan posibilidad y límite a su actuación.

De entre los directores entrevistados más experimentados y reconocidos por su destacada labor, sobresalen una serie de procedimientos que representan formas distintas a la tradicional, de ejercer la función directiva y que dan cuenta de *otra manera de vivir la autoridad* en sus escuelas. Entre ellas se encuentran el acercarse a los jóvenes alumnos para conocer de viva voz sus problemáticas, realizar acciones que van más allá de lo que compete a su función en beneficio de los alumnos, abrir la escuela a la comunidad escolar e incluir “al de la calle”, cuya “recompensa” y estímulo, es recibir el aprecio y “reconocimiento” de la comunidad. Son ejercicios que están presentes de manera transversal en todas las estrategias que los directores entrevistados han implementado en atención a la violencia escolar, que fortalecen su liderazgo no con imposición, ni con la aplicación de la ley, sino con conocimientos, con sensatez, con sensibilidad, al ser transparente, justo, respetuoso, escuchar y ponerse en el lugar de los otros, y que rompen con la idea del director que da órdenes desde su escritorio de forma jerárquica.

Las narraciones de los directores consultados muestran la apertura de la escuela a la comunidad en general, una escuela que se “abre” a los “otros”; también hacen alusión al valor de tratar con respeto y cordialidad a los padres, dejarlos que saque su enojo, su ira, su frustración, y que al igual que los alumnos y *escuchados*, lo que provoca que disminuya el nivel de ira o violencia con que llegan a la escuela, con lo que ganan que los padres acepten, se comprometan de forma efectiva y hasta terminen agradecidos con la escuela.

Estas acciones encarnan la noción de aceptar y reconocer la vulnerabilidad y las condiciones sociales en que vive la comunidad escolar y sus alrededores,

dejar de lado que la escuela es un recinto sagrado en el que sólo los que tienen la oportunidad y las posibilidades, pueden estar ahí. Les permite a los “excluidos” del sistema educativo, a los que renunciaron a la idea de “ser alguien en la vida” a través de la escolaridad, “estar en la escuela”. Y les ofrece a los directores la posibilidad de experimentar prácticas distintas a las tradicionales o a las esperadas reglamentariamente, de incluir al rechazado socialmente, y poner en juego su capacidad y disposición de afrontar las diversas problemáticas escolares, así como la manera de gestionar la violencia.

En un ambiente donde los alumnos prácticamente se encuentran en el abandono, donde prevalece la improvisación, los directores entrevistados han detectado que los padres, o quienes estén a cargo de los alumnos, platican poco o nada con sus hijos y que los muchachos necesitan sentirse cobijados, que alguien se preocupe por ellos, y que alguien “de la cara por ellos”. En estas circunstancias, cuando los directores se interesan en los jóvenes, les escuchan y los respetan, reciben a cambio el cariño absoluto de los alumnos como muestra de gratitud por el afecto y atención recibidos.

La compostura ante el director(a) no por miedo, sino por correspondencia a su trabajo es otra expresión de reconocimiento. Son estas demostraciones de agradecimiento de alumnos y padres, derivado de su compromiso profesional, donde estos profesores reciben el empuje para mantener su decisión de apoyar siempre al alumno pese a circunstancias adversas, donde se sienten verdaderamente útiles y donde su esfuerzo rinde frutos. El móvil que los impulsa y estimula para luchar contra corriente es que el estudiante tenga la posibilidad de cambiar su desfavorable futuro.

Por lo anterior, es que al estudiar la violencia escolar, inevitablemente hay que hacer alusión a la violencia familiar, ya que la violencia que se vive en casa está presente en el proceso educativo, se observa en el comportamiento y aprendizaje de los chicos dentro de la escuela. Si bien los padres de familia, pueden representar un apoyo para la escuela, también pueden constituir un obstáculo en atención al alumno. Otra limitante es que los chicos tienen miedo de enfrentar a sus padres cuando la escuela se da cuenta de violencia familiar,

no quieren enfrentarlos, temen denunciarlos y niegan o encubren la problemática. Por otro lado, cuando los padres llegan a aceptar la violencia familiar, se desesperan porque no comprenden cómo es el proceso con los adolescentes, y terminan agrediéndolos nuevamente y/o sacándolos de la escuela. Los directores entrevistados aseguran que una vez que los problemas en casa se desbordan, es cuando se manifiestan en la escuela, porque *“cuando el niño consume droga en la escuela, es porque ya consumió en otras partes mucho antes y muchas veces”*, es cuando el alumno ya perdió el interés, el cuidado y el respeto, a la sociedad, a la escuela, a la familia, pero principalmente, a sí mismo.

En aras de comprender el fenómeno de la violencia escolar, además de considerar la violencia familiar, se propone reflexionar sobre la violencia estructural derivada de la *organización social*, donde es indispensable revisar no sólo las condiciones familiares, sino además las sociales en que viven los alumnos porque los modelos violentos que aprenden en casa y en su entorno comunitario son reproducidos en la escuela. Necesitamos percatarnos de los contornos del trasfondo que generan arrebatos tales como la drogadicción, el narcotráfico, las peleas entre bandas que prevalecen en la calle, así como los robos, agresiones, groserías e insultos que experimentan los alumnos, efectos de la violencia estructural que afectan irremediablemente el ambiente escolar. De tal suerte que la injusticia, la corrupción, la impunidad que se vive en la sociedad, también tiene efectos en los procesos educativos, reacciones violentas que se desatan a la menor provocación en las interacciones escolares, se observan frecuentemente y afecta sobremanera al trabajo escolar. Se alude a un tipo de violencia estructural y colectiva que va más allá de la violencia directa o interpersonal, con efectos incalculables, que afecta las formas de ser, de estar y de pensar, así como las oportunidades y condiciones de trabajo, los salarios, el consumo, los medios de subsistencia, etcétera.

Los casos obvios de agresión, provocación y de relaciones de dominación social, que como muchos, han sido estudiados ampliamente, son hechos que encarnan la consecuencia catastrófica de una *violencia sistémica* (estructural y colectiva) y del funcionamiento homogéneo de nuestro sistema económico y

político, donde la imposición de cierto sentido del universo juega un papel fundamental. Como referencia, tenemos la violencia que ejercen las instituciones del Estado sobre la población, con uno de los salarios mínimos más bajos del mundo, con pagos de servicios, intereses e impuestos más altos de la orbe, con altos índices de corrupción e impunidad (donde domina la ley de “el más fuerte”), con pésima difusión de cultura... que obligan a las familias a trabajar más tiempo y en condiciones precarias, lo que conlleva al abandono, cada vez mayor, de los hijos.

En consecuencia, no se puede separar un análisis de la violencia escolar sin revisar el contexto estructural, social y familiar de los alumnos. De tal suerte, que para estudiar la violencia escolar, es necesario revisar o por lo menos anunciar, las circunstancias familiares de los alumnos, de la comunidad en que viven y de la sociedad en general. Porque de la misma manera, la solución del problema implica las dimensiones institucionales, sociales, familiares, escolares e individuales.

En suma, sin querer formular generalidades de ningún tipo sobre la violencia escolar, se puede decir que, el fenómeno de la violencia escolar tiene raíces muy profundas en la sociedad, por lo que los sucesos de violencia escolar no pueden considerarse como eventos aislados que ocurren espontánea y arbitrariamente. Por su parte, el gobierno desde sus saberes, más que desde la expectativa de sus ciudadanos, decide qué necesitan las escuelas, al mismo tiempo que no puede dar dirección y coordinar a su sociedad y ni siquiera tiene el control sobre los efectos de su acción, por eso los lineamientos están desfasados con el drama que viven las escuelas o están orientados a aquellos problemas que los maestros no visualizan como violencia. Ni siquiera hay correspondencia entre los tipos de relaciones que se establecen en las escuelas, con el tipo de violencia que se menciona institucionalmente en el *Marco para la convivencia escolar*. El hecho de que las reuniones de directores, para la implementación de Programas federales, sean rebasadas por sucesos de violencia, es muestra de la situación de vulnerabilidad que se vive en las escuelas y en la sociedad, y del desfase de las políticas públicas implementadas. Por lo que toda política educativa restringida exclusivamente al

ámbito pedagógico, que se quiera implementar sin considerar las condiciones económicas, sociales y culturales de la comunidad educativa, tenderá al fracaso, porque las escuelas, y quienes viven en ellas, están influidos y afectados por dichas condiciones.

Es indispensable reconocer que la escuela fue un dispositivo para otro tiempo, ahora está desfasada ante una sociedad sin pies ni cabeza, que no se encuentra, que no hace, que no actúa. Los recursos con los que cuenta son insignificantes ante una realidad apabullante y escabrosa en la que viven los jóvenes de las zonas marginadas y altamente vulnerables. Por lo que valdría la pena preguntarse sobre la “posibilidad” de la escuela como dispositivo generador de cambio inmersa en un contexto de violencia, en una relación muy complicada porque no puede desprenderse de este escenario social. En una compleja relación entre un espacio de ley, un desmoronamiento social y una escuela con autoridades que, además de limitarla, no la asiste efectivamente. Se observa un tipo de violencia administrativa que se ejerce hacia la escuela, al no brindar los apoyos reales para atender la violencia, no dotar de recursos humanos, materiales y económicos, suficientes y efectivos, a los planteles educativos, y desgastar al magisterio por medio de la intensificación de su trabajo obligándolos a ejecutar programas institucionales descontextualizados, y no dar tiempo para el análisis y la atención a los problemas escolares, por lo que el profesor sufre una supresión intelectual que lo desplaza de su reconocimiento social.

Frente a un México con panorama de desolación, donde la democracia no puede subsistir ante profundas situaciones de pobreza; donde prevalecen la corrupción, la impunidad, el nepotismo, un vacío de legalidad y en consecuencia de violencia; donde la ausencia de la aplicación de la ley afecta la seguridad nacional y se hace más difícil encontrar la justicia, la paz y seguridad social; pareciera que es imposible hacer algo para “rescatar” a los jóvenes de un destino inevitable. Prevalece la añoranza hacia un pasado que desgraciadamente o afortunadamente no volverá porque hoy las condiciones sociales están “evolucionando” vertiginosamente, cada vez se incorporan novedosos elementos en las relaciones humanas que las haces

extremadamente compleja (nuevas tecnologías, nuevos empleos, nuevas formas de esclavitud). Bajo este escenario, se hace necesario pensar en diversas estrategias acordes al presente y no implementar viejas estrategias esperando resultados que evocan al pasado. De la misma manera, el trabajo de la escuela como dispositivo “civilizador”, como posibilidad para mejores oportunidades de trabajo y mejorar las condiciones de vida de la sociedad, se está moviendo por las circunstancias sociales actuales. El papel social y político de la escuela se está perdiendo. La posibilidad de generar medidas que permitan atender las otras violencias, las no consideradas institucionalmente, tendría que ver con fortalecer el propio sentido de la escuela, fortalecer la identidad de maestro y a la par construir propuestas sociales generales de intervención.

Es necesario reconocer que la escuela no puede sola para atender la violencia que se genera en estos tiempos, se precisa del apoyo de los padres y de las instituciones. Además, se requiere un cambio que optimice las condiciones de vida presente y futura de los jóvenes, mayores oportunidades de estudio y de trabajos, mejores ingresos, mayor tiempo para estar con los hijos.

Finalmente, se precisa de la participación decidida y comprometida de todos los miembros de la sociedad para mitigar la violencia que se vive en las escuelas y en la sociedad en general, de otro modo, se puede tornar estéril el trabajo en solitario de la escuela en la vorágine jungla de la modernidad, donde el cometido de la escuela como motor que permita la salida de los chicos en situaciones de vulnerabilidad para “ser alguien en la vida”, se debilita. En circunstancias sociales y familiares tan adversas para los alumnos, sin la participación comprometida de todos, la escuela corre el riesgo de no representar la oportunidad de mejora en la vida de los alumnos y quedar como espectadora de una doble tragedia: ser testigo de niños violados, quemados, golpeados, despreciados, abandonados, que son hijos de rateros o integrantes de bandas, y además, ser testigo del futuro perdido de muchos de nuestros jóvenes mexicanos.

FUENTES DE INFORMACIÓN

BIBLIOGRAFÍA

AVITIA H., A. (2006): **Vademécum, Secundaria Mexicana. Leyes, Decretos, Normas, Acuerdos, Reglamentos, Lineamientos, Organización, Manuales, Documentos e Historia de la Educación Secundaria Mexicana.** Porrúa, México.

AGUILAR Villanueva, L. F. (2011): **Gobernanza y gestión pública**, Edit. Fondo de Cultura Económica, México.

AGUILAR Villanueva, L. F. (1989): **Weber: la idea de ciencia social**, vol. II, México, UNAM/Porrúa.

BALL, S. (1994): **La micropolítica en la escuela.** Morata, Madrid.

BERGER P. y Luckman T. (1968): **La Sociedad como Realidad Objetiva**, en *La Construcción Social de la Realidad*, Ed. Amorrortu pp. 64-95.

BERTELY B., María (2000): **Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar.** Maestros y Enseñanza Paidós, México D. F.

BRINGIOTTI, María Inés –coord.- (2008): **La violencia cotidiana en el ámbito escolar. Algunas propuestas posibles de prevención e intervención.** Lugar Editorial, Buenos Aires, Argentina.

BRUNER, J. (2000): **La educación, puerta de la cultura**, Ed. Aprendizaje Visor, Madrid, España.

CARR. W. Y KEMMIS, S. (1996): **Teoría crítica de la enseñanza. La investigación acción en la formación del profesorado.** Martínez Roca. Barcelona.

CARVAJAL J., A. (1988): **El margen de acción y las relaciones sociales de los maestros: un estudio etnográfico en la escuela primaria.** Tesis DIE. México D. F.

CRUZ Pineda, O. y Echavarría Canto, L. (Coord.- (2008): **Investigación Social. Herramientas teóricas y Análisis Político de Discurso.** Edit. Casa Juan Pablos y Programa de Análisis de Discurso e Investigación, México.

DEAN, Mitchell (1999): **Governmentality. Power and Rule in Modern Society.** SAGE publications, Sydney, Australia.

DRESSER, Denise (2012): **El país de uno. Reflexiones para entender y cambiar a México.** Editorial: Aguilar, México.

ELIZONDO H, A. -coordinadora- (2001):**La nueva escuela I y II. Dirección, liderazgo y gestión escolar,** Piados, México.

FULLAN M. Y Stiegelbauer, S. (2000): **El cambio educativo. Guía de planeación para maestros,** Trillas, México.

FLACSO -Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales- (2008): Curso: **Mediación de conflictos y prevención de la violencia y las adicciones en escuelas de educación básica.** Cuadernos de trabajo 1, 2, 3 y 4. México D. F.

FOUCAULT, Michel (2009): **Historia de la sexualidad. 1-la voluntad de saber,** Décimo cuarta reimpresión, Siglo XXI Editores, México.

FOUCAULT, Michel (1978): **La verdad y las formas jurídicas,** Edit. Gedisa, Barcelona, España.

FOUCAULT, Michel (2000). **Defender la sociedad**, México: Fondo de Cultura Económica.

GADAMER, G. (1978): **Verdad y Método**. Sígueme. Salamanca.

GALTUNG, Johan (1998): **Tras la violencia, 3R: reconstrucción, reconciliación, resolución. Afrontando los efectos visibles de la guerra y la violencia**. Colección Red Gernika, Bilbao.

GARCIA, R. (2006): **El proyecto escolar y la organización interna de la escuela: una mirada micropolítica**, Tesis UPN, México D. F.

GEERTZ, Clifford (2003): **La interpretación de las culturas**. Gedisa, duodécima reimpresión, Barcelona.

GIDDENS, A. (1993a). **Las nuevas reglas del método sociológico**. Amorrortu, Buenos Aires.

GIRARD, K. y J. Koch, S. (1997): **Resolución de conflictos en las escuelas. Manual para educadores**. Ediciones Granica S. A. Barcelona, España.

GONZÁLEZ Casanova, P. (2006): **La formación de conceptos en ciencias y humanidades**, Siglo XXI, Madrid, España.

GONZÁLEZ Villareal, R. (2011). **La violencia escolar. Una historia del presente**. México: Universidad Pedagógica Nacional

HABERMAS, J. (1993): **La lógica de las ciencias sociales**. REI, México.

MORENO Olmedilla, J. M. y Luengo Horcajo, F. -coord.- (2007): **Construir ciudadanía y prevenir conflictos. La elaboración de planes de convivencia en los centros**. Wolters Kluwer Educación, España.

MUMBY, D. -comp.- (1997): **Narrativa y control social. Perspectiva crítica.** Amorrortu editores S. A., Buenos Aires, Argentina

ORTEGA, Rosario y Del Rey, R. (2008): **La violencia escolar. Estrategias de prevención.** Graó, Barcelona

POPKEWITZ, T. (1996): **Modelos de poder y regulación social en Pedagogía. Crítica comparada de las reformas contemporáneas de la formación del profesorado.** Pomares-Corredor, Barcelona.

RICOEUR, P. (2003): **Tiempo y Narración. Configuración del tiempo en el relato histórico.** Siglo XXI editores, México.

RICOEUR, P. (2006): **Teoría de la interpretación. Discurso y excedente de sentido.** Siglo XXI editores, México.

RODRÍGUEZ Gómez G., Gil Flores j. y García Jiménez E. (1999): **Metodología de la Investigación Cualitativa,** Ediciones Aljibe S. L., Málaga.

RODRÍGUEZ Mckeon, L. (2009): **La configuración de la formación de la ciudadanía en la escuela. Un estudio de caso en la educación Secundaria.** UPN, México D. F.

SEP (2001): **Antología de la Gestión Educativa.** México D. F.

SEP (2010): **Modelo de Gestión Educativa Estratégica,** Módulo I, México D.F.

SEP/OEI/AFSEDF (2006): **Contra la violencia eduquemos para la paz.** Tomo 8 de la colección *Iniciativas para mejorar la educación básica y normal: Seis años de experiencias de las comunidades educativas del Distrito Federal,* México D.F.

STENHOUSE, L. (1987), *¿Qué es investigar?* en **La Investigación como Base de la Enseñanza**, Madrid, Morata, pp. 27-43.

TABARÉ, Fernández (2001): **Competencias para la Profesionalización de la Gestión Educativa** (coordinadora Pilar Pozner), IIPE Buenos Aires-UNESCO, www.iipe-buenosaires.org.ar.

TAYLOR, S.J. y Bogdan R. (1996): **Introducción a los métodos cualitativos de investigación**, Ediciones Paidós Ibérica S.A., Barcelona

TORREGO, Juan Carlos –coord- (2007): **Modelo integrado de mejora de la convivencia. Estrategias de mediación y tratamiento de conflictos**. Graó, Barcelona.

TORREGO, Juan Carlos –coord- (2007): **Mediación de conflictos en instituciones educativas. Manual para la formación de mediadores**. Narcea, Madrid, España.

VIÑAS Cirera, Jesús (2004): **Conflictos en los centros educativos. Cultura organizativa y mediación para la convivencia**. Graó, Barcelona.

WEBER, Max (1983): **Economía y sociedad. Esbozo de sociología comprensiva**, Fondo de Cultura Económica, México.

WOODS, Peter (1987): **La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa**, Paidós, Barcelona.

ZIZEK, Slavoj (2009): **Sobre la violencia. Seis reflexiones marginales**. Paidós Ibérica, Barcelona.

ARTÍCULOS E INFORMES

DÍAZ Agudo, M. J. (2005): **Por qué se produce la violencia escolar y cómo prevenirla**, en *Revista Iberoamericana de Educación*, Núm. 37, pp. 17-47.

DOMÉNECH I, M. e Iñiguez R., L. (2002): **La construcción social de la violencia**, Revista Athenea Digital, núm. 2, Universidad Autónoma de Barcelona, España.

FERNÁNDEZ Alatorre, Ana Corina (2003) **Investigaciones sobre medios y violencia**, en “Acciones, actores y prácticas educativas”; COMIE, pp. 345-351.

FIERRO E., M. Cecilia (2005): **El problema de la indisciplina desde la perspectiva de la gestión directiva en escuelas públicas del nivel básico**, en: “Revista Mexicana de investigación Educativa”, Sección temática: Problemas de indisciplina y violencia en la escuela, pp.1133-1148.

FURLAN, A. (2003): **Procesos y prácticas de disciplina y convivencia en la escuela. Los problemas de la indisciplina, incivildades y violencia. Introducción**, en “Acciones, actores y prácticas educativas”; COMIE

FURLAN, A., Alcántara, L. E., González C., E. L. y Trujillo B., F. (2003): **Investigaciones sobre disciplina e indisciplina**, en “Acciones, actores y prácticas educativas”; COMIE

FURLAN, A., Ma. Azucena Ramos h., Blanca Flor Trujillo R., Ricardo Vázquez V., y Tania G. Arce C. (2003): **Investigaciones sobre el consumo de drogas y su relación con la violencia en el ámbito escolar**, en “Acciones, actores y prácticas educativas”; COMIE

FURLAN, A. (2005): **Problemas de indisciplina y violencia en la escuela**, en “Revista Mexicana de investigación Educativa”, Secc. Problemas de indisciplina y violencia en la escuela.

FURLAN, L. A. y Manero, M. V. ((2005): **Disciplina, Indisciplina y violencia en las escuelas**, en “Revista Mexicana de investigación Educativa”, Sección temática: Problemas de indisciplina y violencia en la escuela.

GONZÁLEZ Cuevas, E. M. y Guerrero D., M. C. (2003): **Investigaciones sobre violencia en el ámbito escolar**, en “Acciones, actores y prácticas educativas”; COMIE.

JARES, X. R. (1997): **El lugar del conflicto en la organización escolar**, en *Revista Iberoamericana de Educación*, Núm. 15, Septiembre-Diciembre.

JARES, X. R. (2006): **Conflicto y convivencia en los centros educativos de secundaria**, *Revista de Educación*, 339, pp.467-491 Universidad de A Coruña, España.

MARTÍNEZ, V. y Pérez, O. (2005): **Conflictividad escolar y fomento de la convivencia**, en *Revista Iberoamericana de Educación*, Núm. 38

MEIRIEU, Philippe (2007): **Una pedagogía para prevenir la violencia en la enseñanza**. Ciclo de videoconferencias, Observatorio argentino de violencia en las escuelas, quinto encuentro: 25 de octubre de 2007.

MORENO Olmedilla, Juan Manuel (2002): **Violencia Escolar. Artículos y trabajos**. España.

INEE -Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación- (2007): **Para entender la violencia en las escuelas. Percepción de alumnos y maestros sobre violencia, disciplina y consumo de sustancias nocivas en primaria y secundaria**, en Fundación *Este país. Conocimiento útil*.
inee_2007_violencia.pdf

INEGI (2012): **Informe DF anuario estadístico INEGI 2012**, México D. F.

ORTEGA S., Silvia B., Ramírez M., M. A. y Castelán C., A. (2005): **Estrategias para prevenir y atender el maltrato, la violencia y las adicciones en las escuelas públicas de la ciudad de México**, en *Revista Iberoamericana de Educación*, Núm. 37.

PALOMARES P., J. E. y Fernández D., M. R. (2001): **Violencia en las aulas**, *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, Agosto, núm. 41, Universidad de Zaragoza, España.

PASILLAS V., M. A. (2005): **Violencia, Ética y Pedagogía**, en: “*Revista Mexicana de investigación Educativa*”, Sección temática: Problemas de indisciplina y violencia en la escuela.

PGJDF (2013): **Informe estadístico delictivo en el Distrito Federal**. Enero a diciembre de 2012, de la Procuraduría General de Justicia del D. F.

PRIETO G., Martha P. (2005): **Violencia Escolar y Vida Cotidiana en la Escuela Secundaria**, en “*Revista Mexicana de investigación Educativa*”, Sección temática: Problemas de indisciplina y violencia en la escuela.

RUIZ Morales, Fernando C. (2005): **Lógicas para la violencia en la escuela**, en *Revista Iberoamericana de Educación*, Núm. 37, pp.103-115.

TELLO, Nelia (2005): **La Socialización de la violencia en las escuelas secundarias. Proceso funcional a la descomposición social**, en “*Revista Mexicana de investigación Educativa*”, Secc. Problemas de indisciplina y violencia en la escuela, pp. 1165-1181.

TORRES C., C. (2005): **Jóvenes y violencia**, en *Revista Iberoamericana de Educación*, Núm. 37.

SAUR, Daniel Guillermo (2006). **Los usos de la teoría en la investigación**. México: artículo.

DOCUMENTOS OFICIALES

GOBIERNO FEDERAL (2001): **Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006.** México.

SEP (1993): **Artículo 3º Constitucional y Ley General de Educación,** México D.F.

SEP-DGSEI (2001): ***Estrategia para el desarrollo de la educación inicial y básica para niñas, niños y jóvenes de Iztapalapa.***

SEP/DGSEI (2004): **El Plan de Gestión de los directivos escolares de Iztapalapa,** México.

SEP/AFSEDF (2011): **Lineamientos Generales para la Organización y Funcionamiento de los Servicios de Educación Inicial, Básica, Especial y para Adultos en el Distrito Federal.** México D. F.

SEP/AFSEDF (2011): **Marco para la convivencia escolar en las escuelas de educación secundaria en el Distrito Federal,** en: los *Lineamientos Generales por los que se establece un Marco para la Convivencia Escolar en las Escuelas de Educación Básica del Distrito Federal.* México D. F.

SEP/DGSEI (2004): **Lineamientos que regulan la instrumentación de Actas Administrativas para trabajadores de base,** México.

SEP/Dpto. de Escuelas Secundarias Generales (2008): **Manual de Organización de la Escuela de Educación Secundaria.** www.ieepo.gob.mx

SEP/SEDESOL/SSP (2009): **Programa Escuela Segura,** <http://basica.sep.gob.mx/escuelasegura/>.

PAGINAS ELECTRÓNICAS

<http://básica.sep.gob.mx/escuelasegura>, enero, 2009.

www.3inegi.org.mx/sistemas/mexicocifras/defaultl.aspx, Censo de población y vivienda, noviembre de 2012

www.oas.org/udse/gestion/justo/) diciembre de 2012.

www.iztapalapa.gob.mx, “La abeja escarlata”, 2009.

www.iztapalapa.gob.mx/demografía, II Censo Nacional de Población y Vivienda 2010, INEGI México, consultado en noviembre de 2012.

www.iztapalapa.gob.mx/pfd/SIBDSI/DIAGNC, diciembre de 2012.

www.enlace.sep.gob.mx/2012, enero de 2013.

www.enlace.sep.gob.mx/content/ba/docs/2012, enero de 2013.