



La gestión de la violencia escolar

ROBERTO GONZÁLEZ VILLARREAL
LUCÍA RIVERA FERREIRO
(Coordinadores)

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

El espacio escolar está atravesado por un conjunto de regímenes de prácticas violentas que han dado lugar a un fenómeno importante en los sistemas escolares modernos: el de la gestión de la violencia. Ya no se trata de eliminar la violencia en las escuelas, sino de lidiar con ella, sortearla, enfrentarla, canalizarla, aprender a bregar con ella, redirigirla, conducirla, regularla.

La gestión de las violencias comprende un abanico multiforme de objetos de intervención, objetivos de regulación, medios de acción, organismos responsables y formas de institucionalización. Esa es la gestión realmente existente, la que se da en las escuelas y las comunidades educativas, a partir de las experiencias, conocimientos y problemáticas de los actores educativos, que puede partir de las recomendaciones o acciones oficiales, pero también sobrepasarlas, sortearlas, adaptarlas o crear unas nuevas.

Este texto está dedicado a exponer los hallazgos de diferentes estudios sobre cómo se gestionan las prácticas violentas en las escuelas a partir de programas específicos como Mochila Segura, también desde las acciones de los gestores más allá de los programas, es el caso de las supervisoras de educación preescolar o de secundarias de Iztapalapa. Alejado de los caminos únicos, aquí se recogen problematizaciones efectuadas por quienes gestionan cotidianamente las violencias en las escuelas, a diferencia del enfoque de las políticas públicas o la ingenua visión de los que consideran la gestión como mera aplicación de teorías, normas o programas.

La gestión de la violencia escolar

Roberto González Villarreal

Lucía Rivera Ferreiro

(coordinadores)



EDUCACIÓN
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA



La gestión de la violencia escolar

Roberto González Villarreal

Lucía Rivera Ferreiro

(coordinadores)

Primera edición, enero de 2020

© Derechos reservados por los coordinadores

Roberto González Villarreal y Lucía Rivera Ferreiro

Esta edición es propiedad de la Universidad Pedagógica Nacional, Carretera al Ajusco
núm. 24, col. Héroes de Padierna, Tlalpan, CP 14200, México, DF www.upn.mx

Esta obra fue dictaminada por pares académicos

ISBN 978-607-413-327-1

LB3013.34

M6

G4.7

La gestión de la violencia escolar / coord. Roberto González Villarreal. -- México : UPN, 2020.

1 texto electrónico (266 p.) : 2.1 MB ; archivo PDF --
(Horizontes educativos. Investigación)

ISBN 978-607-413-327-1

1. VIOLENCIA ESCOLAR - MÉXICO 2. VIOLENCIA
ESCOLAR - PREVENCIÓN 3. ESCUELAS - DIRECCIÓN
Y ORGANIZACIÓN 4. SEGURIDAD ESCOLAR I.

González Villarreal, Roberto, 1955 -, coord. II. Serie

Queda prohibida la reproducción parcial o total de esta obra, por cualquier medio, sin la autorización expresa de la Universidad Pedagógica Nacional.

Hecho en México.

CONTENIDO

PRESENTACIÓN..... 7

Roberto González Villarreal

Lucía Rivera Ferreiro

**INVENTARIO DE ACCIONES, PROGRAMAS
E INICIATIVAS DE GESTIÓN DE LA VIOLENCIA
ESCOLAR EN MÉXICO: 1994-2010 31**

Roberto González Villarreal

**GESTIÓN DEL RIESGO Y LA SEGURIDAD INFANTIL
EN PREESCOLAR: ¿QUÉ DICEN Y HACEN
LAS SUPERVISORAS? 49**

Lucía Rivera Ferreiro

**LA GESTIÓN DE LA VIOLENCIA EN LAS ESCUELAS
SECUNDARIAS DE IZTAPALAPA 83**

Rosario García Jiménez

Roberto González Villarreal

MOCHILA SEGURA: LOS SIMULACROS DE LA SEGURIDAD	127
<i>José Luis Hernández Eligio</i>	
EL PROGRAMA ESCUELA SEGURA Y OTRAS ESTRATEGIAS DE GESTIÓN DE LA VIOLENCIA SOBRE LA ESCUELA IMPLEMENTADAS EN PRIMARIAS Y SECUNDARIAS DE MORELOS	147
<i>Juan Salvador Nambo Adelina Arredondo</i>	
POR UNA CULTURA DE NO VIOLENCIA Y BUEN TRATO EN LA COMUNIDAD EDUCATIVA, UN NUEVO MOMENTO EN LA GESTIÓN DE LA VIOLENCIA ESCOLAR EN EL DISTRITO FEDERAL	177
<i>Antonio Blas Hernández</i>	
EL PROGRAMA ESCUELA SEGURA EN LA SECUNDARIA DIURNA NÚM. 1 DEL DISTRITO FEDERAL: UN ANÁLISIS DE IMPLEMENTACIÓN	211
<i>Ezequiel Mancilla Joya Rafael Jiménez Hernández</i>	
EL PROGRAMA DARE EN CUERNAVACA: EXPERIENCIAS Y PERCEPCIONES DE LOS POLICÍAS PARTICIPANTES	241
<i>Juan Salvador Nambo Adelina Arredondo Verónica Giles Chávez</i>	
AUTORES	260

PRESENTACIÓN

Roberto González Villarreal

Lucía Rivera Ferreiro

En los últimos años, la violencia se ha hecho presente en el sistema educativo mexicano. Ya no solamente las viejas prácticas asociadas a la disciplina áulica, que han acompañado a los procesos educativos desde hace siglos y en el encierro escolar se legitimaban con la frase “la letra con sangre entra”. La violencia escolar de nuestros días es otra, muy distinta, u otras, muy distintas. Primero no existe *una* violencia escolar, sino múltiples formas de violencia ejercidas en el espacio escolar. También esto ha cambiado, porque las violencias escolares no se refieren únicamente a lo que ocurre en los salones de clase, los pasillos o los patios, quizá tampoco a la que ocurre en las inmediaciones de la zona escolar, sino a formas diferenciadas de violencia que se dan en un espacio abierto, territorial, simbólico, pedagógico, político y relacional. Más aún, comprenden las violencias potenciales, virtuales, las posibilidades de violencia o los sentimientos de violencia.

Un registro detallado de las acciones violentas en las escuelas ¿qué arrojaría? En primer lugar, la heterogeneidad de formas violentas: agresiones de asaltantes, secuestradores, narcos, pandillas, *porros*, *maras*, todos esos merodeadores de las escuelas; pero también las incivildades; los acosos inter pares (*bullying*); las amenazas; los asaltos

y comandos en las escuelas; las grescas ente maestros, entre padres y entre ellos; la continua sospecha del abuso sexual entre alumnos, de maestros, alumnos y trabajadores; el clima escolar envenenado; la violencia simbólica e institucional. Toda esa gama de prácticas violentas que corroe las comunidades educativas, la organización escolar, las relaciones, el proceso y los objetivos de la transmisión y creación de conocimientos, valores, actitudes y habilidades. En segundo, la *universalización de la violencia*, ésta se encuentra en todo el territorio nacional, desde la península de Yucatán hasta Baja California, de Jalisco a Veracruz, de Tamaulipas a Guerrero, en escuelas públicas y privadas, en zonas urbanas o rurales. En tercero, la *diversidad de sujetos violentos*: profesores que agreden, niños armados, adolescentes golpeados, compañeros que violan, narcos que amenazan, porros que intimidan, conserjes que abusan, autoridades que protegen, directores que ocultan. En cuarto, *la inmanencia de la violencia en las relaciones escolares* pues no sólo se denuncian los hechos violentos, sino que se atienden las posibilidades de violencia, se establecen frecuencias, se estiman probabilidades, se ubican zonas peligrosas, por tipo, sujetos e historial. En quinto, y sobre todo, *la confluencia de las prácticas violentas en el espacio escolar*.

Esto ha llevado a decir que no se trata sólo de la violencia franca, abierta, directa; sino también esas otras violencias virtuales, potenciales, de arriba abajo y de abajo a arriba, dentro, fuera y más allá de los edificios; esa heterogeneidad violenta que se ha conectado para poner a la escuela en riesgo, para que la misma institución escolar se considere un lugar peligroso, es decir, un espacio de riesgos múltiples de violencia.

A eso se ha llegado: la violencia en las escuelas no es ocasional—causada por alumnos problemáticos, maestras histéricas, profesores aquejados del síndrome del malestar docente, dirigentes sindicales autoritarios o bandas criminales—, sino que es cotidiana, común, difusa, inmanente, se manifiesta de muchas maneras y, en los últimos diez años, junto a sus prácticas de gestión, ha configurado un espacio escolar de riesgo (González Villarreal, 2011).

VIOLENCIA ESCOLAR: UN CONCEPTO PROTEICO

La violencia escolar resume la multiplicidad de prácticas agresivas que se realizan *en la escuela*, al modo de los teatros de acción o zonas contenciosas –como en la polemología–; *de la escuela*, en las propias prácticas institucionales, en su funcionamiento organizativo y pedagógico; y *sobre la escuela*, las que la han tomado como objeto de variadas intervenciones criminales y violentas. Se trata de un concepto múltiple, multi-referencial, de texturas y espesuras complejas, en las que se aglutinan las nuevas y viejas violencias, en espacios escolares diferenciados, desde el aula hasta el entorno, desde las relaciones intra escolares hasta las relaciones simbólicas y extraescolares.

Se trata de una problematización histórica, no de un fenómeno educativo o de un conjunto de preocupaciones, que se ha configurado política y pedagógicamente en esta época, por el progresivo deslizamiento de los hechos a las posibilidades; de las infracciones disciplinarias a las violencias múltiples; de los actores educativos a los agentes perturbadores del entorno escolar; de los golpes y las humillaciones al desasosiego, la preocupación y el miedo; de la pedagogía disciplinaria a la criminalística educativa; de los fines didácticos a la inseguridad de las escuelas; de la política educativa a la gestión de los riesgos escolares.

¿Cómo se produjo esta problemática? Por el entrecruce conflictivo de procesos diferentes, institucionales y discursivos, pedagógicos y políticos:

- *Heterogeneidad de las formas*. La visibilización y reconocimiento de prácticas violentas muy variadas, desde la violencia disciplinaria a la sexual, las políticas y laborales del magisterio, los crímenes y la nueva criminalidad, las interrupciones sociales, entre otros.
- *Multiplicación de los agentes*. La violencia ya no trata únicamente a los agentes escolares, primero el maestro-alumno, luego los directivos y trabajadores, más tarde los agentes

disciplinarios, los padres de familia, los vecinos, los merodeadores comerciales, los agentes criminales, las policías y para-policías.

- *Ampliación del territorio escolar.* Ya no sólo se consideran las violencias áulica o escolares –las que ocurren en los salones, los pasillos y los baños, o los patios y corredores– también las del entorno, las de las vías de acceso, las de los senderos, las del barrio y la colonia, las de los transportes a la escuela, las de las inmediaciones, y no sólo las de la geografía cercana, sino las que se producen por los símbolos las de la identidad institucional las de las relaciones escolares. El territorio de la violencia escolar se amplía en términos territoriales, simbólicos, identitarios.
- *Fragmentación y descriminalización de los hechos.* Las prácticas violentas se diferencian, descomponen, por supuesto, se reconocen las de siempre, que se han tipificado como delito, los duros, físicos y morales, pero también las que no se reconocen en las estadísticas criminógenas, las exclusiones, los apodos, las malas maneras, las contestaciones insufribles, las descortesías, las incivildades, los peri y microdelitos (Cusson, 2000), las indignidades cotidianas.
- *Eufemización de la violencia.* La violencia no sólo es física, también “esa violencia que arranca sumisiones que ni siquiera se perciben como tales apoyándose en unas «expectativas colectivas», en unas creencias socialmente inculcadas” (Bourdieu, 1997, p. 173) por imposición cultural (Bernstein, 1972) o institucional (Ross Epp y Watkinson, 1987).
- *Desfactualización de la violencia.* No se consideran únicamente los hechos, sino las percepciones y representaciones, el sentimiento de violencia, el clima escolar. Una violencia sin hechos, de sentimientos, apreciaciones, temores.

La confluencia conflictiva de estos procesos da lugar a la violencia escolar como síntesis de múltiples prácticas, actores, concepcio-

nes, discursos y tendencias. Sin embargo, también sirven como instrumentos para el análisis y la gestión de la violencia. Los desplazamientos materiales y conceptuales que van del hecho violento al clima de violencia; de los agentes pedagógicos a los actores agresivos; de la escuela al entorno escolar; de los crímenes a las microviolencias; de la acción a la posibilidad de violencia; en suma: *del hecho violento en la escuela al espacio escolar en riesgo*. Este es el punto central: los desplazamientos anteriores han derivado en una concepción de la violencia en la que destacan las eventualidades, las percepciones, las probabilidades, las potencialidades de hechos violentos en la escuela, considerada ya no como organismo o marco de referencia, sino como espacio de relaciones en riesgo.

No obstante, el reconocimiento de la nueva materialidad de la violencia escolar, la que se registra en discursos y reflexiones, todavía es ajena a mucha de la teoría y definiciones en uso. Se ha dicho, por ejemplo, que la violencia tiene muchas formas, la realizan muchos sujetos, persigue muchos objetivos, tiene muchas causas, pero su concepto no las trata, las reduce, las minimiza, las sortea. Si la violencia se define como “algo evitable que obstaculiza la autorrealización humana explicando que las personas sufran realizaciones afectivas, somáticas y mentales [...] por debajo de sus realizaciones potenciales” (Galtung, 1985, p. 107); entonces prácticamente cualquier situación, condición o actividad es violencia, independientemente de qué, quién o para qué la ejerza, pues se considera algo evitable *a priori*. La noción no tiene utilidad intersubjetiva, pues sólo Galtung puede identificar la brecha entre realidad y potencia. Por supuesto, para eso se necesita establecer *tests ad hoc* que identifiquen los niveles de violencia según la afectación a la potencialidad del sometido.

A esta metafísica diagnosticadora, habría que preguntarle sobre la violencia que ella misma ejerce, sobre el efecto de *crowding out* que producen sus estudios o, sencillamente, sobre las formas reales de la violencia en la escuela, esas que aparecen una y otra vez en los pasillos, las aulas, los patios y los alrededores; esas que tiñen de sangre las ropas, maltratan los cuerpos y hieren los espíritus.

La cuestión no mejora en las definiciones relacionales, Jordi Planella explica que la violencia es “aquella situación o situaciones en que dos o más individuos se encuentran en una confrontación en la cual una o más de una de las personas afectadas sale perjudicada, siendo agredida física o psicológicamente” (Planella, 1998). Desde luego, aquí se debe apreciar que sea una forma relacional, entre dos o más personas, que sea una situación o un conjunto de situaciones, o bien, parte de una confrontación, incluso que reconozca las repercusiones negativas para una parte. También se reconoce una definición que plantea la violencia como una situación específica y no como una desventura metafísica, una pulsión innata, un atavismo o demás razones de oportunidad; sin embargo, parece que lo violento de la situación es gratuito, que la afectación de una de las partes o que la agresión de la otra no está motivada, no tiene objetivos, no persigue nada: sólo se realiza.

La violencia parece un exceso, un dislate, una situación que se salió de control, que no se pudo manejar; la confrontación devino en violencia por falta de mecanismos subjetivos o institucionales para manejar las crisis. De ahí toda una serie de propuestas curriculares para canalizar las disputas, educar en la paz, maniobrar en los conflictos y controlar las emociones.

Pero ¿los objetivos, las formas, los tipos de violencia que se observan en las noticias y los estudios empíricos?, ¿dónde quedan las venganzas planeadas, los artilugios utilizados, los planes trazados, los diseños estratégicos?, ¿dónde se contempla la disposición táctica de las batallas campales, la elaborada cartografía del territorio, la cuidadosa elección de los instrumentos, el detallado estudio psicológico de los adversarios? Quizá la violencia sea todo menos una desmesura; tal vez sean pocos los casos de un exabrupto en relación a aquellos en los que la elección del objeto, la formulación de las tácticas y los instrumentos estén bien pensadas. Incluso cuando interviene el deseo, ¿no dispone el agresor de un complicado arsenal para realizar sus obras, no escoge al cuerpo de sus sueños, no compone delicados artificios para enredar, hacer caer, mentir y, entonces sí,

abusar, violar, golpear? Aun los violadores más enfebrecidos elaboran un plan de ataque, para calmar su ansia o controlar los daños.

En estas definiciones faltan los motivos, las intenciones y los propósitos. ¿Por qué? porque al plantear estas preguntas sería necesario reconocer la articulación entre los fines y los medios, entre los objetivos, los instrumentos y las acciones; es esta racionalidad violenta la que se quiere eludir en las definiciones de tipo metafísico o relacional. Preocupados por las *causas* profundas de la violencia escolar, por esa referencia última que explique el comportamiento violento de las personas, los estudiosos eluden su funcionamiento, sus acciones, sus objetivos, en una palabra: su ejercicio. Por eso es necesario partir de los hechos, de su historia, de las experiencias concretas; hay que mirar la violencia a la cara, salpicarse las telas, fijar la sangre y los gritos en la memoria, reconocer las vejaciones, sufrir las muertes. Se debe descender al mundo de las ideas para observar de cerca los cuerpos tumefactos, las heridas abiertas, los órganos maltratados, el orgullo dolido.

Esa es la violencia real: la de los golpes y los insultos, la del abuso y la humillación, la que se cimbra en las carnes y las almas, no la que se evita con los conceptos hueros o con las causas arraigadas en la esencia del hombre y demás abstracciones vacías. Estas violencias deben analizarse en su ejercicio; no buscar el supuesto origen, la fuente esencial que las provoca, sino interrogarse por quién las realiza, en qué circunstancias, con qué motivos, para qué. *Se necesita una física de los actos violentos, no una metafísica de la violencia.*

La diversidad de los hechos violentos hace muy difícil recogerlos en una definición general; sin embargo, no significa que no puedan manejarse, o que sea necesario ordenarlos por criterios de circunstancia o categorías a modo. En los hechos, se perfilan las instrucciones para comprenderlos, a condición de establecer sus regularidades, sus particularidades, sus conexiones y sus diferencias, sus parentescos y sus distanciamientos. Quizá lo primero que debe entenderse es que *la violencia es múltiple, que no hay violencia, sino violencias*; en segundo lugar, que *la violencia se ejerce*, que es

una acción, una práctica, no un discurso o un instinto; en tercero, que se *ubica en una relación estratégica* que se da en los juegos tácticos de las fuerzas en disputa; en cuarto, que se *desenvuelve en un teatro de operaciones concreto*; en quinto, *que está disponible junto con otros medios del poder*; en sexto, *que elabora sus propios discursos y forma identidades específicas*; en séptimo que es *reversible, flexible, inmanente*.

La violencia no existe, es un término vago, inaprensible; las prácticas violentas, por el contrario, refieren el carácter relacional, plural, estratégico y pragmático de las acciones de fuerza sobre los cuerpos y las mentes de otros. *La violencia*, si se quiere una definición que tenga valor heurístico, es el uso de la fuerza física, psicológica o moral sobre objetos específicos en una relación de poder, es decir, la violencia se ejerce en un juego estratégico, que es parte de los mecanismos de poder, que es una acción para determinar el marco de acciones posibles del adversario, que tiene blancos particulares, que pueden ser partes del cuerpo, la vida, la honra, el orgullo, la psique, las habilidades, las esperanzas, los modos de vinculación, la moral, entre otros. Decir que es un medio refuerza la posición relacional, táctico-estratégica de la violencia; es una acción que forma parte del arsenal agonístico de las relaciones de poder. No es la única, sin duda, pero está disponible siempre. Esto permite analizar tanto las formas violentas de los alumnos como las de los maestros, las diferentes modalidades que asumen y los múltiples objetivos que persiguen; sobre todo que son acciones que modulan acciones, que se ejercen sobre personas para producir, negar, prohibir, incitar conductas particulares. A final de cuentas, una práctica violenta implica: 1) una acción de fuerza física, psicológica o moral; 2) sobre objetos particulares; 3) con objetivos específicos; 4) en una relación estratégica; 5) que se desenvuelve en un campo relacional determinado.

Por eso las formas que asume son muy variadas, dependiendo de los propósitos, circunstancias, repercusiones y participantes. Las distintas modalidades, tipos, sujetos y relaciones se articulan en

prácticas particulares. Para eso debe concretarse y definirse un analizador que permita captar las distintas formas de violencia, según su operación, su práctica, y no su causalidad, aunque sea de última instancia. Este es el concepto de régimen de prácticas violentas.¹

El régimen de prácticas violentas es el conjunto de acciones de fuerza física, psicológica o moral que se ejercen sobre los cuerpos, las mentes y subjetividades en un sistema de relaciones de poder determinadas. El régimen trata los ejes que rigen, identifican y relacionan las formas de la acción violenta con los objetivos, los objetos y los participantes de un sistema de relaciones de poder (González Villarreal, 2005). Así, el régimen de la violencia áulica está formado por las acciones de fuerza física, moral o psicológica que se ejercen en las relaciones del proceso de enseñanza-aprendizaje. Se trata de un régimen, es decir, un conjunto de relaciones articuladas en un proceso específico, en el que participan estudiantes y profesores, con objetivos, mecanismos, técnicas y estrategias concretas.

Las relaciones de poder que se desarrollan en este proceso son paradójicas, como lo han reconocido muchos; establecen un conjunto de acciones institucionales, discursivas, valorativas y de poder mediante las cuales el profesor busca generar conductas, habilidades, conocimientos y formas de individualidad en sus estudiantes; se trata de relaciones de poder productivas, en el sentido dado por Foucault (1979), relaciones de poder que promueven y producen acciones, en el que las técnicas de repartición, clasificación o individuación se ejercen sobre los cuerpos y las mentes de los estudiantes, por lo que la acción violenta es una posibilidad permanente, sobre todo en el manejo de las resistencias o en el momento de los conflictos (Rose y Miller 1991). Incluso en la aplicación de técnicas no violentas, como la distribución o la separación de los alumnos, aparecen los golpes, los insultos o las amenazas, aunque no estén

¹ Es una aplicación del concepto de régimen de gubernamentalidad de Foucault (1982), desarrollado más tarde por otros autores: Dean (1999), O'Malley (1997), Miller y Rose (1999), Hindess (1997).

reconocidos o no sean inmediatamente necesarios. Desde la asimetría de fuerzas, entre el que enseña y el que aprende, como un juego estratégico, las resistencias siempre están presentes incluso bajo una forma violenta. ¿Qué significa? Sencillamente, la violencia siempre es un recurso, un medio disponible para los participantes en las relaciones de poder. No sólo de la presunta parte fuerte, el profesor, el supervisor o el prefecto, sino también de los alumnos, los padres.

Por eso son posibles todas las direcciones en un mismo régimen de prácticas violentas; de arriba-abajo, abajo-arriba, horizontales, diagonales, entrecruzadas, entre otras. Más aún, el régimen se conforma por la articulación de todas estas direcciones, ensambladas en un mismo espacio relacional. Así las prácticas violentas que realizan estudiantes y profesores, padres de familia y autoridades, en el proceso de enseñanza-aprendizaje, normalmente iniciadas, ubicadas y desarrolladas en el aula, conforman un régimen específico, que puede llamarse *régimen de la violencia disciplinaria*.

Del mismo modo, la red que se arma con las prácticas de violación, acoso y sus resistencias, podría denominarse *régimen del abuso sexual*, y así, hasta definir, establecer o identificar los diversos regímenes que se han ido construyendo en el espacio escolar. Este es el punto que destaca, el espacio escolar está atravesado por un conjunto de regímenes de prácticas violentas que han dado lugar a un fenómeno importante en los sistemas escolares modernos: la gestión de la violencia. No se trata de eliminar la violencia en las escuelas, sino de lidiar con ella, de sortearla, de enfrentarla, de canalizarla, de distribuirla, de repartirla: de aprender a bregar con ella, de redirigirla, de conducirla: de regularla. ¿Cómo se ha llegado a esto? En esta etapa de las investigaciones realizadas, se pueden establecer dos hipótesis de trabajo: 1) la multiplicación de los regímenes de prácticas violentas ha sido *el detonante* para la elaboración de estrategias de gestión, y 2) la articulación de los diversos regímenes violentos ha sido la *condición histórico-política* para la emergencia de la noción rectora de la gestión de la violencia: la seguridad escolar (González Villarreal, 2008).

EL TEMA DE LA GESTIÓN

El término *gestión* proviene del mundo de la empresa y se asocia a otros como: administración, gerencia, dirección, conducción e incluso, gobierno. Cuando se aborda el tema de la gestión en la educación, el asunto se complica por los diferentes niveles, los grupos y los sujetos involucrados en ella.

Mientras el término gestión institucional se relaciona con las decisiones de política educativa, en la escala más amplia del sistema de gobierno y la administración de la educación, la gestión escolar se vincula con acciones emprendidas por un equipo de dirección o por los propios docentes en un centro escolar específico (Pozner, 2006; Rivera, 2009; Bonilla, 2009); algo distinto, pero no separado de la gestión escolar, es la gestión pedagógica, cuyo ámbito de intervención es el aula (Ezpeleta, J. y Furlán, A., 1992).

Independientemente de la intervención, toda forma de gestión supone un componente político en la medida en que tiende a la concreción de una intencionalidad. A menudo, esta no es explícita o si lo es, puede que no quede clara o sea significativa para quienes realizan las acciones, razón por la cual es altamente probable que las intenciones originales se desvíen o sean sustituidas por otras muy distintas.

En este sentido, Pozner (2006) considera que todos los miembros de una institución inciden de determinada forma en decisiones de política educativa educacional originalmente en las altas esferas del sistema educativo y del gobierno. Además constantemente toman decisiones propias que reorientan, parcializan o replantean de facto las intenciones originales de un plan, programa o proyecto. Esto ocurre cuando los directivos o los docentes organizan equipos de trabajo, toman determinadas medidas administrativas que repercuten en el funcionamiento cotidiano de las escuelas, definen mecanismos de inscripción de los estudiantes o modalidades de evaluación de sus aprendizajes en el aula, entre otras.

De esta forma, los objetivos y las estrategias de intervención formalizadas y un programa diseñado para atender el problema de

la seguridad escolar, son objeto de adaptaciones, desvíos, ajustes e interpretaciones diversas, precisamente porque la forma de gestionar en las escuelas responde a circunstancias, contextos y relaciones específicas en función de las cuales se interpretan y adaptan las normas y prescripciones generales.

Cabe aclarar que el término implementación de políticas y gestión educativa no se confunden ni se emplean aquí como sinónimos; mientras el primero alude a los cursos de acción propuestos por el gobierno en turno, formalizados en un programa o proyecto para resolver un problema público (Aguilar, 2003); la gestión refiere al conjunto de acciones que los grupos y sujetos –es decir, maestros, directivos, supervisores o funcionarios medios– generan, proponen, improvisan, planean o instrumentan para resolver problemas concretos y conseguir determinados propósitos (Blejmar, 2007; Sverdlik, 2006). Estos últimos no necesariamente coinciden con los planteados por las políticas educativas, cuya principal característica es que han sido definidos por otros fuera de la escuela en función de criterios normativos o programáticos.

El término gestión remite entonces al hacer, a la acción, al cómo, y con qué pero estos elementos nunca están desligados de un objeto específico sobre el que se interviene, ni tampoco están desvinculados de unos determinados fines, si bien puede suceder que estos últimos no sean del todo claros. Por eso, investigar cómo se gestiona la violencia y la seguridad en las instituciones educativas adquiere pleno sentido para descubrir lo desconocido, lo no dicho detrás de las acciones, lo que se da por hecho y se naturaliza por efecto de la subjetividad de los sujetos, ésta última tan real como lo que encubren bajo un manto de racionalidad las propias políticas educativas.

Desde esta óptica, el reconocimiento de la singularidad de los contextos, la particularidad de los problemas y la diversidad de manifestaciones que adoptan, adquiere una enorme relevancia para comprender los objetos, los propósitos y los medios a los que recurren maestros y directivos para gestionar la violencia y la seguridad escolar.

MODELOS DE GESTIÓN

Desde finales de la década de los cincuenta se ha modificado el modelo de gestión de las violencias en las escuelas, un cambio importante en términos pragmáticos como conceptuales. Antes de esa fecha primaba el modelo jurídico-administrativo, el propio de la violencia áulica o disciplinaria, en el que basados en un código establecido, formal o consuetudinario, los maestros castigaban las infracciones ocurridas en la disciplina escolar: las desatenciones, las peleas, los gritos, todas esas minucias o gravedades al orden interno escolar. Los castigos estaban regulados por un código o la costumbre, podían ser físicos o simbólicos, sobre el cuerpo, la dignidad, el alma o los derechos. Estos golpes –de forma y *ratio* diferencial–, las cargas excesivas, la exposición infamante, los apelativos punzantes, las suspensiones y expulsiones eran una violencia sucesiva, considerada violencia *per se*, se les castigaba con otras formas legítimas de violencia. Los actos violentos encadenados, uno tras otro, circulares inacabables, endémicos que el alumno recibía por una falta, denunciada por el maestro: acusador, juez y verdugo. Es este un modelo característico de la soberanía: el régimen de la paz escolar lo dirigían los docentes y los directores. De modo que las violencias se suscitaban abajo, entre los estudiantes, por lo cual los directivos mantenían el orden y la ley (otra vez, escrita o consuetudinaria). Este modelo persistió durante años y, todavía no acaba del todo, sigue reinando en las instituciones escolares, cada vez más afectado por los derechos educativos y, sobre todo, los derechos de los niños.

El segundo modelo empieza a formarse desde finales de los años cincuenta. Existen cambios en los conceptos, las preguntas y los indicadores de violencia, se trata del modelo basado en la práctica psicopedagógica. Sin embargo, se desecha del todo las prácticas disciplinarias, lo que cambian son los objetos de atención. Esta es la cuestión central en todos los modelos de gestión, que parten de un diagnóstico y una concepción de las formas de violencia y pasa a construir una concepción que permita la identificación del objeto de

gestión, es decir, el blanco de las intervenciones políticas, pedagógicas, morales, de salud, entre otros.

No se trata sólo de un diagnóstico y un programa, como en los ciclos de las políticas públicas, sino de una relación concepción-acción, de acciones en acciones, que pueden o no tener una expresión teórica o sistemática, pero siempre conceptual, siempre pragmática, ésta es la clave de la gestión de la violencia. No es un modo de seguir un programa, ni de evaluarlo, sino elaborar una problematización y definir cursos de acción a partir de las concepciones establecidas y de los objetos identificados de intervención. Por eso, cuando en los años cincuenta se multiplicaron las formas de indisciplina y violencia dentro y fuera de la escuela, los administradores del sistema educativo no se detienen sólo en los hechos violentos, sino en las causas de las conductas violentas, se puede hablar de un nuevo modelo de gestión. Se alteran las preguntas, las concepciones y acciones de la gestión. Se modifican los patrones cognitivos, sociales y políticos de su atención.

No sólo la infracción, sino las causas de la infracción, las conductas de los infractores: se analizan sus características bio-psicosociales, la herencia, el entorno familiar, el ambiente social, la psique de los niños. Es el tiempo de los *tests*, de las clasificaciones por el IQ (coeficiente intelectual), de los gabinetes de especialistas en conducta, de los psicólogos escolares, de los trabajadores sociales y los sociólogos de la educación.

En este momento se popularizan los problemas de hiperactividad, los déficits de atención, los síndromes del oposicionismo agresivo; además del arsenal farmacéutico que traen consigo, es decir, las drogas de la conducta, los fármacos del bienestar (Greco, 1993).

En los últimos lustros, quizá tomando como punto de inflexión el año de 1998, se han modificado de nuevo las preguntas, los indicadores, las violencias y, con esto, los objetos de gestión. Quizá lo más significativo se encuentre en cuatro aspectos: la multiplicidad de formas violentas; la heterogeneidad de los actores violentos; la transformación del espacio escolar, y la virtualización de las prácticas

violentas. Esto ha ocasionado tres modificaciones conceptuales en la gestión de la violencia escolar. Primero, *la gestión de los riesgos*, implica que ya no se consideran únicamente los hechos o las conductas de los infractores, sino la posibilidad de los hechos violentos: los riesgos de violencia. En segundo lugar, *la formación del espacio escolar de riesgo*, un espacio transterritorial, relacional, simbólico y comunicativo en el que se producen interacciones potencialmente violentas. En tercero, *la administración de la violencia*, cuando las intervenciones no tienen como objetivo eliminar la violencia, sino de tratar con ella, de repartirla, de aprender de ella, de regularla.

Los tres modelos de gestión detectados atienden cosas distintas. La indisciplina se concibe como incidente aislado en un sistema más o menos armónico; pero el individuo violento ya es otra cosa, es sujeto con inclinaciones derivadas de su autobiografía; y la zona peligrosa es un espacio de riesgos potenciales. Hoy la violencia en las escuelas no se trata *ex post facto*, es decir, no se da por el modelo jurídico-administrativo del crimen y el castigo; tampoco por el viejo modelo socio-psicológico de los individuos peligrosos; sino en la trama general del riesgo: todos somos peligrosos, porque es el espacio escolar el que se ha vuelto una zona de riesgo (González Villarreal, 2008, p. 36).

Los modelos de gestión si bien surgen en momentos determinados, responden a causas históricas y políticas específicas, no se eliminan del todo, subsisten de manera diferenciada; a veces, se apoyan, otras se excluyen, la mayoría conviven de manera inestable y diferencial, en distintas acciones o programas específicos. Sobre todo, hay que considerarlos en el análisis concreto de los programas y acciones de gestión, para atender la dinámica concepción-acción que establecen, es decir, el complejo de gestión que va desde concebir un problema hasta determinar las acciones a seguir y el modo de realizarlas.

La gestión de la violencia, en esta perspectiva, no trata de una relación teoría-práctica, al modo de poner en funcionamiento categorías, leyes, tendencias y explicaciones dadas por una teoría

preexistente, general y ubicua, que determinaría objetivos y tópicos, como poner a prueba la teoría a partir de las intervenciones sociales, ignorando la heterogeneidad epistémica entre explicación e intervención, o las diferencias en las familias proposicionales de los enunciados de la violencia.

La gestión de la violencia acude a la analítica de la gestión, a un modo de problematización específica, para ver cómo se han elaborado problemas concretos, perfilado concepciones –casi nunca a partir de las teorías, basta ver el retraso del desarrollo teórico de la violencia escolar en México, con la riqueza y multiplicidad de las acciones de gestión– y definido múltiples objetos y modos de intervención.²

LA GESTIÓN DE LA VIOLENCIA HOY: OBJETOS, ACCIONES Y PROGRAMAS

En abril de 2007, como una acción de “Limpiemos México”, inició el “Programa Escuela Segura” a nivel federal, la iniciativa más desarrollada de una serie de programas, iniciados en 1994, para prevenir, controlar y atender los problemas de adicción, disciplina y violencia en las instituciones educativas. Se trata de un conjunto polimorfo y heterogéneo en la procedencia, en el ámbito de aplicación, en los participantes, en los objetos de atención, en los medios de acción, pero que progresivamente ha sido colonizado por las estrategias de seguridad. Esta es una cuestión central: la seguridad escolar es el dispositivo hegemónico de los programas de gestión de la violencia escolar en México por lo menos desde 1998, cuando inició en Veracruz y el DF; pero es un concepto-paraguas, que da ubicación estratégica a un conjunto muy disímulo de acciones, iniciativas, programas, planes locales, regionales, estatales y aun federales;

² Para un desarrollo teórico-histórico de esta cuestión, ver el capítulo “Bricolaje”, de *Violencia escolar. Una historia del presente* (González Villarreal, 2011).

más aún, que no sólo se gestionan por el gobierno en sus distintos niveles, sino también por organismos ciudadanos, organizaciones no gubernamentales, particulares, familias y maestros.

La gestión de las violencias comprende un abanico multiforme de objetos de intervención, objetivos de regulación, medios de acción, organismos responsables y formas de institucionalización. Esa es *la gestión realmente existente*, la que se da en las escuelas y las comunidades educativas, más allá o más acá de las acciones estatales, a partir de las experiencias, conocimientos y problemáticas de los actores educativos. La gestión en proceso puede partir de las recomendaciones o acciones oficiales, pero también sobrepasarlas, sortearlas, adaptarlas o crear unas nuevas. Esa es la gestión que debe atenderse para acercarse al cotidiano escolar, horizonte conceptual y pragmático en el que ocurren las acciones violentas.

En este marco se concibe el presente texto. Un estudio de las diversas formas de gestión de las violencias escolares a partir de las acciones inmediatas, de las tareas, resultados, problemas y experiencias que se realizan en las escuelas. El modo cómo se gestionan las prácticas violentas en las escuelas, a partir de algunos programas específicos (Mochila Segura, Seguridad Escolar, DARE, Noviolencia), pero también las acciones de los gestores más allá de los programas, en el caso de las supervisoras de educación preescolar o de secundarias de Iztapalapa. Por ello, se intenta seguir, analizar y reportar el funcionamiento efectivo de los programas, de ir a la escuela, la zona escolar, la región, para ver cómo se están concibiendo, atendiendo y gestionando los problemas de la violencia, de las violencias escolares por parte de los mismos actores educativos: el director, la supervisora, los orientadores, las maestras responsables de los programas, los padres de familia, los visitadores, los vecinos y los estudiantes.

Alejado de los caminos únicos, de los trayectos terminados, de los lugares transitados una y otra vez, se trata de recoger las problematizaciones efectuadas en la gestión de las violencias escolares. Los problemas planteados que gestionan las agresiones en las escuelas, los de los políticos que diseñan los programas. Por eso,

en estos textos se atienden los modos en que se forman los problemas de gestión, que pueden ser tanto de la emergencia de los objetos de intervención, como de la dialéctica entre la norma y la acción –que sufren los directivos escolares a diario, o bien, la creación conceptual y pragmática de modalidades de gestión–, lo que diferencia nuestro enfoque de las políticas públicas, la administración de programas o de la ingenua visión de los que consideran la gestión como aplicación de teorías, normas o programas, lo que llevaría al sueño normativo de ajustar la realidad al imaginario, aunque sea con ejercicio de la violencia institucional o epistémica (O'Malley, Weir, Shearing, 1997). No se trata de reconocer los problemas en la gestión de un problema, de la gestión de las violencias escolares, por eso los ejercicios puntuales, los trazos de urgencia, los informes de seguimiento y las dudas de concepción en las que se debaten los agentes educativos, hoy, en México.

LOS ARTÍCULOS

El texto se conforma por ocho trabajos, que relatan las particularidades de la aplicación, el seguimiento y los resultados iniciales de un programa específico, en una escuela, una zona o un municipio. Los propósitos, como se dijo antes, son dar cuenta de las acciones inmediatas, de los problemas de instrumentación, de las particularidades de la concepción y atención de la violencia escolar, considerada como un conjunto de problemas, o como una forma específica (*bullying*). El artículo inicial, *Inventario de acciones, programas e iniciativas de gestión de la violencia escolar en México: 1994-2010*, de Roberto González Villarreal, da cuenta de la progresiva complejización de la gestión de la violencia escolar de 1994 a 2010, a modo de un registro de ocho desplazamientos conceptuales en las formas de violencia, los objetos, objetivos, medios y modelos para la institucionalización. Es un panorama general en el que se aprecian las modificaciones de la gestión a partir de la pragmática de la

intervención, no a partir del ciclo de las políticas públicas sino de los regímenes de gubernamentalidad (Dean, 1999), es decir, de los complejos de concepción-acción.

En el segundo, *Gestión del riesgo y la seguridad infantil en preescolar: ¿Qué dicen y hacen las supervisoras?*, Lucía Rivera Ferreiro registra la formación del concepto de riesgo y seguridad infantil en el nivel de preescolar. La formación del riesgo a partir de un caso detonante, el modo como se ha subsumido en las prácticas de supervisión, los problemas referidos por las supervisoras y el complejo problemático producido por la misma gestión de los riesgos.

En *La gestión de la violencia en las escuelas secundarias de Iztapalapa*, Rosario García y Roberto González Villarreal refieren los problemas de la violencia escolar en las secundarias públicas de la delegación Iztapalapa, en el DF, a partir de las concepciones y acciones de los responsables de su gestión, es decir, de los directores, orientadores y profesores. Así dan cuenta de las múltiples formas de entender y atender las violencias, cómo utilizan los recursos escolares y el modo en el que trascienden, sortean o adaptan las recomendaciones oficiales y cómo se perciben a sí mismos y a su entorno durante la gestión.

En el cuarto, *Mochila segura: los simulacros de la seguridad*, José Luis Hernández Eligio sigue las circunstancias de la aplicación del operativo en diez escuelas secundarias del DF, encontrando que –a pesar de la revisión, de su eficacia y legitimidad,– las armas, las drogas, los objetos prohibidos deambulan en las escuelas, por lo cual se debe pensar en que los programas atienden objetivos más allá de sus formulaciones, de que su legitimidad no se encuentra en su eficacia, ni siquiera en su diseño, sino en el efecto social producido.

En el quinto artículo, *El Programa Escuela Segura y otras estrategias de gestión de la violencia sobre la escuela implementadas en primarias y secundarias de Morelos*, Juan Salvador Nambo y Adelina Arredondo realizan una exploración inicial de la aplicación del programa en las escuelas del municipio, de sus particularidades, dificultades y reconocimiento por parte de los actores educativos.

En el sexto, *Por una cultura de No violencia y buen trato en la comunidad educativa; un nuevo momento en la gestión de la violencia escolar en el Distrito Federal*, Antonio Blas se interesa por un tema crucial en el DF: la modificación en la jerarquía de la gestión de la violencia para las autoridades capitalinas. Su tesis consiste en que, a partir de 2009, el gobierno de la ciudad de México emprendió una serie de iniciativas (investigaciones, programas, textos), en las que se percibe un cambio de la atención de la violencia: de la violencia externa a las escuelas, a la producida en la socialización escolar, el *bullying*.

Por su parte, *El Programa Escuela Segura en la secundaria diurna Núm. 1 del Distrito Federal: un análisis de implementación* es un estudio de caso. Ezequiel Mancilla y Rafael Jiménez, profesores de secundaria, siguen los pormenores de la implementación del Programa Escuela Segura en uno de los planteles más significativos del DF: la escuela secundaria Núm. 1 César A Ruiz, turno vespertino. Durante dos años, analizaron las acciones desarrolladas por el programa, desde que se informó a la escuela de su registro en el PES, hasta la elaboración de diagnósticos, la conformación de los consejos de participación y de seguridad, los recursos utilizados, los problemas de la aplicación y los reportes enviados.

En el último, *El programa DARE en Cuernavaca: experiencias y percepciones de los policías participantes*, Juan Salvador Nambo, Adelina Arredondo y Verónica Giles dirigen su atención hacia uno de los programas más frecuentes y menos estudiados, el Programa de Educación para Resistir el Abuso de las Drogas (*DARE*, por sus siglas en inglés). Toman como ámbito de estudio la ciudad de Cuernavaca y muestran las tensiones, oportunidades, sorpresas y dificultades que se presentan en las comunidades escolares cuando aparecen de manera frecuente los policías en las escuelas.

Se trata de ocho estudios de seguimiento, acciones y programas, en los que se recupera la gestión inmediata, tanto en términos conceptuales como estrictamente pragmáticos, porque si algo hay que aprender de los estudios de gestión es cómo los actores educati-

vos crean, innovan, descartan o reutilizan los programas oficiales para atender una problemática concebida y gestionada por ellos, en sus escuelas y comunidades. Esta es la multiplicidad inmediata de la gestión, la creatividad, desesperación, soledad y cambio que se abarca a lo largo de estos capítulos, por ahora, tan sólo de esbozar. No se trata de evaluar, como lo hacen los administradores del sistema, o los técnicos de la programación, sino de seguir, de registrar, de problematizar, algunos momentos de la gestión de las violencias escolares en México.

LA PROCEDENCIA

Los trabajos de este libro derivan de las intervenciones realizadas en dos seminarios interinstitucionales sobre la gestión de la violencia escolar. El primero se realizó con profesores y estudiantes de posgrado en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), en 2009 y 2010; el segundo con estudiantes de grado y posgrado, de la UPN y la Universidad Autónoma del Estado de Morelos, en Cuernavaca en 2012. La mayoría son productos derivados de sus trabajos recepcionales, que en su momento fueron presentados en coloquios y congresos, como los del Observatorio Internacional de Violencia en las Escuelas y el Consejo Mexicano de Investigación Educativa. Este libro es un recuento parcial de las discusiones –a menudo apasionadas, siempre respetuosas y esperanzadoras– realizadas en el seminario. Quizá sea porque en el estudio de la violencia se aprende a pensar desde la heterogeneidad, a celebrar las diferencias y buscar la resolución pacífica de los conflictos.

REFERENCIAS

- Aguilar, L. F. (coord.) (2003). *La implementación de las políticas*. México: Miguel Ángel Porrúa Editor.
- Blejmar, B. (2007). *Gestionar es hacer que las cosas sucedan*. Buenos Aires, Argentina: Novedades Educativas.
- Bonilla, O. (2009). Gestión Escolar en México, Algunos aprendizajes. En Bolívar, A. et. al. *Seminario Internacional Itinerante Desarrollo de la Gestión Educativa en México: situación actual y perspectivas* (pp. 317-350). México: UPN.
- Cusson, M. (2000). *Criminologie*. París, Francia: Hachette.
- Dean, M. (1999). *Governmentality. Power and Rule in Modern Society*. Londres, Inglaterra: SAGE Publications.
- Ezpeleta, J. y Furlán, A. (comps.) (1992). *La gestión pedagógica en la escuela*. México: UNESCO.
- Foucault, M. (1979). *The History of Sexuality (1). An Introduction*. Londres, Inglaterra: Allen Lane.
- Foucault, M. (1982). Subject and power. En P. Rabinow y R. Dreyfuss, *Michel Foucault: beyond structuralism and hermeneutics* (pp. 208-226). University of Chicago Press.
- Galtung, J. (1985). *Sobre la paz*. Barcelona, España: Fontamara.
- González Villarreal, R. (2005). La gestión de la violencia en educación básica. Conferencia II Congreso Académico y Cultural: los desafíos educativos en la era de la globalización. Zacatecas, 5 de junio.
- González Villarreal, R. (2008). Seguridad escolar. *Inventio*. La génesis de la cultura universitaria en Morelos, Año 4. Número 8. (pp. 31-39).
- González Villarreal, R. (2011). *La violencia escolar. Una historia del presente*. México: UPN.
- Greco, M. (1993). Psychosomatic Subjects and the 'Duty to Be Well. Personal Agency Within Medical Rationality (pp. 357-372). *Economy & Society*. 22 (3).
- Hindess, B. 1997). Politics and governmentality (pp. 257-272). *Economy and Society* 26 (2).
- O'Malley, P., Weir, L., Shearing, C. (1997). Governmentality, criticism, politics. (pp. 501-517). *Economy and Society*, 26 (4).
- Planella, J. (1998). Repensar la violencia: usos y abusos de la violencia como forma de comunicación en niños y adolescentes en situación de riesgo social. *Educación Social Revista de Intervención Socioeducativa*.

- Rivera, L. (2009). Gestión educativa ¿campo emergente? Notas para la construcción de una agenda de discusión. Seminario Internacional Itinerante Desarrollo de la Gestión Educativa en México: situación actual y perspectivas (pp. 165-190). México: UPN.
- Rose, N. y Miller, P. (1992). Political Power beyond the state: problematics of government, (pp. 172-205). *British Journal of Sociology*, 43 (2).
- Pozner, P. (2006). Avanzar en gestión educativa y escolar o cómo educar sin dejar de aprender. Ponencia presentada en el Segundo Foro Nacional de Experiencias de Investigación, Intervención y Formación en Gestión de la Educación Básica. México: UPN.
- Sverdlick, I. (2006). Apuntes para debatir sobre la gestión escolar en clave política. Una mirada por la situación en Argentina (pp. 65-84). *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(4e). Recuperado el 15 de mayo de 2013 de <http://www.rinace.net/arts/vol4num4e/art4.pdf>

**INVENTARIO DE ACCIONES, PROGRAMAS
E INICIATIVAS DE GESTIÓN DE LA VIOLENCIA
ESCOLAR EN MÉXICO: 1994-2010¹**

Roberto González Villarreal

INTRODUCCIÓN

Hasta hace unos años, la violencia en las escuelas formaba parte de esa cotidianidad aceptada, no considerada, legitimada de un modo u otro por el silencio y la tradición. Recientemente la situación ha cambiado, las autoridades educativas y de seguridad pública han elaborado ya las cartografías del peligro escolar, se han localizado las zonas con mayor incidencia de drogadicción, asaltos, crímenes y acoso sexual. Asimismo se han construido índices para calificar los territorios, por tipo de violencia, frecuencia y agentes delictivos. A partir de estos mapas, se han diseñado programas de atención en las escuelas, de vigilancia y control de los grupos, las bandas o los individuos peligrosos. Existe una criminalidad educativa, si se

¹ Una versión inicial se presentó en la V Conferencia Mundial y IV Congreso Iberoamericano de Violencia en la Escuela, Mendoza, Argentina, del 7 al 9 de abril de 2011.

permite la expresión, que va ganando terreno en los discursos y las prácticas del gobierno de la educación, en México y en el mundo.

Hay un arsenal muy considerable de acciones, iniciativas y programas para atender los riesgos de violencia en las organizaciones y en las comunidades educativas. Un conjunto programático y heterogéneo que ha creado un campo difuso, particular, de reflexión, programación, instrumentación y evaluación, tanto de los fenómenos violentos como de su propia gestión.

Los nuevos programas de atención a la violencia escolar ya no se refieren únicamente a los castigos típicos de las conductas, tampoco a la atención personalizada de los sujetos violentos, sino a la institución escolar como espacio peligroso. Son programas integrales, van desde las modificaciones curriculares para la formación de valores, hasta la atención de los niños con Déficit de Atención, Hiperactividad y Trastornos de Aprendizaje, la vigilancia de las inmediaciones escolares, la persecución de bandas y el control de los accesos a las instituciones. Se trata de un conjunto de programas de seguridad escolar, si queremos llamar así al “dispositivo de control de las conductas, los individuos y los grupos violentos que ponen en riesgo la integridad física y moral de los estudiantes, maestros y directivos, los objetivos del proceso de enseñanza-aprendizaje, y la salvaguarda de las instituciones educativas” (González Villarreal, 2011).

Los programas de seguridad se han generalizado: están los rectores –como Escuela Segura– y también los regionales, estatales y locales. La mayoría son adaptación de los federales, pero también algunos son formulados y operados desde el municipio, la escuela o la región. Los hay de vigilancia y control de acceso a las instalaciones, como es Operación Mochila; los de aseguramiento del entorno escolar, como Sendero Seguro; los operativos contra el narcomenudeo o las pandillas; los centrados en ofrecer información, como los ciclos de conferencias, panfletos y seminarios; los que atienden temas formativos, como la transversalidad de los contenidos curriculares en educación básica; los centrados en la convivencia escolar y la educación para la paz; los hay de vigilancia personalizada, como los

antidoping y los de denuncia anónima; los de creación de unidades especializadas; o la visita permanente de la policía al escuela, como los de DARE, Policía Escolar, entre otros (Furlán, 2005; Ortega, *et al.* 2001).

Se trata, en consecuencia, de analizar la formación, desarrollo y gestión de las prácticas violentas en el sistema educativo nacional en los años recientes. No una evaluación de los mismos, sino un mapa, una suerte de cartografía, de diagrama en el que se contemplen los desplazamientos conceptuales, la emergencia de objetos, medios, instrumentos y procedimientos de intervención. Para hacerlo, se ha construido un banco de datos, el Inventario de Acciones de Gestión de la Violencia Escolar, de la Universidad Pedagógica Nacional (IAGEVIO-UPN), que registra acciones, iniciativas, planes, programas, organismos y propuestas surgidos en México.

En el IAGEVIO-UPN se pueden rastrear las distintas racionalidades para gobernar la violencia escolar de 1994 a 2012. Se trata de un largo proceso de formación, surgimiento, jerarquización, desaparición, encabalgamiento o desvalorización de problemas, objetos gobernables, objetivos, formas de organización, medios e instrumentos de acción, agencias y repartición de responsabilidades. En el Inventario, no se encuentran únicamente las modalidades programáticas de presentación, como se esperaría en uno construido a partir del enfoque de las políticas públicas (Madriaza, 1999; Debarbieux, 2001; Ávalos, 2003; Krauskopf, 2006); tampoco las acciones estatales o paraestatales, sino que aparecen las acciones producidas en localidades específicas; las iniciativas que se generan al calor de los acontecimientos y tardan tiempo en ser atendidas por los poderes públicos. También concepciones que no encuentran todavía traducción jurídico-administrativa; intervenciones inspiradas o copiadas de experiencias internacionales; aunque también las micro-iniciativas, por su escala o duración; es un inventario de modalidades de intelección e intervención sobre la violencia escolar en México.

El propósito es dar cuenta, aunque sea de modo esquemático, de un trayecto de formas de pensar y modos de actuar, poniendo

en suspenso la centralidad estatal en la gestión de la violencia, tanto en la atención a los organismos como a las formas programáticas e institucionales. Se trata de seguir un itinerario múltiple y diferenciado en la aparición/desaparición de objetos de gestión; de ver cómo se va modificando la concepción de la violencia en las escuelas; y de seguir la formación de regímenes particulares para gobernar la violencia escolar en México.

Hay que repetirlo, no se trata de evaluar los programas de gestión iniciados o institucionalizados por los diferentes niveles de gobierno –como se haría en el enfoque de las políticas públicas o en los clásicos modelos de la metaevaluación (Scriven, 1967; Stufflebeam y Shinkfield, 1981; Weiss, 1991)– que suponen demasiadas cosas, como la misma acción programadora, la centralidad del estado, la racionalidad burocrática, la aprehensión de los objetos y de las concepciones, suponen el programa y el agente, ya constituidos, que sólo falta la operación programática para ser reales. La gestión enseña otras cosas: que las concepciones son mutables, que son agenciamientos colectivos, tanto de expresión como de intervención, que no hay una violencia extraña a su enunciación, y que esta es un recorte de multiplicidades, realizadas por gentes colectivos, que las acciones pueden preceder a los programas (como en *Mochila Segura*), que las iniciativas son posibles, que pueden o no realizarse en tiempos concomitantes, pero que existen en un marco virtual que se actualiza o sólo tiene realidad enunciativa, que hay programas sin diagnósticos y conceptos sin teorías, para horror de los normalizadores de la política, que al momento de tratar un problema, intervienen muchas dimensiones que es necesario registrar, trazar. Asimismo que la violencia se escribe en plural, la gestión de las violencias no son programas únicos, ni estatales, ni diseñados por expertos, sino que son contingentes, mutables, heterogéneos, de diferente textura, de diferente nivel y que atienden a prácticas violentas heterogéneas también (González Villarreal, 2011).

La gestión de la violencia escolar es un complejo conceptual y pragmático, donde las teorías no preceden a los programas, sino

que son los modos de problematizar prácticas diversas los que generan conceptualizaciones terrenales de violencia, los que identifican objetos de intervención (objetos gobernables), medios, procedimientos e instituciones. Este campo es múltiple, caótico si se quiere, por eso es necesario cartografiar, a partir de líneas de diagramación que den cuenta de los deslizamientos conceptuales realizados por los agentes educativos en las acciones, prácticas, iniciativas o programas de gestión.

El Inventario es un registro y un proceso que, por una parte, recopila información y, por otra, da cuenta del surgimiento y transformación de las modalidades de gestión. En el trayecto de 1994 a 2010, se pueden identificar ocho *deslizamientos conceptuales y programáticos, identificados por la concepción de la violencia, los objetos gobernables, los objetivos de gestión, las agencias responsables y su jurisdicción*. Tan sólo intentan proporcionar guías de intelección, de herramientas para adentrarse en el mapa caótico y diverso de la gestión de las violencias escolares en México.

DE LA PREVENCIÓN DEL CONSUMO DE DROGAS A LOS EXÁMENES ANTIDOPING

Una de las particularidades de la gestión de la violencia escolar en México es que inicia en los programas de prevención de consumo de enervantes, para luego ligarse con los de atención a la indisciplina y la identificación de conductas y adolescentes violentos. El Programa de Educación Preventiva Contra Adicciones (PEPCA) inició en 1994, en las escuelas de educación básica del DF, con el propósito de promover y fomentar los valores que contribuyan a una cultura de la prevención en el consumo de drogas. Los maestros eran los encargados de realizarlo, elaborando primero un diagnóstico sobre las situaciones de riesgo a las que se enfrentaba el estudiante, para más tarde trabajar en una serie de cuadernos con diversas temáticas, entre las que se encontraban los efectos del uso

de drogas, la sexualidad, la educación ambiental, el uso del tiempo libre y la formación en valores.

Programas como este iniciaron una veta que sigue todavía y ha sido fundamental en la complejización de todos los programas de atención, prevención y control de la violencia escolar. Al PEPCA le sigue la Guía del Maestro (1996), que se centra en la prevención de adicciones; en 1998, el “Plan operativo de seguridad en los centros educativos del DF y combate al consumo, distribución de drogas y delincuencia juvenil”, en el que se incorpora por primera vez la atención a los delitos relacionados con el consumo y la distribución de drogas; la importación del DARE, en 1999, al principio en la frontera norte, luego extendido a 23 estados de la república; más tarde, el “Programa preventivo para vivir sin drogas”, iniciado por los Centros de Integración Juvenil en el año 2000; el “Plan Jalisco contra de las drogas”, de 2000; el “Plan antidrogas en los jardines de niños”, en Zapopan, Jalisco.

Los programas de prevención del consumo se dirigieron más tarde a la vigilancia de los estudiantes con problemas de drogas, indisciplina y violencia. En ese momento, aparecieron las acciones antidoping en escuelas de educación media y superior (2002), hasta llegar en los últimos años a la propuesta del presidente de la República, en el programa “Limpiemos México”, de realizar exámenes antidoping en las escuelas, o solicitarlos en los requisitos de admisión, como en la iniciativa del diputado panista de Chihuahua, Manuel Arturo Narváez, para modificar dos párrafos del artículo 30 de la Ley Estatal de Educación.

DE LA DISTRIBUCIÓN DE DROGAS A LA SEGURIDAD ESCOLAR

Puede considerarse a 1998 como un año crucial en los programas de intervención, pues se plantearon diversas iniciativas para relacionar la distribución y consumo de drogas con otros delitos en la zona escolar, como se observa muy claramente en el “Plan Operati-

vo de Seguridad en los Centros Educativos del DF”; en los cambios curriculares de la formación de maestros, con la creación, en 1999, de las materias “Atención educativa a los adolescentes en situaciones de riesgo”, del ciclo de formación básica, y “Formación cívica y ética”, de la formación específica; y, sobre todo, en los primeros programas de seguridad escolar, como el “Plan operativo de seguridad escolar”, piloteado en la delegación Álvaro Obregón, del DF, en 1998, o en el “Plan para la prevención y vigilancia de conductas ilícitas”, iniciado en 1998 en el estado de Veracruz, en el que se instruye a los maestros vigilar que no se les acerquen a los estudiantes personas ajenas a la escuela, se patrullen los alrededores, se revise el morral de los estudiantes y se realicen exámenes antidoping.

De 1998 datan los programas que empiezan a relacionar el consumo de drogas con su distribución y los riesgos de violencia e inseguridad en un territorio mayor al establecimiento escolar. Para el ciclo escolar 1997-1998, se establecieron los “Lineamientos para la organización y funcionamientos de las secundarias”, a modo de apoyar la planeación y organización de las actividades docentes y administrativas, estos lineamientos tratan nueve rubros entre los cuales se encuentra la “Atención preventiva y compensatoria”, donde los directores son responsables de las acciones de información y atención sobre los alumnos con problemas de conducta; así como de dar seguimiento a las actividades de los “Programas de Seguridad y Emergencia Escolar”.

En este mismo año, estudiantes y profesores de la Escuela Nacional de Trabajo Social, de la UNAM, iniciaron el “Programa Comunidad Segura”, en la delegación Coyoacán, en el que se proponían, a través de la figura de los facilitadores, estimular cuerpos colegiados, la vinculación con padres de familia, la intervención personal de supervisores, el fomento a la comunicación escolar, entre otros. Esta es la vertiente no gubernamental de una línea de seguridad, que siguió sus propios derroteros de instrumentación, profundización, extensión y federalización, con el “Programa Integral de Seguridad Pública e Impartición de Justicia del DF” (2000), impulsado en el

año 2000, por la Procuraduría de Justicia del Distrito Federal y la SEP, “Mochila Segura”, “Sendero y Escuela Segura”, “Parador Seguro”, el “Programa Integral de Seguridad Escolar”, de 2002 en el DF, hasta llegar al “Programa Escuela Segura”, anunciado por la presidencia de la república en febrero de 2007.

DEL MALTRATO A LA ATENCIÓN A LAS VÍCTIMAS

En 1998, también aparecieron los programas de “Prevención y atención al maltrato y abuso sexual” (1998), en el DF, con la creación del grupo de trabajo “Estoy Contigo”, para dar apoyo terapéutico a las víctimas. En el año 2000, siguió el “Proyecto de prevención al maltrato infantil”, bajo la coordinación sectorial de educación primaria, la Dirección General de Primarias 2, la Oficina de Proyectos Académicos, de la Subsecretaría de Servicios Educativos para el DF. También surgieron las campañas contra el suicidio juvenil y estudiantil de Tabasco.

De los problemas de convivencia a la Educación para la Paz

En 1998 inició el “Programa para el fortalecimiento de las escuelas del DF”, que trataba particularmente de mejorar la atención a los problemas de diversidad cultural, convivencia y deserción. En el DF, en 2001 empezó el programa “Contra la violencia, eduquemos para la paz”, con nueve escuelas, pero que ya funcionaba en más de 2000 tres años más tarde, y en más de 3500 en 2005. El programa se lleva a cabo en escuelas de los niveles preescolar, primaria, secundaria y educación especial, con el propósito de crear entre los alumnos un ambiente de respeto y tolerancia para desarrollar las competencias necesarias y así resolver conflictos de una manera no violenta, mediante el diálogo. Dicho programa consiste en la aplicación de

diferentes actividades con niños y jóvenes enfocadas al conocimiento de sí mismos, la autoestima, el manejo de sentimientos y emociones, la empatía, el respeto y la confianza; el aprecio por la diversidad, la toma de decisiones, la comunicación asertiva, la cooperación y colaboración, los pensamientos crítico y creativo, y la resolución de problemas y conflictos, entre otros.

De un corte similar, profundizando objetivos y extendiendo los ámbitos a tratar, en el DF se puso en marcha el “Programa 1, 2, 3 por mí y por mi escuela”, con el objetivo de generar procesos formativos y de reflexión sobre los temas que afectan principalmente el entorno escolar “para atender a niños y jóvenes en situación de vulnerabilidad, generando una cultura de seguridad, responsabilidad y respeto entre la comunidad educativa, de manera interinstitucional”. Este programa se desarrolla a partir de cinco áreas de atención: cultura, talleres para madres y padres, deportes, salud y seguridad. A diferencia de otros programas de seguridad, el énfasis está en las relaciones familiares y escolares, atendiendo al sujeto, a las relaciones y al entorno escolar. Aunque posee un nombre similar, el “Programa 1, 2, 3 por mí y mi seguridad”, se implementa de manera distinta desde octubre de 2008, en el Estado de Querétaro, éste propone reducir los accidentes que se generan en el nivel preescolar, a través de una guía de la educadora y de un cuaderno para el alumno y padres de familia por cada grado de preescolar.

DE LA CULTURA DE LA LEGALIDAD A LA FORMACIÓN CIUDADANA

En algunos estados aparte de los programas de seguridad, de prevención y control de adicciones, se diseñaron otros centrados en la formación del ciudadano y la cultura de la legalidad. En el año 2000, el gobierno de Baja California inició el “Programa de formación ciudadana contra la corrupción y el crimen”, a través de una materia optativa del mismo nombre en las escuelas secundarias,

con el fin de que los alumnos fueran capaces de reconocer y describir los efectos de la corrupción y el crimen en las relaciones y las instituciones sociales y educativas.

En 2001, inició en Sinaloa el “Programa de fortalecimiento ético y formación ciudadana”, en cooperación con el Centro de Información Estratégica Nacional de Estados Unidos. El Programa está dirigido a los alumnos de educación secundaria, tiene dos grandes líneas de acción: aplicar un plan de estudios de formación ciudadana y cultura de la legalidad, y poner en funcionamiento asociaciones juveniles.

De la vigilancia a la infraestructura a la gestión del territorio escolar

Un ejemplo es el “Programa de Protección y Seguridad de Instalaciones y Escuelas”, de San Pedro de las Colonias, Coahuila (2001); el “Programa Lobo” para alejar a los jóvenes de las pandillas; los operativos antipandillas y antiporros del DF; el operativo “Juventud”, de Escobedo, Nuevo León, en el que la policía vigila los planteles escolares; el Código Águila, del DF, para prestar auxilio a escuelas.

Desde luego, conforme han evolucionado los programas algunos se articulan para formar otros integrales, como el “Programa de Seguridad Integral de las Escuelas” (PSIE), iniciado en la Ciudad de México, el 27 de septiembre de 2002, en el que participaron la Secretaría de Educación Pública, la Procuraduría General de la República, la Secretaría de Seguridad Pública y la Secretaría de Desarrollo Social del Distrito Federal. El programa había comenzado desde meses antes en la Delegación Iztapalapa, –una de las de mayores índices de criminalidad– con la intervención de maestros, directivos y autoridades educativas y de seguridad. Este programa inició de manera azarosa, con acciones que luego se fueron enlazando: primero “Mochila Segura”, después “Sendero Seguro”, más tarde “Entorno Seguro”, para terminar en el “Programa Escuela Segura” (PES).

Hay otras iniciativas que se centran en algunos aspectos o formas particulares de la violencia, y crean programas o acciones puntuales. Las peleas de box controladas para el desahogo juvenil, del Bajío; el “Escuadrón de Mini Inspectores Municipales”, de Durango; el programa de “Prevención Escolar en Movimiento”, en Escobedo, Nuevo León, en el que además de la prevención contra las adicciones, también se tratan temas como los embarazos en adolescentes, violencia escolar y las faltas administrativas. Y un programa de reciente factura, para tener una reacción ordenada de los estudiantes y maestros frente a las frecuentes balaceras que ocurren en la zona conurbada de Tampico, Tamaulipas: “Aquí, en presencia de un maestro por cada escuela, se les va a decir cómo y hacia dónde correr. En caso de que se tengan que tirar el piso, se les va a informar cuál es la manera más segura. Lo que buscamos es que ante un evento de esta naturaleza los menores tengan una reacción ordenada que les permita salir adelante”.

Del control de los desplazamientos a la tolerancia cero

Se trata de iniciativas locales o regionales, con distinto grado de concreción. Por ejemplo, la propuesta del diputado panista por el XX distrito en Piedras Negras, Coahuila, Loth Tipa Mota, de crear leyes estrictas para frenar la delincuencia juvenil, mediante la activación de escuelas militarizadas, y de leyes para sancionar a menores desde el momento en que faltan a la escuela. Del mismo modo, los programas de “Cero tolerancia. Respeto total”, del estado de Chihuahua, proponen el cumplimiento espontáneo e irrestricto de la ley, aún en sus partes mínimas; en particular, para la comunidad escolar se contemplan infracciones por la introducción a los planteles de armas, bebidas embriagantes, sustancias tóxicas y pornografía. También se han propuesto y realizado programas para restringir la circulación de los jóvenes y estudiantes en horarios determinados.

Por ejemplo, el toque de queda para menores en 20 colonias de Matamoros, Tamaulipas; el programa “Después de las 10 en casa es mejor”, de Ciudad Juárez; o las informales prohibiciones de tránsito en algunas comunidades del norte y centro del país.

De la policía especializada a las agencias de seguridad

Otras iniciativas de atención y prevención a la violencia escolar han generado incluso nuevas agencias de seguridad, nuevos grupos de atención específica y hasta nuevas policías. Por ejemplo, la Unidad de Protección Ciudadana para escuelas, de la delegación Álvaro Obregón, en el DF; los Policías Escolares para los Colegios de Bachilleres, en Chihuahua; las Redes Preventivas Escolares de Guanajuato; la Unidad de Seguridad Escolar, del DF; o las acciones de vigilancia que realizan la Patrulla escolar, integrada por padres de familia; el “Niño Policía Honorario”, de Ciudad Juárez; o “El niño y el policía”, de Yucatán, en donde los policías visitan escuelas de preescolar y primaria para enseñar el equipo con el que trabajan, propiciar la confianza, explicar las reglas de vialidad y los cuidados que deben tener al salir a la calle.

REFLEXIONES

Desde mediados de los años noventa, hasta la actualidad, se han ido conformando ocho ejes de atención estratégica a la violencia escolar: los centrados en las adicciones y su relación con los delitos; los de seguridad escolar; la atención a las víctimas; los de resolución pacífica de conflictos y educación para la paz; los de formación ciudadana y cultura de la legalidad; la gestión del territorio escolar; el control de los desplazamientos estudiantiles y la tolerancia cero; las agencias de seguridad.

Las iniciativas, por otra parte, pueden tomar la forma de programas, campañas y acciones particulares, o de leyes, lineamientos, reglamentos, grupos especializados, agencias y modificaciones conceptuales. Por ejemplo, en varios estados de la República Mexicana existen ya leyes estatales de seguridad escolar (Tamaulipas, Sonora, Chihuahua, Colima); la cámara de diputados federal aprobó una reforma a la Ley General de Educación, que establece la promoción de la cultura de respeto y de la paz en los programas educativos, así como inhibir cualquier tipo de violencia en primarias y secundarias, mediante la revisión a los planes de estudios, con el propósito de velar para que los niños, desde la infancia, reciban instrucción sobre valores, actitudes, comportamientos y estilos de vida que les permitan resolver conflictos por medios pacíficos y en un espíritu de respeto por la dignidad humana, de tolerancia y no discriminación.

¿Qué hay en estas iniciativas para atender las prácticas violentas en las instituciones escolares? Una vez más, lo primero que destaca es la heterogeneidad, en la procedencia pública, privada, no gubernamental; en el ámbito de aplicación: –escolar, regional, estatal, local, federal–; en los participantes: padres de familia, ONG's, alumnos, policías y unidades especializadas, supervisores, directores, maestros, medios de comunicación; en los objetos de atención: la circulación, la convivencia, la seguridad; en los medios de acción: reglamentos de tolerancia cero, campañas, vigilancia policía, revisión de mochilas, exámenes antidoping, denuncias de compañeros, programas de seguridad; en los objetivos: cero delitos, educar para la paz, escuela segura, integridad física y moral de estudiantes.

Sin embargo, la complejidad de las acciones para lidiar con una violencia que tiene muchos rostros, que causa muchos sobresaltos, no es una suma anodina de esfuerzos, o una miríada indiferenciada de acciones, por el contrario, está jerarquizada, ordenada, tiene mayor o menor incidencia en la programación estratégica, pública y privada, social e individual. Aunque todas las acciones se pusieron en práctica, la vida útil de muchas fue muy limitada, como el programa de Tolerancia Cero; otras se estancaron, como el caso

del DARE –lo que no significa que no puedan volver–; unas más se olvidaron, sólo para ser recogidas posteriormente en un programa general, como los exámenes antidoping; otras más, sólo tienen relevancia escolar, como los dispositivos electrónicos de ingreso en escuelas particulares o colegios de bachilleres; algunas se continúan desarrollando como opciones relativamente autónomas, como los programas de resolución de conflictos y educación para la paz; y las restantes se integraron en programas complejos, como en el PES, sin duda el esfuerzo más desarrollado, integral y estratégico en cuanto a atención de la violencia escolar en México.

En un breve lapso de tiempo, los programas de atención a la violencia fueron derivando en un dispositivo general que no sólo los integró sino que transformó los objetos, objetivos y mecanismos de gestión.

La seguridad escolar es un *dispositivo para manejar las conductas, los individuos y los grupos violentos que ponen en riesgo la integridad física y moral de los estudiantes, maestros y directivos; los objetivos del proceso de enseñanza-aprendizaje; y la salvaguarda de las instituciones educativas*. No sólo resulta de la integración de los regímenes de prácticas violentas, sino de los desplazamientos ocurridos en la gestión particular de ellos para advertir la existencia de un riesgo general de violencia derivado de la interacción y confluencia de distintos regímenes en el espacio escolar.

Quizá Mochila Segura fue el más emblemático de los programas de atención a los riesgos, que instaló la representación social de que la escuela era un lugar inseguro. Su misma forma de operación lo denuncia. Se trata de un conjunto de procedimientos para revisar las mochilas de las y los estudiantes para localizar armas, sustancias peligrosas y, en general, objetos prohibidos. Inició en la delegación Iztapalapa, pero se ha extendido a todas las delegaciones del DF y prácticamente a todos los estados de la república. Ya hay programas estatales en Puebla, Sinaloa, Hidalgo, Durango, Coahuila, Tabasco, Tamaulipas, Nayarit, Colima, Jalisco, entre otros. El debate político prácticamente no existió. Lo aplican los gobiernos del PRI, del PAN

y el PRD, quizá algunos lamenten la ferocidad de la revisión o las comisiones de derechos humanos cuestionen la constitucionalidad, pero ha sido legítimo, participan padres de familia, maestro, estudiantes y autoridades. Se ha dicho, incluso, que es una demanda de abajo, “es a petición de los padres de familia y de los directivos de las escuelas, no es algo que no tenga respaldo”. Al revisar la hemerografía de 2000 a 2002, se observará una verdadera campaña sobre la inseguridad en las escuelas por armas de fuego, armas blancas, drogas, atentados, peleas. El resultado fue vigilar qué llevan los alumnos a las escuelas, sin embargo, esto atiende un riesgo, no un hecho, como antes, cuando a los estudiantes rijosos se les atendía en la dirección, se les reprendía, castigaba o expulsaba. Ahora no: todos y todas son peligrosas: hay que revisarlos.

Apenas es un programa de revisión de mochilas, de lo que entra en la escuela y ya se observa el cambio en los objetos y objetivos. Hay otros programas, complementarios, como los exámenes anti-doping. Se trata, otra vez, de una sospecha: de un riesgo. Con el fin de detectar problemas de drogadicción en los estudiantes, se aplican pruebas obligatorias, como en algunas instituciones estatales o privadas, o voluntarias, en las que participan autoridades de la SEP, de las procuradurías estatales, padres de familia y policías preventivos. En relación está también, el Programa de Prevención de Adicciones y Combate a Vendedores de Droga en escuelas públicas, a cargo de las Secretarías de Seguridad Pública local y federal. Sutil desplazamiento, no quién consume, sino quién lleva y dónde se encuentra la droga; revisión no de la escuela, sino de sus alrededores, de la zona.

Para ver cómo se va armando el dispositivo en el DF, la Secretaría de Seguridad Pública estableció un programa en que los agentes custodian planteles escolares en turno vespertino. Se trata de una vigilancia de los planteles, no de los estudiantes; un programa como este inició en Coahuila, donde la Dirección de Seguridad Pública Municipal (DSPM) de San Pedro de las Colonias realizó, primero en vacaciones, luego todo el año, operativos para evitar actos de vandalismo, robos y daños en las instalaciones. La síntesis

de esos programas, “Escuela Segura” y “Sendero Seguro”, pensados inicialmente para las delegaciones con mayor índice delictivo, luego extendido a todo el DF; se trata de una primera integración programática, en la que se incorporan diversas acciones que se realizan tanto al interior como al exterior de las escuelas.

Un vasto programa, como se observa, que meses después, casi de manera natural, fue transformado en el programa de Seguridad Integral de las Escuelas, en el que se incluyen elementos de formación, previsión, revisión, ordenamiento y vigilancia, entre otros. Existen más programas, puntuales, específicos, en los que los revisores ya no son las autoridades, los padres de familia o los maestros, sino los mismos alumnos, como el escuadrón de mini-inspectores municipales, anunciado en Durango, el 7 de junio de 2001. No recibirían paga alguna, pero por cada reporte que den a las autoridades recibirán una estrella y al juntar 50 recibirán un premio que no fue anunciado al presentarse el proyecto. Vigilancia desde abajo, desde los mismos estudiantes: todos son sospechosos, tendrán que vigilarse entre ellos. Y siguen más, como los controles electrónicos de entradas y salidas, impulsados en el Colegio de Bachilleres; la instauración de consejos de seguridad interna; o el plan antidrogas de jardines de niños, en Zapopan, Jalisco.

¿Vigilancia extrema? No es el caso, no es el punto a destacar, sino la existencia de una sospecha general de que el espacio escolar está en riesgo, sostenido por la posibilidad permanente de prácticas violentas que proceden de muchas partes, con muchos objetivos, por muchos actores. El riesgo es la noción clave de la gestión de la violencia escolar, ¿cómo ocurrió? por una suerte de deslizamientos en los objetos peligrosos. En los últimos 20 o 25 años, hemos asistido a un desplazamiento que va de la atención a las conductas violentas, a los individuos peligrosos, y más recientemente al *territorio inseguro*. Se trata de una serie que va de la conducta al individuo y más tarde a la zona peligrosa.

Estas cuestiones resultan distintas: el hecho violento es un incidente en la paz escolar; el individuo peligroso es un sujeto con

inclinaciones violentas derivadas de su autobiografía; el espacio escolar de riesgo es un complejo de interacciones potencialmente peligrosas. En esta problemática histórica se forman, crean y desaparecen acciones e iniciativas de gestión de la violencia; sus repercusiones en el sistema educativo, en la subjetividad, los objetivos y objetos gobernables todavía están a discusión. Es un campo virgen para la investigación educativa. Un horizonte desconocido y fascinante, también terrible y prometedor, refiere mutaciones importantes en los sistemas sociales y políticos. Uno de ellos destaca: la profunda transformación de los lazos sociales, ahora vueltos intercambios caóticos y de riesgo; también, en las formas de control social y de los dispositivos de escolarización.

Quizá, por qué no pensarlo, en las iniciativas de gestión de la violencia se atisban los límites de la escolarización y la formación de ciudadanos. En eso estamos, con eso tendremos que vivir los próximos años.

REFERENCIAS

- Ávalos, B. (2003). *Prevención de la violencia en escuelas de América del sur. Catastro de programas y proyectos*. Santiago: Preal.
- Debarbieux, E. y Blaya C. (2001). *Violences à l'école et politiques publiques*. Bordeaux, Francia: Editions Sociales Françaises.
- Debarbieux, E. (1997). La violencia en la escuela francesa: Análisis de la situación, políticas públicas e investigaciones (pp. 79-93). *Revista de Educación*. (313).
- Furlán, A. et al (2003). Investigaciones sobre el consumo de drogas y su relación con la violencia escolar (pp. 312-313). En *Acciones, actores y prácticas educativas. La investigación educativa en el periodo 1992-2002*. Parte III, "Procesos y prácticas de disciplina y convivencia en la escuela. Los problemas de indisciplina, incivildades y violencia".
- Fanchon, F. y Funk, R. A. (1999). *School Violence: Law Enforcement Use of Force (Reasonable and Deadly)*. Gould Pubis: Washington.
- Goldstein, A. P. y Coneley, J. C. (1997). *School Violence Intervention: A Practical Handbook*. Vermont: Guilford Press.

- González Villarreal, R. (2011). *La violencia escolar. Una historia del presente*. México: UPN.
- Krauskopf, D. (2006). *Estado del arte de los programas de prevención de violencia en los ámbitos escolares*. Washington, D. C: Organización Panamericana de Salud/Ministerio Federal de Cooperación y Desarrollo.
- Madriaza, P. (1999). *Violencia en el ámbito educativo. Una cartografía desde América Latina*. Chile: Instituto Ideas.
- Ohsako, T. (1998). *Violence at school. Global issues and interventions*. París, Francia: UNESCO.
- Ortega S. B., Ramírez M. A. y Castelan A. (2005). Estrategias para prevenir y atender el maltrato, la violencia y las adicciones en las escuelas públicas de la ciudad de México, *Revista Ibero América de Educación* (38).
- Piloz, L. (1999). *Maîtriser la violence à l'école*. París, Francia: Belin.
- Scriven, M. (1967). The Methodology of Evaluation. *Perspectives on Curriculum Evaluation, AERA Monograph Series on Curriculum Evaluation*. 1. Chicago: Rand McNally.
- Smith, P. (2003). Violence in Schools: An Overview. *Violence in School: The Response in Europe*. Londres, Inglaterra: Routledge Falmer.
- Shafii, M. y Sh., Lee Shafii (eds.) (2001). *School Violence: Assessment, Management, Prevention*. Amer Psychiatric Press.
- Secretaría de Educación Pública (1998). *Acuerdo 97 que establece la organización y funcionamiento de las escuelas secundarias técnicas*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública (2008). *Acuerdo número 476 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa de Escuela Segura*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública (2007). *Programa Escuela Segura*. México: SEP.
- Stufflebeam, D. L. y Shinkfield, A. J., (1981), Meta-Evaluation: Concepts, Standards and Uses. En R. Berk., ed., *Educational Evaluation Methodology: The State of the Art*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press.
- Webber, J. A. (2003). *Failure to Hold: The Politics of School Violence*, Nueva York, Estados Unidos: Rowman y Littlefield.
- Weiss, C. H., (1991). Evaluation Research in the Political Context. En M. W. McLoughlin y D. C. Phillips (Eds.), *Evaluation in Education: A Quarter Century*. Chicago: University of Chicago Press.

**GESTIÓN DEL RIESGO Y LA SEGURIDAD INFANTIL
EN PREESCOLAR: ¿QUÉ DICEN Y HACEN
LAS SUPERVISORAS?**

Lucía Rivera Ferreiro

INTRODUCCIÓN

En este trabajo se expone una parte de los resultados obtenidos en una investigación más amplia sobre las prácticas de las supervisoras del nivel preescolar, cuyo objetivo general fue analizar las continuidades históricas, los desplazamientos, las contingencias, los factores emergentes y las tensiones presentes de manera condensada en sus prácticas cotidianas.

Si bien el tema central de la citada investigación no era la violencia, en los testimonios de las entrevistadas surgió de forma recurrente un hecho que detonó la emergencia de la seguridad infantil como un nuevo objeto de gestión, provocando una multiplicidad de cambios en las prácticas de las supervisoras, la mayoría de ellos percibidos como una cadena de riesgos que constantemente amenazan su propia seguridad en el trabajo cotidiano.

El problema del maltrato, la violencia intrafamiliar y el abuso sexual a menores en el nivel preescolar no es reciente. Ya desde la primera mitad de la década de los noventa los Centros de Atención

Psicopedagógica de Educación Preescolar (CAPEP) en el Distrito Federal venían realizando actividades de prevención, detección y canalización a centros especializados en la atención de niños víctimas de abuso. Con fines preventivos, la SEP promovió talleres y actividades sobre el tema en las escuelas, con los niños se utilizaba un video ampliamente difundido conocido como el “Árbol de Chicoca”.

En ese entonces el foco de atención era el maltrato infantil y la violencia intrafamiliar; la escuela era un espacio en el que las educadoras observaban sus manifestaciones, brindaban orientación y de juzgarlo necesario, canalizaban los casos a otras instancias como el DIF. La escuela cumplía hasta cierto punto un papel de promotora de las denuncias del maltrato infantil procedente del entorno familiar y principalmente por parte de los padres.

Pero esta función de carácter preventivo desempeñada por la escuela dio un giro notable hacia el año 1999; la escuela pasó de ser percibida como un lugar seguro donde los menores se encontraban a salvo de peligros como el maltrato y el abuso, a ser un lugar peligroso en el que también se incubaba una forma específica de violencia, claramente tipificada como un delito: el abuso sexual.

“*Son casos aislados los abusos sexuales en jardines de niños*” respondió la Secretaría de Educación Pública cuando la Comisión Nacional de Derechos Humanos (CNDH) hizo pública la recomendación 39/2002. El origen de la misma fue una denuncia interpuesta por padres de familia contra docentes y otros adultos que trabajaban en un jardín de niños oficial, y que fueron acusados de abusar sexualmente de cuatro niños de entre 3 y 4 años de edad, alumnos de ese mismo plantel del Distrito Federal.

En el texto, la CNDH señala que se encontraron suficientes indicios de violaciones y agresiones a los niños cometidos desde septiembre de 2000, motivo por el cual instaba al entonces secretario de Educación Pública, Reyes Tamez, a iniciar el procedimiento administrativo para sancionar a los responsables, entre ellos la directora y la coordinadora sectorial de educación preescolar, ambas por omisión y encubrimiento de los hechos denunciados (Avilés, 2002).

Así quedó al descubierto que los abusos cometidos en contra de los menores no son privativos del entorno extraescolar ni de la familia o personas cercanas, también ocurren dentro de la escuela.

La SEP cuenta desde hace tiempo con información que corrobora la existencia de agresiones y abusos originados dentro de las escuelas, peligros reales que amenazan la seguridad de los niños, están documentados y han sido objeto de denuncias. En un informe del año 2005 elaborado por la Unidad de Atención al Maltrato y Abuso Sexual Infantil (UAMASI), instancia que depende de la Administración Federal de Servicios Educativos del Distrito Federal de la SEP, se informa que en un periodo de seis años, el número de denuncias de abuso y maltrato recibidas se incrementaron considerablemente.

Según esta misma fuente, entre marzo de 2001 y enero de 2006 se atendieron 2284 casos, de los cuales se acreditaron 1132 situaciones de maltrato o abuso sexual infantil, es decir, casi la mitad del total. En solo seis años las denuncias aumentaron 100 por ciento.

Denuncias recibidas

Ciclo Escolar	Denuncias recibidas
2000-2001	201
2001-2002	241
2002-2003	316
2003-2004	482
2004-2005	865

Fuente: UAMASI (2005), Informe de denuncias recibidas. México, SEP.

En el ciclo escolar 2004-2005, de los 865 casos reportados, 368 fueron corroborados. De éstos, 60 fueron casos de abuso sexual, 162 de maltrato físico y 146 fueron tipificados como maltrato emocional.

El problema del abuso sexual dentro de las escuelas comenzó a hacerse visible a partir de las denuncias de los padres, particularmente aquéllas que trascendieron los muros de la SEP y pasaron al plano judicial. Para la sociedad, en especial para los padres de familia, la difusión de las denuncias encendió focos rojos, la escuela comenzó a ser blanco de críticas y sospechas fundadas.

A medida que las denuncias se hicieron públicas, las escuelas comenzaron a mostrar señales de *debilitamiento institucional* (Dubet, 2006), es decir, dejaron de ser santuarios cerrados al escrutinio público. Pasaron de ser agencias promotoras de la prevención y la denuncia a ser lugares donde la seguridad infantil se veía amenazada.

A medida que el problema se hizo visible, las instituciones responsables del bienestar, la seguridad y la protección de los infantes se vieron obligadas a admitir su existencia y a actuar en consecuencia. Comenzaron a adoptar medidas más punitivas que preventivas, para enfrentar las amenazas a la seguridad de los niños en los centros escolares.

Este desplazamiento de la escuela de lugar seguro a lugar inseguro, marca un antes y un después en la forma de percibir la seguridad infantil en el preescolar, generó reacciones, acciones y situaciones nuevas que han afectado en formas y grados diversos los objetos, fines y formas de gestionar la educación preescolar. A partir de este punto de quiebre, surgen las siguientes preguntas: ¿qué, cómo, cuándo, por qué surge la seguridad infantil como un nuevo objeto de supervisión?, ¿qué tipo de riesgos ha generado?, ¿cómo perciben, enfrentan y gestionan las supervisoras este nuevo objeto?

En las líneas siguientes, se exponen las repercusiones no del maltrato infantil o el abuso en sí mismos, sino las transformaciones, los cambios y efectos prácticos que este tipo de problemas han generado en un grupo específico dentro del sistema educativo: las supervisoras del nivel preescolar.

LA SITUACIÓN DETONANTE: EL CASO TONALLI

A mediados de 1999, un grupo de padres de familia interpuso una denuncia contra el conserje del jardín de niños Tonalli. Dos años más tarde fue encontrado responsable de los delitos de violación y abuso sexual en agravio de 16 niños, motivo por el cual fue sentenciado a 33 años de prisión.

El caso fue muy difundido; algunos medios le dieron amplia cobertura, aun cuando en ese entonces la principal noticia de las primeras planas de los medios impresos eran las elecciones presidenciales. Este lamentable hecho, al saltar a las páginas de los diarios, contribuyó, sin duda alguna, a hacer visibles las amenazas a la integridad y seguridad de los niños procedentes de las propias escuelas.

El caso Tonalli, como se le conoce y es recordado hasta la actualidad por varias supervisoras, fue el detonante de la emergencia de la seguridad infantil como un nuevo objeto de supervisión. De acuerdo con sus propios testimonios, en un primer momento las autoridades del nivel preescolar minimizaron los hechos, en lugar de ocuparse directamente del asunto sus mayores esfuerzos estuvieron encaminados a evitar que trascendiera y fuese conocido por el entonces subsecretario de Servicios Educativos del DF, Benjamín González Roaro. Una de las entrevistadas comentó que desde su punto de vista, la entonces coordinadora regional “hizo todo lo que tenía que hacer, ahí le falló a la coordinadora sectorial, después me enteré que ella les había dicho a las demás coordinadoras que si se presentaba una situación como esta de inmediato le debían de informar [...] para empezar las investigaciones y no salieran a la luz (los hechos)”.

Las quejas de los padres fueron en aumento, de la escuela pasaron a la supervisión, de ahí a la Coordinación Sectorial de Educación Preescolar, luego a la que entonces era la Subsecretaría de Servicios Educativos del Distrito Federal, a la Subsecretaría de Educación Básica, el nivel jerárquico más alto de la SEP, y finalmente trascendieron al plano judicial cuando finalmente los padres decidieron acudir a las autoridades a interponer la denuncia. Hasta que el asunto se ventiló en los medios, fue destituida la coordinadora de la región¹

¹ En preescolar la estructura de mando ascendente es: Dirección de plantel, Supervisión de zona, Coordinación Regional, Coordinación Sectorial de todo el nivel, Dirección General de Operación de Servicios Educativos del Distrito Federal, Administración Federal de Servicios Educativos del DF y Subsecretaría de Educación Básica. En esta cadena jerárquica, la coordinación regional se considera mando medio.

a la que pertenecía la escuela de los niños afectados. No corrieron la misma suerte otras autoridades del nivel, la entonces coordinadora sectorial se mantuvo en el cargo hasta el relevo de toda la administración del periodo 2001-2006, pese a que la recomendación de la CNDH fue muy específica en el sentido de que esta autoridad debía ser sancionada por omisión y encubrimiento. Al inicio del gobierno de Vicente Fox (2001-2006), el caso aún era noticia, la demanda penal se hallaba en curso. Al asumir el cargo, las autoridades educativas de la nueva administración en el Distrito Federal tomaron cartas en el asunto e intervinieron de inmediato. En el siguiente apartado, se examinan cuáles fueron y en qué consistieron las estrategias y acciones mediante las cuales se concretó dicha intervención.

Ante el reclamo social generalizado, diferentes instancias gubernamentales, entre ellas la propia Secretaría de Educación, se vieron prácticamente obligadas a admitir la existencia de esta clase de amenazas a la integridad de los niños, así como incorporarlo como un tema importante en la agenda de las políticas públicas.

Existen indicios que permiten suponer que esto no era nuevo, en diferentes instancias y sectores dentro y fuera del sistema educativo se comenzaba a atender el tema, a instrumentar estrategias, aprobar medidas y reglamentaciones de alcance diverso como respuesta a la exigencia de mayor protección a los menores dentro de las propias escuelas, un lugar que hasta hace poco nadie se hubiera atrevido a juzgar como fuente de amenazas a la seguridad infantil.

En diciembre de 1999 la Asamblea Legislativa del Distrito Federal aprobó la Ley de los Derechos de las Niñas y Niños. El 28 de abril de 2000 se aprobó la Ley para la Protección de los Derechos de las niñas, niños y adolescentes por el Senado de la República, publicada en el Diario Oficial de la Federación el 29 de mayo de ese mismo año. En el plan de estudios de la licenciatura en Educación Preescolar, reestructurado en el año 2002, se incluyó una asignatura denominada Niños en situación de riesgo.

En los últimos años de la administración zedillista (1998-2000), la Subsecretaría de Servicios Educativos del Distrito Federal

creó el Programa de Prevención y Atención al Maltrato y Abuso Sexual “Estoy Contigo” (Cruz A., 2002), mismo que con la llegada de la siguiente administración se convirtió en lo que hoy se conoce como UAMASI.

Fue precisamente esta Unidad la que emitió en el año 2002 los primeros “Lineamientos para la atención de quejas por maltrato o abuso en los planteles de Educación Básica del Distrito Federal”. En el oficio de presentación la entonces subsecretaria Sylvia Ortega afirma que “[...] nuestra primera obligación es preservar en los planteles educativos la integridad física y psicológica de los educandos menores de edad. Pese a este compromiso, *suelen presentarse denuncias de faltas cometidas en agravio de dichos menores por servidores públicos* (directivos, docentes, prefectos, asistentes de servicio y conserjes” (las cursivas son nuestras).

En el primero de estos lineamientos, de manera enfática se señala que es responsabilidad del director y la autoridad inmediata del plantel escolar, es decir, de las supervisoras y supervisores:

[...] **Tomar las medidas necesarias** 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, así como **atender oportunamente** todas y cada una de las quejas o denuncias que se presenten por maltrato físico, psicológico o abuso sexual en contra de un menor. La desatención de estos asuntos será considerada como *causa de responsabilidad de la autoridad escolar y se hará acreedora a las sanciones previstas en las disposiciones jurídicas aplicables en materia administrativa, laboral, civil o penal* (SSEDF, *op. cit.*, p. 3.) (Las cursivas también son nuestras).

Según esta misma fuente, la autoridad responsable, sea el supervisor o supervisora y/o el director o directora del plantel, deben informar sobre estos casos inmediatamente y por escrito a las autoridades jerárquicas superiores, realizar las investigaciones pertinentes, documentar el caso, levantar actas circunstanciadas, solicitar la intervención de los responsables de programas y personal

facultado para intervenir y, en caso necesario, levantar actas administrativas cuando se demuestre que los inculpados incurrieron en falta.

De esta forma, los lineamientos subrayan la importancia de que las autoridades educativas y *especialmente los inspectores, supervisores y directores* (p. 6), lleven a cabo las acciones pertinentes para prevenir y evitar faltas que ocasionen daño físico, psicológico o abuso sexual a los menores. Los lineamientos concluyen reiterando que los directivos antes mencionados son los directamente responsables de asegurar su cumplimiento.

Además de los lineamientos, en el ciclo escolar 2004-2005 la DGOSE impartió a todos los directivos y supervisores de educación básica el Curso-taller de apoyo jurídico a la función directiva en educación básica. En la presentación del programa se afirma que el curso “servirá a los directivos en su gestión escolar, así como en su quehacer administrativo referente a la observancia y aplicación del marco normativo”; asimismo, *su realización* se justifica en la necesidad de adoptar los *procedimientos adecuados* (las cursivas son nuestras) para desarrollar su labor, de modo que su principal objetivo es reflexionar sobre las tareas de gestión, el logro de objetivos institucionales y los procesos de mejora continua de la calidad educativa.

Al revisar las lecturas propuestas para dicho curso, la gran mayoría son documentos normativo-jurídicos. Entre ellos están, además de la Ley General de Educación y el texto vigente del artículo tercero constitucional, los acuerdos emanados de la Convención Sobre los Derechos de los Niños, la Ley para la Protección de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes, la Ley Federal de Responsabilidades Administrativas, La ley Federal del Trabajo y las fracciones del Código Penal Federal concernientes al maltrato y abuso sexual a menores.

En conjunto, los términos de estas disposiciones y acciones oficiales presentan rasgos que merecen ser comentados. El primero es la reiterada mención a los directores y supervisores escolares como directamente responsables de prevenir eventualidades y salvaguar-

dar la integridad física, psicológica y social del niño; son también los que deben actuar de inmediato en caso de que éstas ocurran.

Como se sabe, entre un subsecretario y un director de escuela media una larga cadena jerárquica integrada por diversas instancias, todas ellas tienen algún grado de responsabilidad cuando ocurren este tipo de hechos. No obstante, en los lineamientos se alude sólo a directores y supervisores, nada se dice de las responsabilidades o sanciones a las que podrían hacerse acreedores los demás integrantes de esta larga cadena jerárquica.

Otro aspecto es la ambigüedad de las formas de prevención y atención. Los lineamientos mencionan cuestiones tan difusas como “tomar las medidas necesarias, atender oportunamente y adoptar los procedimientos adecuados” para prevenir este tipo de hechos, lo cual puede entenderse de cualquier manera, puede estar referido a todo y nada. Así se deposita en sujetos individuales la responsabilidad de tomar las decisiones pertinentes frente a un problema de origen social, tan es así que ha ameritado la aprobación de leyes ex profeso para su atención. Una consecuencia directa de este planteamiento es que en la medida en que la responsabilidad es individual, son los sujetos singulares los que deben asumir los riesgos que pudieran desencadenar sus decisiones. Por si existiera duda alguna, los lineamientos son muy claros al advertir sobre las múltiples sanciones a las que pueden hacerse acreedores los directores y supervisores en caso de no proceder conforme a una muy genérica descripción de las situaciones que ameritan su actuación directa.

Una tercera cuestión: a diferencia de otras regulaciones pasadas y presentes —en donde las sanciones previstas generalmente se encuentran limitadas al ámbito administrativo y laboral—, las comentadas tienen un carácter totalizador y extrainstitucional, es decir, advierten sobre la posibilidad de recibir sanciones de distinto tipo, alcance e implicaciones incluso de tipo penal, lo que significa que de llegar a presentarse los *casos aislados*, como denominó la SEP, a las amenazas localizadas pero reales a la seguridad infantil dentro de las escuelas, los directores y supervisores pueden eventualmente

estar encubriendo o cometiendo un delito. Quien comete un delito debe recibir un castigo, una sanción dependiendo de la gravedad de la falta, ello conforme las leyes del sistema judicial.

En síntesis, la “solución” institucional, ante las legítimas demandas de castigo a los agresores de los menores, fue responsabilizar a los directivos escolares de velar por la seguridad infantil, son ellos quienes deben hacerse cargo de garantizarla y si, a juicio de autoridades superiores, no cumplen cabalmente con ello, pueden ser objeto de sanciones tanto administrativas como laborales, civiles o penales. Las normas que regulan internamente el sistema educativo dejaron de ser la única referencia para castigar la actuación de las supervisoras, ahora también pueden ser sancionadas por actos considerados como delitos.

Al parecer, la SEP supone que el problema de las agresiones y abusos a los menores se debe a que los directores y supervisores no vigilan suficientemente *sus* escuelas; por tanto, la solución a situaciones de abuso en contra de los menores, sin duda un problema tan delicado como inaceptable, parece simple: instrumentar dispositivos de control en los encargados de mantener la vigilancia sin precisar qué es lo que se entiende por medidas necesarias. Las soluciones individuales constituyan la respuesta del sistema educativo a problemas construidos socialmente, parece que se opta por responsabilizar a directores y supervisores de no actuar, aun antes de que los peligros se conviertan en hechos, esto conforme a una muy genérica y vaga descripción de los riesgos posibles que atentan contra la seguridad infantil.

El panorama antes descrito presenta varios rasgos similares a lo que Beck (2007) identifica como características de la sociedad del riesgo: incremento lineal de la racionalidad y de sus límites, es decir, un aumento desmedido de la tecnificación, burocratización y judicialización amenazantes. El cúmulo de reglas, advertencias, prescripciones e indicaciones formuladas por la SEP, para enfrentar, o mejor dicho ordenar y contener lo que en un inicio calificó como “hechos aislados”, responde a una lógica institucional del control cuya esencia es el mantenimiento de un determinado orden.

Pero ¿cuáles son las “medidas necesarias” para preservar la integridad física, psicológica y social de los niños a las que recurren las supervisoras?, ¿qué se entiende por preservar la integridad física, psicológica y social?, ¿qué significa “atender oportunamente” todas y cada una de las quejas?, ¿cómo pueden las supervisoras preservar la integridad infantil en todas las escuelas bajo su responsabilidad cuando, a la vez, no se encuentran permanentemente en ninguna de ellas?, ¿cómo interpretan y asumen la advertencia relativa a **las sanciones previstas en las disposiciones jurídicas aplicables en materia administrativa, laboral, civil o penal** a las que se harán acreedoras en caso de no cumplir con estos ordenamientos?, ¿cuáles han sido sus implicaciones, cómo han repercutido en la lógica de las prácticas? Estas son las preguntas a las que se tratará de dar respuesta en los apartados siguientes.

EFFECTOS PRÁCTICOS: DE LOS GAJES DEL OFICIO A LA GESTIÓN DE LA SEGURIDAD INFANTIL

Hasta aquí se han descrito y comentado las reacciones sociales, las respuestas de las autoridades educativas y las medidas institucionales adoptadas por atenuar la indignación desatada por el caso Tonalli, pero ¿qué ha pasado con las supervisoras, ¿qué problemas se enfrentan?, ¿cómo han respondido a las contingencias y presiones relacionadas con la gestión de la seguridad infantil? ²

Los relatos, que se muestran enseguida, muestran que los dispositivos y mecanismos formalmente instituidos para gestionar la seguridad de los niños, han repercutido sensiblemente en la forma de percibir el problema como en las tácticas y recursos de los que se valen para enfrentarlo. Al tratar de identificar estos aspectos, encontramos que los efectos no se circunscriben al tema de la seguridad,

² En lo sucesivo se utiliza el femenino porque en el nivel preescolar en el DF quienes se desempeñan en las supervisiones son mujeres.

su aparición ha desencadenado una considerable variedad de riesgos, peligros potenciales ante los cuales las supervisoras se ven obligadas a tomar decisiones.

Esta cadena de riesgos se relaciona con el establecimiento de determinados dispositivos de control para enfrentar amenazas localizadas, particulares, generando la percepción de que existen riesgos que acechan permanentemente el trabajo cotidiano de las supervisoras. El riesgo es una noción negativa, se elabora para alertar de efectos indeseables, de amenazas, del recelo de la institución y los padres por algo que podría ocurrir.

Las supervisoras mencionan la existencia de una multiplicidad de riesgos potenciales, ahí donde antes sólo había accidentes menores, simples gajes del oficio. Hechos circunstanciales sin mayores repercusiones ahora constituyen una fuente al parecer inagotable de problemas y tensiones cotidianas.

Hay que tener en cuenta que los niños son inquietos por naturaleza, con ellos siempre se correrá el riesgo de que se caigan. Pero ahora, si algún niño tiene un accidente, inmediatamente los padres reaccionan y se les entiende, porque ellos dejan a sus hijos a nuestro cuidado y (si) llegan y lo encuentran así (accidentado), pues obvio, se enojan. Hay situaciones que sin duda nos rebasan, a veces son accidentes que no se pueden controlar (EG 4, DGOSE).

Si un niño sufre un accidente, por pequeño que sea, las supervisoras deben intervenir; la primera consecuencia inmediata es realizar el papeleo de rutina, así lo establecen las exigencias institucionales. Se necesita levantar un acta de hechos y darle el seguimiento correspondiente hasta que el asunto se considere resuelto.

Antes [...] no se levantaban actas ni se hacía seguimiento de accidentes o se hacía solo en casos graves [...], ahora por un rasguño, hay que levantar un acta de hechos [...], mucho papeleo, darle seguimiento (EI, S6, DGSEI).

Algunas asocian claramente el origen de esta situación al caso Tonalli:

Esto comenzó a raíz de un problema muy fuerte en el Tonalli con un trabajador manual en el 99, creo ahí inició todo. Antes, si se caía un chiquito no pasaba nada y ahora no es así” (EI, CR, DGOSE, p. 10).

Otras no precisan el momento ni las circunstancias, sin embargo, la referencia a un antes y un después es recurrente; algunas ubican que desde fines de los noventa las denuncias de los padres por presuntos o reales casos de abuso aumentaron considerablemente, y junto con ellas, también han aumentado las exigencias de mayor seguridad en las escuelas.

Ahora si un accidente ocurre por negligencia de la escuela, (los padres) saben que pueden hacer una denuncia, exigen que los maestros asistan y cumplan con su trabajo (EI, S6, DGSEI).

Así mismo, asocian el aumento de las denuncias a una mayor presencia e intervención de “extraños” en las escuelas, en referencia a organismos creados para la defensa de los derechos humanos:

Con esto de los derechos humanos, si a un niño le pasa esto o lo otro (sic), hay que levantar un acta y llevar a cabo una serie de procedimientos totalmente agotadores, se invierte demasiado tiempo (en) recopilar información desde las educadoras, las trabajadoras manuales hasta supervisoras y jefas de sector (EG4, DGOSE).

Otro factor es la presencia cada vez más activa de los padres de familia en asuntos otrora exclusivos de las escuelas; éste es un tema altamente sensible para ellas, parece provocarles gran inquietud. Algunas se refieren a los padres en un tono de resignada aceptación cuando no de abierto rechazo a su irrupción en la escuela, pues consideran que se trata de una intromisión inaceptable.

[...] aquí los padres están acostumbrados a que todo se les dé gratis, a que truenen los dedos y se les sirve y cuando encuentran ciertas normas que les ponen límites, saltan. Yo cuando platico con las de Cuauhtémoc es otro mundo, es otro personal, en realidad creo que el problema es de nuestra ubicación geográfica, porque en otros lugares si existe el problema pero es mínimo [...] (EG4, DGOSE).

Resulta interesante la alusión de esta supervisora a las coordinaciones regionales como “dos mundos” distintos, situación que podría atribuirse a la confluencia entre trayectorias profesionales configuradas a partir de experiencias diversas y la dimensión organizacional en la que despliegan sus prácticas. Pero más allá de esto, destaca es el significado y los efectos prácticos que, para las supervisoras, han tenido la aplicación de las medidas adoptadas por la institución para prevenir amenazas de maltrato y violación.

Esto tiene determinados efectos prácticos, en el sentido planteado por Bourdieu (1991, p. 34); cuando las supervisoras se ven en la necesidad de reportar anomalías diversas, el tiempo y energías que podrían destinar para realizar otro tipo de actividades, lo dedican al papeleo para formalizar su existencia. Otro es atender a los padres y organismos externos que están más presentes en las escuelas, sin contar el riesgo permanente de que las denuncias internas trasciendan al ámbito penal.

De esta forma, los otrora gajes del oficio, es decir, caídas, accidentes, golpes o agresiones “naturales” entre los niños a la hora del recreo, en las aulas o los sanitarios, se viven ahora como riesgos potenciales, que pueden dar lugar a controversias, quejas y demandas extra institucionales, incluso judiciales.

Pero las situaciones que amenazan la seguridad de los niños no son el único objeto que ocupa el tiempo y las energías de las supervisoras, también están las quejas, diferendos, conflictos o peleas provocadas por diversos motivos, que las obliga a mantenerse alerta, tomar precauciones y echar mano de cuantos recursos estén a su alcance para controlar o cuando menos mantener en un nivel

manejable los riesgos colaterales derivados del mantenimiento de la seguridad infantil.

LAS TÁCTICAS Y RECURSOS PARA ENFRENTAR LA CADENA DE RIESGOS

Velar por la seguridad infantil se ha convertido en un objeto de gestión ineludible, forma parte del trabajo cotidiano de las supervisoras. Pero ¿cómo lo hacen?

De acuerdo con los lineamientos (DGOSE, 2001), el procedimiento de rutina, ante alguna contingencia, es el siguiente: las directoras deben en primer lugar, documentar en detalle el caso, precisando lugar, tiempo y circunstancias, para lo cual deben levantar un acta de hechos e informar a la autoridad escolar pertinente. En esta parte las supervisoras y jefas de sector entran en escena, a ellas les corresponde recabar los testimonios de los implicados.

Aquí ha habido problemas en cuanto a accidentes, fracturas y golpes. Cuando se presentan este tipo de sucesos, la directora hace la labor informativa, le dice al padre, éste firma un acta de hechos y la directora entrega esa acta de hechos en el jurídico de la DGSEI, con testigos, credenciales y todo lo que solicita un acta administrativa. Después ese documento se manda con copia al (director o directora) regional y posteriormente éste manda decir vía oficio que se de seguimiento al accidente, quiere que se le proporcione información sobre lo que yo como supervisora voy a realizar al respecto, cómo estoy asesorando y sobre las acciones que va a realizar la escuela a partir del acontecimiento. Asimismo debo informar sobre la evolución en salud del niño, notificar si los padres del niño están conformes, cuándo regresa el niño, hay que estar en contacto con el padre y la escuela. Hasta que yo mande decir que el niño está completamente restablecido de lo que pasó y que ya está en clase muy sano y por supuesto que no hay problema con el padre de familia. Pero es un informativo bastante puntualizado y todo va por copias, son seis tantos que hay que mandar no sé a quién más se le reparta (EI, S5, DGSEI).

Como se aprecia en el testimonio anterior, aún si se trata de accidentes comunes, el curso de acción a seguir es prácticamente el mismo que en el caso de denuncias por acoso o maltrato a los menores. Ésta es sólo la punta del iceberg, pues en la práctica cotidiana la gestión de la seguridad infantil se extiende a una gran diversidad de situaciones, todas ellas potencialmente riesgosas en tanto afectan no solamente a las supervisoras y jefas de sector, también a las directoras y educadoras, a sus relaciones con los padres y también con los niños. Así, una epidemia de varicela o la falta de una cuota para la alimentación de los niños puede ser el detonante de una queja y, por ende, de un procedimiento como el descrito en el testimonio anterior.

Una de las entrevistadas refiere que, en el caso de la epidemia, después de detectados y canalizados los casos para su respectivo tratamiento, ocurrió lo siguiente:

[...] El sector salud da la consigna de que vayan a recoger al centro de salud las altas médicas. Un papá que no fue, va con la directora y ésta le explica que debe de ir a recoger la alta de su hija y así la recibiría en el jardín. El papá en lugar de ir allá, va y levanta un acta en contra de la directora porque no había dejado entrar a su hija. (Los padres) van al ministerio público o hablan al buzón escolar, van a Derechos Humanos y bueno a mí nada más me llega la notificación de que hay tal y tal demanda (EI, S4, DGOSE).

Esta misma maestra señala que la oposición, el desacuerdo o el desconocimiento de las reglas diseñadas para que los padres cumplan con sus obligaciones y responsabilidades escolares, también han sido motivo de quejas en instancias internas de la SEP, o han suscitado la intervención de la Comisión Nacional de Derechos Humanos (CNDH).

Las demandas de los padres, por ejemplo, en un caso fue que la maestra no les había dado de comer porque los niños no habían pagado su comida de servicio mixto y, si no habían pagado, pues no podía darles de comer.

A partir de ahí, todo un año fue un zafarrancho, *lo bueno es que estaba reglamentado porque si no pagan no se quedan*. Yo saco el reglamento y los papas dicen “¡ah, me voy a Derechos Humanos!”. De repente habla el segundo visitador y dice “yo soy el segundo visitador, ¿no se le hace que ellos ya se caen gordos?, pero mire yo voy a dar carpetazo a esto y usted dígame a la directora que se tranquilice, porque el papá está molesto” y bueno, tú hablas y dices que habló el segundo visitador y le comentas a la directora lo que dijo (EI, S4, DGOSE).

Para enfrentar los riesgos de un entorno institucional inestable, las supervisoras recurren a tácticas de protección y sobrevivencia, que cobran sentido pleno si resultan ser efectivas; de esto depende en buena medida que se arraiguen hasta convertirse en una práctica cosificada en el sentido planteado por Wenger (2001).

Aquí hay ese tipo de incidentes, los niños están tan pequeños en una ocasión una maestra al entregar a sus niños a los padres, los primeros estaban por acá, había una chiquita que se subía y bajaba de la mesa, la maestra le decía que se sentara, la niña se sentaba pero al momento que la educadora se volteaba para estar con los papás la niña se vuelve a subir se cae de la mesa y se fractura el codo. Ahí ¿qué medidas se toman?, pues con la pena, entregan niños, los organizan y les hacen entender que por su seguridad no pueden estar haciendo esas cosas y que les van a prestar los cuentos o algún material, que los mantenga entretenidos, así también les pido (a las educadoras) que no hablen con padres de familia por mucho tiempo, si algún padre quiere una explicación se le pide que las esperen hasta que entreguen a todos los niños, ese es el tipo de medidas que se toman en ciertas situaciones y a todo eso yo le tengo que dar seguimiento para ver si lo hace la escuela. Ahora en esta escuela (se hacen) los recreos didácticos, porque antes nada más les abrían la puerta y se les decía salgan a correr media hora, se nos caían niños [...] los de segundo grado se caían mucho así que le pedí a la maestra su registro de sucesos, se habían caído como 15 niños en el recreo, había que hacer algo y nos pusimos de acuerdo para poner juegos que se estarán rolando, el de pesca, el de construcción, el de

maquillaje, el de fútbol, el de peluche, lo que ha permitido reducir el número de accidentes (EI, S. 5, DGSEI).

Los riesgos están en todas partes, en cualquier momento y espacio pueden presentarse, ya sea durante el recreo, la entrada o la salida, en las aulas o los sanitarios. Ante esto, algunas supervisoras optan por corresponsabilizar a otros, involucrarlos de algún modo en las decisiones que toman.

[...] te he de decir que otra estrategia de sobrevivencia es que hagas corresponsables a todos y nunca debes tomar decisiones sola que puedan afectar a una persona, sería tonto (EI, S4, DGOSE).

Pero esta corresponsabilidad puede fallar si no se encuentra acompañada del respaldo legal necesario. Por ello, resulte especialmente relevante informarse, conocer y usar los recursos legales a su alcance como forma concreta de procesar, asimilar y finalmente gestionar de un modo u otro este nuevo contenido de la supervisión.

El primer día como supervisora tuve que resolver un caso de dos niños que se habían tocado los genitales, [...] he tenido que aprender en el aspecto legal (EI, S4, DGOSE).

En la actual circunstancia, la llamada “tramitología” antes tan criticada, ya no parece tan excesiva si de protegerse se trata. La gran variedad y cantidad de formatos que deben ser llenados, en caso necesario, constituyen el instrumento que demuestra fehacientemente la aplicación de los reglamentos. Según refieren varias entrevistadas, su llenado constituye un trabajo engorroso, pero hacerlo vale la pena si así se reducen los riesgos o se evita que ciertas eventualidades menores se conviertan en problemas mayores. De este modo, las supervisoras no escatiman esfuerzos para integrar voluminosos expedientes con cuanta prueba escrita hayan generado las partes involucradas en una queja, conflicto o demanda en curso.

Yo no creo que haya una tramitología excesiva, más bien lo vemos como protección, en ese sentido es bueno porque al hacerlas corresponsables nos protegemos todos. Ya lo hemos visto, llega un padre de familia y mata a la maestra y, por eso, hay que protegernos todos (EI, S4, DGOSE, p. 18).

No deja de llamar la atención el significado que adquieren los reglamentos en estas circunstancias, pues más que una amenaza resultan ser una especie de escudo protector. Corresponsabilizar a otros al recabar firmas de enterado de cuanta circular, acta, oficio o memorándum reciban o se les solicite entregar a los padres, maestras o directoras, es otra forma de protección. La máxima del “papelito habla” se aplica como salvoconducto, las denominadas evidencias o soportes, adquieren gran importancia, *preventivamente por si acaso*.

De todo hay que tener evidencias, papelito habla porque las palabras se las lleva el viento [...], para la autoridad, lo único importante es que uno cumpla, las jerarquías no piensan más que en eso, no les importa lo demás (EI, S6, DGSEI).

Entonces el interés en la colaboración profesional no mueve la búsqueda de la corresponsabilidad, ni mucho menos la preocupación por el trabajo colegiado, sino fundamentalmente un afán de protección para los múltiples riesgos potenciales. Sólo de esta forma se puede explicar cómo los trámites y la convicción de que “papelito habla” han adquirido un valor primordial en tanto instrumento de gestión para sortear los peligros derivados de las decisiones tomadas por otros. Además de estos recursos, la comunicación resulta un elemento importante de prevención. La comunicación directa y constante con las directoras de los planteles adquiere relevancia, pues ellas en primera instancia conocen los hechos de un accidente o una queja.

Una de mis ventajas es que tengo buena comunicación con las maestras, enseguida que pasa algo me hablan y me dicen, pero yo de antemano ya

estaba informada de la situación, para mí no son desconocidas, la mayoría se me hacen familiares (EI, S4, DGOSE).

Algunas de las supervisoras entrevistadas se consideraban afortunadas porque, en su corta experiencia en el puesto, no han tenido que enfrentarse a denuncias que trascendieran el ámbito de la institución educativa, cuestión que manifestaron atribuir a su buena fortuna (Giddens, 1993).

En otra escuela se me cayó un niño desmayado, se pegó en la pared, pero afortunadamente ahí estaba la madre, porque se les invita a honores a la bandera, ella misma se percató que nadie lo aventó, si no, como le digo, hasta demanda nos levanta porque no le cuidamos a su hijo. El niño estuvo hospitalizado porque comenzó a vomitar, se puso mal, le digo que solito se cayó y se pegó en la cabeza. Yo anduve con ese niño y esos padres primero llevándolo al centro de salud [...], pero como no tenían el aparato para las radiografías lo mandaron al pediátrico de Iztapalapa y ahí voy con la directora y la mamá (EI, S5, DGSEI).

Por supuesto, no todas perciben del mismo modo la situación con los padres de familia. Hay quienes relativizan completamente los peligros, dependiendo de las circunstancias y experiencias particulares por las que han atravesado:

Me han tocado pocos (conflictos con padres) en la zona, por lo regular es con la cooperación económica, yo no lo veo tan complicado, se platica con el papá, reflexionamos con él sobre la importancia de su ayuda y bueno no me han tocado muchos aquí en la zona (EI, S.2, DGOSE).

Sin embargo, de una u otra forma, en los testimonios de las entrevistadas encontramos coincidencia con respecto a los cambios que la relación con los padres de familia en la educación preescolar desde que iniciaron su carrera docente. Una de ellas sintetiza de este modo las razones:

Conocen sus derechos, se consideran como buenos veladores del servicio educativo y piensan que sus opiniones pesan totalmente y quieren involucrarse en el plano pedagógico; son fuertes en el sentido de que son muy dados a que las cosas se hagan a su manera acusando sin importar si tienen la razón [...] ha cambiado mucho la relación entre docente y padres, ya no hay ese respeto [...], el docente ya no es el que dice la última palabra (EI, S3, DGOSE. El subrayado es nuestro).

Testimonios como éste muestran uno de los rasgos, de lo que Dubet (2006) llama la decadencia del santuario: el final del respeto al que pensaban tener derecho y creían eterno. Los profesionales del trabajo sobre los otros, como el caso de las supervisoras, se sienten invadidos por la sociedad, constantemente les piden balances, les obligan a explicarse, a escoger opciones que pensaban que no debían tomar. Éste es también el sentir de algunas de las supervisoras.

Somos un nivel muy golpeado [...] En otros niveles si los niños se golpean y los niños se agraden entre sí, ¿qué es lo que pasa? el director toma al maestro y le pregunta: –“¿realmente tú hiciste esto?” le responde él “si porque el niño me sacó de quicio”. El director le explica a la madre de familia “fijese que el maestro está trabajando con un grupo con ciertas características rebeldes y el maestro tuvo una reacción un poco negativa, pero le va pedir una disculpa al niño y a usted” y bueno pues ahí queda todo. Ellos argumentan que es una forma de apoyar al compañero y yo creo que hay formas de apoyo, creo que en estos niveles está muy holgado el tratamiento de esa situación. Lo que no sucede en preescolar, las educadoras se sienten muy presionadas con ese tipo de incidentes, están nerviosas porque las cuestionan –¿dónde estabas cuándo paso el accidente?, ¿qué estabas haciendo?–. Finalmente no se trata de hacer que los maestros abusen de su posición, pero tampoco que a éste lo sometan a una constante presión” (S.1, EG 4, DGOSE).

El discurso del riesgo empieza donde la confianza en la seguridad termina, ésta deja de ser relevante cuando ocurre la potencial ca-

tástrofe. Los riesgos amenazan siempre con la destrucción. “El concepto de riesgo delimita, por tanto, un peculiar estado intermedio entre seguridad y destrucción, donde la percepción de riesgos amenazantes determina pensamiento y acción” (Beck, 2000, p. 10). El tema de la participación de los padres de familia vivida como intervención o más aún como injerencia, es un claro ejemplo de esto:

No hay límites en la participación de los padres de familia, y no hay una claridad sobre cuál es nuestra función con ellos y cómo es que como directoras, supervisoras y jefas de sector tenemos que combinar esa participación con los padres de familia. Esto se está convirtiendo en una problemática desgastante, empieza uno la semana y es martes o miércoles y ya estás desgastada totalmente, porque son problemas tras problemas entre los asistentes de los niños, los padres de familia, la interrelación entre las docentes, directivos, que si me dijo, que no [...] Total que esta situación es muy fuerte, no estamos preparadas para asumir todo esto, eso es lo que creo que nos está pasando (S.2, EG. 4, DGOSE).

Los riesgos de gestionar la seguridad infantil

No únicamente los padres de familia son motivo de preocupación para las supervisoras, pues cada acción dirigida a evitar o enfrentar situaciones de inseguridad se entremezcla con otras cuestiones que conllevan, a su vez, el peligro de suscitar reacciones indeseadas en otros sectores con los que mantienen relación directa, como son las directoras o educadoras.

La diversidad de elementos involucrados y la complejidad de las situaciones que forman parte de lo que aquí hemos llamado cadena de riesgos resultan diversas e incontrolables, van mucho más allá de las razones de origen, que es el maltrato y el abuso a los menores; ya no se trata únicamente de cómo pueden reaccionar los padres sino también las directoras y educadoras cuando se les pide observar determinadas reglas o tomar ciertas precauciones.

Es muy frecuente que el personal diga: “¿eso dónde está escrito?”, o bien: que el programa no lo dice. Maestra –les respondo–, es por tu seguridad, si tú tienes las firmas de tus papás de autorización de salida jamás te van a reclamar, porque un accidente es inevitable, pero tú le estás dando la garantía de que te preocupas por sus hijos. Yo creo que depende de la forma en la que se le llegue a los padres [...], lo que me ha funcionado es decirle: –señor, usted, y yo estamos buscando lo mismo, que su niño esté mejor, si usted se enoja porque le piden la credencial para que entre y yo mañana le entrego su niño a cualquier gente que no tenga credencial, ¿me diría usted qué? Cuesta mucho trabajo frenarlos, pero llega un momento en el que trato de convencer y si no se puede, yo digo: “*éstas son las reglas de esta escuela y usted busca una escuela que se adapte a su hijo, pues adelante*”. Los padres al principio se molestan y quieren acusar, pero yo tengo que apoyar a mi personal, a las directoras que dicen la última palabra, pero para eso tengo que leer muy bien el reglamento y saber que se le permite a las directoras y a las maestras y, por tanto, a los padres, porque también he aprendido que las maestras abusan de su autoridad y tienen el momento para atender al papá y dicen que no pueden, si yo me doy cuenta del caso de una maestra que no quiere recibir a un padre de familia y le digo que si no lo atiende para tal hora, yo lo recibo y como no saben qué les va a decir el papá, pues lo atienden. Ya a solas les digo a las maestras que si de repente les gustaría, al tener una apuración, y que las atiendan rápido y esa persona la encuentras platicando sin hacer nada, ¿qué sentirías?, si quieres que el padre de familia te respete, respétalo y dile lo mismo pero sin gritos (EI, S5, DGSEI).

Al tiempo que se cuestiona la actuación de las educadoras y directoras, se reconoce también que las quejas de los padres no siempre son infundadas. Igualmente, resulta interesante la presencia de advertencias sobre las múltiples amenazas que se ciernen sobre sus cabezas, utilizadas como recursos o argumentos a los que se apela para hacer desistir a las directoras de ciertas acciones.

No siempre las maestras son cumplidas y hacen lo que tienen que hacer, no vivimos en un mundo feliz, sin embargo, cuando se le hace una

observación y una llamada de atención y se le explica, la mayoría lo entiende. Bueno no todas, pero evitan volverlo a hacer cuando se les pone enfrente la realidad y se le dice: “maestra, es que te pueden demandar por esto y esto otro” y ella te dice: “es que yo no lo vi así”. Yo les respondo “pues ese es tu trabajo, tener una visión más amplia que la de los papás, esa es la diferencia, tú tienes un título y eso te avala como especialista y al papá no”. Sin duda, cuesta mucho trabajo y hay quien no lo hace todavía, pero estamos en el trabajo diario de eso y el propósito último es la salud y tranquilidad de los niños y, *por lo tanto, la tranquilidad del personal* [el subrayado es nuestro] (EI, S3, DGOSE, p. 9).

Para manejar la complejidad que encierra la gestión del riesgo, no basta con advertir y reconvenir a directoras y educadoras; cuando menos para esta misma maestra, otro aspecto importante de las tácticas de sobrevivencia es no confrontar a los distintos sectores:

Pero lo que nunca he hecho es confrontar al personal con los papás, eso si nunca lo he hecho, escucho una parte y escucho otra y con los recorridos que haga y el perfil del personal me doy cuenta de lo que cada persona puede llegar hacer, tampoco le creo todo a ninguna de las dos partes. Nunca los he puesto enfrente y les digo: a ver ¿qué dijo usted? ¿qué le contesto y cómo fue?, eso sí que no, jamás lo haré, siento que es desvirtuar y no creerle a ninguno de los dos (EI, S3, DGOSE, p. 19).

Los testimonios anteriores dan la impresión de que por más esfuerzos que hagan, siempre existen situaciones que acechan y escapan a su control. Los riesgos potenciales que conlleva el mantenimiento de la seguridad infantil, exigen un constante y considerable esfuerzo, sin embargo, éste no parece ser suficiente para controlar la cadena de riesgos potenciales que conlleva. Esta es una constante fuente de tensiones entre lo que les dicen que deben hacer, según la norma, y lo que tienen posibilidad o capacidad de realizar en la práctica cotidiana, más por los recursos individuales de los que se han allegado en el curso de su trayectoria y de sus experiencias singulares que por

lo que la institución les ha facilitado; ésta última, como ya se dijo anteriormente, se ha limitado a decir qué es lo que deben evitar, pero no los modos de hacerlo.

Me ha tocado levantar dos actas administrativas, eso es lo peor que puedes hacer en la vida, en lo particular a mí me cuesta mucho trabajo porque uno también es trabajadora y sabes que tienes ciertos derechos, aunque yo no hubiera hecho lo que hicieron ellas, pero bueno [...] Una fue por una suplantación (¿falsificación?) de licencias médicas y otra por maltrato a una menor. En el caso del maltrato, la mamá lo decía y la maestra lo negaba, hubo que ir al sindicato, al nacional y a la novena, la gente del sindicato llegó, se levantó el acta, la denuncia y bueno me pidieron una serie de cosas y como además ya no hay mucha gente (en la CSEP), ya todo te lo dejaban a ti como supervisor (EI, SZ 4, DGOSE).

A propósito de la sociedad del riesgo, Beck (EI, SZ 4, DGOSE) se pregunta sobre el alcance de la acción individual ante problemas cuyo origen es eminentemente social: ¿qué hacer a título personal frente a la incertidumbre e incontrolabilidad producida por una racionalización que avanza sin norte? Esto es importante desde la perspectiva de la necesaria distinción, muy relevante socialmente, entre quienes toman decisiones para enfrentar los riesgos y en consecuencia, establecen dispositivos de control, de aquellos que tienen que lidiar con las consecuencias de decisiones que toman *otros*. Ésta es en esencia la conclusión a la que llegan las supervisoras:

Cuando te vas por la libre en una institución tan jerárquica corres el riesgo de perder. Por lo regular, cuando llega un oficio de cualquier tipo, de inmediato se enojan (las maestras), sienten que una bomba les va a estallar y bueno tampoco es algo rosa, les digo que hay que saber ser calculadoras y esa parte es la que les hace falta trabajar a las maestras (EI, S4, DGOSE).

La paradoja que enfrentan las supervisoras es que mientras por un lado las políticas y el sistema experto promueven una imagen

idealizada de sí mismas como pedagogas, animadoras, eficientes administradoras, evaluadoras y asesoras, por otro lado, la administración les atribuye cada vez mayores responsabilidades de control. Retomamos aquí las interrogantes planteadas por Laval (2004) acerca de las implicaciones de la adopción de este enfoque gerencial: ¿cómo exigir competencias pedagógicas y administrativas universales a las supervisoras cuando las contingencias incontrolables son el pan nuestro de cada día?, ¿cómo pueden asumir simultáneamente el cúmulo de contradictorias responsabilidades que la administración ha deslizado progresivamente sobre sus hombros?

Los cuestionamientos y críticas de las supervisoras parecen ir en esta misma dirección, cuando señalan que la institución, otrora protectora, ha perdido la brújula y no existen límites ni referentes claros.

Se les ha salido el control de las manos y no se sabe cuál es papel que juegan los padres de familia hoy en día, desde la coordinación es que ya se les fue de las manos, se asustan y se dan cuenta de que si no los atienden se irán a otras instancias superiores, les dicen que no se preocupen, que ahí es donde encontrarán solución, así tengan o no tengan la razón, por tanto, se minimiza la autoridad que tenemos nosotras. En realidad, los conflictos son más confrontaciones entre adultos, porque se busca resolver lo que necesita el padre de familia y no lo que su hijo o hija requieren, en realidad eso es en lo que menos se piensa, ellos son nuestra prioridad, por eso digo que la situación se ha salido de control (EG.4, DGOSE).

[...] Yo siento que antes había mucho más claridad de donde trabajar con los supervisores o inclusive en la coordinación; de repente se perdió la brújula, como que nadie sabe para dónde y todo mundo jala para donde quiere, eso es lo que siento que más ha cambiado, no se tiene claro hacia dónde vamos. Por lo menos tener algo, no digo si está bien o mal, pero al menos se sabía, ahora no se sabe, te mandan pedir una cosa y luego que no, mejor así [...] Es decir, no tienen claro qué quieren las autoridades (EI, S1, DGOSE).

Bueno, yo sí creo que antes de 2000 era otra perspectiva, yo no sé si coincide con los cambios a nivel administración, en donde efectivamente

perdimos [...], no sabemos hacia dónde nos dirigimos, no hay ese camino y bueno [...] Soy antiprriista, pero hay que reconocer que en esa época había más claridad de hacia dónde uno se dirigía, malo o bueno, pero existía la idea y por tanto una dirección. Antes sí encontrabas a madres molestas, pero te sentabas con ellas y arreglabas el asunto, yo como educadora no recuerdo nada de esto que te comento sobre los padres sus demandas [...], problemas creo que todo mundo los ha tenido, porque eso tiene que ver con relaciones interpersonales, pero se sobrevivía, no había pleitos que te dejarán agobiada. Es a partir del 2000 [...], no sé si por estar en el área de dirección, yo escuchaba a los maestros de secundaria que decían que había papás que llegaban con el cuchillo y amenazaban, lo mismo pasaba con las bandas de drogas porque los maestros no los dejaban vender su mercancía. Créeme yo no concibo esto [...] (EI, S4, DGOSE).

Lo de la transparencia no está funcionando porque no tenemos esa apertura, se nos está saliendo de las manos y a lo que más estamos dedicando tiempo las supervisoras y jefas de sector es a apagar el fuego como dicen por ahí, no dedicamos tiempo suficiente a lo que en realidad lo merece que son los niños (EG. 4, DGOSE).

De igual manera, perciben que los mecanismos de vigilancia y coerción sobre sus propios actos se han incrementado, al mismo tiempo que el apoyo institucional se ha reducido, provocando un sentimiento de desprotección y desamparo:

Hoy en día tenemos comunidades agresivas, antes nos jactábamos de que éstas nos respetaban, pero ahora las cosas han cambiado, te repito son muy agresivas y te lo dicen abiertamente –usted aquí adentro es la maestra, pero acá fuera los dos somos iguales–. Preescolar (en alusión a la CSEP-DGOSE) te dice que mientras uno esté dentro de la escuela te apoya, pero una vez cruzando la puerta, ya es problema de uno y pues así, ¿con que armas te enfrentas?, siempre estas con esa incertidumbre ¿qué va a pasar? Porque dice (la CSEP-DGOSE) –si yo no la apoyo, yo no lo resuelvo–, ¿entonces quiere decir que no estás haciendo bien tu función como supervisora?, ¿de qué armas te vales entonces?, ¿hacia dónde vamos? ¿Quién de verdad

puede apoyarnos? Pues nadie, estamos trabajando solitas y cada vez que sales te encomiendas a quien creas que te ayudará, porque si no te ayuda y te va mal, en mi casa van a llorar mucho [...] (S1, EG4, DGOSE).

La sobrecarga de responsabilidades con sus consecuentes implicaciones judiciales, es una tendencia, cada vez más extendida, en los sistemas educativos contemporáneos. Algunos autores señalan que los directores escolares han comenzado a darse cuenta de la aplastante gravedad de sus tareas y comienzan a negarse a cargar con las elevadas responsabilidades en lo civil e incluso en lo penal que, bajo el ropaje de la *nueva gestión*, les han sido adjudicadas (Laval, 2004, p. 325).

SÍNTESIS REFLEXIVA

El surgimiento de la seguridad infantil como un nuevo objeto de supervisión surge, al parecer, como producto de la irritación social provocada por hechos localizados y concretos de agresión a los menores; al igual que por una muy justificada exigencia de castigo a los responsables, acompañada de una demanda de mayores garantías institucionales para prevenir y evitar este tipo de situaciones en las escuelas. Ante ello, la SEP, reaccionó apelando al orden, instrumentando nuevos dispositivos de vigilancia y regulación que marcaron el inicio del proceso de judicialización de las prácticas de gestión de los directivos escolares, incluyendo como parte de ellos a las supervisoras.

Las circunstancias y condiciones en las que emerge un nuevo objeto de gestión institucional, se localizan fundamentalmente en las escuelas y de manera más específica, en las denuncias presentadas por los padres ante actos de maltrato y abuso hacia sus hijos. Asimismo, los dispositivos generales para controlar este tipo de riesgos fueron por decisión de la cúspide del sistema, pero la responsabilidad de hacer que se cumplan recae sobre los directores y supervisores, lo cual genera peligros que acechan sin fin. En conjunto,

todos estos elementos muestran que cuanto más lógico y sofisticado es el diseño del orden, menos adecuado es a la compleja y variada realidad humana (Bauman, 2005).

Evidentemente, la aplicación de tales mecanismos ha tenido implicaciones en las prácticas concretas de las supervisoras, quienes recurren a tácticas diversas para reducir los riesgos de la gestión de la seguridad infantil, procurando no llevar demasiado lejos la lógica del riesgo con la que el control burocrático las ha comprometido. Algunas, sobre todo quienes por su trayectoria profesional cuentan con experiencias diversas y se han allegado de mayores recursos, impugnan, cuestionan a la institución e incluso a las directoras y docentes por lo que consideran actuaciones indebidas, tratan de tomar distancia y echan mano de los recursos a su alcance para sortear como pueden las situaciones difíciles, aunque sin subvertir el orden institucional establecido. Pero otras parece que simplemente se lamentan de la falta de protección institucional de la que gozaron en otra época, pensando quizá que ésta sería eterna.

Aunque las supervisoras no tengan conciencia de su origen, su docta ignorancia (Bourdieu, 1991), las lleva a buscar y encontrar la forma de enfrentar los peligros que amenazan la seguridad infantil, aunque en el fondo, lo que hacen es lidiar con una serie de riesgos, es decir, con la percepción de múltiples peligros potenciales que las acechan y a los que tratan de anticiparse para salvaguardar su propia seguridad, salir lo mejor libradas posible de la creciente judicialización de la práctica, sin que eso signifique que comprendan y tengan conciencia de que lamentablemente, el maltrato y los abusos ocurren dentro de las escuelas y que es a ellas a quienes les corresponde en parte, prevenir que ocurran o actuar de inmediato cuando se presentan. Así su responsabilidad no siempre aparece claramente asumida.

Las regulaciones adoptadas por la autoridad no parecen tener efecto alguno en la toma de conciencia de estos peligros reales en las supervisoras, pero sí en la percepción de que existe una lógica punitiva, que se considera amenazante en tanto recae en su propia

persona. Para decirlo en términos judiciales, esto las lleva a desempeñarse parcialmente como si fuesen ministerio público, ellas deben realizar las averiguaciones previas de las denuncias, el acopio de pruebas y el seguimiento al proceso.

No obstante, nada parece ser suficiente, el riesgo siempre está presente; en aras de erradicar prácticas sin duda inaceptables, las supervisoras, y junto con ellas las educadoras y directoras, resultan ser siempre objeto de sospecha. Al respecto, Luhman (2007) distingue el riesgo del peligro, útil para apuntar al problema sociológicamente crucial de la aceptación de las decisiones de riesgo tomadas por otros, en este caso las autoridades educativas, y los consecuentes peligros que traen consigo.

En este sentido, la diferencia entre ambos se refiere a la oposición entre el que toma las decisiones acerca de cómo enfrentar el riesgo, que en este caso sería la autoridad educativa que emite un nuevo reglamento, y el que sufre los efectos de esta decisión ajena, que son los responsables de hacer que se cumpla. De esta manera, se habla de riesgos cuando los daños futuros obedecen a la decisión tomada por uno mismo, mientras que por peligros se entienden los daños que recaen sobre uno desde el exterior. Así, ante la emergencia y progresiva institucionalización de la seguridad infantil como nuevo objeto de gestión y, por ende, de supervisión, el orden institucional y social está atravesado por la diferencia entre riesgo y peligro.

De acuerdo con Giddens (1993, p. 121), la intensidad, la extensión y la conciencia del riesgo, son los principales elementos que configuran el perfil de la época moderna actual. En el caso de las supervisoras, la intensidad se refiere a la posibilidad de que ocurran potenciales agresiones a la seguridad infantil, lo cual proporciona un horizonte de peligro que tiende a ensancharse y agravarse dada la tendencia institucional de responder mediante las mismas fórmulas de control de siempre, pero ahora magnificadas por medio de un número cada vez mayor y más diverso de reglas y ordenamientos formales.

La extensión de los riesgos se refiere al creciente número de sucesos contingentes que afectan a todos o a un gran número de personas. En este caso, no ha sido necesario que todas las supervisoras y jefas de sector hayan experimentado o vivido directamente casos similares al Tonalli; para que perciban cuales son los riesgos que implican y cómo podrían afectarlas directamente a ellas y a otros grupos que ocupan posiciones distintas a la suya, no sólo porque mantienen una relación directa, sino sobre todo porque de ellos depende en buena medida, mantener bajo control tales riesgos.

Con respecto a la conciencia del riesgo (Giddens, 1993), el hecho de que éste se reconozca y se acepte como tal prueba que, en efecto, dicha conciencia se encuentra ampliamente distribuida. De este modo, la institución educativa, al amparo de las políticas educativas sustentadas en el sistema experto, pretende determinar qué problemas hay que atender y para qué, pero a medida que lo hace, provoca mayor ambivalencia de la que puede derrotar.

Surge entonces la duda sobre si las medidas institucionales adoptadas conseguirán erradicar o prevenir el maltrato y abuso infantil dentro de las escuelas; a juzgar por la evidencia empírica, al aplicarse un conjunto de normas y reglas que han generado mayor descontrol, pues en lugar de focalizar, aislar y sancionar este tipo de prácticas –sin duda alguna inaceptables– ha optado por una reglamentación genérica de riesgos, es decir, de amenazas potenciales a la seguridad infantil.

Paradójicamente, la institución contribuye a generar más descontrol y ambivalencia al mismo tiempo que la legitimidad necesaria para dar continuidad a este modo de intervención (Bauman, 2005, p. 305). Los dispositivos institucionales para gestionar esta seguridad, conducen a reforzar el control, pero al mismo tiempo, éste conlleva su contrario, o sea el descontrol (Beck, 2007). Sólo así puede entenderse por qué, ante la emergencia de la seguridad infantil como un nuevo contenido de supervisión, las supervisoras se perciben a sí mismas como desconcertadas e incapacitadas para la acción.

Los riesgos asociados a la seguridad infantil, tal como son percibidos por las supervisoras, se expresan en términos probabilísticos, es decir, no tienen que ver únicamente ni guardan correspondencia sólo con los hechos objetivos que dieron lugar a la reglamentación y adopción de nuevos dispositivos institucionales. Los riesgos que amenazan la seguridad infantil son fundamentalmente producto de una percepción subjetiva o más aún intersubjetiva, tan real como los hechos mismos de abuso que los originaron; esta percepción es también una construcción política, porque surge en determinadas condiciones –la de una demanda social–, responde a determinados intereses y conocimientos confrontados entre sí –por un lado los padres que claman justicia, por otro las autoridades educativas que se resisten a reconocer los hechos– (González, *et al.*, 2009).

Una vez que estos riesgos se han instalado, forman parte de la práctica de las supervisoras, todas las acciones para combatirlos se realizan a partir de un cálculo de posibilidades y repercusiones. Los riesgos –entendidos como la amplia gama de peligros potenciales implicados en una toma de posición y, por lo tanto, una toma de decisión individual,– siempre implicarán algún tipo de conflicto, estarán sujetos a controversias y antagonismos; al menos eso es lo que se infiere de los disímboles relatos de las entrevistadas.

La marcada tendencia a la judicialización y el ensanchamiento de las reglas adoptadas para garantizar la seguridad infantil, conduce a suponer que, en el proceso de institucionalización de este nuevo objeto de supervisión, predomina una perspectiva legalista de la práctica que, paulatinamente, se ha ido trasladando y extendiendo a prácticamente todos los demás objetos de supervisión, lo que no hace sino reforzar la lógica del control administrativo que ha caracterizado históricamente a la supervisión, alimentando así una especie de círculo vicioso que recurrentemente actualiza y mantiene vigentes las pautas de actuación autoritarias a las que deben someterse las supervisoras y también, hacer a otros obedecer. De esta forma, una añeja consigna institucional característica del nivel preescolar, completamente vigente y constantemente renovada cada

vez que es pronunciada, adquiere pleno sentido como elemento regulador de las prácticas: “las órdenes primero se cumplen, después puedes inconformarte”.

REFERENCIAS

- Avilés, K. (2002). Son casos aislados los abusos sexuales en jardines de niños, sostienen la SEP. *La Jornada*, México. 29 de octubre de 2002. Recuperado de <http://www.jornada.unam.mx/2002/10/29/043n1soc.php?origen=soc-jus.html>
- Bauman, Z. (2005). *Modernidad y ambivalencia*. Barcelona, España: Anthropos
- Beck, U. (2000). Retorno a la teoría de la sociedad del riesgo. (pp. 9-20). *Boletín de la Asociación de Geógrafos Españoles (AGE)* Núm. 30.
- Beck, U. (2007). Teoría de la sociedad del riesgo. En Giddens A., Bauman Z., Luhmann N y Beck U. *Las consecuencias perversas de la modernidad* (pp. 201-222). Barcelona:Anthropos.
- Bourdieu, P. (1991). *El sentido práctico*. Madrid, España: Taurus.
- Cruz, A. (2002). Abuso sexual en niños, delito que la autoridad conoce, pero prefiere ignorar, señala experta. En *La Jornada*, México: Lunes 29 de abril de 2002 sección Política.
- De Certeau, M. (1996). *La invención de lo cotidiano*. Tomo I, *Las artes de hacer*, México: Universidad Iberoamericana.
- Dirección General de Operación de Servicios Educativos (2001). *Lineamientos para la organización y funcionamiento de las escuelas de Educación Preescolar*. México: SSEDF-SEP.
- Dubet F. (2006). *El declive de la institución*, España: Gedisa.
- Giddens, A. (1993). *Consecuencias de la Modernidad*, Madrid, España: Alianza Editorial.
- González Villarreal R., et al. (2009). *La estatalización educativa. Tendencia real, concepto equívoco*. México: Editorial Domzen.
- Laval, C. (2004). *La escuela no es una empresa. El ataque neoliberal a la escuela pública*. Barcelona, España: Paidós.
- Luhman, (2007). El concepto de riesgo. En Giddens A., Bauman Z., Luhmann N. y Beck U., *Las consecuencias perversas de la modernidad* (pp. 123-172). Barcelona, España: Anthropos.
- Martínez, F. Comienza el retiro voluntario para burócratas., *La Jornada*, México: 16 de mayo de 2001.

Martínez, F. Rechaza la FSTSE el programa de retiro voluntario anunciado para este año. *La Jornada*, México: 9 de marzo de 2003.

Martínez, N. Reorientarán 220 millones de pesos de la partida de la SEP. *El Universal*, México: 9 de Enero de 2004.

S/A, Anuncia SEP convocatoria para ocupar mil 600 plazas. *Diario de México*. 24 de noviembre de 2006.

Subsecretaría de Servicios Educativos del Distrito Federal (2002). *Lineamientos para la atención de quejas por maltrato o abuso en los planteles de Educación Básica del Distrito Federal*. México: SEP.

Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica*. Barcelona, España: Paidós.

LA GESTIÓN DE LA VIOLENCIA EN LAS ESCUELAS SECUNDARIAS DE IZTAPALAPA¹

Rosario García Jiménez

Roberto González Villarreal

INTRODUCCIÓN

Actualmente, no sólo ha cambiado la manera de mirar a la violencia, también las formas de ejercerla y gestionarla, a tal grado que los conceptos tradicionales resultan obsoletos para explicar el presente. La realidad rebasa por mucho a la teoría y nos muestra que las escuelas son, en gran medida, lo que hacen y piensan quienes viven en ellas. Ni la normatividad, las estructuras laborales establecidas por la federación o las políticas implementadas para “combatir” la violencia, determinan las formas de actuación en las escuelas. La toma de decisiones no se realiza por prescripción normativa o de un manual de seguridad, que responde a ciertos programas institucionales, por preceptos teóricos o por mera voluntad personal. En el acontecer cotidiano de las escuelas, se encuentra la verdadera dimensión de la violencia; el significado, la magnitud y las respuestas

¹ Una versión inicial del texto fue presentada como ponencia en el XI Congreso Nacional de Investigación Educativa, UNAM México, 2011.

reales están en el día a día, en el quehacer habitual, y no en lo que dicen los informes o documentos institucionales o teóricos.

Cada escuela es diferente, vive situaciones diversas en circunstancias, condiciones, tiempos y espacios distintos; por eso, hoy existe la necesidad de avanzar en la comprensión de los factores que se encuentran en juego cuando los directores –en quienes se deposita la responsabilidad de todo lo que sucede en los planteles escolares– enfrentan situaciones de violencia con alumnos, padres, colegas, asaltantes, pederastas, narcotraficantes, bandas, secuestradores y calamidades laterales que se derivan de ello.

Así suponiendo que los problemas de la educación tienen solución –no en las políticas educativas, ni en los conocimientos teóricos–, por medio de la práctica diaria y que se constituyen, materialmente, en los sujetos y sus acciones; hacemos una revisión de diversas expresiones de directores principalmente, maestros, padres y alumnos secundariamente que demuestran cómo se viven situaciones de violencia y la forma como se gestionan en el devenir cotidiano de las escuelas secundarias de la delegación Iztapalapa, considerada como zona de alto riesgo delictivo en el DF. De tal modo se manifiesta el auténtico sentido y el significado que tiene la violencia en las escuelas.

Al mostrar la forma en que los directores afrontan, conciben y atienden ordinariamente conflictos relacionados con la violencia escolar, se revelan los modos emergentes, contingentes e históricos de cada acontecimiento y se muestra, mediante sus acciones, lo que simboliza la violencia para los protagonistas, que por ser quienes están en el “campo de batalla” y por su carácter de “circunstancialidad”, son los que pueden generar cambios importantes en las relaciones sociales, y en la educación. Estos agentes tienen cierto poder para generar formas distintas y efectivas de actuar acorde al momento, pues como señalan Carr y Kemmis (1996): “la práctica educativa es 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 me-

dida, 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”.

Al develar aquellas prácticas no preescritas institucional o jurídicamente y mostrar lo que hacen realmente los directores –las impredecibles acciones de la gente– y recuperar sus voces en la comprensión del fenómeno de la violencia escolar, en un plano de lo histórico y particular, es decir, darle la posibilidad al que no es escuchado o al que no es visto en sus condiciones y necesidades. Probablemente no guarden relación alguna con la lógica y los conceptos emanados de la teoría, pero sí puede dar la oportunidad de crear, “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 cotidianas” (Foucault, 1978), lo que puede representar un posible descubrimiento. Por lo tanto, el presente trabajo se basa en la recuperación de las prácticas ordinarias y cotidianas de los directores cuando han tenido que sortear acontecimientos relacionados con la violencia escolar.

¿CÓMO SE VIVE LA VIOLENCIA EN LAS ESCUELAS SECUNDARIAS?

El sistema educativo ha encumbrado la seguridad escolar, a través de políticas educativas basadas en la elaboración obligatoria de diagnósticos, para detectar situaciones de violencia. Así, las mismas escuelas darían solución –“sin salirse” de la normatividad– a sus problemáticas; dotarlas con una aportación única de 10 mil pesos (en el mejor de los casos) para la colocación de candados y rejas, o proponer cursos sobre mediación, negociación y tratamiento de los conflictos, para su atención, ¿podrá incidir en la acción voluntarista de los profesores que actúan por convicción propia, y en la mayoría de los casos, en sentido opuesto a la normatividad o a la gran corriente de opinión? En el diario acontecer de las escuelas, se presentan una serie de sucesos que salen de lo

esperado, de lo planeado, y para darles respuesta, los directores se ven en la necesidad de implementar acciones impredecibles. De tal forma que resulta imposible constituir leyes o pautas generales de actuación ante situaciones espontáneas e inesperadas.

Formas de violencia

De las crónicas de directores, profesores, padres y alumnos, se puede destacar que las formas de violencia que se reconocen generalmente en las escuelas son: 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.

Por otro lado, fuera de los planteles son: peleas a golpes entre los alumnos o bandas, delincuencia, vandalismo, alcoholismo, drogadicción, alumnos con tendencias suicidas, narcomenudeo, secuestros, robos, narcotráfico, bulimia, anorexia, violencia familiar, abusos sexuales, ambientes sociales y familiares escabrosos.

En el intento de esquematizar desde el punto de vista de *cómo se vive la violencia* en las escuelas secundarias, se obtuvo lo siguiente: 1) Violencias relacionadas con procesos de categorización: ser mujer, ser menor de edad; 2) violencias relacionadas con encontrar el camino para “ser alguien en la vida” y la imposibilidad de ser: rivalidad, estar en abandono y *bullying* por ser nerd (se van contra él por no poder tener o ser lo que el consumismo te impone); 3) violencias de exclusión: por ser homosexual; 4) violencias que vienen de fuera: narcotráfico, drogadicción, violación de menores, trata de personas, vandalismo, abuso sexual o condiciones sociales deplorables.

De una larga lista de sucesos enunciados por los directores, maestros, alumnos y padres, destacan: 1) el aumento significativo de la drogadicción y peleas entre niñas.

Peleas entre alumnos, o sea, niño-niño, ha disminuido y se ha hecho más frecuente entre las niñas ¡ha aumentado bastante! [...] Los tiempos que

me tocó vivir, ahora son al contrario: las niñas son ahora las que se pelean por los niños [...] También se dan muchos problemas entre las niñas por lo que dijo la otra... y por la vanidad ¡son muy vanidosas! Además, las niñas manejan ahora un lenguaje más ¡vulgar! que los hombres [...] O sea, ¡no necesitan mucho para pelearse! (DSIV-JBS).²

2) Directores y maestros agredidos

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 (DASIM-VS).

3) Alumnas violadas en casa o cerca 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 porque andaba triste, porque 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!, que había más problemas y junto con el “grupo de inteligencia” decidimos indagar más. Encontramos que había sido violada por su abuelito (DSIM-JS).

4) Niños que se drogan e intentan vender droga en la escuela

En un inicio los muchachos con mucha frecuencia metían droga a la escuela y adentro la vendían. Llevaban estopa y le ponían el solvente, cinco pesos 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.

² Las entrevistas se citan con un sistema de clasificación en el que se destaca el puesto del entrevistado, sexo, escuela, localización, turno y clave.

Sabemos que los niños la venden, pero no se drogan y de aquellos que sí se drogan [...] llamé a uno de los cabecillas y le dije: “vacíame tu mochila, saca lo que traigas en las bolsas del pantalón, quítate los zapatos, los calcetines [...] ¡y nada!, “levántate el suéter, con todo y playera” ¡y ahí estaba!, ¡llevaba una tira pegada con diurex ancho en el abdomen con las botellitas!, las botellitas son planas, les llaman mamilas, llevan de vainilla, de fresa, plátano ¡de sabores!, se las recogimos; generalmente recogíamos una o dos, pero ese día si llevaba una colección. Hay niños que la ponen en el envase de *dan up*, meten la estopa, vacían el solvente y en clase la están inhalando, los maestros no los detectan fácilmente porque huelen al sabor que compraron [...] Otro caso fue el de V. ella “regenteaba”, tenía su banda dentro de la escuela –en cada salón tenía un “conecte”–, les decía: “en el salón hay un celular así y así, ¡sácalo! y te espero a la hora de educación física”, entonces el chamaco se lo robaba y se lo entregaba a ella; todos robaban para ella, era la dirigente. ¡Era muy, muy lista!, cuando buscábamos los objetos robados no los encontrábamos por ningún lado, los escondía debajo del baño, en la azotea de la escuela, en las jardineras, en los tubos de los tableros de básquetbol... a la salida los recogía y afuera, ya la estaban esperando los que le compraban, los negociaba rápidamente. Descubrimos también que debajo de las piedras del jardín, escondía la cocaína porque ella era de cocaína, no de solventes, y ahí mismo les dejaba a los de la tarde las grapa en una bolsa y encima una piedra (DASIM-VS).

Existe una relación muy estrecha entre los niños relacionados con la droga, que se dedican a otro tipo de delincuencia, como el robo, el soborno.

5) Condiciones de vulnerabilidad de los padres y de la sociedad

[...] 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 en caso de que el papá quisiera golpearla. Al poco rato, llega el papá, la mamá, otra de las hermanas y otras personas –nunca iban solos, siempre llevaban gente, un

equipo de gente—. El señor preguntó: “¿qué le pasó a mi hija maestra!”, entre la doctora y yo tratamos de tranquilizarlo pero el señor al ver a su hija, muy enojado y con groserías le dijo: “¿cómo es posible? ¡ya te he dicho que eso no se hace! ¡eres una drogadicta!” Y de entre nosotras, la sacó y la empezó a patear, pero ¡ni para meterse! porque además el señor es un hombre muy grande y fuerte, pero tuve que intervenir y el muchacho que iba con él lo detuvo un poco, no sé si era su sobrino, primo o qué —*¡eran matones!*— a lo que él me contestó: “¡yo sé cómo educar a mis hijos!, ¡ahorita la 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 (DASIM-VS).

6) Alumnos que golpean a los padres, estrechamente relacionado con la pérdida de autoridad de los padres

Otro caso fue el de un alumno que también encontramos drogado. Hablamos con los papás y 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 señora al verlo, empezó a convulsionar [...] desesperada nos dijo que ya había hablado mucho con él, 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 papás o a los abuelos, casi podremos decir que más de 50% de los alumnos son los que mandan a los papás, y una minoría son los casos en que los papás son quienes llevan las riendas, estos pocos alumnos son los que sacan adelante la escuela, los demás normalmente terminan mal, por ejemplo, en el reclusorio (DASIM-VS).

¿QUÉ TIPO DE VIOLENCIA SE GESTIONA?

Dado que existen pocos textos e investigaciones serias sobre cómo se atiende hoy 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, entre otros. Es evidente que estos esfuerzos no han sido suficientes, son superados por las circunstancias escolares, reflejando su inoperatividad, es que la propuesta del presente trabajo es 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; dado que los problemas de la educación tienen su solución no en las políticas educativas ni en los conocimientos teóricos, sino en la práctica cotidiana.

Entonces, en la práctica cotidiana, emergen efectivas propuestas para la atención a la violencia y son “verdaderas”, porque permiten que las escuelas solucionen sus problemáticas. En esas prácticas, se refleja el auténtico significado de la violencia escolar y, por lo tanto, el modo de gestionarla. Por ejemplo, cuando un profesor se expresa:

[...] 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, eh, ¡pues sí! tenemos esos niños 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 se repente se revelan ante la autoridad o a algún señalamiento de algún docente, 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 han peleado y se han expresado con golpes, pero ha sido porque todavía no encuentran la manera de externar y canalizar sus emociones y poder decir ¡esto no me gusta! [...] (DSI-GM).

Para este profesor, como para la mayoría, problemas de indisciplina, disruptión en el aula o maltrato entre compañeros –bien catalogado en la teoría como violencia escolar– no son reconocidos como tales

y, en consecuencia, no requieren de una atención específica ni apremiante, en su concepción de la violencia estos géneros no lo son.

Si bien no se habla de ciertos tipos de violencia, el silencio de lo que no está legítimamente reconocido como tal, tiene una tendencia a ser invisible, o quizá no se habla o atiende porque no se ve como una necesidad, como un problema.

Entonces ¿qué tipo de violencia se origina en las escuelas?, las escuelas gestionan y dan atención a problemáticas que les generan serios conflictos. La gestión es *lo que se hace*, son las acciones concretas, las prácticas rutinarias, no es lo que dice el Plan anual de trabajo o los Lineamientos.

De este modo, la concepción de violencia escolar que nosotros privilegamos es a partir de lo que se gestiona en las escuelas en los hechos concretos, ya que ¿existe la violencia que no se gestiona? resuelve lo que se conoce o reconoce, pero esto no se puede hacer si no existe para las personas, como lo señala Goodman (en Bruner, 2000) “desde el postulado del constructivismo, la *realidad* que atribuimos a los *mundos* que habitamos es construida, de tal manera que *la realidad se hace, no se encuentra*, así, la construcción de la realidad es el producto de la creación de conocimiento conformada a lo largo de tradiciones para la formación de significados y de formas de pensar de una cultura”.

¿CÓMO SE EXPLICA LA VIOLENCIA DESDE LAS ESCUELAS?

La violencia viene de fuera

Los profesores afirman que el verdadero problema de la violencia viene de afuera de la escuela y afecta hacia el interior. Algunas de sus expresiones son: “se necesita seguridad afuera de la escuela”, “la inseguridad en la calle es un producto social”, “las personas son violentas –por lo general– no por patología, sino por su entorno”, “los alumnos viven dentro de un mundo violento, padecen violencia

física y verbal”, “los problemas de adicciones, robos, golpes, agresividad, prostitución, llegan de afuera”, “los comerciantes y paracaidistas son agresivos”, “las personas que se dedican a la droga son muy violentas”. Estas frases podrían interpretarse como que la escuela no es generadora de violencia, siendo la violencia externa la que se infiltra al interior de la escuela y le afecta.

Situaciones como la venta de drogas, el vandalismo, la adicción de algunos alumnos, la trata de personas, abusos sexuales, se reflejan en las siguientes expresiones:

Enfrente de la escuela se encuentra la mera distribución de drogas y de todo tipo de cosas [...] y sabemos cómo se manejan estas redes de delinquentes, cómo trabajan, que utilizan a la gente, y que eso genera conflictos, muertos ¡todo lo que hay en ese entorno! (SDSIM-EDO).

Estos problemas son muy difíciles de atender desde las escuelas, sin embargo, los profesores tratan de ayudar a los alumnos y a sus familias, son las situaciones que identifican plenamente como *violencia* ya sea familiar o social y que inciden en el desarrollo escolar de los alumnos. De esta forma, para ellos 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 favorece la violencia y el abandono de los hijos, 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; como consecuencia, muchas veces pierden autoridad ante ellos, “se les salen de control” y los chicos encuentran salidas falsas hacia la delincuencia, la drogadicción o son víctimas de violaciones. Podría entenderse que al optimizarse las condiciones sociales (económicas, educativas y culturales) de las familias, se aminorarían los problemas de violencia.

Por otra parte, encontramos que situaciones dentro de las escuelas de niños que se droguen, de robos, riñas o narcomenudeo, son bien controlados por los directores, incluso, a algunos metros

alrededor, lo que no les significa problema, no lo mencionan como relevante, para ellos, el verdadero problema está afuera y reconocen que en ese terreno poco pueden intervenir.

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 (DSIM-EPG).

La indisciplina es una cuestión de adolescentes

Para los entrevistados la indisciplina no significa un problema, es parte del desarrollo de los alumnos adolescentes que todavía no saben cómo canalizar sus emociones, que todavía no pueden decir: “¡esto no me gusta!”, “los adolescentes todo lo quieren arreglar a golpes”. Es un “no querer hacer algo”, “no obedecer al maestro”. Consideran que es un acto de indisciplina porque no se ciñe a las normas establecidas, es rebeldía propia de un adolescente, algún mal comportamiento que todos podemos tener, son cuestiones contra la autoridad, travesuras de alumnos, por ejemplo, no obedecer al maestro. Es “normal” que los alumnos se rebelen ante la autoridad por su condición de adolescentes y pueden llegar a cometer algunos robos cotidianos. Así la indisciplina se mira como una alteración del orden, como parte de la naturaleza humana que sólo se requiere educar desde temprana edad, que se debe ir corrigiendo, y no como un acto intencional o evidentemente violento.

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 (DSIM-JV).

De la misma manera, el ponerse apodos o utilizar palabras altisonantes entre los chicos, es una forma común de relacionarse, que nos les afecta en su integridad y por lo tanto no es considerado como violencia.

El vocabulario que utilizan los alumnos y la forma de relacionarse entre ellos, es a veces, con un lenguaje no muy correcto, pero ¡así se llevan los chicos! Esto es muy común entre los chicos y se da en todas las escuelas y en todos los niveles [...] Por parte de los niños ¡no ha habido quejas!, entendemos que es porque ese es el trato [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. Lo que hacemos es platicar con los chicos en el sentido de que deben tener una relación con sus compañeros más de respeto, que entendemos que así se llevan pero es algo que deben ir corrigiendo (DSIM-EPG).

La violencia se ha generalizado

La apreciación de los profesores es que la violencia se ha extendido, y diversificado; no son sólo algunas escuelas con problemas claros y específicos, han pasado a ser la mayoría; así, la violencia ya no es no privativa de unos cuantos, está por todos lados, y se manifiesta de diferentes maneras, ya no son sólo agresiones, peleas, drogadicción:

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! (DSIV-GM).

De lo anterior, podemos resumir que las formas de violencia reconocidas explícitamente por los sujetos son aquellas que viven los alumnos en su entorno social y familiar, que se reflejan en su comportamiento cotidiano dentro de la escuela al referir que el problema viene de fuera. A la vez, se pone de manifiesto que la violencia no sólo se refiere a agresiones físicas, visibles, sino que también tiene que ver con aquellas no palpables, como el abandono familiar de los alumnos por las necesidades económicas de los padres; que el atropello se ha diversificado y expandido, y que dentro de la escuela, ellos pueden controlar toda manifestación de violencia, lo que no les significa problema.

Los alumnos sufren el abandono de sus padres

Las condiciones económicas familiares de los alumnos, al parecer, no afecta tanto la vulnerabilidad del chico, como el abandono familiar que sufren muchos de ellos porque los padres trabajan todo el día.

Antes “la mona” sólo la consumían niños de muy bajos recursos, ahora es muy común, incluso entre “niñas bien”. En fiestas de adolescentes, corre el alcohol y la droga [...] 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 más! La madre perdió la autoridad con su hijo. Les robaba dinero del negocio. Al parecer cometió un robo muy grande o realizó un secuestro [...] (DSIC-J).

Los mecanismos gregarios de los alumnos se pueden dar por afinidad: ya sean alumnos “bien” (en condiciones más o menos favorables: familias sólidas) que son los menos, o por alumnos vulnerables a las drogas o a integrarse a pandillas (familias desintegradas, abandono casi total del alumno) que son los más, como una forma de “darse fuerza” y defenderse.

¿CÓMO SE ATIENDE LA VIOLENCIA EN LAS ESCUELAS DE IZTAPALAPA?

Partimos del supuesto de que todo problema escolar se resuelve de acuerdo con cada situación, a la disposición de las personas, a los apoyos con que se cuente y a las condiciones subyacentes a la problemática. Por tanto, encontramos acciones, técnicas, tácticas, prácticas y estrategias diferentes acordes a las circunstancias, ya que ningún hecho social se presenta igual a otro; pero la mayoría con un punto de convergencia: que las maniobras tengan efectos que beneficien a los alumnos en su vida personal. Al mismo tiempo, dichas acciones dejan ver las diferentes apreciaciones y significaciones que se tiene de la violencia escolar.

Circunstancias sociales

De las 186 colonias que integran Iztapalapa, 65 son 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. En esta entidad, existen 94 escuelas secundarias oficiales, 48 particulares, cuatro nocturnas y dos para trabajadores, 20 escuelas oficiales fueron entrevistadas para este trabajo, aunque representan casi la quinta parte del total de escuelas oficiales de la delegación. La intención no fue tomar una muestra representativa, porque no se busca señalar generalidades a partir de ella, sólo se pretende, desde una perspectiva cualitativa, destacar los atributos o cualidades que nos permiten describir algo, aludiendo más a la comprensión que a la extensión. Más que estudio de casos –que significaría estudiar a profundidad algunos casos–, lo que se pretendió fue 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 disposición de los profesores a ser entrevistados y no con las condiciones geográficas, de marginalidad o de alto nivel delictivo.

La Delegación Iztapalapa es la más poblada del DF, cuenta con 1,861,907 habitantes (II Censo Nacional de Población y Vivienda, 2005, si consideramos que en todo el DF existen aproximadamente 8,900,000 habitantes). (INEGI, 2010). De modo que abarca más de la quinta parte de toda la población del DF por esta característica suceden más acontecimientos humanos y sociales que en cualquier otra. Al norte, la delegación Iztapalapa colinda con Iztacalco, al noroeste con la delegación Benito Juárez, al oeste con Coyoacán, al Sur con Xochimilco y Tláhuac, y al este y noreste con el Estado de México. En esta franja fronteriza con el Estado de México, se encuentran las zonas de más alto índice delictivo de toda la Delegación, como lo muestran los siguientes comentarios:

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 Estado de México). Un ambiente bastante fuerte, con niveles de delincuencia muy pesados, nadie quería estar en esa secundaria [...] En otra ocasión, compré unas pantallas gigantes en el SAM's, ellos te cobran el flete, pero al llegar a la Unidad [Habitacional, a la colonia], 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 peligroso!" y así le hicimos. Días después compré otras pantallas en Viana y de repente llegan a mi dirección dos chicos y les pregunto: "¿qué se les ofrece?", y me dicen: "es que traíamos cinco pantallas para su escuela ¡y se las llevaron TODAS con todo y la camioneta! (DSIM-CM).

¿QUIÉN GESTIONA LA VIOLENCIA?

El director está obligado a resolver todos los problemas, toda situación de violencia finalmente la tiene que resolver él. Aunque el trabajo de orientación es destacado en atención a la violencia, quién tiene que resolver o tomar la decisión final, es el director de la

escuela. En cuanto a los docentes, prefectos, administrativos, trabajadores manuales y hasta padres de familia y alumnos, no quieren comprometerse a hacer algo más de lo estrictamente les compete, todos los casos son remitidos a dirección para que se dé solución “para eso es el director”, todos ponen sus esperanzas, por la envergadura del puesto, en que dé soluciones.

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. Algunos papás se empezaron a meter para calmar las cosas, pero también salieron golpeados [...] 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 [...] (MFSIC-A).

Respecto a la participación de los maestros en la atención a la violencia, en general, no se quieren comprometer a hacer algo más de lo estrictamente académico, ya que muchos tienen que ir de una escuela a otra, atienden varios grupos, a veces, ni el nombre de los alumnos se aprenden, además de que el trabajo con adolescentes es complicado y muy agotador.

Por otra parte, las orientadoras juegan un papel importante en la identificación de la violencia escolar, ya que las características de su función y su campo de acción así lo determinan, por lo que su intervención es definitiva; sin embargo, también ellas delegan la responsabilidad total al director. De acuerdo con las entrevistas, en algunos casos es de mucho apoyo y en otros parece no serlo tanto. También se destaca que los profesores jóvenes, generalmente, están más dispuestos a participar en talleres o con mayor apertura para llevar a cabo actividades a favor de evitar actos de violencia, y en consecuencia, los profesores “maduros”, así como los de educación física se muestran renuentes. De tal forma que no todos los profesores participan en los

programas, aunque todos son invitados, quien desea no hacerlo, no se le obliga.

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 ha entrado, los más difíciles son los profesores más grandes, los de educación física y orientación (PSIM-FJM).

Ahora 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–. Además, cuentan con padres mejor informados, ahora 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 preparado para atender a los alumnos con estas nuevas características.

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 los maestros demostramos no tener tolerancia con los alumnos y nos ponemos prácticamente, al tú por tú (DSIV-FGB).

Los Consejos Técnicos

Un elemento que resulta favorable son las reuniones del Consejo Técnico en los que se puede dialogar sobre los problemas de la escuela con vista a construir decisiones conjuntas, en ellos se exponen los casos y se hacen propuestas de solución. Frecuentemente el

director y, en un porcentaje menor, algún profesor o un pequeño grupo de profesores llevan la vanguardia al realizar los trámites necesarios para el apoyo de instituciones alternas, de llevar talleres, pláticas, diplomados para los alumnos y maestros, y hacer otras estrategias que ayuden a la solución del problema.

Formas de intervención

Los modos de solución 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 hechos 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); o hasta enfrentarse y/o concertar con los delincuentes.

Promover con el personal docente y administrativo un “buen equipo de trabajo”, formar con ellos un “equipo de inteligencia” que apoyen al director en investigar cómo suceden los acontecimientos, quiénes participaron, en qué grado, escuchar todas las voces, para prevenir y resolver todo tipo de situaciones que se presenten con soluciones 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 capaci-

tadas, con habilidades, con destrezas, para que me puedan decir –en situaciones irregulares–, por ejemplo: “¡este niño le rompió los lentes a aquel!”, entonces yo le digo a mi cuerpo de inteligencia: “¡investígame!” (hay incluso, alumnos involucrados en ese cuerpo de inteligencia), ¡y se investiga rápidamente! Está formado por maestros u orientadores que tienen la habilidad de encuestar a los alumnos, tienen muy buena relación con ellos, tienen la capacidad de acercarse a los niños, hablar el mismo lenguaje, comunicarse y que los alumnos se comuniquen con ellos [...] 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 lo que pasó ¡exacta e inmediatamente!, en poco tiempo, yo sé lo que pasó exactamente y me hago de las evidencias para poder resolver las problemáticas (DSIM-JS).

RECURSOS QUE SE PONEN EN JUEGO

Liderazgo y habilidades directivas

Los directores han tenido que agudizar sus habilidades de comunicación, de convencer a los otros, de investigación, de detección y prevención de problemas, su sentido común, sus estrategias para atender situaciones emergentes, para las que no existe, ni puede existir, un manual de acción. Han tenido que fortalecer su autoridad pedagógica, el trabajo en equipo, la negociación, la forma de hacer “presencia” en la escuela, el uso de las TIC’s e identificar ciertamente a alumnos con potencialidades de violencia.

Son formas de resolver las problemáticas, son situaciones donde tienes que tener un “sentido común” ¡bien agudizado!, un sentido de la lógica, del análisis, de prever hacia donde se te va a ir una situación. Hay que actuar con mucho sentido común y ¡buscar esos espacios a donde moverse! a donde salga beneficiado el alumno, donde salga beneficiada la mamá,

donde no salga tan averiado el maestro o la secretaria, donde ¡TODOS! al final te digan: ¡gracias! [...] aunque en algunas situaciones tienes que ser ¡muy firme y muy drástico! (DSIM-JS).

Los directores tienen claro que el liderazgo no te lo da un título o un cargo político, el liderazgo se gana con trabajo. Para ello, antes que nada es necesario ser un *líder moral*, es decir, ser respetuoso, honesto, transparente, generar confianza, hacer sentirse “seguras” a las personas, que no van a ser defraudados, abusados o acosados; después, ser un líder académico, tener autoridad pedagógica, que la comunidad vea que su director ostenta conocimientos generales, normativos, pedagógicos, de cada una de las materias, y finalmente, un líder político, debe saber convencer a las personas, manejar las relaciones personales.

Son situaciones que se te van dando y en la medida que las vas resolviendo, te van dando el liderazgo de la escuela, o sea, te van diciendo “tú eres el director, te reconocemos Todos. Y así, te tienen que reconocer ¡todos!, los maestros, los alumnos [...] y no nada más porque seas el director y te digan “director” 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 dentro de la escuela. Y así es como te deben de reconocer como líder académico que sabe de pedagogía, que sabe de las formas, de los procesos en que se apropian los alumnos del conocimiento, de cómo los maestros llevan a cabo estos procesos del conocimiento y de la aplicación de los mismos. Si la comunidad escolar percibe que tú tienes conocimiento como director, que conoces las normas, conocen los procesos, le das transparencia al manejo de los recursos humanos y recursos financieros, pues, eso te va dando el liderazgo moral en la escuela, de lo contrario, se genera desconfianza, descontrol, ¡no hay reconocimiento del liderazgo! [...] Cuando hay un ¡sentir! de seguridad: “¡estoy seguro que esta persona me da un trato de respeto y de dignidad como persona!” En ese momento estás generando un proceso de confianza en los demás que se proyecta, se transmite al trabajo, si hay respeto, puede

haber una tolerancia, si no hay respeto, se generan procesos de intolerancia y además de resentimiento (*Idem*).

El liderazgo horizontal se obtiene, más que andar con la norma en la mano, “escuchando las problemáticas del otro”, tratando a las personas con respeto, exigiendo con el ejemplo: “si pides puntualidad, debes llegar siempre temprano”. Es más rentable dialogar y ganarse la confianza de las personas, que aplicar la normatividad.

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. Por ejemplo, en otra ocasión un profesor se gastó el dinero de la cooperativa –150 mil pesos– y generalmente quien lo hace nunca lo regresa, pero yo sí conseguí que lo devolviera, el maestro me dijo que lo hacía por mí porque si él quería no lo regresaba [...] También, siempre les he dicho a los maestros: “para que yo les pueda exigir trabajo y puntualidad, necesito llegar primero que ustedes, necesito estar en los salones, revisar los programas, ver su planeación, necesito exigirles con mi ejemplo” nadie me puede decir nada porque yo cumplo [...] hablamos, me cuentan sus problemáticas; normalmente lo que necesitan son días económicos para atender algún asunto personal y siempre vemos la manera para que los atiendan. Ellos saben que cuando se acercan a mí y me explica su problemática, no sólo les damos los tres días económicos sino los que necesiten. 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! y con cualquier trabajador, las secretarías, los de intendencia, prefectos las orientadoras (DASIM-VS).

Otro aspecto que fortalece el reconocimiento del liderazgo del director por toda la comunidad escolar, y que pudiera pasar desapercibido, es “estar siempre presente en la escuela”, lo que representa estar en la puerta a la entrada y salida de los alumnos; estar al pendiente de todo lo que sucede dentro y fuera de los salones de clase;

estar cerca de los maestros para apoyar su trabajo y que se sientan “acompañados” de su director, tener una dirección de “puertas siempre abiertas”, es decir, atender a los padres y a los alumnos cuando lo necesiten y no ser aquella autoridad, que para que te atienda, se requiera de una cita o cuando suceda una problemática de grado mayor; escuchar a los alumnos –principalmente– padres y maestros; cuando hay junta con padres de familia, estar ahí, para resolver cualquier situación que se pudiera presentar.

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. 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 (DASIM-VS).

Otra habilidad que han desarrollado los directores ha sido el conformar *equipos de trabajo* con el personal docente y administrativo. Así cada integrante de la escuela debe cumplir la función que le corresponde, ponerse de acuerdo (y llevar a la práctica) para la atención de situaciones que aquejen a todos, y para facilitar el trabajo de todos. Los buenos resultados de una escuela no los logra una sola persona, se requiere del compromiso, sino de todo el personal, por lo menos de la mayoría.

Y así poco a poco –como no son maestros tan difíciles– 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”. Final-

mente, 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 secretarias 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 [Hay muchos maestros comprometidos y a la hora de la entrada ya están en sus salones al igual que después del descanso, no se esperan a que pasen los minutos de tolerancia, al principio yo les decía: “si me van a ayudar ¡la hacemos! si no, pues no la hacemos y haber qué hacen ustedes con los chamacos todos locos allá arriba”, me respondían: “mejor si, usted fórmelos y nosotros los esperamos ya tranquilitos y ordenaditos”] Esas estrategias son buenas para los maestros y para nosotros; que el maestro vea que siempre lo estamos apoyando, pero también necesitamos el apoyo de ellos en todos los aspectos (DASIM-VS).

El diálogo, el entendimiento y el convenio son aludidos como recursos centrales para establecer compromisos, principalmente entre alumnos, y secundariamente, entre docentes y alumnos, entre padres y maestros, entre padres e hijos o entre director y delincuentes, dejando de lado las resoluciones que normativamente corresponderían a cada caso. 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, se le da primacía a la negociación y el no apego a la normatividad, como en una ocasión en que se encontró una pistola en la escuela.

En ese tipo de lugares, sí 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 ¿tú crees que puedes hacer eso con estos sujetos? [...] Me avisan que un niño trae una pistola, entonces, la recojo ¡con mucho cuidado!, era una Smith and Wesson preciosísima; y como a las dos horas llega una banda completita (como 20

sujetos), en la parte de afuera de la secundaria, me dicen que vienen ¡todos armados! y que quieren hablar con el director. Obviamente no puedes huir, ¡ja, ja!, ¡tienes que enfrentarlo!... entonces, salgo, les pregunto qué se les ofrece, los invito a pasar a la dirección, pero sólo a tres y que como yo no estoy armado, pues que ellos dejen sus armas con sus compañeros. El jefe de la banda me dijo que no quería problemas, que era hermano del niño que llevó el arma y que la tomó sin su consentimiento, que él era un ser humano “responsable” y que por favor se la regresara. 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 la pistola, me trajera a sus papás y dieran de baja al niño y se lo llevaran a otra secundaria, y sí, así fue (DSIM-CM).

En el caso de los alumnos, cuando han incurrido en alguna falta, se dialoga con ellos, se revisa –junto con ellos– la problemática que tuvieron, por qué lo hicieron, las consecuencias de sus actos [...], se trata de conciliar o solucionar los conflictos a través del diálogo y de favorecer el compromiso verbal del alumno y de los padres, en contraste a la normatividad escolar, que sugiere la elaboración de Actas de Hechos. Se busca “no expulsarlos” del sistema educativo, no excluirlos, y sí, hacerlos sentir importantes, escuchados, tomados en cuenta, de “atenderlos” en busca de su propio beneficio.

[...] ¡El primer día que se presentó el niño! me vinieron a avisar: “maestro, anda enseñando que trae droga en la mochila” [...] ¡luego, luego le sacamos la grapa! con testigos y como debe de ser, le revisamos la mochila –nosotros no, sino como lo marca la normatividad– y le encontramos una grapa. Mandamos llamar al papá: “¡aquí está esto!” [...] 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

se abra porque ¡era un ostión!, porque era de una agresividad y de una prepotencia ¡pero difícil! hasta que lo desarmamos con las evidencias y no tuvo otra opción más que abrirse y decirnos cuál era toda la problemática familiar que había (DSIM-JS).

En este tipo de escuelas la atención debe ser total hacia los jóvenes; si se llega con la normatividad por delante se va todo para abajo.

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!, ¡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, tratando de hacer lo que es mejor para todos. Alguna vez me dijeron: “no haga cosas buenas que parezcan malas”, yo digo: “si yo creo que son buenas, si estoy convencido de que ¡es lo correcto!, lo hago” (DSIM-JS).

Aunque los lineamientos marcan claramente que se debe denunciar a ladrones, al narcotráfico, a los abusadores de menores, secuestradores, tratantes de blancas, entre otros, resulta demasiado complicado para los directores cuando los delincuentes son parte de la comunidad escolar, ya que son hermanos, tíos o los propios padres de los alumnos y pueden pertenecer a poderosas bandas. Además, 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 justicia, los directores tienen muy claro que el camino no es la denuncia y se ven en la necesidad de recurrir a otras formas para salvaguardar la institución escolar o la integridad personal, saben que si denuncian, terminarán amenazados, poniendo en riesgo su seguridad y la de su familia. Así, han desarrollado habilidades que nada tienen que ver con la normatividad y a veces, ni con la teoría; tácticas que rompen con patrones de comportamiento y que revelan la impredecible

acción humana, tales como establecer comunicación y enfrentarse con malhechores.

[...] En otra ocasión, llega un padre de familia también con una pistolota, una santa muerte en oro y unas cadenas enormes, preciosísimas, 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” (DSIM-JS).

Sin embargo, no ocurre lo mismo cuando un docente detecta a alumnos maleantes; normalmente los docentes no se enfrentan a narcotraficantes, por ejemplo, *dejan pasar de lado* la situación, debido a que sienten amenazada su integridad personal o la de su familia.

Al detectar a un alumno que vende drogas, la orientadora entra en un dilema: si denuncia al alumno (porque es lo que todo ciudadano tendría que hacer) o si no, se hace cómplice. La maestra está muy asustada, porque creo que lo cachó, no sé si la amenazó, pero él ya sabe que ella sabe y está muy asustada, entonces prefiere mejor callarse ¡es que, es un riesgo! pero finalmente, la maestra no hace la denuncia por miedo a represalias contra su familia. Además el alumno ya está en tercero, ya mero sale (PSIM-FJM).

En la mayoría de las expresiones de los entrevistados, se afirma que existen bandas y pandillas alrededor de la escuela, pero en general respetan a los maestros y a la escuela, no se meten con ellos; tampoco las bandas arreglan problemas fuera de la escuela. Al parecer, les ha funcionado convenir con las pandillas para evitar riñas fuera de la escuela, identificar a los alumnos involucrados con bandas y acordar con ellos no “ocasionar problemas” para evitar próximos pleitos; “sensibilizar” a los estudiantes en la prevención de peleas fuera de la escuela; presencia total del director a la entrada y salida del plantel; solicitar patrullaje policial o 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 fuera de la escuela.

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 sino, va a salir peor”, y me dice: “sí, sí yo puedo, en dos días se lo arreglo, ¡sin problema!” Entonces, llega 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 (DSIM-CM).

De esta forma, se han visto en la necesidad de conciliar con las pandillas o con los delincuentes para evitar trifulcas fuera de la escuela, asaltos a alumnos, maestros, y hasta padres de familia; pero también, cuando el narcotráfico quiere infiltrarse en las escuelas, los directores han tenido que citarse con los delincuentes para delimitar los territorios que a cada quien les atañe. Al parecer, la forma de acercarse a los delincuentes es de manera respetuosa, honesta o amigable, sin dejar de considerar que la escuela y la figura del director siguen siendo, de alguna forma, respetadas.

Cuando se detectan alumnos fuertemente vinculados con el narco, que han intentado vender droga o que son muy violentos, y que normativamente no se les puede tocar o pedir que se quiten el uniforme –lo que les facilita introducir armas o droga–, los directores les aplican *el marcaje personal*: se les vigila constantemente, en dónde anda cada vez que sale del salón, cuánto tarda en el baño, con quién se junta (las cámaras instaladas por la delegación han sido un elemento esencial en el monitoreo de alumnos); se le revisa todos los

días mochila y uniforme; los directores tienen un acercamiento especial con ellos –a veces amistoso, sin perder la autoridad–, se le hace ver que dentro de la escuela no es posible, algunos lo aceptan, pero otros, llegan a sentir demasiada presión y terminan por retirarse o se les ayuda a cambiarse de escuela.

[...] 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 a donde iba, qué hacía y no dejar que se metiera a grupos que no eran los suyos”. ...¡era mi territorio!, él lo sabía y siempre estábamos viendo a donde iba, qué hacía... ¡apenas lo veía subir hacia los terceros años! y ¡rrrrr! subía yo corriendo: “¿qué hace usted aquí?, ¡vámonos! ¡se me va!”; verlo que entraba a un grupo de segundo y era: “¡nada tienes que hacer aquí! ¡vámonos! ¡vámonos!”. No es que estuviéramos sobre de él, era simplemente ver que se dirigía a un grupo que no era de él y pedirle que se fuera a su grupo, yo o quienes tuviera de los maestros” (DASIM-I).

En la atención y prevención a la violencia dentro de las escuelas, mucho les ha favorecido el trabajo con los alumnos de primer grado, los vigilan, les aplican *Mochila segura* frecuentemente, les dan pláticas, las trabajadoras sociales trabajan mucho con ellos, para tratar de identificar, desde que entran, a aquellos que pudieran generar problemas.

Algunos alumnos no alcanzan a terminar la secundaria porque ya traen un problema fuerte de drogadicción, muchos de ellos empiezan desde la primaria ¡ya son adictos desde la primaria! Nosotros a los de segundo y tercero ya los tenemos localizados, pero con los de primero hacemos todo un estudio, los observamos mucho en todos los espacios: en el salón, en las canchas, en los baños, en todos lados para dar con los nuevos adictos, hacemos una lista y los canalizamos, los tenemos vigilados todo el año (DASIM-VS).

Otra manera de vivir la autoridad

Ser transparente en los procesos y en el uso de los recursos –sobre todo económicos–, dar cuentas y explicar a toda la comunidad en qué se gasta cada peso, que el dinero no sea manejado directamente por el director sino a través de una comisión encargada; el informar a los maestros, padres y alumnos lo que se está haciendo, por qué se está haciendo, son herramientas que generan confianza a la comunidad educativa de quien está al frente de la escuela es una persona honesta y transparente, y al director le otorga mayor fuerza para ejercer su liderazgo.

Esto es ¡muy, muy importante!, el ser transparente y darle esa transparencia al uso de los recursos humanos y financieros, por supuesto que te da mucho como directivo; yo creo que te da un 40% de tu gestión y la puedes basar a generar esa confianza, lograr que ellos te vean como una persona honesta, transparentemente ¡moral!, 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! El liderazgo moral es el primero que hay que hacerse de él [...] Hay que dar las cuentas: cuánto se gana en la cooperativa, en qué te gastas el dinero del PEC, cuánto cuesta esto [...] (DSIM-JS).

De la misma manera, les resulta muy conveniente y se ahorran muchos conflictos con los padres cuando les explican sobre el porqué de las calificaciones de sus hijos, cuando les describen las formas de evaluación, les muestran las evidencias y los soportes de esas calificaciones, ya que la mayoría de las ocasiones en que los padres se molestan con los maestros, es por los resultados de evaluación.

El problema está en la forma de tratar a los padres, yo les digo a los maestros: “si usted los tratan con decencia, educación y respeto ¡eso mismo van a recibir de los padres! aunque el hijo esté reprobado, si tú le explicas cuáles son las razones, el padre te va a entender (DASIM-VS).

Otra táctica usada recurrentemente por los directores, para arreglar asuntos relacionados con violencia escolar es el diálogo con los alumnos, los padres y maestros, se trata de hablar 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, su inconformidad, reflexionen, se concilie y se tomen acuerdos de solución. Con los alumnos, se platica mucho y se les hace pensar sobre las consecuencias de sus actos. Con los adultos también se prepondera el diálogo, con los profesores para “sensibilizarlos” ante las circunstancias de vulnerabilidad en que se encuentran los alumnos, y con los padres de familia, con el fin de prevenir o solucionar altercados.

También 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 [...] ¿cómo aumentamos la autoestima? poniéndoles sus metas, que te hablen de sí mismos, que saquemos lo valioso de cada niño y hacérselo saber; decirle a la mamá cómo debe tratar a este niño para alimentar la autoestima –hay muchos papás que les hacen daño sin quererlo, les dicen tontos, les dicen menos, burros, los comparan con los hermanos–, es decir, orientar a los papás de cómo tratar a sus hijos [...] Ese vínculo con los papás es muy importante (DSIV-JBS).

Los directores también hacen alusión de que tratar con respeto y cordialidad a los padres, pero sobre todo escucharlos, hace que el nivel de ira o violencia con que llegan a la escuela disminuya.

Pudimos salir adelante gracias al apoyo de los maestros y a la vez de los padres, con los que 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 vaya muy enojado y quiera pegarle a todo mundo ¡le baja cuando lo escuchamos, lo sentamos y le ponemos atención! De esta manera, te dicen la problemática que tienen con más confianza o a veces situaciones familiares y hasta de otro tipo (DASIM-VS).

Los directores tratan de 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 hay una solución de fondo, es decir, si no se revisan las razones de la agresión y se atienden, en lugar de expulsarlo, orillándolo a la *deserción*, y en consecuencia, a la exclusión del sistema educativo. Ya que el suponer a las suspensiones o expulsiones “como escarmiento” y como medio de control de la disciplina, es caer en prácticas de castigo del hecho en sí, sin revisar o comprender las circunstancias que lo llevaron a esa acción, lo que dificulta atender el problema de fondo y no ayuda realmente al alumno.

[...] ¿Se suspenden para mejorar? al suspenderlos, ¡les das permiso de faltar, 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? (DASIM-I).

En su lugar, los directores han optado por el diálogo constante con los alumnos, les piden trabajos de investigación, que participen en eventos deportivos o artísticos, que tomen –junto con sus padres–, talleres y pláticas, y sobre todo, preponderan estar muy cerca de

ellos, platicar continuamente, ganarse su confianza y lograr que se sientan escuchados y tomados en cuenta; con lo que se pone de manifiesto el reconocimiento del valor hacia la persona del alumno, “el interés por el alumno, si bien parece un recurso frágil, 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). De esta forma, se valora la importancia de la permanencia del alumno en la escuela y se confirma la mirada de integración, en lugar de expulsión, como resultado de considerar esencial al alumno.

[...] Había un grupo de niños con problemas de conducta y por ende de aprovechamiento, eran como 26, y se hicieron llamar “El escuadrón”; 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?”. Fue un trabajo de mucha labor [...] me acerqué al líder, establecí comunicación y los empecé a hacer partícipes en algunas actividades de la escuela, por ejemplo, en el festival del día de las madres... con esto, los chicos se sintieron importantes. Pero los maestros, en un primer momento, lo cuestionaron porque para ellos, parecía que estaba yo negociando con delincuentes. ¡Obviamente no son delincuentes! son niños con muchos problemas que traen desde la primaria y necesitaban ser escuchados, necesitaban un consejo, de que uno creyera en ellos. Yo les dije a los maestros: bueno, nosotros los mandamos a la calle ¿y luego?, no hicimos nada, no resolvimos nada ¡al contrario, nosotros debemos tratar de ayudarlos a resolver sus problemas! (DSIV-JBS).

Los directores defienden que dialogan con los alumnos con la intención de mostrarles que en la escuela se pueden resolver las diferencias sin insultarse o golpearse, que se den cuenta que hay alternativas diferentes y que ellos merecen un trato de respeto como

personas. También hacen un seguimiento con el apoyo de los padres, cuando se puede, porque a veces, resulta que los padres son más violentos que los propios alumnos.

Yo platico mucho con los alumnos, me he ganado su confianza, me confían toda 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 y cómo atenderla (DSIC-J).

Representa un cambio de visión: pasar de la concepción del sujeto peligroso, delincuente, nocivo, a sujeto vulnerable, sin oportunidades, con una gran necesidad de atención y de cariño. Dejar de ver al alumno conflictivo, delincuente, peligroso a mirarlo en su nivel de vida, sus circunstancias, su especificidad y su fragilidad. El escuchar las vivencias de los otros, te hace comprender por qué actúa de cierta manera, mirar su nivel de vulnerabilidad y sentirte conmovido, lo que facilita la ayuda, la colaboración y la disposición a la apertura.

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).

Abrir la escuela a la comunidad implica aceptar que participen en algunas actividades escolares chicos que pertenecen a bandas de delincuentes, como en desfiles en avenidas principales de la comunidad en conmemoración de la Revolución Mexicana, concursos de grafitis, partidos amistosos de futbol contra los alumnos de la escuela, esto muestra determinada disposición para implicarse en la función directiva, como otra manera de vivir la autoridad, que da la posibilidad de experimentar, de incluir al rechazado socialmente, y donde se ponen en juego su capacidad de afrontar las diversas problemáticas escolares, así como la manera de gestionar la violencia.

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 (Director de la secundaria 316 Francisco González Bocanegra, T.V.).

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, tratan de apegarse a la normatividad y marcar sus límites de 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, atraviesan los “muros” de la escuela al implementar talleres para padres, pero sobre todo, al brindar, por ejemplo, orientación y todo el apoyo a alumnos y padres de familia en el caso de violación de menores (los asesoran para hacer la denuncia y los ayudan en el tratamiento psicológico), de violencia familiar, drogadicción, etcétera.

[...] Entonces, yo les decía a los maestros que si los alumnos no aprendían historia o matemáticas que no importaba mucho, pero lo que sí debíamos procurar es que cuando asaltaran, no mataran o no violaran o no cometan delitos muy gruesos, pues con eso ya lográbamos mucho [...] procurar que sean mejores ciudadanos y tengan una mejor calidad de vida es más importante (Director de la escuela secundaria 172 Ejército de Oriente, turno vespertino).

El “acercamiento” a los alumnos, despliega la sensibilidad de los directores ante situaciones que conmueven y posibilita acciones que van más allá de los muros, las cuales inciden en las familias, la comunidad y en los terrenos muy personales de los alumnos.

Si a la escuela no pertenece el problema, el manejo que se haga de él es un asunto sujeto a la mayor o menor disposición personal de los docentes o directivos. Debido justamente a que la resolución final descansa en una disposición personal para apoyar no al alumno, las decisiones ofrecen posibilidades tan variadas como 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).

LAS SENSACIONES DE LOS DIRECTORES

Sobre la intervención de las autoridades y la normatividad

Para las autoridades gubernamentales y de acuerdo con el Programa Escuela Segura y los Lineamientos para la Organización y Funcionamiento de la Escuela 2010-2011, los planteles deben atender la violencia y darse seguridad a sí mismas, con base en un diagnóstico, como parte de su proyecto o planeación estratégica, deben arreglar y gestionar sus problemas de acuerdo con sus circunstancias y elementos propios, que les permita justificar el arreglo de chapas, la compra de candados, la instalación de protecciones, etc. Lo que para los profesores no les significa acciones concretas, compromisos reales, auténtica responsabilidad, ni apoyo verdadero de sus autoridades educativas.

En la mayoría de los casos, las autoridades educativas (supervisión, direcciones regionales y dirección general), así como la normatividad representan un obstáculo para la atención a la violencia, al exigirles que se ciñan a lo establecido legalmente, no permitirles que se involucren fuera de lo reglamentariamente permitido –frecuentemente por desconocimiento de las circunstancias que prevalecen en las escuelas y con los alumnos de manera particular–, limitan la atención a la comunidad, y sobre todo, a los alumnos.

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! [...] (DSIM-CM).

Dar prioridad al alumno y a la escuela, antes que “quedar bien con las autoridades”, representa el valor que los directores dan a sus alumnos y su escuela, respecto a la autoridad, primero son los alumnos, los padres, los maestros que asistir a algún evento con las autoridades educativas.

Me comuniqué con el supervisor –me quejé de que no me había dicho nada–, me explicó la situación: un maestro descalabrado, otro jaloneado, otro abofeteado, muchas mentadas de madre, y ni la directora, ni el supervisor presentes (en una firma de boletas ¡nunca se deja la escuela sola!)... Por ejemplo, una firma de boletas nunca se deja 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 se debe dejar la escuela sola. Si no estamos los directivos ahí para dar una respuesta, pues se van contra los maestros” (DASIM-VS).

Optar por el estudiante supone asumir riesgos personales –amenazas, agresiones, riesgos profesionales, no apoyo de las autoridades–, sin embargo, la mayoría de los directores entrevistados le apuestan a auxiliarlos y defenderlos aunque sea en contra de los estatutos establecidos y manifiestan no tener confianza con la autoridad superior para solicitar su ayuda, o al menos enterarla de la situación, con el propósito de pedir su respaldo en algunas estrategias no sustentadas jurídicamente, como el enfrentarse con bandas de delinquentes, 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, por ejemplo. En consecuencia,

muchas veces las autoridades educativas no se enteran de lo que sucede realmente en las escuelas, ni cómo los directores y maestros sortean las vivencias cotidianas: “La supervisión no permitió que se siga trabajando con padres abusadores porque de acuerdo con la norma este tipo de intervención ya no competía a la escuela” (PASIM-FJM).

A través de las narraciones de los entrevistados se manifiesta que para las autoridades la atención a la violencia significa poner candados, protección, etc. y se atiende con programas institucionales de aplicación homogénea para todas las escuelas, tales como: Escuela Segura, Eduquemos para la paz, UAMACI, que si bien permiten identificar casos de violencia familiar o escolar y animar a los alumnos –porque sólo para ellos están dirigidos– a la denuncia, en la mayoría de las veces, sólo se destapan problemáticas familiares muy fuertes, y los maestros y directores no saben qué hacer con ellas ya que no todos los padres están dispuestos al reconocimiento de tales, ni a la canalización de sus casos a centros especializados, lo que puede consumarse en la deserción escolar de los alumnos.

Escuelas con las que prefieren trabajar

Aún cuando la mayoría de las escuelas de Iztapalapa se encuentran en zonas de alto nivel delictuoso, son “respetadas” por los malhechores. El siguiente es un argumento constante de directores, maestros, alumnos y padres: “La comunidad respeta y apoya a la escuela. No se han metido a robar a pesar de tener gran equipo de cómputo y de estar en una zona delictiva y tener alumnos delincuentes”.

Todos obedecen al director(a), no por miedo sino por reconocimiento a su trabajo. Del agradecimiento de alumnos y padres, derivado de su compromiso profesional, es donde estos profesores reciben el empuje para mantener tal forma de actuación; el móvil que los impulsa y estimula para luchar contra corriente es que el estudiante cambia su comportamiento al *sentirse valorado* y

escuchado, y que a alguien le importa lo que le pasa, lo que piensa, lo que hace y lo que hará.

[...] Los chavos en situaciones vulnerables, cuando les das aunque sea poca atención, te quieren mucho, como carecen de cariño y amor, son capaces de darte lo que sea, se entregan de corazón [...] (DSI-EDO).

[...] 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 lo aprendido; niños y niñas que siguen estudiando. Y no sólo hablamos de alumnos problemáticos, sino que también para los que son de 10, ya que todas estas actividades les han ayudado a defenderse, a ser más críticos y también les ha ayudado en su vida personal (PASIM-JJM).

[...] Chica abandonada en casa por los problemas constantes de sus padres, con dos intentos de suicidio y una autoestima baja. Después de continuas pláticas para levantar la autoestima. Terminó siendo la abandonada de la escolta [...] El alumno necesita sentirse ¡cobijado!, ¡que alguien se preocupe por ellos, que alguien de la cara por ellos! (DASIM-I).

En estos casos los maestros toman la figura tutorial de los alumnos en un marco donde se instala cierta improvisación e 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, sólo algunos sobreviven al margen de sus casas, de las escuelas o de la sociedad en general (Bonzo, Corzón 2003, citado por Bringiotti, 2008).

Las estrategias llevadas a cabo 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 lo aprendido; niños y niñas que siguen estudiando. Y no sólo han servido para alumnos problemáticos, sino que también para los que son de 10, ya

que todas estas actividades les han ayudado a defenderse, a ser más críticos y también les ha ayudado en su vida personal [...] Los alumnos en general, se han vuelto más participativos, más abiertos a expresarse y ya quieren opinar en todo, lo que a veces representa un obstáculo para los profesores *más tradicionalistas* (PASIM-FJM).

El agradecimiento de alumnos y padres, derivado de su compromiso personal, es de donde estos docentes reciben el empuje para mantener tal forma de actuar.

Nunca he considerado a la escuela o al trabajo como algo difícil o pesado, siempre he venido con gusto, nunca he trabajado por el sueldo o por el compromiso de trabajar, siempre lo he hecho con gusto. Siempre he cobrado como maestra. Afortunadamente el dinero no nos ha sobrado pero tampoco lo hemos malgastado, sólo te administras bien y te alcanza (DASIM-VS).

Soledad y vulnerabilidad

Si no hay compromiso y responsabilidad del docente y la autoridad no se avanza. Al no ver el acompañamiento de las autoridades, acciones concretas que reflejen el respaldo en las resoluciones emergentes de sus problemáticas, los directores *se sienten solos* en su lucha cotidiana.

Los directores perciben que en realidad están solos en la atención a la violencia de sus escuelas, están solos en el problema, no cuentan con el apoyo de sus autoridades ni de ningún tipo: de la SEP, de la Procuraduría, de la Secretaría de Seguridad Pública, de la Secretaría de Salud, ni de las autoridades “altas”, ni mandos medios.

Los relatos permiten observar los recursos de que pueden echar mano docentes y directivos frente a las situaciones de violencia que se viven no sólo dentro de la escuela, sino en la sociedad en general. Sin embargo, la escuela está sola en su esfuerzo profesional respecto

a la atención a la violencia, el único vínculo con aquel otro mundo de las autoridades educativas, es que su escuela no tenga estadísticas de deserción, *buzonasos* o aparezca en las listas de “las conflictivas”.

Las condiciones de los padres y de la sociedad

Los padres de familia pueden ser un apoyo para la escuela, pero también pueden ser un obstáculo en la atención a la “persona” del alumno, por ejemplo, no permitir que se trabajen ciertos temas con sus hijos en la escuela, negar problemáticas familiares, ser más violentos que los alumnos.

Al tratar sobre el tema de la violencia escolar, lo que poco se imagina uno es referirse a la violencia familiar, sin embargo, sale a relucir en el comportamiento y aprendizaje de los chicos en la escuela. Fueron insistentes las narraciones en que los alumnos tienen miedo de enfrentar a sus padres cuando la escuela se da cuenta de situaciones de violencia, teme denunciarlos. Existe encubrimiento de los alumnos, no quieren enfrentar a las madres golpeadoras, mordelonas, incendiarias. Los padres no comprenden cómo es el proceso con los adolescentes, se desesperan y terminan golpeándolos o sacándolos de la escuela.

Tuvimos una niña, V. su papá era revendedor de boletos de eventos y espectáculos, lidereaba un equipo de revendedores, era un señor temible al igual que sus hijas, tenía tres hijas con nosotros las cuales eran raterillas, eran adictas, eran malvadas (DASIM-VS).

Así como existe encubrimiento de los alumnos hacia sus padres, también lo hacen con compañeros que amedrentan, extorsionan o golpean a otros por miedo a que después de la denuncia “les vaya muy mal” y sean objeto de maltrato.

La violencia social afecta al trabajo escolar, aquella que se vive en casa (niños golpeados, mordidos, quemados, violados, abandonados,

víctimas de trata de personas, narcotráfico, drogadicción, entre otros) se pone de manifiesto en el comportamiento y aprendizaje de los chicos durante su estancia en la escuela. Es muy difícil atender este tipo de violencia, debido a que los padres niegan problemáticas familiares, pueden demandar a los maestros y no permiten que se trabajen ciertos temas con sus hijos; además, de acuerdo con los lineamientos hay que “canalizar” a los chicos para una atención especializada, pero la mayoría de ellos están desatendidos o abandonados por los padres así que seguramente no los llevarán a los centros para su atención, por ello, se requieren mejores condiciones de vida.

DISCUSIÓN

No hay una sola manera de mirar y vivir la violencia, a lo largo de las narraciones de directores, se puede identificar una enorme gama de modos de experimentar y gestionar la violencia en las escuelas secundarias de Iztapalapa en este momento histórico y con las circunstancias específicas que las marca; se puede reconocer también, cómo la violencia circula entre los individuos, no como un fenómeno de dominación macizo y homogéneo, fácilmente identificables sus causas y efectos, sino que se percibe, a veces muy clara, otra intangible, que juega y se desplaza entre los protagonistas quienes se ven en la necesidad de establecer vínculos muy particulares con quienes tienen mayor poder, y estos mismos personajes, en otras circunstancias son quienes poseen la dominación. Por lo que la violencia no sólo está en manos de algunos inmutablemente, sino que se desliza entre las personas.

Por la diversidad de acciones expresadas, resulta difícil constituir pautas generales de actuación, en su lugar, se observan estrategias diferenciadas y una serie de recursos que se ponen en juego para prevenir y atender situaciones relacionadas con la violencia, que dependen más de la disposición y modo de implicarse en la función directiva, en relación estrecha con la experiencia, los conocimientos adquiridos

a través de una preparación profesional y la manera de comunicarse con los alumnos, padres y compañeros maestros. A la vez, se pone de manifiesto una compleja relación entre un espacio vacío de ley, un desmoronamiento social, una escuela con autoridades que te limitan, además de la falta de acompañamiento en situaciones contingentes, cuyos efectos están condicionados por estos elementos.

Sobre la concepción de la violencia escolar, hay una línea muy tenue entre la violencia que se vive en la sociedad y la escolar, porque para los directores ésta se da dentro de la escuela, como el *bullying*, ponerse apodos, llevarse pesado entre los alumnos o entre maestro-alumno o viceversa, tiene un alto nivel de dominio y la consideran como efecto de lo que se vive afuera. La verdadera violencia está en la sociedad en general, lo cual significa un problema mayúsculo que les afecta al interior de la escuela y de las aulas, pero en el que poco pueden incidir.

En los relatos se advierte otra manera de vivir la autoridad como director de escuela, a la que tradicionalmente se conoce. Escuchar a los alumnos, acercarse a ellos, ganarse su confianza, no acudir a la expulsión como un recurso de castigo al niño que infringe las reglas, es 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. Se percibe un “reconocimiento del otro” como interlocutor de la realidad, al dejar de mirar al sujeto como peligroso y se advierte su circunstancialidad, se le escucha, se le comprende y se le acepta, lo que da la posibilidad de querer experimentar otra cosa, de incidir fuera de los muros escolares y de lo establecido normativamente.

Así, la escuela se abre a la comunidad, traspasa las respuestas generales construidas institucional o tradicionalmente, y se abre a los otros, significa pasar del “sujeto peligroso, delincuente” al “sujeto vulnerable”, lo que aumenta su capacidad de apertura y les permite que la realidad les ofrezca cosas, ver al otro en lo que necesita, mirar su escenario. Precisamente esta condición, puede permitir generar cambios estructurales y sociales.

Por su carácter de “circunstancialidad” y el no encadenamiento a las normas establecidas institucionalmente, las prácticas cotidianas de los directores, representan la realidad objetiva y, por ello, se pueden incidir directamente para generar cambios radicales en las relaciones y en el orden social, representado en la cultura, las políticas y las acciones. La realidad social y la historia siempre se reducirá a las personas singulares que lidian con una realidad cruel y apabullante y que hacen cosas para dar paso a nuevos conceptos que se inscriben en la dinámica de las batallas, en momentos y circunstancias específicos; desde los sujetos se tiene la posibilidad de autogobernarse, para generar nuevas pautas de construcción y organización social (Foucault, 2000).

REFERENCIAS

- Bruner, J. (2000). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Ed. Aprendizaje Visor.
- Carr. W. y Kemmis, S. (1996). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.
- Doménech, M. e Iñiguez, L. (2002). La construcción social de la violencia. *Athenea Digital*, num. 2. España: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Elizondo H., A. coordinadora (2001). *La nueva escuela I y II. Dirección, liderazgo y gestión escolar*. México: Paidós.
- Fierro E., M. C. (2005). *El problema de la indisciplina desde la perspectiva de la gestión directiva en escuelas públicas del nivel básico*. México: Revista Mexicana de investigación Educativa.
- Foucault, M. (1978). *La verdad y las formas jurídicas*. Barcelona: Edit. Gedisa.
- Foucault, M. (2000). *Defender la sociedad*. México: FCE.
- Furlan, A. (2005). *Problemas de indisciplina y violencia en la escuela*. México: Revista Mexicana de investigación Educativa.
- Giddens, A. (1993a). *Las nuevas reglas del método sociológico*. Buenos Aires: Amorrortu.
- González Villareal, R. (2011). *La violencia escolar. Una historia del presente*. México: UPN.
- Habermas, J. (1993). *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid: Taurus.
- Jares, X. R. (1997). *El lugar del conflicto en la organización escolar*, en “Revista Iberoamericana de Educación”, núm. 15.

- Jares, X. R. (2006). *Conflicto y convivencia en los centros educativos de secundaria*, en “Revista de Educación”, núm. 339. España: Universidad de A Coruña.
- Moreno Olmedilla, J. M. (2002). *Violencia Escolar*. España: Artículos y trabajos.
- Mumby, D. comp. (1997). *Narrativa y control social. Perspectiva crítica*. Buenos Aires: Amorrortu editores S. A.
- Pasillas V., M. A. (2005). *Violencia, ética y pedagogía*, México: Revista Mexicana de investigación Educativa.
- Ruiz Morales, F. C. (2005). *Lógicas para la violencia en la escuela*. En: “Revista Iberoamericana de Educación”, Núm. 37.
- Saur, D. G. (2006). *Los usos de la teoría en la investigación*. México: Artículo.
- Tabaré Fernández (2001). *Competencias para la Profesionalización de la Gestión Educativa* (coordinadora Pilar Pozner). IIPE. Buenos Aires: UNESCO.

**MOCHILA SEGURA:
LOS SIMULACROS DE LA SEGURIDAD**

José Luis Hernández Eligio

INTRODUCCIÓN

En este texto se describen el surgimiento y progresiva institucionalización de un programa sumamente polémico que, no obstante las críticas de que ha sido objeto, se ha generalizado en todo el país. Se presta especial atención a la multiplicidad de formas de gestión que ha adoptado, a partir de una revisión de fuentes hemerográficas y de un estudio exploratorio realizado en dos escuelas secundarias del Distrito Federal (DF). El propósito de este estudio fue conocer la forma de aplicación y la efectividad de esta medida, ya que a más de 10 años de operación, no se conocen evaluaciones sobre su funcionamiento o su impacto en la mejora de la seguridad en las escuelas.

En la primera parte se comenta cómo surge y se expande el operativo en el DF; luego se explica su proceso de institucionalización en el marco de la Estrategia Nacional de Seguridad del gobierno de Felipe Calderón. Posteriormente se muestra la diversidad de formas de gestión de este operativo así como las reacciones y críticas que ha suscitado. A partir de estos referentes generales, se exponen

los resultados del estudio exploratorio realizado en dos escuelas secundarias de las delegaciones Tlalpan y Xochimilco en el DF. La exposición cierra con un conjunto de reflexiones acerca de la forma en que un mecanismo creado con determinados fines, termina por responder a otros propósitos no declarados, lo cual pone en tela de duda la efectividad de este dispositivo, y por tanto, su pertinencia para resolver los problemas de inseguridad que aquejan a las escuelas secundarias.

EL SURGIMIENTO DE MOCHILA SEGURA

Todavía hasta los años ochenta encontrar noticias sobre incidentes violentos en las escuelas no era común. A partir de 1990, comenzaron cada vez más a hacerse públicas, desde quejas hasta denuncias de los padres de familia y profesores de distintas entidades e instituciones escolares del país, reportando casos diversos de inseguridad en las escuelas.

La primera noticia que se tiene de la existencia y aplicación de Mochila Segura data de abril de 2001, cuando padres de familia y profesores de la secundaria 249 México-Tenochtitlán, ubicada en la colonia Desarrollo Urbano Quetzalcóatl, de la delegación Iztapalapa en el DF, solicitaron a las autoridades se hiciera una revisión de las mochilas de los estudiantes debido que a menudo se presentaban casos de drogas y armas en la escuela.

Ante las quejas, la Coordinación de Seguridad Pública inició un operativo piloto ese mismo mes, que consistía en revisar las mochilas de todos los estudiantes de esta escuela. En la revisión intervinieron padres de familia, maestros, prefectos, directores y representantes de la Secretaría de Seguridad Pública (SSP). A pesar de revisar minuciosamente las mochilas de todos y cada uno de los estudiantes, no se encontraron ni armas ni drogas.

Mochila Segura se incorpora al Programa Estratégico de Prevención Social del Delito, Seguridad Pública y Procuración de Justicia

de Iztapalapa 2003-2006 (Gil y Rosas, 2005); autoridades afirmaban que de esta forma se garantizaba la extensión del programa a toda la delegación, incluyendo a las escuelas de educación básica y media superior.

Desde la óptica del gobierno de la ciudad, este era un programa indispensable para reducir no solo la portación de armas y drogas, sino también para disminuir los índices de inseguridad escolar, utilizándose casi en todas las escuelas de educación básica de la república mexicana. El entonces secretario de Seguridad Pública, Marcelo Ebrard, señaló que era un buen proyecto para disminuir la delincuencia juvenil, por lo que se decidió aplicarlo en otras delegaciones políticas del DF (Herrera, 2001).

Comenzaron a realizarse revisiones de mochilas en escuelas de colonias catalogadas como de alto índice delictivo, según el lenguaje criminológico. A diferencia de lo ocurrido en Iztapalapa, en algunas escuelas sí se encontró marihuana, bebidas alcohólicas y navajas, entre otros objetos y sustancias consideradas peligrosas (Dijard, 2001).

El proceso de institucionalización del programa

El 27 de septiembre de 2002, se da a conocer la primera versión del Programa de Seguridad Integral de las escuelas, sustentado en un convenio interinstitucional entre la Secretaría de Educación Pública (SEP), la Procuraduría General de la República, la Secretaría de Seguridad Pública (SSP) y la Secretaría de Desarrollo Social del DF.

Este programa estaba conformado por tres componentes: Sendero Seguro, para reforzar la vigilancia de las calles aledañas al plantel, Entorno Seguro, para mejorar el contexto escolar con mayor iluminación, retiro de ambulantes y vigilancia de personas sospechosas y, por último, Mochila Segura, que implica la revisión por parte de los padres de familia de las pertenencias de los estudiantes.

La revisión de mochilas rompió la barrera del territorio delegacional y se expandió a otras delegaciones como Coyoacán, Benito Juárez y Álvaro Obregón (González, 2004). Con la anuencia de la

SEP, a la revisión de mochilas se añadió la vigilancia policiaca en los horarios de entrada y salida; por la vía de los hechos se fue modificando su forma de aplicación, ya no se trataba únicamente de revisar las pertenencias de los alumnos.

La fiebre cundió y Mochila Segura comenzó a aplicarse en diferentes estados de la República, no sólo en escuelas del sector público, también en diferentes institutos privados comenzaron a aplicar operativos de revisión. En sus comunicados, la SEP estipulaba que la revisión se haría única y exclusivamente en presencia de los padres de familia; lo cierto es que no en todos los casos sucedía así, los estados, municipios, entidades y colonias lo aplicaban de distinta forma, en distintas circunstancias, en algunos intervenían administradores escolares y los padres de familia, en otros policías municipales y policías federales con perros antinarcóticos.

Durante cinco años, Mochila Segura se aplicó sin base normativa, sin un esquema o lineamientos claros que indicaran cómo hacer las revisiones, qué se tenía que decomisar, con qué frecuencia debía aplicarse y qué sanciones había de aplicarse en caso de encontrar un arma o droga. Tampoco se definió su estatuto jurídico; mientras en otras entidades era un operativo, en algunas otras era un programa y en otras se incorporó a las leyes estatales, cada estado llevaba a cabo la revisión de mochilas como entendía, podía o quería.

En junio de 2004, la SEP, autoridades delegacionales, la Comisión de Derechos Humanos del DF. y la SSP, pusieron en marcha la segunda versión del Programa Escuela Segura-Sendero Seguro, manteniendo como objetivo abatir la inseguridad en las escuelas. Con esta cobertura, Mochila Segura adquirió el estatus de permanencia y asiduidad en las escuelas; no obstante, las reglas y lineamientos de aplicación continuaron indefinidos, en el programa apenas se dedicó un par de líneas a indicar que “la revisión se ejecutaría por parte de los padres de familia”.

Ante los reclamos y cuestionamientos crecientes hacia el programa procedentes de diferentes sectores, la Dirección General de Servicios Educativos de Iztapalapa (DGSEI) intentó llenar este vacío

normativo, incorporando, en los lineamientos de operación de las escuelas para el ciclo escolar 2006-2007, lo siguiente:

El operativo mochila segura se realizará en las escuelas públicas y particulares incorporadas de educación primaria, secundaria y especial. Se llevará cabo al menos *dos veces por mes, previo acuerdo del personal y los padres de familia*, de conformidad con el procedimiento establecido por la DGSEI.

En la *primera Asamblea de Padres de Familia* del ciclo escolar, *se someterá a consideración la realización del operativo*, elaborando y suscribiendo un *Acta de Común Acuerdo* entre autoridades escolares y padres de familia, cuya copia será remitida a la Dirección Regional correspondiente, a más tardar el 31 de octubre.

La revisión deberá hacerse de manera sistemática *dos veces por mes, sin previo aviso y con todo respeto a los alumnos*, a través de una *comisión integrada* exclusivamente *por el director, subdirector, personal docente y padres de familia*.

En caso de que se encuentre algún arma, bebida alcohólica o droga, *los integrantes de la comisión recogerán el objeto o sustancia y reconocerán de quien se trata*. Se deberá solicitar a los integrantes de la comisión la mayor discreción al respecto.

El director citará al padre, madre o tutor del menor o menores involucrados para hacer de su conocimiento la aportación del objeto o sustancia y determinar las acciones inmediatas a desarrollar. *Por ningún motivo se suspenderá a los alumnos de las actividades escolares*, ni podrán ser trasladados del plantel, sin previo acuerdo con el director regional de servicios educativos correspondientes.

El director del plantel procederá a elaborar Acta de Hechos en la que con toda precisión se narren los sucesos, remitiéndola junto con el objeto o sustancia al director regional de servicios educativos correspondiente, enviando copia del Acta a la Dirección General.

El director regional de servicios educativos correspondiente solicitará a la Dirección General la intervención de las instituciones especializadas para apoyar a aquellos alumnos que lo requieran (DGSEI, 2006). [Las cursivas son del autor].

Estos lineamientos fueron propuestos cuatro años después de que el operativo comenzó a aplicarse en la delegación Iztapalapa; su alcance era local, su aplicación estaba limitada a escuelas de dicha demarcación, obviamente no resolvía la laguna normativa a nivel nacional, algo que resulta delicado si se considera que para entonces su aplicación se había extendido considerablemente en el territorio nacional.

Con el objetivo de atender las causas de la criminalidad social, el 2 de julio de 2007 el gobierno federal da a conocer en Monterrey Nuevo León, la Estrategia Nacional *Limpiemos México, Zona en Recuperación*, con la participación de los tres órdenes de gobierno. Entre las iniciativas que formaron parte de esta estrategia están el Programa de Rescate de Espacios Públicos, el Programa Nacional contra las adicciones y el Programa Escuela Segura (PES).

Este último contempla hasta la fecha acciones para impulsar desde las aulas y escuelas, una cultura de prevención del delito así como un clima de seguridad en el entorno escolar. Se propone también instrumentar actividades culturales y deportivas, pero también otro tipo de acciones, una de ellas es Mochila Segura. Fue así como un operativo de origen local quedó incorporado como un elemento importante de la estrategia propuesta por el PES; esto no solo le dio mayor cobertura y difusión, también una mayor formalización sobre su funcionamiento en las respectivas Reglas de Operación, ya de alcance nacional.

APLICACIÓN DEL OPERATIVO EN LOS ESTADOS

En teoría, las revisiones de las mochilas escolares se supone que deben realizarse con base en las reglas de operación, sin embargo, en la realidad tal parece que no ocurre así; según da cuenta la prensa escrita, sobre todo las noticias de medios locales, las revisiones las realizan diversos actores, desde la policía municipal o federal hasta los alcaldes, pasando por funcionarios de la SEP, supervisores,

directores escolares, docentes y padres de familia. Por ejemplo, en un diario local se informa que en Ciudad Juárez, “estudiantes de la Escuela Secundaria Federal 3, ubicada en la colonia Emiliano Zapata, fueron sujetos a revisiones que se realizaron por parte de agentes de la Secretaría de Seguridad Pública Estatal, junto con perros policía”.

A diferencia de Ciudad Juárez, en Fresnillo Zacatecas, los encargados de revisar las mochilas son exclusivamente los padres de familia y los profesores. Eventualmente se estima la participación de miembros de la Comisión Estatal de Derechos Humanos (Salazar, 2005).

En Monterrey, Nuevo León, se llevó a cabo un operativo sorpresa luego de que dos alumnos fueron agredidos por otro con un instrumento punzocortante. Alrededor de 20 padres de familia, seis personas de la SEP y cuatro elementos de Seguridad Pública del estado iniciaron la revisión de los útiles escolares a las 8:15 horas del día 13 de noviembre de 2005. Una funcionaria de la Secretaría de Educación local informó que revisaron por lo menos 120 mochilas de tres grupos de estudiantes de primero, segundo y tercer grado de la Secundaria Jesús M. Montemayor.

En Guadalupe, Nuevo León, el Operativo Mochila ha estado a cargo de la alcaldesa en funciones, así como por el director de Seguridad Pública local, padres de familia y supervisores de la Secretaría de Educación estatal (Soto, 2007).

En relación al procedimiento, este suele también ser heterogéneo, en algunos casos el escenario es francamente atemorizante e intimidatorio, como se muestra en el siguiente ejemplo.

En la Ciudad de Chihuahua, de acuerdo con un boletín oficial del propio gobierno estatal, la revisión de las mochilas de los estudiantes corre a cargo de policías municipales. Algunos de ellos van acompañados de perros antinarcóticos de la unidad canina K-9, entrenados para buscar droga en los salones de clase. El procedimiento a seguir es: primero, los estudiantes abandonan el salón pero dejan sus mochilas; los perros olfatean cada una de las bolsas a la orden del agente instructor. Al detectar algo golpean la maleta con

sus patas para llamar la atención del policía. Si el perro olfateó algo sospechoso, se llama al maestro de grupo y al alumno propietario de la maleta para que sean ellos quienes la abran. Si se localiza alguna sustancia u objetos prohibidos, se pide la presencia de los padres para notificarles la situación. En caso de considerarse una falta o constitutivo de delito se da parte a las autoridades respectivas y se mantienen en reserva los datos de las instituciones. Este último caso es un ejemplo claro de los excesos que pueden cometerse al montar operativos similares a los utilizados para atrapar peligrosos narcotraficantes; de facto los estudiantes son intimidados, sin ninguna otra justificación más que el combate al narcotráfico.

En estados como Jalisco, Colima, Sinaloa y Nayarit, desde el año 2010 se adoptó un singular e ingeniosa medida; a los alumnos se les pide portar mochilas transparentes para que a simple vista se vea que portan los niños, previniendo la transportación en ellas de objetos punzocortantes, armas o inclusive drogas. Las autoridades educativas consideran que de esta forma puede realizarse una supervisión directa y eficaz de los padres de familia y personal docente. El Club de Rotarios es un activo promotor y participante directo en la distribución de las mochilas (S/A, 2011).

Además de la diversidad de actores intra y extraescolares que intervienen en la revisión, y la variedad de procedimientos adoptados en su aplicación, la prensa registra también la naturaleza de lo decomisado a los jóvenes estudiantes.

En escuelas del Estado de México, los objetos confiscados van desde revistas sobre graffiti, tatuajes, tenedores doblados, videojuegos, revistas pornográficas, diablos de bicicleta, jeringas, cigarros, resorteras, cadenas, tijeras, gas lacrimógeno, pinturas de óleo, plumones, estopa, cerillos u objetos personales, como cinturones, collares, libros de culto a la Santa Muerte, dibujos y hasta un llavero con la imagen del subcomandante Marcos (Castro, 2005).

En Motul, Yucatán, las revisiones las llevan a cabo solo los maestros; lo que han decomisado son principalmente, revistas pornográficas, preservativos, vídeos obscenos en celulares y hasta manoplas.

El objetivo es evitar el mal uso que le dan a esos aparatos porque muchos alumnos buscan grabar un momento chusco, peleas y otras cosas por el estilo para subirlas después a internet. Los alumnos saben que no deben traer esos aparatos a la escuela, ni maquillaje y otras cosas que no sean sus útiles escolares, pero no cumplen y se tiene que aplicar esta medida (Can Tec, 2008).

Como se desprende de esta revisión de fuentes hemerográficas locales, las formas de aplicación del operativo Mochila Segura son múltiples y heterogéneas, por lo que cabe suponer entonces que sus efectos y resultados, también sean desiguales. Además, la gran cantidad de críticas procedentes de diferentes sectores, particularmente de organismos defensores de derechos humanos que se inconformaron con la aplicación de esta medida, constituye una llamada de atención con respecto a otros problemas que pueden surgir al aplicar el operativo, tan indeseables como aquéllos que pretende resolver.

Las críticas

Como se comentó, Mochila Segura se extendió rápidamente, cada vez más entidades federativas se sumaron a su aplicación como mecanismo para disminuir el ingreso de armas y drogas a las escuelas. Principalmente autoridades de diferentes niveles de gobierno se mostraron complacidas con la iniciativa, algunas afirmaron incluso que gracias a la revisión de mochilas, se había reducido la inseguridad escolar, sin demostrarlo de forma contundente.

En contraparte, no pocas voces censuraron su aplicación, las críticas al programa surgieron desde el inicio y han continuado hasta la actualidad. Los argumentos en contra refieren a problemas de violación a la intimidad y a los derechos humanos, a la criminalización de los estudiantes, la focalización de los agentes peligrosos en los alumnos y no en el entorno escolar.

Una de esas voces fue la de la Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal (CDHDF); desde el 2002 se opuso a la revisión de mochilas por considerar que constituía una violación a los derechos de los niños. Consideró además que no era limitando los derechos de los niños y adolescentes como se resolvería el problema de la entrada de armas o drogas a las escuelas.

En algunas regiones surgieron críticas en sentido de que los estudiantes están bajo sospecha, son tratados como los principales responsables de la posesión de armas y drogas, considerándolos de facto como “sospechosos, terroristas y presuntos narcotraficantes” (Avilés, 2007). Así, una agencia social como la escuela, creada con fines formativos, de aprendizaje y enseñanza, se transforma en un espacio de control de la seguridad pública. Después de 10 años de ejecución y aplicación en escuelas de todo el país, se sigue cuestionando el programa, la CDHDF se opone a que las pertenencias de los estudiantes sean registradas a través de este mecanismo.

En opinión del presidente de esta Comisión, la discusión no debe centrarse en la inspección de las pertenencias de los estudiantes sino en el entorno de inseguridad que se vive. “El tema no es de la puerta de la escuela para adentro, sino hacia afuera, tenemos que estar muy claros que el debate no es mochila segura sino ciudad segura” (Salgado, 2004).

Además de la violación a los derechos de los niños y la invasión a su privacidad, las críticas también han estado dirigidas hacia la forma agresiva y desordenada en que se aplica, al trato que se da a los estudiantes como si fueran delincuentes, a la falta de control en las revisiones y la ambigüedad de las reglas a seguir al momento de ejecutarse. También se ha cuestionado que en la mayoría de los casos no se cuenta con el consentimiento de los padres de familia; también se ha criticado la confusa intervención de tantos actores extraescolares que van desde policías, hasta regidores y autoridades de seguridad pública entre otros.

Asimismo se ha cuestionado el hecho de que en lugar de detectar armas y drogas con fines preventivos, el operativo se utilice más

bien para decomisar otra clase de objetos. Este tipo de señalamientos por parte de los organismos en defensa de los derechos de niños y jóvenes, han obligado en algunos estados a modificar la práctica y el discurso en la revisión de mochilas.

LA GESTIÓN DEL OPERATIVO EN LA ESCUELA: RESULTADOS DEL ESTUDIO EXPLORATORIO

El objetivo de la investigación fue identificar cómo se aplica Mochila Segura en escuelas de la delegación Xochimilco y Tlalpan, en particular, conocer qué se encuentra en las mochilas de los estudiantes; quienes son los sujetos que revisan las mochilas; la frecuencia de la aplicación; las sanciones aplicadas y finalmente, pero no menos importante, identificar si a juicio de los responsables, Mochila Segura ha disminuido el acceso de armas y drogas en las escuelas estudiadas.

Se trabajó en ambos turnos de dos escuelas secundarias públicas incorporadas al Programa Escuela Segura durante el ciclo escolar 2009-2010; tomando en cuenta que cada una tiene asignada una clave distinta, para fines prácticos fueron consideradas como cuatro planteles diferentes. Debido a las dificultades de acceso, la selección de los planteles obedeció a las facilidades de acceso otorgadas gracias a contactos informales. La selección de la muestra estuvo condicionada a la autorización de los directores para aplicar los cuestionarios en horas libres.

Se adoptaron tres procedimientos metodológicos: la observación directa de la aplicación del operativo, en dos ocasiones en el turno matutino y tres en el turno vespertino, la guía de observación fue de tipo categorial y se elaboró tomando como referencia el diagrama operativo propuesto en las reglas de operación del PES. Se aplicó también un cuestionario a 200 estudiantes de las cuatro escuelas y se entrevistó a los responsables de la aplicación del operativo, que en las cuatro escuelas resultaron ser los orientadores escolares.

En cuanto a las características de las escuelas tenemos que la secundaria de Xochimilco tiene una matrícula superior a 400 alumnos en cada turno; cuenta con dos edificios de tres pisos cada uno, dos oficinas ocupadas por las direcciones, una para cada turno; cuenta con un área de trabajo social y orientación educativa. Los alumnos de primero y segundo están ubicados en el edificio izquierdo, distribuidos en el segundo y tercer piso; los de tercero ocupan el segundo piso de otro edificio del lado derecho.

La escuela cuenta con una cancha de basquetbol, un patio principal y otro más a un costado de los salones de tercer grado que se utiliza para jugar frontón. El ingreso de alumnos y profesores es por una misma entrada.

La escuela secundaria de Tlalpan tiene una matrícula ligeramente inferior; en cuanto a las instalaciones, cuenta con dos direcciones, dos subdirecciones, dos oficinas de trabajo social y de orientación educativa, sala de usos múltiples, una bodega, dos canchas de basquetbol, un patio, áreas verdes y dos entradas para ingresar a la institución. Los alumnos están distribuidos por grado en cada piso.

Ambas escuelas se encuentran en mal estado, las paredes de salones y baños están llenas de rayones, la estructura de acero de las escaleras y puertas de los salones están descuidadas, se puede observar en general que las escuelas no han recibido mantenimiento desde hace tiempo. La zona que rodea a las escuelas es popular, las familias de las que proceden los estudiantes son de escasos recursos, su nivel socioeconómico es medio bajo y bajo.

Sobre la revisión de mochilas

La información recopilada con el cuestionario fue organizada conforme a los siguientes aspectos: conocimiento sobre el operativo, revisiones realizadas, responsables de la revisión, presencia de armas y drogas dentro de la escuela, objetos decomisados durante la revisión, frecuencia de aplicación, sanciones, levantamientos de

actas administrativas y reducción de la inseguridad; los resultados se muestran en el cuadro 1.

Cuadro 1. Aplicación de Mochila Segura desde la perspectiva de los alumnos*

Escuelas	I A-Xochimilco (turno matutino)	I B-Xochimilco (turno vespertino)	2 A-Tlalpan (turno matutino)	2 B-Tlalpan (turno vespertino)
Sí conoce Mochila Segura	72.5%	86%	78.6 %	76%
Sí le han revisado	68.6 %	50.9 %	76.2 %	75.5%
Encargados de revisar las mochilas	Director y padres de familia	Orientador y padres de familia	Prefecto y padres de familia	Padres de familia y orientadores
Sí han visto armas dentro de la escuela	42.6%	81.5%	46.5%	80%
Objetos encontrados	Celulares, condones, tijeras de punta, encendedores	Celulares, reproductores, lápiz labial	Aspirinas, reproductores mp3, una regla de metal, cosméticos, cigarros	Guantes de tela con picos de metal, cadena de metal de 20 cm. de largo, celulares, tijeras
Frecuencia de aplicación	Tres veces en el ciclo escolar	Dos a tres veces en el ciclo escolar	Dos a tres veces en el ciclo escolar	En promedio cuatro veces en el ciclo escolar
Sanciones	Ninguna	Citatorio	Ninguna	Citatorio
Actas administrativas	Ninguna	Ninguna	Ninguna	Ninguna
Reduce la inseguridad escolar	85%	78.7%	55.8%	83.3 %

*Fuente: elaboración del autor con base en el cuestionario aplicado a los estudiantes.

Como puede verse, tres cuartas partes de la muestra afirman conocer Mochila Segura y a más de la mitad le han revisado la mochila. Los alumnos señalan que los encargados de hacerlo son padres de familia, prefectos, director, maestros y orientadores escolares; en este sentido se cumple con los lineamientos establecidos.

En cuanto a la frecuencia de aplicación, la revisión se lleva a cabo de 2 a 4 veces en el ciclo escolar, no como lo indican los lineamientos, es decir, dos veces por mes.

El porcentaje de alumnos que aseguran haber visto armas y drogas en el interior de la escuela es alarmante, sobre todo en los turnos vespertinos. Este dato contrasta considerablemente con la información aportada por los orientadores; desde su punto de vista, los objetos decomisados no representan mayor peligro.

Durante las observaciones se encontró que en efecto, para la ejecución de Mochila Segura se contaba con un oficio de autorización firmado desde el inicio del ciclo escolar por todos los involucrados responsables de revisar las mochilas, a saber: trabajo social, orientación, prefectos y padres de familia.

No se da aviso previo a los estudiantes de la realización de Mochila Segura, todas las revisiones se hacen de manera sorpresiva. La frecuencia de aplicación es esporádica, se aplica por lo regular cuando se genera una incidencia.

Las sanciones de que se tuvo conocimiento fueron dos citatorios a los padres o tutores; uno por portar cigarros y el otro por portar una navaja suiza. Al momento de que estos objetos fueron encontrados, se les llamó la atención a los alumnos, posteriormente los trasladaron a la dirección y ahí les dieron un papel donde se requería de la presencia de sus padres o tutor.

No obstante, pudo observarse que la revisión de mochilas se realiza cuando ocurre un incidente, cuando los papás se presentan al plantel para reclamar incidentes, exigir atención de la escuela ante amenazas o problemas enfrentados por sus hijos, como: “amenazaron a mi hijo con un cuchillo” (fue el reclamo de una mamá mientras se esperaba, en la dirección de la escuela Nicolás Bravo, la autorización para aplicar los cuestionarios a los estudiantes).

Los objetos no permitidos en la escuela son todos aquéllos que causen un peligro a la institución. “Los objetos que se han encontrado hasta el momento son menores (sic), no es de gran peligro lo que se ha encontrado”, comentó una de las orientadoras.

Los estudiantes se muestran indiferentes durante los procesos de revisión, en ocasiones ignoran las órdenes de los maestros. Sólo las atienden cuando algún maestro, padre de familia o el director

les habla de forma enérgica “abran sus mochilas y salgan del salón, compórtense, pongan atención”.

En el cuadro 2, se sintetizan los principales acontecimientos registrados durante las observaciones, utilizando las mismas variables que en el cuestionario.

Cuadro 2. Situaciones observadas durante la aplicación de Mochila Segura*

Escuelas Aspectos	Observación 1	Observación 2	Observación 3	Observación 4
Hora de aplicación	10:00 AM	4:25 PM	11:30 AM	5:00 PM
Duración de la revisión	25 minutos	30 minutos	27 minutos	45 minutos
Armas o drogas permitidas y prohibidas	Ninguna	Navaja	Cigarros	Guantes de cuero con picos de metal en los nudillos
Objetos diferentes	Aspirinas, reproductores mp3, una regla de metal, cosméticos	Celulares, cerrillos, gel para el cabello		Cadena de metal de 20 cm de largo, celulares, tijeras
Sanciones	Ninguna	Citatorio	Ninguna	Llamado de atención, citatorio verbal para que sus padres acudan a la escuela
Decomisos	4	5	0	1
Reportes Escolares	0	1	0	0
Actas Administrativas	Ninguna	Ninguna	Ninguna	Ninguna

*Fuente: elaboración del autor con base en los registros de observación.

En el cuadro 2 se aprecia que el decomiso de armas o drogas es casi nulo, pero sí se recogen diversos objetos que la escuela considera inapropiados porque se ven mal o pueden ser utilizados para dañar el edificio escolar, por ejemplo los plumones permanentes o las latas en aerosol. Un orientador comentó que se les decomisan porque “con ellos pintan los baños, los salones o las bardas de la escuela”.

Cuando se detectó un objeto no permitido (navaja), los comentarios hacia el estudiante fueron del tipo siguiente: ¿De dónde

lo sacaste?, ¿quién te lo dio?, ¿de quién es ese objeto?, ¿sabes que no puedes traer este tipo de objetos a la escuela? El alumno no respondió las preguntas, negó que el objeto le perteneciera, a ratos se mostró indiferente y otras veces se reía sin decir nada.

A diferencia de lo que se estipula en los lineamientos, las acciones o consecuencias no van más allá de llevar al alumno a la dirección escolar; a pesar de que las normas indican que si se encuentra un arma o droga se tiene que levantar un acta de hechos y ésta debe remitirse a la instancia jerárquica superior que corresponda, junto con el objeto o sustancia decomisada; en la realidad esto no pasa, cuando menos en ninguno de los casos y situaciones observadas se llegó a otras instancias, no se levantaron actas administrativas.

En síntesis, el procedimiento observado se reduce a lo siguiente: cuando se encuentra un objeto no permitido, se procede a decomisarlo, se cuestiona al estudiante sobre las razones por las que lo porta, se le lleva a la dirección, se llama al padre o tutor. Cuando éste acude al llamado, se le devuelve el objeto delante del alumno y ahí concluye todo.

Apreciaciones sobre el programa

En las entrevistas, los orientadores hicieron énfasis en que Mochila Segura es un programa muy bueno porque previene el ingreso de armas y drogas e incluso, reduce la inseguridad en las escuelas, opinan también que se debería aplicar en todas las escuelas del DF. Sólo efectuaron comentarios positivos, opinan que se trata de un programa excelente; además, es el componente que más han utilizado de todos los que propone el PES.

Por otra parte, los orientadores consideran que al no existir problemas mayores de violencia en sus escuelas, no es necesario revisar con tanta frecuencia las mochilas, tampoco aplicar las estrategias preventivas que propone el PES, porque desde su punto de vista, no hay violencia como tal.

En contraste, cuando se cuestionó a los estudiantes sobre si la revisión de mochilas previene el ingreso de armas y drogas, indicaron que no porque: “las pueden esconder en otros lados”, “porque no te revisan a ti, solo la mochila”, “no las guardas en la mochila”.

REFLEXIONES FINALES

Cuando los estudiantes comentan lo que han visto en los salones o el patio de las secundarias, surge inevitablemente la siguiente pregunta: ¿cómo ingresan entonces los estudiantes armas o drogas al interior de la escuela? La cuestión es al parecer bastante más compleja de lo que suponen las políticas y programas de atención a la seguridad infantil.

Los hallazgos sugieren que Mochila Segura es un mecanismo limitado a la revisión de mochilas, pues en las escuelas estudiadas más que evitar la entrada de drogas y armas a las escuelas, se cumple medianamente con un protocolo en términos de formalidad administrativa, probablemente más por el interés en reportar “resultados”, acciones o metas.

En las escuelas estudiadas, Mochila Segura definitivamente no constituye una medida eficaz para prevenir la entrada de armas y drogas a la escuela, quizá sirve a otros fines, más no a los propósitos que justificaron su creación y generalización. Esta es una línea de indagación a la que habría que seguirle la pista en investigaciones posteriores.

En cuanto a los docentes, directivos y orientadores, es evidente que no reconocen la existencia de amenazas a la seguridad escolar. Los maestros, que son quienes mantienen contacto permanente con los estudiantes, no parecen concederle la importancia debida a las medidas de seguridad.

En estas circunstancias, Mochila Segura corre el riesgo de convertirse en un mero acto de simulación, o en el peor de los casos, ser utilizado como un pretexto para decir que algo se está haciendo.

El sistema educativo mexicano ha realizado en las últimas dos décadas, estrategias para abatir la violencia escolar, reducir la inseguridad; se intenta construir espacios de convivencia escolar, para abatir este problema. En particular, Mochila Segura intenta reducir los índices de violencia en las escuelas mediante la revisión de mochilas.

Un programa que, en el transcurso de casi 11 años, ha incrementado su difusión, aplicación y cobertura. Inició en Iztapalapa como un proyecto operativo pero pronto se fue ampliando de manera que de la delegación se expandió a la capital y de esta a los estados del país.

La rápida propagación y ya larga duración de Mochila Segura sugiere que se trata de una medida exitosa. Sin embargo, lo que ocurre en las escuelas parece negar esta idea; ¿mero éxito administrativo quizá? Esta es una de las líneas de investigación que sugiere el estudio exploratorio, considerando además que Mochila Segura no cuenta con evaluaciones o seguimientos consistentes.

La mayoría de los estudiantes afirman conocer Mochila Segura porque han escuchado el término en algún momento, por sus padres, por sus maestros de cívica y ética; pero, ¿realmente conocerán en qué consiste y cuáles son sus objetivos? Si los estudiantes no están informados, si se trabaja al margen de ellos, si desconocen las medidas y programas de prevención y no se les toma en cuenta para que participen activamente en ellos, será difícil contrarrestar la multiplicidad de factores que generados desde afuera, amenazan constantemente la estabilidad de la escuela.

Para trascender la discusión sobre si deben o no revisarse las pertenencias de los estudiantes, habría que volver la mirada hacia el entorno donde se desenvuelven; una pregunta más interesante sería: ¿cómo perciben los estudiantes el problema de la seguridad en la escuela? Esta podría ser otra línea de investigación a seguir.

En caso de no atender el problema central, como atender las zonas de alto riesgo, la delincuencia; los robos en las calles, casas habitación, afuera de las escuelas; los homicidios; los programas televisivos

que proceden actos violentos; el narcomenudeo; las tienditas donde les venden alcohol a los estudiantes; las fiestas que hacen clandestinamente donde hay venta de drogas; las peleas entre pandillas afuera de las escuelas, la poca vigilancia no solo alrededor de la escuela, sino en general en las colonias; el alumbrado público, las drogas, las armas y la violencia seguirá existiendo y aumentando.

REFERENCIAS

- Avilés, K. (2007). Critican expertos “estado de sitio” en las escuelas. *La Jornada*. México: 4 de junio 2007.
- Can Tec, M. (2008). Decomisos escolares. *Diario de Yucatán*. Yucatán, México: 29 de enero.
- Castillo, M. Calderón (2007). Inicia Escuela Segura, *La Crónica de Hoy*. México: 7 de febrero. Recuperado de http://www.cronica.com.mx/notaImprimir.php?id_nota=284647
- Castro, M. (2005). Decomisan en primarias hasta puñales y balas. *Periódico A.M.* 14 de julio. Recuperado el 14 de octubre de 2009 de <http://www.am.com.mx/nota.aspx?ID=55813>
- Cruz, A. (2011). El programa Mochila Segura se ha aplicado en 200 escuelas. *La Jornada*, 30 Mayo. Recuperado el 12 septiembre 2011 de <http://www.jornada.unam.mx/2010/05/30/capital/030n1cap>
- DGSEI (2006). *Lineamientos para la organización y funcionamiento de los servicios de educación inicial y básica en Iztapalapa 2006-2007*, México: SEP.
- Dijard, N. (2001). *El programa Mochila Segura opera desde abril en Iztapalapa*.
- Furlán, A. y Pasillas, M. (2007). *El ‘Programa Escuela Segura’ y la violencia en la escuela, Memoria electrónica del IX Congreso Nacional de Investigación Educativa, México: A.* Consultado en <http://www.comie.org.mx/congreso/memoria/v9/ponencias/at16/PRE1178904373.pdf>
- García, R. (2012). Violencia Escolar. *Educainnova Magazine*, 13 (Febrero) 40-45. Recuperado en septiembre 2010 de <http://www.educainnova.com>
- Gil, V. y Rosas, A. (2005). *Seguridad Pública en Iztapalapa: Un acercamiento Institucional, Análisis sobre la violencia social en la Delegación Iztapalapa*. México: ICESI.
- González, R. (2008). Seguridad Escolar. *Inventio*. La génesis de la cultura universitaria en Morelos, 4 (8), septiembre.

- González, S. (2004). Amplían Mochila Segura a Benito Juárez y Cuauhtémoc. *La Jornada*. México: 28 de mayo.
- Herrera, O. (2001). Intensifican programa de revisión y seguimiento; son 80 los planteles considerados conflictivos. *El Universal*. Recuperado el lunes 7 de mayo de www.eluniversal.com.mx
- Krauskopf, D. (2006). Estado del arte de los programas de prevención de la violencia en ámbitos escolares (pp. 15-82). Pan American Health Organization,
- Mancera, C. (2011). Sin novedad el Operativo Mochila Segura. *Diario de Guerrero*. México: Agosto 2011. Recuperado en septiembre de 2011 de <http://blogdiariodeguerrero.blogspot.com/2011/10/sin-novedad-el-operativo-mochila-segura.html>.
- Observatorio Ciudadano de la Educación (2009). *Violencia escolar*. Debate educativo 11, Recuperado el 17 de octubre de 2009 de <http://www.observatorio.org>
- Ortega, S. B.; Ramírez, M. A. y Castelan, A. (2005). Estrategias para prevenir y atender el maltrato, la violencia y las adicciones en las escuelas públicas de la ciudad de México. *Revista Ibero América de Educación*, 38.
- S/A (2011). *La SEJ repartirá mochilas transparentes en primarias*. Recuperado el 12 de noviembre de <http://www.noticiasnayarit.com/la-sej-repartira-mochilas-transparentes-en-primarias/31694/>
- Salazar, E. (2005). *Aplican padres Operativo Mochila*. *El Norte*. 12 de mayo.
- Salgado, A. (2004). Crítica CDHDF a Operativo Mochila Segura. *La Jornada*. 15 de mayo.
- SEP (2009). Acuerdo número 476 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa de Escuela Segura. *Diario Oficial de la Federación*. México. Recuperado el 9 de octubre de 2009 de <http://www.sep.com/escuelasegura>
- Soto, F. (2007). Arranca en Guadalupe Operativo Mochila. *El Norte*. 6 de Septiembre.
- Tello, N. (2005). *La socialización de la violencia en las escuelas secundaria*, RMIE, 27, (10) octubre-diciembre.

**EL PROGRAMA ESCUELA SEGURA Y OTRAS ESTRATEGIAS
DE GESTIÓN DE LA VIOLENCIA SOBRE LA ESCUELA
IMPLEMENTADAS EN PRIMARIAS
Y SECUNDARIAS DE MORELOS**

Juan Salvador Nambo

Adelina Arredondo

INTRODUCCIÓN

La gestión de la violencia escolar son las políticas, estrategias y acciones que atienden las prácticas violentas o potencialmente violentas en contextos escolares. Podemos distinguir tres formas de abordar la gestión de la violencia escolar; en primer lugar la gestión de la violencia escolar desde el ámbito jurídico administrativo, orientada al hecho cometido y a la sanción, a través de instrumentos como el manual de disciplina escolar en el que se contiene tanto la tipificación de las faltas como el listado de las sanciones; en segundo lugar, la gestión a partir del modelo psicopedagógico en el que la noción central no es el hecho violento sino la conducta, las investigaciones sobre la conducta, las razones de la conducta violenta seguido de un tratamiento a través de los fármacos o de la atención psicopedagógica; y en tercer lugar la perspectiva sociológica, que busca explicaciones no sólo en el individuo y no sólo al interior de las relaciones

institucionales sino también muy principalmente en el contexto socioeconómico y político de la escuela. Este es el enfoque desde el cual analizamos en esta investigación el problema de la violencia escolar y su relación con los riesgos y la seguridad escolar.

Como lo ha explicado Villarreal (2011), los modelos de gestión mencionados han sido objeto de estudios que identifican prácticas violentas diversas, fragmentadas, discriminatorias, en el que se percibe que es más claro el sentimiento de violencia o de amenaza, que las causas que la generan. Se puede decir, de manera general, que la violencia escolar ha existido desde que surge la escuela, sobre todo esa violencia disciplinaria ejercida desde los profesores hacia los alumnos que poco a poco se ha buscado regular. No obstante, llega un momento en el que el círculo de visibilidad amplía o multiplica los cambios de visión hacia problemas relacionados con la violencia ejercida por los alumnos hacia sus profesores, ambientes enrarecidos por las incivildades o microviolencias, pero no sólo eso, también hacia el narco y el crimen organizado.

Se ha configurado un campo múltiple acerca de la violencia escolar que González ha dividido en tres unidades analíticas: *violencia escolar en la escuela*, que resume las prácticas violentas que la toman como escenario; *violencia escolar de la escuela*, que retoma las prácticas violentas producidas por las prácticas institucionales; y *violencia escolar hacia o sobre la escuela*, que abarca las prácticas violentas que toman la escuela, sus integrantes o en torno como blanco de ataques y agresiones, haciendo que se traslade a un sentimiento o posibilidad de violencia. Este artículo trata de esas prácticas sobre la escuela.

Durante la última década del siglo XX e inicios del siglo XXI las investigaciones se orientaron hacia la violencia en el ámbito escolar en México, aunque fue tardío en comparación con otros países, abordan *la violencia escolar en la escuela*, que tienen como objeto de estudio principal a los alumnos. En menor grado se ha estudiado las formas de violencia que se producen por parte *de la escuela*. Pero muy poco se ha atendido la cuestión de las formas en la que los

tomadores de decisiones, como los directores de los planteles, enfrentan la violencia que viene desde afuera, *hacia o sobre la escuela* y que afecta la vida escolar de forma creciente.

Entre los factores externos de violencia que han afectado la vida escolar, están el consumo y tráfico de drogas y la delincuencia en sus variadas formas. Hasta ahora se ha investigado sobre la prevalencia y el aumento en el consumo de sustancias adictivas, encontrando que existe una estrecha relación entre las adicciones y la violencia escolar, pero no queda claro cómo se interconectan en la vida del individuo y de la sociedad que lo rodea.

En función de lo anterior, se comprende que se modifique el umbral que define la necesidad de intervención. Por un lado, los datos que dan cuenta de un incremento en el consumo de sustancias psicotrópicas, sus diversos efectos, la disminución de la edad de inicio y el inicio de consumo con sustancias de alto impacto, obligan a la intervención del sector salud. Por el otro, la venta y distribución de drogas y las alteraciones al orden público, que las organizaciones criminales suelen generar provocan la intervención de las autoridades de seguridad pública. La cuestión de en qué y cómo intervienen las autoridades educativas en este tipo de violencia sobre la escuela no ha sido tan investigada como las intervenciones del sector salud o de seguridad pública.

Así pues, este artículo se inscribe dentro de un enfoque sociológico sobre la violencia escolar, abordando las formas de violencia sobre la escuela e interesándose particularmente por las intervenciones de los actores educativos frente a esas formas de violencia. Además, se aborda el problema de la violencia escolar desde el ámbito de la implementación (Aguilar, 2000) para conocer también qué formas violentas identifican, registran y atienden los directores y con qué resultados.

Específicamente, este artículo tiene por objetivo describir uno de los programas impulsados para enfrentar la violencia que viene desde fuera de la escuela, que es el Programa Escuela Segura (PES), interesándonos de dejar de manifiesto cómo se ha implemen-

tado este programa y otras estrategias en escuelas primarias y secundarias de Cuernavaca, considerando la perspectiva de los actores escolares, fundamentalmente de los directores. Para ello se identificaron las zonas de más alto riesgo delictivo y se seleccionaron las escuelas que podrían estar siendo más afectadas por la violencia. Se eligieron cinco escuelas primarias y ocho secundarias, se realizaron observaciones directas, y se aplicaron entrevistas a directores escolares, funcionarios de gobierno, alumnos, profesores, vecinos de la escuela, comerciantes y policías y se obtuvo información de carácter objetiva y subjetiva en dos grupos focales realizados con alumnos.¹

EL PROGRAMA ESCUELA SEGURA

En el plan educativo para el sexenio 2006-2012 propuesto e implantado por el gobierno federal y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, con el nombre de Alianza por la Calidad de la Educación, se contemplan los programas fundamentales del sexenio para las escuelas de nivel básico: Escuelas de calidad, Escuela segura, Escuelas de tiempo completo, Escuela de horario discontinuo, Escuelas fuera del horario de clase y de fines de semana y Escuelas de bajo rendimiento (Secretaría de Educación Pública, 2008).

El común denominador de estos programas es la inclusión de diagnósticos basados en encuestas nacionales, cuyos indicadores son insuficientes para analizar la realidad específica de los estados

¹ Si bien no mencionamos el nombre de las personas que ayudaron en este estudio exploratorio y mucho menos la institución, colonia o comunidad a la que pertenecen; reiteramos nuestro agradecimiento por sus historias y testimonios, que nos permitieron avanzar en la investigación. Hemos codificado las entrevistas como Funcionario-1, Director-1... Alumno-N, y a las escuelas como ESG-1 (Escuela secundaria general), ESP-1 (escuela primaria general), según sea el caso, y las colonias a las que pertenecen CR-1, CR-2... CR-N. Vamos a usar el género masculino al referirnos a los directores, como un recurso para cuidar el anonimato de los directores y las directoras.

de la República, o de las diferentes regiones. Por ejemplo, el PES, financiado por el gobierno federal para combatir la violencia, las adicciones, la delincuencia, pero más específicamente –aunque no explícitamente– el tráfico de drogas en el entorno escolar, formalizó su intervención en el 2007 con indicadores deficientes que criminalizaban a la escuela como institución, pero también a los jóvenes, quienes eran los principales sujetos de atención.

El diagnóstico inicial del PES retoma la Tercera Encuesta Nacional sobre Inseguridad (Instituto Ciudadano de Estudios Sobre Inseguridad, 2006) para señalar que dos de cada 10 personas se sienten inseguras en la escuela o el trabajo, tres de cada 10 se sienten inseguras en su automóvil y en el centro comercial; cuatro de cada 10 en el mercado o la carretera, pero la mayoría se siente desvalida en la calle o el transporte público. Se tomó otro dato resultado de la Encuesta Nacional de Salud (2006) en que se destaca que en 2.3% de la población de 10 a 19 años de edad se reportaba “daño a la salud por violencia”, 25% dijo sufrirlo en el centro escolar, 11% en el hogar, 1% en el lugar de recreo o deportivo, 4% en otros lugares y 59% de los adolescentes manifestó haber sido agredido en la vía pública o en el transporte.

En ese diagnóstico también se revelaron algunos de los problemas más recurrentes entre las personas con una edad de entre 12 y 29 años de edad, según la Encuesta Nacional de la Juventud 2005 (Instituto Mexicano de la Juventud, 2006): el principal problema que enfrentaban siete de cada 10 jóvenes es el de las drogas y el alcohol, tres de cada 10 la falta de trabajo, y muy por debajo de estos problemas se encontraban situaciones generales como la violencia y la falta de oportunidades para estudiar. Asimismo, se utilizaron en el diagnóstico datos del Instituto Nacional de Evaluación de la Educación (2006) para mostrar lo siguiente: dos de cada tres alumnos son víctimas de robo, uno de cada cuatro de burlas constantes e igual número de lastimaduras físicas y amenazas. Los datos son similares al estudio de gran escala denominado “Disciplina, violencia y consumo de sustancias en escuelas primarias y secundarias

en México” (2007), en el que se obtuvieron los resultados de la gráfica 1:

Gráfica 1. Violencia escolar en primarias y secundarias de México, Ciclo escolar 2004-2005



Fuente: Instituto Nacional de Evaluación de la Educación, 2007.

Se concluyó que era necesario impulsar un programa que busque como propósitos: fortalecer una cultura de la prevención, impulsar acciones contra la violencia y las adicciones, propiciar ambientes libres de riesgos para niños y jóvenes en la escuela y lograr entornos seguros para niños y jóvenes en su tránsito hacia la escuela (Secretaría de Educación Pública, 2007, p. 7). El primer documento rector del programa fueron las *Bases del Programa Escuela Segura*, que serviría como punto de partida para entrar a las escuelas e iniciar con el proyecto que plantearía como objetivo general:

Que las escuelas primarias y secundarias públicas del país se constituyan en espacios libres de violencia, adicciones y delincuencia, fortaleciendo el desarrollo integral de los alumnos en la promoción de actitudes y valores en la cultura de la prevención y en la seguridad escolar, con la participación activa de la comunidad escolar, las autoridades educativas, las instituciones públicas y privadas, el Sindicato Nacional de Trabajadores de la

Educación, así como la sociedad civil organizada (Secretaría de Educación Pública, 2006, p. 3).

Dos años después fueron publicadas en el Diario Oficial de la Federación las Reglas de operación del Programa Escuela Segura; segundo documento rector que regularía la forma en operación de este programa. En estas reglas se estable como objetivo principal del PES “contribuir a mejorar la calidad educativa que se ofrece a los alumnos de las escuelas públicas de educación básica mediante la gestión de ambientes escolares seguros” (Secretaría de Educación Pública, 2008, p. 3). Para 2011 el objetivo fue la gestión de ambientes escolares seguros, en sus términos: “Contribuir a mejorar el logro académico que se ofrece a los alumnos de las escuelas públicas de educación básica mediante la gestión de ambientes escolares seguros” (Secretaría de Educación Pública, 2011, p. 3), a través de los siguientes objetivos particulares.

1. Instrumentar en las escuelas públicas de educación básica y los CAM acciones para la gestión de la seguridad escolar.
2. Establecer coordinación con las autoridades municipales, de las delegaciones políticas para el caso del Distrito Federal, estatales y federales, así como con organizaciones de la sociedad civil.
3. Fomentar la participación organizada de maestros, padres de familia y alumnos en la prevención de riesgos en la escuela a través de los Consejos Escolares de Participación Social.
4. Promover el desarrollo de competencias para la convivencia democrática y el pleno ejercicio de los derechos humanos como una vía para fortalecer la cultura de la prevención en las escuelas públicas que imparten educación básica.
5. Favorecer la convivencia democrática, armónica, solidaria y respetuosa en la Comunidad Escolar, con la participación de sus miembros para la generación de ambientes seguros.
6. Impulsar acciones que favorezcan la seguridad en la Comunidad Escolar y la protección ante riesgos potenciales del entorno comunitario,

en colaboración con las autoridades federales, estatales y municipales y de las delegaciones políticas para el caso del Distrito Federal, así como con organizaciones de la sociedad civil.

7. Contribuir a la construcción de una cultura en favor de la salud y la no violencia en las comunidades escolares, enfatizando el desarrollo de competencias ciudadanas orientadas hacia la prevención y el autocuidado ante situaciones de riesgo social como la violencia, las adicciones y la delincuencia.
8. Potenciar la formación ciudadana que se brinda a los alumnos a través del Programa Integral de Formación Cívica y Ética para la educación primaria, de las asignaturas ubicadas en el Campo Temático 3 Estrategias para que los alumnos enfrenten y superen problemas y situaciones de riesgo, en el subcampo Formación ciudadana democrática para la construcción de una cultura de la legalidad y la asignatura Formación Cívica y Ética en la educación secundaria, y otras materias del currículo de educación básica que contemplan aspectos del cuidado de la salud, la prevención del consumo de sustancias adictivas, prevención de la violencia hacia las mujeres, la negociación y el diálogo para resolver conflictos, la toma de decisiones y el desarrollo de un plan de vida identificado con el mejoramiento de la convivencia social.
9. Orientar, monitorear y evaluar las experiencias generadas en las escuelas públicas de educación básica y los CAM, zonas escolares, municipios y Entidades Federativas para la construcción de ambientes democráticos y seguros (Secretaría de Educación Pública, 2011).

Los objetivos del PES han tenido variaciones diversas a lo largo de la operación del programa, el cual se ha desarrollado gradualmente en lo que se pueden considerar cuatro etapas: Implementación y evaluación (en 11 municipios durante el ciclo escolar 2006-2007); ampliación de cobertura (45 municipios durante el ciclo escolar 2007-2008); generalización y medición de impacto (150 municipios de las 32 entidades federativas durante el ciclo escolar 2008-2009); y política transversal (todas las escuelas públicas de educación básica y los CAM interesados en promover medidas de seguridad

preventivas y estrategias para la paz y la no violencia en las 32 entidades federativas). Los apoyos que contempla el programa son técnicos y financieros, tras el cumplimiento de especificaciones como la elaboración de una agenda de seguridad escolar y una autoevaluación para identificar factores de riesgo en la escuela y su entorno.

Los recursos federales destinados al PES para el ciclo escolar 2006-2007, durante la primera etapa, ascendían a la cantidad de 25 millones de pesos, mismos que deberían ser transferidos por las autoridades educativas estatales a las escuelas beneficiarias de 11 municipios, en un tiempo no mayor de 30 días hábiles a partir de la fecha en que los recibieran; esto es, hasta 21 mil 258 pesos a cada escuela primaria o secundaria pública beneficiada. En 2009 la cifra destinada al PES se incrementó a 200 millones de pesos, de los cuales más de 194 millones se destinaron a respaldar la operación del programa en las entidades federativas; cifras similares se mantuvieron durante los años posteriores.

LA IMPLEMENTACIÓN DEL PROGRAMA ESCUELA SEGURA EN EL ESTADO DE MORELOS

Una de las mejores características del PES es la promoción de espacios para la participación social; además de la atención de violencias que ocurren en el entorno escolar. Se nombraron un coordinador estatal y tres asesores, uno encargado de auxiliar al coordinador, otro como encargado de operar el programa en los municipios del estado y otro más en la capital de la entidad, la ciudad de Cuernavaca. Ellos coordinaban a los directores de las escuelas, quienes a su vez eran los responsables de la operación del programa en los planteles educativos. Los directores debían dar seguimiento a las actividades y logros del programa recabando la información en las llamadas “agendas de seguridad” y reportar esta información periódicamente a los asesores. Sin embargo, la gestión del programa tuvo sus dificultades, el coordinador fue constantemente removido del cargo,

la desinformación privaba en los asesores responsables de operar el programa, quienes todavía en 2011 aún intentaban ordenar la información obtenida de las agendas de seguridad de los directores de preescolar, primaria y secundaria. Los directores, como veremos más adelante, desconocían la forma en que debían realizar la agenda de seguridad escolar y la autoevaluación de los riesgos, que son los principales insumos para gestionar los ambientes escolares seguros.

Ante la necesidad de obtener evidencias de los resultados, los coordinadores, como nombraremos aquí al equipo de trabajo con oficina en las instalaciones del Instituto de Educación Básica del Estado de Morelos, ubicadas en Cuernavaca, localizaban a las escuelas de mayor riesgo mediante las opiniones de directores, supervisores o profesores en reuniones informales. De esta manera se hacía una revisión, que los coordinadores llamaban integral, de las escuelas señaladas y se efectuaban visitas a las mismas, incluso sin previo aviso, para planear estrategias de seguridad y de esta manera prevenir robos, asaltos, violencia entre alumnos; además de tener comunicación con los padres de familia.

La principal estrategia aplicada en las escuelas era vigilar a los alumnos a través de los prefectos, las cámaras de vigilancia, el programa Mochila Segura, reforzando la vigilancia con medidas disciplinarias. Entre los objetos que debían decomisarse al revisar las mochilas se incluían no sólo armas y drogas, sino también teléfonos celulares, por considerarse que los estudiantes “amenazan con fotografías, chantajea, graban o se comunican sobre peleas que se registran afuera de la escuela”; esto sin tocar a los jóvenes quienes “cada vez son más tenaces y creativos para esconderse las cosas que no están permitidas a la escuela” (DST-4 de noviembre de 2010).

Uno de los directores observó que cuando los jóvenes están siendo afectados por algo, comienzan a comportarse de forma distinta. Por eso se debe poner mucha atención; argumento con el que justificó que en la escuela se tuvieran cámaras de vigilancia y la presencia de prefectos que mantuvieran el orden. No obstante, en un grupo

focal con estudiantes se logró evidenciar la multiplicidad de formas que tienen para romper las reglas y burlar las estrategias de control de la escuela, como es el hecho de localizar las cámaras y proceder a jugar o golpearse detrás de las mismas, esconderse de los prefectos, agredirse con palabras altisonantes durante las formaciones para salir de clase y ocultar entre sus pertenencias los teléfonos celulares (GF-8 de diciembre de 2010).

Las opiniones y la discusión de los alumnos en los grupos focales mostró que las escuelas siguen siendo un lugar en el que los jóvenes pueden sentirse seguros, a pesar de la confusión de profesores y directivos, quienes consideran que muchos de sus alumnos son un riesgo latente e incluso han solicitado cursos para el manejo de conflictos (PST-8 de noviembre de 2010). Pareciera ser que los propios profesores y directivos no distinguen hasta qué punto la disciplina se convierte en violencia y hasta qué punto su integridad podría estar en peligro al retar a algún alumno incómodo.

Aldo Muñoz y Leticia Echenique (2012) consideran que de 2007 a 2011 lo que estaba en la agenda política era la atención de problemáticas muy específicas que no habían sido tomadas en cuenta:

El SNTE confirma que el programa no está teniendo ninguna incidencia en el tema de la inseguridad o en el tema digamos de las amenazas a la seguridad de las escuelas, en su interior y en el exterior. Y menciona, por ejemplo, que Chihuahua, Guerrero, Michoacán, Nuevo León, Tamaulipas y Zacatecas, es donde hay una mayor violencia no dirigida solamente a los planteles sino a maestros y maestras que son víctimas de amenazas, secuestros, extorsiones, asaltos y lesiones físicas (Muñoz, 2012).

En la escena política se le da un papel importante al PES, pero en los hechos la operación sigue siendo bastante confusa y se maneja según los criterios personales de los actores. Cabe mencionar que la información sobre la operación financiera y el desarrollo del mismo programa en Morelos se manejó con mucha reserva, especialmente porque se tenían indicios del manejo indebido de recursos los cuales fueron destinados a financiar desayunos o comidas para

el alto funcionariado que tomaba decisiones respecto al programa (CPES-4 de noviembre de 2010).

Desde sus inicios, la operación del PES fue confusa tanto para sus coordinadores estatales, quienes realizarían una instrumentación vertical, sin previa capacitación y con el objetivo de cubrir un mero trámite administrativo, como para los directivos, lo que se vería reflejado en sus acciones al pretender atender las diferentes formas violentas que se manifestaban en la escuela con poco conocimiento del tema de la violencia escolar, relacionado con la tecnología, nuevas formas de convivencias, los medios de comunicación y el narcotráfico.

Una evaluación a la operación del programa en Morelos debería considerar desde los procesos de selección y capacitación del coordinador y los operadores, los mecanismos de información y comunicación entre ellos y los directores y entre directores y profesores, así como con alumnos y padres de familia, las formas de control de los recursos y el grado de transparencia en su manejo, la coordinación con otras instancias de gestión en el gobierno, la posición del SNTE frente al programa, pues es conocido que sus líderes dictan consignas y orientan la acción de los profesores afiliados, el nivel de información que tienen directivos, maestros, alumnos y padres de familia sobre el programa y el grado de consenso que se haya generado entre ellos, por mencionar algunos factores. En este artículo consideramos la perspectiva de los directivos de las escuelas.

LO QUE LOS DIRECTORES SABEN Y COMUNICAN SOBRE EL PES

Cuernavaca, capital de Morelos, ubicada a 45 minutos del DF y con una población de 365 mil 168 habitantes (INEGI, 2012), comenzó a participar desde el 2008 en la segunda etapa del PES, con 54 escuelas primarias y 22 secundarias. Había problemas específicos que los directores señalaban era indispensable atender y prevenir,

principalmente en materia de inseguridad; para entonces ya se utilizaba acríticamente como estrategia el Programa Mochila Segura. Para 2011 estaban integradas al programa 723 instituciones de las tres zonas metropolitanas de la entidad. Entrevistamos a siete de doce directivos de secundarias públicas generales y cinco de escuelas primarias públicas, todas ellas inscritas al PES desde 2008. A continuación, en el cuadro 1 se sintetizan las respuestas más comunes a nuestras preguntas:

Cuadro 1. Preguntas y respuestas comunes obtenidas

¿Qué es el PES? (Valoración del programa)	
<ul style="list-style-type: none"> • Información • Ámbito de protección 	<ul style="list-style-type: none"> • No lo menciona • No funciona
¿Qué ocurre afuera de la escuela?	
<ul style="list-style-type: none"> • Percepción de inseguridad • Violación • Plagio 	<ul style="list-style-type: none"> • Vandalismo • Venta y distribución de droga
¿Qué ocurre adentro de la escuela?	
<ul style="list-style-type: none"> • Graffiti • Venta y distribución de droga 	<ul style="list-style-type: none"> • Consumo de sustancias
¿Cómo se atiende?	
<ul style="list-style-type: none"> • Cultura de prevención • Prevención familiar • Prevención con especialistas 	<ul style="list-style-type: none"> • Canalización a tratamiento • Prevención con autoridades
¿Qué hace la escuela ante situaciones de riesgo (portación de armas, uso de drogas)?	
<ul style="list-style-type: none"> • Mochila segura 	

Fuente: Elaboración nuestra sobre la base de las entrevistas realizadas.

Dos directores entrevistados de primaria y secundaria manifestaron desconocer la operación del PES; sin embargo, revelaron haber pasado por el proceso de inscripción al programa, ya que existe una problemática muy marcada alrededor de la institución que representan. Uno de ellos comentó: “estuve en una plática nada más, pero de un día para otro nos pidieron un montón de documentos que teníamos que llenar, que por qué iba a haber una cantidad para las escuelas” (PESP-1, 12 de enero de 2009). El otro director señaló que del

proyecto sólo habían recibido la visita de un funcionario del IEBEM y la solicitud de llenar un formato respecto a la situación de seguridad que guardaba la escuela: “propusimos nuestro proyecto, con nuestras deficiencias, nuestras necesidades. Tú sabes que (la colonia CR-5) está en un lugar muy inseguro. Hasta allí no más” (PESS-6, 20 de febrero de 2009). Otros directores manifestaron que se trataba de un programa para brindar “seguridad pública a las escuelas a través de rondines con patrullas, sobre todo a la hora de entrada y de salida” (PESS-2, 19 de enero de 2008) o que servía para la instalación de “comités de seguridad” (PESS-5, 5 de febrero de 2009).

Lo común de las entrevistas es que no hubo un director que conociera el programa y sus objetivos con claridad, y tampoco hubo alguien que manifestara haber recibido algún recurso económico por parte del PES, si acaso la promesa de “instalación de cámaras de video” (PESS-7, 20 de febrero de 2009) para mejorar la seguridad, además de que habían realizado el “operativo mochila” ya sea en coordinación con autoridades de seguridad, los padres de familia o entre los profesores. Otro de los problemas que evidenciaron las entrevistas es la confusión que opera entre los mismos directores con respecto de hasta donde llegan sus responsabilidades, no sólo con el PES, sino también con el cuidado de la seguridad en la escuela, pues ellos perciben que la violencia se genera afuera de la escuela y que tendrían que atenderse afuera.

En una de las reuniones de trabajo en la que estuvimos presentes se ofrecieron alternativas para trabajar con los jóvenes dentro de la escuela a través de pláticas, promover la musicoterapia, las artes y el cine. El director se mostró accesible pero insistió en que el problema estaba afuera, que era necesario atender a la comunidad y aclaró que “de la reja para afuera ellos [los estudiantes] no son mi problema” (DST-4 de noviembre de 2010). Otro director señaló que el problema no estaba dentro sino fuera de la escuela: “El problema no está aquí sino afuera, hay demasiada agresión, estamos en una colonia considerada foco rojo [...]; alguna vez tuve un problema con pandilleros pero fue el único; se metieron [a la

escuela], los niños estaban muy asustados, pero fue para decirme: sólo dígame a sus alumnos que no se metan con nosotros y nosotros le respetamos la escuela” (DST-4 de noviembre de 2010). Nos informó que se habían registrado incidentes violentos entre los estudiantes que formaban parte de las pandillas de la zona, pero era una situación que prácticamente se había erradicado gracias a sus gestiones –y era evidente que a sus relaciones personales– para obtener recursos y programas en beneficio de la seguridad de los jóvenes y sus maestros.

EL DESVANECIMIENTO DE LOS MUROS ESCOLARES

Las escuelas estudiadas están localizadas en zonas urbanizadas, cuentan con todos los servicios y el lugar de esparcimiento de los jóvenes está fuera de la escuela, en los campos deportivos, en algún local de videojuegos, cafés internet o en esquinas donde regularmente está una tienda de abarrotes enrejada (signo de la zona de riesgo) donde pueden adquirir y tomar una bebida junto con sus amigos. Aunque las escuelas estudiadas enfrentan problemas como el pandillerismo, la delincuencia, el narcomenudeo y la drogadicción, durante el estudio exploratorio se observó que las escuelas ESG-5 y ESG-6 eran más fuertemente afectadas por la venta de drogas y sus consecuencias, lo que deterioraba aún más no sólo la vida escolar de ambas sino de toda la zona en la que se encontraban ubicadas. Así lo señaló el profesor de una escuela primaria de la colonia.

Bueno, aquí, te estoy hablando directamente en la colonia, pues... a notarlo es el pandillerismo, la drogadicción, el alcoholismo... el narcotráfico en todas sus escalas, al mayoreo, al menudeo... en todas sus escalas. Entonces, la escuela eso es lo que proyecta... la prevención pues quedamos que es delicado participar en forma directa... (PESP- 20 de enero de 2009, Nambo, 2009, p. 86).

En la escuela ESG-5 entrevistamos al director y subdirector del turno vespertino, quienes afirmaron tener más de 10 años de antigüedad en la escuela. Ambos mostraron su preocupación por la presencia del ejército en las calles de la colonia para detener a presuntos narcotraficantes. El director manifestó una actitud recelosa y desconfiada ante el entrevistador y fue cortante en sus respuestas. En una entrevista aparte el subdirector afirmó que se han detectado a varios alumnos con drogas y muchos de ellos son familiares de “narcos de la colonia”, por lo que no se les ha podido hacer nada para evitar que cometan ilícitos en la escuela, que tiene cerca de 400 alumnos en sus dos turnos.

De manera general los directores manifestaron tener distintos problemas relacionados con la seguridad en la escuela. Estudiantes que consumen drogas, ya sea esporádica o frecuentemente: “a un niño lo encontré en posesión de marihuana y ya se canalizó a la instancia correspondiente” (PESS-5, 5 de febrero de 2009); alumnos que llevan navajas, pistolas o cortaúñas con navajas afiladas (PESSA-1, 27 de noviembre de 2008); alumnos que provocan “robo hormiga” entre sus compañeros o la escuela o que son “integrantes de las banditas de la colonia” (PESS-7, 20 de febrero de 2009).

Fuera de algunas escuelas secundarias los directivos reportaron la venta de drogas: “Tú sabes que afecta muchísimo, porque como es la entrada y la salida, pues obviamente ellos son presa fácil en un momento dado de que pruébala, te la regalo” (PESS-6, 20 de febrero de 2009). Otro de los problemas es el vandalismo: “...salió el chiquillo a las ocho de la noche, 7:40 y camino hacia la ruta no se dejó asaltar, lo golpearon y le dieron con un tubo en la pierna” (PESS-5, 5 de febrero de 2009); “que les roban su celular, su mp3, sus alhajitas, su reloj... o coopera para la caguama” (PESS-6, 20 de febrero de 2009); o bien, desconocidos que violan o intentan violar a las adolescentes: “[...] se la roban, se la llevan, la violan, es una niña chiquita de 12 años, sin embargo, a la fecha, no se ha detenido al agresor y lo peor es que es una persona que anda merodeando en los alrededores” (PESS-1 27 de noviembre de 2008).

También hay alumnos que son “integrantes de las banditas de la colonia” (PESS-6 20 de febrero de 2009) y son tratados con cautela por los profesores ya que podría costarles una golpiza o daños contra sus propiedades. Una ex profesora comenta una anécdota registrada en una de las escuelas estudiadas.

Pasó hace como tres años. Acababa de terminar mi clase y estaba por salir... de repente había chavos corriendo por los pasillos y se escuchaban varios chiflidos. Una alumna me dijo que no saliera, que me quedara en el salón. Le hice caso. A los pocos minutos me enteré que varios familiares de un alumno, un vaguillo de la colonia, habían golpeado a uno de los profesores (PES-E, 9 de febrero de 2009).

Los directores hablaron de alumnos que peleaban entre ellos por cualquier situación, hasta porque “me barriste” (PESS-5, 5 de febrero de 2009); alumnos que llevaban navajas, pistolas o cortaúñas con navajas afiladas (PESS-1, 27 de noviembre de 2008) que aunque no usaban dentro de la escuela y decían que los ocupaban para defenderse de las pandillas o de algún bravucón, utilizaban para “apan-tallar” o intimidar a sus compañeros y representaba un riesgo que debía ser atendido por los directores. Un director tomó como normal las peleas entre alumnos, tanto dentro como fuera de la escuela, como se puede apreciar en la siguiente respuesta al ser cuestionado sobre la violencia que se da en la escuela.

Algunos alumnos y padres de familia, aquí tengo sus fichas, me dicen: oiga yo no quiero en el turno vespertino porque ahí se pelean. Y les digo: díganme dónde no se pelean. ¿Qué parte de Cuernavaca no se pelean? Es lo mismo. Y eso es lo de menos, ahora en la televisión vemos que en Estados Unidos sacan pistola (PESS-5, 5 de febrero de 2009).

Como se puede apreciar, las peleas entre alumnos parece que son constantes. La indiferencia del director es evidente e incluso menciona que varias de esas peleas han salido en los periódicos o han

sido subidas por internet, pero como ocurren fuera de la escuela, nada se puede hacer. Uno de los directores comentó sobre eso.

Siempre hay alguna diferencia entre ellos y queda el escándalo. Que nos vemos a la salida y se pelean en la cumbre. Aquí en la cumbre es donde resuelven sus diferencias. Tanto alumnos como alumnas. Quizá ya hasta lo hayas grabado [...] Lo grabaron [en un teléfono]. Por eso viniste ¿verdad? (PESS-5, 5 de febrero de 2009).

Involucrarse en situaciones que ocurren fuera de la escuela implica meterse en problemas con los padres de familia, como lo señala el director de otra escuela.

No podemos nosotros actuar ahí, tratamos que los muchachos que portan el uniforme se comporten, pero fuera de la escuela no tenemos autoridad para meternos en problemas, es muy delicado, por la situación de los propios padres de familia, no aceptan que se toque a sus muchachos fuera de la escuela (PESS-6, 20 de febrero de 2009).

Según un director, los profesores también sentían temor del entorno inseguro en que se desenvolvían y habían llegado a manifestar su miedo por las pandillas que existían alrededor de su escuela, pues sus estudiantes o ex estudiantes formaban parte de ellas.

Sí, hay dos o tres maestros que dicen que les da temor ya salir en la noche porque se cree, creen que los van a agredir, porque a veces también hay alumnos, exalumnos y de alguna manera se sintieron no muy bien queridos por algunos maestros y sienten que van a tomar represalias o de las mismas bandas, las mismas bandas de aquí afuera, que las banditas la integran los chamacos de todas las edades y hay gente grande que es la que anda al frente de ellos (PESS-3, 5 de febrero de 2009).

Hay alumnos que grafiteaban la escuela (PESS -7, 5 de febrero de 2009), y hay grafitis expresando agresiones contra los profesores

con frases altisonantes o amenazantes; alumnas menores de edad que eran llevadas por su propia voluntad de la escuela para iniciar su vida sexual (PESS-7, 20 de febrero de 2009), lo que representaba un problema, sobre todo, para los directores, quienes son agredidos por los padres de familia, pues son ellos los que aparentemente son responsables de cuidar la integridad de los alumnos.

Uno de los directores entrevistado afirmó que no siempre se tiene la suerte como para detectar la actitud sospechosa de algún delincuente que viola o intenta secuestrar a jovencitas rumbo a la escuela. Relató que tras registrarse este incidente de esa naturaleza la vida escolar cambió completamente y obligó a tomar diferentes medidas de seguridad en la escuela por el miedo a que cualquier alumno fuera atacado.

Esta es un área donde existen tres escuelas juntas y sin embargo, no existe la vigilancia que quisiéramos, lo que sí viene es un agente de tránsito, se concreta a dar el paso a los niños, es una persona que no va a venir armada y que no se va a tener que meter con la delincuencia, además de que estamos seguras, seguros de que los psicópatas o como se les llame a ese tipo de personas que violentan la integridad física y moral, de nuestras niñas, pues no van a estar aquí en la puerta, están en el contexto, están en el área aledaña, en las colonias circundantes en donde viven los alumnos y alumnas [...] (PESS-6, 20 de febrero de 2009).

La problemática era aún más evidente en las escuelas secundarias que en las primarias. El cuadro 2 condensa la información de los directores sobre actividades y estrategias del programa y algunas consecuencias de lo que ocurre dentro y fuera de la escuela.

La mayoría de las escuelas, como se muestra en el cuadro 2, desarrollaban otros programas independientes al PES para prevenir o atender problemas de drogadicción, narcomenudeo o pandillas. Es evidente que los problemas son distintos dependiendo la escuela y su entorno. De esta manera, entre más violento era considerado el contorno de la escuela, había presencia de policías que se encargaban

Cuadro 2. Estrategias de prevención y factores de riesgo en las escuelas secundarias públicas estudiadas

	Estrategias o actividades mencionadas	Factores de riesgo que atiende
E1	Apoyo con rondines en patrullas	Violaciones <i>afuera</i> de la institución educativa
E2	Conferencias sobre seguridad	Consumo de sustancias (pastillas psicotrópicas)
E3	El PES ha contribuido a tomar <i>medidas de organización</i> para prevenir situaciones de riesgo con pláticas, apoyo de seguridad pública y participación de los padres	Incidentes periféricos no críticos. Independientemente del programa, la escuela realiza sus propias acciones (revisión de mochila sin previo aviso)
E4	Se dan pláticas sobre prevención del delito y prevención de adicciones	Existen <i>bandas fuera de la escuela</i> que asaltan y golpean alumnos; algunos maestros manifiestan temor a represalias debido a que algunos alumnos y ex alumnos son miembros de las bandas
E5	No lo menciona	La venta de drogas afecta la vida escolar; en la entrada y la salida los alumnos son inducidos al consumo; esto impacta en el rendimiento y la deserción escolar Se dan también peleas entre estudiantes, las graban y las suben a internet. La escuela genera sus propias acciones independientemente del PES: organización de los padres, apoyo del tutor o asesor
E6	Presencia de unidades con personal policiaco. Ofrecieron instalación de cámaras	Vandalismo en que participan los alumnos de la escuela Riñas, pleitos, hay jóvenes que ya no quieren ir a la escuela. Tres vándalos se llevaron a tres muchachas de la escuela. Asaltos afuera Por otro lado se han realizado pláticas, conferencias, el director habla con los muchachos y menciona que trabajo social también está interesado en apoyar Se organizan con los padres de familia para que ellos vigilen, hagan rondas y que sean los que castiguen a sus hijos. Proyecto “Trabajar por la escuela que queremos” Se llevó a cabo la revisión de mochilas y se encontró una navaja y pinturas
E7	Vinculación con SSPE Federal y Municipal y presencia de patrullas a la entrada y la salida	Incidentes periféricos no críticos

Fuente: elaboración nuestra a partir de las entrevistas realizadas a directores de siete escuelas secundarias generales públicas de Cuernavaca en 2009.

de ofrecer conferencias o pláticas al interior de la escuela, pero en su mayoría sólo se encargaban de patrullar los alrededores; en algunos otros casos, los padres de familia se habían organizado, o bien los directivos tomaban estrategias que consideraban estaban a su alcance para atender la problemática.

OTRAS ACCIONES CONTRA LA VIOLENCIA EMPREDIDAS EN LOS PLANTELES ESCOLARES

En siete de las ocho secundarias y tres de las cinco primarias estudiadas, había indicios observables de estrategias para prevenir situaciones de riesgo, muchas de ellas contempladas en el PES. En la entrada de una de las escuelas secundarias, se apreciaban carteles en los que se hacía referencia a la nueva asignatura de “Cultura de la Legalidad”. En otra secundaria, había un letrero en el que se exhortaba a los padres de familia a acudir a una reunión para la obtención del seguro escolar de sus hijos. En otra más entraron policías municipales del grupo DARE (Drugs Abuse Resistence Education; en México se traduce como “Educación Preventiva contra el Consumo de Drogas”) y estudiantes de medicina para dar pláticas a jóvenes de segundo y tercero de secundaria sobre violencia en el noviazgo y prevención de adicciones, respectivamente.

Las soluciones más comunes que los directores de primaria y secundaria han dado a las situaciones de riesgo son las de involucrar a los padres de familia en la vigilancia de la escuela o solicitarles que acompañen a sus hijos a la entrada y salida de clases. Pero también hay estrategias “preventivas” como evitar la entrada de estudiantes “fuera de la edad promedio” y que “contagie con mañas” a los estudiantes (PESS-3, 21 de enero de 2009), la asignación de asesores o tutores en cada grupo (PESS-6, 20 de febrero de 2009), y hasta pruebas toxicológicas a jóvenes para comprobar si han consumido drogas: “los papás lo negaban hasta que se hicieron análisis y salió con dosis de droga en la sangre” (PESS-2, 19 de febrero de 2009).

La discreción es indispensable, porque de ello depende el prestigio de la escuela: “aquí correspondía que nosotros hubiéramos hecho la denuncia, pero ya estaríamos ahorita en todos los diarios” (PESS-5, 5 de febrero de 2009).

También fue común que señalaran como “grave” el pandillerismo y el narcotráfico afuera de las escuelas, cuya solución es solicitar la presencia de policías. Aunque también hay padres y vecinos de una escuela secundaria que se organizaron para atacar el narcomenudeo creando un sistema de vigilancia e información que les permitía actuar ante una situación de riesgo: “nos llegó la información de que esas personas estaban vendiendo algunas sustancias y tuvimos que actuar” (PESS-2, 19 de enero de 2009).

Este sistema se complementa al que organizan oficiales del grupo DARE en escuelas primarias. Un director manifestó que es mejor hacer denuncias ante los oficiales DARE que ante otra instancia: “y yo te soy honesto, aquí vino una vez una persona de la Procuraduría del Estado de Morelos a donde nos querían involucrar como denunciantes de situaciones fuertes y yo sí le dije a la señorita: ‘discúlpeme pero aquí sí me resisto porque ese trabajo lo tienen que hacer ustedes’” (PESS-2, 20 de enero de 2007). También hay convenios con las corporaciones policiales para cuidar a los adolescentes que proceden de alguna institución específica para proteger de su integridad siempre y cuando lleven puesto el uniforme escolar, según afirmó uno de los directores.

[...] Cuando son niños de nuestra escuela que son agredidos o son agresores nos los traen (los policías) aquí a la escuela, porque hay un convenio de que 500 metros a la redonda mientras el niño este portando el uniforme nos lo deben reportar a nosotros y nosotros con los padres tratamos de resolver esta situación (PESS-5, 5 de febrero de 2009).

Hay casos en los que padres de familia trataron de organizarse para evitar la incidencia de actos delictivos. Como sucedió cuando varios padres de familia que quisieron “linchar a tres narcomenudistas”

fuera de una secundaria por tratar de vender droga (PESPF-2, 19 de enero de 2009). O el caso en el que padres de familia que reactivaron su Comité Escolar de Participación Social luego de registrarse la violación de una niña de 12 años y el intento de secuestro de otra, pero que a lo más que llegaron fue a solicitar por escrito la intervención de la policía (PESS-1, 27 de noviembre de 2008).

Roberto González Villarreal (2011) establece que las prácticas violentas confluyen en el espacio escolar de forma heterogénea, cometidas por sujetos diversos que contempla no sólo a los profesores que agreden, a niños o adolescentes armados sino también “los causantes de las violencias externas (narcos, pandillas, porros, cholos, maras), los padres de familia, los secuestradores, los policías y los para-policías” (González, 2011, p. 125). Las autoridades escolares han tomado decisiones para evitar que las integrantes de la comunidad escolar sean afectadas por la violencia. Sin embargo, muchas de esas decisiones podrían representar un acto que violente la integridad de los estudiantes, los profesores e incluso de los padres de familia, debido a la falta de información en la toma de decisiones y al no tomar en cuenta el capital social con el que se cuenta. Lo que ocurre ante la multiplicidad de formas violentas en la escuela y el contexto puede derivar en estrategias concretas, específicas como las mencionadas, o bien a la perpetuación de la violencia a través de la ilegalidad o la inacción y, de esta manera, alcanzar la normalidad.

CONCLUSIONES Y REFLEXIONES

El PES es otro más de los programas escolares orientados al control y la vigilancia, que se diseñó a partir de diagnósticos de problemas, que en lo formal considera las diferentes condiciones de contexto socioeconómico, que formula reglas de operación más o menos claras, que diseña estrategias coherentes con los objetivos planteados, que incluye a los actores educativos en sus estrategias. Es en su implementación donde surgen los mayores problemas y donde se

muestras sus límites y su eficacia relativa. Los porqués de su éxito limitado pueden deberse, entre otras causas, al nombramiento de los responsables por conveniencia personal de los administradores públicos, sin mediación de procesos de selección de los perfiles idóneos, ni capacitación adecuada de los coordinadores y directivos; puede deberse a la ausencia de trabajo en equipo que integre a representantes legítimos de las comunidades escolares, directivos, profesores, padres de familia, vecinos y claro que también a los alumnos; puede deberse a la falta de sistemas adecuados de información y comunicación; y a la ausencia de control y transparencia en el manejo de los recursos, entre otros factores. Pero más allá de eso, los límites podrían encontrarse en la concepción restringida sobre la violencia escolar y sus formas de gestión, y también en las concepciones sobre la escuela.

El estudio ha mostrado que la violencia social no sólo amenaza a la escuela, sus actores, sus finalidades, sus funciones, sus tareas, sus valores, sus recursos materiales, sus espacios, rebasando sus muros. Pero también ha mostrado que las comunidades escolares instrumentan mecanismos de defensa, aunque con límites, deficiencias, miedos, sobre todo porque aún no se han configurado programas participativos adecuados, integrales, en la medida de lo posible, y porque mientras se impida el empoderamiento de las propias comunidades de barrios y pueblos, ningún programa podrá ser suficiente.

Es evidente que los límites de este tipo de programas están en las condiciones sociales en que las instituciones escolares están inmersas, y no es nuestro propósito repetir lo que bien se conoce sobre ese tema. Parece evidente también que sus límites se encuentran en la concepción tradicional de la escuela, su organización vertical, su falta de democracia interna, la concepción de los estudiantes como carentes de iniciativa, opinión y potencialidad de participación.

El punto de anclaje de esta investigación se centró en la implementación del Programa Escuela Segura en Cuernavaca, un medio financiado por el gobierno federal para resolver la violencia, las adic-

ciones, la delincuencia, pero más específicamente el tráfico de drogas en el entorno escolar. Se ha colocado como núcleo de atención a los jóvenes en la escuela, los espacios públicos y la comunidad en general. Lo anterior, a pesar de que el diagnóstico con que inició el PES era muy cuestionable pues las categorías con que se sustentó su elaboración, además de ser muy generales, no daban cuenta de la problemática real en las escuelas, principalmente si consideramos que en cada plantel se tiene una forma específica de atender las prácticas violentas. Asimismo, se justifica una política de seguridad apabullante para el control sobre los jóvenes que poco o nada hace para erradicar el narcomenudeo, el pandillerismo u otros incidentes.

No obstante, se está aplicando el PES en la escuela: los diagnósticos entregados a las autoridades para dar a conocer la problemática; la entrada de elementos policiacos o expertos en salud para la impartición de cursos relacionados con la prevención de la violencia y la drogadicción; la vigilancia policiaca fuera de las instituciones educativas; y las distintas estrategias para prevenir el delito en las instituciones educativas, es prueba de ello. Sin embargo, se ha creado una especie de dispositivo que ha asumido el control de la seguridad escolar de abajo hacia arriba y no al contrario como se esperaba con el PES, lo que ha provocado que el programa sea utilizado más como una vía de obtención de recursos que como un respaldo para la atención de riesgos o de toma de decisiones.

Hay estrategias específicas, determinadas por los propios directores, como evitar la violencia: la no inscripción de estudiantes fuera de la edad promedio o que habían sido rechazados o expulsados de otras instituciones; la impartición de conferencias dirigidas a jóvenes y padres de familia; la asignación de asesores o tutores en cada grupo; llevar a cabo una bitácora minuciosa con todo lo que ocurre al interior de la institución; o revisiones específicas a alumnos considerados como sospechosos de alguna falta. Fue también común entre los directores entrevistados señalar que los problemas de violencia, drogadicción y delincuencia no se dan dentro sino fuera de la institución educativa.

También hay convenios con las corporaciones policiales para cuidar a los adolescentes que proceden de alguna institución específica para cuidar de su integridad siempre y cuando lleven puesto el uniforme escolar. Hay casos en los que padres de familia trataron de organizarse para evitar la incidencia de actos considerados delictivos pero no sabían cómo manejar la situación; o padres de familia que reactivaron su Comité Escolar de Participación Social pero que a lo más que llegaron fue a solicitar la intervención de la policía.

Como se puede apreciar, el papel que juega el director en la aplicación de sanciones y en la determinación de las medidas que se toman para prevenir la violencia escolar es de total relevancia, ya que de ello depende la forma en la que se entienden las nuevas políticas orientadas a promover ambientes confiables como el PES. Es importante mencionar que ningún director informó sobre medidas preventivas como la promoción de actividades culturales o deportivas para la atención de estos problemas.

Los integrantes de la comunidad escolar han desarrollado lo que podemos llamar “prácticas creativas de seguridad”, para impedir ser afectados por la violencia que se vive en el entorno escolar. De esta manera, los agentes sociales se apropian y resignifican los recursos y orientaciones culturales existentes, más que ocuparse de vigilar a quien pueda ser peligroso en la escuela. Hay prácticas que se realizan para evitar la inseguridad y que no han sido parte de una política específica sino por el simple hecho de vivir y sobrevivir a una colonia considerada peligrosa. Acciones como pertenecer a un grupo social específico o mantener lazos afectivos con los compañeros de la escuela que se traduzcan en el autocuidado y el cuidado mutuo, pueden sugerir mayor seguridad entre los estudiantes que una cámara de vigilancia y cientos de policías alrededor.

Este tipo de programas encierran otros riesgos, como el que las prácticas de control y vigilancia extremas se van convirtiendo en dispositivos normalizados, “naturales”, cuando en realidad son construcciones recientes que no superan una generación de alumnos y que irrumpen en la vida cotidiana y transforman la escuela, no nece-

sariamente para mejorarla, conformando a los profesores, exigiendo demasiado a los directores, exculpando a otras agencias de gobierno, amenazando la formación integral de los individuos, su autoestima, su independencia, su capacidad para actuar y participar.

El entorno escolar es determinante para explicarnos formas violentas o de exclusión generadas hacia o sobre la escuela pues provoca percepciones y discursos que van tipificando a la escuela como espacio propenso a desarrollar conductas ilícitas. Así pues, los espacios de socialización y convivencia como las escuelas, los parques, los mercados, los lugares de recreación se conciben como ejes de potenciales criminales. De esta manera, los elementos de control y vigilancia mencionados están cambiando a la escuela; están rompiendo las relaciones entre los individuos, sus vínculos de solidaridad y de cohesión; haciendo a las comunidades más temerosas, profundizando el individualismo y la indiferencia.

Podríamos comparar la violencia escolar con una enfermedad grave que, en efecto, puede ser tratada por un diagnóstico, administración medicamentosa, hospitalización, estrategias terapéuticas y terapia intensiva. Sin embargo, podemos considerar la presencia de métodos tradicionales, si se nos permite referirnos así, a distintas formas de combatir este mal a través del fortalecimiento del tejido social, el fomento de actitudes solidarias, la convivencia cotidiana y el desarrollo de estrategias por parte de la comunidad escolar. No obstante, ante la urgencia de los gobiernos de tener buenos resultados, se aplican fuertes antibióticos a comunidades enteras sin un diagnóstico previo. Por lo tanto, se tienen comunidades afectadas por las estrategias de seguridad, se limitan los derechos humanos y se afectan las garantías individuales. Es decir, un mal diagnóstico podría representar daños irremediables a la estructura social que se busca atender. Se estarían aplicando antibióticos al mal de la violencia cuando quizá sea suficiente atenderla con remedios caseros, tradicionales o el fortalecimiento de las defensas del organismo, con una buena nutrición, ejercicio periódico y medidas de prevención.

La lógica de los resultados inmediatos nos lleva a pensar en la forma como las grandes farmacéuticas analizan la enfermedad, diseñan la cura y controlan ambas cosas con fines de lucro. La violencia beneficia a grandes firmas empresariales dedicadas a la seguridad. Miles de millones de pesos han sido invertidos para la seguridad en las escuelas pero se ha dejado de lado los principios fundamentales de la educación pública, la formación de ciudadanos autónomos, responsables y participativos, para la construcción de una sociedad más justa y democrática, solidaria con las generaciones por venir.

REFERENCIAS

- Aguilar, L. F. (Ed.). (2000). *La implementación de las políticas*. México: Porrúa.
- Arizpe, L. (2011). *El patrimonio cultural cívico. La memoria política como capital social*. México: Porrúa, LXI legislatura.
- Debarbieux, E. (2012). Las “buenas prácticas” ¿Son suficientes? Violencia escolar y cuestiones culturales. En Furlán, A. (Coord.). *Reflexiones sobre la violencia en las escuelas*. México: Siglo XXI.
- Di Leo, P. F. (2008). Violencia y escuelas: despliegue del problema. En Kornblit, A. (Coord). *Violencia escolar y climas sociales*. Buenos Aires: Biblos.
- Gonçalves, D. S., Constantino, P., y Quintes, A. (2010). *Impactos da violencia na escola. Um diálogo com professores*. Río de Janeiro: Editora Fiocruz.
- González Villarreal, R. (2011). *La violencia escolar. Una historia del presente*. México: UPN.
- González, R. (2009). Historia de una problematización: ¿Qué hay de nuevo en la violencia escolar? *X Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Área 17, convivencia, disciplina y violencia en las escuelas *La génesis de la cultura universitaria en Morelos*. México: Comie.
- Instituto Ciudadano de Estudios Sobre Inseguridad A.C. (2006). Tercera encuesta nacional sobre inseguridad 2005 (ENSI-3). México. Recuperado el 30 de noviembre de 2003 en http://www.consulta.com.mx/interiores/99_pdfs/15_otros_pdf/oe_20051026_ICESI_ENSI-3.pdf
- Instituto Mexicano de la Juventud (2006). Encuesta Nacional de Juventud 2005. Resultados preliminares. Recuperado el 30 de noviembre de 2008 en http://www.consulta.com.mx/interiores/99_pdfs/15_otros_pdf/oe_20060523_ENJuventud2005.pdf

- Instituto Nacional de Evaluación de la Educación (2006). *La calidad de la educación básica en México 2006*, México: INEE. Recuperado el 30 de noviembre de 2008 en http://www.inee.edu.mx/images/stories/documentos_pdf/Publicaciones/Informe2006/4olibro_c_4.pdf
- Instituto Nacional de Evaluación de la Educación (2007). *Disciplina, violencia y consumo de sustancias nocivas a la salud en escuelas primarias y secundarias de México*. México: INEE.
- Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (2012). *Cuéntame. Información por entidad*. México: INEGI. Recuperado el 5 de noviembre de 2012 en <http://cuentame.inegi.org.mx/monografias/informacion/mor/poblacion/default.aspx?tema=me&e=17>
- Instituto Nacional de Salud Pública (2006). Encuesta Nacional de Salud y Nutrición 2006. Recuperado el 30 de noviembre de 2008 en <http://www.todoendia-betes.org/diabe2/pdf/ensanut2006.pdf>
- Jorquera, R. (2011). *Ciudad del miedo. La seguridad y el capital social en las clases medias*. Hermosillo: El colegio de Sonora.
- Ley de Acoso Escolar en Veracruz (11 de octubre de 2011). *Gaceta Legislativa del Congreso del Estado de Veracruz de Ignacio de la Llave*. Xalapa: Congreso del estado de Veracruz.
- Ley de Seguridad Integral Escolar para el Estado Libre y Soberano de Puebla (4 de febrero de 2012). *Orden Jurídico Poblano*. Puebla: Gobierno del estado de Puebla.
- Ley de Violencia en el Entorno Escolar (31 de enero de 2012). *Gaceta oficial del Distrito Federal*. Ciudad de México.
- Muñoz, A. (2012). Opiniones vertidas como parte de la ponencia El Programa Escuela Segura 2007-2011: alcances y limitaciones, presentada por Aldo Muñoz y Leticia Echenique el primero de marzo de 2012 en el Tercer congreso nacional de Ciencias Sociales. México, Distrito Federal: Comecso.
- Nambo, J. y Arredondo, A. (2009) "Un estudio exploratorio del Programa Escuela Segura en el municipio de Cuernavaca". *Memoria electrónica del X Congreso Nacional de Investigación Educativa*. México: Comie.
- Nambo, J. S. (2009). *El Programa Escuela Segura en siete escuelas secundarias generales del municipio de Cuernavaca. Un estudio exploratorio*. Tesis de maestría. México: Universidad Autónoma del Estado de Morelos.
- Plan (2008). *Aprender Sin Miedo: La campaña mundial para terminar con la violencia en las escuelas*. Woking: Plan.
- Secretaría de Educación Pública. (2007). *Programa Escuela Segura. Diagnóstico*. Entregado por las autoridades de la SEP-Morelos. Febrero de 2007.

- Secretaría de Educación Pública (2006). Bases Escuela Segura. Recuperado el 12 de febrero de 2007, de http://www.basica.sep.gob.mx/escuelasegura/pdf/bases_segura.pdf
- Secretaría de Educación Pública (2007). Bases Escuela Segura. Recuperado el 12 de febrero de 2007, de http://www.basica.sep.gob.mx/escuelasegura/pdf/bases_segura.pdf
- Secretaría de Educación Pública (2008). Alianza por la Calidad de la Educación entre el gobierno federal y los maestros de México representados por el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación. Recuperado el 5 de noviembre de 2012 en el sitio http://alianza.sep.gob.mx/pdf/Alianza_por_la_Calidad_de_la_Educacion.pdf
- Secretaría de Educación Pública (2008). Acuerdo número 476 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa de Escuela Segura. *Diario Oficial de la Federación*. Recuperado el 8 de febrero de 2009, de http://basica.sep.gob.mx/escuelasegura/pdf/reglasdeoperacion/Reglas_de_Operacion_2009_PES.pdf
- Secretaría de Educación Pública (2011). Acuerdo 557 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa de Escuela Segura. *Diario Oficial de la Federación*. Recuperado el 5 de noviembre de 2012, de <http://basica.sep.gob.mx/escuelasegura/pdf/reglasdeoperacion/reglasPES11.pdf>
- Zurita, U. (2012). *La violencia y la inseguridad en las escuelas mexicanas: reconfiguración de escenarios, actores, discursos y acciones*. Distrito Federal: Tercer Congreso Mexicano de Ciencias Sociales.

**POR UNA CULTURA DE NO VIOLENCIA
Y BUEN TRATO EN LA COMUNIDAD EDUCATIVA,
UN NUEVO MOMENTO EN LA GESTIÓN DE LA VIOLENCIA
ESCOLAR EN EL DISTRITO FEDERAL**

Antonio Blas Hernández

INTRODUCCIÓN

Reconocer la manera cómo vemos un problema permite comprender si las acciones que emprendemos podrán solucionarlo o no. En este artículo se hace un recorrido por las formas de gestión gubernamental en el Distrito Federal (DF) para prevenir y corregir el problema de la violencia escolar.

Son dos los momentos de gestión identificados; en el primero la violencia es vista como algo exógeno, es decir, como un fenómeno que proviene de fuera y, por lo tanto, en su origen es ajeno a la escuela. En el segundo momento, la intervención está centrada únicamente en las relaciones que se establecen al interior de las escuelas, y que encuentra en la prevención y atención del *bullying* su objetivo principal, actualmente esta es la perspectiva dominante.

Hoy día cuando se habla de violencia escolar todos parecen remitirse a un mismo concepto: *bullying*, determinando una forma de intervención endógena en la escuela, sin embargo, no siempre

fue así. Antes de que esta visión fuera la dominante, existía una manera de concebir lo violento como algo exógeno, donde se apreciaban dos modelos de intervención: uno que protegía a la escuela de todo lo externo, y otro que usaba a la escuela misma para intervenir en el exterior de forma preventiva, en ninguna de estas visiones se miraba la dimensión cultural que los pares suelen generar entre sí y que a veces generaba formas violentas por sí mismas.

Durante la administración de Marcelo Ebrard la situación cambia radicalmente ya que en la conceptualización de la violencia escolar se mira exclusivamente como un problema que se genera al interior de las escuelas y es identificado como *bullying*.

El *bullying* aparecerá por primera vez en 2009 como la prioridad de un programa educativo impulsado por una instancia de gobierno en el DF (y quizás en el país), con la creación del programa *Por Una Cultura de No violencia y Buen Trato en la Comunidad Educativa*, que surge y se aplica en un contexto con ciertas propiedades:

- Una población caracterizada por su multiculturalidad y un sistema educativo enorme y complejo, aunque con muchas ventajas sobre otras regiones del país.
- El programa surge en medio de la lucha de dos dependencias la Secretaría de Educación del Distrito Federal (SE) y la Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal (AFSEDF), lo que implica el diseño de una política de educación básica desde el gobierno local, cuando el control operativo y financiero se define desde el gobierno Federal.
- Concibe al *bullying* como un proceso aglutinante de muchas formas de violencia escolar, aunque esto haya implicado dejar fuera otros temas que se habían venido colocando como relevantes y protagonistas de la gestión educativa como la drogadicción y la violencia contra las mujeres.
- El surgimiento de un marco normativo que, poco a poco, ha ido regulando la violencia escolar y cuyos efectos aún no conocemos, pero que tiene como factor principal concebir a la

escuela como un lugar para enseñar habilidades sociales que permitan evitar la violencia como una forma de relación.

En los siguientes apartados se detalla este complejo proceso que da origen a una nueva visión de la violencia y los efectos que esta puede tener en una escuela de educación primaria. El objetivo principal de este artículo es retratar el momento preciso en el que la concepción de violencia escolar se transformó, así como registrar el diseño y funcionamiento de un programa que se ha enfrentado a la problemática compleja del *bullying*. Para ello se revisan los programas gubernamentales de la educación básica en los que se expresan ambas maneras de ver a la violencia y donde el programa *Por una Cultura de No violencia y buen trato en la comunidad educativa* marca un rompimiento claro y un nuevo momento en la atención de una problemática, también se presenta el testimonio de una escuela que participó en el programa y los resultados que esta comunidad educativa ha experimentado a raíz de su participación en el mismo.

CUANDO LA VIOLENCIA VIENE DE FUERA

Los programas de seguridad y violencia escolar que la Subsecretaría de Servicios Educativos en el DF –después Administración Federal–, implementó entre el año 2000 y 2006 (*Escuela segura, sendero seguro; Contra la violencia, eduquemos para la paz. Por ti, por mí y por todo el mundo; Comunidad Segura*) estuvieron alejados de las tensiones políticas de la reforma al artículo 122 y en general pudieron florecer, así como una nueva materia *Formación Ciudadana hacia una Cultura de la Legalidad*. Estas acciones contaron con el apoyo y la coordinación del gobierno de la Ciudad de México (GDF), es necesario señalar que en el periodo en que surgen estas propuestas la violencia escolar es entendida como algo ajeno que irrumpía de pronto en el ámbito escolar, y en algunas intervenciones se le comprende en relación con conductas como el maltrato y abuso sexual de menores,

el consumo de drogas entre adolescentes y la violencia intrafamiliar (Ortega, Martínez y Castelán, 2005), mientras que en otras, principalmente las que provienen de la sociedad civil, se le verá como reflejo de lo social, buscando una intervención pedagógica y formativa.

A pesar de que todos estos programas funcionaron durante el mismo periodo, nunca se fusionaron ni constituyeron un esfuerzo unificado de acción, cada uno miraba de manera parcial el problema de la violencia desde dos perspectivas: externa e interna.

Intervenciones gubernamentales, como *Escuela Segura*, *Sendero Seguro*, ven a la violencia como algo concreto y externo, que existe en el tiempo como producto de la criminalidad, que se busca no entre en la escuela ni trastoque las relaciones en su interior, consideradas como deseables. Por lo tanto, la escuela debe prevenir los climas de violencia que pudieran enfrentar los niños en el futuro, mediante el fortalecimiento de valores y una cultura democrática.

Sin embargo, también aparecerán otras intervenciones, aquellas que vienen de las organizaciones de la sociedad civil como el Grupo de Educación popular con mujeres (GEM), éstas miran a la escuela como un instrumento para transformar a la sociedad, e incidir sobre esa violencia que existe en la escuela como reflejo de una sociedad machista, corrupta, y que ha olvidado en qué consiste el *contrato social* (Tello y Garza, 2002).

El modelo Comunidad Segura

Comunidad Segura fue una propuesta impulsada por la Subsecretaría de Servicios Educativos en el DF., y organizaciones no gubernamentales como el *Centro de Estudios de Opinión y Participación Social A.C.* y el *centro de Estudios Estratégicos de la Universidad de Georgetown*, aunque en su origen fue desarrollado en la Escuela de trabajo Social de la UNAM por su principal promotora Nelia Tello Peón. Se puso en práctica durante junio del año 2000 y hasta septiembre del año 2001 (Tello y Garza, 2002).

Su objetivo era “Favorecer el surgimiento y desarrollo de una cultura de legalidad y de la seguridad que permee el todo social” (Tello y Garza, 2002). Es decir, se concebía a la escuela como un lugar donde se podían reunir todos los integrantes de la comunidad como padres, maestros, alumnos y policías, con la finalidad de generar otra visión sobre la seguridad, y la responsabilidad compartida que se tiene. Se observa en esta iniciativa es el intento de tomar a la escuela como eje de una acción compleja, en la que confluyen los integrantes de la comunidad escolar, para rearmar el pacto de legalidad que permite mejorar la seguridad del entorno.

La concepción de este programa considera que el problema de la violencia se localiza también en la cultura, en las prácticas de los actores que rodean a la escuela y también se enmarca en una concepción de totalidad donde es neurálgico que acudan los policías que cuidarán a la comunidad, los padres, los maestros, pues para lograr una intervención total, se requiere atacar las ideas que dan vida a la inseguridad. Para Nelia Tello y Carlos Falla (2002), más que un programa *Comunidad Segura* es un modelo de intervención. Mucho se puede rescatar de esta experiencia –que para implementarse recurría a talleres– pero, sin duda, lo que la hace particular, es su deseo de ser integral al juntar escuela y comunidad, así como reconocer la inseguridad y la violencia como un problema cultural, que tiene su origen en la conciencia social y en la estructura de seguridad que opera, e impone *límites a las fuerzas del orden*.

Escuela Segura, Sendero Seguro

El 26 de Septiembre de 2002 se presentó oficialmente el programa *Escuela Segura, sendero seguro* (Herrera, 2002) por los titulares de la Subsecretaría de Servicios Educativos en el DF y las secretarías de Seguridad Pública y Desarrollo Social del Gobierno Capitalino, encabezadas en ese entonces por Sylvia Beatriz Ortega Salazar, Marcelo Ebrard Causabón y Raquel Sosa respectivamente.

Este programa se sustenta en una concepción donde lo importante es evitar que la violencia social y, sobre todo, las sustancias adictivas penetren en las escuelas, para lo cual se propone formar redes que impidan que las armas y los narcomenudistas logren traspasar las barreras de los establecimientos educativos, como había venido sucediendo en las inmediaciones de Iztapalapa, Gustavo A. Madero, Cuauhtémoc, Azcapotzalco, Benito Juárez, Iztacalco y Álvaro Obregón (Comunidad Segura, 2012).

Escuela Segura, sendero seguro comprendía las siguientes acciones como parte de la estrategia de intervención (Ortega, *et al.*, 2005): 1) vigilancia Policial en los circuitos escolares; 2) revisión de mochilas a estudiantes de acuerdo con la solicitud de los padres de familia, y 3) mejoramiento de la infraestructura urbana en los caminos identificados como senderos seguros (alumbrado público, poda de árboles, bacheo). Para implementarlo se distinguía entre autoridades educativas –adscritas a la Subsecretaría de Servicios Educativos en el DF–, delegacionales y policiales (la Secretaría de Seguridad Pública del DF), quienes tenían las siguientes atribuciones:

Sector educativo: *le compete el desarrollo de las acciones dentro de la escuela, tales como:*

- Reforzar los contenidos escolares en educación cívica y ética.
- Proporcionar actualización a los docentes en educación cívica y ética.
- Fomentar la educación física y artística, con actividades recreativas para los alumnos y los maestros.
- Fortalecer los programas de protección civil y emergencia escolar.
- Desarrollar cursos y seminarios de prevención del delito y las adicciones, dirigidos a la comunidad escolar.
- Revisar las mochilas de los alumnos a través de una comisión formada por padres de familia y personal docente.
- Definir estrategias integrales para atender adicciones y violencia.
- Explicar a los alumnos cuáles son las conductas antisociales, cuáles son las circunstancias que las propician y como evitar los riesgos.

Autoridades delegacionales y policiales: les corresponde realizar las actividades fuera de las escuelas, entre las que destacan.

- Vigilar la entrada y salida de estudiantes, especialmente en el turno vespertino y en las escuelas ubicadas en zonas con alto índice delictivo. Incluyendo los Programas “Código Águila” y “Protoescolar” del Subcomité de Seguridad Escolar.
- Atender emergencias durante la jornada escolar, en caso de que así lo soliciten las autoridades de la escuela.
- Determinar e identificar caminos denominados “senderos seguro” (entrada y salida de alumnos).
- Mejorar la infraestructura urbana en los senderos seguros y vigilarlos.
- Ordenar el comercio ambulante fuera de las escuelas.
- Clausurar establecimientos nocivos cercanos a las escuelas.
- Impartir cursos y seminarios de prevención del delito y adicciones a la comunidad escolar (DGEI, 2012, pp. 9-10).

El programa inició en ocho circuitos educativos de Iztapalapa, cada uno formado por un preescolar, una primaria y una o dos secundarias (Coordinación General de Seguridad Pública, 2008). Sin embargo, su expansión se vio ensombrecida por críticas, la mayoría dirigida a cuestionar uno de los ejes articuladores de la estrategia que es la corresponsabilidad de la revisión de mochilas a alumnos.

Se supone que esta revisión debía darse mediante un complejo procedimiento fuertemente cuestionado porque se consideraba violentaba la integridad y los derechos humanos de los alumnos.¹

Por su parte la AFSEDF planteó la aplicación de la asignatura optativa *Formación Ciudadana hacia una Cultura de la Legalidad*, con el objetivo de que los alumnos reconocieran la importancia de la

¹ Aunque en la norma el proceso buscaba no ser tan agresivo, en periódicos como *Reforma* podía leerse a Emilio Álvarez Icaza pedir que “Espero que no sea un programa que abra la puerta a los abusos, o sea, tenemos que ayudar a prevalecer la escuela como un ente seguro. No debe eso trasladarse a victimizar a los muchachos, el problema no son los muchachos, el problema está afuera [...]” [Manuel Durán. Acuerdan Combatir el narco en escuelas. *Reforma*. 31 de Enero de 2007].

cultura de la legalidad así como la conveniencia, el programa se proponía tres objetivos (Dirección General de Desarrollo e Innovación educativa, 2006, p. 6).

- Comprendan y expliquen por qué la sociedad necesita desarrollar y mantener una cultura de la legalidad.
- Reconozcan aquellas conductas que dañan su integridad física, mental y emocional, y reflexionen sobre el ejercicio responsable de su libertad.
- Entiendan cómo es que la delincuencia y la corrupción afectan a la convivencia social y a las instituciones del Estado de Derecho Democrático.

La asignatura se dividía en cuatro bloques de contenidos para estudiar al individuo y la sociedad, el estado de derecho y la legalidad, la delincuencia y la corrupción, y la promoción de la cultura de la legalidad.

A manera de síntesis, puede decirse que *Escuela Segura, Sendero Seguro*, es un programa que integra dos fuerzas relevantes en el ámbito gubernamental, y que tiene un carácter preventivo en varios niveles de acción, pero en la práctica niega como realidad el aspecto cultural intrínseco en la violencia, es decir no basta con controlar las condiciones materiales en las que se dan los crímenes detectados, si no se incide sobre aspectos que tienen que ver con la comprensión que tienen los actores sociales sobre la violencia que ejercen, simplemente el crimen toma otras formas, a veces incluso más peligrosas y letales.

Con respecto a la materia *Formación Ciudadana hacia una Cultura de la Legalidad* propuesta por la AFSEDF, si bien se trata de una propuesta en principio valiosa por la confluencia institucional que reúne, al otorgarle el carácter de optativa y abordar los contenidos de forma teórica al margen de los conflictos particulares de cada delegación o escuela, resultó ser una iniciativa insuficiente a largo plazo por el desconocimiento de la violencia como un todo complejo donde también influyen los padres y los maestros.

Contra la violencia, eduquemos para la paz. Por ti, por mí y por todo el mundo

El programa *Contra la violencia, eduquemos para la paz. Por ti, por mí y por todo el mundo*, resulta muy innovador y complejo para el momento en que fue diseñado, significó mirar a la violencia como un problema social que encuentra su raíz en las formas culturales que han propiciado formas de interacción anómalas entre los géneros masculino y femenino.

Este programa es una propuesta de una organización llamada Grupo de Educación Popular con Mujeres (GEM) y la UNICEF. El objetivo general del programa *Contra la violencia, eduquemos para la paz. Por ti, por mí y por todo el mundo* era:

Desarrollar las competencias psicosociales (conocimiento de sí mismas o de sí mismos, autoestima, manejo de sentimientos y emociones, empatía, respeto, confianza, aprecio por la diversidad, comunicación asertiva, toma de decisiones, cooperación y colaboración, pensamiento crítico y creativo, resolución de conflictos) necesarias para resolver conflictos de forma no violenta en los ámbitos escolar, familiar y comunitario como parte de una alternativa educativa, en escuelas de educación básica en el DF (Bustos, 2004).

Empezó a operar en 2000, con el diseño de la primera carpeta *Contra la violencia Eduquemos para la Paz*, mientras que su operación se puso en marcha gracias al apoyo de la Subsecretaría de Servicios Educativos en el DF, durante el ciclo escolar 2002-2003, después de formar a todo un grupo de promotores que deberían preparar a los maestros que aplicarían el programa en 79 escuelas durante esta primera etapa aunque llegó a funcionar en 2000 escuelas para 2005 (Ortega *et al.*, 2005), planteando un enfoque de género que priorizaba el desarrollo de habilidades psicosociales, es decir aquellas habilidades necesarias para interactuar de manera positiva con los semejantes.

El programa comprendía la implementación de actividades divididas en dos carpetas; *la Carpeta Didáctica para la Resolución*

Creativa de los Conflictos, dirigida a los niveles de Educación Inicial, Preescolar y Primaria, y la *Carpeta Didáctica para la Resolución de los Conflictos. Programa para Adolescentes y Jóvenes*, que está orientada a los niveles de Secundaria, Centros de Educación Extraescolar (Cedex) y Centros de Atención Múltiple (CAM).

En la carpeta, dedicada a los *adolescentes y jóvenes* se hacía especial hincapié en la violencia contra la mujer, y es aquí mismo donde se puede ver la construcción de la violencia con una visión más amplia, que la manejada en el programa Escuela Segura, sendero seguro. En el Reporte Final de la Evaluación del Proyecto “Contra la violencia, eduquemos para la paz, por ti, por mí y por todo el mundo” puede leerse:

De acuerdo con Pegoraro (1999) la violencia es toda forma de interacción humana en la cual, mediante la fuerza, se produce daño a otra persona para la consecución de un fin. Es decir: entre las múltiples formas que hemos desarrollado los seres humanos para relacionarnos, la violencia es sólo un de ellas. Y es justo aquella que reúne tres características esenciales: que para la consecución de un fin recurre a la fuerza y le produce daño a alguien más. Es entonces una relación de fuerza, en cualquiera de sus modalidades (física, verbal, no verbal, psicológica, etc.) e intensidades y que, por tanto, acalla la palabra y el discurso. Fuerza que daña el funcionamiento orgánico o psicoemocional, que hiere o golpea, mata o presiona, suprime derechos o limita su ejercicio. Y siempre con un fin: sostener o sustituir un poder, un conjunto de intereses específicos, un ordenamiento social, una escala valorativa o un mundo de representaciones. Puede decirse, entonces, que la violencia es una realidad histórica, una realidad ontológicamente humana y una actividad socioculturalmente aprendida (Bustos, Romero *et al.*, 2012, p. 34).

En esta definición se aprecian tres elementos que constituyen a la violencia y que resultan innovadores en muchos sentidos; el reconocimiento de que es una forma de relación entre los individuos y por lo tanto su origen es cultural y no genético, el uso de la fuerza

en cualquiera de sus formas (psíquica, física, entre otros) como una forma de obtener poder y su carácter diverso (histórico, ontológico y sociocultural).

La propuesta de GEM y la entonces Subsecretaría de Servicios Educativos en el DF nos invita a reconocer que es posible utilizar a la escuela para enseñar otras formas de relación basadas en la educación para la paz y la resolución positiva de conflictos.

EL BULLYING ES LO QUE IMPORTA

¿En qué momento la violencia escolar se miró de otra manera? Quizás la distancia que provocó la reforma al artículo 122, en la que se puso por primera vez en el centro de la discusión en 2004, la incongruente descentralización educativa en la capital del país, donde la administración de la educación básica sigue bajo el control del gobierno federal o la reorganización de la SEP en 2005, que daría origen a la AFSEDF, y que sustituiría a la Subsecretaría de Servicios Educativos en el DF.

Luego de estos dos acontecimientos el modelo educativo del gobierno de la Ciudad de México se distanció para siempre de la SEP y de la AFSEDF, y comenzó una lucha por configurarse como una opción en la formación de los ciudadanos en la capital del país.

Durante la administración de Marcelo Ebrard y de su primer secretario de educación, Axel Didriksson la SE dará un giro radical, en un primer momento impulsa el programa Un dos tres por mí y por mi escuela en el que el enfoque exógeno sigue presente y la intención es combatir la drogadicción y la violencia, pero dos años después la situación cambiará.

El 22 de Abril de 2009, Didriksson anuncia los resultados del *Estudio exploratorio sobre maltrato entre compañeros y compañeras en escuelas primarias y secundarias del Distrito Federal* realizado por la dependencia a su cargo en colaboración con la Universidad Intercontinental (UIC). Además de los resultados del estudio se presentó

también un plan de acción que, según sus palabras, englobaría el Programa Un, dos, tres por mí y por mi escuela, y se llamaría Escuelas sin violencia.

Después las cifras y el nombre del estudio se repetirían muchísimo en los periódicos por la situación tan alarmante que describía. Para empezar, recurrían a un término hasta entonces muy poco utilizado: *bullying* aseguraban que nueve de cada 10 alumnos de primaria y secundaria en el DF lo padecían (Comunicación Social del GDF, 2012). A fuerza de repetirse una y otra vez en la prensa, los resultados de este estudio comenzaron a generar preocupación junto con una nueva connotación de la violencia escolar.

El *bullying* es una categoría difícil de definir y más difícil de medir; el psicólogo noruego Dan Olweus, nos dice que “un estudiante es acosado o victimizado cuando está expuesto de manera repetitiva a acciones negativas por parte de uno o más estudiantes, entendiendo por acciones negativas a aquellas que son perpetradas por otro sujeto o sujetos teniendo como intención dañar (de cualquier manera) o causar malestar a otro individuo” (Olweus, 2004, p. 25). Desde esta perspectiva, intencionalidad, negatividad y repetición son características que se articulan en una relación desproporcionada de fuerza, donde la víctima se encuentra en franca desventaja.

A esta *realidad* Olweus (2004) la llamó *mobbing*, haciendo alusión a un grupo que se lanza contra una persona, pero el investigador noruego reclama el mismo término para aquellos actos individuales de asedio hacia otro sujeto. En sus investigaciones sobre el ambiente que propicia las reacciones agresivas identificó cuatro factores asociados:

1. La actitud emotiva básica de los padres hacia el niño donde la carencia de afecto incrementa el riesgo de que el niño se convierta más tarde en una persona hostil hacia los demás.
2. El grado de permisividad del primer cuidador del niño ante conductas agresivas de que este último es objeto.

3. El empleo de “métodos de afirmación de la autoridad” como el castigo físico y los cambios de ánimo abrupto.
4. El temperamento del niño, donde un niño de temperamento activo y exaltado es más fácil que se convierta en un niño violento.

Para Olweus (2004), los factores que no tienen que ver con el entorno que provoca el *bullying* son las condiciones económicas y sociales de la familia; incluidos los ingresos, el nivel de estudios de los padres y la vivienda. Afirma que el número de agresores y víctimas es la misma en todas las clases sociales, sin importar el nivel de ingreso entre las familias, aunque señala también que esto puede deberse a que en los países escandinavos existe un alto nivel de homogeneidad en aspectos de tipo económico, pero los resultados pueden variar en países con otras características socioeconómicas.

Siguiendo la línea de investigación de Dan Olweus, la Secretaría de Educación del DF (SE) y la UIC, aplicaron un cuestionario en niños y adolescentes de la ciudad de México, llamado *Curmic* (Cuestionario sobre relaciones de maltrato e intimidación entre Compañeros y compañeras), desarrollado por estas mismas instancias para determinar la incidencia del *bullying* en la capital del país, encontrando que al parecer 63% de los niños lo padecían, aunque en muchos de los casos, los involucrados jugaran más de un papel al mismo tiempo, es decir alguien podía ser víctima y victimario o testigo de la violencia a la vez. Esto contrasta con los resultados del estudio de Olweus (2004, p. 29) en las que se encontró que en la mayoría de las escuelas de noruega, sólo 15% del alumnado estaba implicado.

Para la SE y la UIC, luego del *Estudio Exploratorio sobre Maltrato entre compañeros y compañeras en escuelas primarias y secundarias del Distrito Federal*, quedaba claro que aunque el *bullying* y sus consecuencias tienen “un origen social, la escuela misma se había convertido en un campo de batalla, donde en algún momento un alumno ejerce la violencia, pero en otro simplemente la observa” (SE/UIC, 2009).

Aunque el estudio reconocía limitaciones como el no haber realizado trabajo de campo, sin el cual no fue posible comprobar rasgos como la intencionalidad de los actos violentos o el desequilibrio de poder entre las víctimas y los agresores; eso no impidió que los resultados fueran difundidos por la prensa nacional con titulares como: *Víctimas de violencia 77 de cada 100 estudiantes (Milenio, 2008)*; *Participan en Acoso 90% de los estudiantes (La Jornada, 23 de abril de 2000)*; *Acoso escolar alerta a la UNAM (El Mañana 29 de agosto de 2009)*.

Luego vendrían declaraciones de funcionarios, programas de televisión como *La Rosa de Guadalupe* que dedicó cuando menos un capítulo al tema, las iniciativas legislativas, los debates entre la población, la intervención de organizaciones no gubernamentales, la creación de organismos gubernamentales, todo lo cual contribuiría a posicionar al *bullying* no como un problema que puede afectar a algunas escuelas, sino un problema presente en nuestra sociedad que hasta entonces se miraba como algo normal, y a la ciudadanía como insensible ante el sufrimiento de miles de niños y adolescentes, atrapados en un círculo vicioso del cual ni siquiera eran conscientes.

En este contexto se anunció la creación del programa Por Una Cultura de No violencia y Buen Trato en la Comunidad Educativa que fue el primero en la capital del país en buscar solucionar este grave problema.

Programa por una cultura de No violencia y buen trato en la comunidad educativa

Antes de entrar a la discusión del programa es necesario precisar qué entiende el Gobierno del DF por no violencia, al respecto se refiere en el texto *Escuelas aprendiendo a Convivir: Un proceso de intervención contra el maltrato e intimidación entre escolares (Bullying)* que la no violencia debe distinguirse de no violencia

y no-violencia,² las dos categorías anteriores, serían entendidas como términos propios de la lucha política y enclavadas en la terminología de los movimientos sociales, “mientras que la no violencia sin espacio y sin guión implica una renuncia al de mecanismos violentos, así como una metodología de acción que tiene como fin reducir el sufrimiento humano provocado por el *bullying*” (SE, 2010, p. 11) ya que según se dice en este documento “provoca altos índices de deserción, adicciones, cuadros de depresión y suicidios” (SE, 2010, p. 12) ante esto se propone el término de no violencia para hacer frente a los conflictos tanto en su proceso como en su resolución pacífica.

En su primera versión el programa planteó como objetivo: “contribuir al mejoramiento del clima escolar, y la calidad educativa, mediante acciones de prevención y atención a las problemáticas relacionadas con la violencia en el entorno escolar, a partir de la promoción de la cultura de no-violencia y buen trato, en el marco de la Equidad y Derechos Humanos de las niñas, niños y jóvenes, con la finalidad de incidir en un clima de seguridad, responsabilidad, respeto y convivencia, así como de mejorar de manera interinstitucional e interdisciplinaria las condiciones del entorno educativo de los centros escolares de nivel básico de la Ciudad de México” (SE, 2009).

Palabras más, palabras menos, el programa conservará el mismo objetivo durante 2010 y 2011, sin embargo la gran contradicción que da vida al programa es que intenta normar lo que pasa al interior de las escuelas de educación básica, estando impedido para hacerlo por la vía legal y administrativa, ya que mejorar la calidad educativa es un factor que depende de mecanismos que controlan la ejecución del servicio educativo y mejorar el clima escolar es una cuestión que abarca desde propiciar al interior de la escuela formas pedagógicas distintas, hasta incluso realizar modificaciones

² Aunque en las normas de operación se prefiere el nombre de no-violencia para el Programa, tanto este como no violencia son entendidos como formas de lucha política que se alejan de los propósitos del programa.

curriculares para incluir en la formación y capacitación de maestros otras formas de la didáctica y relación grupal, todas estas facultades que el gobierno del DF, no puede ejercer. Incluso pretender transformar la cultura escolar pasa necesariamente por los mecanismos mencionados.

La solución a esta gran disyuntiva se expresa en los componentes del mismo, el programa está dividido en tres campos de acción: campaña escuelas sin violencia, investigación sobre *bullying* y el de intervención en las escuelas. Estos campos pretenden influir en la opinión pública para presionar de manera indirecta la atención de un problema que en muchos sentidos se convertiría en prioritario para la Secretaría de Educación del DF.

Campaña Escuelas sin violencia se puede sintetizar en la realización de varias acciones de difusión y sensibilización sobre el *bullying*, Esta parte del programa es la responsable de que se realicen seminarios, conferencias de prensa, sobre el tema con el fin de informar sobre el *bullying*, sus características y las formas de resolverlo. Si se valorara cuál de los tres aspectos ha sido el más efectivo, sin duda es la *Campaña Escuelas sin violencia* la que mayor trascendencia ha tenido.

Las acciones de esta campaña comenzaron con el *Seminario de Reflexión Permanente Escuelas Conviviendo*. Además se contó con una cuenta de Twitter @escsinviolencia, la cual desde el 3 de septiembre de 2009 y hasta el 15 de junio de 2011 registró 72 twits promocionando el seminario y algunas otras actividades como la capacitación a maestros, conferencias y talleres contra el *bullying*. Para cumplir con sus propósitos la Campaña Escuelas sin violencia abrió varias plataformas electrónicas, la primera de ellas fue el blog <http://escuelasinviolencia.blogspot.mx/>; en 2009 se escribieron solamente nueve entradas. En los últimos años desde 2011 la participación de instituciones de la sociedad civil ha sido más intensa en el combate al *bullying*, por ejemplo la plataforma electrónica Hasta Aquí, y la inclusión de la campaña Escuelas sin Violencia en la Campaña Mundial de Cartoon Network marcan un nuevo camino en

la lucha contra el *bullying* ya que se contempla como un programa que busca la coordinación con la sociedad civil, la promoción de un sistema que pretende conjugar la intervención directa en las escuelas con el uso de internet, aunado a los sistemas de televisión de paga, en los que se puede apreciar la intervención de varios sectores empresariales y gubernamentales.

En el área la de *Investigación* se busca generar un diagnóstico y un estado de conocimiento sobre el *bullying* y su desarrollo en el Distrito Federal, así como la edición y publicación de materiales sobre el tema. Como resultado de este proceso se elaboró el libro *Escuelas aprendiendo a Convivir: Un proceso de intervención contra el maltrato e intimidación entre escolares*, también se publicaron las Memorias del Seminario de Reflexión Permanente “Escuelas Conviviendo”.

En el primer texto se hace un extenso recorrido por las bases teóricas y formas de *atención a escuelas* que realiza el programa. En él se afirma que se realizan actividades como cursos, talleres, conferencias, etcétera (figura 1), que son promovidas directamente en los centros educativos por personal de la SE. En el caso de los alumnos que han sufrido *bullying* se instrumenta una línea telefónica de ayuda, así como grupos terapéuticos.

Figura 1. Líneas estratégicas de acción y componentes básicos del modelo de intervención del Programa por una cultura de No violencia y buen trato en la comunidad educativa.



Fuente: SE, “Escuelas aprendiendo a convivir: Un proceso de intervención contra el maltrato e intimidación entre escolares”, México, Secretaría de Educación del Distrito Federal, 2010, p. 89.

El proceso de intervención para la atención a escuelas se basa en la enseñanza y aprendizaje de habilidades psicosociales como la autoestima, el manejo de emociones, la resolución creativa de conflictos, y la comunicación asertiva, es en este rubro donde nos detendremos más detenidamente.

Para llevar a cabo la intervención, el GDF se vale de promotores educativos los cuales, si se considera el tamaño de la tarea –400 escuelas al año–, realizan una labor titánica considerando su número³ y las responsabilidades que les son otorgadas. Para ser Promotor Educativo las reglas de operación publicadas en la Gaceta oficial del DF (2009) se plantean los siguientes requisitos:

- I. Tener experiencia en el trabajo grupal, conocimiento y manejo de habilidades de formación y capacitación relacionadas con la promoción de la educación.
- II. Saber escuchar, tener empatía, liderazgo y congruencia con la filosofía, ideología y objetivos de la Secretaría de Educación del DF.
- III. Presentar una Entrevista.
- IV. Acreditar un curso impartido por el personal de la Dirección de Educación Básica.
- V. Tener grado académico de Bachillerato y/o Licenciatura de las carreras de Pedagogía, Psicología y Sociología.

Los promotores educativos tienen entre sus funciones para el desarrollo e instrumentación del programa (Gaceta oficial del DF, 2010):

1. Visitar las escuelas programadas para desarrollar acciones de promoción educativa, en cumplimiento a los objetivos establecidos en el programa, (las 400 escuelas fueron seleccionadas según; el alto índice de marginalidad, y cuyo entorno indique altos grados de vulnerabilidad e inseguridad; así

³ Según las normas de operación del GDF, en 2009 solo fueron 22 promotores educativos, y para 2011 llegaron a ser 41 considerando también a los coordinadores.

como problemáticas directamente relacionadas con la violencia y deserción, tales como adicciones, violencia familiar, embarazos tempranos, maltrato e intimidación entre escolares, baja autoestima y síntomas de depresión en niñas, niños y jóvenes, entre otras).

2. Realizar un diagnóstico situacional por cada escuela, basado en el instrumento diseñado para tal fin, identificando la prioridad, tipo y nivel de atención, para desarrollar un plan de trabajo en los centros escolares que le correspondan, dicho plan de trabajo deberá derivarse de un proceso de intervención integral educativa e interdisciplinaria para cada centro objetivo.
3. Generar los mecanismos necesarios para la conformación de grupos de trabajo conjunto en espacios periódicos de conocimiento, diálogo, intercambio, análisis, reflexión y acción con los principales actores que conforman la comunidad escolar y educativa (docentes, madres, padres de familia y responsables del cuidado y crianza de niñas, niños y jóvenes).
4. Promover la cultura de no-violencia y buen trato entre compañeros y compañeras al interior de los centros escolares, a partir de la impartición de talleres, pláticas informativas y de sensibilización y/o conferencias, además de eventos de promoción educativa alternativa, a partir de temáticas relacionadas con la disminución y el maltrato e intimidación entre escolares, tales como comunicación asertiva, resolución positiva de conflictos, autoestima, resiliencia y empoderamiento, nuevas formas de convivencia y buen trato y derechos de niñas niños y jóvenes.
5. La secretaría de educación a través de la Dirección de Educación Básica ofrecerá un proceso de capacitación interna y actualización permanente, dirigido a los promotores Educativos, y promotores educativos coordinadores, con la finalidad de desarrollar e implementar modelos inte-

grales educativos, en los niveles de atención y prevención hacia la comunidad escolar.

El programa plantea grandes innovaciones, además de abarcar tres aspectos complementarios como la difusión, la investigación y la intervención, se ha valido de la asesoría de múltiples organizaciones no gubernamentales que se han sumado a la lucha contra el *bullying*. Sin embargo, la concepción que el programa maneja del término puede resultar engañosa si se considera que esta ha resultado aglutinante de otras formas de violencia escolar y la intervención que se ha planteado, cuyos efectos aún desconocemos centra en las relaciones escolares los problemas de violencia que de manera tradicional se habían buscado en el exterior de la escuela.

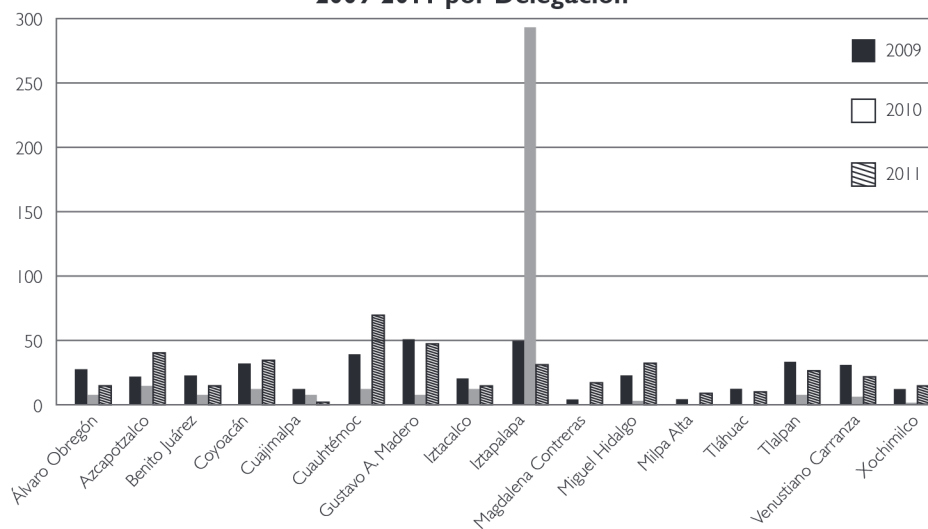
El universo educativo del DF es muy amplio, en total abarca más de 8,535 escuelas de educación básica distribuidas en sus tres niveles y sus distintas modalidades. En 2011 el programa *Por una cultura de No violencia y buen trato en la comunidad educativa* había alcanzado la cobertura de 1,200 escuelas de la ciudad de México lo cual representa apenas 14% del total; este dato contrasta con la meta de la SE, que era atender 400 escuelas por año, un número impresionante si se considera que existen en el DF algunas pueden llegar a tener hasta 600 alumnos.

En la gráfica 1 se observa que no existe una tendencia clara de intervención, aunque los esfuerzos en el año 2010, se concentraron en la delegación Iztapalapa y según los datos de la SE, ésta ha sido la delegación con el mayor número de escuelas atendidas en todo el tiempo que tiene de existir el programa.

En cuanto a las modalidades educativas atendidas (gráfica 2) se observa que la atención se ha centrado en la educación de nivel básico, específicamente en el nivel primaria el cual concentra 54% de la atención total del programa con más de seiscientas escuelas atendidas.

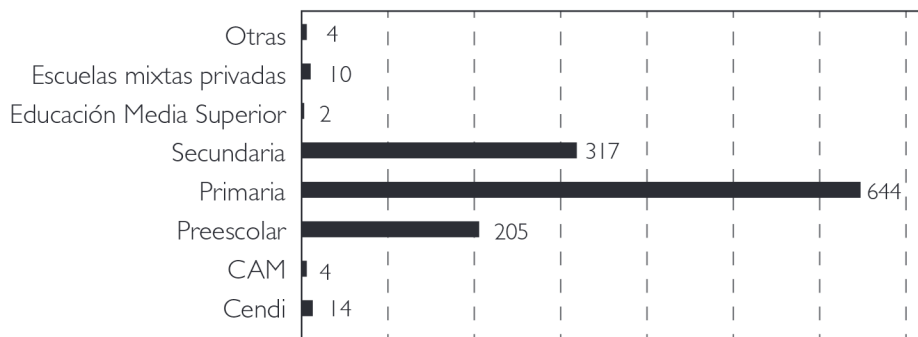
Según los datos recabados no queda muy claro el tipo de trabajo que realizarían los promotores educativos en un Cendi, o porqué

Gráfica 1. Escuelas atendidas por el programa “Por una cultura de No violencia y buen trato en la comunidad educativa” 2009-2011 por Delegación



Fuente: Elaboración propia en base a las listas de Escuelas Interventidas por el programa “Por una cultura de No violencia y buen trato en la comunidad educativa” contenidas en el oficio núm. SEDF/CGE/0IP/0105500014712/035/2012 de la Coordinación General de Educación de la SEDF.

Gráfica 2. Número de escuelas atendidas por nivel educativo periodo 2009-2011



Fuente: Elaboración propia con base en las listas de Escuelas Interventidas por el programa “Por una cultura de No violencia y buen Trato en la Comunidad educativa” contenidas en el oficio No: SEDF/CGE/0IP/0105500014712/035/2012 de la Coordinación General de Educación de la SEDF.

si el programa pretende incidir en la educación básica, también se han atendido escuelas de niveles educativos superiores como Co-nalep o incluso de Licenciatura.

¿QUÉ PASA EN LAS ESCUELAS?

RETRATO DEL *BULLYING* EN UNA ESCUELA PRIMARIA

Para este trabajo, mediante una solicitud al Infodf, se obtuvo el listado de las 1,200 escuelas que participaron en el Programa “Por una cultura de No violencia y buen trato en la comunidad educativa”, entre los años 2009-2011. De este listado, se seleccionó una escuela primaria pública de la Delegación Álvaro Obregón, con una población de 990 alumnos, ubicada en una zona de alta marginación, y que según los datos proporcionados, había participado durante dos años consecutivos en el programa. En esta escuela se realizó una entrevista a los directores y algunos maestros de ambos turnos para conocer su opinión sobre el programa, así como registrar la manera en la que éste opera; las entrevistas fueron concertadas gracias a la intervención de una catedrática de la Escuela Normal de Especialización durante los últimos días de julio de 2012.

Cuando se les preguntó a los directores de la primaria –turnos vespertino y matutino– y a algunos miembros de la comunidad educativa por el funcionamiento del programa en su escuela, su extrañeza fue muy clara. Declararon que desconocían su existencia e incluso que ninguna persona del GDF se había acercado a preguntarles si deseaban ser incluidos en el programa “Por una cultura de No violencia y buen trato en la comunidad educativa”.

Director – (...) Específicamente del gobierno del Distrito Federal, jamás, nadie... se ha presentado a hacer trabajo de este tipo, es más yo no recuerdo que hayan venido a solicitar la incorporación de la escuela.

Entrevistador – Entonces estamos hablando que en estos dos años no han recibido ninguna llamada, ninguna solicitud de apoyo...

Director – Ninguna capacitación. No.

Entrevistador – Y por ejemplo... ¿ustedes perciben al *bullying* como un problema?

Director – Bueno desde luego que es un problema, no está muy arraigado aquí en la escuela, este, nosotros creemos por la experiencia que te-

nemos aquí en la escuela... que este un problema básicamente de nivel secundaria, donde se puede observar con más claridad, donde ya hay hasta incluso la mala intención de organizarse para molestar a los compañeros, pero aquí a nivel primaria sí existen niños que son agresivos, que trasladan problemas de la colonia, de la cuadra y los trasladan al interior de la escuela, pero son pocos los casos. (D-PHG-TV, 26 Julio de 2012).

Sin embargo, una de las maestras refirió que durante el ciclo escolar 2010-2011, una empleada del gobierno del DF., vino a la escuela, invitada por el trabajador social a dar una plática que duró dos horas a los alumnos de un grupo problemático de cuarto grado en el turno vespertino, prometió regresar, sin embargo nunca volvió. Aunque la docente reconoce el interés que a sus alumnos les generó la plática por los temas que se abordaron, nadie pudo precisar si esta persona realmente trabajaba para el programa.

Maestra: bueno vino una chica del gobierno del DF., pero sólo una vez...

Entrevistador: ¿y qué hizo la chica?

Maestra: dio una plática a un grupo, al grupo donde se agredían más y se la pasaban molestando hasta al maestro, y causaban muchos problemas... fiesta decían ellos, "¡ay vamos a hacer fiesta!" y empezaban... era un grupito como de seis, se platicó con ellos y la chica dijo que lo iba a retomar pero ya jamás regresó... y les dieron unas hojitas, dio una plática de dos horas.

Entrevistador: la escuela se supone que estuvo en el programa dos años 2010 y 2011.

Maestra: vino el año pasado...

Entrevistador: y no regresó...

Maestra: no y los niños se quedaron muy interesados...

Entrevistador: y esa plática cómo la evaluarían, ¿si bajó la violencia?

Maestra: yo creo que nosotros, aquí en la escuela, vimos los conflictos que traían los chiquitos, porque si se expresaron, pero solo fue para ver por qué. Mucho de la mejoría ha sido por el trabajo que hemos hecho aquí en la escuela, no porque nos hayan ayudado...

Entrevistador: ¿cómo calificaría la intervención del gobierno del DF, en la escuela?

Maestra: es que yo creo que tienes que trabajar de una manera más constante, no puedes venir y dar una sesión... yo lo veo por ejemplo en escuela para padres, me dijo el director “préstanos tu salón” entonces yo escuchaba a las mamás y yo veía, la que daba la sesión habría muchos canales de comunicación pero no sabía cerrar, entonces nada más lloraban y decían toda su situación pero las dejaba así, regresaba hasta el próximo jueves, no había ese seguimiento, llegaba y decía hoy vamos a hablar de la comida, no había un proceso. Por ejemplo el libro de *Eduquemos para la paz* te va llevando de la mano con ciertas situaciones, no son temas aislados empieza de lo básico hasta situaciones más complejas. (MA-PHG-TM, 26 de Julio de 2012).

Los motivos por los que esta escuela aparecía en la lista de beneficiarios es un misterio, pues la intervención que se describe en las reglas de operación es inexistente en los dos turnos de esta institución. No obstante, el *bullying* es un problema que le atañe a esta comunidad y sobre el que los docentes de la misma muestran preocupación, buscan soluciones recurriendo a otras instituciones, o generando alternativas propias, e incluso recurriendo al *Marco para la convivencia escolar en las escuelas de educación básica del Distrito Federal*, documento de que apareció en el año 2011, mediante el cual la SEP y la Administración Federal de Servicios educativos en el DF. intentan promover la convivencia, y la *administración de la disciplina*. En dicho documento se hace una categorización de las conductas en 10 tipos: 1) Conductas de indisciplina leves; 2) Conductas que perturban el orden; 3) Conductas altamente perturbadoras del orden; 4) Conductas que provocan peligro; 5) Conductas discriminatorias; 6) Conductas violentas; 7) Conductas agresivas de índole sexual; 8) Conductas de riesgo por posesión, consumo o distribución toxico adictivas; 9) Conductas de riesgo por posesión y uso de armas blancas, y 10) Conductas de riesgo por posesión y uso de armas de fuego y explosivos.

En este marco regulatorio se clasifica al *bullying* en el sexto apartado considerándolo una conducta violenta y definiéndolo como un maltrato físico, verbal, psicológico y social, deliberado y recurrente que recibe un alumno o alumna (agredido), por parte de otro u otros alumnos o alumnas (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 y debe ser sancionado por el protocolo para la atención de casos de *bullying*, elaborado por la Administración federal (2011, pp. 15-16).

La convivencia y la socialización aparecen, por lo tanto, como un problema que genera violencia en los alumnos que no han logrado interiorizar un marco de regulación interna que les permita interactuar dentro del salón de clases e incluso relacionarse de manera positiva con sus compañeros sin que por ello se caiga en el cuadro de intencionalidad, planteado por Olweus y reconocido tanto por la AFSEDF y su Marco para la Convivencia como por la SE y su programa.

Al cuestionarles si consideraban al *bullying* como algo importante todos coincidieron en que lo era. Por ello, habían buscado capacitación en las instituciones cercanas que acudían a la Primaria a orientarlos.

Aunque sus preocupaciones se centraban más en otros tipos de violencia, aquellos que rodeaban a la escuela, incluso, rechazaron que las situaciones de violencia que habían detectado en sus alumnos tuvieran que ver con el *bullying*.

Para el director de la primaria la violencia más preocupante es la que lleva a los alumnos a pelearse entre ellos como una forma de arreglar los problemas que existen entre sus familias o como una expresión de una socialización deficiente:

Director: Bueno desde luego que es importante –el *bullying*–, no está muy arraigado aquí [...] si existen niños que son agresivos, que trasladan problemas de la colonia, al interior de la escuela, pero son pocos los casos (D-PHG-TV, 26 Julio de 2012).

Las formas que la violencia adopta, detalla el profesor, se caracterizan por agresiones físicas y la falta de límites, sobre todo en el primer y sexto grado, los maestros refieren que muchos niños al tener sólo un año de preescolar tienen dificultades para insertarse en la escuela y que en los alumnos de sexto grado el comportamiento se explicaría por su cercanía con la adolescencia y los cambios hormonales y físicos relacionados con la edad.

Aunque el director de la Escuela parece tener muy clara la diferencia entre violencia y *bullying*, en el personal docente esto no siempre es así, ya que al menos en las declaraciones vertidas por las maestras, que amablemente participaron en este trabajo, se advierte una especie de *saturación* de significaciones, donde se han generado varias confusiones que dificultan su interpretación e incluso su tratamiento eficaz.

Esta situación puede obedecer a la sobresaturación que los medios de comunicación han realizado del concepto e incluso la presencia o difusión de estereotipos que pretenden explicar la situación del maltrato entre iguales, pero que a la larga, parecen haber confundido a la opinión pública sobre la verdadera naturaleza de este problema.

Entrevistador: Profesora ¿cuál es su opinión del *bullying*?

MUSAER (Maestra de la unidad de atención a los servicios de educación regular escuela primaria Hermanos Galeana): Creo que es un problema grave, lo que pasa es que muy complejo el concepto, no sé si los que estamos adentro no hemos entendido cual es el concepto real, o finalmente como el niño pega, como el niño es agresivo pues ya es *bullying*. Como que si nos falta entender cuando si es *bullying* y cuando es una agresión [...] nos han saturado mucho de ese concepto, de qué *bullying*, *bullying*... Por ejemplo ahorita con lo del marco para la convivencia, dicen algunos maestros... no es que si fulanito –porque tienen etiquetados a los niños, hay maestros que dicen, este es latoso y este es golpeador– y entonces los maestros sin leer el marco de convivencia me decían ¡ya lo podemos suspender! [gesticulación festiva], y yo les decía: no es suspender por sus-

pendier hay que llevar un proceso, ir por etapas; y entonces una maestra me dice: ¿entonces vamos a esperar a que mate a otro?...y yo le dije no, lo que pasa es que tenemos que identificar los casos de niños agresivos porque si es un niño que de repente pegó pero siempre lo están moleste y moleste, a lo mejor no es que sea un niño violento sino que reaccionó ante una provocación, obviamente no es bueno, o no favorece la dinámica de la escuela, pero lo que tenemos como maestros es que no identificamos o no valoramos que trae el niño, y yo creo que tiene que ver mucho esa parte de que nos han saturado del concepto o del término, y todo mundo se cree experto, todo mundo dice que tiene *bullying*, que la escuela tiene *bullying*.

Entrevistador: ¿Ha percibido *bullying* aquí en la mañana?

MUSAER: Como tal no, hace ocho días se agarraron dos chicos hasta sangrarse... pero fueron los dos, no había una desproporción de fuerzas, no se veía “tú eres el agresor o tú la víctima”, pero sí se dieron hasta sangrar.

Entrevistador: ¿Cuántos alumnos tiene el turno?

MUSAER: 590.

Entrevistador: ¿Cuántos casos se han reportado como *bullying*?

MUSAER: En lo que llevo trabajando en esta escuela (tres años), como unos 20, pero no eran *bullying*... tenía una niña el año pasado, abría la lapicera y la aventaba, pero era autista y no podemos considerarlo como *bullying*, entró en agosto y el 10 de septiembre ya la tenía en mi lista negra, y hablé con la mamá y me dijo que estaba siendo atendida por el Cisame,⁴ la señora trajo los papeles.

Entrevistador: ¿Qué otra cosa encontraste?

MUSAER: A un niño que era sordo, les pegaba a todos, le hicieron la audiometría y sus niveles de audición eran muy bajos como no escuchaba pues se desesperaba y los demás se burlaban de él y pues él respondía, hubo casos de falta de socialización, falta de normas [...] (MUSAER-PHG-TV, 26 julio de 2012).

⁴ Las siglas significan *Centro Integral de Salud Mental*, ubicado en la Colonia San Jerónimo en el Distrito Federal.

La Unidad de Atención a los Servicios de Educación Regular (USAER) es la encargada de atender los casos de niños con problemas de aprendizaje y también de conducta en las escuelas de educación primaria donde opera. En esta escuela, a ella le corresponde atender los casos de *bullying*, como se observa en las declaraciones de la profesora de USAER, en los tres años que lleva trabajando en la escuela sólo le han reportado 20 casos de *bullying*. Sin embargo, ninguno resultó ser un caso real, aun ella, que es la persona más capacitada de la escuela para diagnosticarlo, encuentra dificultades y debe realizar un diagnóstico amplio de la situación, ya que como se observa muchos de problemas de convivencia involucran las luchas de poder entre alumnos, las interpretaciones de los conflictos de parte de los docentes y las necesidades personales que los alumnos tienen, que muchas veces no pueden ser atendidas por los establecimientos educativos pero que aún así encuentran respuestas en la medida en que la normatividad, los tiempos y los acuerdos internos entre los actores lo permiten.

El gobierno del DF plantea dos soluciones, que parecen coincidir con los intereses de los encargados de la educación de los niños y adolescentes de la escuela primaria consultada, capacitar e informar sobre el *bullying*. Durante las charlas con los docentes, fue patente no sólo su interés sino el deseo de capacitarse e informarse sobre el *bullying*, pero siempre y cuando se considerarán variables que difícilmente son tomadas en cuenta tanto por la Administración Federal como por el gobierno local, entre ellas los tiempos reducidos para recibir cursos, la calidad de éstos y los mecanismos con que se desarrollan, así como la sobrecarga de trabajo que pesa hoy sobre la escuela, aunado a las exigencias institucionales como los concursos horizontales para la promoción e incremento de horas, o la evaluación universal para docentes en servicio, que se han agregado a su trabajo durante el sexenio de Felipe Calderón.

Los profesores detallan una carga de trabajo excesiva, según relataron han tenido durante los últimos años un cambio continuo en la currícula, los planes y programas de estudio se han modifica-

do, lo cual ha ocasionado incluso la transformación la didáctica con la que fueron formados.

Se percibe también cansancio y hasta cierto punto un sentimiento de persecución, opinan que se busca responsabilizarlos de problemas que no les corresponden, pero que al formar parte de una demanda formal de la SEP cumplen, improvisando, probando, y asumiendo nuevas responsabilidades, ante la impotencia de no encontrar una respuesta institucional a las demandas que su ejercicio docente requiere. Contaron que las formas de capacitarlos no siempre son las adecuadas y, en el caso del *bullying*, se requeriría un trabajo integral para poder atenderlo, es decir: definir un tiempo específico para hacerlo, fijar los temas a tratar, traer personal suficiente –ya que al existir 18 grupos se requiere que acuda al menos una persona por grupo– para trabajar con el docente y los 30 alumnos de cada salón, así como con sus padres, que al menos en la nómina reportada por la SE, consumiría 37% de los recursos humanos del programa en un sola escuela.

El número de promotores educativos del programa *Por una Cultura de No violencia y Buen Trato en la Comunidad Educativa*, aunque ha ido en aumento cada año, parece desde la visión que da la experiencia docente no sólo ser insuficiente, sino es incluso un obstáculo ya que parece caer en la “simulación” de acciones. De modo que algunos ciudadanos interesados en cumplir con una tarea se ven obligados a fingir una serie de situaciones e incluso a cumplir propósitos contrarios a los propuestos para “aparentar” que se logra un objetivo, que es imposible alcanzar con las condiciones y normas que existen.

El programa Por una Cultura de No violencia y Buen Trato en la Comunidad Educativa apuesta por la difusión y reconocimiento del *bullying* a través del uso de plataformas electrónicas como Hasta Aquí o la participación del programa en la campaña mundial de la lucha contra el *bullying* de la cadena de televisión de paga *Cartoon Network*. No obstante, este tipo de acciones parecen desconocer no sólo la realidad de los centros escolares donde a veces no se cuenta más que con 30 computadoras para una población escolar que, en

sus dos turnos, puede llegar a tener más de 1000 alumnos y 36 maestros, donde no siempre los docentes cuentan con el conocimiento para extraer de las nuevas tecnologías los usos pedagógicos más innovadores, esto propicia que igualmente sea extraño que los profesores o los padres de familia consulten de manera recurrente estos recursos. Aunado a esto ¿cuántos docentes y cuántos niños cuentan con computadora personal o televisión de paga? Desafortunadamente en la escuela estudiada muy pocos.

Aunque el objetivo del programa siempre ha anunciado intentar mejorar la calidad educativa y el ambiente escolar, los recursos para éste han ido en aumento cada año, pero dada la complejidad de la tarea aún son insuficientes pues estos solo han permitido el pago de los promotores educativos, y la elaboración de materiales que sólo pueden conseguirse por vía electrónica debido a que el tiraje de los mismos no ha permitido su distribución en las escuelas, ni su discusión académica amplia.

Sobre los mecanismos de acceso e inconformidad del programa, estos también son prácticamente desconocidos para los miembros de la comunidad a la que pretenden servir, en esta escuela nadie manifestó conocerlos.

CONSIDERACIONES FINALES

Podemos distinguir una lucha entre los distintos agentes gubernamentales, mientras lo exógeno estaba en el centro del debate, era posible la coordinación de las dependencias federal y local en la solución de problemas comunes, sin embargo la SE, decidió abrir un nuevo campo de intervención, al que la propia AFSEDF, e incluso la SEP, se ha sumado de manera paulatina, incluyendo al *bullying* en el Marco para la convivencia Escolar en las escuelas de Educación Básica del DF.

Aunque la conceptualización dominante de la violencia escolar se sitúa actualmente en el *bullying* como una característica endóge-

na, que aísla e incluye al mismo tiempo a otras formas de violencia, se puede ver que este concepto aún se halla muy lejos de ser comprendido o al menos de tener una caracterización homogénea en todos los involucrados en el cuidado y la formación de las nuevas generaciones. Para algunos, su origen está en la familia, otros lo ven como resultado de una mala socialización, ambas cosas ciertas, pero corresponden a dos niveles distintos de un mismo problema.

La traducción que se hizo de este término (maltrato entre iguales) es tan amplia que generó todo un debate público, y como producto de éste se desarrolló el programa *Por una cultura de No violencia y buen trato en la comunidad educativa*, un modelo de intervención que, sin duda, es el resultado y a veces la combinación de otras experiencias, pero que tendrá un sello propio.

Desde su creación y hasta el año 2011, el programa presume de haber intervenido en 1200 escuelas de educación básica en el DF, sin embargo, cuando se revisa la lista de los beneficiarios del mismo se observa que en muchos casos, más de una escuela aparece en años distintos como beneficiaría e incluso algunas de las escuelas enlistadas no pertenecen al nivel de educación básica, como el caso presentado en que la intervención fue confusa y casi inexistente.

No se trata de demeritar el trabajo que el gobierno del DF ha realizado, sino simplemente de registrar el testimonio de los actores que tienen ante sí una gran problemática que sigue discutiéndose, pero que no los considera como actores importantes pese a que expresan una disposición absoluta a recibir una orientación y asesoramiento ante el *bullying*. Los docentes reclaman ser escuchados, para ellos el problema sigue estando afuera, en las familias que ejercen la violencia contra las mujeres y los niños, en los narcomenudistas que los niños conocen y observan, en las pandillas que tienen territorios y los reclaman, en la planificación urbana que niega espacios de convivencia a los habitantes de colonias como Jalalpa y Santa Lucía en Álvaro Obregón.

Es en esta visión limitada donde se encuentra el principal peligro de que la violencia escolar se reduzca solo a un fenómeno como

el *bullying*, ya que se dejan de lado otras formas de violencia que quizás incidan más en la calidad y el buen trato, que el propio maltrato entre iguales. Es decir, por intentar controlar la conducta al interior de la escuela, se han dejado de lado otras formas de violencia que al parecer pasaron de moda, pero cuya problemática sigue presente y en aumento.

El enfoque cultural de la No violencia y educación para la paz que promueve el programa *Por una cultura de No violencia y buen trato en la comunidad educativa* no está reñido con el reconocimiento de otras formas de violencia escolar distintas al *bullying*; sin embargo, en los argumentos que definen al mismo, no se deja espacio para una actuación diferente que la que se ha tenido.

En este sentido, es necesario comprender que si bien el *bullying* ocurre en un solo lugar, donde se reproduce y tiene los efectos por todos conocidos, difundir sin mayor reflexión esta situación, puede propiciar efectos no deseados como un sentimiento de impotencia y persecución de los docentes, temor en los padres y acciones contradictorias en el ámbito gubernamental.

Hoy por hoy tenemos una ley contra el *bullying* y reformas a la ley de salud que lo consideran un problema de salud pública, pero ¿por qué no tenemos leyes específicas contra el narcomenudeo en las escuelas? O ¿una ley que regule la manutención de los niños en edad escolar? Quizás el peligro mayor que se cierne sobre el enfoque endógeno de la violencia escolar es que ha reconocido un problema para ignorar otros, mientras que el crimen organizado y el pandillerismo han encontrado formas de sortear las regulaciones, nuestra legislación y nuestros ojos se han concentrado en mirar sólo una parte del problema.

REFERENCIAS

- Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal (2011). *Marco para la convivencia escolar en las escuelas de educación Secundaria del Distrito Federal*. México: SEP.
- Bustos Romero, O. et al. (2012). *Reporte final de la evaluación del proyecto contra la violencia, eduquemos para la paz, por ti, por mí y por todo el mundo, con base en el convenio de cooperación núm. 2004-05 entre Unicef y Gem, celebrado el 25 de Junio de 2004 para la ejecución de este proyecto*. Recuperado el 28 de febrero de 2012 en <http://www.unicef.org/evaldatabase/files/EVALUACION_IM-PACTO_GEM_16junio_2006.pdf>
- Comunicación Social del Gobierno del Distrito Federal (2012). *Axel Didriksson: Las escuelas del DF deben ser centros con convivencia, interculturalidad y no discriminación*. [Transcripción] Recuperado el 6 de abril de 2012 en 187.141.18.200:9003/libphp/makepdf.html?id=1033214
- Coordinación General de Seguridad Pública (2008), *Manual Específico de Operación del Comité de Seguridad*. México,;Delegación Iztapalapa.
- DGEI (2007). *Estudio 668/07- SEP*. Recuperado el 6 de mayo de 2012 en buscador. [ifai.org.mx/estudios/.../DGEI-130-07%20Estudio-668\(07\)S...](http://ifai.org.mx/estudios/.../DGEI-130-07%20Estudio-668(07)S...)
- Dirección General de Desarrollo e Innovación educativa (2006). *Formación ciudadana hacia una cultura de la legalidad, presentación del programa 2006*. Recuperado el 8 de mayo de 2012 en http://www.educadem.oas.org/mexico/documentos/Documentos%20de%20Mexico/Presentaci%C3%B3n%20del%20Programa%20%20Cultura%20de%20la%20Legalidad_2.doc
- González Alvarado, R. Participan en Acoso 90% de los estudiantes. *La jornada*, México. 23 de Abril de 2009.
- Herrera Beltrán, C. “SEP y gobierno capitalino pondrán en marcha plan preventivo”. México, *La jornada*, 26 de septiembre de 2002.
- Macías Guerrero, J. L. (2012). *El contexto Educativo y el golpe de timón en el Programa de Acciones de Inclusión y Equidad Educativa, de la Secretaría de Educación del Gobierno del D.F.* Recuperado el 5 de Abril de 2012 desde <http://www.tuobra.unam.mx/mostrarAutor.html?id=850>
- Notimex. “Víctimas de violencia 77 de cada 100 estudiantes”. Milenio, México: 4 de diciembre de 2008. Recuperado el 12 de enero de 2012 en <http://www.milenio.com/cdb/doc/noticias2011/0040b737a39dc5ab49b345a8c11adff>
- Olweus, D. (2004). *Conductas de Acoso y amenaza entre escolares*. Madrid, España: Morata.

- Ortega, Salazar, S. B.; Martínez Macarro, M.A. y Castelán Cedillo, A. (2005). Estrategias para prevenir el maltrato, la violencia y las adicciones en las escuelas públicas de la ciudad de México (pp. 147-169). En *Revista Iberoamericana de Educación*, 38.
- Redacción Comunidad Segura. “Diez por ciento de las escuelas en México DF afectadas por la violencia”. Recuperado el 6 de mayo de 2012 en <http://www.comunidadsegura.org/es/node/23489>
- Redacción. “Acoso escolar alerta a la UNAM”. *El mañana*: 29 de agosto de 2009. Recuperado el 12 de enero de 2012 desde: <http://www.elmanana.com.mx/notas.asp?id=138405>
- Secretaría de Educación de la Ciudad de México (2009, 2010, 2011). [Reglas De Operación Del Programa Por una cultura de No-Violencia y buen trato en la comunidad educativa. Dirigido a los diferentes actores que la conforman, específicamente hacia las niñas, niños, y jóvenes de los centros escolares de educación básica del Distrito Federal, para el ejercicio fiscal 2009.] *Gaceta Oficial del Distrito Federal*. México: SE.
- Secretaría de Educación del Distrito Federal /Universidad Intercontinental (2009). *Estudio exploratorio sobre maltrato entre compañeros y compañeras en escuelas primarias y secundarias del Distrito Federal*. México: SE/UIC.
- Secretaría de Educación del Distrito Federal, (2010). *Escuelas aprendiendo a Convivir: Un proceso de intervención contra el maltrato e intimidación entre escolares (Bullying)*. México: Secretaría de Educación del DF.
- Tello Peón, N., y Carlos Garza, F. (2002). El modelo Comunidad Segura. Una propuesta para combatir la inseguridad. (pp. 107-146.) En Muñoz de Alba Medrano, Marcia *Violencia social*. Instituto de Investigaciones Jurídicas de la UNAM Serie Estudios Jurídicos. 31. México, UNAM.

**EL PROGRAMA ESCUELA SEGURA EN LA SECUNDARIA
DIURNA NÚM. 1 DEL DISTRITO FEDERAL:
UN ANÁLISIS DE IMPLEMENTACIÓN**

Ezequiel Mancilla Joya

Rafael Jiménez Hernández

INTRODUCCIÓN

De acuerdo con diversos estudios (INEE, 2007; SS, 2002; INEGI, 2002), se ha llegado a grados alarmantes de violencia y adicciones en las escuelas. Desde el año 2007, un informe del Instituto Nacional de Evaluación de la Educación (INEE) sobre la situación de algunas escuelas primarias y secundarias del Sistema Educativo Nacional, reportó que la violencia abarca distintas variables de agresión, lesión, daño psicológico, *bullying* y consumo de sustancias nocivas para la salud, todo lo cual incide directamente en las conductas de los alumnos.

En el año 2007 surge el Programa Escuela Segura (PES), una iniciativa del gobierno federal para prevenir la violencia y reducir los factores de riesgo, por lo tanto, no fue contemplado para incidir en la calidad educativa. A partir de esta consideración, el presente texto analiza cómo opera este programa de política pública en un contexto específico, tratando de descifrar cómo está contri-

buyendo a afrontar las manifestaciones concretas de la violencia en las escuelas.

Se exponen los resultados de un estudio exploratorio sobre el proceso de implementación del PES en la escuela secundaria diurna núm. 1 César A. Ruiz turno vespertino, considerando tres momentos diferenciados pero relacionados entre sí: incorporación, desarrollo y resultados.

Se recopiló, revisó y analizó la información oficial disponible, también documentación interna como los formatos pre-codificados del Diagnóstico y el Plan de Seguridad Escolar que llenó la escuela para incorporarse formalmente al PES.

Esto permitió precisar los ejes de análisis del proceso de implementación, a saber: cómo inició el programa, quiénes participaron, cómo interpretaron y aplicaron los agentes educativos las líneas de acción que estipula el programa y qué resultados o productos se obtuvieron al final de los dos ciclos escolares mencionados. Para ello se definió y utilizó un modelo matricial de categorías, elaborado con base en la noción de implementación propuesta por el enfoque del ciclo de las políticas públicas.

PROGRAMAS DE SEGURIDAD ESCOLAR EN EL DISTRITO FEDERAL

La violencia escolar empezó a ser visible y a cobrar importancia como tema emergente en el proceso educativo primero en Europa. Las primeras iniciativas y productos en la materia se dieron en París, en una conferencia mundial organizada por el Observatorio Europeo en 1997, al término de la cual se formularon recomendaciones y se propusieron programas piloto a ser aplicados en los Estados miembros.

En México, desde los años noventa surgieron varios programas de gobierno para atender diversas aristas del fenómeno de la violencia escolar. Las primeras políticas públicas orientadas a prevenir

las prácticas de violencia escolar en México surgieron en el año 1998 en el estado de Veracruz; posteriormente, a causa de un incidente en la secundaria 163 de la delegación Iztapalapa en el DF, en 2001 se comenzaron a tomar cartas en el asunto.

Se diseñaron una serie de programas de seguridad que proponían objetivos similares y se focalizaban en la prevención de todo tipo de acción violenta dentro y fuera de la comunidad escolar:

- Mochila Segura: este programa se orienta a la revisión de mochilas a los alumnos con el fin de detectar algún objetos ajeno al quehacer educativo.
- Escuela Segura, Sendero Seguro: el programa contempla la formulación de rutas más viables para los alumnos de su casa a la escuela y viceversa; evadiendo puntos rojos que puedan afectar su seguridad.
- Código Águila: la representación de autoridades locales (policías) haciendo rondines en las entradas y salidas de los alumnos en las escuelas con el fin de identificar anomalías.

Estos programas fueron el parteaguas de la seguridad escolar, todos estaban orientados a prevenir cualquier conducta que pudiera afectar la integridad de los alumnos y en sí, de la comunidad escolar.

Seis años después, en febrero de 2007, el gobierno federal dio a conocer el PES; sus contenidos también se orientaron a la prevención de la violencia al interior de los recintos educativos de educación básica, por medio de un trabajo colaborativo con la comunidad escolar, que contemplaba la participación del director, los docentes, los servicios de apoyo y el consejo de participación social y de instituciones como la Comisión Nacional del Deporte (Conade), Secretaría de Educación Pública (SEP), Secretaría de Seguridad Pública (SSP), Secretaría de Salud (SSA) Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE). Se buscaba con ello tejer una red de trabajo conjunto con el objetivo de tener un impacto positivo en la seguridad escolar.

Características del Programa Escuela Segura

El PES se fundamenta en el eje 1 del Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012, “Estado de Derecho y seguridad”, el cual define como premisa primordial las garantías de seguridad para los mexicanos en el desarrollo humano sustentable. También responde al eje rector 6 del Programa Sectorial de Educación 2007-2012, que menciona la importancia de “fomentar una gestión escolar e institucional que fortalezca la participación de los centros escolares en la toma de decisiones, corresponsabilice a los diferentes actores sociales y educativos y promueva la seguridad de alumnos y profesores, la transparencia y la rendición de cuentas”.

El programa se vincula también con los siguientes acuerdos de gestión y participación social definidos en la Alianza por la Calidad de la Educación: 1) Fomentar mecanismos participativos de gestión escolar (consejos escolares de participación social); 2) Impulsar y reforzar los programas participativos: Escuela Segura y Escuelas de Tiempo Completo.

Además el programa está vinculado con el objetivo estratégico de la Dirección General de Gestión e Innovación Educativa: reforzar la seguridad y la cultura de prevención en las escuelas, con la participación de maestros, padres de familia y la comunidad, a fin de lograr ambientes seguros que favorezcan el desarrollo integral de los alumnos.

Su función primordial es establecer actividades articuladas para desarrollar lugares seguros en las escuelas y en lo sucesivo coadyuvar en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

De acuerdo con los documentos oficiales revisados, el PES se fundamenta legalmente para respetar las garantías individuales establecidas en los artículos 1, 3, 4 y 17 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, del capítulo 1 de las Disposiciones generales de la Ley General de Educación (LGE), artículo 8, fracción III, y artículo 42; en el Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012, objetivos nacionales 1, 2 y 6, en el eje 3, objetivo 10, estrategia

10.1 y objetivo 12, estrategia 12.5 y 12.9; también en el Programa Sectorial de Educación 2007-2012, objetivo 6, fracción 6.1, 6.2 y 6.4, objetivo 16 y estrategia 16.3, y de los temas transversales E.2 y E.3.

Su objetivo es lograr que las escuelas públicas de educación básica sean espacios seguros y confiables, mediante la participación social y formación cívica del alumno, orientado a la convivencia democrática, la colaboración responsable y el desarrollo de competencias encaminadas al autocuidado, la autorregulación, el ejercicio responsable de la libertad, la participación social y la resolución no violenta de conflictos. Sus líneas estratégicas de acción son:

- Capacitación de equipos técnicos estatales en materia de gestión de seguridad escolar y violencia.
- Capacitación para maestros y docentes en temas de prevención y reacción frente a situaciones de violencia, delincuencia y adicciones.
- Elaboración de un diagnóstico y un plan de seguridad, por parte de la escuela.
- Realización de cursos, talleres y conferencias preventivas para maestros y alumnos.
- Organización de actividades deportivas para los alumnos.
- Organización de actividades con cobertura nacional que favorezcan el desarrollo de habilidades, capacidades, valores y conocimientos en los alumnos, para fomentar su autonomía en la toma de decisiones propias para resolver, de forma no violenta, situaciones de conflictos o de riesgo, y la promoción de la seguridad colectiva con apego a la legalidad y el sentido de la justicia.
- Distribución de manuales y guías orientados a la seguridad escolar para alumnos, maestros y padres de familia.
- Asignación de recursos financieros a las escuelas participantes para atender las necesidades de mantenimiento de la infraestructura en los planteles escolares.

Para su desarrollo, la SEP contempló tres fases de ejecución plasmadas en el cuadro 1.

Cuadro 1. Fases de ejecución del PES*

Concepto	Fase 1 (Inicio)	Fase 2 (Ampliación)		Fase 3 (En desarrollo estimación final)
	2007	Agosto de 2008	Diciembre de 2008	2012
Escuelas	1175	8171	13753	37000
Entidades	9	25	32	32
Municipios	11	123	160	300

*Fuente: elaboración del autor con base en SEB (2008). Bases para la operación del Programa Escuela Segura.

LA IMPLEMENTACIÓN: ELEMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

La Implementación de políticas y programas educativos ha sido reconocida de manera tardía por la investigación educativa, ya que se daba por hecho que el diseño de las políticas predeterminedaba de manera “lógico-racional” lo que debía pasar en la práctica al igual que los resultados (Cohen, 2005). La implementación surge como tema de estudio hasta que se reconocen las limitaciones que tiene la racionalidad formal en la formulación de políticas y programas desde los años setenta del siglo pasado. Asimismo se reconoce la complejidad de tratar de echar a andar un programa, y sobre todo, que para poder comprender los resultados se requiere transitar desde lo deductivo, a lo inductivo, o de lo abstracto a lo concreto sobre los efectos que produce (Guerra, 2010).

Estudiar la implementación de una política tradicionalmente se le considera como la “caja negra” en el ciclo de la política pública. Este es precisamente el objeto que aborda este estudio: la implementación del PES en un contexto particular. La razón es la fase más dinámica del ciclo de las políticas educativas, donde se concretan propósitos y actividades, no necesariamente para establecer sus

lineamientos de diseño. También es la más compleja, ya que intervienen distintos actores con valores, principios, expectativas e intereses que pueden aumentar o limitar la potencialidad de las acciones.

La fase de implementación de las políticas educativas

La fase de implementación es el corazón mismo de la política pública, donde se ponen en juego todas las variables cualitativas y cuantitativas para dinamizar los recursos con el fin de cubrir las reglas de operación, definidas en su diseño.

Bardach (1977, p. 17) define la implementación como “un juego de negociación, persuasión y maniobras en condiciones de incertidumbre, los actores de la implementación juegan para ganar tanto control como sea posible y tratan de hacer del sistema un espacio propicio para alcanzar sus propias metas y objetivos”. Por su parte, Noel (2006, p. 9) dice que es “la fase de la política pública durante la cual se generan actos y efectos a partir de un marco normativo de intenciones de textos o de discursos”.

Esta fase implica un cierto grado de coerción ejercida por parte de los responsables de poner en marcha la política (Pedro y Puig, 1999; Lahera, 2002), dado que cuentan con una autoridad y legitimación formal como tales. En ese sentido, siempre estarán formulándose preguntas como ¿por qué atender ese problema y no otro?, ¿por qué estas acciones y no otras?, ¿qué tipo de negociación y persuasión se requiere para mover a los actores?, ¿cómo pueden formularse indicadores que describan cómo se desarrolla la política? Todos estos serán puntos importantes al efectuar la toma de decisiones en esta etapa (Majone, 2005).

A partir de las nociones tratadas anteriormente, una política pública es el conjunto de cursos de acción por medio de los cuales el Estado atiende una necesidad o problema público de índole tipo social; en este sentido, el PES es un programa que, en su fase de im-

plementación, tiene como objetivo anular las prácticas de violencia escolar en los recintos educativos.

MODELO OPERACIONAL

En este apartado, se describe el modelo utilizado para explorar el proceso de implementación del PES en la escuela de referencia. Adoptando un proceder desde lo deductivo hacia lo inductivo, se definieron las principales variables de la fase implementación que interesaba abordar.

Una forma de explicar qué es la implementación en sus diferentes vertientes es mediante la formulación de un conjunto de indicadores, objetos o criterios que nos puedan describir los elementos que están implícitos en un proceso, ya sea informático, tecnológico o donde intervengan personas, que es nuestro caso. De tal forma que al articularlos generen un producto, este mismo será una variable que cuantificará el nivel de eficacia o eficiencia de las actividades a realizar o si estas mismas generan una variable de restricción que origine un cuello de botella en algún etapa del proceso.

La revisión de los documentos y formatos oficiales, (Diagnóstico y Plan de Seguridad Escolar) emitidos por la SEP, fueron primordiales para ubicar una primera categoría: *estructura Normativa*.

Posteriormente al revisar las formas de financiamiento, se encontró que controlar los flujos de capital para operar los programas educativos es un elemento imprescindible para la operatividad del PES, por ende se formuló la categoría de *recursos financieros*.

Un factor primordial a considerar en la ejecución de programas es la forma de vincular plataformas para el trabajo de los actores educativos. Por ello, para el cometido del mismo es necesario mencionar la técnica que se encarga de suministrar y controlar los recursos materiales para el desarrollo de los contenidos, de ahí la categoría de *logística*.

Por último, se identificó que donde recaen todas las demás variables para articular esfuerzos, acciones y demás recursos, es la *conformación de los grupos de trabajo*; esta fue otra categoría, la más importante dentro del ciclo de la política educativa.

En términos metodológicos, las categorías relacionadas con la implementación del PES en la secundaria estudiada, se representan en el cuadro 2:

Cuadro 2. Esquema metodológico

Categorías	Criterios
Estructura normativa	<ul style="list-style-type: none"> • Adscripción oficial de la secundaria al PES. • Elaboración del Diagnóstico y Plan de Seguridad Escolar 2007-2008, 2008-2009.
Recursos financieros	<ul style="list-style-type: none"> • Asignación de recursos financieros para el programa 2007-2008, 2008-2009. • Reporte por ciclo de los gastos que se aplicaron para la adquisición de material.
Logística	<ul style="list-style-type: none"> • Reportes de los materiales que se utilizaron para la realización de las líneas de acción. • Registros del uso de las instalaciones para operar el programa.
Conformación de grupos de trabajo	<ul style="list-style-type: none"> • Criterios para la conformación de los equipos de trabajo para operar el PES (Responsable, Consejo de Participación Social, Comité de Seguridad Escolar). • Registros y reportes del Consejo de Participación Social y el Comité de Seguridad Escolar, respecto a las líneas de acción del PES. • Reportes parciales y finales de los profesores involucrados en el PES, y su relación con el plan curricular de las asignaturas. • Reporte final del responsable del programa y del director para las instancias oficiales de la SEP.

EL PROCESO DE IMPLEMENTACIÓN DEL PES EN LA ESCUELA SECUNDARIA DIURNA NÚM. 1

El edificio de la Escuela Secundaria Diurna Núm. 1 ubicado en la calle de Regina 111, en el centro histórico de la ciudad, ha alcanzado

ya los ochenta y tres años como escuela de educación básica. En un predio conocido durante la época colonial como *Las Calderas*, situado en la calle del Sagrado Corazón de Jesús (hoy Regina), los Padres de la Buena Muerte de la orden de San Camilo fundaron su convento: enorme construcción que se extendía desde Sagrado Corazón de Jesús hasta la Buena Muerte –hoy San Jerónimo– y de San Camilo –Correo Mayor– hasta la pared poniente del frontón, más o menos a la mitad de la calle.

La infraestructura escolar posee características singulares, es una construcción de carácter federal que data de 1928, cuenta con servicios de agua entubada, drenaje, electricidad y teléfono, instalaciones e infraestructura adecuadas para el quehacer educativo. El inmueble ocupa un terreno de 5,622 m², de los cuales hay construidos 2,978 m², con un área libre de 2,644 m². Se encuentra distribuida en una edificación de tres niveles (planta baja y dos pisos).

En el turno vespertino, tiene un horario de servicio de 14:00 a 20:10 horas, la población atendida es de 100 alumnos: 52 hombres y 48 mujeres distribuidos en seis grupos, dos por grado, identificados cada uno con las letras A y B, 55% de los alumnos de la escuela pertenece a familias dedicadas al comercio, por lo que su situación socioeconómica depende de las ventas que se produzcan en el día; suelen ser varios los miembros de la familia que comparten estos ingresos. Muchos jóvenes ayudan en las actividades productivas a los padres o tutores, lo que origina bajo rendimiento académico o abandono de sus estudios.¹

Hasta 2010, la secundaria tuvo en el turno vespertino una plantilla de personal de 34 miembros: mando directivo, personal docente, administrativo, de servicios y conserje.

¹ Esta información se obtuvo de la *hoja de datos del alumno* proporcionada por la escuela. Este formato es llenado por los padres de familia o tutores al momento de inscribir al alumno al ciclo escolar correspondiente.

Incorporación y desarrollo

El 26 de octubre de 2007, la escuela recibió a través de la Coordinación Sectorial de Educación Secundaria (CSES) que a su vez depende de la Administración Federal de servicios Educativos del DF (AFSEDF), un documento enviado por la Coordinación Nacional del Programa Escuela Segura (CNPES). Se trataba de una Carta compromiso de participación en el PES durante el ciclo escolar 2007-2008; este documento fue firmado por el director de la escuela, adquiriéndose así el compromiso de la escuela para participar en el programa.

Posteriormente, para el ciclo escolar 2008-2009, el documento es denominado *Carta compromiso de la escuela para integrarse al Programa Nacional Escuela Segura durante el periodo 2008-2009*.

Más tarde se da a conocer en la zona escolar, en octubre de 2007, como programa piloto solamente en algunas secundarias. Por eso la secundaria 1 tardó un año aproximado de su puesta en marcha. En esta etapa, se encontró que existían cuestionarios prediseñados por los responsables del PES desde la AFSEDF, este fue el origen del Diagnóstico de Seguridad Escolar del ciclo 2007-2008, realizado a partir tres ámbitos: aula, escuela y comunidad, cada uno con sus respectivos indicadores, formulados como respuestas pre codificadas para cada caso. Estos fueron los instrumentos utilizados por la escuela para realizar su diagnóstico.

Para el ciclo 2007-2008, con base en ese diagnóstico, se emitió un plan de seguridad escolar en donde se describen las fortalezas y debilidades de cada ámbito.

Para el 2008-2009 se modificó tanto la estructura como los indicadores, derivando en un nuevo plan de seguridad escolar en donde se planteó un solo problema de seguridad escolar global que afronta la institución, y fue que “los alumnos llegan auto medicados de su casa a la escuela”, sin aportar evidencias sólidas, pues la misma estructura del instrumento no permitía entrar en este tipo de detalles.

Recursos financieros asignados

Durante el ciclo escolar 2007-2008 no se asignó ningún recurso financiero a la escuela para operar el programa debido a que se encontraba en fase piloto. En este periodo, las actividades enmarcadas por el programa se desarrollaron con los activos fijos de la institución. Posteriormente, en el ciclo escolar 2008-2009, la AFSEDF –y por conducto de la Coordinación Estatal del Programa Escuela Segura en el DF (CEPES)– emitió los parámetros para la ejecución y seguimiento de los recursos financieros del PES en el DF.

En diciembre de 2008 se dieron a conocer los pormenores acerca de los recursos financieros para el programa que serían asignados hacia las escuelas públicas de educación básica, en las 15 delegaciones de mayor incidencia delictiva, con excepción de la delegación Milpa Alta. De acuerdo con las bases de operación del PES, el monto asignado en 2008 al DF es de 9'473,223.08 de pesos, 75% (equivalente a \$ 7'160,000 de pesos) del monto total asignado al DF será entregado a las 716 escuelas beneficiadas. La Secundaria Diurna Núm. 1, turno vespertino, recibió un monto de 10,000 pesos, al igual que las otras 715 escuelas beneficiadas.

El monto asignado debió ser utilizado en la compra de insumos de seguridad tales como: chapas, puertas, vidrios, iluminación, alarmas, sistemas de cámaras de seguridad, protección civil, y en acciones de difusión, capacitación y enseñanza, relacionadas con la prevención y la seguridad escolar.

Logística para operar el PES

En el periodo 2007-2008 no se adquirió material ni consumibles para el desarrollo de las actividades del PES, dado que no hubo recurso financiero; sin embargo, se utilizaron instalaciones (sala de medios y auditorio para efectuar conferencias) y material diverso de papelería de la escuela para la elaboración de carteles y periódicos murales. Para el ciclo 2008-2009 la escuela recibió un cheque por la cantidad de 9,999 pesos, la cual se utilizó en la compra de los siguientes insumos:

Material eléctrico	1,991.80
Pintura	999.02
Pintura, estopa y <i>thinner</i>	696.98
Batas de algodón	<u>6,311.20</u>
Importe total	9,999.00

La comprobación se realizó mediante facturas que fueron registradas en el “Formato para la comprobación de gastos” que describe concepto del gasto, número de factura, proveedor e importe de dicho gasto. El formato es remitido por el director escolar, profesor Jorge Torres Raviela a la unidad administrativa correspondiente de la AFSEDF.

Material eléctrico, pintura, estopa y *thinner* fueron utilizados para la mejora de algunas áreas del inmueble escolar; las batas son utilizadas por los alumnos en las prácticas de los laboratorios de Física, Química y Biología y para las actividades desarrolladas dentro de uno de los tres talleres: carpintería, electrotecnia y productos alimenticios.

Durante todas las conferencias, talleres y pláticas se utilizaron normalmente los siguientes materiales: cañón, computadora personal portátil, cámara digital (para obtener evidencias fotográficas), pizarrón blanco, plumón para pizarrón blanco, borrador para pizarrón blanco, hojas de cartulina para dibujar y colorear lo referente al tema visto, plumones *Aquacolor* para realizar los carteles alusivos al tema observado.

Para llevar a cabo la serie de pláticas, conferencias y talleres, fue necesario que se asignaran algunos espacios de la institución, lo más acordes a dichos eventos. Por ejemplo, para las conferencias celebradas durante el ciclo escolar, se contó con la sala de medios y el auditorio de la misma institución. Los talleres fueron desarrollados dentro de la sala de medios y la sala interactiva de la secundaria. Las pláticas se realizaron en el auditorio y ocasionalmente dentro de la sala de maestros, espacio con el que cuenta la escuela para ciertas actividades de naturaleza similar.

Conformación del Consejo de Participación Social

La conformación del Consejo de Participación Social se realizó a través de convocatoria emitida en agosto de 2007, por medio de la cual se invitaba para el 25 de octubre del mismo año, a docentes, alumnos, ex alumnos y padres de familia, a llevar a cabo los trabajos de selección y conformación de dicho organismo escolar. Mediante una lista de asistencia se dio a conocer –como resolutivo y por decisión colegiada y de los mismos asistentes, ante las autoridades superiores de la Coordinación Sectorial de Educación Secundaria (CSES)– el documento, con fecha 26 de octubre de 2007, llamado *Carta compromiso de participación en el Programa Escuela Segura*.

En esta carta se presentaban criterios, objetivos y acciones que se llevarían a cabo durante los ciclos 2007-2008 y 2008-2009. Entre otras acciones se enuncia impulsar y fortalecer una cultura de prevención de la seguridad, se solicita la participación activa de todos los miembros de la comunidad escolar.

El Consejo de Participación Social en la Educación se conformó en un acta constitutiva, con base en lo señalado por los artículos 68 y 69 de la Ley General de Educación, el acuerdo 280 y el artículo 4 de Lineamientos de los Consejos Escolares de Participación Social en la Educación, integrado por los siguientes miembros:

Presidente	Director escolar
Coordinador	Profesor de asignatura
Secretario	Profesor de asignatura
13 Consejeros formados por:	3 profesores de asignatura 1 representante sindical de los docentes 4 alumnos 5 padres de familia

Conformación del Comité de Seguridad Escolar

El PES fue coordinado y dado a conocer –en primera instancia– por el director escolar, quien es la máxima autoridad dentro del centro escolar. El director designó a los profesores indicados para

realizar el trabajo colegiado, conjuntamente con el responsable del programa, para los siguientes ciclos escolares, sin más requisitos que la capacidad de compromiso, responsabilidad y disposición con la institución.

Para la conformación del comité de salud y seguridad escolar se aplica como criterio de selección, la disposición de colaboración de los docentes, la capacidad de organización y don de mando para una inmediata toma de decisiones, aceptación de los compañeros y la responsabilidad e iniciativa para cumplir y fortalecer las acciones que sean necesarias para cumplir y salvaguardar la seguridad de los miembros de la institución. La estructura está formada por el director y docentes del plantel.

El objetivo general de este comité es establecer y poner en marcha las acciones preventivas, de auxilio, salud y recuperación, destinadas a salvaguardar la integridad física y psicológica de las personas que integran la comunidad escolar.

Responsable del PES

El responsable del programa en la escuela secundaria fue el docente de red escolar nombrado como coordinador del PES por parte del director escolar, dado que consideró tenía la preparación adecuada en el uso y manejo de la computadora e internet, habilidades necesarias considerando que la mayoría de los datos de este programa se transmitirían a través de este medio informático.

Además instrumentar el PES en conjunto con los docentes del plantel, el responsable tenía también bajo su responsabilidad interactuar con los profesores responsables de los programas de apoyo escolar en los que se encontraba participando la escuela: Contra la violencia, eduquemos para la paz; por ti, por mí y por el mundo y Ombligos al sol; Programa Educativo de Prevención Escolar (PEPE); Guía de Educación física. También en los programas extraescolares: Escuela para padres, Salud y seguridad en la escuela, Cruzada escolar para la preservación y cuidado del ambiente, y en el consejo de participación social (de cuyos representantes se recibirían los

resultados y evidencias obtenidas durante el ciclo escolar, en materia de seguridad escolar).

Posteriormente el responsable emitirá una serie de reportes dirigidos a la Inspección general de zona, a la cual pertenece la Secundaria Núm. 1, turno vespertino; este reporte se emite vía documental (CD e impreso) y vía informática (por internet). En www2.sepdf.gob.mx/escuelasegura/index.jsp que es la web o portal designado por la AFSEDF para este programa.

RESULTADOS DE LA APLICACIÓN

El único reporte que se emitió fue en el portal del PES, dependiente de la SEP; se anexaron fotografías de las conferencias y del operativo *mochila segura*, así como uno de varios simulacros de sismo y desalojo de siniestros, de parte del Comité de Seguridad Escolar.

No se cuenta con registros y reportes por escrito de los profesores involucrados en el Comité de Seguridad Escolar con respecto a sus actividades previstas en las brigadas de seguridad, o informe final del PES al concluir el ciclo escolar 2007-2008 por medio del Consejo de Participación Social y Responsable del programa.

Solamente se elaboró un formato para entregar a la inspección de zona por parte del director, de los Programas de Apoyo Escolar (PAE) y de las brigadas del Comité de Seguridad.

A continuación, se describen las evidencias obtenidas por medio de la revisión de los documentos que sirvieron de base para elaborar un reporte entregado vía internet a la coordinación nacional del PES, que se encuentra en la página oficial de la SEP.

Como se definió en el plan de seguridad escolar 2008-2009, se pidió a los padres de familia que no auto mediquen a sus hijos, que se comprometan a llevar a sus hijos al médico; como pruebas, se presentaron fotografías y los expedientes respectivos de cada alumno con algún problema de salud, recetas médicas que avalan que el alumno está siendo tratado por profesionales del sector salud.

Las acciones que se desarrollaron están registradas en fotografías tomadas por el responsable del PES, y éstas son:

- Alumnos del turno vespertino de la secundaria núm. 1 han sido apoyados por sus padres o tutores; se ha visto disminuido en gran porcentaje el problema de la automedicación, por lo que se les invita a presentar la receta médica correspondiente a la enfermedad o problema de salud que estos tengan.
- En cada expediente de los alumnos, se concentra cada una de las recetas médicas que presentan por alguna enfermedad o problema de salud.
- Alumnos y alumnas asistieron a la conferencia sobre salud bucal por el profesor Germán Miranda, coordinador de laboratorio de Biología; ahora, de la Facultad de Ciencias.
- Alumnos y alumnas hacen uso permanente de su bata durante sus prácticas en laboratorios y talleres.

Otras evidencias registradas son las actividades que se llevan a cabo en la escuela por el Comité de Seguridad Escolar como los simulacros de sismos y conferencias sobre sexualidad, autoestima, salud, adicciones, entre otras. Respecto a la seguridad física del alumnado, se compraron batas, para usarlas en las diferentes actividades que desarrollan en laboratorios y talleres. En cuanto a las líneas de acción del PES, se encontró lo siguiente:

Mochila segura

Con la autorización que otorgan los padres de familia, durante el ciclo escolar 2007-2008 quedó establecido que una vez al mes se efectuaría la revisión de mochila de los alumnos. En la primera junta de padres de familia o tutores del ciclo escolar, se solicitó la participación de un grupo de estos para detectar algún objeto que no fuese parte del material escolar, retenerlo y etiquetarlo con los

datos del alumno para posteriormente hacerlo del conocimiento del área de orientación educativa y ésta a su vez enterara al padre de familia correspondiente.

Durante el desarrollo de esta actividad apoyada por algunos padres de los alumnos, se encontraron diferentes objetos, como se muestra en el cuadro 3.

Cudro 3. Resultado de la aplicación del Operativo Mochila Segura

Mes	Número de de padres de familia por grupo directivo		Directivo y personal escolar			Objetos encontrados que no son parte del material escolar
			Direc-tivo	Orientación o trabajo social	Prefec-tura	
Agosto 2007*						
Septiembre 2007	2	1° A	1	2	2	2 Tijeras, cosméticos de belleza
Octubre 2007	3	1° B	1	1	1	Cosméticos de belleza
Noviembre 2007	2	2° A	1	2	2	Tijeras, 4 celulares
Diciembre 2007	2	2° B	1	1	1	2 Cutter
Enero 2008	1	3° A	1	2	2	4 celulares, cosméticos de belleza
Febrero 2008	2	3° B	1	2	1	1 celular
Marzo 2008	2	1° A	1	1	2	2 celulares, cosméticos de belleza
Abril 2008	2	1° B	1	2	2	6 celulares
Mayo 2008	3	2° A	1	2	2	1 reproductor mp3, 1 tijeras
Junio 2008	2	2° B	1	1	2	3 celulares, 1 cutter

*En agosto se formaron los equipos de trabajo de los padres de familia en la primera junta llevada a cabo entre el director, personal educativo y docentes asesores de cada grupo y grado al inicio del ciclo escolar 2007-2008.

Como se logra observar, los “objetos extraños” encontrados a los estudiantes fueron cúters que los alumnos alegaban eran para taller de carpintería o electrónica, las tijeras para recortar ilustraciones de materias como geografía, español o alguna otra y respecto a los celulares y reproductores de mp3, sólo en el caso de los celulares se devolvieron

a los padres de familia el día posterior a la revisión de las mochilas siendo notificados a través de un citatorio emitido por Orientación educativa. Los padres que autorizaban a sus hijos a portar este tipo de objetos, firmaron un formato de autorización, responsabilizándose de su mal uso o extravío. En lo referente a los cosméticos de belleza de las alumnas, se les notificó a los padres mediante un citatorio; al no asistir éstos y no reclamar dichos objetos, se devolvieron hasta el final del ciclo escolar, pero sólo a aquellas alumnas que los reclamaban en presencia de sus padres o tutores.

Se supone que la finalidad de llevar a cabo esta acción era prevenir cualquier riesgo de daño en la salud de los alumnos o del personal que labora en la escuela secundaria.

Programas PEPE y Escuela para padres

Los programas PEPE y *Escuela para padres* no se llevaron a cabo, a pesar de estar contemplados en el proyecto escolar de la secundaria, debido a que la mayor parte de los padres de familia se dedican al comercio informal, existe una falta de compromiso y evaden la responsabilidad que tienen con sus hijos y con la escuela. Por lo tanto, no existe evidencia sobre reporte alguno, ni mucho menos informe parcial ni final sobre los resultados de estos programas.

Código Águila y Sendero Seguro

De este programa no fue posible obtener información precisa de los reportes de los diferentes ciclos escolares, dado que la escuela no los gestionó mediante la seguridad pública local o la unidad de prevención del delito en la delegación Cuauhtémoc. A pesar de que un oficial de la Secretaría de Seguridad Pública se presentó después de que los alumnos entraron con un formato que sólo firma y sella la secretaria de la secundaria, el oficial no deja copia alguna

ni se le solicita, por lo cual no hay evidencias de este programa en la escuela.

Respecto al programa sendero seguro no hay registros de haberse llevado a cabo, al parecer nunca se realizó dicho programa.

Contra la violencia eduquemos para la paz

Dentro del programa Contra la violencia, eduquemos para la paz; por ti, por mí y por todo el mundo se realizaron diferentes sesiones (cuadro 4), desarrolladas por el departamento de Trabajo Social con la participación de la profesora. Lucia Pérez González; Orientación Educativa fue impartida por Hilda Juan Cruz y María Elena Guarneros Hurtado y la institución Mexfam fue representado por el licenciado Carlos Vázquez M. respectivamente:

**Cuadro 4. Temas abordados en el Programa
Contra la violencia, eduquemos para la paz**

Tema de la sesión	Fecha
Resolución de conflictos	11 de diciembre de 2007
Relaciones conflictivas	22 de febrero de 2008
Valores	14 de marzo de 2008
Relaciones destructivas	24 de abril de 2008
Valores que influyen en mí	07 de mayo de 2008
Resolución de problemas	30 de mayo de 2008
Métodos anticonceptivos (Mexfam)	16 de junio de 2008
Toma de decisiones	07 de agosto de 2008

Omblicos al sol

Como parte del programa Omblicos al sol se organizaron durante el ciclo escolar 2008-2009 una serie de conferencias en coordinación con la Fundación Centro Histórico de la Ciudad de México y la Fundación Mexicana para la Planeación Familiar AC (Mexfam);

por parte del plantel participó la Trabajadora Social. Las temáticas tratadas en las conferencias, que tuvieron una duración de entre una y dos horas aproximadamente, fueron las que se muestran en el cuadro 5.

Cuadro 5. Temas abordados en el Programa *Ombigos al Sol*

Temas de Sexualidad	Fecha	Asistencia
Comunicación familiar	10-10-2008	60 alumnos
Pubertad y proceso reproductivo	29-10-2008	59 alumnos
Embarazo adolescente y concepción	25-11-2008	57 alumnos
VIH Sida	10-12-2008	57 alumnos
Sexualidad y juventud	22-01-2009	49 alumnos
Diversidad sexual	20-02-2009	57 alumnos
Mitos y realidades	27-03-2009	57 alumnos

Para tratar la temática de las adicciones, se contó con la presencia de la Licenciada Isela Yañez Hernández de la institución OCIUM (Educa en la prevención de adicciones, A.C.), quien dirigió actividades dirigidas hacia los alumnos, profesores y padres de familia. Además se aplicó una prueba a los alumnos para detectar sus necesidades, clasificarlos y formar grupos focalizados, para impartirles talleres de acuerdo con la problemática particular de cada grupo, los temas que se abordaron fueron: *depresión, ansiedad y adicciones*.

Estos temas se desarrollaron durante junio de 2009 en doce sesiones de una hora cada una, determinándose que fueran los días lunes, miércoles y viernes e iniciando el día 1° de mes y concluyendo el día 26 de dicho mes, la serie de actividades de OCIUM se llevaron a cabo dentro del auditorio de la escuela, contando con la participación de los profesores titulares que se encontraban con los grupos durante el horario en que se impartían las actividades, contando con seis profesores y los alumnos que asistían los días de la sesión señalada, además de 3 a 4 padres de familia por cada reunión de los talleres realizados.

DISCUSIÓN

La primera cuestión que se deriva de los resultados antes descritos es que *la incorporación de la secundaria al PES, fue más bien prescrita que por iniciativa propia de la comunidad escolar*. Esto se refleja claramente en la elaboración de un Diagnóstico de Seguridad Escolar que no parte de un consenso escolar que involucrara al Consejo de Participación Social y al Comité de Seguridad Escolar. Por consecuencia, el Plan de Seguridad Escolar adoptado para los dos ciclos escolares aquí estudiados, no atendió los verdaderos problemas de seguridad que pudo haber afrontado la institución.

Aunado a lo anterior, el programa es presentado en su diagnóstico como un menú de posibles problemas que podría tener la escuela en materia de seguridad, apostando todo por la prevención, pero no a un programa integral que pueda prevenir, intervenir y canalizar situaciones de violencia, adicciones y riesgos al interior de la escuela cuando la situación o el evento ya está.

De los documentos revisados se infiere que la planeación de las conferencias preventivas fue deficiente, quienes en materia de seguridad eran los involucrados directos en el programa —el director, el responsable, los docentes y servicios de apoyo—, no contaron con la capacitación suficiente, esto aunado a un déficit de organización y coordinación en la operatividad de los programas de apoyo escolar. También se aprecia la ausencia de estrategias para la elaboración de una red de trabajo e involucramiento del Consejo de Participación Social y el Comité de Seguridad Escolar en las líneas de acción que estipula el PES.

Los reportes del Consejo de Participación Social y Comité de Seguridad Escolar fueron nulos; tampoco los docentes lograron concretar la transversalidad del currículum con sus asignaturas. Por lo anterior se deduce que el compromiso mutuo y la necesaria legitimación de la estrategia de seguridad, por parte de la comunidad escolar, así como de los fines y propósitos del programa fueron solo letra muerta.

En cuanto al uso de los recursos económicos, en el ciclo 2008-2009, 70% del presupuesto se destinó para la adquisición de material para laboratorio; más que atender al plan de seguridad, el empleo de los recursos revela como mayor problema el faltante de material de laboratorio en el ámbito aula, en su caso, batas para los alumnos. Si bien esto se contempló dentro de plan de seguridad 2008-2009, en realidad no atiende a problemas reales de violencia o seguridad de la escuela sino a otros de tipo socioeconómico; esto se relaciona más bien con las carencias de los alumnos para la adquisición de material de laboratorio como las batas.

El PES en su gestión pedagógica con los docentes, implica una transversalidad del programa con sus asignatura, para ello se otorgó al responsable vía electrónica un documento en formato Excel, en el cual se daban los contenidos que se tienen que cubrir respecto al plan curricular; este mismo se dio a conocer en la junta de consejo técnico, sin embargo, no hay reportes finales de los docentes en sus planeaciones curriculares en el cual hayan hecho uso de dicha herramienta informática.

Como se describió, el consejo de participación social se conformó con los miembros de la comunidad escolar, padres de familia y un ex alumno; esto mismo quedo asentado en una acta constitutiva, pero en la revisión de los documentos no aparecen informes de la participación de este consejo dentro del programa, por el cual deducimos que sólo quedó en una cuestión mediática.

El comité de seguridad escolar también se conformó, sin mayor actividad que los simulacros y las brigadas de seguridad escolar, se reportan en un formato específico a la inspección de zona escolar 29, a la que pertenece la escuela y en las fotografías tomadas como evidencias, de tal modo que sólo quedó como un simple trámite burocrático.

Respecto al programa Mochila Segura encontramos que hay una discontinuidad del mismo, sólo se implementó en el ciclo 2007-2008 en diversos meses conjuntamente con los actores escolares, sin comprender por qué no se siguió aplicando, no encontrando

respuesta argumentada por parte del responsable y director escolar; así como un reporte final del ciclo de todas las incidencias que se identificaron, un desglose más detallado de los objetos encontrados a cada alumno para anexarlo a su expediente.

Además se identificó que nunca se hizo uso de herramientas metodológicas, antes, durante y después de la implementación, con el propósito de recopilar información y conocer el grado de percepción que dejó el haber realizado los programas de apoyo escolar y las conferencias preventivas para los alumnos y si éstos realmente les sirvieron para su seguridad, formación y vida personal.

La canalización de los recursos financieros en la institución fue discontinuo: si para el ciclo 2007-2008 no hubo tal apoyo, por ser programa piloto. Para el siguiente ciclo 2008-2009, los recursos fueron mal aplicados, pues no se relacionan con los problemas planteados que debieron atenderse en función del plan de seguridad escolar.

La logística en la ejecución del programa fue limitada, y no fue aprovechada al máximo la infraestructura con la que cuenta la secundaria. En relación a los materiales utilizados, éstos no se registraron ni se reportaron para informar detalladamente las inconsistencias que pudieron presentarse por falta de equipo informático, guías de orientación básica, consumibles y papelería para realizar las conferencias preventivas.

El uso de las tecnologías de la información en la implementación del programa es un punto crucial, del cual se deduce que si no hay personal con capacidad de poder manejar plataformas informáticas, el programa entra en un cuello de botella, ya que los procedimientos que establecen las reglas de operación requieren que toda la información (Diagnóstico y Plan de Seguridad escolar, reportes y evidencias) se gestione por medio del portal electrónico de la Secretaría de Educación Pública.

También desciframos que hay duplicidad de acciones respecto a los diferentes programas que se operan en la escuela, que causan solamente doble costo con los mismos efectos, dado que la secundaria

no sólo está inscrita en el PES, sino también en el Programa Escuelas de Calidad; donde los fines y los propósitos de cada uno de los programas pueden llegar a fusionarse y, por consecuencia, crear un ambiente de ambigüedad operativa.

Hoy en día, el Sistema Educativo Nacional continúa funcionando de acuerdo con un modelo centralizado en casi todos los subsistemas y órganos dependientes de la SEP; ya sean desconcentrados o descentralizados, tienden a tener un enfoque administrativo en cascada, esta es la forma en que se conduce la implementación de todo programa, y el PES no es la excepción. De esta manera, la Secundaria Diurna Núm. 1 César A. Ruiz, turno vespertino, siguió esa misma tónica en relación al PES: primero la Coordinación Estatal emite las reglas, luego la Coordinación Sectorial, la Dirección Operativa y la Inspección de zona “bajan” las reglas de operación junto con indicaciones generales a los directivos y personal de la escuela.

COMENTARIOS FINALES

Este estudio de caso refleja cómo la política educativa por sí misma no resuelve los problemas existentes; tampoco es una panacea para solucionar problemas en cualquier ámbito educacional. Si la política no es bien instrumentada, con base en indicadores pertinentes y mediante un seguimiento y evaluación contextualizados en todas sus fases, es poco probable que tenga el impacto esperado.

Del análisis desarrollado se deduce que el PES tiene problemas de fondo desde su diseño o formulación por parte de los especialistas y funcionarios de gobierno. Esto se aprecia desde la definición del problema mismo que lo justifica –generaliza las manifestaciones de la violencia como si en todas las escuelas ocurriera lo mismo–, pasando por sus objetivos y propósitos homogéneos en la gestión institucional; con estas ambigüedades y dificultades de inicio, la gestión escolar del programa en la Secundaria Diurna Núm. 1, muestra cómo es que una política se transforma y produce prácticas sin

sentido por parte de los actores escolares, un desvío también en el uso de los recursos, que son utilizados para adquirir materiales no relacionados con la prevención de la violencia, no cuando menos como se entiende desde el propio diseño de la política.

Se buscaron resultados, informes o reportes que documentaran la aplicación y grado de cumplimiento de indicadores de impacto del programa desde que éste comenzó a operar en 2007 hasta 2010. Durante todo el periodo que comprendió la investigación, en la página oficial de la Secretaría de Educación Pública sólo encontramos experiencias estatales, reuniones regionales, sin datos estadísticos cuantificables para su estudio. El programa ha sido modificado desde el ciclo 2009-2010 a la fecha, reforzando la concepción de un programa psicopedagógico preventivo, y junto con ello, reafirmando la discontinuidad de los objetivos, metas e indicadores que en este estudio identificamos como una laguna importante.

El PES fue evaluado en su diseño en 2008 por la Universidad Autónoma de Aguascalientes; en el informe se señalan diversas inconsistencias en sus fines, propósitos, matriz de indicadores y en sus componentes. Tampoco cuenta con instrumentos de medición del desempeño, verificación y validación de la información existente. Esto reafirma que el PES no surge de un diagnóstico global de las condiciones en las que se encuentran las escuelas de nivel básico, en materia de seguridad, violencia y adicciones; en realidad, el punto de partida para su formulación fue un objetivo nacional de un plan sexenal. El tema de la seguridad en el país es crítico; si bien el PES podría contribuir a prevenir el consumo de sustancias nocivas y violencia, al igual que en la creación de ambientes seguros en las escuelas, no se ve reflejado en los últimos informes por parte de las reuniones de las coordinaciones estatales y dependencias de la SEP, con el fin de conocer los avances de su instrumentación a nivel Federal.

En cuanto a la implementación del PES en la Secundaria Diurna Núm. 1 T.V., encontramos que se limitó a la compra de batas, insumos para el taller de laboratorio, y artículos de remodelación

para la escuela. ¿Por qué? Pues porque el PES no fue percibido como una necesidad por la comunidad escolar, los problemas prefigurados desde los mismos instrumentos de diagnóstico no parecen coincidir con la percepción de la comunidad. La falta de un estudio diagnóstico pertinente, que aportara las evidencias necesarias para conocer el principal problema de seguridad que afrontaba la escuela mediante un mapeo de riesgo o una encuesta *ad hoc* a los agentes educativos, puede ayudar a comprender las razones por las que el trabajo colaborativo y las acciones para poner en marcha el PES, se realizaron más por trámite que por convicción; el motor que movió la participación de la escuela en el programa, seleccionada desde la primera fase por dedazo, pareció ser la obtención de recursos adicionales, más que el interés por la seguridad.

El análisis de los documentos oficiales, y la información obtenida del responsable del programa, llevan a suponer que lo que realmente pasó con la implementación del PES en la secundaria diurna Núm. 1 César A. Ruiz fue en esencia un acto de *simulación de trabajo colegiado por parte de los actores escolares*, dejando en segundo plano lo sustantivo del programa hacia el beneficio de la comunidad escolar. Esto pudo deberse también al contraste entre lo que plantea el programa y la cultura organizacional imperante de una escuela, la primera de la ciudad de México, con mucho tiempo de existencia y por ende con prácticas fuertemente arraigadas.

Como se describió al inicio del apartado sobre el proceso de implementación, el edificio de la secundaria está catalogado como monumento histórico; por los comentarios informales de los docentes, existía la intención de desalojarlo restaurarlo, pero sentían temor de que esto fuese sólo un pretexto para cambiarlos de edificio o simplemente desaparecer al escuela.

De hecho, luego de concluir esta investigación, el turno vespertino de la secundaria había desaparecido, el personal docente, de servicios y administrativos fue reubicado en otras escuelas de otra jurisdicción a causa de la baja población estudiantil; la escuela se encuentra en remodelación por parte de una fundación privada.

Al respecto cabe una pregunta: ¿cuál fue el sentido de elegir para la fase piloto del PES a una escuela que poco después de haber participado, prácticamente desaparecería?

Los programas educativos suelen ser mejor legitimados por los beneficiarios cuando apuestan más al consenso que la coerción, respetan la autonomía y minimizan la relación burocrática, expresan las verdaderas intenciones del programa, más que recurrir a simulación de prácticas y bajo grado de compromiso por parte de los operadores y, finalmente, consideran las necesidades de la comunidad escolar de manera holística.

Dentro de la implementación de programas educativos advertimos la necesidad de implementar procedimientos e instrumentos de monitoreo, así como la formulación de indicadores de gestión en esta etapa, que es la más difícil dentro del ciclo de la política pública pues es el “campo de batalla” donde se ponen a prueba todas las variables tanto cuantitativas como cualitativas para intentar conseguir los propósitos y los fines de los programas sociales.

El modelo operativo como método puede ser útil para abordar sistemáticamente la implementación de programas educativos. Asimismo permitiría estudiar más a fondo qué tanto influye cada una de estas categorías o variables en la operatividad y su relación directa con los resultados esperados.

Indudablemente, es necesario fortalecer el estudio de la fase de implementación del ciclo de la política pública desde varias perspectivas, enfoques y disciplinas, con el fin de comprender, identificar, describir y proponer modelos operativos más pertinentes que contribuyan a mejorar la implementación de programas educativos adaptándolos a los contextos particulares y a las problemáticas reales que persisten en las escuelas.

REFERENCIAS

- Aguilera, M.; Muñoz, G. y Orozco, A. (2007). *Disciplina, violencia y consumo de sustancias nocivas a la salud en escuelas primarias y secundarias de México*. México: INEE.
- André, R. (2006). *Políticas Públicas: formulación, implementación y evaluación*. Colombia: Aurora.
- Begoña, M. (2008 septiembre). Un acercamiento a la prevención. *Revista de cultura y educación AZ*, vol. XIII pp. 30-31.
- Benítez, A. y Góngora, A. (2007 Agosto). Programa escuela segura. *Revista Educare*, Núm. 1, pp. 52-55.
- Etxeberria, F. (2001 Agosto). Europa y violencia escolar (pp. 147-165) *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 41.
- Gobierno Federal (2007). *Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012*. Recuperado el 22 de Junio de 2009 de <http://pnd.presidencia.gob.mx/>
- González, R. (2010). La gestión de la violencia en comunidades de alto riesgo: La perspectiva de los directores. En Guerra, M. *Gestión de la Educación Básica. Referentes, reflexiones y experiencias de investigación* (pp. 89-111). México: UPN.
- Guerra, M. (2010). *Gestión de la educación básica: referentes, reflexiones y experiencias de investigación*. México: UPN
- Loera, A. (2009). *Monitoreo y Evaluación del diseño y desempeño de programas sociales*. México: Heurística Educativa.
- Montes de Oca, A. (2008 septiembre). Fomentando la seguridad desde la formación. (12-14.) *Revista de cultura y educación AZ*. vol. XIII.
- Pastrana, D. (2008 septiembre) Programa escuela segura. *Revista de cultura y educación AZ* (pp. 15-17), vol. XIII.
- Ramírez, J. (2008 septiembre) Seguridad escolar: la corresponsabilidad como fundamento. (34-35). *Revista de cultura y educación AZ*. vol. XIII.
- Ruiz, S. (2008 septiembre). Drogas: índice de consumo juvenil (26-27). *Revista de cultura y educación AZ*. XIII
- Secretaría de Educación Pública (1993). *Ley General de Educación*. Recuperado el 28 de Junio del 2008 de <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/index.htm>
- Secretaría de Educación Pública (2007-2008). Diagnóstico de seguridad escolar Escuela Secundaria Diurna Núm. 1, César A. Ruíz, turno vespertino. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública (2007-2008). Plan de seguridad escolar Escuela Secundaria Diurna Núm. 1, César A. Ruíz, turno vespertino. México: SEP.

- Secretaría de Educación Pública (2007). Programa Sectorial de Educación 2007-2012. Recuperado el 22 de Junio de 2009 de http://upepe.sep.gob.mx/prog_sec.pdf
- Secretaría de Educación Pública (2007). Sitio Oficial del PES. Recuperado el 22 de Junio de 2009 de <http://basica.sep.gob.mx/escuelasegura/>
- Secretaría de Educación Pública (2008). Bases de operación del programa escuela segura. México Subsecretaría de educación básica. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública (2008). *Evaluación externa del Programa Escuela Segura en su Diseño*. Recuperado el 11 de Mayo de 2010 de <http://basica.sep.gob.mx/dgdgie/cva/sitio/start.php?act=evxteva>
- Secretaría de Educación Pública (2008). Informe del ciclo escolar 2007-2008 en el Distrito Federal del PES. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública (2008). Manual de Procedimientos para el registro de los planteles al PES. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública (2008). Proyecto escolar ciclos 2008-2009 Escuela Secundaria Diurna núm. 1, César A. Ruíz, turno vespertino. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública-Sindicato Nacional de Trabajadores del Estado (2008). *Alianza por la calidad de la Educación*. Recuperado el 11 de Mayo de 2010 de <http://www.sep.gob.mx/wb/sep1/alinazaporlacalidadelaeducacion>

**EL PROGRAMA DARE EN CUERNAVACA:
EXPERIENCIAS Y PERCEPCIONES
DE LOS POLICÍAS PARTICIPANTES**

Juan Salvador Nambo

Adelina Arredondo

Verónica Giles Chávez

INTRODUCCIÓN

En este trabajo, se informa sobre la implementación del programa de Educación para Resistir el Abuso de las Drogas, DARE (Drug Abuse Resistance Education, por sus siglas en inglés) en Cuernavaca, por parte de las autoridades encargadas de la seguridad del municipio con la finalidad de prevenir el consumo de drogas y la violencia en escuelas primarias. Para realizar este trabajo se utilizaron herramientas como la observación directa, con la correspondiente elaboración de diario de campo, además de entrevistas exploratorias directores escolares, funcionarios de gobierno, alumnos y profesores, y entrevistas en profundidad y una entrevista grupal a policías participantes, cuyas voces son las que se recogen aquí.

Los resultados mostraron la función de gestores que realizan los agentes policiales con el objetivo favorecer la seguridad escolar, principalmente en zonas consideradas de riesgo delictivo. Este tra-

bajo se concibe también como una forma de recuperar la confianza en la corporación policiaca y las percepciones que tienen sobre su desempeño.

El DARE se creó en los Estados Unidos en 1983; en ese año el Departamento de Policía de los Ángeles (LAPD) y el Distrito Unificado de Escuela de los Ángeles (LAUSD) afirmaron que para prevenir el uso de sustancias peligrosas entre los niños era necesario iniciar con un programa educativo especializado en el que se emplearan oficiales de policía como instructores regulares en aulas de educación elemental. Según la documentación proporcionada por los oficiales de policía y que se encuentra disponible en internet, el DARE se ha extendido a más de 5200 comunidades de Estados Unidos, doce entidades federativas de México y otros países como Australia, Nueva Zelanda, Canadá, Puerto Rico, Costa Rica, Brasil y en las dependientes del departamento de defensa de Estados Unidos en el mundo.

Los objetivos de programa DARE son: atacar los problemas de abuso de drogas y del uso de la violencia desde sus orígenes, así como proveer a los niños y jóvenes de información confiable y veraz para que deduzcan porqué las drogas y la violencia son elementos nocivos para sus vidas; entender los riesgos y efectos físicos, emocionales, sociales y legales del alcohol, el tabaco, la marihuana y de inhalantes sobre su cerebro y su cuerpo; motivar a los niños a construir su autoestima; manejar la tensión; prever las consecuencias del comportamiento; resistir los mensajes de los medios de comunicación a favor de las drogas e identificar alternativas frente a su consumo, enseñar a decir no a las drogas y a la violencia.

En el caso de México, en 1990 se comenzó a implementar el programa DARE en Mexicali, Baja California Norte. Cuernavaca fue el 93º municipio en que se aplicó, precisamente el 14 de septiembre de 2007, con 28 oficiales capacitados internacionalmente. Los policías municipales recibieron 192 horas de cursos de capacitación por parte de capacitadores de Mexicali y Estados Unidos. En una primera etapa, los oficiales de Cuernavaca trabajaron en 52 escuelas

primarias, de los turnos matutinos y vespertinos, en quinto y sexto grado, que agrupaban un total de 5,600 alumnos quienes se graduaron en enero de 2008, como Niños DARE.

La intención de este artículo es contribuir a la comprensión de las formas de participación de la policía en los planteles escolares con fines de seguridad. Para ello explicamos cuáles son las prácticas de seguridad escolar que se implementan en Cuernavaca con la participación de la policía metropolitana; cómo se introdujo y se realiza el programa DARE; las percepciones de los policías que han intervenido en el DARE y su balance terminando con las conclusiones.

LAS PRÁCTICAS DE SEGURIDAD ESCOLAR CON PARTICIPACIÓN DE POLICÍAS EN EL MUNICIPIO DE CUERNAVACA

La noción de seguridad escolar en nuestro país comenzó a difundirse después de los sismos de 1985 registrados en el DF. Ese terremoto, causante de aproximadamente 10,000 muertes, marcó la pauta para la conformación del Comité de Seguridad y Emergencia Escolar de la Secretaría de Educación Pública, el cual se consideró “de carácter preventivo y educativo para que fuera aplicado en los planteles, con la participación conjunta de la población escolar, padres de familia y personas de la comunidad circundante” (Ortega, 1994; Pacheco, 2001). Además contemplaba la creación de una brigada de beneficio común, cuya finalidad era desarrollar “actividades complementarias” que permitieran disminuir los riesgos, prevenir accidentes y mejorar los inmuebles y sus instalaciones.

Los Comités de Seguridad y Emergencia Escolar se extendieron a otras partes del país con el propósito de difundir en las escuelas de educación básica lo que se denominó como cultura de la Protección Civil. Dicha noción de seguridad estaba presente en las escuelas desde varias décadas atrás en los proyectos, planos y en diferentes instancias que se encargaban de prevenir principalmente los accidentes y las enfermedades, por ejemplo, a través de las comisiones

de vigilancia establecidas en la Ley Orgánica de Instrucción Primaria de Morelos promulgada en 1883, para observar el buen funcionamiento de las escuelas. No sólo eran fábricas las que se transformaban para evitar los accidentes y las enfermedades como ocurría desde la época de la revolución industrial, sino también las escuelas que junto con alumnos, profesores, padres de familia y autoridades de instituciones diversas buscaban, a partir de la seguridad escolar, prevenir los accidentes en los planteles escolares.

Después del Programa de Seguridad y Emergencia Escolar aparecieron en algunas escuelas programas que no sólo buscaban prevenir los accidentes sino también las adicciones, considerando a estos como un desencadenador de la inseguridad escolar. En 1990 se desarrolló en Tijuana Baja California el Programa DARE y para 1994 en el DF se puso en marcha el Programa de Educación Preventiva contra Adicciones (PEPCA) (Centros de Integración Juvenil, A.C. 2005; DARE Mexicali, 2009), en ambos casos con el objetivo de prevenir el consumo y tráfico de drogas entre la comunidad estudiantil. El concepto de “seguridad escolar” transitó de la prevención de accidentes a la intervención de autoridades de salud y seguridad pública para evitar que los estudiantes fueran víctimas de los vendedores de drogas o la delincuencia; un proceso que involucra a policías, médicos y especialistas en la atención de las adicciones.

Aunque no está explícito el concepto de seguridad escolar en la legislación de Morelos, el artículo 15 de la Ley Estatal de Educación (2012) establece que el ejecutivo del estado, el gobernador, puede celebrar convenios de colaboración con los municipios, los que tendrán entre sus atribuciones establecer planteles educativos de acuerdo con los tipos, lineamientos y modalidades establecidos en la Ley, sostenerlos económicamente, fomentar y difundir las actividades artísticas, culturales, de educación vial, cívicas y deportivas en todas las modalidades, y contribuir para dar mantenimiento y proveer de equipo básico a las escuelas públicas.

En la actualidad no existe ninguna escuela que esté básicamente financiada por el ayuntamiento; los poderes municipales han otor-

gado algunos tipos de becas económicas, entrega de equipos como computadoras y han promovido algunos programas en materia de prevención de la violencia y adicciones. En los programas de seguridad, para prevenir la violencia y la drogadicción en las escuelas primarias y secundarias, participan las autoridades educativas, padres de familia, alumnos y profesores quienes trabajan de forma coordinada con funcionarios de seguridad pública, bomberos, protección civil, tránsito y participación ciudadana, dependientes de la Secretaría de Seguridad Pública del municipio de Cuernavaca, para lograr avances en la materia.

Desde 1998 se habían ejecutado diversos programas para la prevención del delito, la violencia y la drogadicción dentro y fuera de las escuelas de nivel básico del municipio de Cuernavaca, pero hasta el ciclo escolar 2006-2007 este trabajo se hizo más intenso en las escuelas primarias a través del Programa Escuela Segura (PES) y el DARE, este último impulsado por el ayuntamiento de Cuernavaca y respaldado por autoridades educativas. Frente a esta política pública algunos padres mostraban su extrañamiento, según palabras de una funcionaria de gobierno, los padres expresaban “¿Cómo un policía, que es un corrupto, iba enseñar algo bueno a los niños?”. (Entrevista a funcionario-1, 13 de agosto de 2008). Sin embargo, la intervención de los efectivos policiacos en los planteles escolares se había hecho gradual.

Durante la administración municipal de Sergio Estrada Cajigal (1997-2000) el secretario de Seguridad Pública y Tránsito Metropolitana, Cesáreo Carvajal Guajardo, inició la conformación de comités y subcomités de vigilancia para conocer la problemática de los vecinos que residían en las colonias más conflictivas. Algunos de estos programas fueron retomados de los programas del DF para atender la problemática existente en el municipio de Cuernavaca y su zonas periféricas debido a las denuncias de padres de familia, estudiantes y maestros, sobre la venta de drogas afuera de las escuelas; además se habían incrementado los actos vandálicos y la criminalidad en colonias populares de toda la entidad,

principalmente de Cuernavaca, por lo que se ideó una forma para que los elementos de policía pudieran entrar a los planteles sin la oposición de maestros y padres de familia y poder incidir de forma directa en los niños. Al final de esta administración, el secretario de Seguridad Pública y Tránsito Metropolitana concibió la botarga “Beto: el perro guardián”, que permitía a un elemento de la policía asumir una imagen amigable, el disfraz, con la idea de facilitar la comunicación con los alumnos de las escuelas. Paralelamente, fuera de dichos planteles se efectuaron patrullajes, vigilancia permanente, se mejoró el alumbrado público y se clausuraron cantinas ubicadas alrededor de los colegios. Durante los regímenes municipales de José Raúl Hernández Ávila (2000-2003) y el de Adrián Rivera Pérez (2003-2006) se impulsaron en las escuelas primarias las pláticas de prevención del delito con “Beto: el perro guardián”, para promover temas como la autoprotección, evitar accidentes, denunciar abusos sexuales, detectar negocios nocivos y promover el respeto a las autoridades.

En 2005, elementos de la Secretaría de Seguridad Pública (SSP) participaron en el programa “Mochila Segura” coordinados con padres y madres de familia, profesores y directivos quienes eran los encargados de girar los oficios respectivos a las autoridades municipales. Como consecuencia de la revisión cotidiana a las mochilas de los estudiantes, se “confiscaron”, entre otras cosas, tijeras para recortar, plumones de todo tipo y pintura en aerosol, sin que se encontraran las drogas o armas que podrían llevar los escolares.

Estas acciones se realizaron con mayor intensidad durante la gestión municipal de Adrián Rivera Pérez, quien basó su administración en la erogación de más recursos económicos para mejorar la seguridad pública. Asimismo las autoridades consideraron al PES como trabajo adicional al que se venía realizando en las instituciones escolares (PESF-2, 4 de abril de 2008). Estas nuevas funciones policiacas se realizaron hasta finales de 2012, año de cambio de gobierno, además de las participaciones de policías en escuelas secundarias y preparatorias para realizar pláticas de prevención.

EL PROGRAMA DARE EN ESCUELAS PRIMARIAS DE CUERNAVACA

La encargada de la Dirección de Participación Ciudadana en Cuernavaca, Claudia Alemán Olvera, que se identificó como “Mamá DARE”, mencionó que el programa llegó al municipio de Cuernavaca a través de los canales convencionales de gestión. Narra que los padres de familia demandaban mayor seguridad en las escuelas, y con la mira de atender esa creciente demanda, la “Mamá DARE” realizó una consulta con sus colegas, además de una revisión en internet y se percató de la existencia de este programa, razón por la que inició los trámites correspondientes para que se pudiera llevar a cabo en Cuernavaca.

El programa contemplaba la conformación de un patronato para financiar los cuadernillos de trabajo y el material didáctico elaborado previamente por los iniciadores del programa, que se entregarían a los estudiantes y padres de familia, además de regular el funcionamiento del grupo, lo cual se hizo posteriormente. Al parecer, no fue tan difícil articular los esfuerzos de la Secretaría de Seguridad Pública y Tránsito Metropolitano con los de las autoridades educativas gubernamentales, municipales y las direcciones escolares. La policía metropolitana había estado presente en las escuelas, principalmente a la entrada y salida de las labores escolares, pero no fue tan fácil justificar su presencia en la escuela y con los padres de familia.

Según las entrevistas realizadas, la labor de las autoridades municipales para entrar a las escuelas había sido difícil, se capacitó y transformó la vida de varios elementos de la policía para lograrlo.

Se consideró como requisito importante que los policías participantes tuvieran solvencia moral, es decir, no ser adictos a ninguna sustancia, tener estudios de preparatoria o licenciatura, habilidades para la docencia y las relaciones interpersonales, haber estado en el área operativa de la corporación dos años ininterrumpidos, no ser sujetos de investigación penal, someterse a diferentes exámenes que demandaba el programa, principalmente el psicológico.

A través del programa DARE, los agentes de policía que fueron electos ofrecieron a los alumnos de quinto y sexto grado de 54 escuelas primarias 13 lecciones un día a la semana durante dos horas. Atendieron un promedio de 40 alumnos en cada grupo, para lo cual tenían que basarse en “La cartilla DARE” y auxiliarse en materiales o dinámicas relacionados con las lecciones, mismas que regularmente bajaban de internet o intercambiaban entre ellos, otros policías participantes en el DARE o sus propios conocidos. Además de instruir a los alumnos, los policías elegidos debían ocuparse también del “DARE para Padres”, diseñado para que los padres de familia adquieran conocimientos y habilidades para poder apoyar a sus hijos al prevenir las drogas. También llevaron a cabo pláticas a estudiantes de secundaria; que tienen como objetivo poner en práctica un modelo para la toma de decisiones, abordar el tema de los valores, informar sobre los nombres y tipos de drogas legales e ilegales y sus efectos, los tipos de violencia y formas de prevención.

Las clases se imparten tomando como guía el libro en el que se dan a conocer la temática; la organización e involucramiento del grupo; se realiza, por ejemplo, definiendo quien se hace cargo de la caja DARE –que es una caja usada para depositar denuncias y dudas, comentarios y sugerencias– y dando a conocer las reglas DARE que son básicamente cinco: 1) Levanta la mano para que sólo una persona hable a la vez; 2) sé positivo y respetuoso; una crítica puede herir sentimientos; 3) respeta y usa la señal silenciosa; 4) al compartir una historia usa la frase “alguien que conozco” en lugar del nombre de la persona; 5) contesta sólo las preguntas que no te incomodan. Todas estas reglas vienen incluidas en el cuadernillo que los oficiales de policía entregan a los niños. Durante la clase se solicita a los niños que lean sus derechos, si es posible se discuten en grupo. También se informa sobre el modelo de toma de decisiones DARE y la agenda DARE. Los oficiales de policía, además, instruyen a los alumnos sobre la carta que deben llevar a sus padres y regresar firmada de conocimiento sobre las clases que se impartirán sobre este programa, motivándolos a asistir.

Cada clase inicial es indispensable para lograr una comunicación adecuada con los alumnos que, en un principio, no saben si decirle policía o maestro.¹

Para observar el funcionamiento del programa DARE en las escuelas, estuvimos presentes en varias de las clases. En la clase 1-DARE que se ofreció a sexto de primaria el oficial realizó la presentación de la clase, entregó un cuadernillo a cada alumno y les explicó la dinámica que se llevaría. Después escogió al responsable de la caja DARE. “También puedo recibir denuncias de lo que ustedes hayan visto en la calle”, dijo el policía. En una más, un policía instruía a los alumnos sobre los riesgos causados por consumo de tabaco. El policía empleó varias estrategias didácticas para explicar a 32 alumnos de sexto grado los efectos de diferentes drogas, hacia el final de la clase el policía preguntó: “¿Qué hora es?” Y los niños contestaron al unísono: “es hora de la caja DARE”. Entonces el oficial sacó varias hojas de papel que tenían los siguientes enunciados:

Enunciado 1. “Dicen que cuando en casa o negocio han pintado un gato o un payasito es porque van a asaltar ¿Eso es cierto? En la escuela han pintado un gato”.

Enunciado 2. “Hay muchos drogadictos por mi casa y nos faltan al respeto en frente de la ayudantía, en las Chispas. Por favor hagan algo y los quiero”.

Enunciado 3. “Mi prima se fue a un antro, tomó una bebida y ya no se acordaba a donde había amanecido. Apareció en un parque desnuda” (Se ríen los niños).

Enunciado 4. “¿Por qué los policías son tan flojos e irresponsables?”

Enunciado 5. “¿Por qué dicen que las drogas te hacen olvidar todo?” (Observaciones del 30 de enero de 2009, complementadas con Entrevista a oficial DARE-2, 30 de enero de 2009).

¹ La clase inaugural se realizó en una escuela ubicada al norte de la ciudad con 34 alumnos de quinto y 32 de sexto.

Según uno de los policías participantes, este tipo de actividades les permitía tener mayor relación con los estudiantes pero también con otras personas de la comunidad escolar, quienes se acercaban a ellos para solicitar información o hacer alguna denuncia. Un oficial DARE que había ofrecido pláticas en las escuelas primarias, señaló que el trabajo que más le había gustado fue el de realizar un “DARE extra-escuela con *graffiteros*”. Según el oficial de policía alrededor de 20 *graffiteros* se acercaron a los oficiales del grupo DARE para decirles que habían conseguido espacios para pintar y ayudarían a pintar las casas rayadas con *graffiti* a cambio de pintura en aerosol para *graffitear* en lugares autorizados. De este modo, “ahora tocan puertas para buscar dónde pintar y comprar sus botes y no los andamos correteando”. Quizá el problema comenzaría, dijo el oficial, cuando los lugares autorizados se terminaran (DARE -6, 20 de febrero de 2009).

Sobre los problemas que han enfrentado cuando están frente a un grupo escolar, los policías manifestaron que en general no habían tenido problemas; si acaso, destacaron, uno de los problemas ha sido la actitud de algunos de los padres de familia, pues aunque a ellos como oficiales de policía no les dicen nada, se han enterado que ya en sus casas los padres llegan incluso a tirar el libro de ejercicio a los niños.

Otros policías (DARE-7, 20 de enero de 2009) fueron interceptados por un vendedor de dulces, quien les dijo que en la privada donde viven seguían con problemas de “Cuachichilas” (especie local de avispas de gran tamaño cuya picadura es extremadamente dolorosa) y era necesaria la presencia de los bomberos. La intervención de los policías permitió la atención oportuna del problema, lo que en su percepción evidenciaba la aceptación que han logrado entre los alumnos y la escuela y entre los miembros de la comunidad en general.

En otra observación a una “clase DARE” con un grupo de quinto grado de primaria pudimos ver que se inicia con una dinámica en la que los alumnos tenían que estirarse “fuerte, hasta que les

truene la huesamenta”, dijo el policía. “Respiran profundo... pie izquierdo al frente [...] cuatro aplausos [...] jalan brazos y gritan ¡ja!”. Tomando esto como ejemplo, el director de la escuela afirmó que los policías “pasan a formar parte del personal de la escuela. Son bien acogidos”.

Otra directora, de una escuela primaria de la misma zona dijo respecto a los elementos DARE:

Eso sí, ya hemos visto como más seguido que estamos más vigilados, la zona ya está más vigilada por los oficiales, sí hemos visto cambios en ese aspecto [...] no ha habido ningún problema, ellos están de acuerdo, incluso con lo del Operativo Mochila ellos se resistían, los papás, pero ya ahora, como que ya lo toman como más normal; eso no lo hacen ellos, lo hacemos nosotros, el comité de padres de familia y aquí los maestros y ya lo toman como más común, más normal (DEP-19 de enero de 2009).

El programa también contempla pláticas con los padres de familia, se le llama “Consejo para padres”: Según un informante, en estas pláticas se abordan los siguientes temas relacionados con respecto al problema del consumo de drogas entre los jóvenes: 1) comunicación; 2) el síndrome de la negación; 3) establezca principios/parámetros de conducta; 4) no sea manipulado; 5) el acuerdo de los padres; 6) afirme su posición, y 7) sea inquisitivo. De igual forma, se instruye a los padres o tutores sobre los “signos” que deben tener en cuenta para saber que sus hijos pueden consumir drogas: 1) notas bajas; 2) ausente sin permiso de la escuela; 3) mala actitud; 4) arrestos posibles (actos de violencia, manejar un automóvil bajo los efectos del alcohol); 5) los trastos o utensilios (clip’s, de roach, bong, cucharas de cocaína, zig-zag, sm, espejos con navajas de afeitar); 6) posesión de una gran cantidad de dinero; 7) el dinero de los padres desaparece; 8) los ojos rojos, habla incomprensiblemente, mala coordinación, y 9) cambio drástico en la clase de amigos. Estas pláticas con los padres, en opinión de los policías y de los directivos escolares, permiten un acercamiento entre los

representantes del orden público y las comunidades escolares. El supuesto que subyace en la búsqueda de ese acercamiento es que contribuye a generar respuestas para preservar la seguridad escolar y combatir la drogadicción y la delincuencia en el ámbito de la escuela.

LA PERSPECTIVA DE LOS OFICIALES DARE SOBRE EL PROGRAMA Y SUS LOGROS

De la entrevista grupal que realizamos a cinco policías participantes en el DARE recogimos algunas percepciones que, al parecer, generaron consenso. El principal objetivo del programa de seguridad escolar se justificó con la idea de que “Hay que educar al niño de hoy para no castigar al adulto de mañana”. Sobre su percepción con respecto a la manera en que los profesores y padres de familia recibían el trabajo de los policías, contestaban que al principio se mostraban escépticos, pero que después habían reconocido su labor, e incluso, “han expresado su admiración”. En cuanto a si consideraban que las intervenciones en los grupos escolares y con los padres de familia debían ser realizadas por profesores o policías, estimaron que si bien el uniforme era un primer obstáculo, pero que cuando veían “sobre todo el lado humano”, los temores dejaban lugar a la confianza (EGDARE, 20 de enero de 2009), con lo cual los policías dejaban implícito que su función en las escuelas era importante y adecuada.

Una de las finalidades implícitas de la presencia de los policías en las escuelas ha sido facilitar la denuncia de hechos delictivos. Los entrevistados estuvieron de acuerdo con este supuesto, y en particular cuando se trabajaba con la “caja DARE”, en la que los niños podían manifestar cualquier problema por escrito, con la seguridad de tener confidencialidad y se intentaría dar solución a sus demandas; aunque afirmaron que muchas veces los niños y niñas se expresaban abiertamente frente a los oficiales, los alumnos y su

profesor. Sobre el tipo de denuncias que estaban recibiendo, uno de los entrevistados afirmó:

Existen denuncias de abuso sexual, violencia intrafamiliar [...] el año pasado tuvimos alrededor de 20 denuncias fuertes y 25 de ayuda que pedían los niños. Entonces, nosotros tenemos la posibilidad de hablar con los papás para saber cómo se puede ayudar o acudimos a las instancias correspondientes. Ya sea al Instituto de la Mujer, la Procuraduría del Menor o el DIF (EGDARE, 20 de enero de 2009).

No obstante que los policías hablaron de sus logros, también estuvieron de acuerdo en que era necesario tener más apoyo, más recursos y más gente para atender todas las escuelas de nivel básico del municipio de Cuernavaca y de todo el Estado.

Cuando se les preguntó sobre los obstáculos y problemas que habían tenido para lograr los objetivos del programa, nos informaron que uno de los problemas que les impidió obtener todos los logros que esperaban del programa DARE fue el paro magisterial que durante más de tres meses paralizó en esa época las escuelas de la región, pues no lograron llevar a cabo todo el trabajo que se tenía planeado. Otro más de los problemas enfrentados eran las “denuncias complicadas”, es decir, aquellas que no era posible atender con recursos propios. Se mencionó un caso en una primaria, donde una mujer se acercó llorando para preguntar qué podía hacer para denunciar a su esposo, pues se había dado cuenta que le estaba dando droga a su hijo de tres años, pero no podían hacer más que canalizarla a la Procuraduría del Menor. En ese caso, a sabiendas de que la mujer podía o no denunciar el caso de abuso infantil, los policías reconocían estar impedidos para intervenir más allá de brindar orientación.

Al solicitarles un balance personal de su propia experiencia por participar en el programa, un policía con 12 años de experiencia como agente antisequestros, afirmó que el DARE le había dejado las mayores satisfacciones de su carrera, pues estaba convencido de

haber contribuido a mejorar las condiciones de seguridad escolar. Los policías dejaron ver que su participación en el DARE había contribuido a mejorar su currículum. Los policías destacaron que para ser oficial DARE se necesitan por lo menos dos años de experiencia: “Ser oficiales destacados, tener hijos, tener vida estable, no fumar, no tomar, se firma un código y se hacen tres pruebas para certificarte y saber si puedes tratar con un niño” (EGDARE, 20 de enero de 2009).

Este proceso de certificación, indicó uno de ellos, “nos convierte en grupo Elite”. Las pruebas se hacen a nivel local y con certificadores de Mexicali. También consideraron que su participación en el programa había contribuido a su formación profesional, pues para participar en el DARE tenían que estar acreditando diversos cursos. Entre los cursos que habían tomado se citaron el curso de mediador para resolver conflictos entre la gente; uno salud mental; otro como promotores deportivos; uno más sobre elementos cibernéticos; así como otros sobre explotación infantil, abusos sexuales, hiperactividad, conductas violentas, *graffitis* y faltas, y hasta un curso en técnicas docentes y didáctica.

En estas entrevistas se reflejan las experiencias que los oficiales de policía han tenido en el DARE, que les han permitido revalorar su trabajo, pues la mayoría afirmaron que antes de esta experiencia estaban a punto de dejarlo pues le resultaba desgastante, pero que ahora lo veían de otra manera.

La insatisfacción en el trabajo es un fenómeno constante en este sector de la población trabajadora, que de alguna manera es socialmente marginado, pues como lo afirma Nelson Arteaga:

Los policías son un sector social marginado –como muchos otros en México– del sistema económico formal, de la educación e incluso de los mínimos derechos normales de salud. Si a esto sumamos las condiciones propias de su trabajo, que están permeadas por la violencia, es de esperar que esta condición de “desviado-enfermo”, en la cual vive actualmente el policía, genere una serie de problemas, de los cuales apenas podemos vislumbrar los más evidentes (Arteaga, 2000, p. 88).

Los policías participantes expresan que su desempeño en la escuela contribuye a incrementar la seguridad de los escolares, del establecimiento y de la comunidad, se muestran complacidos con su desempeño, les agrada la experiencia de participar en el programa; sin embargo, para el periodo 2009-2012 la presencia de los policías en las escuelas disminuyó. El cambio de presidente municipal, que pertenecía a otro partido, influyó en el cambio de las políticas municipales y el grupo DARE ya no continuó con las mismas actividades, pues señalaban sus jefes, los policías eran más necesarios en las calles.

CONCLUSIONES

Algunos de los problemas que aquejan a Cuernavaca y en general a Morelos están relacionados con el clima de inseguridad y violencia incrementado durante los últimos años. No sólo el homicidio se presenta como problema sino también otros delitos de alto impacto como secuestro y extorsión, además haya poca confianza en la población hacia la autoridad principalmente la policiaca. Los representantes de los tres niveles de gobierno declaran una y otra vez que realizan esfuerzos para combatir los problemas de inseguridad, violencia y narcotráfico que imperan en la zona a través de diversas políticas y estrategias cuyos resultados aún no se han evaluado. El programa DARE forma parte de las políticas, que se dice ha servido para dar credibilidad a los agentes de seguridad ante padres de familia, alumnos, profesores y vecinos de las colonias aledañas a las escuelas en las que se desarrolla el programa.

El programa DARE se creó en Estados Unidos, en México se aplicó primero en la frontera con ese país y tiene ya una larga trayectoria antes de adoptarse en la ciudad de Cuernavaca, por iniciativa de los miembros del propio gobierno municipal y no de las autoridades educativas. La implementación de este programa presentó algunas dificultades en los últimos años ya que se consideraba

que la función del policía se realiza en la calle y no en las escuelas; su intervención dentro de los muros escolares ha sido cuestionada por algunos padres de familia y los directivos que ven a los policías como un elemento más de vigilancia, en tanto que los niños se mostraban confundidos, aunque después había disposición ante el trabajo con los policías.

Al parecer los elementos de la policía tienen que enfrentar mayores exigencias del programa pues tienen que pasar por distintas pruebas, tomar diversos cursos, tener habilidad para estar frente a un grupo y mostrar orgullo de la corporación a la que pertenecen; según sus propios testimonios su paso por el DARE provocó en los policías un cambio significativo en la forma como perciben su carrera policial y en la autovaloración de sus funciones sociales. De diferentes formas y en diversa intensidad, los agentes DARE se han convertido en actores encargados no sólo de vigilar el entorno escolar sino gestionar mayor seguridad para las escuelas en otras instancias; muchas veces, a petición directa de los padres de familia o las autoridades educativas, con lo que se crean nuevas relaciones sociales que aún no han sido identificadas o estudiadas.

Los policías se muestran complacidos con su experiencia en el DARE, cambian su sitio habitual de trabajo y sus interlocutores, tienen acceso a diversas oportunidades de capacitación, incrementan sus méritos curriculares y sus posibilidades de ascenso, se convencen de que su función en la escuela ha sido útil para combatir la inseguridad escolar.

Los profesores se quejan de que el tiempo no es suficiente para completar los objetivos curriculares, pero se concede un tiempo de calidad a un entrenamiento brindado por policías en los salones de clase de las instituciones elementales públicas ubicadas en barrios de alto índice delictivo. ¿Qué opinan sobre eso los profesores y directivos? Nosotros hemos realizado observaciones someras, exploratorias, de algunas de las participaciones de los policías como mentores de los alumnos de primaria. Nos preguntamos, ¿qué dirían los especialistas en enseñar, los conocedores de pedagogía, de

didácticas específicas, de métodos de enseñanza, es decir, los profesores de primaria, luego de observar a estos improvisados maestros? No puede negarse que los profesores de carrera pueden hablar de los mismos temas y usar las mismas técnicas didácticas que los policías y probablemente con mayor conocimiento, tanto pedagógico como en las materias tratadas, pero ¿hay un impacto distinto en los niños o niñas al recibir información directamente de los agentes de seguridad pública?, ¿para qué el papel de los agentes de policía?, ¿qué implicaciones sociales tiene la presencia de la policía en el salón de clases?

¿Qué más se esperaba del programa DARE por parte de las agencias policiacas? Del programa Mochila Segura no se obtuvieron ni las drogas ni las armas que esperaban, sólo tijeritas y marcadores de colores; de las “cajas DARE” no parece haberse obtenido las denuncias de consumo de drogas, de narcomenudeo y otros delitos que posiblemente esperaban, sólo denuncias sobre maltrato doméstico y abusos en la escuela que, como dicen los propios policías, son problemas que no pertenecen a su ámbito de intervención.

El programa sigue realizándose en el municipio de Cuernavaca sin una evaluación de su impacto. Los datos obtenidos siguen siendo de fuentes primarias como los propios policías, quienes han acumulado diverso material que les proporcionan sus capacitadores y de los que ellos mismos han obtenido a través de internet para preparar sus intervenciones. Este artículo sólo muestra una parte de un problema de conocimiento y de un programa de intervención escolar complejo, pero quedan aún las interrogantes sobre cómo los alumnos, los maestros y los padres de familia perciben la intervención de los policías en las escuelas, y si ésta representa alguna contribución para la seguridad escolar. Queda pendiente diseñar estrategias y métodos idóneos para evaluar este tipo de programas, sus efectos en el mediano y largo plazo. Queda aún sin contestar como un programa como el DARE podría afectar otras tareas pedagógicas y otras funciones de la propia escuela, entre ellas la formación de los ciudadanos para la participación democrática.

El problema de investigación apenas tibiamente abordado aquí tiene muchas vertientes y va mucho más allá de sus límites visibles, metodológicos, institucionales, sectoriales y geográficos. Cabe cuestionarse sobre para qué confundir a los niños y adultos con la presencia de los policías en las escuelas sobre las fronteras entre los ámbitos de trabajo y entre las funciones de las agencias propiamente educadoras y las agencias de seguridad social. También es necesario aclarar si las implicaciones que pueden resultar de conferir verdaderamente a los agentes escolares el papel de informantes, de denunciadores, de delatores y hasta de inventores de delitos y delincuentes a través de medios no legítimamente establecidos.

Por otro lado, está la duda de si las motivaciones políticas y los efectos sociales a causa de que las “autoridades policiales”, –que forman parte del poder político coercitivo por excelencia–, se introduzcan a un medio donde el poder se ejerce (o al menos debería hacerse) principalmente mediante el consenso. Cuáles son las posibles pretensiones de estos programas diseñados en Estados Unidos, para acostumar a los futuros ciudadanos a la presencia permanente y a la vigilancia directa, sin disfraz, sin mediaciones de los órganos represivos del gobierno, una especie de entrenamiento para aceptar vivir en estado de sitio permanente. Queda también la pregunta sobre si la inserción de la policía en el ámbito infantil (más allá de lo que expresan y sienten los sujetos entrevistados) busca contrarrestar la pérdida de estima social que la policía está teniendo en el mundo, si a través de la convivencia temprana buscan recuperar una confianza (que faltaría ver si alguna vez existió) y una legitimidad agotada. Asimismo surge la pregunta ¿dónde queda la función de la escuela pública y de los legítimos actores educativos en el programa DARE?

REFERENCIAS

- Arteaga, B. N. (2000). Padecimiento y enfermedad en la policía. Un estudio de caso. (pp. 82-89). *El cotidiano*. Septiembre-octubre, (17) 103. México: UAM-Azcapotzalco.
- Centro de Integración Juvenil. (2005). CIJ al día. *Boletín informativo mensual de Centros de Integración Juvenil A.C.*, México, año 2, 14, marzo. Recuperado el 11 de febrero de 2009 en <http://www.cij.gob.mx/Paginas/PDF/Boletines/CIJaldia14.pdf>
- Consejo Nacional de Adicciones. (S/D). *Boletín especial de Farmacodependencia. Programa Nacional Juvenil para la Prevención de las Adicciones*. Consultado el 12 de febrero de 2009 en http://www.conadic.salud.gob.mx/campa/26jun01/campjun2001_prevea.html
- DARE Mexicali. (2009). ¿Cómo nace DARE?, Educación preventiva contra el consumo de drogas. Recuperado el 9 de marzo de 2009, en <http://www.daremexicali.org/index.html?component=content&contentCategoryKey=1&contentKey=18>
- Debarbieux, E. (2012). Las “buenas prácticas” ¿Son suficientes? Violencia escolar y cuestiones culturales. En Furlán, A. (Coord.). *Reflexiones sobre la violencia en las escuelas*. México: Siglo XXI.
- Ley Orgánica de Instrucción Primaria (1883). Instituto Estatal de Documentación. Gobierno del estado de Morelos.
- Nambo, J. y Arredondo, A. (2009). Un estudio exploratorio del Programa Escuela Segura en el municipio de Cuernavaca. *Memoria electrónica del X Congreso Nacional de Investigación Educativa*. México.
- Ortega Salazar, S. (1994). *El comité de seguridad escolar y las brigadas de beneficio común para la prevención de accidentes en la escuela 784*. Tesis de licenciatura. Zapopan Jalisco, México: UPN.
- Pacheco Sánchez, R. (2001). *El fichero de actividades, una estrategia para incorporar el Programa Nacional de Seguridad y Emergencia Escolar a la práctica docente en el nivel preescolar*. Tesis de licenciatura. México: UPN.
- Secretaría de Educación Pública de Morelos (2012). Ley Estatal de Educación. SEP-Morelos, Morelos, Congreso estatal. Consultado el 5 de noviembre de 2012 en <http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/9db15657-4ea9-47fe-9fe6-4a6181040a2c/morelos1.pdf>

AUTORES

Adelina Arredondo López. Licenciada en Sociología, maestra en Economía y doctora en Ciencias Sociales. Profesora-investigadora en el Instituto de Ciencias de la Educación de la UAEM, miembro del Sistema Nacional de Investigadores, nivel 2. Ha publicado más de 80 trabajos sobre historia de la educación, política educativa, desarrollo social, formación de formadores, en revistas como *Historia Mexicana*, *Relaciones*, *Historia Caribe*, *Pedagogica Historica*, *Historia de la Educación*, *Perfiles Educativos* y la *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Entre sus libros se cuentan *Obedecer, servir y resistir. La educación de las mujeres en la historia de México* (2003, Porrúa-UPN); *Educación, ética y responsabilidad ciudadana de los docentes*, en coordinación con Janette Góngora (IFE-UPN-UAEM-UAM 2007); *Entre la primaria y la universidad. La educación de la juventud en la historia de México* (Santillana-UPN 2008), *Historias de normales, historias de maestros* (Juan Pablos-UAEM, 2009), *Historias de Instituciones y de profesiones de maestros* (Juan Pablos- UAEM, 2009), *En la senda de la modernidad. La educación en Chihuahua 1767-1867* (El Colegio de Michoacán, 2011) y *Sociedad y Educación en Chihuahua en la época de la Independencia*, (Biblioteca Chihuahuense, 2012). Actualmente, trabaja en un libro sobre la historia de la educación laica en México y en un proyecto

sobre prácticas académicas en universidades y escuelas normales mexicanas.

Antonio Blas Hernández. Licenciado en Educación Secundaria con especialidad en Historia, egresado de la Escuela Normal Superior de México en 2006. Licenciado en Sociología de la educación por la Universidad Pedagógica Nacional ha trabajado durante varios años en escuelas de educación básica de la ciudad de México como profesor de Historia y Teatro.

Rosario García Jiménez. Profesora de Educación Primaria en la Benemérita Escuela Nacional de Maestros. Maestra en Educación y candidata a doctora en educación en la Universidad Pedagógica Nacional. Diplomada en Enseñanza de las Ciencias Naturales; Problemas y Propuestas en Gestión; Habilidades Directivas para la Calidad Educativa y Perfeccionamiento Profesional, por el Ministerio de Educación y Ciencia de España. Profesora frente a grupo, directora de escuela primaria y asesora técnico pedagógico en la Dirección General de Servicios Educativos de Iztapalapa del DF ha participado en los Congresos IX y XI del COMIE; publicado “El proyecto escolar y la organización de la escuela. una mirada micropolítica”, Editorial Académica Española (junio 2012).

Roberto González Villarreal. Estudió economía en el ITESM; maestro y doctor en economía por la UNAM. Profesor-investigador del Doctorado en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores. Ha publicado, entre otros, los siguientes libros: *La Pareja Ambigua: Estado y Capital*; *Ingobernabilidad. La gestión de la crisis en el gobierno de Ernesto Zedillo*; *Después de la Liberación*; *Decisión y Discriminación. Ejercicios en la teoría del capital humano y el trabajo de las mujeres*; *Un frío monstruo racional. El Populismo en tiempos de Echeverría*; *La Educación en el Congreso*; *El taller de Foucault*; así como artículos en diversas revistas especializadas y de divulgación, y capítulos de libros colectivos como *México: ajuste y reforma*; *La mala educación*; *Historias de normales y maestros*; *Voces e identidades juveniles*; *El derecho a la educación en un mundo globalizado*; *La práctica de*

la investigación educativa; Una caja de herramientas para el análisis de las políticas educativas. Sus libros más recientes son *La violencia escolar. Una historia del presente* (UPN, 2011) e *Historia de la desaparición. Nacimiento de una tecnología represiva* (Terracota, 2012). En la actualidad trabaja en *Políticas de la multitud. El acontecimiento #YoSoy132*.

Verónica Giles Chávez. Maestra en Investigación Educativa. Candidata a doctora en Educación por el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos. Psicóloga de formación con especialidad en problemas de farmacodependencia por la Facultad de Psicología de la UAEM; especializada en el tratamiento, rehabilitación y prevención de consumo de drogas en Centros de Integración Juvenil, A.C. Integrante del Grupo de Investigación en Políticas Educativas del ICE-UAEM.

José Luis Hernández Eligio. Licenciado en Administración Educativa por la Universidad Pedagógica Nacional. Ha publicado *Mochila Segura: entre armas, drogas y condones*, (Noveduc, 2012); *participó con dos ponencias en la Quinta Conferencia Mundial y IV Congreso Iberoamericano de Violencia en las Escuelas: “Investigaciones, intervenciones, evaluaciones y políticas públicas”*, Mendoza, Argentina, abril de 2011.

Rafael Jiménez Hernández. Licenciado en Administración Educativa por la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco (2005-2009) ha recibido certificación de acuerdo con los estándares del ISTE (International Society for Technology in Education) y el Marco de referencia de la UNESCO en el nivel 1 del estándar de competencia “Elaboración de Proyectos de aprendizaje integrando el uso de las tecnologías de la información y comunicación” (2012), actualmente ejerce funciones como docente en la SEP, dentro de la Secundaria Diurna Núm. 71.

Ezequiel Mancilla Joya. Licenciado en Administración Educativa en la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco. Actualmente desempeña funciones docentes en educación secundaria, apoyo técnico pedagógico de la dirección escolar y es responsable

de la Red Escolar. En fecha reciente ha sido certificado de acuerdo con los estándares del ISTE (International Society for Technology in Education) y el Marco de referencia de la UNESCO en el nivel 1 del estándar de competencia “Elaboración de Proyectos de aprendizaje integrando el uso de las tecnologías de la información y comunicación.”

Juan Salvador Nambo de los Santos. Maestro en Investigación Educativa. Candidato a doctor en Educación por el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos. Profesor de asignatura de la Universidad Pedagógica Nacional sede Galeana y de la Escuela Particular Normal Superior Lic. Benito Juárez A. C. Integrante del Grupo de Investigación en Políticas Educativas del ICE-UAEM.

Lucía Rivera Ferreiro. Doctora en Pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México y profesora investigadora de tiempo completo en la Universidad Pedagógica Nacional de México. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores. Desde hace más de una década se ha dedicado a la formación de profesionales de la educación, a la actualización de docentes y de directivos de educación básica en el campo de la gestión educativa, tanto en forma presencial como en la modalidad virtual. Entre sus temas de interés se encuentran la gestión institucional del sistema educativo, las políticas de evaluación, las prácticas de dirección y supervisión escolar a nivel básico y medio. Entre sus obras publicadas se encuentran contribuciones colectivas como *La mala educación en tiempos de la derecha: política y proyectos educativos del gobierno de Vicente Fox* (UPN/Porrúa), *Gestión de la educación básica. Referentes, reflexiones y experiencias de investigación* (UPN) y *Estatización de la educación Básica* (Ed. Domzen). Es coautora del texto *Organización, gestión y dirección de instituciones educativas* y autora del libro *Supervisoras de Educación preescolar en tiempos de la obligatoriedad*, en el cual se reportan resultados de una investigación financiada por el Conacyt.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

Esteban Moctezuma Barragán *Secretario de Educación Pública*
Francisco Luciano Concheiro Bórquez *Subsecretario de Educación Superior*

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

Rosa María Torres Hernández *Rectora*
María Guadalupe Olivier Téllez *Secretaria Académica*
Karla Ramírez Cruz *Encargada de la Secretaria Administrativa*
Magdaleno Azotla Álvarez *Director de Biblioteca y Apoyo Académico*
Abril Boliver Jiménez *Directora de Difusión y Extensión Universitaria*
Juan Martín Martínez Becerra *Director de Planeación*
Yolanda López Contreras *Directora de Unidades UPN*
Yiseth Osorio Osorio *Directora de Servicios Jurídicos*
Silvia Adriana Tapia Covarrubias *Directora de Comunicación Social*

COORDINADORES DE ÁREA

Adalberto Rangel Ruiz de la Peña *Política Educativa, Procesos Institucionales y Gestión*
Amalia Nivón Bolán *Diversidad e Interculturalidad*
Pedro Bollás García *Aprendizaje y Enseñanza en Ciencias, Humanidades y Artes*
Leticia Suárez Gómez *Tecnologías de la Información y Modelos Alternativos*
Iván Rodolfo Escalante Herrera *Teoría Pedagógica y Formación Docente*
Arturo Ballesteros Leiner *Posgrado*
Elin Emilsson Ingvarsdóttir *Centro de Enseñanza y Aprendizaje de Lenguas*

COMITÉ EDITORIAL UPN

Rosa María Torres Hernández *Presidenta*
María Guadalupe Olivier Téllez *Secretaria Ejecutiva*
Abril Boliver Jiménez *Coordinadora Técnica*

Vocales académicos

José Antonio Serrano Castañeda
Gabriela Victoria Czarny Krischautzky
Ángel Daniel López y Mota
María del Carmen Mónica García Pelayo
Juan Pablo Ortiz Dávila
Claudia Alaníz Hernández

Subdirectora de Fomento Editorial *Griselda Mayela Crisóstomo Alcántara*
Edición y corrección de estilo *Patricia Paredes*
Formación *Manuel Campiña Roldán*
Diseño de portada *Jesica Coronado Zarco*

Esta primera edición de *Gestión de la violencia escolar*, estuvo cargo de la Subdirección de Fomento Editorial de la Dirección de Difusión y Extensión Universitaria, de la Universidad Pedagógica Nacional y se publicó en enero de 2020.