

UNIVERSIDAD

PEDAGOGICA

NACIONAL



SECRETARÍA ACADÉMICA

COORDINACIÓN DE POSGRADO

MAESTRÍA EN GESTIÓN DE LA CONVIVENCIA EN LA ESCUELA.

VIOLENCIA, DERECHOS HUMANOS Y CULTURA DE PAZ

**EL APRENDIZAJE SOCIAL COMO UNA FORMA
DE DISMINUIR LA VIOLENCIA EN LA ESCUELA**

Tesis que para obtener el Grado de

Maestro en Gestión de la Convivencia en la Escuela. Derechos Humanos, Violencia y

Cultura de Paz

Presenta

LAURA OLIVIA MARTÍNEZ RAMÍREZ

Director de Tesis:

Dr. Paolo Pagliai

Ciudad de México, México.

Septiembre 2019

Agradecimientos

Cuando el Universo confabula con nosotros, colocándonos en el lugar preciso, con la gente adecuada y en el tiempo que se hace necesario, se debe agradecer, reconociendo lo maravilloso de coincidir en el lapso para poder construir conjuntamente.

En un planeta donde poco se habla de paz, pero se ejercita continuamente la violencia, donde a nuestros niños les hablamos mucho de obligaciones intercambiándolas por sus Derechos, pero poco les hablamos del amor, del amor al planeta, a sus semejantes y a su ser.

A mis Maestros:

A través de este escrito quiero dar las gracias a las personas que contribuyeron en mi crecimiento profesional, haciendo de mí una persona más preparada, más libre, pero sobre todo más feliz. Porque fue un verdadero placer escucharlos en las clases, en las asesorías y hasta en los momentos de convivencia. **¡¡¡Desde lo más profundo de mi ser GRACIAS!!!** Lucia Rodríguez, Iván Escalante, Victoria Morton, Adalberto Rangel, Cecilia Navia y María Guadalupe Velázquez.

Mi especial **reconocimiento y gratitud** a Paolo Pagliai, mi asesor y cómplice en este documento. Porque me permitiste conocer un mundo donde el significado de la responsabilidad y el peso de la libertad son fundamentales cuando hablamos de

Derechos Humanos, utilizar tus palabras para recordar en mi quehacer cotidiano que la autoridad o es moral o simplemente no es autoridad. Pero lo más asombroso que asimilé de ti, es el amor a lo que hacemos día con día siendo generosos para poder construir la paz.

Hijos: Laura y Helios

Que les puedo decir...saben que los **amo** y este documento representa el cúmulo de infinitas conversaciones, alegrías, molestias y conflictos, quiero agradecerles su acompañamiento y comprensión, pero sobre todo quiero que sirva de estímulo para que sigan esforzándose por lo que hacen, por lo que piensan y por lo que anhelan, porque vale la pena transformar esta sociedad, que sirva de estímulo para ayudar a quien lo necesite, para que sean sensibles, afables, perceptivos, generosos y construyan en beneficio de todos, porque eso es lo que dejaremos a la humanidad que nos suceda, porque creo plenamente que ustedes pueden hacer la diferencia entre el no y el todo se puede conquistar. **¡Los quiero!**

A Helios:

Por los grandes momentos compartidos, por el excelente intercambio de ideas, por imaginar una mejor escuela, un mejor país, por ser hoy un excelente amigo y cómplice de miles de batallas. **¡Gracias, te admiro!**

A mi familia:

A mis herman@s, cuñado, sobrin@s, sobrinos-nietos gracias por ser parte de mi vida y de este documento, porque me apoyaron en los momentos de crisis y de alegrías.

A mis amigos:

A tod@s los de la maestría, un brindis por los mejores momentos y por los que no fueron tan buenos, gracias por ser parte en esta ruta de vida, por viajar juntos en un tiempo y espacio determinado que me permitió aprender de ustedes y saber que no soy la única delirante cuando se quiere construir una mejor sociedad, con su experiencia corta o larga en el quehacer cotidiano que desarrollan me consintió formar juicios más justos. Melinda, Abraham, Alfonso, Luz, Susana, Octavio, Fabiola, Itzel, Ale, Rafa, Maru, Rosario, Reyna, Gabriela, Francisco y Hugo, **GRACIAS**

A mis amig@s de Escuela Nacional de Maestros y de la Licenciatura de la FES Iztacala que a pesar del tiempo y la distancia seguimos compartiendo, seguimos anhelando y seguiremos luchando por una humanidad diferente, más justa, más igualitaria y sensible.

Índice

Introducción	10
Capítulo 1: EL Diagnóstico	17
El Origen	17
El patio	18
La Salida	20
El salón	20
La Institución	21
Mi encuentro con la Investigación Acción	26
Reflexión para empezar a intervenir	26
Primeras intervenciones	29
a) Recreo Dirigido	30
b) Comedor Asistido	31
c) Actuación con la comunidad	32
Importancia de un Diagnóstico sistematizado	36
Recopilación de la Información y Metodología	36
La Entrevista	37
Tipos de Entrevista	37

La Entrevista Profunda	38
Interpretación de la información	40
Dimensión Contexto Familiar	41
Dimensión Contexto Socio ambiental y económico	44
Redes de Apoyo	45
Protocolo para la Asignación de Becas Asistenciales	47
Capítulo 2: EL Marco Teórico	51
Antecedentes	51
Derechos Humanos	53
Violencia	62
Aprendizaje Social	68
La Investigación-Acción	76
Convivencia y Cultura de paz	84
Conflicto y resolución de Conflicto	91
Formas de Resolver el Conflicto	96
Arbitraje	97
Mediación	99
Negociación	101
Capítulo 3 El Dispositivo	105

Desarrollo del Dispositivo	105
Módulos del Diagnóstico Embrión	109
Trabajo Social	110
Medicina	111
Odontología	113
Psicología	113
Esquema de los módulos del Diagnóstico Embrión	117
Módulos del Diagnóstico Aumentado con la ayuda de la entrevista directa	117
Entrevista Directa	117
Esquema de los módulos del Diagnóstico Aumentado con la entrevista directa	120
Módulos del Diagnóstico Aumentado, Aumentado con la ayuda del Entono Humano	120
Actores Activos	121
Actores Pasivos	121
Actores Asociados	122
Entrevista Profunda	122
Esquema de los módulos del Diagnóstico Aumentado, aumentado con el Entorno Humano	125
Módulos del Diagnóstico Aumentado, Aumentado, Aumentado con ayuda de las terapias psicológicas	125
Terapia Individual	127
Terapia Familiar	127

Terapia de pareja	127
Terapia Grupal	128
Esquema de los módulos del Diagnóstico Aumentado, aumentado con las Terapias Psicológicas	129
Módulos del Diagnóstico Aumentado, Aumentado, Aumentado con la ayuda de los talleres	129
Grupo de Autoayuda	130
Dinámicas Grupales	130
Talleres Artísticos	131
Talleres de Educación Física	132
Esquema de los módulos del Diagnóstico Aumentado, aumentado, aumentado con Talleres	134
Módulos del Diagnóstico Aumentado, Aumentado, Aumentado con la ayuda de las Instituciones Externas	134
Instituciones Externas	134
Esquema de los módulos del Diagnóstico Aumentado, aumentado, aumentado Instituciones Externas	136
Dispositivo de Diagnóstico, Intervención y Evaluación de resultados	136
Esquema del Dispositivo de de Diagnóstico, Intervención y Evaluación de resultados	139
Capítulo 4 La Intervención	141
La Intervención con ayuda del diagnóstico embrión	142
Caso 1 y 2	143
La Intervención con ayuda de la entrevista directa	144
Caso 3	145

Caso 4	146
La Intervención con ayuda de la entrevista profunda	147
Caso 5	150
Caso 6	151
Caso 7	152
La Intervención con ayuda del entorno humano	153
Caso 8	156
Caso 9	157
La Intervención con ayuda de las terapias psicológicas	158
Caso 10	159
Caso 11	160
La Intervención con ayuda del las Instituciones externas	161
Caso 1 2	162
Caso 13	164
La Intervención con ayuda de los talleres	166
Capítulo 5 El Diagnóstico contra Intervención	178
Conclusiones	190
Anexos	198
Bibliografía	220

Introducción.

La escuela es uno de los contextos naturales que más influencia tiene sobre las niñas y niños que son parte de él y los profesores que ahí nos desarrollamos sabemos perfectamente su importancia y razón de ser.

La presente investigación parte de esa búsqueda de respuestas hacia los hechos que vivía como directora no novel, pero si novata en una Escuela de Participación Social, pareciera contradictorio el término, pero no lo es, llevaba ya 9 años dirigiendo escuelas, pero jamás una con las características de ésta.

Una escuela primaria que es gobernada por el área de internados y escuelas de participación social, donde el criterio para ingresar a ella es la desventaja económica, la vulnerabilidad biopsicosocial y el riesgo que se corre en un ambiente familiar donde se desarrolla el alcoholismo, la drogadicción y las actividades económicas ilícitas, poniendo en peligro la integridad física del menor.

Para conocer mejor mi nuevo contexto de trabajo, empecé a observar los diferentes escenarios que integraban –de manera compleja– esa escuela que yo estaba llamada a dirigir representando quizás el reto más grande en mi carrera profesional, pero a la vez el más gratificante y maravilloso, porque concebí la verdadera razón de ser de un educador. No porque antes no lo hubiese pensado o hecho, si no porque ahora lo sentía.

La presente investigación no surgió de una hipótesis determinada o anclada a una teoría, no tenía una búsqueda predeterminada, establecida o anticipada, no se trata de comprobar o negar una presunción. Ésta, es producto de un diagnóstico desde el contexto natural donde se desarrolla e interviene y en donde además soy parte de ella.

Si hubiera centrado mi atención en probar patrones, jamás hubiera detectado lo esencial, lo que demandaba de mí la comunidad y en especial nuestros escolares que era un mayor compromiso, una mayor responsabilidad, un me importas cuando estas sufriendo ante el tejido social que vives día con día.

Bajo esta como profesores debemos admitir el reto, tener la esperanza y convicción de que podemos transfigurar la vida de nuestras alumnas y alumnos, -no sólo en la parte pedagógica- también en la parte emocional y social; convirtiéndonos en un bastión en su existencia, la cual observaremos transcurrir a lo largo de la instrucción primaria. Y que es, la edad fundamental para la construcción de su ser y hacer como sujetos de derecho.

Desafortunadamente la violencia ha tenido un notable aumento en nuestro país, los índices marcan que en esta crecida los más desprotegidos son los infantes. Motivo por el cual no es de extrañar la gran diversidad de estudios e investigaciones que centraron su atención para descubrir alguna teoría que la explique, los factores que la ocasionan, los que la mantienen, su vinculación con otros problemas y la intervención que ayude a la disminución de esta.

La violencia ha sido descrita como el uso intencional de la fuerza o el poder físico en contra de otra persona, con la finalidad de causar daño físico o psicológico. Corsy (1994), Rojas (1995), Trianes (2000), González y Rivera (2014).

García (2010) afirma que la violencia no está genéticamente determinada, sino se desarrolla en función de lo que vive, de la conciencia y aprendizaje que va adquiriendo a lo largo de la existencia. Los patrones familiares de éxito en la socialización incluyen la seguridad del vínculo afectivo, el aprendizaje por observación del comportamiento de los padres (Maccoby, 1992)

Por lo que el Aprendizaje Social será significativo en su existir, siendo una parte substancial en la concepción de patrones que desarrolla a lo largo de la interacción que tenga con sus padres, maestros, familia y sociedad en general.

La presente investigación consta de cinco capítulos en el primero se describe cómo fue realizado el diagnóstico y la sistematización de la información obtenida en éste. Para lograrlo se empleó la entrevista profunda como el método cualitativo, etnográfico y holístico en la recopilación de los datos.

Shaw (1931), menciona que a través de la entrevista profunda el investigador quiere esclarecer justo la experiencia humana subjetiva, a saber, la historia de vida de quien entrevista y que permite conocer íntimamente a las personas, ver el mundo a través de sus ojos, e introducirnos vicariamente en sus experiencias.

Una vez recabado los datos se sistematizó la información dando origen a la categorización de familias a las que pertenecen mis educandos; es importante aclarar

que dicha categorización de las familias es una aportación inédita de esta investigación.

Cuando se tuvo el diagnóstico completo, se dio paso a la construcción de un dispositivo de intervención, que se describe a lo largo del tercer capítulo. Con este dispositivo se persiguieron varias situaciones, como: 1) emplearse según las necesidades de los infantes, 2) que llegará a la mayor cantidad de educandos, 3) que fuera flexible, 4) que fuera dinámico y 5) lo constituyeran varios módulos con la finalidad de armarse a exigencia de la comunidad.

Lo que nos llevó a la fabricación de un Instrumento con características amplias. el dispositivo de intervención que se construyó tiene esas peculiaridades: modular, dinámico y flexible, con la ventaja de ser intercambiable, motivo por el cual se podrá utilizar tantas veces como educandos se tengan, de las maneras en que lo ocupe cada uno de ellos, no existiendo un orden o secuencia establecida, lo que permite a los docentes su empleo infinidad de veces.

Es importante aclarar que el Dispositivo de intervención se construyo para ser una herramienta de diagnóstico, de intervención y de evaluación de resultados, por lo que a lo largo del desarrollo del Dispositivo se empleará la palabra diagnóstico embrión, diagnóstico aumentado, diagnóstico aumentado, aumentado hasta llegar al diagnóstico aumentado, aumentado, aclarando que todos estos diagnósticos son diferentes al realizado para llegar a la construcción del dispositivo y que se describió en el primer capítulo. El emplear el nombre de diagnóstico a lo largo de la herramienta de

intervención, es con la finalidad de seguir la forma cíclica de la investigación acción, en donde se investiga, se interviene, se vuelve a investigar y a intervenir.

Una vez construido el Dispositivo se realizó la implementación de este que se describe a lo largo del cuarto capítulo en donde se enuncian los resultados obtenidos a través de la intervención. Toda esta gama de datos adquiridos fue utilizada por el cuerpo docente en las Juntas de Consejo Técnico para determinar la forma en que se emplearía el dispositivo con cada uno de los alumnos y alumnas.

Al término de este capítulo pude concluir que la entrevista profunda se convirtió en el corazón del Dispositivo siendo el módulo más revelador por la libertad de expresión que representaba, por la información e intervención que se hizo a partir de ella, por los intercambios que se tenían con los alumnos, pero lo más interesante fueron los lazos que se formaron a partir de estos diálogos entre docentes y estudiantes,

En el capítulo cinco se describe la confrontación del diagnóstico con la intervención, para conocer que tanto habíamos influido en las áreas de oportunidad detectadas, se describen los logros alcanzados y la importancia de la herramienta creada; mostrándonos la posibilidad de ser aplicado en otras escuelas del mismo tipo, en escuelas parecidas en cuanto al tiempo en el que permanecen los educandos o en centros educativos de menor número de horas, aún cuando el Dispositivo no se emplee completo o no cuenten con todos los módulos establecidos.

Creando de estas maneras redes de apoyo en cada plantel, que se hacen indispensables ante el aumento de violencia que padece nuestra sociedad, siendo la escuela parte fundamental en la vida de nuestros educandos, la cual al permea hacia la

comunidad educativa -que gira en torno a la misma-, encuentra su razón de ser y existir.

Al final se describen algunas conclusiones del trabajo entre las que destacan que el haber terminado la presente investigación por ningún motivo representa la finalización de la intervención, ya que ésta continuará mientras exista un alumno en la escuela donde laboramos.

El llevar a acabo la presente investigación y poder expresar los logros alcanzados, me lleva a la conclusión de la importancia que tiene un director, directora o líder moral en un equipo docente e interdisciplinario, con un grupo de alumnos y alumnas a su cargo los cuales están en búsqueda de respuestas ante la situación que viven, para que juntos puedan encontrar soluciones ante la violencia que coexisten.

Me pude percatar que cuando los educandos encuentran en la escuela lo que parece fundamental para ellos, el ser escuchado, ser importante para alguien, existir como sujeto de derecho, convertirse en la razón de existencia, cuando logremos esto en nuestro centro educativo, los maestros que ahí laboramos habremos cumplido con nuestra misión.

Atentamente
Los que luchamos por
el amor, la justicia y la vida...
los niños de todas los tiempos
¡ Hasta la victoria siempre!
maestra Laura

Capítulo 1

EL DIAGNÓSTICO

Toda investigación empieza de una misma, como dijo Martín Buber en una conferencia magistral, en 1947. Cuando quien investiga pertenece al contexto donde se desarrolla su propia investigación, salirse de ello para observarlo desde afuera, analizarlo y comprenderlo, significaría alterarlo de manera irremediable. Ya no sería el mismo contexto. Y, si el investigador no perteneciera a dicho contexto, habría que preguntarse – junto con Buber y Edgar Morin – que sentido tendría toda investigación relacionada con ello.

EL ORIGEN

Llegué a la escuela “Participación Social 6” el 16 de noviembre de 2012; contaba con 320 alumnos y 85 miembros de personal, de los cuales 30 eran docentes y 55 trabajadores de servicio o administrativos. Ubicada casi en el corazón de la Ciudad de México, en la Delegación Cuauhtémoc, colonia Asturias.

Para conocer mejor a mi nuevo contexto de trabajo, empecé a observar los diferentes escenarios que integraban – de manera compleja – esa escuela que yo estaba llamada a dirigir. Lo primero que hice fue procurar estar en el patio durante tres momentos que podían permitirme tener a toda la escuela en la mira; estos eran el momento de la entrada, el momento del receso y lo que en ese entonces era el receso después de la comida. Durante esos lapsos de tiempo, los niños y las niñas se encontraban en el patio escolar y, debido a la poca vigilancia, mantenían conductas no reprimidas. De esa manera, observé unas cosas que, desde el principio me parecieron sumamente importantes:

EL PATIO

1) En el instante en el que los infantes se encontraban en el patio de la escuela y se presentaba un conflicto, estos lo resolvían a golpes, con la intención de causar un daño al otro, ya que se observaba – en su comportamiento - una fuerte carga emocional; cuando el niño o la niña violentaba a alguno de sus compañeros, se notaba su rostro enrojecido, irritado y en algunos momentos hasta transformado. Si un adulto o compañero intentaba separarlos, el agresor seguía aventando golpes y pronunciando insultos como “chismosos”, “negra”, “estúpido”. Todo, palabras y golpes, tenía un sólo fin: causar el mayor dolor posible.

En las formas cotidianas de relacionarse y convivir, los y las estudiantes no tenían respeto entre ellos, se golpeaban, insultaban, humillaban sin diferenciar el sexo; a pesar de que las alumnas podían resultar más dañadas por la fuerza física que tenían

sus compañeros varones, éstas se enfrentaban a golpes sin miedo alguno y mucho menos mediar palabras, no temían ser lastimadas, simplemente se comportaban violentas al igual que los hombres.

2) Si una persona adulta se acercaba a los y las niñas para intervenir, mediar o proponer soluciones en el conflicto, también era objeto de violencia por parte de los alumnos, agredían a la persona y la amenazaban con acusarla ante sus tutores. Podían hasta provocar un choque entre las familias y la escuela.

3) Algunas de las personas adultas, sobre todo los administrativos, llegaron a resolver los problemas castigando a los infantes vehementes, con violencia verbal, suspensiones temporales de la escuela o expulsiones; en ningún caso escuchaba al niño o niña, solamente aplicaban la sanción. Quien tenía mayor poder sobre estas cuestiones era Trabajo Social. El director que me antecedió permitía que el área antes mencionada determinara la sanción sobre los alumnos, sin consultar a alguna autoridad educativa, a veces ni siquiera se platicaba con su maestro titular; éste era el último en enterarse y únicamente acataba las decisiones.

4) Otros adultos mejor ignoraban los hechos cuando existía violencia, se desentendían y omitían intervenir procurando no involucrarse ni responsabilizarse. En muchos de los casos los maestros tomaban también esta actitud ante lo que se describió en el número preliminar.

5) Algunos alumnos, sí, buscaban el apoyo de un adulto, pero eran los menos porque no se sentían escuchados, además los infantes consideraban que no se hacía nada cuando exponían su caso, es importante mencionar que en algunos momentos

pensaban esto, porque la consecuencia que daban los adultos a la violencia de la que eran objeto, no les parecía a los violentados.

6) Los juegos que practicaban los estudiantes, eran violentos, y cuando llegué a cuestionarlos preguntando ¿por qué golpeaban a su compañero o compañera?, la respuesta era invariablemente: “Así nos llevamos, ¿verdad?”, y el otro niño o niña mencionaba sí o asentía con la cabeza en señal afirmativo.

LA SALIDA

Otro escenario fue la salida de la jornada educativa, al abandonar el plantel la mayoría de los alumnos lo hacían formados, pocos eran los que salían de forma intempestiva, se dirigían a los padres para darles todas las quejas y disgustos que se habían suscitado con otros compañeros o en el peor de los casos daban queja de las personas adultas con las que habían tenido disentimiento; en varias de las ocasiones observé que contaban versiones sesgadas, a la mitad o buscaban salir bien librados, diciendo que otros educandos tenían la culpa o habían iniciado la violencia, se notaba que los padres de familia creían en ellos, al grado de disculpar cualquier hecho y justificar las conductas indebidas de sus hijos.

Cuando sucedía lo antes descrito, los tutores se regresaban a la escuela para reclamar, si el problema era con un menor increpaban al niño o niña o a los tutores de éstos, lo que provocaba enfrentamientos entre adultos. Por el contrario, si el conflicto se desarrollaba con los adultos trabajadores de la escuela, - ya sean docentes o

administrativos - la situación era peor, se observaban gritos de los padres hacia estos últimos y amenazas con demandas.

EL SALÓN

Un contexto fundamental era el salón de clases, cuando en él no se encontraba un maestro, maestra o persona adulta, los educandos no tenían límites, reproducían conductas similares a las exhibidas en el patio, estas eran golpes, jalones, burlas, señas obscenas, palabras altisonantes, jugaban dentro del aula, aventaban los cuadernos, colores o mochilas de los compañeros por la ventana, tiraban los mesa bancos, se salían del salón, - aún cuando tuvieran trabajo para realizar - poniéndose y poniendo en riesgo a sus compañeros, a un grado tal que salían lastimados físicamente; teniendo la escuela que activar el seguro institucional por las lesiones que presentaban En el momento en el que se les cuestionaba sobre las conductas expuestas, - se notaba por la expresión de su rostro - que no analizaban la magnitud de lo que hacían, no reflexionaban sobre su comportamiento o sobre la violencia ejercida. Sus conductas en general eran incontrolables.

LA INSTITUCIÓN

Un rubro distinto, pero no por ello menos importante, fue encontrar que las personas que impartían un taller por el turno vespertino no eran docentes de carrera, eran trabajadores de servicio –personal que ayuda al aseo del plantel - que tenían un oficio. La forma en la que se les asignó el taller fue por la falta de personal docente en el turno vespertino, las prácticas que se hicieron costumbre de la forma en la que se cubrían los

grupos a falta de docentes y la mala gestión de las autoridades educativas para poder tener la plantilla de maestros completa.

Muchos de ellos fueron objeto de la pregunta obligada ¿qué sabes hacer?, y si ésta no era suficiente, entonces el otro cuestionamiento fue ¿qué habilidades posees? De esta manera fueron asignados a los diferentes talleres.

Cuando llegué a la institución ni siquiera impartían un taller, el escenario era peor, ya que el director que me antecedió los asignó como responsables de un grupo, sin tener la formación pedagógica, lo que traía como consecuencia que la labor docente la ejercían sin reflexión, sin preocupación por los educandos y en el desconocimiento total de la didáctica y la pedagogía. Poco se involucraban con los alumnos, en algunos casos jamás se aprendieron ni su nombre, ejercían el taller con la finalidad de cuidar y no de enseñar, algunos no aportaban o aportan poco a la Ruta de Mejora y otros han faltado a todas las juntas de Consejo Técnico sin importarles los descuentos económicos.

Pero, además, en todo el tiempo de servicio que llevan buscaron obtener beneficios para sí - el horario es un claro ejemplo de ello - trabajan tres horas frente a grupo, una hora sin hacer nada porque los niños y niñas se retiran del centro educativo y cobran siete, sin poder recorrer el horario al momento en el que todavía se encuentran los alumnos en la escuela. Esto sucede porque tienen un acuerdo firmado con representantes de la Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación en el cual se

estableció que su horario de labores era de las 14:00 a las 18:00 hrs., cuando las clases terminan a las 17:00 hrs.

El cuerpo Docente en ese momento estaba conformado por 30 profesores en total, los cuales, si contaban con el perfil académico, distribuidos de la siguiente manera: en grupo por la mañana (16), en grupo por la tarde (3), Educación Física (2) Ingles (5) jefa de clase (1) y Apoyo Técnico pedagógico (3).

Observé que algunos maestros eran violentados tanto por los padres de familia como por los, que ahí laboraban y quienes mantenían, en ese entonces, el control pleno del plantel, a un nivel tal que, si llegaba un recurso económico para la escuela, estos trabajadores de servicio y administrativos decidían en qué se gastaba, dando prioridad a insumos del área administrativa y de limpieza, dejando a un lado lo pedagógico.

Los trabajadores de servicio encargados del comedor y cocina, en varias de las ocasiones obtenían insumos de la escuela a favor de ellos sin autorización, consumiéndolos dentro de la misma o llevándoselos, lo cual afectaba a los educandos porque éstos tenían menos porción de alimento, o eran excluidos de piezas de pan dulce que les agradaban más, lo que se traducía en un beneficio solamente para los adultos.

Los pupilos claro que se daban cuenta de ello y por supuesto que les molestaba, se quejaban ante los profesores, pero al no tener éstos control alguno, poco podían hacer; - lo que se traducía en continuar con la práctica del más fuerte - y los niños y niñas que se caracterizaban por ser buenos observadores seguían dicho principio.

En el contexto escolar detecté que el plantel alberga alumnos con problemas psicosociales muy fuertes, los ambientes donde se desarrollaban los educandos eran de alcoholismo, drogadicción, tabaquismo y delincuencia, por lo que muchos de los padres se encontraban en la cárcel, la violencia era parte de su vida diaria y la practican en todo momento, no habían encontrado otra forma de obtener satisfactores emocionales o físicos, si no es por la fuerza; violentaban y eran violentados constantemente en los escenarios donde se desarrollan, porque eso era lo que habían aprendido, vivido y practicado constantemente.

Esto me llevo a indagar sobre este tipo de escuelas y como habían nacido las mismas.

El antecedente a mi centro escolar data de 1905 cuando se funda este edificio con el nombre de “Hospicio para niños pobres” y el cual pretendían instituir un complejo sistema de atención a niños desamparados, que se iniciaba en la Casa de Párvulos dedicada a la crianza de niños abandonados desde recién nacidos hasta los cinco años; de esta edad a los doce años eran admitidos en el Hospicio. Cuando los asilados varones cumplían los doce años pasaban a la Escuela Industrial donde completaban su instrucción primaria y aprendían algún oficio mecánico. Las niñas, al llegar a los 15 años, si tenían familias eran entregadas a ellas, y en caso contrario, continuaban en el Hospicio hasta los 24 años, o antes si podían valerse por sí mismas.

El Hospicio continuó funcionando por varias décadas, modificando su objetivo a finales de los años 30's cuando se convirtió en la Escuela “Amiga de la Obrera no. 10” desapareciendo gran parte de su estructura física y el albergar a los pequeños, dando

paso a un horario de labores de 6:45 a 17:00 hrs. en donde acudían hijos de madres solteras trabajadoras. A finales de la década de los 80's y hasta la fecha, se transformó en Escuela de Participación Social No. 6.

De este tipo de escuelas en la Ciudad de México, existen siete y tres internados, que tienen como finalidad brindar un apoyo asistencial bajo un sistema de becas, conforme a las normas y lineamientos establecidos por la Secretaría de Educación Pública.

Dicha beca es un beneficio para todos los estudiantes de 1º a 6º grados de educación primaria que se encuentran en condiciones de vulnerabilidad socioeconómica y riesgo biopsicosocial con el fin de favorecer ambientes seguros de estudio y fomentar la sana convivencia, así, al cubrir algunas necesidades básicas de alimentación, vestido y atención médica, conforme a los recursos y la capacidad instalada del plantel, se contribuye a que la tarea educativa sea de calidad y lo cual se encuentra establecido en la Guía Operativa del año 2015.¹

Hasta este momento lo contemplado partía de la observación directa y de algunas entrevistas con las mismas características.

La observación auxilia al investigador para que descubra pautas que le capaciten a ir dando forma a su pesquisa, Las ventajas fundamentales de esta técnica radican en la posibilidad de escudriñar conductas no verbales y comportamientos complejos. De

¹ Cabe mencionar que la Guía Operativa para el Proceso de Asignación de Becas Asistenciales en Internados y Escuelas de Participación Social de Educación Primaria en el Distrito Federal, 2015 es el documento rector de éste tipo de escuelas.

igual manera puede tener aplicaciones en diferentes formas y contextos como: estudios de caso, de grupo y etnográficos (Rodríguez, Gil y García, 1996)

MI ENCUENTRO CON LA INVESTIGACION-ACCIÓN

Todo lo advertido me hizo reflexionar que durante los veintidós años que estuve como maestra frente a grupo y siete como directora jamás enfrenté situaciones difíciles que me llevaran a analizar tan detenidamente la responsabilidad que tenía hacia con el otro, la responsabilidad de la educación del otro, de ser la causante de modificar la vida de un alumno o alumna. Siempre he estado convencida de que el maestro ejerce un papel preponderante en la enseñanza consideraba que aplicar lo aprendido durante la formación Pedagógica es esencial en la labor que desarrollamos, lo que podría traducirse en orientar toda mi ética profesional ante el trabajo que desenvolvía.

En todo este tiempo pasaron muchos alumnos y alumnas por mis manos, algunos con problemas más difíciles, otros con situaciones leves y hasta hubo quien al parecer tenía una vida muy feliz. Fue hasta que asumí el cargo de directora en esta Escuela y después de lo observado cuando dimensioné la responsabilidad que como Autoridad o Docente se tienen con la comunidad; con los padres, con los maestros y con los más importantes, con los alumnos.

REFLEXIÓN PARA EMPEZAR A INTERVENIR

Estaba inclinada a que se tenía que hacer algo por transformar el contexto que existía frente a mis ojos, continuar ignorándolo, como hasta el momento al parecer se había hecho, sería hacerme cómplice de la situación, sería enseñarles a los

estudiantes que tenían razón, que la escuela solamente era un recinto para que permanecieran mientras sus padres se encontraban trabajando; la escuela no podía ser reducida a ese término, la escuela debe ser la respuesta a las necesidades de aprendizaje, de convivencia, de transformación y de desarrollo de capacidades de cualquier alumno.

En ese sentido se volvió preponderante el trabajo activo, consciente, organizado, solidario, entre pares, de tal forma, que una de las primeras tareas como directora fue conjuntar la responsabilidad con el cuerpo Docente y generar las condiciones que permitieran un ambiente de comunicación respetuoso, un trato entre iguales y profesionales, un interés por mejorar y el deseo de aprovechar las experiencias y los recursos materiales que teníamos al alcance. Que los maestros recuperaran su ética ante la labor que realizaban, que nuestro principal objetivo como docentes fuera la transformación de la forma de vivir de nuestros educandos.

Lo antes escrito son requisitos indispensables para lograr las tareas impuestas a los centros educativos, y en especial con el nuestro; la directora, así como los maestros de grupo, somos los responsables de planificar las estrategias necesarias para construir esas condiciones, es en este espacio donde la ética profesional toma sentido, debido a que marcará las pautas en nuestro compromiso cotidiano con la toma de decisiones, las cuales deberán ser conscientes, voluntarias y reflexivas.

No debemos olvidar que la escuela tiene un papel preponderante en la existencia de los alumnos y padres de familia, es el sitio en donde llegan a buscar respuesta a sus necesidades.

En palabras de Paulo Freire.

“La escuela es... el lugar donde se hacen amigos, no se trata únicamente de edificios, aulas, salas, pizarras, programas, horarios, conceptos... Escuela es, sobre todo, gente, gente que trabaja, que estudia, que se alegra, se conoce, se estima. Y la escuela será cada vez mejor, en la medida en que cada uno se comporte como compañero, amigo, hermano” (Sánchez, Trujillo & Alarcón, 2013, párr. 3)

Cuando un Docente o Directivo trabaja en escuelas donde la problemática psicosocial de los alumnos no es tan difícil y profunda; y aún más cuando son la minoría, el interés por la sana convivencia es en un grado menor, por lo que nos hace pensar que en algunas ocasiones el paso por los centros educativos no toma relevancia debido a las prácticas docentes erróneas.

Sin embargo, cuando se logra que docentes y alumnos tomen conciencia en el proceso educativo realizándolo de modo diferente, más dinámico, no lineal, el aprendizaje en ese momento se vuelve significativo y trascendente; proponiendo desafíos a los estudiantes que aparentemente serían insuperables. “A esos profesores comprometidos con un proyecto educativo les llama buenos profesores” (Maturana, 2010, pp.63-80).

Pero, en la labor educativa, operan muchas líneas que son necesarias para consumir una buena praxis, que termina siendo una intervención en nuestra labor cotidiana, de esta forma, conocer el contexto pedagógico de un determinado plantel toma notabilidad cuando éste se considera para la planeación e implementación de

estrategias dentro de un Plan Global, pero aún más, cuando quien interviene es parte del mismo contexto.

La Investigación –Acción empieza con pequeños ciclos de planificación, acción, observación y reflexión, avanzando hacia problemas de más envergadura; la inician pequeños grupos de colaboradores, expandiéndose gradualmente a un número mayor de personas.

Para el presente trabajo se tomará la investigación-acción como el método a través del cual se realizará un proceso continuo, una espiral, donde se van dando los momentos de problematización, diagnóstico, diseño de una propuesta intervención, aplicación de la propuesta y evaluación, para luego reiniciar el circuito partiendo de un nuevo problema.

PRIMERAS INTERVENCIONES

Basada en lo anterior y convencida plenamente de actuar para modificar la forma de convivencia - violenta - que practicaban los niños y niñas, además de volverse necesario transformar la relación con la comunidad para poder impactar en la misma, empecé a realizar acciones que permitieran observar en los educandos y familias de estos, diferentes prácticas de convivencia y de esta manera ser la contestación a sus insuficiencias sociales.

Las acciones efectuadas en su momento fueron:

Platicar con los docentes de los hechos que se estaban presentando, conocer cómo lo observaban ellos, motivarlos para que sugirieran soluciones y de esta forma surgieron algunas ideas, estrategias y actividades que pudiéramos llevar a cabo.

Las primeras actividades en este sentido fueron:

a) Recreos dirigidos.

a.1) ESPIRO: Los profesores de Educación Física propusieron poner el ESPIRO para que los alumnos estuvieran tranquilos, el ESPIRO, es una pera se juega normalmente por parejas, debes de lograr enrollar todo el espiro del lado contrario al que le pegas, cuando pasa esto ya ganaste, claro hay que tener en cuenta que tienes un oponente del otro lado tratando de hacer exactamente lo mismo, enrollar el espiro del otro lado. El problema de ello fue que las parejas en ocasiones se formaban para violentarse mutuamente, - se buscaban los contrincantes - y en vez de tratar de enrollarlo, golpeaban el ESPIRO, de tal forma que le pegara a su pareja en la cara, esto causaba más violencia, ya que el golpeado o golpeada respondía a ello, los profesores de Educación Física no estaban al pendiente de la actividad y resultaba ser un arma para agredirse sin meter las manos.

a.2) ACTIVACIÓN FÍSICA: Decidieron continuar con la Activación Física. Cuando llegué a la escuela, ya se encontraba esta actividad. Se llevaba a cabo terminando el recreo, un maestro de grupo dirigía las secuencias y los niños desde su lugar de formación seguían los ejercicios; el resto de los maestros a cargo de sus grupos ayudaban a controlar el orden y obligaban a los alumnos hacer los ejercicios. Algunos maestros repetían las series junto con sus alumnos, pero otros no y algunos más –

profesores - se hacían los desentendidos, tanto de la actividad como de los alumnos, lo que provocaba que los educandos reclamaran el hecho con frases de “ah usted también hágalo”, “porque lo tengo que hacer a fuerzas si no quiero”, “porque yo sí y usted no”; “mire maestro ellos no lo están haciendo”.

b) Comedor Asistido.

Al haber varias situaciones en la comida se llegó al acuerdo que los profesores de doble turno asistieran al comedor, para cuidar el orden en el momento de la ingesta alimenticia, pero surgieron las siguientes situaciones:

b.1) No existía el mismo número de maestros de doble turno que de grupos, en un principio solamente eran 4 docentes con esta cualidad

b.2) Los maestros de Educación Primaria cobran por jornada laboral, la cual es de cuatro horas para una plaza, o de ocho horas para doble plazas, esto quiere decir que los profesores de doble turno deben cumplir con ocho horas de trabajo. Los docentes de esta institución arribaban al centro educativo en un horario de 8:00 a las 17:00 hrs, trabajando 9 horas diarias y cobrando solamente 8 horas diarias.

Debido a esa situación, se acordó en la Junta de Consejo Técnico, que los mentores de esta escuela con doble plaza permanecían en el comedor de 12:30 a 13:00 hrs Retirándose a consumir sus alimentos a un salón y regresando con el grupo a las 14:00 hrs para continuar su trabajo pedagógico. Esto provocaba que hubiera niños que se quedaban sin maestro por dos razones fundamentales:

Primero el número de profesores con dos plazas era menor al número de grupos; como consecuencia se daba una atención pedagógica disminuida.

Segundo toda la escuela permanecía sin docentes de 13:00 a 14:00 hrs, ya que los pocos maestros que existían se habían retirado a ingerir sus alimentos. Motivo por el cual se realizaba un receso después de la comida y los educandos permanecían en el patio escolar al cuidado de la jefa de clases y algunos administrativos con función de prefectura.

c) Actuación con la comunidad

c.1) Plática corta con el alumnado. Traté de estar presente en los diferentes momentos que se encontraban dentro de la institución, estos eran: a la hora de la entrada, en el descanso de las 10:30, en el receso de la 13:00 hrs, a la hora del comedor y de la salida, lo que intentaba, era propiciar platicas informales con los alumnos, que se acercaran hacia mí persona y darles la confianza para expresar lo que desearan.

Obteniendo en esos instantes, que los niños y niñas se aproximaran a comentar sus sentimientos, el por qué se sentían violentados, problemas con algún compañero o compañera, conflictos en casa, sucesos agradables que vivían, el día de su cumpleaños, los regalos que les hacían, las materias que les gustaban o les desagradaban, la comida que más les gustaba, la comida que aborrecían, la forma en que me vestía, permisos para oír música, sugerencias para el comedor, sugerencias para las clases, pedir algún juego de mesa, preguntar por alguna actividad, pedir una colchoneta para sentarse en el piso, pedir un libro, comentar lo que le sucedía a otro compañero, comentar alguna injusticia que habían vivido o visto.

c.2) Involucrarme en todas las áreas. Para conocer mejor el trabajo que desempeñaba cada una de las áreas, me involucré en todas, estuve ayudando en la cocina a preparar alimentos, en el comedor a servir y limpiar, pasé a los salones, formaba a los alumnos, les ayudaba en las ceremonias cívicas, a preparar los eventos especiales como los decembrinos, día de la Bandera, día de las madres, trabajaba con los grupos cuando algún profesor llegaba tarde o estaba atendiendo a un papá, me involucre en la atención médica, de odontología y trabajo social; estaba convencida de que si aprendía hacer las cosas no podían mentirme en cuanto al funcionamiento de cada área, además observaba la conducta de los diferentes actores y conocía las inquietudes que tenían a través de pequeñas entrevistas abiertas que se daban en el momento en el que me involucraba

c.3) Realización de un tríptico. Tener contacto con la comunidad era importante, en muchas ocasiones no se podía porque los padres llegaban de forma rápida a dejar a los niños, motivo por el que empecé a realizar un tríptico que con el tiempo se convirtió en Boletín informativo, éste era entregado de forma periódica cada bimestre, los objetivos iniciales fueron mantener comunicada a la comunidad con la escuela, darles un estado financiero de las cuotas que aportan, para brindarles la seguridad que el dinero era utilizado responsablemente y de forma honesta, por último brindarles información de algún tema de interés que sirviera en su vida diaria. Con el tiempo se empezaron a tocar tópicos sobre la convivencia, la resolución de conflictos, problemas de pareja, estrés en niños, con la idea de que los padres reflexionaran y tuvieran mayores elementos para su aplicación; hasta el momento llevamos 20 boletines y dos

ediciones especiales de la participación que han tenido los alumnos en los juegos deportivos escolares

c.4) Fomento al Deporte. En el mes de octubre del año 2013 se emitió una convocatoria para participar en los Juegos Deportivos Escolares en disciplinas de conjunto e individuales. La práctica del deporte presenta un panorama diferente de vida a la persona que lo realiza.

Según Wolfgang Brettschnneider (1999), quien examinó varios estudios científicos, encontró que el deporte puede producir en los jóvenes:

- a) Mayor autoestima
- b) Mayor capacidad para hacer frente al estrés
- c) Mayor rendimiento en los estudios
- d) Mejores relaciones con la familia. (Naciones Unidas, 2003, pp. 8-9)

Por tal motivo la convocatoria era un buen pretexto para inducir a los alumnos a la experiencia de ello, con la finalidad de darles medios de convivencia diferentes y panorama de vida distinto. Platique con los profesores de Educación Física y concursamos en Fútbol, Handball, Atletismo, Ajedrez y Basquetbol, de todos esos deportes nos tocó ser sede de fútbol a nivel zona, significada ser anfitriones de 5 escuelas ramas varonil y femenil con la asistencia de 90 alumnos aproximadamente.

El impacto que provocó en la institución fue excelente, los educandos que competían por parte de la escuela se sentían motivados ya que no habían vivido la experiencia de los Juegos Deportivos Escolares a esa magnitud, ahora el deporte empezaba a formar parte de su existencia y se convertía en una alternativa para su proyecto de vida.

c.5) Antecedente al Área de psicología. Cuando llegué a la escuela, los educandos estaban ávidos de ser escuchados, si se les daba la pauta contaban todo sobre ellos; desafortunadamente, en ocasiones, no me tenía el tiempo de hacerlo por estar conociendo las diferentes áreas o tener trabajo administrativo. Así que pensando en lo que era mejor para los pequeños, se formó dentro de la escuela un taller denominado “Dinámicas Grupales”, nombre que se le dio a la actividad que durante una hora a la semana llevarían a cabo todos los grupos con la coordinación de una administrativa que tenía la carrera trunca en Educación Preescolar. Durante este tiempo los chicos realizaron diferentes actividades es beneficio de la sana convivencia, algunas de ellas correspondían al programa “Eduquemos para la Paz”, realizando al final del ciclo escolar, una muestra pedagógica que se presentó a los padres de familia y durante la cual expresaron emociones y expectativas que tenían de ellos y su familia; dicho taller todavía sigue funcionando.

Hasta este tiempo si bien las acciones estaban planeadas, faltaba sistematizarlas de mejor forma; por lo que me di a la tarea de buscar elementos metodológicos, bibliográficos y sistemáticos para poder llevar a cabo lo que se necesitaba.

El estudio de la maestría me ofreció lo que requería en ese instante. Las materias impartidas por la misma, me brindó los elementos metodológicos, que necesitaba el contexto escolar en donde me desarrollaba.

Y ahora con la realización del presente documento pude sistematizar cada uno de los elementos obtenidos a lo largo de cuatro años y que ahora se ven plasmados.

IMPORTANCIA DE UN DIAGNÓSTICO COMPLETO Y SISTEMATIZADO

Hasta este momento se habían realizado dentro de la escuela, intervenciones de forma experimental, pero se tenía que ordenar el cúmulo de información ya obtenida para tener un Diagnóstico completo y de él partir para el Diseño de un Dispositivo de Intervención.

No debemos olvidar que la presente Investigación no parte de una hipótesis, no se trata de comprobar algún dato presumible o una teoría ya establecida, por el contrario se inicia de un diagnóstico, de lo que se observa, de lo que se encuentra para tener un panorama de la situación y así, el Dispositivo de Intervención tome mayor relevancia porque éste se adecua a lo que se necesita, a lo que se requiere, a lo que la comunidad educativa demanda.

RECOPIACIÓN DE INFORMACIÓN Y METODOLOGÍA

Para recabar más datos que me permitieran el Diagnóstico sistematizado, utilice la Entrevista Profunda, como método cualitativo, etnográfico y holístico que me diera elementos sobre la violencia que vivían mis alumnos y alumnas, debido a que no podía estar presente en todos los momentos en los que sucedía. Además de aprovechar los anhelos que tenían estos educandos de ser escuchados, de ser tomados en cuenta, de compartir cada una de sus angustias y alegrías, de ser sujetos de derecho a decir lo que sentían.

Las entrevistas profundas se aplicaron a cualquier miembro de la comunidad educativa que así lo desee, educandos, padres de familia, maestros, trabajadores de servicio y administrativos.

LA ENTREVISTA.

La entrevista se define como “una conversación que se propone un fin determinado distinto al simple hecho de conversar” (Diccionario de Ciencias de la Educación, 1983 p.208), es un instrumento técnico que adopta la forma de un diálogo coloquial (Martínez 1998), eficaz y de gran precisión, puesto que se fundamenta en la investigación humana (Sierra, 1998), donde se da “una comunicación interpersonal establecida entre el investigador y el sujeto de estudio, a fin de obtener respuestas verbales a las interrogantes planteadas sobre el problema propuesto” (Canales, 2006, pp.163-165).

En la entrevista se da un encuentro de carácter privado y cordial, donde una persona se dirige a otra y cuenta su historia o da la versión de los hechos, respondiendo a preguntas relacionadas con un problema específico (Nahoum 1985). Estos reiterados encuentros cara a cara entre el entrevistador y sus informantes se encuentran dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que los informantes tienen respecto a sus vidas, experiencias o situaciones (Taylor y Bogan, 1992).

TIPOS DE ENTREVISTA

Según su estructura y diseño, las entrevistas pueden ser:

Entrevista estructurada: Las preguntas se fijan de antemano tiene un guión establecido con determinado orden y no permite que el entrevistador se salga de él.

Entrevista semiestructurada: presentan un grado mayor de flexibilidad debido a que parten de preguntas planeadas, que pueden ajustarse a los entrevistados. Su ventaja es la posibilidad de adaptarse a los sujetos con enormes posibilidades para motivar al interlocutor, aclarar términos, identificar ambigüedades y reducir formalismos; “se asocian con la expectativa de que es más probable que los sujetos entrevistados expresen sus puntos de vista” (Flick, 2007 pp.87-91).

Entrevista no estructurada: son más informales, más flexibles y se planean de manera tal, que pueden adaptarse a los sujetos y a las condiciones. Los sujetos tienen la libertad de ir más allá de las preguntas y pueden desviarse del plan original.

LA ENTREVISTA PROFUNDA

La entrevista profunda se encuentra en la clasificación de no estructuradas y se utiliza cuando los acontecimientos o actividades no se pueden observar de forma directa, en este razonamiento “nuestros interlocutores son informantes en el más verdadero sentido de la palabra” (Taylor y Bogan, 1992, p.103). Nace del desconocimiento consiente del entrevistador quien para no suponer el comportamiento a través de los actos de los entrevistados “se compromete a preguntárselos a los interesados, de tal modo que éstos puedan expresarlos en sus propios términos y con la suficiente profundidad” (Ruiz Olabuénaga, J., 1996, p 171).

A través de la entrevista profunda según Shaw (1931) el investigador quiere esclarecer justo la experiencia humana subjetiva, a saber, la historia de vida de quien entrevista y que permite conocer íntimamente a las personas, ver el mundo a través de

sus ojos y se introduce vicariamente en sus experiencias (citado en Taylor y Bogan, 1992 p.106). Consiste – en cambio - en adentrarse al mundo privado y personal de extraños con la finalidad de obtener información de su vida cotidiana (Cicourel, 1982). “Las entrevistas en profundidad siguen el modelo de una conversación entre iguales, y no de un intercambio formal de preguntas y respuestas” (Taylor y Bogan, 1992, p. 101).

Para mí, la entrevista profunda es el instrumento a través del cual obtuve la información significativa, con preguntas no estructuradas que me permitieron conducir la misma sin condicionamientos y las respuestas que dieron los entrevistados, facilitaron nuevas preguntas imprevisibles por mi persona, pero valiosas en su contenido; además de no tener un tiempo determinado para su realización, terminándose en el momento en el que el entrevistado lo deseara.

Las entrevistas profundas realizadas a los alumnos y las alumnas, maestros, padres de familia, administrativos y de servicio, como ya lo mencioné, no fueron programadas en ningún momento, surgieron de la necesidad que tenían los actores en ese instante de hablar con alguien; de comentar sus sentimientos, algunas entrevistas fueron realizadas en el área de psicología y otras en la dirección de la escuela.

Las entrevistas en las cuales no participé como entrevistador y que se dieron en el área de psicología no fueron tomadas en cuenta como diagnóstico para la presente intervención, y se usaron sólo para corroborar algunas dudas sustanciales que surgieron a lo largo del proceso de intervención.

Lo maravilloso de las entrevistas que realicé como directora fue lograr entre los entrevistados y una servidora una conexión como la que marca Martín Buber, donde se

forma una relación con el otro, una relación yo-tú, que marca una auténtica igualdad de persona a persona y que puede llegar a lograr un lazo de sentimiento.

En las entrevistas realizadas noté que - en el caso de los grupos de 5to. Grado, por ejemplo – se da una crisis de la convivencia fuerte, a pesar de las herramientas de intervención que se han utilizado con toda la escuela; los y las estudiantes demuestran deficiencias en la forma de relacionarse entre ellos, con la familia y en su entorno socioeconómico. Sufren de violencia directa - utilizando las categorías *galtunianas* - pero también de violencia indirecta cultural, estructural y económica.

INTERPRETACION DE LA INFORMACIÓN.

Con toda la información recabada hasta el momento, que fue como ya lo mencioné, a de cuatro años, se forma una gran masa de datos que son necesarios sistematizar y categorizar. El objetivo es dar al material una forma que conduzca a tales fines y esto significa ordenar los datos de manera coherente, completa, lógica y sucinta (Peter Woods, 1998).

Los datos obtenidos hasta el momento se categorizaron en dos dimensiones y cada dimensión en subcategorías y en una de las subcategorías se volvió a fragmentar, para entender mejor el contexto. Es importante aclarar que dicha categorización no se basa en algún autor, o que exista algún artículo relacionado con ello. Las categorías fueron creadas e instituidas por mí, de acuerdo con los datos obtenidos hasta el momento.

DIMENSIÓN CONTEXTO FAMILIAR

Dentro de esta categoría encontramos tres subcategorías: los alumnos que tienen familia nuclear completa, los que tienen familia nuclear incompleta y los que su familia nuclear no son los padres biológicos sino los abuelos, tíos o familiares cercanos y que se denominará familia nuclear extendida.

Subcategoría: familia nuclear completa:

Dentro de ella se tienen a los alumnos que cuentan con padre y madre. Sin embargo, a pesar de tenerlos, éstos los violentan de forma física y psicológica, los llegan a golpear con ganchos, cordón de la plancha, palas de madera de la cocina, zapatos o cinturones; no están al pendiente de ellos, les exigen ser responsables de las actividades escolares y domésticas; pero no les brindan las herramientas necesarias y en algunos casos los violentan por problemas entre la pareja, utilizándolos como rehenes para el intercambio de acuerdos.

Subcategoría familia nuclear incompleta:

A esta subcategoría, pertenecen los educandos que viven con la madre o con el padre, en algunos casos cualquiera de los dos los llega a visitar, manteniendo una convivencia con esa figura, los niños y niñas que pertenecen a ésta, sufren igual que los de la subcategoría anterior, son víctimas de la violencia física por los mismos medios, los utilizan para chantajear de forma moral, psicológica y económica, a la pareja que no se encuentra presente. En algunos casos no les ponen la suficiente atención, lo que provoca que no tengan límites. Los estudiantes que se encuentran

inmersos en este contexto se llegan a quejar de ambos padres, que ninguno de los dos le pone la suficiente atención, y sienten que no son importantes.

Se llega a presentar que alguno de los padres ya tiene otra pareja, se interpone a la convivencia entre padres nucleares e hijos.

Subcategoría familia nuclear ampliada.

Esta subcategoría se fragmentará, ya que existen muchas variantes al respecto. En ella los responsables de los educandos son los abuelos, tíos u otros familiares. Los niños y las niñas que se encuentran en estos casos presentan conductas más violentas que los de las subcategorías anteriores, ya que los abuelos, tíos u otros parientes los agreden de forma física, verbal y psicológica. En varias de las situaciones nadie de los adultos se hace responsable directo del menor, lo que provoca que la persona que llega primero al domicilio sea quien regañe; la consecuencia de esto es que se tiene criterios diferentes de disciplina, orden y hasta de convivencia, provocando confusión en los pequeños.

En esta subcategoría observamos las siguientes variantes:

Los infantes que viven solo con los abuelos.

Quienes a pesar de que los atienden en las necesidades básicas, guardan una gran culpa por no haber podido educar bien a sus hijos, -padres de los alumnos-, entonces quieren hacerlos mejor con los nietos, sin embargo, al no tener todas las herramientas posibles, cometen errores similares a los ya expuestos con sus hijos. Por lo que los

nietos presentan falta de límites, poca atención, abandono la mayor parte del día y hasta violencia física.

Los infantes que viven con los abuelos, pero llegan a cohabitar con la mamá o el papá

Los infantes tienen una relación con los progenitores en el momento en el que estos últimos asisten de visita a casa de los abuelos, pero esta figura no tiene ninguna convivencia o relación afectiva con los niños y niñas, al contrario, los ignoran o desprecian, a un grado tal que pueden tener otra familia a la cual le muestran un mayor afecto y no llevan a los infantes a vivir con ellos, expresándoles en ocasiones “No te quiero conmigo”.

Los infantes que viven con los abuelos, pero los padres o madres son drogadictos

Estos educandos viven con los abuelos, pero los progenitores al ser drogadictos no cohabitan con los menores en la casa nuclear, sin embargo, de vez en cuando los encuentran en la calle, tirados en estado inconveniente. Esto provoca una gran impotencia en los pequeños y violentan a los compañeros que tienen a las figuras paternas y maternas.

Los infantes que viven con los abuelos y además con tíos mayores que ellos.

Un grupo importante son los alumnos que viven con los abuelos y los tíos que son mayores que ellos y los cuales en la mayoría de los casos, se dedican a una actividad

ilícita como robo a mano armada, de autopartes y narcomenudeo, algunos de esos tíos llegan a drogarse enfrente de los niños y niñas o estar un tiempo en la cárcel. Lo que trae como consecuencia el aprendizaje de dichas conductas y la expresión de ello se traduce en violencia.

Los infantes que viven con los abuelos porque los padres están en la cárcel.

Los menores de este grupo tienen padres en la cárcel por algún tipo de delito, conocen las circunstancias de sus progenitores, en algunos casos llegan a convivir con éstos visitándolos en la cárcel. El acercamiento que tienen hacia la violencia y los estímulos de esta son muy altos.

Los infantes que viven con los abuelos y sufrieron abuso sexual.

En este grupo tenemos a los educandos que dé más pequeños sufrieron algún tipo de abuso sexual por parte de un familiar mayor que ellos, el cual puede o no vivir en el mismo domicilio o el abuso lo sufrieron por parte de un amigo cercano a la familia. El nivel de violencia con ellos es mayor que todos los expuestos anteriormente, se sienten defraudados por la sociedad en general y buscan como violentar a sus compañeros para sacar su frustración.

DIMENSIÓN CONTEXTO SOCIOAMBIENTAL Y ECONÓMICO

En esta dimensión se encuentran los alumnos que tienen una familia nuclear completa, incompleta o ampliada, la cual ha hecho todo lo posible por mantener un ambiente favorable a pesar de las limitaciones que tienen, sin embargo el contexto en

el que viven es muy violento, las colonias en donde se establecieron son medios impregnados de alcoholismo, drogadicción, vandalismo y entonces representan un riesgo psicosocial para los educandos, los cuales no tienen las formas económicas para salir de él, ni las herramientas para contrarrestar éste ambiente, la ventaja que presentan es tener el apoyo de sus progenitores en todo momento.

De forma general las entrevistas profundas realizadas a los niños y niñas arrojaron datos de cómo han sido violentados física, emocional y psicológicamente; los descontentos que tienen ante la situación familiar en la que viven, así como la molestia de ser agredidos por los diferentes actores de su contexto.

Buscan ayuda de los adultos cercanos que llegan a tener en la escuela para que los apoyen. En algunos momentos tuvieron la confianza de acusar a la persona que los violentaba con algún docente o con la directora.

REDES DE APOYO

Estas entrevistas permitieron que se tuviera un mayor contacto con los educandos, creando con los maestros y algún miembro de la familia, una red de apoyo a las necesidades que presentaban, cada una de estas redes era única, ya que estaba construida de forma específica para el alumno o la alumna. Por lo que se pretende continuar con la construcción de redes interdisciplinarias que coadyuven en el apoyo a los y las estudiantes, se manejan interdisciplinarias y no multidisciplinaria; porque las primeras implican una amalgama entre sí, que permitirá un mejor resultado.

Cuando escuchamos los términos interdisciplinario y multidisciplinario pareciera que nos referimos a actos similares, pero tienen una diferencia profunda.

Si consultamos el diccionario de la Real Academia Española, podemos ver que multidisciplinario/a significa “que abarca o afecta a varias disciplinas”, mientras que interdisciplinario/a se define como “dicho de un estudio o de otra actividad: que se realiza con la cooperación de varias disciplinas”. La diferencia es sutil; podemos decir que pertenecer a un equipo multidisciplinario es condición necesaria, pero no suficiente, para trabajar en forma interdisciplinaria.

Con el enfoque interdisciplinario se tiene una estructura circular en la que las disciplinas tienen una relación de igualdad desde la equidad profesional, sus nodos están íntimamente relacionados y comunicados en cambio en el sistema multidisciplinario la estructura es lineal, no se tienen relación entre sí y los nodos no se relacionan entre ellos.

Y entonces es aquí donde la filosofía de Levinas toma sentido ante nuestro papel como educadores “Todos somos responsables de todo y de todos ante todos, y yo más que los otros. Y en este sentido la responsabilidad toma relevancia como uno de los principales elementos en la construcción de la visión filosófica del otro”. (Romero & Pérez, 2012, p 103)

“Arendt decía Si no educamos para la vida moral, para asumir nuestra responsabilidad, para hacernos cargo del otro, para tomar sobre nuestros hombros la carga de la construcción de una sociedad justa y solidaria, no estaremos educando” (Romero & Pérez, 2012, p 105).

PROTOCOLO PARA LA ASIGNACION DE BECAS ASISTENCIALES POR LA SECRETARIA DE EDUCACION PÚBLICA.

La Secretaría de educación Pública establece que, para poder ingresar a cualquier Escuela de Participación Social o Internado, deberán cumplir con el protocolo para la asignación de becas asistenciales; dicho protocolo demanda los siguientes requisitos:

- a) Entrega de documentos oficiales del estudiante (cartilla de evaluación del ciclo anterior, Acta de nacimiento, CURP, Certificado Médico, Cartilla de vacunación)
- b) Entrega de documentos oficiales del padre, madre o tutor (comprobante de domicilio, carta patronal, Identificación oficial, hoja de barandilla, documento de guardia y custodia, estos dos últimos sólo en su caso)
- c) Exámenes de laboratorio (Exudado faríngeo, coproparasitoscópico en serie de tres, general de orina, química sanguínea, tipo de sangre)
- d) Visita Domiciliaria
- e) Valoración de las áreas de Trabajo Social, Psicología, Odontología y Medicina
- f) Dictaminación por el Consejo Dictaminador de Becas (integrado por las áreas de Trabajo Social, Psicología, Odontología, Medicina, Jefa de Clase y directora)

La valoración por las diferentes áreas deberá tomar en cuenta que las becas asistenciales se otorgan a la población infantil de nivel primaria cuyo perfil refleje condiciones de desventaja económica, es decir, que sea integrante de una familia cuyos ingresos mensuales no superan tres veces el salario mínimo general vigente al momento de solicitar la beca, o bien presentar riesgo biopsicosocial que ponga en

peligro su seguridad o integridad física y/o emocional, en especial los infantes que se encuentran en alguna de las siguientes condiciones de vulnerabilidad²:

- Ser indígena migrante, que viva de manera temporal o permanente en el Distrito Federal.
- Enfrentar barreras para el aprendizaje y la participación.
- Tener problemas de nutrición, salud o discapacidad temporal o definitiva, considerando lo establecido en el numeral 9.3.2 de la presente Guía.
- Estar en situación de orfandad o abandono familiar, que vivan con algún familiar o tutor y que no cuente con apoyo asistencial de una casa hogar u otra instancia.
- Pertenecer a un hogar monoparental (que vivan y dependan económicamente del papá, la mamá o el tutor).
- Vivir en una situación socioeconómica vulnerable.

Después de presentar la documentación correspondiente las distintas áreas realizarán las valoraciones propias para el ingreso de los infantes que constarán de lo siguiente:

ÁREA DE TRABAJO SOCIAL Valoración Socioeconómica

Las acciones que permitirán obtener información sobre el perfil socioeconómico y familiar del aspirante ayudarán a identificar las condiciones de riesgo en estos aspectos, contribuyendo a la determinación del otorgamiento de la beca asistencial.

² La información que describe las características del becario se retoma del documento: Disposiciones para la Operación del Programa de Becas para Alumnos de Escuelas Oficiales de Educación Primaria, Secundaria y Especial en el Distrito Federal. Ciclo Escolar 2013-2014, SEP.

ÁREA DE MEDICINA

Las acciones que permitirán realizar la valoración médica pretenden identificar las condiciones de vulnerabilidad en relación con el estado de salud del menor, asociadas a factores de riesgo, además de realizar la detección oportuna de necesidades de atención médica para su derivación correspondiente. Lo anterior con la finalidad de establecer las medidas de prevención específicas, para adaptarse con éxito a una vida apartada del seno familiar en el caso de los Internados de Educación Primaria o a una jornada prolongada si se trata de las Escuelas de Participación Social.

ÁREA DE ODONTOLOGIA.

La valoración odontológica permitirá emitir un diagnóstico de salud bucodental del aspirante, el cual complementará su historia clínica y aportará información que contribuye a la conformación del perfil del menor.

ÁREA DE PSICOLOGIA.

Las acciones de la valoración psicológica tendrán como finalidad explorar el estado que guardan las funciones psíquicas del menor, con la intención de reconocer las condiciones de vulnerabilidad en los aspectos cognoscitivos, afectivos y sociales del aspirante, lo que permitirá conformar su perfil relacionado con estas características, así como coadyuvar a la toma de decisión para la asignación de una beca.

Es importante señalar que las valoraciones realizadas por las diferentes áreas al ser un protocolo establecido como requisito y no poderse suprimir se integraron al cuerpo

del Dispositivo de Intervención dándole el nombre de **Diagnóstico Embrión** con el fin de no desperdiciar los datos ya obtenidos por parte de los padres o tutores del menor y que se explicará en el capítulo siguiente.

Dicho formulismo al no ser limitativo en el momento de llevarlo a cabo, como directora del plantel y con la finalidad de que sirviera al cuerpo de la herramienta de Intervención lo que hice fue anexarle otros elementos que me permitieran tener mi propio Diagnóstico sin violentar los protocolos Institucionales.

Es el caso del módulo denominado Entrevista **Directa** que me concedió tener mayores conocimientos del educando, de su familia y de los posibles aliados que podrían ayudarle en caso de necesitarlo. Otro ejemplo de ello es el área de psicología que aplica otro tipo de instrumentos además de los establecidos en el protocolo para la asignación de becas asistenciales y así tener un panorama más amplio del becario.

El Dispositivo de intervención fue creado de manera modular y dinámica, cada módulo contiene una serie de herramientas que se pueden utilizar con los infantes, pudiéndose intercambiar entre sí.

Este Dispositivo de intervención se convertirá en la herramienta fundamental que podrá ser utilizada en futuras investigaciones para Diagnosticar, Intervenir y Evaluar. Y es aquí donde adquiere lo extraordinario de su implementación.

Capítulo 2

MARCO TEÓRICO

ANTECEDENTES

En las últimas dos décadas la violencia se ha vuelto un tema de gran interés entre la sociedad debido al aumento que ha tenido, ejemplo de ello se puede observar en las estadísticas presentadas por el INEGI; sin embargo, aun cuando pareciera que la preocupación es mayor, ésta no se ha visto reflejada en la disminución de esta y el extracto más débil al respecto es la población infantil.

Los datos obtenidos por la Fundación en Pantalla contra la Violencia Infantil fundación (FUPAVI, 2014) arrojan que según el censo de 2010 en México residen 39.2 millones de niños y niñas entre los 0 y 14 años, siendo el 10% víctimas de maltrato y abuso, por lo que hablamos de que cerca de 4 millones de niños y niñas están en un alto riesgo de vulnerabilidad. Las estadísticas del último período informan que el año 2008 fue el más violento para dicha población, encontrando 34 023 casos de menores víctimas de esta violencia. Del año 2014 al 2015 las cifras pasaron de 18 277 a 27 675; hablamos de más del 50%.

Todo ello nos hace reflexionar de cuál es nuestro papel como educadores ante tal situación, porque a pesar de que las autoridades formales e informales han establecido medidas para disminuir la violencia, éstas no han tenido los resultados e impacto para lograrlo.

Desde el año 1994 hasta 1999 se realizaron diferentes programas con la idea de disminuir la violencia sobre todo en los Centros Educativos, sin embargo dicha disminución estuvo relacionada con el combate al consumo de drogas, tal es el caso del PEPCA (Programa de Educación Preventiva Contra Adicciones) implementado en 1994 en las Escuelas de Educación Básica del D.F., los profesores realizaban un diagnóstico para conocer las situaciones de riesgo de los estudiantes; en 1998, el Plan Operativo de Seguridad en Centros Educativos del D.F. y combate al consumo, distribución de drogas y delincuencia juvenil se encaminó a la atención de los delitos relacionados con el consumo y distribución de drogas; en 1999 se llevó a cabo el programa DARE que proporciona información a los niños sobre drogas, alcohol y tabaco.

La década de los 2000 se caracterizó por programas más encaminados a la violencia como fueron: “Estoy Contigo”, Prevención al Maltrato Infantil, Contra la Violencia Eduquemos para la paz, 1,2, 3, Por mí y por mi Escuela, Escuela Segura, Mochila Segura, PACE y el último año PNCE que es el Programa Nacional para la Convivencia Escolar.

A más de veinte años de la implementación de Programas Estatales y Nacionales para combatir la violencia y de ver los resultados obtenidos, es importante preguntarnos

¿Por qué la violencia no se ha reducido si se han realizado varios programas? ¿Qué es lo que está fallando en dichos programas que no alcanzan los logros esperados? ¿Por qué los programas no han tenido un impacto sobre saliente en la población a la que están encaminados?

Después de estas interrogantes debemos reflexionar sobre el actuar e impacto de cada una de las acciones emprendidas, pero sobre todo debemos reflexionar sobre nuestra responsabilidad ante la población a la que atendemos y responder a nuestros educandos que buscan en la escuela la solución a ésta y otras situaciones que viven en su día a día.

DERECHOS HUMANOS

Hablar de violencia y Derechos humanos está de moda, en cualquier lugar llámese casa, calle, escuela, comunidad, nos encontramos con las frases de “Es mi derecho”, “Voy a hacer una denuncia en Derechos Humanos”, “Los criminales tienen más Derechos”. Esas y muchas más, son las enunciaciones que se hacen para decir que queremos hacer valer lo que creemos es un privilegio o en el peor de los casos cuando deseamos hacer lo que nosotros queremos por encima de los demás, paradójicamente no importando el Derecho del otro.

Me enfocaré a lo que sucede normalmente en un centro educativo donde se ejerce violencia y como los Derechos Humanos pueden ser una alternativa a dichas situaciones.

La Secretaría de Educación Pública a través del artículo 3º Constitucional marca que:

Todo individuo tiene derecho a recibir educación. El estado –federación, estados, distrito federal y municipios–, impartirá educación preescolar, primaria, secundaria y media superior. La educación preescolar, primaria y secundaria conforman la educación básica; esta y la media superior serán obligatorias.³

La educación que imparta el estado tenderá a desarrollar armónicamente, todas las facultades del ser humano y fomentara en él, a la vez, el amor a la patria, el respeto a los derechos humanos y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia.⁴

ADEMAS:

C) Contribuirá a la mejor convivencia humana, a fin de fortalecer el aprecio y respeto por la diversidad cultural, la dignidad de la persona, la integridad de la familia, la convicción del interés general de la sociedad, los ideales de fraternidad e igualdad de derechos de todos, evitando los privilegios de razas, de religión, de grupos, de sexos o de individuos.⁵

Después de lo anterior cabe la pregunta ¿qué está pasando en las escuelas? que al parecer en vez de cumplir con los preceptos establecidos nos alejamos más de ellos y en algunos casos pareciera que hacemos lo contrario.

³ Decreto por el que se declara reformado el párrafo primero; el inciso c) de la fracción II y de la fracción V del artículo 3º., y la fracción I del artículo 31 de Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.

⁴ Decreto por el que se modifica la denominación del Capítulo I Título Primero y reforma diversos artículos de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.

⁵ Decreto por el que se declara reformado el párrafo primero; el inciso c) de la fracción II y de la fracción V del artículo 3º., y la fracción I del artículo 31 de Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y Decreto por el que se reforman los artículos 3º en sus fracciones III, VII y VIII y 73, fracción XXV, y se adiciona un párrafo tercero, un inciso d) al párrafo segundo de la fracción II y una fracción IX al artículo 3º de Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.

Los Derechos Humanos han estado presentes a lo largo de diferentes culturas bajo forma de aspiraciones profundas expresadas de modo intermitente pero constantes en su tradición oral y escrita, el hecho de que no hubiera declaraciones oficiales no significa que no hubiera manifestaciones, dispersas (González, 2002).

“Tal es el caso de la declaración de Virginia, donde menciona que <<existía la cosa, aunque no el discurso de la cosa>> también se puede decir que existía una historia oculta de los Derechos Humanos, o la prehistoria de los Derechos Humanos y en donde se reconocía que los Derechos Humanos no eran exclusivamente suyos, sino patrimonio universal de la humanidad”. (González, 2002, p 30)

Los Derechos Humanos nacen a partir del anhelo de no caer en el salvajismo, tratando siempre de proteger al más débil. “La declaración universal de los Derechos Humanos es el primer instrumento jurídico internacional general de Derechos Humanos proclamado por una organización internacional de carácter universal” (Oraá & Gómez, 2008, p.38). En esta Declaración marca como fecha importante el año de 1945 ya que antes de éste, sólo tenían el Derecho Internacional los Estados, mientras que los individuos no poseían los expresados Derechos si no era a través de sus propias naciones. Por lo tanto, alguien que era violentado y violados sus preceptos no era defendido internacionalmente como individuo, si no solamente a partir de su propio país recibiendo recomendaciones; después del año señalado los individuos se convierten en Sujetos de Derecho.

En esta declaración también se manifiestan los conceptos más amplios de libertad, derechos fundamentales que marcan la igualdad entre el hombre y la mujer. Así como promover el progreso social para elevar el nivel de vida y las cuatro libertades expresadas por Roosevelt: 1) Libertad de vivir sin miedo, 2) Libertad de expresión, 3) Libertad de culto y 4) Libertad de vivir sin penurias.

Se marcan dos tipos de derechos los de la primera generación: derechos civiles y políticos y los de la segunda generación: Derechos sociales, culturales y económicos (Oraá & Gómez, 2008).

Los Derechos civiles y políticos:

1. *Generan obligaciones absolutas e inmediatas para los Estados,*
2. *Implican fundamentalmente una prohibición de la tortura, de quitar la vida arbitrariamente, de interferir en la vida privada y*
3. *Son justiciables, disponiendo los individuos de un recurso contra sus violaciones.*

Los Derechos económicos, sociales y culturales:

1. *Generan obligaciones relativas - los Estados se comprometen a adoptar medidas hasta el máximo de los recursos disponibles para lograr progresivamente esos derechos -*
2. *Implican fundamentalmente un hacer (prestaciones sociales positivas), que dependen de los recursos de cada Estado y;*
3. *No son justiciables, por lo cual los individuos no disponen de un recurso judicial efectivo (p. 140)*

La Asamblea General de las Naciones Unidas al proclamar la Declaración Universal de los Derechos Humanos, la define como “el ideal común por el que los pueblos y naciones deben esforzarse señalando así mismo la importancia de la educación” (Oraá & Gómez, 2008, p.50).

Pero en un sistema político económico donde se acostumbra a emplear la ley del más poderoso es casi imposible penetrar hasta los marginados y menos aún hacer valer que sean personas dignas y con Derechos. Parecería que la dignidad humana no existiera o fuera algo invisible como el alma de las personas, en donde pasar por encima de ella no tiene consecuencia alguna.

“McCrudden (2008) comenta que “la noción de dignidad humana no apareció como concepto legal ni en las declaraciones clásicas de los Derechos Humanos del siglo XVIII, ni en las codificaciones del siglo XIX” (citado por Habermans, 2010, p 6).

Las siguientes afirmaciones que realiza el mismo Habermas (2010), en su texto “El concepto de dignidad humana y la utopía realista de los Derechos Humanos”, nos hace reflexionar al respecto; él escribe:

- *Kant define el concepto de dignidad como un requerimiento moral que exige tratar a toda persona como un fin en sí mismo.*
- *En la actualidad, la "dignidad humana" ostenta un lugar prominente en el discurso de los Derechos Humanos y la toma de decisiones judiciales.*

- *El respeto a la dignidad de todo ser humano prohíbe que el Estado trate a una persona simplemente como un medio para alcanzar un fin, incluso si ese otro fin fuera el de salvar la vida de muchas otras personas. (p 5)*

- *De esta manera, nos enfrentamos a la pregunta de si la "dignidad humana es un concepto normativo fundamental y sustantivo. (p.6)*

Por lo tanto ¿El término Dignidad Humana está ligado a la aplicación de los Derechos Humanos? o, por el contrario, son cosas completamente distintas que deberán ser tratadas de manera aislada.

La respuesta es que no son términos aislados, son conceptos que cotidianamente utilizamos e interrelacionamos, algunos creen que las personas no tienen dignidad o no son merecedoras de ello y por consecuencia no tienen Derechos o peor aún hemos tratado tan mal a la gente, que ella misma se siente indigna; consiguientemente no tienen la recompensa de tener Derecho alguno.

Miró Quezada (1985) citado por Alarcón (1990), manifiesta:

Las tiranías que se han sucedido en los países de América Latina han atentado contra el derecho de libre elección, contra la libertad de pensamiento, de expresión y de religión, contra el derecho de reunión, contra el Habeas Corpus, contra el derecho a un trabajo justo, contra el derecho a la integridad personal (ha aplicado la tortura en diferentes

oportunidades, no en todos los países pero si en bastantes), contra los derechos de reunión y de formar partidos políticos, contra el derecho a tener una educación adecuada, contra el derecho a la salud, contra el derecho de huelga, etc. En una palabra, han atentado contra todos los derechos humanos establecidos en las respectivas constituciones y en los sistemas legales correspondientes” (p.337).

Después de los planteamientos anteriores no debemos perder de vista que el principal artículo en la Declaración Universal de los Derechos Humanos para una Institución educativa es el 26, dónde se marca lo siguiente:

Toda persona tiene derecho a la educación. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos, y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz”. (Artículo 26 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, 1948, p.5)

El artículo descrito debe brindarnos muchos elementos para hacer una introversión de cómo son aplicados los Derechos Humanos en la escuela para prevenir o injerirse en los climas de violencia escolar, en donde las Instituciones deben ser la respuesta a las necesidades que presentan las comunidades marginadas o excluidas del resto de la

población. Pero tal pareciera que dichas comunidades no son dignas de estos haberes, por el contrario, se cree que ni siquiera deberían acceder al plano.

Por otro lado, la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948) marca dentro de sus considerandos:

Considerando que la libertad, la justicia y la paz en el mundo tienen por base el reconocimiento de la dignidad intrínseca y de los derechos iguales e inalienables de todos los miembros de la familia humana,

Considerando que el desconocimiento y el menosprecio de los derechos humanos han originado actos de barbarie ultrajantes para la conciencia de la humanidad; y que se ha proclamado, como la aspiración más elevada del hombre, el advenimiento de un mundo en que los seres humanos, liberados del temor y de la miseria, disfruten de la libertad de palabra y de la libertad de creencias,

Considerando esencial que los derechos humanos sean protegidos por un régimen de Derecho, a fin de que el hombre no se vea compelido al supremo recurso de la rebelión contra la tiranía y la opresión (p. 1)

Después de conocer los considerandos de la Declaración Universal y el artículo 26 de la misma, podemos determinar que las Instituciones Educativas debemos enseñar a través de la práctica en Derechos Humanos donde los alumnos día con día se den cuenta que no pueden ni deben violentar a otro compañero porque están violando sus Derechos, que ellos mismos tienen Derechos que no deben ser trasgredidos. En donde

los padres de familia apliquen dentro de sus hogares y centros de trabajo esta misma práctica y con ello consigan satisfacer las necesidades básicas.

Los padres de familia no están acostumbrados a exigir las cosas conforme a Derecho corresponda, porque no creen en las Instituciones o porque muchas veces han sido participes de actos corruptos que los llevan a pensar que es más fácil obtener los resultados a través de otros medios.

Los maestros no están acostumbrados a utilizar en su práctica docente la cultura de Derechos debido a que los han utilizado como una forma de castigo hacia ellos, así que prefieren no tratar el tema para no dar más elementos a la comunidad educativa en su contra.

Los alumnos desconocen plenamente cuáles son los Derechos Humanos, solo saben la frase “tengo derecho” y en la práctica cotidiana saben que deben canjear sus Derechos por alguna obligación o de lo contrario éstos no estarán a su alcance.

Es importante que tanto alumno, padres de familia y maestros comprendan que los Derechos Humanos no es un arma en contra de ellos, ni una amenaza velada, ni una moneda de cambio, por el contrario, es la herramienta que hará posible exigir su bienestar, que se convertirá en bienestar común cuando éste traspase las barreras y permee los resultados hacia sus hijos.

Esto es lo que se debe cambiar en una Escuela los conceptos erróneos que cada miembro de la comunidad tiene sobre el tema y así a través del conocimiento y la práctica de estos lograr su fin supremo que es la Dignidad Intrínseca.

VIOLENCIA

Conversar de violencia hoy en día se vuelve tan repetitivo que la población en general la va naturalizando, las Instituciones Gubernamentales la quieren desaparecer a través de Leyes o reglamentos y lo peor es esperar que desaparezca entre más veces se repita su existencia.

Los alumnos en las escuelas ejercen violencia directa contra otros compañeros o maestros sin respeto a sus Derechos, pero la propia escuela ejerce violencia estructural hacia los alumnos a través de las normas impuestas por la Institución, violando sus Derechos.

Y entonces se hace necesario realizar un alto para delimitar lo que se entiende por violencia, ya que, al término en sí, se le han dado diversas definiciones, características y aristas que nos harán replantear nuestra propia concepción.

La Organización Mundial de la Salud (OMS, s/f) citado por Organización Panamericana de la Salud, (2002) define la violencia como “el uso intencional de la fuerza o el poder físico, de hecho, o como amenaza contra uno mismo, otra persona o un grupo o comunidad, que cause o tenga muchas probabilidades de causar lesiones, muerte, daños psicológicos, trastornos del desarrollo o privaciones” (p.5).

Para Corsi (1994), la violencia “es una manera de ejercer el poder empleando algún tipo de fuerza física, política, económica, psicológica” (citado por Corsi, 2006, p.23). Éste mismo autor considera que la violencia “se caracteriza por el ejercicio del poder en un contexto de desigualdad y es una forma de obtener algo” (p.4). “Es el uso

intencionado de la fuerza física en contra de un semejante con el propósito de herir, abusar, robar, humillar, dominar, ultrajar, torturar, destruir o causar muerte” (Rojas, 1995, p.11).

La violencia también es considerada como un fenómeno de maltrato físico o psicológico que realiza una persona, grupo o institución contra otra u otras, imponiendo un abusivo juego de poderes que deja a las víctimas en una situación de desequilibrio (Ortega, 1998a), implica un comportamiento agresivo con la intención de causar daño físico, verbal o psicológico a otra persona (Trianes, 2000), teniendo el uso ilegítimo o ilegal de la fuerza (Blair, 2009).

Muñoz (2008) hace mención de la conferencia convocada por la Organización para la cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) sobre política e investigación de la violencia realizada en Noruega en el año 2004, donde los países que participaron publican un documento que definen la violencia como un ejercicio de poder injusto o abusivo particularmente cuando es repetido y sistemático. La Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal con el Programa Modelo para la Prevención, Atención y Seguimiento de la Violencia, Maltrato, Acoso Escolar y Abuso Sexual Infantil (MPPAS, 2012) marca la violencia como “toda acción u omisión intencional de provocar un daño físico, psicológico y/o sexual de alguien hacia otro/a con menor poder” (p. 8).

Pero es importante señalar que la violencia no es inherente al ser humano, no nacen con ella, “la violencia no está genéticamente determinada, sino se desarrolla en función de lo que vive, de la conciencia y aprendizaje que va adquiriendo a lo largo de

la existencia (García, Ruiz & Ruiz 2010, p.197). El concepto de violencia “está también sometido a los valores y costumbres sociales” (Ortega y colab. 1998b, p.32).

Para el presente trabajo la violencia será considerada como:

“Toda acción que causa un daño de cualquier tipo a una persona, a través de ejercer poder ya sea físico o psicológico sobre otra”.

Después de conocer las diferentes concepciones de la violencia será importante identificar cómo se forma y de qué manera influye en el ser humano, bajo este esquema hablamos de que existe un triángulo de esta, donde concurre la violencia directa que se hace visible a través del comportamiento y; la violencia estructural y cultural que son invisibles.

Tanto la violencia cultural como la estructural causan violencia directa y esta última refuerza a las dos primeras, pero el propio triángulo de la violencia tiene sus ciclos viciosos, siendo mayores los de la estructural y cultural (Galtung 2004).

A continuación, se observa la figura del triángulo de la violencia propuesto por Galtung.

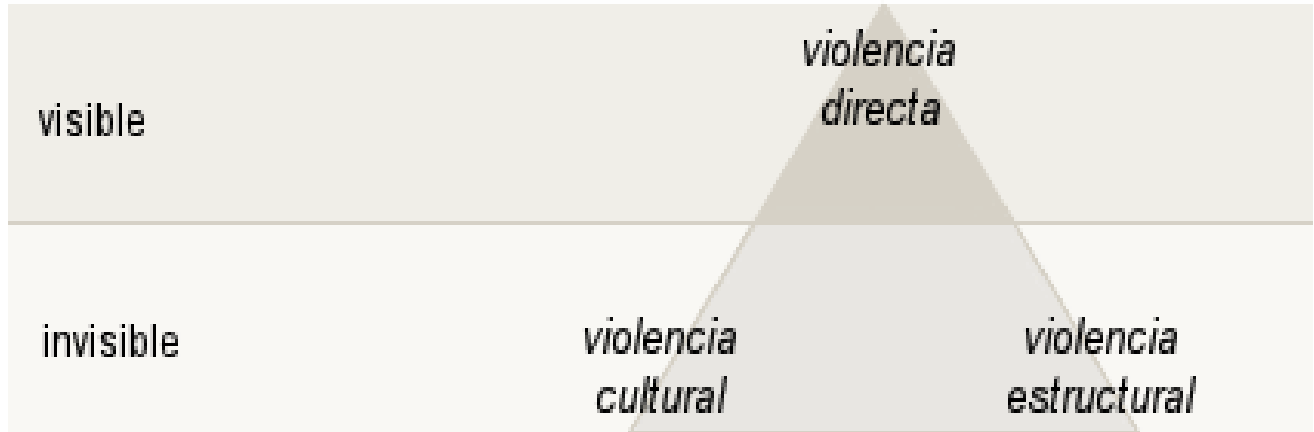


Fig. 1 El **triángulo de la violencia** es un concepto introducido por Galtung (2004) para representar la relación existente entre los tres tipos de violencia que él define en su teoría: Violencia Directa, violencia estructural y violencia cultural. [Gráfico] Recuperado de: <http://red.pucp.edu.pe/wp-content/uploads/biblioteca/081020.pdf>

La Ley General de Acceso de la Mujeres a una Vida Libre de Violencia (2007), clasifico los tipos de Violencia en:

1. Violencia Psicológica
2. Violencia Física
3. Violencia Patrimonial
4. Violencia Económica
5. Violencia Sexual

Y según la Modalidad de la violencia por las formas y lugares donde se presenta, ésta misma ley la Clasifica en:

1. Violencia Familiar

2. Violencia Laborar y Docente
3. Violencia en la Comunidad
4. Violencia Institucional
5. Violencia Femicida.

SanMartín (2010), citado por El Centro de Estudios Filosóficos, Políticos y Sociales Lombardo Toledano (2015), hace referencia de una clasificación más fina a través de un cuadro de múltiples entradas en donde se clasifica la violencia según los diferentes parámetros:

1. La modalidad de la violencia (acción u omisión)
2. El tipo de daño causado (físico, psicológico, sexual o económico)
3. El sujeto de la violencia (individuo o grupo –organizado o no)
4. El paciente de la Violencia (individuo o grupo –organizado o no)
5. El tipo de daño causado (físico o psicológico)
6. El Contexto o escenario en el que ocurre la violencia (familia, escuela, espacios deportivos, calles, medios de comunicación)

Por el espacio donde se lleva a cabo la presente investigación me concentraré en este último punto, definiendo la violencia escolar.

La violencia escolar es toda aquella “conducta que se produce en el sistema educativo, puede dirigirse contra los alumnos, los profesores o la propiedad privada; estos actos violentos tienen lugar en las instalaciones pedagógicas” (Serrano & Iboria, 2005, p.11). Es la “conducta de persecución física y/o psicológica que realiza un alumno o alumna contra otro al que elige víctima de repetidos ataques, dicha violencia

suele incluir conductas de diversa naturaleza burlas, amenazas, intimidaciones, agresiones físicas y aislamiento sistemático” (Olweus, 1993 citado en Collell & Escudé, 2006 p.9).

Como centro educativo enfrentamos conflictos escolares, estos conflictos son abiertos: cuando se manifiestan de forma visible, muestra de ello son las agresiones físicas o verbales que nos permiten identificar a las partes y las causas del conflicto. Y cerrados: cuando se ocultan tras un clima tenso en la escuela o el aula sin dirigirse la palabra haciendo que las personas que conviven en esos espacios escolares repriman sus sentimientos (Binaburo & Muñoz 2007). Bajo este escenario la violencia escolar se define “como la percepción que tienen los sujetos a cerca de las relaciones interpersonales que se establecen en el contexto escolar - aula o centro - y en el contexto o marco en el cual estas interacciones se dan” (Cornejo & Redondo, 2001, p.11). Por lo tanto, la acción u omisión intencionalmente dañina ejercida entre los miembros de la comunidad educativa -alumnos, profesores, padres, personal subalterno- es producto de esta violencia escolar (Tapia, 2012).

En ese sentido las primeras tareas de los maestros y maestras conjuntamente con los directores o directoras es generar las condiciones que permitan un ambiente de comunicación respetuosa, un trato entre iguales y profesionales, un interés por mejorar y el deseo de aprovechar las experiencias y los recursos materiales que tenemos al alcance, estos son requisitos indispensables para conseguir las tareas impuestas a los centros educativos, el director así como el maestro de grupo, es responsable de planificar las acciones necesarias para construir esas condiciones.

EL APRENDIZAJE SOCIAL

El manifiesto de Sevilla (1986) difundido por decisión de la Conferencia General de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO 1989) considera que no existe ningún obstáculo de naturaleza biológica que se oponga a la guerra o a cualquier forma de violencia institucionalizada haciendo posible la paz y lo hace a través de cinco proposiciones.

- 1) Científicamente es incorrecto decir que hemos heredado de nuestros antepasados los animales una propensión a hacer la guerra.
- 2) Científicamente es incorrecto decir que la guerra o cualquier otra forma de comportamiento violento está genéticamente programada en la naturaleza humana.
- 3) Científicamente es incorrecto decir que a lo largo de la evolución humana se hayas operado una selección a favor del comportamiento agresivo sobre otros tipos.
- 4) Científicamente es incorrecto decir que los hombres tienen “un cerebro violento”, aunque nuestro aparato neurológico nos permite actuar con violencia, no se activa de manera automática por estímulos internos o externos.
- 5) Científicamente es incorrecto decir que la guerra es un fenómeno instintivo o que responde a un único móvil.

Esto nos lleva a otro tipo de enfoques que se han desarrollado dándole una visión diferente al fenómeno de la violencia, uno de ellos enfoque cognitivo-social que tiene como base los mediadores cognitivos de la conducta humana y cómo se procesa la información a través de los estímulos sociales dando paso al modelo de Aprendizaje Social donde cualquier tipo de conducta agresiva se adquiere por el aprendizaje observacional o vicario, considerando que las conductas son derivadas del contexto social donde se desenvuelve el individuo.

La teoría del aprendizaje vicario establece que los niños se comportan de cierta manera producto de la observación de modelos -los cuales pueden ser simbólica o reales-, con los que tiene acercamiento en sus primeros años de vida y de los cuales aprende patrones de comportamiento, juicios morales, autocontrol y normas sociales. Siendo las principales fuentes la familia, el grupo cultural y los modelos simbólicos (Bandura, 1987). El individuo adquiere información relevante a través del aprendizaje observacional y de su relación social con los demás. Mischel (1973) citado por Roth, (1986) recalca los constructos personales y las estrategias de codificación como variables cognitivas que influyen sobre las respuestas del individuo, “además de los valores subjetivos de la persona, ya que esta emite juicios valorativos que influyen en su respuesta junto con un sistema regulatorio que le permite reaccionar ante su propio comportamiento con críticas o aprobación” (p. 174).

El Aprendizaje Estructurado que es un paquete tecnológico, el cual constituye una aproximación para el entrenamiento de una amplia gama de habilidades sociales es desarrollado y estudiado por (Goldstein 1981a y 1981b). Este paquete ha sido

considerado como el instrumento de entrenamiento más adecuado en la adquisición de repertorios prosociales, ya que se conjuntan cuatro técnicas de reconocida efectividad para el cambio conductual que son: el modelamiento, juego de roles, la retroalimentación y el entrenamiento para la transferencia.

Frecuentemente se ha afirmado que los niños aprenden a ser violentos copiando a otros que son violentos, sean sus padres o compañeros. Bandura, Ross y Ross (1963) citados en Manning (1983) dejaban que los niños de preescolar observaran modelos adultos que jugaban con una muñeca de forma agresiva, posteriormente les permitían que ellos manipularan varios juguetes entre los cuales se incluía una muñeca, notándose que los niños en este juego libre, imitaban la conducta agresiva que habían observado, pero al mismo tiempo se notaba una agresividad mayor con la muñeca, este efecto era más pronunciado si el modelo era percibido como alguien poderoso socialmente - padre, hermano o maestro- (pp. 104-139).

Esto se comprueba en otro estudio desarrollado también por Bandura, Ross y Ross (1961), citado en Papalia, (1985) donde distribuyeron a 72 niños de 3 a 6 años en tres grupos diferentes; los infantes del primer grupo fueron llevados de uno en uno a un cuarto de juego, donde un modelo adulto - masculino para la mitad del grupo y femenino para la otra mitad - jugaban tranquilamente, en un rincón con algunos juguetes. En el segundo grupo lo que varió fue la actitud del modelo, ya que éste en el primer minuto comenzó a armar un juguete, pero después pasó el resto de la sesión - de 10 minutos - dando puñetazos, golpes y patadas a un muñeco inflado. Los niños del tercer grupo no tenían ningún modelo, sólo manipulaban los juguetes. Después de las

sesiones, a todos se le sometió a una leve frustración, posteriormente entraron a otro cuarto de juego. Los infantes que habían visto el modelo agresivo fueron más agresivos que los pequeños de los otros dos grupos; además durante el juego expresaron muchas cosas de las que habían visto hacer al modelo. Ambos sexos recibieron mayor influencia del modelo masculino que del femenino. A pesar de que ambos sexos aprobaron la agresión masculina, los niños se mostraron más agresivos que las niñas.

Finalmente, los pequeños que habían estado con el modelo tranquilo fueron menos agresivos que los del grupo control, esto revela como los modelos pudieron influir en el comportamiento infantil en más de un sentido (pp. 259-270). Muchos niños tienden a imitar a los personajes “malos” de las series de televisión, ya que estos son percibidos como personajes fuertes y seguros de sí mismos, en este sentido ellos se sienten iguales y tienden a atacar a niños más débiles que ellos (Olweus, 1978, citado en Manning 1983, pp. 104-139).

Por otra parte, Saratino y Armstrong (1988) toman el modelo desarrollado por Yarrow, Scott y Wdxier en el año (1973), los cuales trabajaron con maestros de una guardería durante un periodo de varias semanas llevando modelos los cuales interactuaron con los niños de manera cuidadosa – cálida - o no cuidadosa – fría -. Los estudios revelaron que la conducta cuidadosa del modelo afectó la clase de conducta que los infantes podían imitar. Así los pequeños que trataron con modelos cálidos tendían a imitar conductas de “ayuda” y los que trataron con modelos fríos tendían a imitar actos agresivos. Estos resultados indican que los niños cooperan más cuando tienen padres afectuosos y amorosos que despliegan una conducta generosa hacia

otras personas; no así los pequeños cuyos padres eran fríos e indiferentes, ya que éstos son más propensos a imitar actos agresivos (pp.274-283).

De esta manera la teoría del aprendizaje social aporta un fundamento más racional para modificar la conducta cuando ello parece ser deseable o necesario. Esta teoría postula que parte de la violencia es aprendida instrumentalmente, tal conducta es influida por el refuerzo positivo o negativo y el conocimiento sobre el condicionamiento instrumental. “La conducta de imitación como un aprendizaje por asociación es considerada compleja, con fundamento en los procesos de representación substitutivos - aunque no necesariamente elaborados por ensayos repetidos -” (Bandura, 1961, citado en Johnson, 1976, p. 279). De esta manera, las conductas agresivas ya sean vividas o modificadas a través de la televisión pueden afectar claramente el comportamiento social de los niños y aún la de los adultos, así la conducta que presentan los modelos negativos tiene influencias antisociales, y una forma de controlar la violencia destructiva es evitando la exposición a tales modelos, cuestión un tanto difícil, debido a que los infantes se desarrollan rodeados por modelos negativos - héroes de guerra o caricaturas-.

Singer y Singer (1979), citado en Papalia (1985) realizaron un estudio de un año con 141 niños entre 3 y 4 años, a quienes observaron jugando en la escuela (casa-cuna) mientras sus padres comentaban los programas de televisión que éstos veían, posteriormente fueron entrevistados al respecto. Los resultados indicaron que los programas que hacían más agresivos a los pequeños eran los que contenían acciones detectivescas, gritos y saltos (pp. 259-270).

Liebert (1972) trabajó con 136 niños y niñas entre 5 y 9 años, distribuyéndolos en dos grupos (experimental y control), el grupo experimental observó durante tres minutos y medio parte de una serie popular de televisión, donde se representaba una persecución, peleas con los puños, dos tiroteos y un acuchillamiento; el grupo control miró durante tres minutos y medio una competencia de atletismo. Después a ambos grupos se les pidió que participaran en un juego donde oprimían un botón de ayuda (con el cual auxiliaban a un niño invisible a ganar un juego), o un botón de dolor (con el cual hacían que se calentara la manija que tocaba ese niño invisible, produciéndole daño). Los niños que habían visto la programación violenta estuvieron más dispuestos a lesionar al niño invisible, incluso ocasionándole más dolor que aquellos que habían visto los programas deportivos (citado en Papalia, 1985, pp. 259-270)

Con esto podemos manifestar el hecho de que las influencias a operar muy temprano en la vida de los infantes, sugiere que se debe prestar una atención especial en los procesos de desarrollo de los pequeños, debido a que los valores morales, las actividades sociales y la estabilidad emocional, pueden ser afectados por la experiencia social temprana o por la falta de ella.

Finalmente Marshall, Longwell, Golstein y Swanson (1990), evaluaron la diferencia que tienen los factores familiares en la conducta violenta que presentan los niños con problemas de atención y déficit en desordenes de hiperactividad, para ello trabajó con 24 familias donde los niños tenían problemas de agresividad e hiperactividad, la cual era asociada con déficit en la atención escolar, la efectividad de los padres en relación con los problemas que presentaban sus hijos fue evaluada a través de la comunicación

verbal. Los resultados mostraron que existe una alta correlación entre las experiencias emocionales de los padres hacia con los hijos (pp. 629-636).

Otro punto importante son los antecedentes familiares que pueden generar una conducta agresiva. A la familia se le ha considerado como la instancia primaria de socialización porque en ella el niño tiene sus primeras experiencias con el contexto social por lo tanto los hijos y padres de éstos son producto de su propia socialización y de la influencia a la que están y estuvieron expuestos. La madre tiene un papel importante dentro del desarrollo de los menores (Hanke, Huber y Mandl., 1979, p.139). Manning (1979), cuando por diferentes motivos existe una separación entre madre e hijo pueden presentarse problemas de retardo en el desarrollo físico y mental que quizás se deba a la carencia de estimulación sensorial, visual, acústica y verbal por parte de la progenitora.

Aquellas madres que generalmente son cariñosas, comprensibles, sensibles a las necesidades de sus hijos y accesibles cuando las necesitan tienen hijos menos agresivos que las que se muestran agresivas, negativas y que los rechazan (citado en Manning, 1983, p.106). Las actitudes severas de los padres y el castigo que ejercen éstos, son factores que tienden a incrementar la conducta agresiva de sus hijos (Stanger, 1974, pp.488-497)

En un estudio de Margaree y Hokanson (1976) a lo largo de cinco años para determinar si el ambiente inicial del niño tiene que ver para que éste se torne “agresivo” o “no agresivo”. Se realizaron observaciones tan objetivas como la ocupación de los padres, el grupo étnico hasta juicios subjetivos referentes a las relaciones emocionales

de la familia. Categorizando las actividades mutuas de los padres, su papel en la familia, las relaciones afectivas con los menores, los métodos y firmeza de la disciplina, así como los valores específicos que deseaban inculcar. Los resultados indican que las experiencias de su contexto social en edad temprana pueden afectar el nivel de agresión de los infantes en cuatro formas diferentes:

1) La relación emocional entre el niño y sus padres afecta el nivel de agresión del primero y moldea sus conceptos de las relaciones humanas.

2) Los métodos paterno-maternos de disciplina y de control hacia los pequeños afectaron la predisposición de éstos últimos para cualquier deseo agresivo que sentían.

3) El ejemplo de los padres en cuanto a su relación –aparte de la relación directa con el niño-, afecta al hijo o hija ofreciéndole un modelo inmediato de las reacciones humanas ante la frustración.

4) Cuando los padres se apoyan uno al otro en sus valores, afectará la forma en como interiorice el hijo las demandas de aquellos con los que se relaciona en su vida social. (citados en Martínez y Palacio, 1993 pp. 54-55)

Algunos padres emplean métodos no punitivos de disciplina con sus hijos, razonan con éstos, les retiran ciertos privilegios o indican su desaprobación verbal; otros utilizan técnicas directamente punitivas, si el menor desobedece responden con cachetadas o golpes. Los hijos de los primeros tienden a ser menos agresivos que los que viven con las segundas familias antes expuestas.

Con base a lo anterior se ha observado que la conducta agresiva y violenta durante la infancia predice en los adolescentes y adultos problemas de ajuste social, por lo que serán determinantes los modelos que tengan durante su edad temprana.

LA INVESTIGACION-ACCION

Durante muchos años la teoría y la práctica existieron de forma separada, la primera dirigiendo en todo momento a la segunda, explicando el por qué sucedían las cosas y conductas de quien se investigaba, al grado tal, que la teoría dictaba el camino a seguir durante la práctica. Aún podemos encontrar el pensamiento que la teoría, que elaboran los investigadores en educación es la que guía que deben seguir en la práctica (Latorre, 2003).

Al tratar de relacionar la teoría con la práctica surge el término Investigación-Acción como un proceso que sigue una evolución sistemática y cambia tanto al investigador como a las situaciones con las que actúa (Elliot, 1993; Fraile, 1995b; Kemmis y McTaggart, 1988, Pérez Serrano, 1990).

El término de investigación-acción fue utilizado por primera vez después de la Segunda Guerra Mundial, hablamos de los años cuarenta, por Lewin (1946) quien pensó que era necesario utilizar una metodología distinta entre las comunidades deprimidas; era dotarlas de un método que les permitiera estudiar la situación por la que pasaban, entender cuáles eran sus problemas y que ellos mismos ensayaran las acciones transformadoras que necesitaran, de ésta forma con la investigación-acción indagarían para inmediatamente actuar y definió el término “como un proceso cíclico de

exploración, actuación y valoración de resultados que pretenden lograr avances teóricos y cambios sociales de forma simultánea. (citado en Salazar, 1992, pp13-25) también se puede situar como un modelo emancipador en donde su espiral cíclica está compuesta por cuatro fases: planificación, acción, observación y reflexión (Kemmis y McTaggart, 1992)

Para Elliott (1993) la Investigación-acción se basa en el estudio de la realidad educativa y toma la práctica como algo verdaderamente importante, realizando una acción sobre las actividades humanas, es un estudio de una situación social que interpreta lo que ocurre desde el punto de vista de quien actúa e interactúa en la situación problema con el fin de mejorar la calidad de la acción dentro de la misma.

En Colombia Fals Borda (1999) es un exponente de la investigación-acción donde piensa que las comunidades de los excluidos sean incluidos, Borda decía cuando se combina una investigación bien hecha, con la acción praxis bien hecha y con la participación auténtica bien hecha se ponen las bases para una nueva sociedad, además de desarrollar una actitud de empatía con el otro, así como lo hizo Freire (1970) en África para incluir a los excluidos y lo llamaron empoderamiento de los excluidos transformando su situación por medio de la praxis. La Investigación-acción es una manera de acceder, de explorar la situación social, para poner en juego la teoría y la práctica. Se vincula la teorización educativa crítica con una práctica de esa misma naturaleza en un proceso que se ocupa, simultáneamente de la acción y la investigación, que le interesa al individuo que investiga y al grupo investigado volviéndose una comunidad autorreflexiva. (Carr & Kemmis, 1988, p. 220).

A lo largo de su existencia la Investigación-Acción ha pasado por diferentes etapas que la han caracterizado de allí que algunos autores como Peter Park (1990), Latorre (2003) y Suárez Pazos (2002) destacaron tres modalidades en las cuales se ha inscrito la metodología de la investigación:

Modalidad Técnica: En ella los agentes externos actúan como expertos responsables de la investigación, establecen las pautas a seguir que están relacionadas con los participantes, tratando a estos últimos como coinvestigadores. En esta modalidad encontramos los trabajos realizados por Lewin.

Modalidad Práctica: Busca desarrollar el pensamiento práctico, hace uso de la reflexión y el diálogo, transformando ideas y ampliando la comprensión. Los agentes externos cumplen el papel de asesores uniendo en todo momento al investigador con lo investigado. En esta modalidad destacan los estudios realizados por LaTorre (2003) y Elliott (1993).

Modalidad Crítica o Emancipatoria: Incorpora la finalidad de las otras dos modalidades, pero con la emancipación de los participantes a través de una transformación profunda luchando por un contexto social más justo y democrático, en esta última modalidad la realidad es interpretada y transformada con la idea de hacer individuos más críticos y consientes de sus realidades, no existiendo jerarquías, ni expertos, todos los miembros se encuentran al mismo nivel siendo responsables de las transformaciones. Los principales representantes son Carr & Kemmis (1988).

Estas tres modalidades planteadas se relacionan con los tres tipos de intereses planteados y fundamentados por Habermans (1982) quien los describe como interés técnico, interés práctico e interés emancipador.

Pero la Investigación-Acción no se centra sólo en las modalidades anteriores, si no en los rasgos o características que se le atribuyen así tenemos diferentes autores que hablan de dichas características.

Kemmis y McTaggart (1988), han descrito con amplitud las características de la investigación-acción, los rasgos más destacados son los siguientes:

- ♣ Es participativa. Las personas trabajan con la intención de mejorar sus propias prácticas.
- ♣ Sigue una espiral introspectiva: una espiral de ciclos de planificación, acción, observación y reflexión.
- ♣ Es colaborativa: se realiza en grupo por las personas implicadas.
- ♣ Crea comunidades autocríticas de personas que participan.
- ♣ Es un proceso sistemático de aprendizaje, orientado a la praxis.
- ♣ Induce a teorizar sobre la práctica.
- ♣ Somete a prueba las prácticas, las ideas y las suposiciones.
- ♣ Implica registrar, recopilar, analizar nuestros propios juicios, reacciones e impresiones entorno a lo que ocurre.
- ♣ Es un proceso analítico: porque realiza e implica cambios que afectan a las personas a través del análisis crítico de las situaciones

- ♣ Procede progresivamente a cambios más amplios.

Para LaTorre (2003), Rodríguez, Gil y García (1996), las principales características son:

- ♣ En la Investigación- Acción hay que considerar el carácter preponderante de la acción y el papel tan activo que los sujetos desempeñan al participar en la investigación.
- ♣ Se concibe desde una óptica democrática y comunitaria, por lo tanto, no puede llevarse de forma aislada, surgiendo de preocupaciones compartidas por el grupo.
- ♣ Como investigación se presenta desde una perspectiva alternativa a la positivista, buscando la interpretación a un problema real dentro de la práctica.

Para Elliott (1993) la Investigación-Acción tiene las siguientes características:

- ♣ Se centra en el descubrimiento y resolución de los problemas para llevar a la práctica sus valores educativos, es decir analiza los problemas que resultan difíciles para el investigador.
- ♣ Supone una reflexión simultánea sobre los medios y fines de la investigación conociendo las bases que la sustentan.
- ♣ Es una práctica reflexiva, ya que parte de una autoevaluación del proceso de enseñanza- aprendizaje, dando una solución práctica.
- ♣ Integra la teoría en la práctica considerándolos procesos interdependientes
- ♣ Supone dialogar con otros profesionales a través de informes sobre la práctica, creando un flujo libre de información.

Lomax (1995) atribuye a la Investigación-Acción las siguientes características:

- ♣ Tratar de buscar una mejora a través de la intervención
- ♣ Implica al investigador como el foco principal de la investigación.
- ♣ Es participativa, implicando a otros investigadores.
- ♣ Es una forma rigurosa de indagación que es capaz de generar teorías a través de la práctica.

Pring (2000) señala cuatro características significativas de la Investigación-Acción.

- ♣ Es cíclica y recursiva, es decir, se repiten secuencias en pasos similares
- ♣ Es participativa, el proceso de investigación es conocido y pactado por todos los participantes del proceso.
- ♣ Es cualitativa, ya que su principal lenguaje es lo verbal y no solo los números.
- ♣ Es reflexiva, ya que es crítica sobre el proceso y los resultados.

Para la presente investigación se utilizarán las características descritas por Kemmis y McTaggart(1988) y Pring (2000), ya que vemos a la investigación como intervención en nuestra práctica profesional que nos permite realizar un proceso de indagación auto reflexiva (Kemmis 1984) que nos permite recuperar nuestra experiencia a partir de la voz de primera persona, a la vez que nos asiente enlazar dinámicamente la investigación, la acción y la formación con la intención de promover mejoras en nuestra práctica tal como plantea (Bartolomé 1986 y Lomax 1990).

No debemos perder de vista que la investigación-Acción es una manera de intervenir o la intervención es una manera de investigar. (Gómez 2002). Conocer las realidades

organizacionales en su sitio es imprescindible para determinar las opciones que se tengan para la mejora de su desempeño, “debido a que las interacciones sociales entre individuos y entre ellos y el ambiente, dan lugar a un saber-hacer colectivo único, que sólo pueden ser conocido a través de la interacción entre investigador y actores” (Peñalva, 2007, p. 675 citado en Zaitegui, 2008)

La investigación acción está compuesta de pasos en espiral que se vuelven cíclicos los cuales se componen de planificación, acción y evaluación del resultado de la acción, (kemmis y McTaggart, 1988; Lewin, 1946; Elliot, 1993) a partir de ello se van formando bucles para generar un nuevo periodo. Por lo tanto, cada fase no son momentos aislados, si no parte de un todo (Carr y Kemmis, 1988).

Así la investigación acción permite al profesor identificar el problema, el contexto, los detalles del contexto, hace que el docente se empodere sobre lo que hace y transforme la acción.

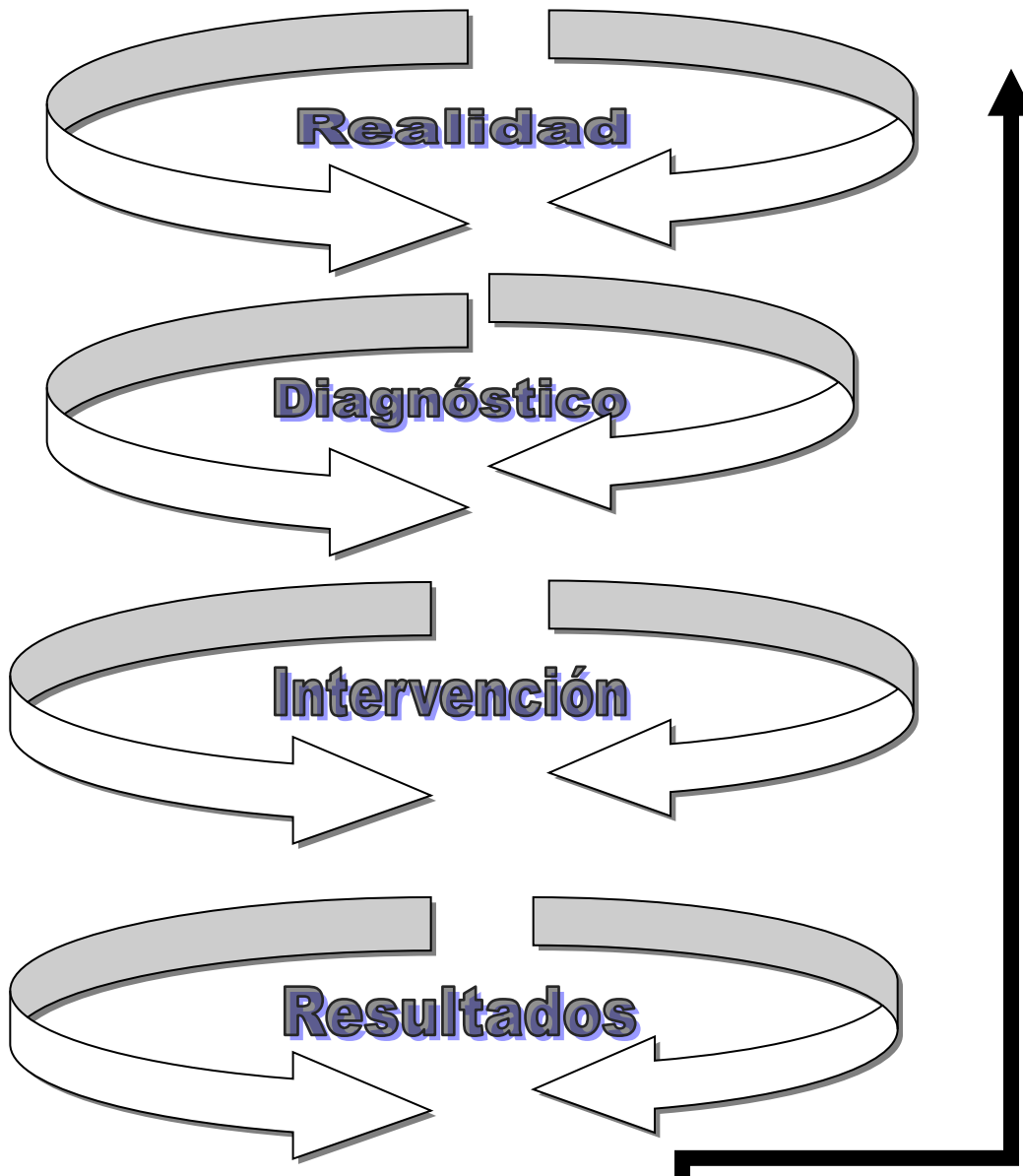
Desde este enfoque hemos utilizado diversas estrategias y la sistematización de Juntas de Consejo Técnico Consultivo, que se realizan cada mes con miembros del equipo docente, para poder intervenir con los niños y los padres de familia, con la finalidad de lograr disminuir la violencia, hacer ambientes más propicios para el aprendizaje y lo más deseado transformar su medio para una mejor forma de vivir.

Siguiendo los siguientes ciclos:

- ♣ Partir de una realidad
- ♣ Realizar un Diagnóstico

- ♣ Establecer una propuesta de acción o solución
 - ♣ Obtener los resultados e implicaciones que servirán para volver diagnosticar
- (Pérez-Serrano, 1990 p. 99)

Podemos tener el siguiente esquema:



CONVIVENCIA Y CULTURA DE PAZ

La convivencia y cultura de paz ha cobrado relevancia en los últimos años debido al aumento de la violencia en los centros educativos, que se ha visto exhibida en los medios de comunicación y redes sociales; además de alimentarse de las exigencias hacia nuestro país por parte de la OCDE, la cual se ha dedicado a dar recomendaciones en lectura, matemáticas y convivencia.

Sin embargo, las intervenciones por parte de las autoridades educativas se han reducido a la cultura de cero tolerancias, miedo, castigo, amenaza, donde utilizan como medio para dicho fin los reglamentos y en ocasiones las suspensiones del centro escolar, aún cuando estas se encuentren prohibidas.

Lo que en realidad se debe buscar no es el control de los alumnos a través de vigilancia extrema o mecanismos de poder como lo marca Foucault (2003) en su modelo panóptico, en donde la disciplina es considerada como “los métodos que permiten el control minucioso de las operaciones del cuerpo [...] y les impone una relación de docilidad-utilidad (p.141). Lo que se debe demandar es una convivencia amplia, una convivencia positiva “que se construye día a día con el establecimiento de relaciones, consigo, con las demás personas y con el entorno, fundamentadas en la dignidad humana, en la paz positiva y en el respeto a los DDHH” (Zaitegui de Miguel, 2008, párrafo tercero); “enseñar la convivencia significa respetar y enseñar a respetar los derechos del otro” (Pagliai, s/f, p.8). “educar para y con los Derechos Humanos es un acto de amor permanente” (ídem, p.12)

Aprender a convivir es una lección fundamental que deben adquirir todos los estudiante desde la edad temprana, desarrollando aprendizajes socioemocionales para tener armonía en sus relaciones con sus pares o con otro ser vivo, “convivir significa vivir unos con otros en base a determinadas relaciones sociales y a unos códigos valorativos, forzosamente subjetivos, en el marco de un contexto social determinado” (Jares 2001b, p. 9), son acciones que permiten que los individuos puedan vivir juntos a través del diálogo, el respeto mutuo, la reciprocidad y la puesta en práctica de valores democráticos y de una cultura de paz (Furlán 2003 citado en Furlán y Spitzer, 2013, p.80), hablamos de convivencia sana cuando las relaciones interpersonales se desarrollan de forma pacífica, aún y cuando haya un conflicto, por lo tanto “la convivencia es un aprendizaje: se enseña y se aprende a convivir” (Jáuregui, 2005, p. 23)

Jares (2006) marca que son cinco los factores fundamentales que conforman la actual situación de la convivencia y que tienen su influencia en el sistema educativo:

- a) El sistema económico-social fundamentado en el triunfo a cualquier precio y la consideración de los seres humanos como recursos o medios.
- b) El menoscabo del respeto y los valores básicos de convivencia, consecuencia del tipo de sociedad en la que vivimos -cada vez más individualista, consumista, deshumanizada, etc.- y de los cambios culturales en las relaciones sociales.
- c) La mayor complejidad y heterogeneidad social, consecuencia de la globalización y el paso de ser un país exportador de emigrantes a ser un país receptor.

- d) La pérdida del liderazgo educativo de los dos sistemas tradicionales de educación, la familia y el sistema educativo, que en una buena medida se explica por los cambios sociales, el empuje y paulatino protagonismo de los medios de comunicación, el desconcierto y un claro compromiso en sectores significativos de las familias y el profesorado.

- e) La mayor aparición y visibilidad de la violencia, hasta tal punto de que en determinados sectores sociales se presenta como signo de identidad de determinadas culturas grupales y de comportamientos sociales.

Los centros educativos deberían empoderar la convivencia sana y pacífica tal y como se enmarca en el artículo 3° en su inciso C) Contribuirá a la mejor convivencia humana...⁶; sin embargo, dicha convivencia se ha visto en detrimento porque ha sido enmarcada sólo a través de la violencia y sus distintas concepciones, así como representaciones. Las intervenciones realizadas al respecto se centran sólo en terminar con dicha violencia a través de formas de control, sin importarles que se deba interiorizar la coexistencia positiva con sus iguales para una verdadera convivencia sana.

⁶ Decreto por el que se declara reformado el párrafo primero; el inciso c) de la fracción II y de la fracción V del artículo 3°, y la fracción I del artículo 31 de Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, publicado en el Diario Oficial de la Federación el 9 de febrero de 2012 y Decreto por el que se reforman los artículos 3° en sus fracciones III, VII y VIII y 73, fracción XXV, y se adiciona un párrafo tercero, un inciso d) al párrafo segundo de la fracción II y una fracción IX al artículo 3° de Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, publicado en el Diario Oficial de la Federación el 26 de febrero de 2013

Cañón, T, & Cruz, M (2007) aluden a la convivencia como la interrelación entre los diferentes miembros de una sociedad, incidiendo significativamente dentro de la formación ética y socio afectiva de los individuos que la construyen.

Debemos tener muy claro que la construcción de formas pacíficas de convivencia no está relacionada directamente con la eliminación de los conflictos o la no existencia de ellos, sino con la superación de la violencia a través de un menor nivel de violencia y un mayor nivel de justicia. Por lo tanto “no puede existir paz positiva si hay relaciones caracterizadas por el dominio, la desigualdad, y la no-reciprocidad, aunque no haya ningún conflicto abierto” (Lederach 2000, citado en Landeros y Chávez, 2015, p. 34). Nadie puede enseñar a madrazos la no violencia, así como la paz no puede ser enseñanza con la guerra. (Pagliai, s/f, p. 7).

Como lo expresé anteriormente algunas personas confunden la sana convivencia con la ausencia de conflictos, lo cual es erróneo, ya que el conflicto no altera la sana convivencia, son las formas de resolverlo lo que rompe con ella, de igual manera se refieren a la paz como la ausencia de la guerra, cuando ésta última se puede derivar de las inequidades existentes en la sociedad, lo cual no quiere decir que sea la forma de atacarlas, se deben buscar formas pacíficas para solucionar.

En este sentido Bautista, S & Quevedo, D (2010) definen la convivencia como vivir en respeto e igualdad entre todos, y es aquí donde se resaltan los valores a desarrollar como dignidad, complementariedad, solidaridad, armonía y equidad. Menciona que para lograr todo esto se requiere una convivencia colectiva en la que todos, con las mismas oportunidades, puedan tener acceso al agua, trabajo, educación, salud y

vivienda. Se enfatiza que si todos tuvieran estas necesidades cubiertas las relaciones serían más igualitarias. Así la convivencia es el arte de vivir juntos bajo convenciones y normas explícitas o no, logrando sacar lo mejor de cada uno (Ortega 2007a); siendo la antítesis de la violencia (Aldama, 2006) convirtiéndose entonces la convivencia en un acto de compasión (Pagliai, P. 2016)

La convivencia escolar toma notabilidad entre los profesores porque se ha visto alterada en los últimos tiempos y magnificada con la presencia de los medios tecnológicos, los cuales se han utilizado para alterarla de forma alarmante; así tenemos:

Ciberbullying que consiste en el uso de los medios telemáticos (Internet, telefonía móvil y videojuegos en línea) para ejercer acoso psicológico entre iguales.

Sexting es el fenómeno de enviar fotos o mensajes sexuales en los teléfonos móviles.

Ciberbaiting que radica en provocar a los profesores, hasta que pierden el control, para luego grabar esas reacciones en video y subirlas a la Red de esta forma humillar a los profesores exhibiendo las conductas.

Happy slapping que es un tipo de violencia que sufren cotidianamente las víctimas de acoso escolar, consiste en filmar a la víctima con el teléfono celular en el momento en el que está siendo agredida de forma física, generalmente mediante una bofetada.

La necesidad de priorizar en las políticas y prácticas educativas la sana convivencia hará posibles climas con mejores aprendizajes, ya que algunos estudios reflejan que la existencia de un buen clima afectivo y emocional en el centro educativo y aula es una

condición fundamental para que los alumnos aprendan y participen plenamente en la clase

A este respecto para la presente investigación se entenderá como convivencia

“La coexistencia armónica de los miembros de la comunidad educativa, que supone una interrelación positiva entre ellos y permite el adecuado cumplimiento de los objetivos educativos en un clima que propicia el desarrollo integral de los estudiantes”

La discusión en América Latina sobre las políticas en torno a la convivencia escolar se afecta con las tensiones que a nivel global está ocurriendo con relación a los ambientes de política educativa. La Red de Apoyo a la gestión Educativa realizó una aproximación a diferentes realidades de distintos países sobre la convivencia escolar, definiéndola y que a continuación se plantea cada uno de ellos:

PAIS	DEFINICION DE CONVIVENCIA ESCOLAR
CHILE	La convivencia escolar se genera en la interrelación entre los diferentes miembros de la Comunidad Educativa de un establecimiento educacional que tiene incidencia significativa en el desarrollo ético, socio-afectivo e intelectual de los niños y jóvenes.
COLOMBIA	“La convivencia tiene que ver, en última instancia, con la capacidad de las personas de una comunidad educativa para establecer relaciones sociales y humanas de calidad, fundamentadas en la tolerancia y en el respeto de los demás
CUBA	Como la coexistencia pacífica de los miembros de la comunidad educativa, que supone una interrelación positiva entre ellos y permite el adecuado cumplimiento de los objetivos educativos en un clima que propicia el desarrollo integral de los estudiantes, supone potenciar el

	protagonismo de los familiares y representantes comunitarios en la toma de decisiones, en la transformación de las dinámicas del proceso pedagógico.
DOMINICANA	La convivencia escolar es entendida como el conjunto de relaciones interpersonales que se dan en la escuela y que están mediadas por una serie de códigos y valores que norman el estar juntos
NICARAGUA	Las relaciones armoniosas que deben desarrollarse, por parte de los miembros de la comunidad educativa, tanto dentro del aula de clase, como fuera de ella, relaciones que deben fundamentarse en valores, actitudes y principios éticos, sociales, culturales, espirituales y morales (respeto, solidaridad, compañerismo, tolerancia, igualdad, entre otros)
PERU	La interrelación entre los diferentes miembros de un establecimiento educacional...No se limita a la relación entre personas, sino que incluye las formas de interacción entre los diferentes estamentos que conforman una comunidad educativa, por lo que constituye una construcción colectiva y es responsabilidad de todos los miembros y actores educativos sin excepción
MEXICO	La calidad de las relaciones entre estudiantes y adultos, el trabajo en equipo, el sentimiento de pertenencia a la escuela y la aplicación de reglas, límites y sanciones acordados por todos. La alianza de los adultos supervisores, directores, docentes, madres, padres, abuelos y tutores) está obligada a cuidar, proteger y educar a las niñas, niños y adolescentes. (SEP, 2014)

En el caso de nuestro país cada entidad federativa le ha dado un enfoque particular al concepto de convivencia, tal es el caso del estado de Nuevo León, donde se ha definido formalmente la convivencia escolar como *“el conjunto de relaciones interpersonales entre los integrantes de una comunidad educativa que generan un*

clima escolar adecuado, basado en valores, formas de organización, espacios de interacción real o virtual, manera de enfrentar los conflictos, la expresión de emociones, el tipo de protección que se brinda al alumnado y otros aspectos configuran en cada escuela un modo especial de convivir que influye en la calidad de los aprendizajes, en la formación del alumnado y en el ambiente escolar.” (Secretaría de Educación de Nuevo León, 2012).

Furlán y Spitzer, (2013), definen la convivencia escolar *“como el conjunto de prácticas relacionales de los agentes que participan de la vida cotidiana en las instituciones educativas, las cuales constituyen un elemento sustancial de las experiencias educativas”* (p.80)

Es importante comprender que en una sociedad donde la violencia política y los regímenes autoritarios son parte de su historia, invisibilizando la violencia, se vuelve fundamental atender el clima escolar y pedagógico, interviniendo en beneficio de la comunidad, en donde la con-existencia sea armónica, pacífica y permita el cumplimiento de los objetivos que marca la escuela.

CONFLICTO Y RESOLUCION DE CONFLICTOS

Los encuentros y relaciones que tienen dos o más personas siempre estarán cargados de coincidencias y divergencias que nos obligan a salir de nuestra zona de confort para colocarnos en puntos vulnerables, es en ese momento, cuando tendremos que desarrollar todas nuestras habilidades para solucionarlo con la mayor avenencia. “Hablar de conflicto es hablar de naturaleza humana, pues donde existen relaciones

personales se hace evidente el conflicto” (Serna y Cortés, 2009, p.30). En este sentido “un conflicto solo puede nacer por la presencia del otro o de los otros” (Freud, 1995, p.21).

El conflicto será esa discrepancia de ideas que se tengan entre dos posiciones que manejan criterios distintos ante una misma problemática. “Es la tensión entre dos o más entidades sociales (individuos, grupos u organizaciones mayores) que proviene de la incompatibilidad de respuestas reales o deseadas”. (Raven y Kruglanski, 1970, citado en Vidal, 1977, p.70), en donde “la relación de interdependencia entre dos o más actores, cada uno percibe que sus objetivos son incompatibles con los de los otros actores (conflicto percibido) o no, los hechos de la realidad generan dicha incompatibilidad (conflicto real)” (Calvo Soler, 2014.p.14)

Normalmente cuando expresamos la palabra conflicto se nos viene a la mente una situación negativa que engloba contextos de pelea, discusiones, agresiones y escenas violentas, por lo que las personas en general tratan de evitar dicho escenario para así “según creen ellos” evadir el aprieto, sin reflexionar que éste no es negativo o positivo por sí mismo, ni admite destrucción u odio; por el contrario, “el conflicto puede ser considerado como un don y beneficio potencial para todos” (Jares, 2004, citado en Serna y Cortes, 2009, p.32) .

Suárez (1996) considera el conflicto como un proceso interaccionar que nace, crece, se desarrolla, desaparece o se disuelve y se da entre dos o más personas o grupos pequeños.

Lo real es que el conflicto aparecerá cuando dos o más personas no son compatibles en conductas, ideas pensamientos o deseos y solucionan o gestionan los problemas de forma distinta. “El conflicto no es un concepto objetivo sino, más bien, uno subjetivo; ya que es aquello que cada individuo percibe como tal” (Caivano, Gobbi & Padilla, 2006)

Alvarado (2003) habla que los conflictos seguirán existiendo y evolucionarán según lo haga la sociedad, respondiendo a los estados anímicos y emotivos en los que se encuentren las personas, algunas veces frustrados otras tensos, avanzado a un grado tal que será imposible abordarlos de forma tradicional, por lo que se debe hacer como una manera de aprendizaje. Construyendo el conflicto desde una perspectiva educativa para poder darle un tratamiento didáctico, labrando dispositivos que ayuden a tener cambios importantes que influyan en la sociedad (Mejía, 1999); así asumir el conflicto significará convertirlo en un generador de procesos y reconstructor de poderes.

Por lo tanto, se precisa que el conflicto pertenece al “orden de las relaciones sociales” (Freud J., 1995, p.22) es además “un proceso eternamente presente en las relaciones humanas” (Davis, 1965, p. 152), es decir “por el simple hecho de vivir, el individuo debe enfrentar ciertos problemas en la relación con los demás, e incluso con el mismo” (Molina Rueda & Muñoz, 2004, p. 143)

Alvarado (2003) marca que el conflicto se convierte en un don para potencializar las habilidades de los actores; por lo que es necesario conocer las diversas características del conflicto, sus orígenes, componentes, tipos, niveles, efectos y manejos adecuados, de esta forma se tiene lo siguiente:

En su origen y raíces del conflicto se encuentra: a) la subjetividad de la percepción, b) las fallas en la comunicación, c) la desproporción entre las necesidades y los satisfactores, d) la información incompleta, e) la interdependencia, f) las presiones que causan frustración y g) las diferencias de carácter.

En los componentes del conflicto se localiza: a) las partes del conflicto que se dividen en 1) principales, 2) secundarias y 3) intermediarios; b) el proceso, c) los asuntos, d) el problema y e) los objetivos.

En los niveles del conflicto están: a) gestos visuales, b) Discordias y c) crisis.

Y dentro de las clases del conflicto: a) los innecesarios 1) de relaciones y 2) De información; b) los genuinos que se dividen en: 1) de intereses y 2) Estructurales (Progresar, 2000, p.7 citado en Alvarado 2003)

En cuanto a los efectos del conflicto se reflejan los siguientes aspectos: a) se almacena energía que lleva a la violencia, b) frustración y sentimientos destructivos, c) ansiedad y preocupación, d) impotencia e inhibición, e) enfrentamiento y choque de realidad, f) no clasificación de ideas, g) los actores tratan de eliminar el conflicto, h) se generan mecanismos de negación, i) Incapacidad de negociar, j) se maneja diálogo de sordos, k) se confunde discusión con polémica y l) los actores ven los conflictos como tragedia.

En cuanto al manejo adecuado del conflicto se pueden presentar las siguientes actitudes: a) aceptar la condición humana y cadena de conflictos, b) Enfrentar y manejar el conflicto, c) Aceptar las ideas diferentes de los demás, d) aprender a

dialogar, e) entender a los actores y no asumir posiciones defensivas, f) fomentar la actitud ganar-ganar, g) evitar reprimir.

Por último, las personalidades del conflicto se clasifican en: a) Atacantes y destructoras, b) acomodaticias, c) evasivas y d) encantadas. (Edelman y Crain, 1996, pág. 40-48 citado en Alvarado, 2003).

Todas las situaciones marcadas en las clasificaciones anteriores las podemos observar en los conflictos particulares con el quehacer cotidiano y de manera macro cuando se presentan diferencias entre países, motivo por el cual no es raro encontrar naciones que han estado en guerra desde hace décadas, producto de conflictos que en su momento fueron irreconciliable, pero que en la actualidad pareciera que ya no saben ni porque continúan combatiendo.

La gente que reside en países que han vivo una violencia tan cerca, durante un tiempo muy prolongado, con la pérdida de seres queridos, son las personas que paradójicamente más añoran la paz, no importando que ésta se caracterice por el perdón hacia los agresores, lo único que desean es no seguir fomentando el odio y muerte de más inocentes.

Éste hecho no sucede con quienes ha coexistido la guerra a través de los medios de comunicación, personas que al parecer son “más pacíficas”, son las que en momentos cruciales pueden negar el perdón al agresor, fomentando el castigo físico a los culpables, ya que no comprenden la importancia de la paz, pues nunca han vivido la violencia de forma cercana, ni con muerte de seres queridos. Lo que hace tener dos puntos de vista polarizados, no entendiendo cómo las personas que más seres

queridos han perdido pueden ser los primeros en perdonar y los que nunca tuvieron pérdidas humanas son los que más desean castigar, lo que se vuelve un conflicto negando impidiendo la paz.

FORMAS DE RESOLVER EL CONFLICTO.

En un centro educativo podemos observamos a varios de nuestros alumnos agrediendo o violentándose por situaciones que al parecer no lo ameritan, cuando se buscar resolver el conflicto los menores lo hacen a través del castigo hacia el otro, del sufrimiento del otro, con la idea de que ese sufrimiento los haga sentirse mejor o pensar que si se hizo justicia, en este hecho es cuando los profesores utilizan el arbitraje, medida que no es del agrado de los menores,

Lo que nos lleva a pensar, que las escuelas deben promover un cambio de paradigmas en el alumno al momento de la resolución de los conflictos, haciéndolos conscientes de los actos que los llevaron al problema. Enseñándoles a resolverlos a través de la reconciliación, porque aplicando ésta, podrán nuestros estudiantes poner en marcha un proceso de restablecimiento y refundación de los vínculos más importantes entre los humanos, el valor de aprender a perdonar y reconciliarse con el otro, tomando un grado mayor de madurez en la solución de las diferencias.

Lo que lleva a los profesores a no utilizar el arbitraje como única forma para la conclusión de conflictos entre pupilos. Más bien se debe dar paso a la justicia y la verdad, la primera como la antesala a la reconciliación, la segunda como reparadora

para recompensar a las víctimas por los daños infringidos. Si enseñamos ambas podremos educar para la paz.

Algunos de los recursos que se tienen para la resolución del conflicto son el Arbitraje, la Mediación y la Negociación. A continuación, se describe cada una para tener las herramientas mínimas en la búsqueda de la paz.

ARBITRAJE

La palabra “arbitro” proviene del latín “*arbiter*” que significa el “*escogido*” por honoríficas razones, por aquellos que tienen una controversia basados en la buena fe y en la equidad. El árbitro es aquel “tercero imparcial en el cual las partes involucradas en el conflicto depositan explícitamente su solución, invistiéndolo de facultades para emitir una resolución” (Pérez Fernández, 2003, p.12), “es un procedimiento [...] en el cual un particular -el arbitro- resuelve sus diferencias que actuarán según sus protestas [...] a través de un reglamento previamente determinado y aceptado por las partes” (Gorjón, 2001, p.89)

Manzur (2003) conceptualiza el arbitraje como un proceso de carácter jurisdiccional, debido a la similitud entre el árbitro y el juez. Puede definirse como una institución a través de la cual la persona natural o jurídica, mediante una declaración de voluntad someten una situación en conflicto actual o futura a la decisión de un arbitro que será respetada en su decisión (Carrasco, 2009).

El arbitraje es un mecanismo alternativo trilateral y donde el tercero tiene el poder de vincular a las partes con una decisión definitiva (Barataria, 2014, p.90). Es un

procedimiento de solución de conflictos donde las partes, por medio de un acuerdo de voluntades, expresan su deseo de someter una controversia u otras situaciones que puedan surgir de la decisión de un tercero llamado árbitro (Budjac, 2011).

La modalidad de arbitraje se utiliza cuando las partes en cuestión no han podido llegar a ningún acuerdo y entonces buscan una figura que tiene el carácter de autoridad con un cargo establecido. La persona que funja en el arbitraje funge como un representante de la justicia por lo tanto decidirá quién tiene la razón según las pruebas presentadas, tendrá una autoridad moral para ello y su disposición será inapelable.

Una diferencia sustancial entre arbitraje y la decisión judicial es que el árbitro a diferencia del juez no decide quién es el culpable, sólo se limita a señalar cual es en su opinión la solución más justa para terminar con el conflicto y las partes se comprometen a respetar (Barataria, 2014, p.91)

Si esta figura la trasladamos a la parte educativa encontramos que el arbitraje podría ser ejercido por el maestro, la maestra, el director o directora, el supervisor. La persona que realice dicho arbitraje en el campo educativo deberá tener cuidado de no caer en el autoritarismo, porque en el momento en el que pase eso perderá la autoridad moral que le dan las partes, provocando una sensación de desagrado o un conato de violencia por este hecho.

MEDIACIÓN

Las partes en conflicto cuando no logran llegar acuerdos, buscan a una persona neutral con la idea de que al no tener intereses de por medio no tomará posición por alguna de las partes.

Folberg & Taylor (1992) citado en Vázquez (2012) habla del mediador como un guía y orientador del proceso, el cual utiliza diferentes mecanismos para que las partes en cuestión lleguen a una decisión adecuada.

Helmlinger Casanova & Cruz Tamburrino, (2009). Definen la mediación como un proceso voluntario, donde las partes en conflicto son ayudadas por un tercero que les auxilia a lograr un acuerdo que sea placentero para ambos.

El mediador debe siempre buscar un terreno en común para las partes lo que ayudará a concientizarlas para llegar a fines en común y resolver el problema causa del conflicto.

García Murillo & Gómez Bivian, (2009) mencionan a la mediación como el método para llegar a acuerdos eliminando el conflicto, para eso, cada una de las partes tendrá la oportunidad de forma directa y rápida de remediar sus diferencias con la ayuda de un tercero teniendo como efecto el ganar-ganar.

Según Fernando de Rosa las características básicas de la mediación son:

- A) Voluntariedad. Las partes libremente manifiestan su deseo de acudir y elegir al mediador.

- B) Libre decisión de las partes. El acuerdo será decisión de las mismas partes de forma libre y sin imposiciones
- C) Imparcialidad. Esta característica es hacia el mediador ya que no debe tomar partido por ninguna, además de garantizar la ganancia de ambas
- D) Neutralidad. El mediador no impone ni dirige acuerdos adaptados a su propia escala de valores.
- E) Flexibilidad. Debe ser de acuerdo con la medida de las necesidades de las partes y del tipo de conflicto.
- F) Confidencialidad. Todas las partes den cuestión y el mediador mantendrán las cosas en completa confidencialidad
- G) Carácter personalísimo. No podrá ir persona diferente a los involucrados en carácter de representante.
- H) Defensa del interés de los menores. El mediador y las partes deberán velar por el interés de los menores.
- I) Profesionalización. Y es que el mediador deberá tener formación adecuada con una cualificación profesional.

El docente es una figura fundamental en un proceso de mediación en los alumnos, ya que tendrá que crear las condiciones necesarias para poder ayudar a las partes en la resolución del conflicto, además de ser un ejemplo hacia los estudiantes los cuales pueden aprender y ejercer dicha figura.

NEGOCIACIÓN

Ríos (1997) señala que la negociación es “la acción donde dos o más personas tratan de resolver el asunto”(p. 47), considerándola como “un proceso de solución de un conflicto mediante acuerdo entre pares y consiste en el acercamiento de dos partes opuestas hacia una posición” (Gavin, Benson y McMillian, 1985, p. 20 y 23), que tiene el objetivo de toda negociación, consiste “para dos o más partes en conflicto, llegar a un acuerdo por medio de conversaciones e intercambio de opiniones” (Vidal Noguera, 1997, p.105), siendo “un medio básico para lograr lo que queremos de otros en una comunicación de doble vía, [...] cuando comparten intereses en común pero que también tienen intereses opuestos” (Fisher y Ury, 1984, p. XVII).

Colaiácovo (1998) citado en Carrera, V., & Marisol, J. (2013). Marca que la negociación es un proceso durante el cual dos o más partes con un problema común, buscan obtener un resultado o solución que satisfaga de manera razonable sus objetivos, intereses, necesidades y aspiraciones, mediante el empleo de técnicas diversas de comunicación. Es “hacer que el conflicto funcione de manera que las partes inviertan todas sus capacidades y recursos imaginativos para proporcionar a la otra parte un conjunto de beneficios que ninguno de los dos obtendría si el otro no estuviera presente” (Jandt, F y Gillette, P., 1987, p.259). Dependiendo de la habilidad de negociación de cada parte, por lo que en muchas ocasiones no siempre su resultado es justo, derivado de un binomio ganar-perder.

Mirabal (2003) en su artículo Técnicas para manejo de conflictos marca que existen diferentes estilos para negociar entre ellos están:

- a) El soviético: Caracterizado por ganar sólo una de las partes, utilizado en la guerra fría, donde una de las partes tenía una posición extrema con todas las ganancias y expectativas de triunfo muy altas, manejaban un negociador de rango menor sin capacidad de resolución, por lo que el proceso se hacía tardado y las emociones se rebasaban, además de minimizar los consentimientos de la otra parte. Quien llevaba la negociación no permitía plazo, ni propuesta alguna ya que sólo la expresada por él era la viable.
- b) Modelo Clausewiano: Se basa en los tratados sobre la guerra, como una política para resolver los conflictos y una de las partes con mayor autoridad moral sobre la otra, lo que trae consigo que puede ejercer su mayor fuerza sobre el enemigo para someterlo y lograr una negociación sin presiones.
- c) Modelo Japonés: Basado el libro “El Arte de la Guerra” de Sun Tzu donde se manejaba “a tu enemigo espíalo, donde te espera confróntalo, donde no te espera, atácalo” el fuerte principal era que el negociador tenía mayor rango de capacidad en conocimientos y moral, por lo que la otra parte de veía intimidada y menospreciada.
- d) El Bueno y el malo: Donde el negociador no tiene completamente el poder de decisión y tiene que consultar con otra de las partes que es la mala y aun cuando él quiere llegar a un acuerdo su socio es el malo y no lo permite, siendo

una situación manipulada para que esa tercera persona sea quien tome las decisiones al respecto porque es “muy malo”

La negociación siempre se llevará a cabo entre dos o más partes que se encuentran en conflicto, el negociador no es externo, el negociador es una de las partes que se encuentra en conflicto y que por lo tanto trata de defender sus intereses por encima de la otra parte, sin preocuparle los beneficios de los demás; hasta que el negociador llega a un punto de conciencia tal que termina haciéndose cargo de todas las partes para poder llegar a un acuerdo, éste hecho de concientización toma relevancia en la negociación, además de la comprensión recíproca de las partes, la cual juega un papel esencial para llegar a un acuerdo en dicha negociación porque se trata de ceder ambos y por tal motivo de perder algo para llegar al acuerdo.

Esta forma, -la negociación- es una manera de conseguir lo que se quiere cediendo una parte para lograrlo sin llegar a la violencia. Cuando un infante interioriza el hecho de la negociación siendo el parte de ello, habrá aprendido a solucionar sus conflictos de forma pacífica y por lo tanto logrará una convivencia sana en su centro educativo.

El maestro deberá general en los alumnos el aprendizaje sobre este hecho, ya que a partir de él podrán trabajar las condiciones para ocupar una mediación o negociación sin tener que llegar al punto del arbitraje, pero si fuera el caso, aprenderán como redactar una demanda o cómo presentar las pruebas necesarias para lograr ganar cuando tengan la razón.

Las herramientas antes expuestas de mediación negociación y arbitraje deberán siempre ir acompañadas de la escucha, la compasión, el equilibrio, la renuncia y el

sentido de la pérdida para que tomen significado en las partes involucradas en el conflicto a fin de lograr el aprendizaje a partir de este hecho y resolver los conflictos de forma adecuada generando la convivencia sana, no por la falta de conflictos como ya se había expuesto sino por la mejor forma de abordarlos.

También deberán aprender a darle la justa importancia a las cosas, no sobre dimensionando, sino ponerlas en la escala que tienen; si las dos partes son iguales, tendrán que renunciar a lo mismo para lograr el acuerdo si son diferentes uno tendrá que renunciar en mayor medida, tratando que ambas pérdidas sean equilibradas, de lo contrario no habrá justicia.

Capítulo 3

EL DISPOSITIVO

DESARROLLO DEL DISPOSITIVO

Teniendo en cuenta que a la escuela de Participación Social no. 6 asiste una población con alto grado de vulnerabilidad psicosocial, donde los alumnos son víctimas de violencia debido al entorno en el que viven y se desenvuelven, que algunos no continuarán estudiando, porque sus padres tienen bajas expectativas para ellos y una vez realizado el diagnóstico donde se observa la complejidad del entorno, se hace necesaria una intervención con la finalidad brindarles a nuestra población infantil una serie de herramientas que puedan utilizar para poder modificar su condición de vida.

Luque y Navarro (1998) marcan que la intervención tiene como objeto dotar al sujeto de los elementos que le permitan desarrollar su capacidad de control y dominio de su propio medio ya que participan en la resolución del problema que los afecta. De igual forma mejorar sus condiciones de vida fomentando su desarrollo personal y social (López Cabañas y Chacón 1997).

El concepto de intervención asume que existen dos elementos diferenciados que se relacionan entre sí, donde el primero interfiere en los asuntos del segundo y que esta

acción tiene como consecuencia una transformación en la situación inicial (Montenegro & Pujol (2001).

El análisis que se realizó derivado del diagnóstico nos arrojó en un primer momento, que se deberían construir tantos dispositivos de intervención como número de alumnos se tenían, debido a que cada sujeto era único e irrepetible, con sus propios problemas, participaciones y avances.

Montenegro (2001a) en su artículo “Una mirada situada a la intervención social” señala “para la solución de los problemas derivados de un sistema social se parte de que las personas afectadas con problemas concretos deben tomar parte en la solución de dichos problemas” (p. 64)

Por ese motivo, al pensar en la realización de tantos dispositivos como estudiantes había, se corría el riesgo de una situación inacabable, sin tener el tiempo suficiente para ello y para la intervención. Por otro lado, realizar un sólo dispositivo que fuera único para un menor, haría que todo el diagnóstico obtenido se desperdiciara con un solo educando y entonces el dispositivo no rindiera los frutos esperados.

La respuesta era entonces un Instrumento de Intervención más amplio, que abarcara las necesidades de la población con la que se estaba trabajando y tomando en cuenta a todos los actores.

De esta forma se construyó un Dispositivo Modular, Dinámico y Flexible, el cual aglutinará en cada uno de sus módulos, una serie de herramientas que se podrían aplicar según las necesidades de los educandos, permitiendo que se emplee infinidad de veces.

La ventaja de hacerlo con esas características es que cualquier centro educativo que desee implementarlo lo puede hacer; además con dos preeminencias fundamentales: primero construir más módulos sí así lo necesitara y segundo, darle el orden que requiera según las exigencias del centro educativo.

Cuando se habla que la herramienta es flexible, lo que se quiere remarcar es que el dispositivo no es rígido, se adapta a las necesidades del estudiante o de la comunidad con la que se trabaja, su flexibilidad permite no pasar por todos los módulos, ni ocupar todas las herramientas de cada uno de ellos. Por lo tanto, cada centro educativo o agrupación tomará sólo las herramientas precisas, según las áreas de oportunidad detectadas. Si alguna de las herramientas no le funciona al educando, éstas pueden ser cambiadas utilizando las restantes que se encuentran contenidas en el módulo que se está manipulando, si lo que no sirve es el módulo completo, se puede saltar y ocupar otro. Por lo que se evita en todo momento una secuencia establecida o rígida.

Al decir que el Dispositivo es dinámico pretendemos hacer notar que contiene una gran variedad de actividades, las cuales surgen de las cajas contenidas en los módulos, éstas podrán ser utilizadas de la forma más conveniente o necesaria según lo que se desee intervenir, en cada uno de los pupilos y sin una secuencia establecida.

La construcción e implementación de un dispositivo modular, dinámico y flexible es con la concepción de tener una herramienta multifacética, la cual se ajusta a lo que requiere cada uno de nuestros estudiantes y cada uno de los centros educativos, tomando siempre en cuenta las fases de diagnóstico, intervención y evaluación de las actividades.

Para el presente trabajo la herramienta de intervención tiene por objetivo favorecer el cambio en los estilos de vida de los educandos a través de un aprendizaje social, lo cual permitirá promover su autonomía. “El cambio social deseable es lograr una mayor calidad de vida para las personas beneficiarias de la acción interventiva” (Montenegro 2001a)

Nuestras metas son las herramientas que constituyen el dispositivo de intervención, no son actividades enlistadas que se llevan de forma cronológica, como en el marco de un determinado taller, por esta razón no se desarrolló un cronograma para la aplicación de acciones con la secuencia de ficha descriptiva.

Siendo nuestro Dispositivo de intervención flexible, modular y dinámico, presume una aplicación de las herramientas (metas) diferente, ya que éstas dependen de cada contexto del conflicto, atendiendo a las necesidades individuales de los menores.

Antes de iniciar la descripción de los módulos les recordaremos que la herramienta de intervención fue construida para que se utilice como diagnóstico, intervención y evaluación de los datos que se van obteniendo; por tal motivo dentro de ésta ocuparemos la palabra diagnóstico en varias ocasiones para enfatizar que entre más datos se tengan, el diagnóstico será más completo y cada uno de los módulos contribuirá en éste, por eso en el desarrollo del Dispositivo se empleará la palabra diagnóstico aumentado en diversas ocasiones.

Aclarando que es diferente al término de Diagnóstico esgrimido en la presente investigación que sirvió como base para la construcción del dispositivo y en el cual detectamos las áreas de oportunidad de la comunidad educativa.

Los módulos del Dispositivo se describen a continuación.

MODULOS DEL DIAGNÓSTICO EMBRIÓN

Para ingresar a la Escuela, siempre se cumple con una serie de requisitos que, por ser parte de un protocolo institucional, marcado en los “Criterios para el Proceso de Asignación de Becas Asistenciales en Internados y Escuelas de Participación Social de Educación Primaria en la Ciudad de México”, nos es posible quitarlos, ni cambiarlos, ya que se encuentran determinados por la Secretaría de Educación Pública.

Entonces en vez de desechar éste primer encuentro con la familia del menor, desperdiciando los datos que se consiguen, lo que se hizo fue integrara al cuerpo del dispositivo las valoraciones del protocolo institucional ; con toda la información obtenida se organizó el primer módulo que denominé Diagnóstico embrión o incipiente, el cual tiene como fin el categorizar si el niño, niña o adolescente es candidato a la beca asistencial que el centro educativo otorga, -según lo establece la Secretaría de Educación pública-y para la presente herramienta de intervención el diagnóstico embrión arrojará un panorama amplio de la situación del menor, conocer a través del mismo las áreas de oportunidad, los posibles actores que giran a su alrededor y detectar a aquellos que tienen un riesgo psicosocial alto.

El diagnóstico embrión se lleva a cabo al principio del ciclo escolar o cuando llega algún niño o niña a la escuela. Participan en el mismo las áreas de Trabajo Social, Medicina, Odontología y Psicología, surge de las entrevistas orales, de la observación

de las áreas interdisciplinarias enunciadas con anterioridad y del instrumento que otorga la propia Secretaría de Educación Pública para su aplicación.

TRABAJO SOCIAL Valoración Socioeconómica

Las acciones que permitirán obtener información sobre el perfil socioeconómico y familiar del aspirante ayudarán a identificar las condiciones de riesgo en estos aspectos, contribuyendo a la determinación del otorgamiento de la beca asistencial.

Los indicadores básicos de selección en Trabajo Social estarán relacionados con:

- A) **INGRESOS FAMILIARES MENSUALES:** Considerando con mayor vulnerabilidad las familias cuyos ingresos no sean mayores a dos salarios mínimos.
- B) **CONFORMACIÓN DEL GRUPO FAMILIAR:** Preferentemente estar en situación de orfandad, abandono familiar o con tutor sin responsabilidad parental, o bien pertenecer a una familia monoparental.
- C) **NÚMERO DE DEPENDIENTES:** Contemplando como mayor desventaja a las familias con cuatro o más dependientes económicos.
- D) **VIVIENDA:** Considerando de mayor vulnerabilidad cuando la familia habita en vivienda no propia o en condiciones de pobreza extrema.
- E) **SERVICIO MÉDICO:** Observando como una situación difícil a las familias que no tienen acceso a servicio médico en instituciones públicas o privadas del sector salud.
- F) **ASPECTOS SOCIOFAMILIARES:** Considerar situaciones familiares lesivas para el desarrollo del menor o alteraciones en la dinámica social familiar.

Esta valoración será responsabilidad de Trabajo Social mediante la realización de las siguientes acciones:

- ✓ Entrevista con la madre, padre o tutor.
- ✓ Revisión de la documentación de soporte, solicitada previamente
- ✓ Integración de la información obtenida en el *Estudio Socioeconómico*.
- ✓ Visita domiciliaria y, en su caso, visita laboral para corroborar los datos proporcionados por el padre, madre o tutor.
- ✓ Registro de la visita en el documento *Visita Domiciliaria*.
- ✓ Registro de la visita laboral, mediante una nota informativa.
- ✓ Conformación de los resultados en el documento *Informe de Resultados de la Valoración Socioeconómica*, con base en los criterios de selección establecidos para esta especialidad.
- ✓ Presentación del documento *Informe de Resultados de la Valoración Socioeconómica* a la Comisión Dictaminadora de Becas para su conocimiento y análisis.

MEDICINA

Las acciones que permitirán realizar la valoración médica pretenden identificar las condiciones de vulnerabilidad en relación con el estado de salud del menor, asociadas a factores de riesgo, además de realizar la detección oportuna de necesidades de atención médica para su derivación correspondiente. Lo anterior con la finalidad de

establecer las medidas de prevención específicas, la valoración contribuirá a la conformación del perfil del aspirante y a la toma de decisión para asignar una beca.

En Medicina los indicadores considerados para seleccionar harán referencia a:

- A) Maltrato infantil.
- B) Nulo o deficiente acceso a una buena alimentación.
- C) Desnutrición.
- D) Violencia sexual.
- E) Problemas de salud, enfermedades o discapacidad temporal o definitiva

Esta valoración será responsabilidad de medicina y consistirá en:

- ✓ Entrevista con la madre, padre o tutor, y con el menor.
- ✓ Exploración física del aspirante.
- ✓ Revisión del examen médico y de los análisis clínicos solicitados previamente.
- ✓ Integración de la información médica en el documento *Formato de Valoración Médica* para conformar la historia clínica del menor.
- ✓ Elaboración del documento *Informe de Resultados de la Valoración Médica*, con base en los criterios de selección establecidos para esta especialidad.
- ✓ Presentación del documento *Informe de Resultados de la Valoración Médica* a la Comisión Dictaminadora de Becas para su conocimiento y análisis.

ODONTOLOGIA

La valoración odontológica permitirá emitir un diagnóstico de salud bucodental del aspirante, el cual complementará su historia clínica y aportará información que contribuye a la conformación del perfil del menor.

Odontología tendrá la responsabilidad de realizar esta valoración, mediante:

- ✓ Entrevista con la madre, padre o tutor.
- ✓ Entrevista y exploración del aspirante.
- ✓ Integración de la información de salud bucodental en el documento *Integración de la Valoración Odontológica*.
- ✓ Presentación del documento *Integración de la Valoración Odontológica* a la Comisión Dictaminadora de Becas para su conocimiento.

PSICOLOGIA

Las acciones de la valoración psicológica tendrán como finalidad explorar el estado que guardan las funciones psíquicas del menor, con la intención de reconocer las condiciones de vulnerabilidad en los aspectos cognoscitivos, afectivos y sociales del aspirante, lo que permitirá conformar su perfil relacionado con estas características, así como coadyuvar a la toma de decisión para la asignación de una beca.

Los indicadores de selección en Psicología tendrán relación con ciertas condiciones valoradas en tres ámbitos de estudio psicológico:

1º Educativo y Cognitivo, siendo las más significativas:

A) Enfrentar barreras para el aprendizaje y la participación.

B) Estar en situación de rezago escolar.

C) No promovidos.

2° Afectivo - Social, relacionadas con situaciones como:

A) Maltrato abuso, explotación y/o abandono.

B) Violencia familiar.

C) Situación de exclusión o rechazo al interior de su familia.

D) Relaciones familiares disfuncionales.

E) Baja autoestima.

F) Carece de algunos recursos psicosociales favorecedores de adaptación.

3° Clínico, en donde se reconocen uno o más de los siguientes trastornos, que describe el DSM - IV - TR⁷:

A) Trastorno límite de la personalidad.

B) Trastorno depresivo.

⁷ El Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales (en inglés Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, DSM) de la Asociación Estadounidense de Psiquiatría (en inglés American Psychiatric Association, o APA) DSM IV-TR, contiene una clasificación de los trastornos mentales y proporciona descripciones claras de las categorías diagnósticas, con el fin de que los clínicos y los investigadores de las ciencias de la salud puedan diagnosticar, estudiar e intercambiar información y tratar los distintos trastornos mentales. La última versión de este Manual es el DSM5, la cual no se ha dado a conocer en su versión española, no obstante se puede actualizar la información relacionada con el listado de los trastornos de acuerdo a los cambios que vía internet comparte la misma Asociación (www.alansaludmental.com 2014-01-15).

Para mayor información sobre los trastornos mentales consultar la siguiente bibliografía DSM-IV-TR Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales-IV. Texto revisado American Psychiatric Association de Washington. Editorial Elsevier, 2001 y Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, DSM-5 American Psychiatric Association, 2013.

En los casos que el aspirante se le haya diagnosticado alguno de los trastornos señalados en el presente documento, es conveniente que el padre, madre o tutor haya cumplido con los tratamientos especializados sugeridos por especialistas y presente el documento que avale la atención correspondiente.

- C) Trastorno de ansiedad.
- D) Trastorno del espectro autista.
- E) Trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDA-H).
- F) Trastorno disocial
- G) Trastorno negativista desafiante.
- H) Trastornos de la conducta alimentaria.
- I) Enuresis.

Esta tarea recaerá en Psicología, mediante las siguientes acciones:

- ✓ Entrevista al aspirante a becario, y a su padre, madre o tutor.
- ✓ Aplicación de pruebas psicológicas al aspirante el primer Test es el de Bender⁸ permite conocer el nivel de maduración que presenta el infante. La otra prueba es el de la familia de Corman⁹, que ayuda a conocer el nivel de integración de la familia. Integración de la información en el documento *Formato de Valoración Psicológica* para establecer una impresión diagnóstica y un pronóstico de acuerdo con los resultados.

⁸ Que fue construido por Lauretta Bender, psiquiatra norteamericana, entre los años 1932 y 1938. En sus inicios, fue conocido popularmente como B.G. (Bender Gestalt), con el sistema Koppitz la forma de aplicación es simple, basta decirle al niño que tenemos nueve tarjetas con dibujos para que las copie. Se le debe entregar una hoja de papel en blanco y un lápiz. Si solicita otra hoja se le entregará. No se deben hacer comentarios durante la prueba.

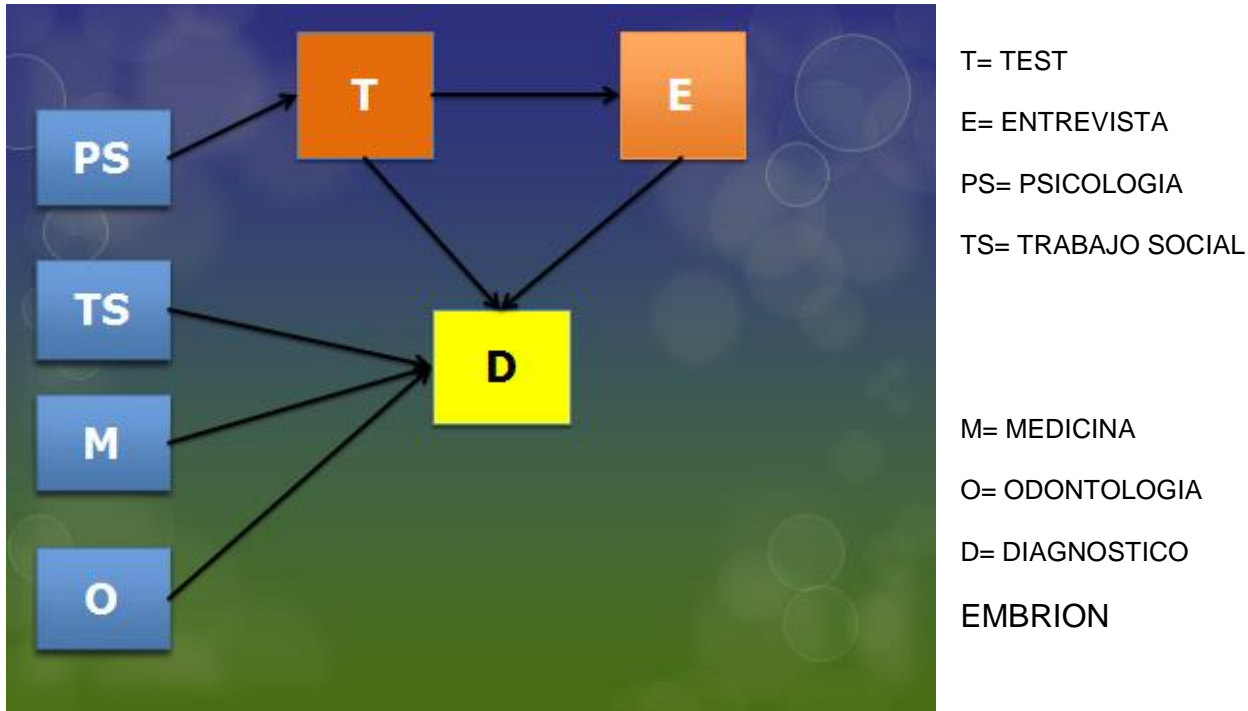
⁹ la Instrucción es (en plano horizontal).- "dibuje una familia". La familia que tú imaginas es más conveniente porque obliga al niño a fijar su atención. Con esta instrucción se logra subjetividad y se proyecta con mayor libertad lo que nos indicará en mejor forma, como se sitúa el niño en el medio de los suyos de acuerdo a su estado efectivo, a su sentimiento, deseos, temores, atracciones, repulsiones, esto además ilustrará acerca de su personalidad y conflictos íntimos.

- ✓ Elaboración del documento *Informe de Resultados de la Valoración Psicológica*, con base en los criterios de selección establecidos para esta especialidad.
- ✓ Presentación del *Informe de Resultados de la Valoración Psicológica* a la Comisión Dictaminadora de Becas para su conocimiento y análisis.

Con todo lo anterior tendremos lo que denominamos **Diagnóstico Embrión**

ESQUEMA DEL DISPOSITIVO DE INTERVENCION EN SU PARTE DIAGNOSTICO

EMBRION



MODULOS DEL DIAGNÓSTICO AUMENTADO CON AYUDA DE LA ENTREVISTA DIRECTA

A partir de este módulo y los consecuentes, ya no pertenecen al protocolo creado por la Secretaría de Educación Pública. Éstos se construyeron para dar respuesta a las exigencias de la comunidad educativa en donde se interviene.

El siguiente módulo es una entrevista directa (**ED**) que se aplicará al niño y al padre, madre o tutor del menor, para tener el primer acercamiento con ellos, no es

estructurada, las preguntas subsecuentes salen de las mismas respuestas que son dadas por los entrevistados, se inicia con un cuestionamiento generador que es el siguiente: **PLATIQUENME COMO ES SU AMBIENTE FAMILIAR.**

Las respuestas generadas dan pie a nuevos cuestionamientos por parte del entrevistador, sin forzar en ningún momento a los entrevistados. Esta herramienta es realizada en el área de Dirección; específicamente por la directora y se sugiere sea utilizada por esta figura educativa que representa al líder moral de la escuela. De no poder hacerlo, es recomendable que sean las figuras de Subdirector de Desarrollo o subdirector de gestión -en el orden en el que se mencionan-, quienes la apliquen.

La finalidad de que sean estas figuras es porque tendrán un criterio amplio, sin una visión sesgada en la obtención de los datos, es importante aclarar que en ningún momento es una entrevista profunda.

Este primer acercamiento sirve al área de Dirección para tener un horizonte general de la situación y plantearlo en la Junta de Consejo Técnico con el resto de los profesores. Lo que ayudará a contar con mayores elementos para la toma de decisiones, en cuanto a los siguientes módulos de intervención.

Cuando a través del Diagnóstico embrión se detecta una situación de violencia, no se le obliga al menor a platicar su escenario, para no revictimizarlo. Una vez que se encuentra integrado a la escuela, se le observa y su profesor de grupo estará atento a cualquier situación que presente o denote un apremio; si el infante desea platicar la violencia de la que está siendo objeto, se le sugiere acudir con el adulto que más confianza le genere para platicar sobre sus condiciones, varios de ellos acuden al área

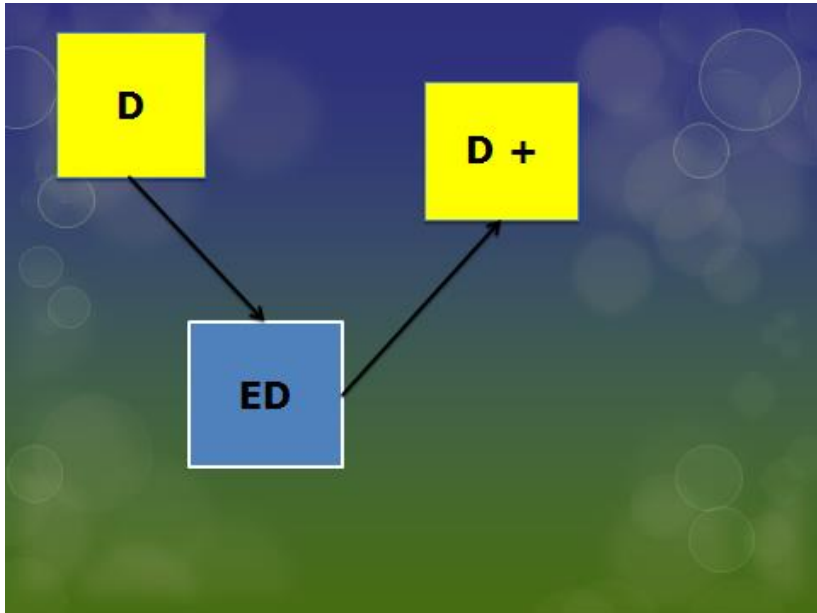
de psicología, porque fue el primer punto con el que tuvieron contacto y al área de la Dirección, específicamente con la directora, en donde se llevó a cabo la entrevista directa.

Con los resultados que se obtengan tendremos lo que denominé Diagnóstico **Aumentado (D+)**. Le nombre de esa manera por las características que lo conforman.

EL **DIGNÓSTICO AUMENTADO (D+)**, no es un análisis simple, no es un módulo donde sólo se brinden datos de cómo se percibe a los infantes, porque ese ya se tiene desde que ingresa. El diagnóstico aumentado va más allá, es más agudo, permite conocer de forma más profunda al menor, platicar con él, que se involucre en el ambiente escolar, darle un seguimiento a partir de este Diagnóstico Aumentado, reconocer en un primer momento su entorno Humano y será la base para poder iniciar la intervención.

Algunos se podrían hacer una pregunta que suena simple ¿Por qué no conjuntar todos los elementos como un sólo Diagnóstico y después tener la intervención? La respuesta pareciera aún más simple, porque cada módulo nos dará mayores elementos que enriquecen el diagnóstico anterior. Pero la importancia de que el Diagnóstico vaya en aumento durante cada módulo fue lo que se especificó al principio, que no se sigue un orden y que de cualquiera de ellos se puede saltar a otro u otros. No siendo obligatorio pasar por todos los diagnósticos, los cuales al ir en aumento también sirven de intervención, por las herramientas que se utilizan en cada uno de ellos.

ESQUEMA DEL DISPOSITIVO DE INTERVENCION EN SU PARTE DIAGNOSTICO AUMENTADO A TRAVES DE LA ENTREVISTA DIRECTA



D= DIAGNOSTICO
EMBRION

ED=ENTREVISTA DIRECTA.

D+= DIAGNOSTICO
AUMENTADO

Después del Diagnóstico Aumentado, tenemos el siguiente módulo que es profundizar en el Entorno Humano.

MODULOS DEL DIAGNÓSTICO AUMENTADO, AUMENTADO CON AYUDA DEL ENTORNO HUMANO

El ambiente de la niña, niño o adolescente es fundamental, permite ubicar a los Aliados que se encuentran en la familia, con ellos se podrá trabajar cuando los menores sufren de violencia.

El Entorno Humano (EH) va a jugar un papel primordial, ya que cuando se conoce, ayuda a reflexionar sobre lo que necesita el menor, es una gama de experiencias que cuando se calzan todos los puntos que lo componen, colocan a la niña, niño o

adolescente en el centro de la violencia. Es este ambiente, el que en numerosas ocasiones enmudece ante la agresión, la permite y la fomenta; pero en el mejor de los casos ayuda cuando el educando intenta salir de ella.

Las siguientes herramientas nacieron de conocer el **Entorno Humano (EH)**, **denominaremos Actores no Aliados** a las personas que de alguna manera son partícipes de la violencia que sufren los educandos y los clasificamos en dos grupos:

Actores Activos (AA). - Son las personas que participan en la violencia de la que están siendo víctimas las niñas, niños o adolescente, los constriñen de forma continua, no permiten reformular su contexto, no aceptan que son vehementes, impulsivos y agresivos, pueden intimidar a los menores de diferentes formas, ya sean físicas, verbales o psicológicas, utilizan las amenazas para lograrlo, por lo tanto, detectamos frases como: “si le dices a alguien te va peor”. Esos actores pueden ser parte de la familia nuclear o extendida

Actores Pasivos (AP). - Son aquellos que a pesar de observar que el menor está siendo víctima de violencia, no hacen nada para apoyarlo, no están de acuerdo con el clima iracundo que sufre el infante, sin embargo, se enmudecen ante el mismo, haciéndose partícipes del ambiente cruel e inhumano. En algunos casos también son víctimas de éste, no muestran ninguna iniciativa para intervenir, al contrario, se mantienen estáticos, quizás por miedo o por actitud.

Después de estas figuras tenemos a los **Actores Aliados**, son aquellas personas que no están de acuerdo con la violencia, intentan salir de ella aún cuando no tengan los elementos para hacerlo, Dentro de este módulo tenemos sólo una categoría que es:

Actores Asociados (AS). Son los sujetos que conocen de la violencia que se ejerce hacia el menor, a veces también son víctimas de esta y buscan salir de ésta por lo que expresan a quien se los permite sus angustias, están dispuestos a ayudar en la construcción de una red de apoyo para los infantes. Este tipo de Actores pueden trabajar en conjunto con la Escuela para sacar a las niñas, niños o adolescentes de dicha situación. Al igual que la Institución, examinan distintas estrategias que les puedan ayudar y están dispuestos hacer infinidad de actividades para mejorar el ambiente.

La **Entrevista Profunda (EP)** es considerada un módulo, aún cuando se encuentra dentro de uno, ya que es relevante y significativa en el diagnóstico aumentado, aumentado. Es en este escenario donde los estudiantes tienen la libertad de acercarse a la persona que más confianza le genere, para que a partir de ello platique de la situación por la cual se está sintiendo violentado o violentada. La Entrevista Profunda no es estructurada ya que nace de las mismas respuesta y comentarios que va dando el menor al adulto, la responsabilidad del adulto es llegar hasta donde el chico o chica lo permita sin revictimizarlo. Es importante mencionar que la entrevista profunda se lleva a cabo cuando el menor tiene la necesidad de hablar lo que le acontece y él mismo es el que marca las pausas y los límites para ello.

Dentro de la entrevista profunda se logra una conexión adulto-infante que permite el involucramiento y la responsabilidad con el otro, no como un sujeto que se encuentra ahí físicamente, sino como el ser humano por el que nos ocuparemos y nos preocuparemos cuando deposita en nosotros su confianza, el adulto jamás optará por

comportarse indiferente a las ansiedades y preocupaciones que plantea el menor; respetándolo como un sujeto de derechos que expresa el hambre de ser tomado en cuenta y escuchado por un adulto que le apoye en la búsqueda de respuestas.

El módulo de entrevista profunda fue utilizado en un principio para la elaboración del Diagnóstico de la presente investigación, ya que los alumnos estaban deseosos de ser escuchados, motivo por el cual se detectaron las áreas de oportunidad y las acciones que se hacían ineludibles implementar. Posteriormente este mismo módulo marcó la pauta para evaluar los resultados de la Intervención del Dispositivo que se está describiendo, ya que a través de las entrevistas profundas logramos conocer los avances y alcances que se tuvieron en la implementación de la herramienta de intervención.

Por lo tanto, el módulo de entrevista profunda es la columna vertebral, es el eje del dispositivo, porque a través de él, se tiene el mayor contacto con los educandos, haciéndose partícipes y responsables de las emociones que expresan.

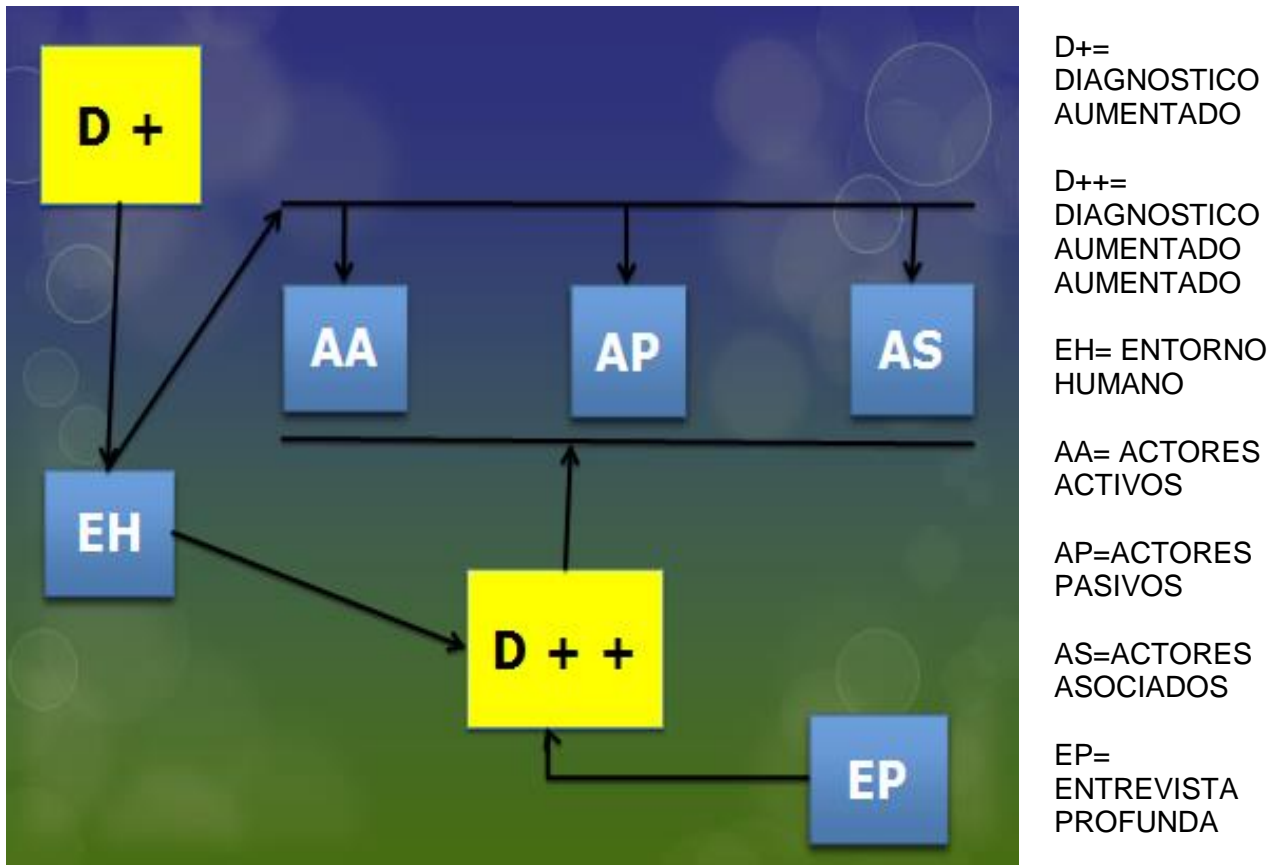
Con estos módulos ya se tiene completo lo que denomine Diagnóstico Aumentado Aumentado, que quiero decir con ello, que se tienen todos los elementos para poder intervenir con el estudiante, porque ahora se pueden conocer muchas aristas de su vida, de su contexto, de su situación y hasta de cómo se sentían con lo que estaban viviendo.

El Diagnóstico Aumentado Aumentado, se considerará la base para la toma de decisiones en el Consejo Técnico Escolar.

Este módulo tiene la finalidad de aglutinar una gama de estrategias para disminuir la violencia de la que son víctimas o victimarios las niñas, niños y adolescentes de la escuela. En ocasiones se puede intervenir sólo hasta este punto, ya que dependiendo de la gravedad de la materia se busca la participación de otras Instituciones para que apoyen al discípulo y no siga sufriendo de violencia, motivo por el cual puede ser separado de la familia y por lo tanto ya no seguir acudiendo a la escuela.

Con otros alumnos, este módulo permitirá establecer estrategias para los diferentes problemas, la idea es que les afirme el conocimiento de metas a seguir, que les ayude a tener redes de apoyo para una convivencia sana y pacífica.

ESQUEMA DEL DISPOSITIVO DE INTERVENCION EN SU PARTE
DIAGNOSTICO AUMENTADO, AUMENTADO.



**MODULOS DEL DIAGNÓSTICO AUMENTADO, AUMENTADO,
AUMENTADO CON AYUDA DE LAS TERAPIAS PSICOLÓGICAS.**

Es éste el punto donde el Dispositivo de Intervención tiene la mayor flexibilidad, modularidad y dinamismo, ya que una vez conocido el Diagnóstico Aumentado

Aumentado con todas las convivencias¹⁰ y de conocer la situación del alumno, se pasa al módulo de **CONSEJO TECNICO ESCOLAR (CTE)**, en la Junta de Consejo Técnico se toma la determinación del módulo que más conviene para el estudiante, según las características y necesidades que presenta.

En ésta caja de herramientas, se planean las situaciones de cada uno de los alumnos detectados con mayor dificultad de convivencia o que sufren violencia en su entorno, el cuerpo colegiado integrado por Docentes, Psicólogos, Subdirectores y Dirección discuten las mejores estrategias que se deben aplicar con el estudiante, se analizan los resultados de los módulos aplicados con anterioridad y se estructura al módulo que debe colocarse para su intervención, si no le funciona dicho módulo se regresa y parte a otro, en algunos casos es necesario que cada menor lleve más de un módulo, en otros puede pasar por todos los módulos o utilizar sólo uno de ellos. Los resultados de la intervención y acuerdos del Colegiado se plantean en la Ruta de Mejora a seguir como Escuela, como Grado y como grupo.

A continuación, se describirán los diferentes módulos.

El módulo de las Terapias (**TE**) se lleva a cabo por la parte del área de Psicología con dos profesionales al respecto, se aplican en cuatro modalidades: de forma Individual, familiar, de pareja o grupal según lo arrojado en el Diagnóstico Aumentado Aumentado se asiste a la que requieran.

¹⁰ Todos los módulos anteriores Diagnóstico Embrión, los Actores Aliados y no Aliados, el Entorno Humano y los datos que arroja la Entrevista Profunda para el Diagnóstico Aumentado Aumentado.

Terapias Individuales (I) En este módulo se trata al menor de forma personal, atendiendo la problemática que lo tiene en conflicto o por la que se siente violentado, en algunos momentos si así lo amerita se le aplica una serie de baterías para tener elementos más detallados, en otros procesos los alumnos buscan ser escuchados y exponer la problemática de la que son víctimas, solicitan algunas herramientas para mejorar o solucionar sus conflictos. Los instrumentos que se manejan son diferentes y todo en base a las terapias de juego para que los pupilos no se sientan presionados y pueda expresar sus sentimientos de forma abierta. Durante las terapias individuales se dota a los escolares de tácticas que puedan desarrollar en su vida diaria.

Terapia Familiar (F) En este módulo lo que se hace es citar a la familia no importando su estructura, monoparental, completa o reestructurada y se les brinda una serie de elementos y estrategias que puede llevar a cabo y crear una conexión entre los miembros de esta. Las conexiones familiares se trabajan durante las terapias a través de tácticas de juego, cuando lo amerita el contexto se les entrega una bibliografía como referencia para que lean y lleguen a la comprensión del conflicto, si tienen dudas se le disipan durante las siguientes sesiones. Además de lo anterior, se les proporcionan habilidades y actividades para aplicar en su convivencia diaria que tienen que desarrollar en casa.

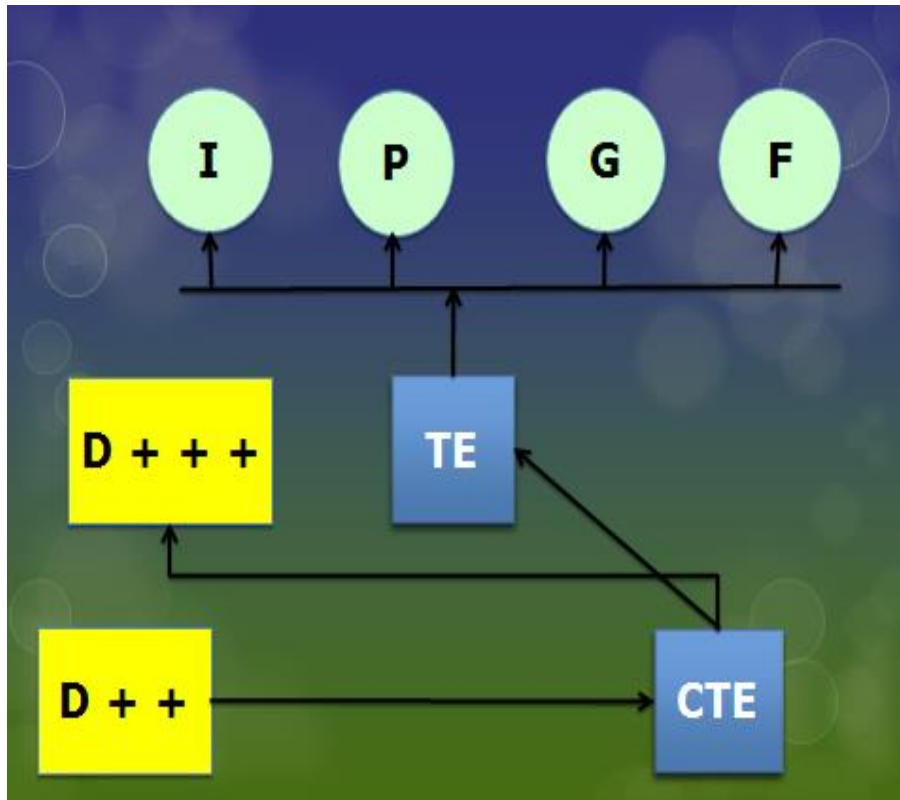
Terapia de Pareja (P): Este módulo no se desarrolla con los alumnos, sino con los padres de familia. Se cita a los progenitores para brindarles elementos y destrezas que les ayuden a solucionar los problemas que tienen, la finalidad es que logren conectarse como pareja para solucionar sus diferencias de una forma adecuada, utilizando

elementos como la comunicación, el respeto, la tolerancia. Lo deberán practicar diariamente y no dejar de asistir. Este módulo se lleva en menor medida y sólo se aplica a las familias completas para rescatarlas.

Terapias Grupales (G): En este módulo lo que se hace es conjuntar a compañeros con situaciones similares o al grupo completo para que realice enlaces, busque estrategias que puedan llevar a cabo entre ellos y de esta forma disminuyan la violencia de su entorno, al igual que las anteriores terapias se aplican juegos de vinculación, intercambian habilidades y platican sobre los resultados que tienen al respecto. Se trabaja con el grupo completo para que socialicen las necesidades y las soluciones que encuentran, de esta manera pueden observar que no se encuentran solos, que sus compañeros sufren de lo mismo y pueden contar con ellos.

Al término de estos módulos, tenemos como resultado lo que denominé Diagnóstico Aumentado Aumentado, Aumentado; lo que nos da como consecuencia que se detecte a personas que necesiten más terapia de las establecidas, entonces los estudiantes se moverán dentro de este rubro o en su defecto de aquí se tendrá que emigrar a otros módulos; si ese es el caso, entonces se regresará al módulo de Juntas de Consejo Técnico (**CTE**) para la toma de decisiones.

ESQUEMA DEL DISPOSITIVO DE INTERVENCION EN SU PARTE TERAPIAS CON LA TOMA DE DECISION EN LAS JUNTAS DE CONSEJO TECNICO



CTE=CONSEJO TECNICO ESCOLAR

TE= TERAPIAS

I= INDIVIDUAL

P=PAREJA

G=GRUPAL

F=FAMILIAR

D++= DIAGNOSTICO AUMENTADO AUMENTADO

D+++= DIAGNOSTICO AUMENTADO AUMENTADO AUMENTADO

MODULOS DIAGNÓSTICO AUMENTADO, AUMENTADO, AUMENTADO CON AYUDA DE TALLERES

Partiendo del mismo principio, las Juntas de Consejo Técnico es a través de ellas donde se decidirá el taller al que deben asistir los alumnos, basados en el diagnóstico encontrado y en las áreas de oportunidad que presenten, los siguientes módulos muestran dichos talleres; que como se ha indicado precedentemente no son limitativos, ya que pueden asistir a uno o varios según las necesidades del estudiante y de la toma

de decisión del Consejo Técnico Escolar. Estos presentan la misma flexibilidad que los módulos anteriores.

Grupo de Autoayuda (GA): Este módulo se implementó a partir de una situación suscitada entre varios alumnos que confluyeron en la Dirección Escolar y por falta de tiempo para atender a cada uno por separado, se tomó la decisión de escucharlos a todos de forma conjunta, pidiéndoles discreción ante lo que oían; el resultado fue excelente, ya que se oyeron y se involucraron dando sugerencia ante lo que atendían. Por tal motivo se decidió formar los grupos de autoayuda.

Con este módulo se busca que, a través de los grupos de autoayuda, los infantes se perciban y compartan sus historias, desarrollando competencias que les permitan mejorar la convivencia del seno en el que crecen. Se forman grupos de cinco personas que platican por espacio de 1 hora, con un moderador que es la dirección, se ha pensado en que ellos mismo designen al moderador, pero apenas se está trabajando en ello, tiene reglas dentro del grupo como la discreción, respeto y tolerancia. El tiempo, número de integrantes y quién coordina las sesiones puede variar dependiendo del centro educativo en el que se desee implementar.

Dinámicas Grupales (DG): El módulo de Dinámicas Grupales se estableció por primera vez en el año 2013 como una actividad que durante una hora a la semana llevarían a cabo todos los alumnos de la escuela; al no tener el personal suficiente se empezó con la coordinación de una persona que tiene la función de administrativa, pero el perfil académico de carrera trunca en Educación Preescolar.

Durante esta hora los pupilos realizan diferentes actividades en beneficio de la sana convivencia, algunas de ellas son la auto escucha, la autoestima, la resolución de conflictos, el amor hacia la familia, manejo de emociones y actividades que correspondían al programa “Contra la Violencia Eduquemos para la Paz, por ti, por mi y por todo el Mundo”; al final del ciclo se realiza una muestra pedagógica que se presenta a los padres de familia y durante ésta los menores expresan emociones y expectativas que tienen de ellos y su familia. Posteriormente el módulo tuvo algunas modificaciones, ya que se combinaron las actividades que se tenían con las del Programa Nacional de Convivencia Escolar. En este módulo, al igual que los de Terapias, los infantes adquieren una serie de estrategias para aplicar día con día en su entorno familiar.

Talleres Artísticos (TA): Éste módulo se implementó por primera vez en el año 2015, gracias a las habilidades de una de las profesoras de Educación Física y fue con la modalidad de Danza, dentro de la cual se buscó desarrollar las emociones de los participantes, tuvo mayor auge entre las niñas, sin embargo durante el presente ciclo escolar se integraron varios niños que se sintieron atraídos por el mismo o que necesitaban estar en él, por el nivel de violencia que viven. Actualmente se dio la apertura para que alumnos de la Escuela Nacional de Danza Folklórica puedan hacer su servicio social y de esta forma desarrollar el taller. En el caso de las escuelas que no cuentan con el personal para poder llevar a cabo el módulo, lo mencionado con anterioridad es una opción para tener el material humano y desarrollar la actividad.

También se implementó el taller musical. Al no tener el personal adecuado para llevar a cabo una clase de música con las características adecuadas, se manejó la actividad de canto donde los alumnos interpretan una canción que ellos mismos eligen, la ejecutan a través de playback, con ayuda de sus compañeros se realizan los coros, observamos que muchos de los infantes logran sacar sus habilidades histriónicas, venciendo los temores hacia el público, los alumnos más introvertidos se mostraron seguros dominando su timidez.

Durante éste ciclo escolar se empezó a desarrollar el taller de Teatro para ser una forma de expresar los sentimientos, emociones y desarrollar la autoestima, al encontrarse de manera muy incipiente, se pretende continuar trabajando en él los siguientes ciclos escolares Para tener el recurso humano se buscará el apoyo de instituciones como la UNAM o la Escuela Nacional de Música y así desarrollar entre los alumnos alternativas que les permitan desenvolverse en éste ámbito, el cual observamos puede influir en desenvolver sus emociones y control de las mismas.

Por lo tanto, el módulo de talleres artísticos puede tener tres estrategias: Danza, Música y Teatro, cada uno de ellos con características particulares, objetivos específicos y metas determinadas que tratan de desarrollar las emociones, las habilidades histriónicas y la autoestima.

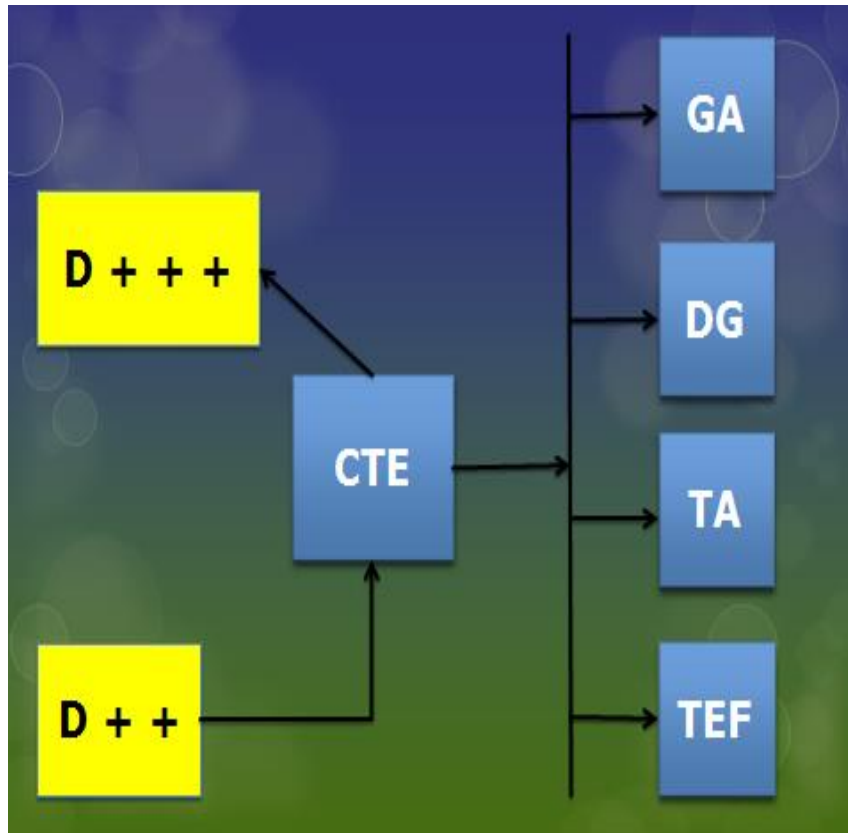
Talleres de Educación Física (TEF): Los talleres Deportivos es un módulo muy desarrollado en él se inserta a los menores que más problemas de violencia tienen, los talleres Deportivos poseen la finalidad de brindarles nuevas expectativas de vida, con la idea de que desarrollen un Deporte y salgan del círculo de violencia del que están

inmersos o de los ambientes difíciles de alcoholismo y drogadicción que hay en casa. Tengo la firme convicción de que cuando un alumno se dedica a un deporte, su panorama de vida cambia, permite excluirlo de ambientes difíciles y le enseña otros patrones de existencia.

Actualmente este módulo se compone de cuatro talleres que funcionan de manera continua: Fútbol, Handball, Basquetbol y Atletismo, pero también se tienen participación en la disciplina de Ajedrez. Este módulo es el más sencillo de desarrollar en cualquier centro educativo, ya que se puede realizar con la ayuda de los profesores de Educación Física o de manera extraordinaria por profesores que tengan las habilidades en algún deporte.

Al término de cualquier módulo se obtiene un Diagnóstico Aumentado, Aumentado, Aumentado, que sirve de base en la toma de decisiones dentro de las Juntas de Consejo Técnico.

ESQUEMA DEL DISPOSITIVO DE INTERVENCION EN SU PARTE TALLERES CON APOYO DE LAS JUNTAS DE CONSEJO TECNICO



CTE=CONSEJO TECNICO ESCOLAR
TA= TALLERES ARTISTICOS
TEF=TALLERES EDUCACION FISICA
DG= DINAMICAS GRUPALES
GA= GRUPO DE AUTO ESCUCHA
D++= DIAGNOSTICO AUMENTADO AUMENTADO
D+++= DIAGNOSTICO AUMENTADO AUMENTADO AUMENTADO

MODULOS DEL DIAGNÓSTICO AUMENTADO, AUMENTADO, AUMENTADO CON AYUDA DE INSTITUCIONES EXTERNAS

Instituciones Externas: El módulo de Instituciones Externas es aquel que después de analizarlo en el Consejo Técnico Escolar se decide que es necesaria la Intervención de una Institución Externa para ayudar a los niños, niñas o adolescentes. En el caso de la escuela se tuvo contacto con varias.

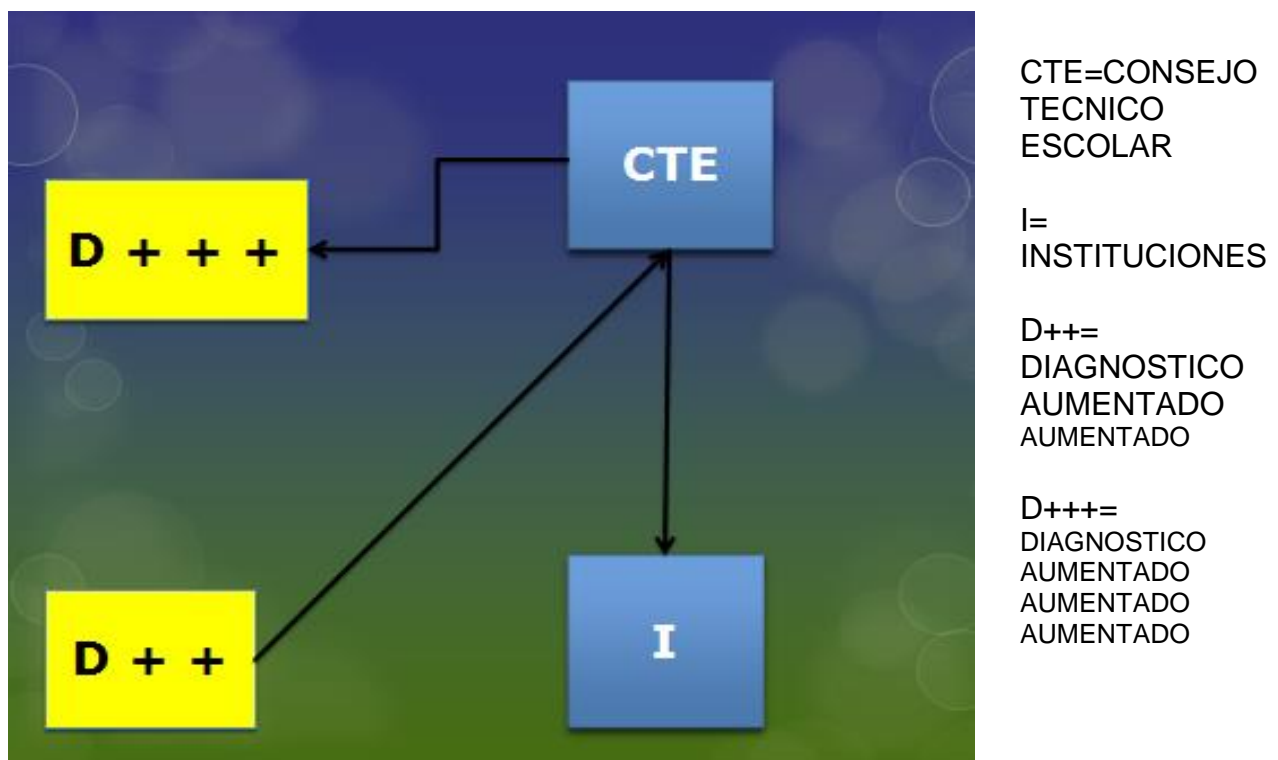
1. Fundación “diarq” que tocó los temas de Bullying y autoestima con todos los alumnos del centro educativo, además de ser un refugio para las mujeres que son víctimas de violencia doméstica, ahí permanecen por un tiempo determinado en lo que encuentran trabajo.
2. Centro de Salud del Distrito Federal que aplicó una encuesta a los alumnos de 5° y 6° para detectar a niños con un alto de riesgo en alcoholismo, drogadicción, tabaquismos y conductas delictivas, lo que nos permitió intervenir de manera preventiva.
3. El Psiquiátrico Infantil que les ha proporcionado a los infantes terapias individuales y familiares, además de una serie de estudios fisiológicos que les ayuda a detectar alguna enfermedad.
4. La clínica de la Conducta que ha apoyado a varias familias a través de sesiones semanales en donde se les brindan elementos para la atención de sus hijos.
5. La Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal, donde se tuvo el apoyo para una alumna en riesgo psicosocial alto y que se describirá en el siguiente capítulo donde se mencionen los resultados de cada uno de los módulos.

Este módulo se puede construir a través de diferentes Gestiones que tiene que realizar la escuela.

Una vez que se intervino en los diferentes módulos se realiza nuevamente el análisis en el **CTE** y se regresa al Diagnóstico Aumentado, Aumentado, Aumentado que nos brinda mayores técnicas para poder tomar optimes decisiones, utilizando

aquellas herramientas que se necesiten según lo que presente cada uno de los educandos y la familia de estos.

ESQUEMA DEL DISPOSITIVO DE INTERVENCION EN SU PARTE INSTITUCIONES EXTERNAS CON LA TOMA DE DECISION EN LAS JUNTAS DE CONSEJO TECNICO ESCOLAR.



DISPOSITIVO DE DIAGNÓSTICO, INTERVENCIÓN Y EVALUACIÓN DE RESULTADOS

El dispositivo de intervención modular nos permite tomar los bloques necesarios según el diagnóstico que se vayan teniendo, no es rígido, ni vertical, se pueden

cambiar los módulos a necesidad de cada uno de los alumnos, es flexible, dinámico e intercambiable.

Es importante recordar que es un solo dispositivo de intervención que se ocupa para Diagnóstico, Intervención y Evaluación, la modularidad y flexibilidad de este permite el intercambio entre las fases, convirtiéndolo en un proceso cíclico, con un espiral que permite la construcción de nuevos módulos para su implementación, así como nuevos diagnósticos.

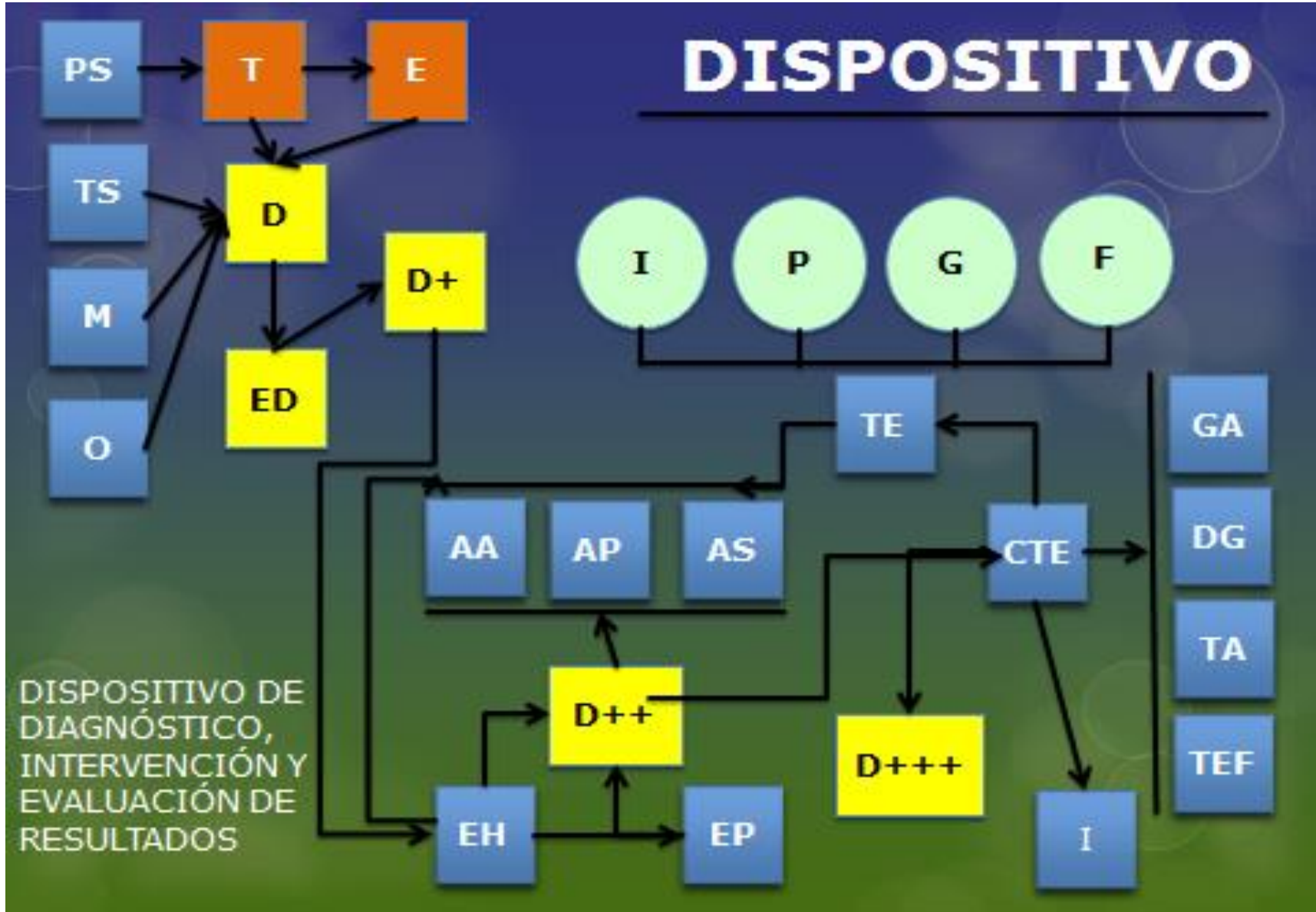
La eficacia del dispositivo se puede observar cuando se implementa a diferentes alumnos o alumnas, ya que al ser flexible permite que se adapte a las necesidades de cada uno, sin tener que construir un dispositivo por alumno, pero además con la ventaja de poderse confeccionar algunos de sus módulos en otros centros educativos. Montoya y colaboradores (2007) mencionan la integridad cuando el modelo tiene componentes fundamentales con atributos específicos, los cuales al momento de aplicar se convierten en el pilar para la verdadera intervención. Dichos atributos según Olga Nirenberg consiste en:

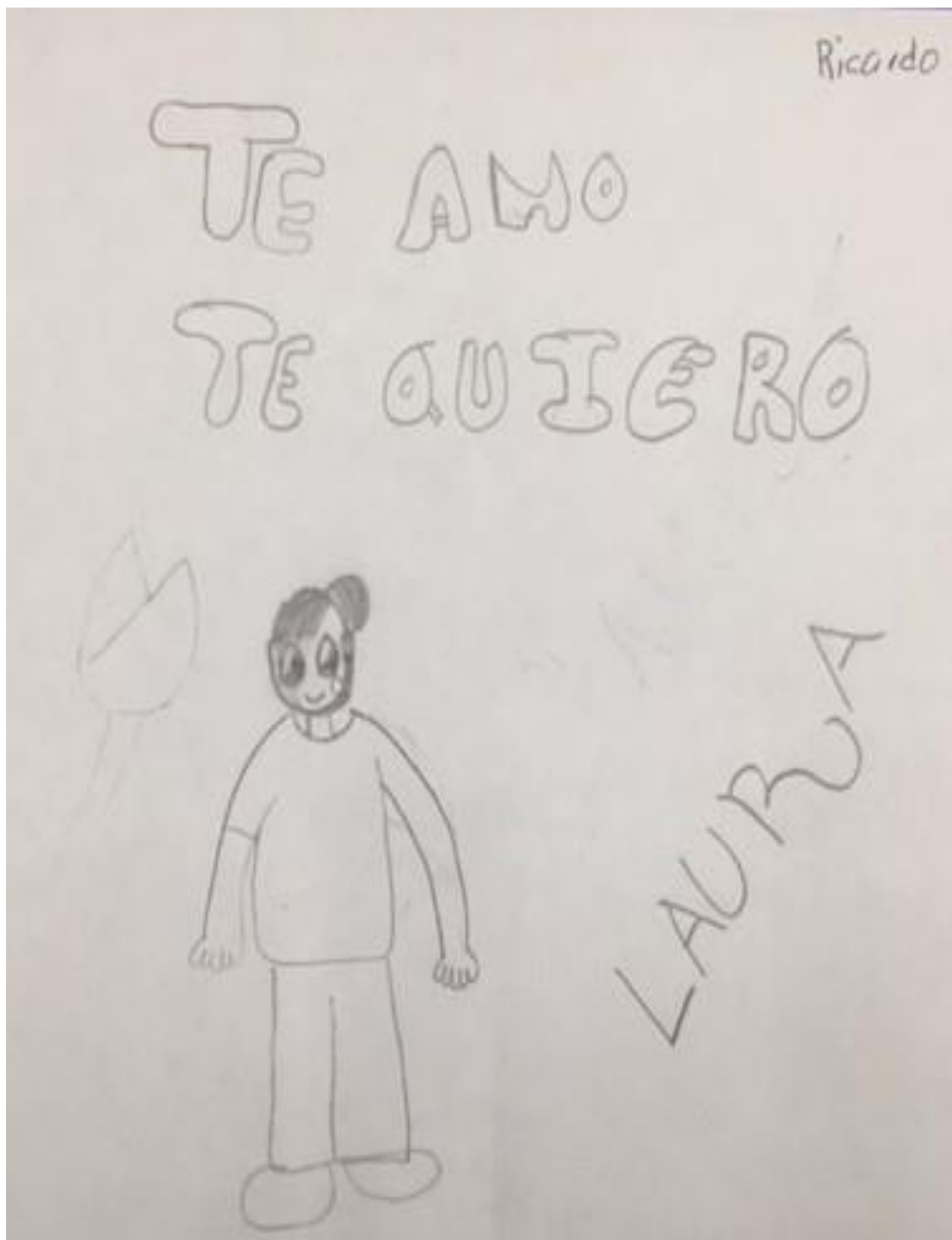
- 1) Ser Holístico: Busca comprender la totalidad de los aspectos que contienen los programas o proyectos, incorpora todos los elementos de la estructura y los resultados. Ser holístico no significa que se tenga que evaluar todo al mismo tiempo.
- 2) Ser Modular: Significa que se puede evaluar según las fases contempladas en el programa o proyecto; así en un primer momento se evalúa las fases de acercamiento al entorno y sensibilización a la población; después se evalúan las

acciones centrales, fundamentales y estratégicas del proyecto; en la fase final la relevancia la adquieren los resultados, efectos o cambios producidos por la implementación de la intervención, pero también la eficacia de las estrategias para lograr la sustentabilidad social de éste.

- 3) Involucrarse en el Proceso de Gestión en Todas sus Fases: Permite un aprendizaje institucional y una retroalimentación constante entre la evaluación y la programación, su diseño debe ser elaborado a la par de la planeación, de las fases de ejecución y resultados, lo que permite realizar correcciones al mismo.
- 4) Ser flexible: Ayuda a introducir modificaciones y ajuste de acuerdo con los cambios en los contextos donde aplica.
- 5) Incorporar las Perspectivas de los Distintos Actores: Los actores deben estar presentes en las diferentes etapas del proceso evolutivo, los elementos metodológicos deben estar diseñados con el propósito de lograr la participación de los actores en el momento de la planeación, desarrollo y evaluación.

Hasta este momento se han descrito todos los módulos del Dispositivo de intervención, los cuales reiteramos no son limitativos, se pueden anexar todos aquellos que se puedan desarrollar por la escuela que desee implementarlo o que lo necesite según las áreas de oportunidad que presenten los educandos, al igual que reducirlos por la falta de recursos humanos; lo importante es efectuarlo en beneficio de aquella población que sufra violencia. Por último, se expone el Dispositivo de Intervención completo.





Capítulo 4

LA INTERVENCION

Quizás la parte más fascinante de este trabajo sea la intervención, la intervención entendida como el cambio o la transformación de lo que estamos observando y diagnosticando, la intervención como una forma de responsabilidad con el otro, con nuestros alumnos y alumnas; después de expresar lo anterior, muchos se harían la pregunta ¿Realmente la intervención toma tal relevancia?; y es aquí, donde empieza lo extraordinario.

Los maestros intervenimos todos los días a lo largo de nuestra práctica docente, lo hacemos cuando nos encontramos frente al grupo dando clases, cuando recibimos a los alumnos en el momento de la entrada, cuando los acompañamos a la puerta a la hora de la salida, en el momento del receso; es una mentira que los profesores sean omisos ante una situación, actuamos en todo instante ante un hecho.

En esa misma mística, cuando llegué a la escuela de Participación Social no. 6 empecé a intervenir, de forma incipiente, con poca sistematización, pero consiente y comprometida no con mi trabajo, - con lo cual siempre he estado-, sino con los niños que yo observaba tenían grandes carencias y problemas en su vida cotidiana a pesar de su corta edad. Lo que me llevó a

la búsqueda de respuestas ante tal problemática, trayendo como resultado un diagnóstico sistematizado que me condujo a la construcción del dispositivo de Intervención y después a la implementación de éste.

Seguido a lo anterior, conjunte al cuerpo docente en esta responsabilidad, ya que con un equipo de trabajo en la parte pedagógica se incide con mayor potencia, los logros se multiplican, obteniendo resultados benéficos y exponenciales.

A continuación, describiré la intervención y como se utilizó el dispositivo, es importante aclarar que aún cuando la explicación y los resultados se hacen por módulos, este siempre se llevó como un solo ente, utilizando sólo las partes que necesitaba cada infante según las exigencias detectadas.

INTERVENCION CON AYUDA DEL DIAGNÓSTICO EMBRIÓN

Como lo mencioné en el capítulo Dispositivo de Intervención, en un inicio tuvimos lo que denominé Diagnóstico Embrión, el cual es establecido por la Secretaría de Educación Pública según el protocolo para la asignación de becas en las escuelas de Participación Social e Internados y que fue integrado a la herramienta de intervención para darle un uso destacado, no porque su uso en sí fuera malo, sino porque era demasiado rígido, burocrático e inflexible. Dicha parte se empleó con todos los alumnos que solicitaron la inscripción, sirvió para conocerlos, saber sus diversas situaciones con respecto a las familias a las que pertenecen, algunos de ellos se quedaron en la escuela porque cumplieron con todos los

requerimientos de riesgo psicosocial y socioeconómico, otros no porque su situación no lo requería, sin embargo en ambas condiciones se intervino, dándole a los padres de familia algunas recomendaciones que requería el menor según lo observado.

En varios casos desde el Diagnóstico Embrión reconocimos alumnos con situaciones de violencia en casa, por lo tanto, se dialogó con las familias, dándoles alternativas ante lo descubierto, incluso se brindaron terapias familiares e individuales cuando el estudiante ingresó a la institución. En los casos cuando los infantes no se quedaron en la escuela, se les dio alternativas para que acudieran a las Instituciones externas, por apoyo.

CASO 1. Es Pablo (Nombre que se le dará al educando para guardar su anonimato) un pequeño que había sido abusado sexualmente por un miembro de su familia, su mamá realizó la preinscripción en la escuela, a través del área de psicología y de trabajo social se obtuvieron dichos datos, finalmente no quedó en el plantel porque los abuelos paternos decidieron que se harían cargo de él y les quedaba muy lejos de su domicilio, motivo por el cual buscaron otra escuela, se habló con la mamá de la importancia de que su hijo fuera atendido, ya que a partir del suceso jamás se veló por su integridad, la tutora aceptó y fue canalizado a PROVICTIMA, para que le dieran terapias (Ejemplo tomado del Diario de campo)

CASO 2. La familia de Mía (Nombre que se le dará al educando para guardar su anonimato) una niña con su madre que sufrían violencia doméstica, la señora era golpeada constantemente por el esposo, trataba de huir de él y

acudió a la escuela en búsqueda de apoyo porque había sido informada por una vecina que el plantel podía inmiscuirse, se le sugirió acudir a la fundación “diarq” la cual es experta en esos casos, al acudir a ella le indicaron quedarse en el refugio y alejarse de su esposo, por tal motivo ya no entró a la escuela, ya que los refugios alejan a los víctimas del entorno donde puede ser localizadas. (Ejemplo tomado del Diario de campo)

INTERVENCION CON AYUDA DE LA ENTREVISTA DIRECTA

Al no poder modificar el diagnóstico embrión en cuanto a sus módulos, por ser un protocolo ya establecido como lo mencioné con anterioridad, anexé a éste lo que denominé Entrevista Directa (**ED**) (si se requiere se puede consultar el Capítulo III Dispositivo de Intervención) siendo importante aclarar que no es igual a la entrevista profunda. La Entrevista Directa (**ED**) se anexó con la idea de tener mayores elementos en el diagnóstico embrión; es sencilla, sin guión establecido, con una pregunta generadora, corta y con un enfoque sujeto-sujeto, es una conversación formal, con una intencionalidad, que lleva implícitos los objetivos englobados (Peláez y colab.,2014). “Es más eficaz que el cuestionario porque obtiene información más completa y profunda, además presenta la posibilidad de aclarar dudas durante el proceso” (Díaz-Bravo, L. y colab., 2013, pág. 163).

Como Directora de la escuela, realice las entrevistas directas a todos los padres de los menores que deseaban que sus hijos ingresaran a este centro escolar, para conocer más sobre su entorno, esto se hizo a través de la

pregunta generadora que ya se había planteado en el capítulo anterior, **PLÁTIQUENME COMO ES SU AMBIENTE FAMILIAR**; hubo padres y alumnos que me suministraron mayor información, comentaron infinidad de situaciones desde agradables hasta violentas; otro grupo de ellos -que fueron los menos-, dieron información corta, sesgada, pareciera que no querían enterar a la escuela del ambiente familiar, ha estos últimos no se les presionó para que expresaran mayores datos, ya que siempre se actuó bajo el principio de respeto a la persona y la información que deseaban compartir.

Gracias a la indagación que se obtuvo con los progenitores e infantes se formó el Diagnóstico Aumentado (**D+**) (si se requiere se puede consultar el Capítulo III) este tipo de diagnóstico nos permitió intervenir inmediatamente con cada uno de los menores que ingresaron apoyada en todo momento por lo platicado en el Consejo Técnico Escolar, el cual estuvo al tanto del entorno familiar y de la violencia que presentaba la familia.

En el caso de los educandos que proporcionaron poca información, se mantuvieron en observación para saber si mostraban algún tipo de violencia y poderlos ayudar.

CASO 3. Recuerdo a Ana (nombre que se le da al educando para guardar el anonimato) una niña que en ese tiempo no sabía leer ni escribir a pesar de contar con 10 años, su familia materna se dedica a actividades ilícita referentes con drogas, lo que la había llevado a tener experiencia de vida muy fuertes y violentas según lo expresado por el padre de la menor, el cual me dio una reseña muy explícita a ese respecto. Debido a las acciones que realizaban los tutores, la escuela no

representaba una prioridad, motivo por el cual Ana faltaba continuamente y la había llevado a un rezago escolar. Cuando Ana cursaba el cuarto año de primaria el padre de ella decidió salir del estado donde vivía y trasladarse a la capital por miedo a situaciones violentas que ponían en riesgo la vida de Ana y su hermana. Me informó también su modus vivendi que era ilícito, pero en otro ramo. Todo lo anterior me lo expresó cuando le realicé la entrevista directa al señor, pude notar en ese momento que el tutor tenía un gran deseo de ser escuchado ya que hablaba con mucho frenesí, explicaba el contexto donde se desarrollaba, en todo momento se le dio la confianza de hacerlo, se le dejó claro que nadie lo juzgaría por lo que expresara.

Al comentarlo con el cuerpo docente se tomó la decisión de involucrarla inmediatamente en las actividades deportivas, tanto dentro de la escuela como fuera de ella, para cambiar los ambientes en los que se desenvolvía. Actualmente Ana es llevada por su padre cada mes al deportivo en donde se desarrolla la actividad de Hanball, acompañada de su hermana, que por situaciones administrativas está en otra escuela, pero además se pretende que la hermana de Ana que ha vivido lo mismo también se integre a las acciones. Puedo observar que dicha intervención es positiva porque el padre de las pequeñas se muestra motivado, quiero pensar que intentará cambiar su forma de sostenimiento económico a labores lícitas. Cuando la entrevista directa permite tener mayores elementos para un diagnóstico aumentado hace posible que la intervención sea de forma oportuna (ejemplo tomado del Diario de campo)

CASO 4. Carmen (nombre que se le da al educando para guardar el anonimato) una niña abandonada por la mamá y que actualmente vive con el papá. En entrevista directa me informó que no tenía mamá, ya que la había abandonado, un día la llevó a la escuela y ya no la volvió a ver, Carmen comentaba que la extrañaba mucho y le dolía que su mamá se hubiera ido, el papá manifestaba que simplemente se había ido y los había abandonado, Carmen comentó que no sabía como hacerle para que ya no le doliera que la extrañaba mucho; el papá se notaba un poco molesto por lo que expresaba Carmen. Se pudo detectar que el papá de Carmen estaba muy enojado con la situación del abandono. No explicaron más de forma verbal, así que

se conjuntó lo que expresaron en esta entrevista con las valoraciones del área interdisciplinaria para tener un panorama más completo, un diagnóstico aumentado que se expusiera en la Junta de Consejo Técnico se estimó en un principio continuar tratando a Carmen en terapias individuales, no se metió al módulo de actividades deportivas o artísticas porque no se contaba con la aprobación del padre. Se pretende que a través de las terapias individuales y familiares logremos que el menor proporcione más información y se logre el contacto entre ambos para poder avanzar a otro punto. (ejemplo tomado del Diario de campo)

INTERVENCION CON AYUDA DE LA ENTREVISTA PROFUNDA

Todos nuestros alumnos fueron y son importantes para nosotros, los observamos, apoyamos y escuchamos cuando así lo requieren, platicamos con ellos llegando hasta el punto de realizar Entrevistas Profundas (**EP**) (lo cual fue explicado en el Capítulo III); éstas se llevaron a cabo con un adulto docente, con el cual se sintieron identificados; en ninguno de los casos las entrevistas eran forzadas o prescritas, fueron libres y se realizaba en el momento en que lo necesitaban los educandos.

Es Importante aclarar que éste medio de intervención también sirvió como diagnóstico durante el presente trabajo cuando en mi papel de directora realice las entrevistas profundas; como recordarán éstas no fueron estructuradas, no se tenían un objetivo establecido, más que el de conocer las inquietudes, sentimientos o lo que desearan expresar los menores, no

tenían tiempo determinado porque se guiaban según las necesidades de los estudiantes.

Las entrevistas profundas realizadas por el cuerpo docente arrojaron mucha información para poder ayudar a los pequeños, sirvieron de base para la toma de decisiones en los módulos donde se interviene de formas más dinámica.

En estas entrevistas profundas las cargas emocionales eran muy grandes, jamás fueron impuestas o con estandartes creados lo que permitía la libertad de expresar todo lo que sentían, pero lo más importante era que se concebían escuchados y escuchadas, tomadas en cuenta como personas con el derecho a decir lo que les agradaba y lo que les disgustaba, de criticar el mundo en el que se desenvolvían, de enunciar lo que no les complacía de su familia o de las actividades que llevaban a cabo sus padres para mantenerlos económicamente, -las cuales en algunas ocasiones eran ilícitas-. Eran maravillosos esos instantes, las conversaciones, los sentimientos a flor de piel, que te fascinaban o desgarraban el corazón; que nos podían llevar estremecernos o a desplegar una impotencia. En muchos de los momentos los docentes o su servidora terminábamos llorando, -claro no delante de ellos, entre nosotros como cuerpo colegiado- porque el sentir lo que expresaban nos llenaba de una gran aflicción, vivíamos lo que nos contaban, nos sentíamos imposibilitados y moríamos por ayudarlos.

La entrevista profunda se convirtió en el corazón de este trabajo, en el módulo más revelador por la libertad de expresión que representaba, por la información e intervención que se hizo a partir de ella, por los intercambios que se tenían con los alumnos, pero lo más interesante fueron los lazos que se formaron a partir de estos diálogos entre docentes y estudiantes, donde la responsabilidad como maestro tomó mayor relevancia. Diría Martín Buber (1979):

“En el diálogo auténtico uno se vuelve hacia su interlocutor y se dirige a él de verdad... pero el que habla no percibe sólo a la persona que le es presente, sino que también la acepta como interlocutor... por otra parte, para que se produzca un diálogo auténtico, cada uno de los que participa en él deberá de apoderarse de él así mismo. Esto significa que deberá prestarse a decir lo que piensa realmente de aquello de lo que se habla”

De las entrevistas profundas tenemos una gama muy amplia de ejemplos, todos sumamente significativos y trascendentales, porque “Cuanto más grave sea la crisis, tanto más serio y consciente de la responsabilidad es el conocimiento que de nosotros exige” (Buber, 1973, p.190-191).

La entrevista profunda nos llevo a tener un diagnóstico aumentado, aumentado que nos serviría para tomar decisiones en las Juntas de Consejo Técnico Escolar, donde dispondríamos las situaciones a seguir con nuestros alumnos, estas podrían ser intervenir con otros módulos o regresar a alguno de los ya expuestos; a continuación, se muestra un caso que ejemplifica lo señalado:

CASO 5. Alicia (nombre que se le da al educando para guardar el anonimato) es una niña de sexto año que vive con la abuela y la pareja de la abuela, la madre biológica no tiene interés en ella y convive poco con la misma, la pareja de la abuela cuando llega a estar drogado la agrede físicamente; la abuela es quien sale a trabajar y se encarga de ella y otros niños que son sus primos. Una de las primas de mayor edad empezó a tener juegos sexuales con Alicia cuando ella tenía 4 años, jamás fue tratada por este suceso a pesar de que la Abuela estaba enterada de la situación. Alicia llegó a la escuela cuando tenía 10 años, se empezó a intervenir un año después. Sin embargo, el ambiente en el que vive Alicia la llevó a buscar en la calle la tranquilidad que necesitaba y la consiguió a través de las drogas. Alicia se acercó a mí cuando se sintió más confundida, molesta con una ira incontenible, deseosa de ya no drogarse, pero sin tener ninguna estrategia para enfrentarse al medio en el que se desarrolla, a través de varias entrevistas profundas, se llegó a tener un diagnóstico aumentado, aumentado, que nos permitió tomar decisiones sobre la forma en que se debía intervenir con ella, estuvo expuesta al módulo artístico, a los grupos de autoayuda, terapias familiar, grupal e individual y muy poco en los talleres deportivos debido a que no tenía muchas habilidades para ello y en ocasiones su frustración la llevaba a drogarse nueva mente.

Se le dejaba como parte de las estrategias llevar un control de las veces que se drogaba y los motivos por los que lo hacía para que en las terapias individuales se pudiera intervenir, desafortunadamente Alicia salió de sexto y el trabajo no tuvo la misma continuidad aún cuando la abuela llegó a ir a la escuela en búsqueda de apoyo. (Ejemplo tomado del Diario de campo).

CASO 6. Carlos (nombre que se le da al educando para guardar el anonimato) llegó a la escuela el ciclo escolar pasado, es un niño de 4to. año de primaria con el cual tuve varias entrevistas profundas, vive con la abuela paterna, un primo, dos tíos y algunos días con la mamá, , el padre del menor se encuentra en Cancún, su madre se volvió a casar cuando Carlos tenía dos años, como el menor no estaba registrado, la nueva pareja de la mamá decidió hacerlos con sus apellidos, años después la madre se separó de él y empezó andar con otra persona, la antigua pareja decidió continuar viendo a Carlo y darle dinero para su manutención, el cual era entregado a la abuela paterna, el padre biológico también mandaba dinero para el menor.

La madre algunos días se quedaba dormir con Carlos y otros con la pareja actual, nadie se hacía responsable de él, llegaba sólo a la escuela, cuando salía, caminaba a su casa sólo, algunas veces se trasladaba al trabajo de la persona que le había dado su apellido y se quedaba ahí hasta las 9:00 o 10:00 de la noche. En una ocasión se quedó afuera de su casa hasta las 12:00 de la noche que llegó su abuela porque no hubo nadie que le abriera la puerta. En otra, estuvo desaparecido dos días, la abuela fue a la escuela para saber si conocíamos su paradero.

Siempre se mostraba adormilado, sin ganas de trabajar cuando teníamos las entrevistas profundas me decía que no legaba a su casa que un tío lo invitaba por las noches a diferentes lugares, en el transcurso de las platicas me comentaba que les pagaban por matar gente, explicaba como ubicaban a las personas, las seguían y se escondían para cometer el ilícito, yo le pregunté directamente a Carlos si había matado a alguien se quedaba callado y desviaba la pregunta, en otros momentos describía la manera en que trasportaban paquetes, cuando le cuestionaba qué era lo que contenían dichos paquetes, su respuesta era, “ya sabe”, también llegó a comentar que se metían a establecimientos y tomaban cosas, pero en una ocasión él pidió hablar conmigo, se encontraba muy preocupado cuando lo entrevisté me expresó que tenía mucho miedo que le hicieran algo porque los andaban buscando por todo lo que habían hecho,

solicitaba ayuda, pero no quería que se enterara la abuela, decía que a lo mejor les hacían algo a todos, me di a la tarea de investigar como podía intervenir, incluso mi asesor de tesis me dio algunas sugerencias

Tiempo a tras cuando analicé el entorno humano de Carlos me percaté que no tenía ningún actor asociado, el que más se acerba a esa figura era el señor que le había dado su apellido, pero en casa de la abuela paterna era despreciado, al grado que en muchas ocasiones lo habían corrido diciéndole que el no era nadie, sin embargo, cuando daba dinero para el menor jamás se lo despreciaron. Por tal motivo no existía ningún familiar que lo apoyara en esta difícil situación.

Dos meses después la madre de Carlos enfermó de cáncer y falleció, el padre biológico vino por Carlos y sus hermanas para llevárselos a Cancún, el señor era antagonico a todas las figuras que rodeaban a Carlos, se lo llevó en menos de una semana y no supe más de él. (Ejemplo tomado del Diario de campo).

CASO 7. Bertha (nombre que se le da al educando para guardar el anonimato)

Es una niña de 5to. que continuamente era agredida, tiene una hermana en cuarto, cuando empecé a tener las entrevistas profundas me comentó que vivía con su abuelita, debido a que su papá estaba en la cárcel por asaltar personas, cuatro meses después salió su papá, la abuela era débil visual, cuando el padre llegó a casa de la mamá empezó a violentar a Bertha, le pegaba, la jaloneaba, Bertha tampoco era querida por los tíos y primas que vivían en el departamento de abajo. El papá de Berta y su hermano se pelearon, corriendo este último al primero, porque lo encontró teniendo relaciones sexuales en la sala, cerca del lugar donde se encontraba Berta y su hermana. Se trabajo con Berta en las terapias Individuales, familiares y grupales, además de los talleres artísticos y las dinámicas grupales, la intervención fue positiva, cuando el padre de Berta la quería violentar, le decía que lo acusaría con la directora. El padre de Berta acudió a la escuela para hablar conmigo y platicar sobre las amenazas de Berta, cuando se intervino con él pude observar que era una persona muy sensible, falto de cariño, había sido maltratado de pequeño por su madre, deseaba que ésta se

preocupara por él. Las intervenciones que se tuvieron con Berta y su padre permitieron que Berta dejara de ser violentada y su padre transformara algunas conductas (Ejemplo tomado del Diario de campo).

INTERVENCION CON AYUDA DEL ENTORNO HUMANO

El entorno humano (**EH**) (para cualquier duda se puede consultar el Capítulo III) juega un papel importante en la vida de cualquier persona, puede ser su sostén o desaliento en su existencia. Por tal motivo era indispensable conocer cómo estaba compuesto el de nuestros estudiantes, con quiénes contaban, el rol familiar que tenían, quiénes los ignoraban, quiénes los hundían. Esto favoreció para tener un panorama amplio y tomar decisiones dentro del Consejo Técnico Escolar, conocíamos más de cada uno, nos involucrábamos con su ser, su sentir y su estar.

La intervención que se hizo basándonos en los Entornos Humanos tomó relevancia cuando caracterizamos a dichos actores según el papel que jugaba cada uno, es así como tuvimos los Actores Asociados (**AS**), los Actores Pasivos (**AP**) y los Actores Activos (**AA**) (descritos en el Capítulo III); de nuestros colegas; todos ellos actuaban en su vida, en su medio y los afectaban de forma positiva o negativa según los lazos que establecían. Katz y Bender (1976) conciben a los grupos de apoyo como aquellos que tienen por objetivo la ayuda mutua, ante un hecho que los está alterando (citado en Sarason, 1999, p.19-24)

Cuando detectamos que nuestro alumno o alumna estaba siendo violentado por su familia e identificamos al Actor Activo (**AA**) que ejercía violencia sobre el menor pudimos, intervenir de forma directa. Cuando el actor activo reconocía que había ejercido violencia se intervenía con él, citándolo en la escuela ya sea al área de psicología para terapias familiares, con las estrategias que se llevan ahí podrían hacer conexión con el menor y darse cuenta de la violencia ejercida; o con el docente de grupo que intervenía dándole actividades que le ayudaran a convivir de forma pacífica con su hijo o hija, un rubro más fue asistir con la Directora, en donde se llevaba una entrevista profunda con el objetivo de detectar el origen de la violencia y que a través de ella se dieran cuenta que en la mayoría de los casos estaban reproduciendo lo vivido en su infancia, que también habían sido víctimas de violencias, pero que hoy podían transformar ese contexto y sacar a sus hijos de ello, no repitiendo lo mismo y haciendo la diferencia entre lo vivido y lo que deseaba vivir.

También tuvimos los que no se presentaban o no reconocían ser violentos, que sentían a la escuela como la institución entrometida en su vida, lo que se hizo con ellos fue trabajar de forma indirecta, para eso utilizamos la ayuda de los Actores Asociados (**AS**) que habíamos identificado, se les pidió fungir como puente entre los Actores Activos (**AA**) y el menor violentado, esto se realizó porque los Actores Asociados no estaban de acuerdo con el círculo de la violencia, se prestaban a mediar y a

concientizar a los Actores Activos (**AA**) para que éstos razonaran el problema, se dieran cuenta de la rudeza que estaban ejerciendo y evitaran en la medida de lo posible practicarla.

En los casos donde no tenían ningún Actor Asociado (**AS**) se actuó sólo con los escolares proporcionándoles los elementos necesarios para no permitir ser violentados, también se les facilitó estrategias que podían desarrollar en el instante en que eran víctimas de violencia o conflictos. Por otro lado, se les enseñaron panoramas diferentes de vida a través los talleres artísticos, deportivos, grupos de auto escucha y dinámicas grupales, dándoles mayores herramientas para poder afrontar a los Actores Activos, que se trataban de permear a través de cualquier persona.

Otros Actores que se detectaron fueron los Pasivos (**AP**), éstos a pesar de no estar de acuerdo con la violencia, hicieron caso omiso de la misma ignorando lo que pasa, cerrando los ojos ante lo que era evidente o lo peor haciendo sentir culpables a los chicos cuando sucedía, existían expresiones como “ya ves te pegó por portarte mal”, “si te pegó fue porque lo hiciste enojar” y la más baja de ellas “Te pegó porque te lo mereces”. Si nuestros alumnos se encontraban rodeados de estos Actores, se citaban en la escuela para que colaboraran en talleres, tuvieron entrevistas directas con las diferentes áreas interdisciplinarias, profesores, directora con la finalidad de motivarlos a cambiar su rol de Actor Pasivo a Actor Asociado, de igual manera se les brindaron estrategias para que en conjunto con la escuela

lucharan contra la violencia. En algunas situaciones se logró el cambio, en otras no, incluso tuvimos personas que al sentirse comprometidas lo que intentaron fue alejarse del centro educativo llevándose a los menores. No tenemos porcentajes, ni datos cuantitativos porque no es el objetivo del presente trabajo, lo que se hace en caso de que algún módulo no funcione, se regresa a la Junta de Consejo Técnico para volver a platicar los resultados y que el menor pase a otro módulo con nuevas estrategias.

Los Actores Asociados (**AS**) ayudaban mucho aún cuando eran los menos, ya que estaban siempre dispuestos, tenían ganas de aprender cómo alejarse de la violencia, buscaban a través de las Instituciones apoyo para hacerlo y eran abiertos a cualquier consejo o sostén. El conocimiento de dicho entorno permitía que tuviéramos un Diagnóstico Aumentado, Aumentado el cual servía de base para la toma de decisiones.

CASO 8. Claro ejemplo de ello fue Adrián (nombre que se le da al educando para guardar el anonimato) un niño aproximadamente de 10 años era cuidado por la bisabuela que contaba con 55 años, la abuela tenía 37 y la mamá 21, en el caso de ésta última era la que ejercía mayor violencia sobre su hijo, éste había sido abusado sexualmente cuando contaba con 5 años por una prima de 8 años. La abuela era un Actor Pasivo, no le importaba lo que sucedía con el niño, incluso cuando su hija salió embarazada de él lo que hizo fue pasarle la responsabilidad a la bisabuela que jugaba el rol de Actor Asociado y era la única que servía de sostén hacia el menor. El menor había empezado a tener juegos sexuales con algunos de sus compañeros, tomando

él la iniciativa. Se empezó a trabajar con él mismo en los módulos de Talleres Artísticos, sin embargo, cuando la bisabuela tuvo problemas muy fuertes de salud, la madre y la abuela tuvieron que hacerse cargo del menor, y prefirieron sacarlo de la escuela para no tener que responsabilizarse, lo llevaron a un lugar donde las exigencias fueran mínimas, les molestaba que la escuela trabajara con él y se entrometiera en su organización familiar. Con la bisabuela se habían logrados varios cambios en el menor, los cuales no sabemos si prosperaron cuando lo alejaron del centro educativo. (Ejemplo tomado del Diario de campo).

CASO 9. Un día llegó a la escuela la Sra. Lourdes (nombre que se le da a la madre para guardar el anonimato), para expresar el mal trato que daba su hija a sus tres nietos, los cuales son alumnos de la escuela, mencionaba que no les ponía interés, las faltas continuas a clases eran producto de este abandono, a dicho de la Sra. Lourdes su hija prefería acudir al Reclusorio norte a visitar a su novio, el cual se dedicaba a la venta de estupefacientes, incluso en ocasiones ocupaban a su nieto el mayor para llevar algún tipo de paquete. Había acudido a la escuela en busca de apoyo ya que observaba el ambiente en el que se desarrollaban sus nietos, estaba fungiendo como Actor Asociado (AS) pedía algunos consejos para poder obtener la custodia de sus nietos y de esta manera apoyarlos. Como Centro Escolar trabajamos con ella en dos módulos, el de actores y el de Instituciones Externas, le dimos varias opciones al respecto buscando el beneficio de los menores. (Ejemplo tomado del Diario de campo).

En los casos donde se detectó el Entorno Humano y se tuvo una entrevista profunda se logró un Diagnóstico Aumentado, Aumentado teniendo un panorama más amplio, la intervención tomó mayor notabilidad y se robusteció considerablemente por el número de datos que se tenían y la gama de estrategias y módulos con los que se contaba.

Para que un alumno pasara por cualquiera de los siguientes módulos, se discutió y acordó como ya se dijo en las Juntas de Consejo Técnico, donde al exponerse los casos entre el cuerpo docente se evaluaban los resultados de las intervenciones en cada módulo, si no se veían cambios se regresaba a las Juntas de Consejo Técnico volviéndose a discutir y a redireccionar la intervención de los módulos.

INTERVENCION CON AYUDA DE LAS TERAPIAS PSICOLOGICAS

El cuerpo de docentes valoró las situaciones de los alumnos que necesitaban cualquier tipo de terapias, para que se integraran a los módulos de esta, según lo que se había detectado en cada uno de ellos a través de los dos tipos de entrevistas, las directas y las profundas, o a través de las observaciones realizadas por el cuerpo interdisciplinario.

Tuvimos estudiantes que trabajaron en los módulos de Terapias (**TE**), ya fueran Individuales (**I**) Grupales (**G**) o Familiares (**F**) (como se describió en el Capítulo III). Las terapias individuales (**I**) se brindaron cuando los pupilos presentaban dificultades para expresar sentimientos, autoestima, contención, clarificación de circunstancias, orientación sobre sus problemáticas, bullying, maltrato físico, verbal o psicológico, sexualidad, límites, redes sociales, síndrome de Asperger, TDAH, resolución de conflictos y situaciones delictivas.

Las Terapias Familiares (**F**) se daban con la idea de que los discípulos pudieran hacer conexión con sus padres, ya que algunos a pesar de vivir con ellos no tenían canales de comunicación adecuados, no podían expresar sus sentimientos y se encontraban desarticulados en la relación familiar. Algunos menores se les condujo para tomar Terapias Grupales (**G**) que les permitían interactuar adecuadamente con sus pares, logrando el enlace de sus relaciones.

CASO 10. Armando (nombre que se le da a la madre para guardar el anonimato) es una niña de quinto año que vive con sus padres se ha trabajado con él desde que se encontraba en segundo año, es a partir de que se construye la herramienta de intervención cuando empieza acudir a las terapias familiares e individuales; el niño sufre de violencia por parte del padre, el cual también agrede a la madre y la menor presencia los hechos. Ante estos sucesos Armando empieza a escaparse de la realidad creando un mundo alterno ambicionando ser una ardilla, por tal motivo prefiere salirse del salón y andar entre los jardines, cuando empiezo a entrevistar a Armando denoto los problemas que posee, por lo cual se le solicita al área de psicología brinde terapia individual a fin de obtener más información, cuando se alcanza ésta, el Consejo Técnico Escolar acuerda citar a los padres para brindar terapias familiares y lograr la conexión entre los tutores y el menor, después de un año se han obtenido resultados observándose la disminución de la violencia dentro del seno familiar, el padre ha reconocido sus conductas violentas tratando de transformar las mismas. Aún no se ha llegado a los resultados que esperamos, pero se ha visto la mutación de los comportamientos que tiene Armando se muestra más participativo, reconoce sus errores cuando agrede algún compañero, últimamente ha colaborado en los grupos de autoayuda, dando estrategias a sus pares para no permitir ser violentados, pero los más sobresaliente es que ya no tiene fugas de su realidad (Ejemplo tomado del Diario de campo).

Las Terapias de Pareja (**P**) no es un módulo que se implemente con los niños, éste se da a los padres que son detectados a través de las Terapias Familiares (**F**), y a partir de ello se les ofrece. Hemos tenido éxito con estas Terapias salvando a varias familias, las cuales estaban a punto de divorciarse por diferentes motivos entre los que destacan, falta de comunicación, no conexión, maneras de interactuar, la mala resolución de los conflictos, violencia intrafamiliar e infidelidad.

Las distintas terapias permitían que tuviéramos un Diagnóstico Aumentado, aumentado, aumentado que cuando se discute en las Juntas de Consejo Técnico da mayores elementos para la toma de decisiones.

*CASO 11. Familia Rodríguez (nombre que se le da para guardar el anonimato) Es una familia nuclear que consta de madre, padre y dos hijos, cuando se empezó a trabajar con los menores por problemas de autoestima y TDHA, se les brindó Terapia Familiar para resarcir las situaciones que por la falta de conexión entre sus miembros exhibían, a partir de este módulo se detectó los problema que había entre los padres, los cuales marchaban de la falta de comunicación a la infidelidad, por lo que se invitó a los tutores a tomar Terapia de Pareja (**P**), en un principio se mostraban escépticos y poco dispuestos, a casi un año de la misma notamos los logros, los padres mejoraron su relación, se desvanecieron los problemas de comunicación, acudían con mucha disposición a la Terapia, el trato a los menores cambió, se organizaban mejor y la convivencia que presentaban cuando acudían a las actividades deportivas donde se desarrollaban sus hijos era la de un ambiente familiar adecuado. Se continuará trabajando con ellos. (Ejemplo tomado del Diario de campo).*

INTERVENCION CON AYUDA DE LAS INSTITUCIONES EXTERNAS

Cuando el centro educativo no puede hacer más por el estudiante o se encuentra fuera de su alcance se acude a las Instituciones Externas **(I)** (descritas en el capítulo tercero). La manera en que se trabaja es por medio de la canalización a lugares donde se tenga que hacer otro tipo de intervenciones. Su antecedente fue un hecho fuerte que marcó la diferencia entre el protocolo establecido por la Secretaría de Educación Pública y el deber que asumimos como Servidores Públicos de intervenir ante un hecho de violencia familiar con connotación de trata de blanca. Es importante marcar que el caso expuesto a continuación fue tratado en las Juntas de Consejo Técnico, pero la intervención que tuvo no fue planeada en dichas reuniones, ésta fue el resultado de una búsqueda de respuestas en torno a la vida de una alumna, la cual empezaba a creer en las personas adultas después de malos tratos en casa y algunas ocasiones en la escuela, presentaba crisis de violencia producto de las vivencias familiares. Cuando dichas crisis ocurrían lejos de ser atendida era castigada por la institución educativa lo que revictimizaba a la alumna. La primera intervención que tuve con la menor fue después de un intento de suicidio en las instalaciones del centro escolar, a partir de ello se desarrollo una serie de entrevistas directas hasta llegar a la entrevista profunda, cuando conocí el caso ampliamente, de manera errónea creí que con apoyo de otras Instituciones podría sustentar

la problemática de la menor, sin reflexionar que no se puede cambiar la vida de alguien sólo con talleres o pláticas, que a veces las crisis ameritan transformaciones radicales que marcan el corazón, pensamiento y alma de quien las vive.

CASO 12. Amelia (nombre que se le da a la alumna para guardar el anonimato) era una niña que había sufrido mucha violencia en casa, víctima de su tío, el cual le marcaba las piernas y cuerpo a causa de los golpes, aunado a ello había sido abusada sexualmente por los amigos de otro tío en su propia casa, la mamá se encontraba en la cárcel por haber matado a una persona, el papá era drogadicto, por tal motivo no sabían de él y la tutora era la abuela; en su casa vivían más personas a parte de la familia nuclear. Cuando tuve conocimiento del abuso sexual que llevaba ya algún tiempo, busqué ayuda para apoyar el escenario de la menor, en un primer momento se canalizó a PROVICTIMA para que le dieran terapias por el abuso del cual había sido víctima, en ese lugar le sugirieron a la abuela que levantara la denuncia, -lo cual no quiso hacer-. Después de ello y ante las conductas que presentaba Amelia de impotencia cuando era golpeada brutalmente se habló con otra Institución, -la cual no se nombrará por seguridad- para poder apoyarla, pensando erróneamente que a través de pláticas saldría del entorno familiar que vivía. La situación de Amelia cambió cuando en la búsqueda de respuestas expresó que su hermana de secundaria le solicitó acudiera a una vulcanizadora cercana a su domicilio para dejarse tocar y obtener dinero, hecho que cuando fue del conocimiento de la Institución Externa fue catalogado como trata de personas, motivo por el cual Amelia debía ser entregada al DIF para su protección, cuando soy informada del protocolo a seguir que además se contraponen con el establecido por la Secretaría de Educación Pública, mi primera reacción fue negarme, por lo que establecí contacto con varias personas para que me orientaran, entre ellas mis autoridades educativas, todas manejaban diferente seguimiento,

lo que lejos de ayudar me confundía, por lo que tomé la decisión de explicarle a Amelia lo que pasaba y preguntarle que quería ella, ya que para mí ella era lo más importante, su respuesta fue “yo quiero estar con mi familia aunque me peguen”, por lo que decidí no entregarla, esto me llevó a ser acusada por omisión, complicidad y más categorías. Se habló con la tutora de la menor y se le convenció de acudir a la agencia 57 del Ministerio Público¹¹ para entregar a Amelia por el bienestar de la misma, al llegar a dicho lugar, el hecho volvió a marcarme, tuve que ser yo quien la entregara ya que la tutora estaba catalogada como cómplice, fue muy desgarrador dejar Amelia a disposición de la agencia 57, me pidieron intervenir con ella para explicarle el porque se quedaría ahí, con el tiempo supimos a través de la tutora que había sido trasladada al DIF (Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia) junto con sus hermanas, las cuales también habían sido extraídas del seno familiar a solicitud de la madre biológica, quien había tenido a la hermana de Amelia a la edad de 13 años víctima de una violación. Amelia marcó mi vida y espero que en algún momento pueda coincidir con ella. (Ejemplo tomado del Diario de campo).

¹¹ 57 Agencia de la Fiscalía Central de Investigación para niñas, niños y adolescentes será competente para conocer, excepto de los delitos cometidos por Servidores Públicos en agravio de los jóvenes, cuando los Niños, Niñas y Adolescentes sean víctimas, de los delitos de:

- 1)** Corrupción de Menores, cuando consista en obligar, procurar, inducir o facilitar a una persona menor de 18 años de edad o persona que no tenga capacidad de comprender el significado del hecho o de persona que no tenga capacidad de resistir la conducta, a realizar actos de consumo de alcohol, consumo de drogas o enervantes o a cometer hechos delictuosos;
- 2)** Lesiones;
- 3)** Omisión de Auxilio o de Cuidado;
- 4)** Peligro de Contagio;
- 5)** Tráfico de Menores;
- 6)** Retención y Sustracción de Menores o Incapaces;
- 7)** Explotación Laboral de menores o personas con discapacidad física o mental;
- 8)** Delitos que Atenten Contra el Cumplimiento de la Obligación Alimentaria, cuando la o las personas que tengan derecho a recibir los alimentos sea o sean menores de edad y/o presenten alguna discapacidad física o mental;
- 9)** Violencia familiar, siempre y cuando no aparezca simultáneamente como víctima otra u otras personas adultas;
- 10)** Discriminación, salvo que por Acuerdo del Procurador se determine la competencia de otras Fiscalías para conocer de tales delitos, y
- 11)** Cuando las o los estudiantes menores de dieciocho años, sean víctimas de algún delito, en el interior de algún centro educativo o en su trayecto de entrada o salida del mismo.
 - b).** Cuando se trate de adolescentes a quienes se les atribuyan cualquier conducta tipificada como delito por las leyes penales, conocerá de cualquier delito. En este caso, los agentes del Ministerio Público adscritos a esta Fiscalía intervendrán también en los procedimientos orales y escritos ante los órganos jurisdiccionales competentes, y
 - c)** Cuando los Niños, Niñas y Adolescentes se encuentren en alguna situación de riesgo, daño o peligro, y que no tengan familiares con capacidad de proporcionarles los óptimos cuidados y atenciones, brindarle la asistencia social que requieran.

El hecho anterior fue trascendental, por lo que toda la comunidad educativa lo tuvo de conocimiento, causando una gran conmoción en mi persona, en un principio me sentí culpable de lo sucedido, no quería seguir en esa escuela, ya que jamás había pasado por una situación similar y me asustaba, por lo que solicité mi cambio, pero las consecuencias que surgieron entre los infantes y madres de familia fueron impredecibles, en el transcurso de los días, se acercaban a pedirme ayuda. Escuchaba frases de los niños como “a mí también me puede cambiar de familia”, “yo ya no quiero estar con mi familia”, cuando les mencionaba que no era tan fácil me contestaban “porque nada más quiere a Amelia, a ella si la ayuda y a mi no”. El escuchar este tipo de observaciones por parte de los escolares me mostraba el grado de violencia de la que estaban siendo víctimas y me obligaba a tener un compromiso mayor con ellos, porque me convertía en un referente, buscaban en mí un apoyo, exigían de mí una respuesta, no podía salir huyendo, me tenía que quedar y aprender.

En el caso de las madres que se acercaron a pedirme ayuda, por ser víctimas de violencia, la intervención fue más fácil ya que eran personas adultas. Lo que se hizo fue canalizarlas a Instituciones externas que les apoyaran e, las orientaran y les dieran opciones para proceder en los casos más graves, ya que algunas era necesario llevarlas algún refugio.

CASO 13 Hilda (nombre que se le da para guardar el anonimato) una madre que tenía dos hijos en la escuela, el mayor de ellos había salido ese año de

*sexto, la última vez que fue golpeada por su esposo presentó contusiones en un ojo, pómulos y brazo fracturado; cuando acudió a la escuela después de sanar un poco las heridas físicas, planteó su escenario familiar con mucha pena, se observaba afligida y sin saber que decisión tomar, conversó sobre la violencia de la que era objeto, bajo este escenario, se tomó la decisión de canalizarla a la fundación **diarq** para que la apoyaran ya que cuenta con albergue para este tipo de casos. Estuvo en el albergue por espacio de dos días, en la fundación le ayudaron a localizar a familiares que sirvieron a Actores Asociados (**AS**) para apoyarla. Finalmente, Hilda volvió a la escuela para recoger los papeles de su hija, en la secundaria le dieron de baja a su hijo y se trasladó a radica al interior del País con los familiares que la apoyarían en esta decisión, hasta el momento el poco contacto que tenemos con ella nos permite saber que ha sido benéfico el cambio (Ejemplo tomado del Diario de campo).*

De la forma más excelsa aprendí que las Instituciones externas son necesarias e importantes. En la actualidad se ha canalizado a **PROVICTIMA**, como ya se ha mencionado con anterioridad, para que les brinde terapias a los niños y niñas que han sufrido abuso sexual. Al **PSIQUIÁTRICO INFANTIL** para diagnosticar aquellos alumnos con trastorno de Neurodesarrollo, TDAH, Lenguaje, Autismo, Retraso Mental, Síndrome de Asperger y nos facilitaran sugerencias de intervención con ellos. La importancia de canalizarlos a ésta última Institución en compañía de sus tutores, es que los infantes que sufren de alguna de las características antes mencionadas también eran maltratados en su casa, porque los adultos no comprenden las conductas de sus hijos o no aceptan su condición.

En los casos extremos de maltrato, los tutores trataban de estar con los infantes el menor tiempo posible, al grado de dejarlos fuera de la escuela hasta hora y media después de la salida; intentan en todo momento no tener responsabilidad y que la escuela se haga cargo por completo. Por tal motivo el plantel pretende que los tutores se involucren con los menores en el proceso de diagnóstico e intervención, a la par de la canalización, el área de psicología del centro escolar trabaja con la familia para dar seguimiento a los hechos y observar que se cumpla el objetivo planteado.

La intervención con Instituciones Externas se basa en la buena Gestión que se realiza por parte de la Dirección o en su defecto por el cuerpo Docente del Consejo Técnico Escolar.

INTERVENCION CON AYUDA DE LOS TALLERES

Los siguientes módulos son más dinámicos que los anteriores, cada uno de ellos es una caja con una gran variedad de estrategias posibles para los chicos.

El módulo Dinámicas Grupales (**DG**) (descrito en el capítulo III) inició en el año 2013 como una actividad que duraba una hora a la semana, se llevarían a cabo con todos los grupos de la escuela. Durante este tiempo los educandos realizaron diferentes actividades en beneficio de la sana convivencia con la ayuda de acciones de programas como “Contra la

Violencia Eduquemos para la Paz, por ti, por mí y por todo el Mundo”, Por ti, por mí por los dos.

Con la creación del Dispositivo de intervención el módulo Dinámicas Grupales tomó mayor alcance, se convirtió en un espacio de mayor escucha, de manejo de emociones y resolución de conflictos, donde obtenían y buscaban estrategias para afrontar la violencia de la que eran víctimas o victimarios, en varias ocasiones interiorizaron tanto las actividades que se mostraban conmovidos al grado tal del llanto, lo que creaba un ambiente de magia, porque no era un llanto superfluo era un llanto desde dentro, un llanto de ayuda pero a la vez de sentirse nuevamente tomados en cuenta, niños, con grandes deseos por salir adelante, con grandes deseos de luchar y transformar su entorno. Niños que encontraban en este espacio algunas de las respuestas a las interrogantes de ¿Por qué a mí? Esperan el espacio con entusiasmo, llegado a la clase con propuestas o dudas sobre temas que les inquietaba.

Otro módulo que tuvo un objetivo similar a las Dinámicas Grupales fue los Grupos de Auto escucha (GA) (descrito en el capítulo III) que surgió de un hecho de crisis entre aproximadamente 5 alumnos y alumnas, que acudieron a la dirección con la finalidad de expresar lo que les estaba sucediendo y la ira que sentían, ante tal situación y con la incapacidad de tiempo que se tenía en ese momento para atenderlos de forma separada y la urgencia de cada uno de los casos, se tomó la decisión de introducirlos a todos juntos,

solicitándoles su autorización para que otros escucharan lo que querían expresar, pero también sensibilizarlos a que lo que escucharan no tenía que ser repetido entre sus compañeros de escuela. Lo anterior se realizó con ayuda del módulo de entrevista profunda.

Pude observar que se sintieron acompañados en el dolor que expresaban, sin embargo el instante no fue sólo para sentir que existían otros y otras iguales a él o ella, con los mismos sufrimientos y angustias, los colegiales fueron más allá, comenzaron a dar sugerencias a sus compañeros sobre la problemática que manifestaban, algunas de las expresiones fueron “no permitas que te hagan eso” “habla con tu mamá y dile que te duele en el alma cuando te pega”, “a mí sí me sirvió hablar con mi papá”, “mejor vete de tu casa”, “dile a la directora para que te busque otra casa”(tomadas del diario de campo). Cuando dimensioné la grandeza de los Grupos de Auto escucha, empecé a formar más, con un máximo de cinco integrantes, de los cuales yo era moderadora, por dos razones fundamentales, la primera estar al tanto de la situación y de lo que se expresaba en ese momento, la segunda conocer más sobre ellos, era como una entrevista profunda pero por grupo, la información se multiplicaba y se vertía con tal naturalidad, sin miedos, ni barreras; además el poder observar las estrategias de solución que proponían me ayudó a conocer sus áreas de oportunidad y su fortalezas, la manera en que resolvían los conflictos, lo que más les preocupaba o les dolía, lo que les emocionaba, agradaba o los hacía feliz.

Algunos Grupos de Auto escucha se deshicieron porque sus integrantes salieron de la escuela, -al terminar su educación primaria- o porque ya no sintieron la necesidad de continuar, se formaron nuevos y se reformaron otros, éstos últimos se dieron porque los educandos platicaban entre ellos y decidían introducir un miembro más en el grupo. En la actualidad funcionan cinco grupos que sesionan en diferentes horarios a lo largo del día o de la semana, ya que ellos eligen los días para hacerlo, por espacio máximo de una hora.

Los siguientes dos módulos constan de una gran variedad de herramientas dentro de cada uno, para participar en ellos existen dos formas:

- 1) Por decisión del propio educando
- 2) Por decisión del Cuerpo Docente a través de la Junta de Consejo Técnico, porque es necesario para el educando dadas las características de violencia que vive, o del entorno familiar que tiene; para la toma de decisiones prevalecen dos cosas, la antes planteada sobre la violencia y las habilidades o cualidades del infante.

Así es como tenemos el módulo de Talleres Artísticos (**TA**) (descritos en el capítulo III) que se implementó primero con Danza, el cual tuvo mayor auge con las niñas, sin embargo, durante el transcurso de su ejecución se integraron varios niños que se sintieron atraídos o que su nivel de violencia era alto; en dicho taller se desarrollaron habilidades propias de la danza y el

manejo de las emociones. Se montó la estampa del estado de Jalisco, para darle el auge a los mismos y enseñar a los educandos en donde podían desarrollarse y tener otras vivencias, acudimos al encuentro escolar de grupos de danza realizado por la Dirección Operativa No. 4 en un Teatro. Al asistir observamos que los infantes se impactaron y motivaron; por espacio de dos horas observaron a otros compañeros, se sintieron artistas ya que la presentación la realizaron ante trescientas personas aproximadamente y estuvieron acompañados por miembros de su familia que se habían interesado en la actividad que estaban participando, con ello, estábamos logrando uno de los objetivos crear contextos parentales sanos.

Las expresiones que manifestaron en el transcurso de la siguiente semana fueron de emoción y así lo transmitieron a varios de sus compañeros, que se fascinaron para ingresar al Taller, hasta el momento el taller se ha presentado en el Teatro Ferrocarrilero con la estampa de Jalisco, en el Foro Cultural Azcapotzalco con la estampa de Veracruz, Teatro Antonio Caso con la estampa de Sinaloa, en el Teatro Félix Azuela con la estampa de Oaxaca y en el Festival de Danzas Marcelo TorreBlanca en su XXIX edición con la Danza del Torito de Guanajuato.

Después de ello se desarrolló el taller musical, en donde los alumnos interpretaron canciones a través de playback en grupos o como solistas. El objetivo principal fue desplegar sus habilidades en éste género, siendo la música una plataforma fértil para expresar sus emociones, observamos que

los infantes más introvertidos eran los que sacaban sus habilidades histriónicas, la música les permitió mostrarse extrovertidos en el escenario, seguros de sí mismos, firmes ante lo que desarrollaban, lo que elevó su auto estima, empezaron a expresar sus desacuerdos cuando eran violentados, a no admitir que sus compañeros los agredieran o les faltaran al respeto, pudiendo tener canales de comunicación con sus padres.

En este ciclo escolar se desarrolló también el taller de Teatro para ser otra forma de expresar los sentimientos, desarrollar habilidades de auto estima. Se encuentra de manera incipiente, por lo que aún no tenemos resultados de cómo ha impactado en la violencia; sin embargo, hemos notado algunos cambios en los educandos con respecto a la expresión de sentimientos.

Las tres estrategias formaron parte del módulo Talleres Artístico que se implementó en todas las modalidades para buscar como marca López Fernández Cao, M y Martínez Díez, N, (2006).

“El arte y reflexionar sobre los productos y procesos artísticos otorga de distintos medios a las personas para expresar los pensamientos y sentimientos. A partir de la creación pueden aumentar el conocimiento de sí mismos y de los otros, ayudarse hacer frente a los síntomas, al estrés y a las experiencias traumáticas; a reforzar las habilidades cognitivas... La práctica del arte fomenta el desbloqueo del proceso creativo y contribuye al proceso del equilibrio intelectual y emocional de las personas. Por su carácter no verbal resulta eficaz al abrir nuevas vías de comunicación para que el inconsciente se exprese y las personas encuentren un mayor sentido a sus emociones y a sus acciones” (p. 22)

Es importante recordar lo que ya se expuso en el capítulo anterior con referencia a estos módulos, si el centro educativo donde se desea implementar la herramienta de intervención no contara con el recurso humano para implementar los talleres; se puede buscar la ayuda de Instituciones educativas como la UNAM, Escuela Nacional de Música, Escuela de Danza Folklórica, INBA para que los alumnos de ellas realicen el servicio social y de esta forma contar con el material humano para los talleres.

Los talleres de Educación Física (**TEF**) (descrito en el capítulo III) es un módulo muy desarrollado en él se empezó a insertar a los menores que más problemas de violencia presentaban, los talleres Deportivos tenían y tienen la finalidad de brindarles nuevas expectativas de vida a los menores, con la idea de que desarrollen un Deporte y se salgan del círculo violento en el que están inmersos o de los ambientes difíciles de alcoholismo o drogadicción que hay en casa, acudiendo a sitios que les brinden un contexto opuesto.

Actualmente se tienen tres talleres que funcionan de forma continua son: Fútbol, Hanball, Basquetbol y Atletismo, pero también se tienen participación de los alumnos en la disciplina de Ajedrez.

Este módulo tiene su antecedente en el 2013, cuando se emitió una convocatoria para participar en los Juegos Deportivos Escolares de conjunto e individuales, por tal motivo la convocatoria fue un buen pretexto para

inducir a los alumnos a la experiencia del deporte, con la finalidad de darles medios de convivencia diferentes y panorama de vida distinto. Platique con los profesores de Educación Física y concursamos en Fútbol, Hanball, Atletismo, Ajedrez y Basquetbol, de todos esos deportes nos tocó ser sede de fútbol a nivel zona, significada ser anfitriones de 5 escuelas ramas varonil y femenil con la asistencia de 90 alumnos aproximadamente.

El impacto que provocó fue excelente, los educandos que competían por parte de la escuela se sentían motivados ya que no habían vivido la experiencia de los Juegos Deportivos Escolares a esa magnitud, el resto de los estudiantes observaban como se desenvolvía la competencia, las porras que presentaban otras escuelas, los padres y maestros que acompañaban a los competidores. Al final del evento quedamos triunfadores en la rama varonil y representaríamos a la zona en el encuentro Delegacional, observé en la mayoría de los alumnos mucha emoción y motivación sobre lo sucedido; ganamos el encuentro Delegación y pasamos a nivel Dirección Operativa ganando el tercer lugar, además dos de nuestros alumnos reforzaron al equipo ganador que pasaba a la etapa Distrital.

Al término de todas las etapas los alumnos de la escuela se me acercaban continuamente para preguntarme cuándo empezaban de nuevo las competencias porque deseaban ser parte de ellas, los pequeños de primero veían a sus compañeros de 6to. como figuras a seguir, tuvimos tal efervescencia ese año que al final del ciclo escolar tuvimos que realizar un

torneo interno de fútbol para que no se desesperaran en esperar hasta la siguiente convocatoria de juegos deportivos escolares.

En el otro Deporte que logramos mucho fue Ajedrez llegando a la etapa Distrital obteniendo el 2do. Lugar en la rama varonil y tercer lugar en la rama femenil.

Para el siguiente ciclo muchos de nuestros alumnos quisieran participar en los Deportes de Fútbol, Handball, Atletismo, Ajedrez y Basquetbol, además de que se iniciaron los talleres Deportivos con ayuda de los profesores de Educación Física, en las disciplinas de Fútbol y Handball.

Durante este periodo tuvimos mayores logros, ganamos en Fútbol las etapas zona y Delegación, en Handball las etapas zona, Delegación y Dirección Operativa, en Basquetbol la etapa zona, en Ajedrez las etapas zona y Delegación, en Atletismo con lanzamiento de Pelota y de Disco ganamos las etapas zona, Delegación, Dirección Operativa, Distrital y obtuvimos el 12° y 8° lugar respectivamente en la Olimpiada Nacional Escolar de la Educación Básica. Lo que produjo como consecuencia que los educandos estuvieran atentos a lo que pasaba con sus compañeros que acudía a los Juegos Nacionales, cuando regresaron les preguntaban sobre lo sucedido, los veían con admiración y querían también -los educandos- vivir esa experiencia. Durante este ciclo se formó el taller de Basquetbol

Para el ciclo posterior se logró ganar las etapas de zona y Delegación en todos los deportes en los que participamos; obtuvimos el tercer lugar a nivel

Distrito Federal en Hanball y el segundo lugar en Atletismo con la disciplina de Tetratlón, clasificamos a Nivel Nacional en Atletismo con la disciplina de Lanzamiento de Pelota quedando en 4to. lugar a Nivel Nacional, el interés por acudir se volvió mayor y actualmente desde tercer grado se hacen eliminatorias para participar en los Juegos Deportivos Escolares.

En ésta última etapa tenemos varios logros a nivel Estatal –ya que dejamos de ser Distrito federal-, 2do. Lugar Estatal en 150 metro planos y en salto de longitud, 1° y 3° lugar en lanzamiento de pelota todo ello con alumnos de cuarto grado; 3° Lugar en lanzamiento de pelota, 5° Lugar en lanzamiento de disco y 3° lugar con el equipo de Hanball todo ello con los alumnos de quinto y sexto grado.

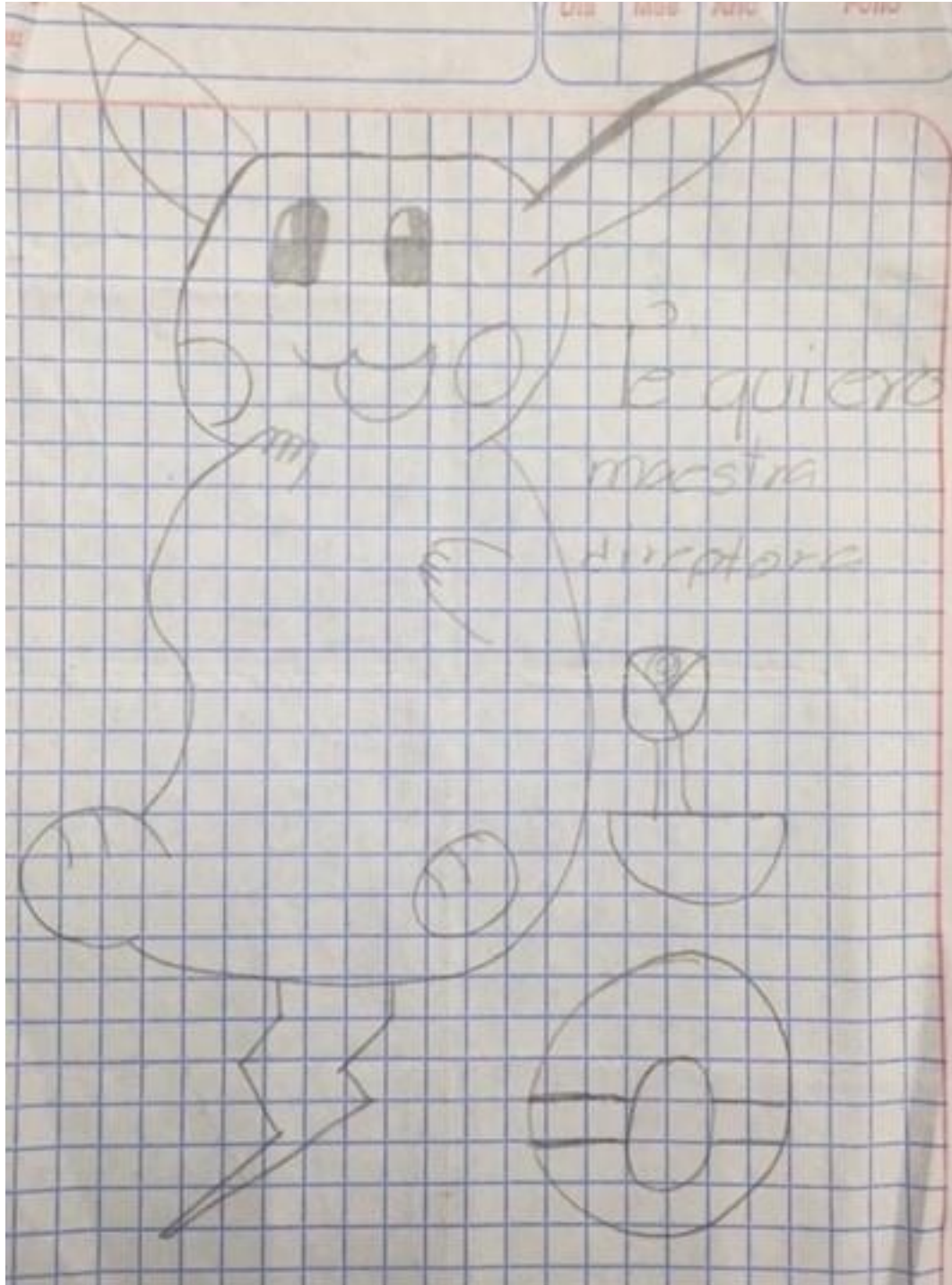
Desde el año pasado los alumnos de cuarto año fueron inscritos en una liga federal de Basquetbol para competir todos sábados; los alumnos de segundo, tercer año, sexto y cuatro exalumnos participan en un Festival Deportivo de Handball donde cada mes compiten con 20 equipos más a nivel primarias y secundarias. La importancia de ello es que los padres de familia acompañan a los pequeños involucrándose con los mismos, se motivan en la práctica de un deporte y encuentran diferentes formas de convivencia. En la actualidad ocho alumnos y un exalumno entrenan en los selectivos de la Delegación Venustiano Carranza basquetbol para competir a nivel federado en dicha disciplina.

La práctica de un Deporte ha sido el módulo que más impacto ha tenido en la comunidad, ya que los padres de familia se han visto involucrados por la insistencia de sus hijos para acudir los días sábado a un deportivo o escuela en donde se llevan a cabo las competencias. Lo que ha traído como resultado una mejor relación entre las familias, nuevas expectativas y un proyecto de vida para sus hijos e hijas.

La intervención en todos los módulos representa la responsabilidad que tenemos como cuerpo docente hacía con nuestros alumnos y alumnas, poniéndolos como la parte más importante de este centro educativo. El compromiso que adquirimos con ellos y con sus familias -a diferencia de otras escuelas- es mayor, porque implica cargar a costas el contexto psicosocial de las familias y enseñarles que la red de apoyo desarrollada en el plantel escolar puede ser la respuesta al cambio que se hace necesario ante la violencia en la que viven día con día.

Culmino con una frase expuesta por la profesora Cándida Paloma Solís Morales titular del cuarto grado grupo A, en una Junta de Consejo Técnico con el acompañamiento del Supervisor de la zona escolar a la cual pertenecemos; donde discutíamos casos de nuestros alumnos que eran violentados.

“Cuando un niño viene llorando ante nosotros, de nada sirven los conocimientos, los aprendizajes, en ese momento lo que haces es abrazarlo, para consolar su pena y hacerte responsable de él” (ejemplo tomado del Diario de Campo)



Capítulo 5

EL DIAGNOSTICO CONTRA LA INTERVENCION

Para poder vislumbrar si el Dispositivo de Intervención y su implementación dieron los resultados esperados, se hace necesaria la confrontación con el diagnóstico, tomando las características y datos de cada uno para detectar los progresos y áreas de oportunidad. Además de crear con ello un plan cíclico que permita desarrollar el diagnóstico, la intervención y los resultados, evaluando éstos últimos para volver a diagnosticar y así iniciar una nueva intervención. Lewin (1946) hablaba de un proceso muy definido en la investigación-acción con un espiral en el siguiente orden:

1. Clarificar y diagnosticar una situación problemática para la práctica
2. Formular estrategias de acción para resolver el problema
3. Poner en práctica y evaluar las estrategias de acción
4. Nueva clarificación y diagnosis de la situación

Lo anterior significaría una manera de acercamiento a la realidad social: se trata de conocer transformando (Gabarrón y Hernández, 1994, p.23).



El diagnóstico fue el proceso sistemático para la recolección y análisis de la información obtenida a través de dos estrategias etnográfica llamadas observación y entrevista profunda, mientras que la intervención busco garantizar la eficiencia, la eficacia y la efectividad, entendida esta última como el impacto de los módulos y estrategias. El diagnóstico y la intervención son términos que se complementan, pero a la vez mantienen su independencia con el objeto de identificar minuciosamente los resultados

esperados e inesperados que se obtienen de la población que se está interviniendo.

Por lo anterior es importante que se evalúe el dispositivo de intervención en cuanto el impacto que tuvo en la población, dicha valoración permitirá conocer mejor el dispositivo y mejorarlo, para ello debemos tomar como eje lo previsto antes de su implementación de esta forma podremos medir el funcionamiento real.

De la Orden (1985) manifiesta que los elementos a considerar en la evaluación de un programa educativo son: a) Calidad de la información obtenida, b) posibilidad de valorar la consecución a partir de la información disponible, c) calidad de los análisis y adecuación de las estrategias disponibles, d) propuesta para la toma de decisiones y e) conveniencia de las decisiones tomadas.

El dispositivo de intervención tuvo como Diagnóstico incipiente la observación en los ámbitos naturales como: el patio escolar, la hora de salida, el salón de clases y la institución entendida como la forma en que percibía al alumnado.

“Este método de observación naturalista, se caracteriza porque el análisis de la realidad toma en cuenta los comportamientos naturales del grupo social de referencia y su objetivo principal es el estudio de los fenómenos complejos que forman la vida del grupo de personas, con la finalidad [...] de subsanarlas carencias educativas y

culturales percibidas” (Tejedor,2000, p 335

La elaboración de un dispositivo desde los ambientes naturales y fenómenos críticos implica las siguientes premisas básicas:

- 1. El dispositivo está estrechamente vinculado con la intervención-acción.*
- 2. Los receptores del programa se convierten en agentes de evaluación.*
- 3. Los procesos evolutivos los realizan y sirven a los implicados*
- 4. La secuencia evolutiva es cíclica: comienza con el diagnóstico y termina en la valoración global del contexto social*
- 5. El análisis e interpretación de los datos se hace de forma colectiva a la luz de un contexto social más amplio*
- 6. El análisis se utiliza para futuras acciones (Colás y Rebollo, 1993, p.112)*

Las observaciones iniciales junto con las entrevistas profundas me llevaron a detectar el Entorno Humano que giraba alrededor del educando, lo que formó parte del Diagnóstico Aumentado en el Dispositivo de Intervención.

La aplicación del dispositivo de intervención en la parte del entorno humano nos dio muchos elementos para:

1) Conocer el tipo de familia a la cual pertenecía y la composición de esta. Es trascendental informar que esto me permitió emitir una nueva clasificación de las diferentes familias que pueden existir en una comunidad.

2) segundo identificar plenamente los actores que giran alrededor de cada uno del educando que trajo como consecuencia las siguientes situaciones:

A) La integración de redes de apoyo para el menor que estaba sufriendo violencia.

B) Intervenir con los actores activos –cuando así no lo permitieron- para poder dar herramientas que les apoyaran en la disminución de la violencia

Debemos recordar que los contextos familiares se caracterizan por tener continuas e intensas interacciones afectivas (Musitu y Lila, 1993) que toman relevancia el desarrollo personal y social de sus miembros (Sánchez, Parra y Prieto, 2005), por tal motivo los aliados que fungieron como actores asociados tuvieron gran preeminencia en la intervención, porque gracias a ellos los educandos se desarrollaron en los módulos de terapias individuales, talleres artísticos, deportivos y de instituciones externas.

En el momento del Diagnóstico el cuerpo docente mostraba menos interés sobre el contexto familiar del educando, culpaba al seno familiar de las conductas que presentaban los alumnos, haciéndolos responsables en un cien por ciento. Después de la construcción del Dispositivo de Intervención y

de la propia intervención, esta concepción cambio. Si bien es cierto que el seno familiar es responsable de la violencia que viven nuestros infantes, -y que no podemos cambiarlos de familia- esto no es una justificación para no actuar o no fungir como un aliado de nuestros pupilos. Ello nos llevó a la reflexión en dos sentidos.

- 1) Los alumnos pasan diez horas en la escuela, con sus padres catorce horas de las cuales, ocho deberían ser para dormir, una de traslado de la casa a la escuela y de la escuela a la casa, quedan cinco horas para convivir con los padres, ante tal situación, está más tiempo en la escuela que en la casa. Por lo tanto, como centro educativo somos parte importante en su aprendizaje y desarrollo.

- 2) La institución debe ser una respuesta a las necesidades de la comunidad educativa para poder incidir en la misma, formando equipo con los padres de familia y brindándoles las herramientas cuando éstas sean necesarias.

La nueva organización del plantel en cuanto a los tiempos escolares modificó el exceso de momentos muertos llamados recreos, que en un principio se tenían y eran tres; la entrada, el receso, y el receso después de los alimentos.

Actualmente con los talleres deportivos y artísticos el receso después de la comida desaparece ocupando el tiempo dichos talleres, lo que trajo como

consecuencia disminución de la violencia, accidentes y motivación para la participación en dichos espacios.

La parte de psicología con las terapias Individuales, grupales, familiares y de pareja tomó excelencia debido a que se realiza de forma consciente y comprometida por personal del cuerpo docente que tienen la especialidad y estudios al respecto, a pesar de que se encuentra establecido como un protocolo administrativo, no existía de forma física en la escuela, hasta que busque los recursos humanos a través de diversas gestiones con las autoridades educativas, o con el ejercicio de la presión social de los padres de familia. Al formarla con los docentes permitió un vínculo entre la comunidad educativa y el cuerpo pedagógico, que se cristianizaba en un compromiso por el otro.

Zabala (2007) advierte de la importancia de que los profesores establezcan con sus alumnos relaciones “presididas por el afecto”, donde el educando perciba que está permitido equivocarse, para aprender a mejorar.

Los psicólogos docentes asistieron a capacitaciones externas -con recursos propios-, para su manejo -en ese sentido se muestra la responsabilidad que se ha adquirido-. Estos materiales enriquecieron los diagnósticos realizados a los alumnos y alumnas lo que se reflejó en la toma de decisiones durante las juntas de Consejo Técnico Escolar.

Y en este aspecto podemos reconocer que los alumnos necesitan el diálogo con sus profesores, o al menos con un adulto que sea el punto de

referencia; en un centro educativo no es el currículo explícito o formal el que determina el desarrollo personal del educando, este depende más de la relación maestro-alumno, alumno-alumno (Molina de Colmenares y Pérez, 2006).

La gran variedad de talleres artísticos y deportivos ayudaron en el cambio de convivencia dentro del seno familiar, integrándolos a contextos completamente diferentes que les han dado panoramas distintos y hasta proyectos de vida para sus hijos. En este punto se debe establecer que no hemos podido introducir a toda la población estudiantil que lo necesita, dada la violencia de la que son víctimas. Sin embargo, confiamos plenamente que el aprendizaje social y el modelo de otras familias, pueda motivar aquellos que permanecen renuentes al respecto. “La motivación vicaria se produce cuando un observador modifica la conducta después de haber observado cómo otros individuos han sido motivados al realizarla” (Yubero, 2005, p. 831)

No debemos olvidar que el deporte es un medio fundamental en la erradicación de la violencia, ejemplo de ello logró que Corea del Norte y Corea del Sur pudieran establecer acuerdos y mandarían un solo equipo a los Juegos Olímpicos de Sidney 2000. En Ruanda se estableció un programa llamado Football for Peace, fútbol por la Paz, donde únicamente las niñas podían marcar goles, lo que desarrollo la tolerancia hacia el género

femenino, mejorando la percepción de los niños hacia las niñas y elevando la autoestima en estas últimas.

Dentro de la escuela podemos observar que la relación niña-niño se da de forma igualitaria en ambientes de respeto y hasta de admiración, muestra de ello fue Fernanda Magallanes alumna que durante dos años consecutivos fue la única que acudió a los Juegos Deportivos Nacionales Escolares en lanzamiento de Pelota obteniendo en la última competencia el 4to. Lugar a nivel nacional.

Además de lo anterior es, que hoy las redes de apoyo establecidas para la disminución de la violencia permean hasta los exalumnos, dándoles seguimiento aun cuando ya no se encuentren dentro de esta Institución. Esto quiere decir que estamos impactando en la comunidad educativa y a la sociedad en general, ya que estos exalumnos han servido de redes de apoyo a sus compañeros de secundaria ocupando los mismos métodos de ayuda – talleres deportivos- y los encontramos en las competencias escolares.

La parte de las instituciones fue muy importante –no para cambiar a los niños de familias- sino para que sacudieran a los padres y madres de los pupilos en un momento de reflexión sobre su actuar y la necesidad de transformar la manera de educar a los pequeños –por medio de golpes- dándoles la oportunidad de conocer nuevas maneras de convivencia y resolución de conflictos.

En la actualidad dentro de los grupos los alumnos aprendieron a auto regularse entre ellos, tomando consensos y negociando, cuando no lo pudieron lograr, recurrieron a una mediación y sólo en un caso extremo al arbitraje. No podemos hablar de cantidad de alumnos porque nuestra prioridad no es llevar estadísticas al respecto, dado que el trabajo se basa en una situación cualitativa y de etnografía. Las observaciones que tenemos sobre los alumnos con los cuales se ha intervenido de forma exitosa, fueron consideradas por los cambios significativos que notamos en su situación familiar que se vieron reflejados a través de las conductas que presentan, del trato que tienen hacia sus compañeros, de la forma en que conviven y hasta de la expresión que realizan al tener entrevistas profundas con ellos y ellas.

Las distintas intervenciones que se han realizado a lo largo del ciclo escolar mostraron la forma de relacionarse y convivir a la hora de la entrada, durante el recreo y en los propios salones de clases cuando el docente se ausenta por situaciones fisiológicas, -lo que antes no se podía hacer, ya que se ocasionaban accidente inmediatamente-.

La parte más rígida de éste Dispositivo fue el Diagnóstico embrión, el cual como ya lo mencioné, es un protocolo establecido por la Secretaría de Educación Pública, que a pesar de proporcionarnos información, ésta no es suficiente debido a la manera en que se lleva a cabo, -como trámite administrativo- a pesar de éste contexto el anexarle la Entrevista Directa ayudó a combinar la rigidez del mismo con la elasticidad de la entrevista para

poder obtener una gama de datos importantes que se expusieron ante el Consejo Técnico Escolar en las reuniones colectivas y dio origen a lo que denominamos Diagnóstico Aumentado.

Un área de oportunidad que se detectó, es la construcción de un el módulo de radio que se pretende realizar a la hora del recreo en donde se exponga diferentes dinámicas a través de la semana, se propone: un día algún tema de interés expuesto por uno o varios alumnos, segundo día un debate de algún tema entre un panel de alumnos, tercer día participación musical al respecto, cuarto día la asamblea escolar para involucrarlos en situaciones que atañen a la comunidad educativa y quinto día narraciones o poesías que deseen compartir; con ello se trata de elevar la autoestima, tolerancia, respeto de nuestros educandos.

Culmino después de lo observado en el diagnóstico y en la intervención que el dispositivo creado cumple con los fines para lo que se estableció pudiendo ser aplicado en otras escuelas del mismo tipo o en escuelas regulares, -que aun cuando no cuenten con alguno de los módulos como el Diagnóstico embrión-, pueden utilizar las partes que se apliquen a las características del entorno en el que se desarrollan sus educandos y a los recursos humanos con los que cuentan. Creando de estas maneras redes de apoyo en cada uno de los centros educativos, tan necesarias por el aumento de violencia que padece nuestra sociedad.

La escuela es y representa una parte fundamental en la vida de nuestros alumnos y alumnas, la cual debe permear hacia la comunidad educativa que gira en torno a la misma. Y es entonces, cuando influya en ésta, que encontrará su razón de ser y existir.

Conclusiones

No enumeraré las conclusiones como datos fríos, o acciones ejercidas para dar respuesta a teorías o anclajes de marcos teóricos establecidos, ni siquiera como resolución a un diagnóstico encontrado. Porque la presente intervención se elevó a un plano mayor, tocó algo más que mi práctica docente, que mi trabajo como maestra, que mis creencias y praxis establecida durante casi treinta años de servicio, tocó mi corazón. Motivo por el cual realizaré las conclusiones de manera narrativa, intentando tocar también el corazón de los lectores o de los que se atrevan a transformar su entorno educativo en beneficio de sus educandos.

Me referiré -durante todas las conclusiones en plural-. ¿porque uno de los grandes logros que se produjeron a lo largo de este trabajo, fue el aglutinar al cuerpo docente en ésta maravillosa aventura, que durante su travesía contó con situaciones que nos llevaron a la gama que existe de pasar de la alegría y la tristeza.

Por tal motivo el concommitar con profesores que a lo largo de intervención se convirtieron en amigos y familia para nuestros pequeños, elevó mis esperanzas de poder continuar en éste camino, porque cuando ocurre esta situación nos damos cuenta que no estamos ni solos, ni locos, que existen otros que tienen los mismos anhelos, que existen otros que quizás hasta superan lo que nos plantemos o las expectativas que teníamos, que existen

otros que nos colocan en el camino, hoy ya elegido por mi y me inyectan energía.

La fascinación de poder expresar los logros conseguidos en tan corto tiempo me lleva a la conclusión de la importancia que tiene un director, directora o líder moral en un equipo interdisciplinario, que posee a su cargo un grupo de alumnos y alumnas en búsqueda de respuestas ante la situación en la que viven y que la comunidad educativa siembra sus esperanzas en los hechos que observa de la escuela, no sólo en el plano educativo, también en el contexto social.

Cuando nos encontramos con comunidades tan vulnerables, tan apartadas de las estadísticas que presentan nuestras autoridades educativas y exigen de nosotros las respuestas a sus interrogantes, a sus deseos de vivir y aprender, lo único que nos queda por hacer es tomarlos de la mano y caminar juntos en la búsqueda de soluciones mostrándole la vía y enseñándoles a transitarlo; es en ese instante donde el aprendizaje social tomará el cause que requiere para convertirse en su herramienta de vida.

Cuando el grupo de educandos buscan en la escuela lo más fundamental para ellos y es el poder ser, importante para alguien, ser sujeto de derecho, convertirse en la razón de existencia del centro educativo y habitar en el médula de la misma, no como un discurso banal o de moda en una reforma educativa de un plan sexenal presidencial, sino en la realidad; como maestras y maestros debemos acompañarlos, ser el pilar, sufrir con ellos y

enseñarles nuevos horizontes, compartirles estrategias y transformar sus contextos.

Y es en ese lapso, cuando se eclipsan nuestras vidas, tomando un sentido diferente la praxis de la que somos objetos, demostrando por qué escogimos esta profesión, por qué somos docentes y por qué debemos volcarnos hacia la comunidad educativa en la que estamos inmersos; en ese minuto las autoridades educativas entenderán que no cualquiera puede ser maestro porque implica más que enseñar, enlaza sentimientos, anhelos y corazón.

A lo largo de la investigación, pudimos observar con agrado la transformación de muchos pequeños, de las familias de algunos y del interés por modificar la violencia de la que eran víctimas, nos regocijamos ante los cambios que como familias realizaron, tomando entre sus manos el aprendizaje social y aplicándolo en su día a día.

Observamos con profunda satisfacción el interés por participar en los talleres tanto deportivos y artísticos cuando los acercamos a su contexto y el beneficio de que sus padres acudieran con ellos cada fin de semana, cambiando la concepción de convivencia y permitiéndoles tener proyecto de vida familiar; dándole la oportunidad de interactuar con entornos más amigables, menos fríos y partidarios de ambientes sanos.

El dispositivo de intervención representó una excelente herramienta que cumplió con la finalidad establecida y hoy simboliza la oportunidad de ser empleado en un sinnúmero de centros educativos, si así lo deseara el cuerpo

docente. Porque para poder hacerlo, bastaría con tener la disposición para ello, bastaría con interesarse en la comunidad educativa en la cual trabajan, ya que el dispositivo de intervención es flexible, dinámico y modular, lo que permitiría su implementación y adaptabilidad al entorno en el que se desea emplear con la facilidad de ocupar sólo los módulos que se necesiten o construir más en caso de que así lo requieran las áreas de oportunidad que presenten los educandos a los que está dirigido.

La gama de herramientas y módulos con los que está construido constituye su principal fortaleza y amplía el panorama para los docentes que deseen imprimirlo al no ser restringido ni limitado.

Es importante destacar los resultados positivos que se tuvieron con la entrevista profunda, que no representó sólo un módulo de la herramienta de intervención, fue también el instrumento de diagnóstico; esta entrevista profunda contribuyó a tener lazos emocionales entre maestros y alumnos, para dar paso a las redes de apoyo que se establecieron cuando se tuvo el conocimiento completo de los entornos humanos, de cada uno de los infantes. Además, marcó la diferencia entre sólo enseñar y tener la responsabilidad con el otro, la responsabilidad del otro adquiriendo una obligación con él, para así modificar el sentido educativo ya que el punto de inicio será diferente, se habrá adquirido una ética a la postulación del otro y en ese momento la educación tomara los tintes humanos que requiere implementar en la comunidad educativa.

Desafortunadamente no todo lo vivido en el transcurso del presente trabajo es positivo, a través de este hubo desilusiones, angustias, molestias e impotencia, ya que trabajamos con humanos y no con máquinas las cuales programamos y obtenemos los resultados que deseamos. Las conductas que expresaron en ocasiones no eran las que deseábamos o nos hubiera gustado tener.

Nos enfrentamos a familias en las cuales no hubo modificación, las cuales permanecieron con actividades ilícitas, atrayendo a nuestros alumnos y alumnas a ese mar inmenso que representa la violencia. Sin poder abstraerse de ella y en el peor de los casos continuar en las redes de esta, reproduciendo lo aprendido durante generaciones. Es en este punto donde el aprendizaje vicario negativo se hace presente reproduciendo lo asimilado en edades tempranas de vida y a nosotros como profesores causándonos una gran desazón. Porque la concepción que tenemos de familia es muy distinta a la que viven nuestros educandos, porque lo que guía a la familia de estos niños es contrario a lo que debería ser un padre o madre para ellos.

Otros hogares al verse descubiertos o intervenidos huyeron de la institución, lo cual fue triste y doloroso, porque estarán destinados a repetirán patrones de conducta violenta, como hasta ahora lo han hecho representando la sociedad negativa a la que nuestros alumnos y alumnas se unirán convirtiéndose en reproductores de esta.

Cuando inicié esta travesía, las primeras intervenciones me permitieron buscar en otros lugares lo que en la escuela no encontraba, descubriendo la maestría en Gestión de la Convivencia en la Escuela, Violencia, Derechos Humanos y Cultura de Paz. Que me dio elementos teóricos y metodológicos para la realización del presente trabajo, ayudándome a sistematizar los datos que tenía y desarrollando el Dispositivo de Intervención.

Lo paradójico de ello, es que dedicarme a la maestría, me trajo como consecuencia contar con un menor tiempo para poder intervenir en la comunidad educativa donde me desenvuelvo. Poniéndome en varias de las ocasiones, en la disyuntiva de continuar con la maestría o mejor continuar con la labor que ya había iniciado. Tuve reclamos de mis alumnos con la frase “por qué ya no nos escucha” “usted ya no tiene tiempo para nosotros”, frases que me pusieron en el predicamento y reflexión de si lo que estaba haciendo era lo correcto.

Estoy segura de que hoy cuento con más conocimientos para intervenir en la comunidad educativa pero no encuentro elementos que pudieran ayudar a corregir lo anterior.

Sólo podría apoyar el hecho de que al final del camino, el plasmar en un documento escrito todo lo vivido beneficie a los docentes que se quieran subir a esta gran aventura y al maravilloso campo de la investigación-acción para intervenir en sus centros laborales.

Concluyo que los logros alcanzados hasta el momento ratifican la importancia de implementar el dispositivo creado y que éste cumplió cabalmente su finalidad. Creando de esta manera redes de apoyo en el centro educativo, para disminuir la violencia que padece nuestra sociedad.

A través de la escuela el aprendizaje social tomará el rumbo como herramienta importante en la vida de la comunidad educativa, como profesores debemos buscar los elementos que permitan su adecuada implementación, acompañado este aprendizaje de un dispositivo de intervención modular, dinámico y flexible que consienta ser implementado en cualquier centro pedagógico; respondiendo a las áreas de oportunidad del colectivo en el que se está interviniendo.

El término de la investigación por ningún motivo representa la finalización de la intervención, ya que ésta continuará mientras exista un alumno en la escuela donde laboramos; cuando entendamos como docentes que nuestro quehacer pedagógico no es limitativo a la enseñanza de aprendizajes, que se extiende la parte humana del infante y su familia depositada en nuestras manos cada ciclo escolar y nos hagamos responsables de él como sujeto de derecho consentirá el regreso a lo fundamental en la labor educativa y habremos reivindicado nuestra labor docente, puesto todas nuestras energías y corazón para decir que el profesor es la parte medular en la transformación de la sociedad, que no cualquiera puede ejercer tan digna profesión.

*“CUANDO ENTRE NUESTRAS MANOS SE
ENCUENTRA LA VIDA DE OTRA PERSONA QUE
REPRESENTA UNA PARTE VULNERABLE DE LA
SOCIEDAD, BIEN VALE LA PENA EL DOLOR, EL
MIEDO Y LA DESESPERACIÓN QUE SE VIVE; BIEN
VALE LA PENA SER EJEMPLO PARA LOS MÁS
PEQUEÑOS, BIEN VALE LA PENA CONSTRUIR DÍA
CON DÍA, CONSTRUIR PARA LA AUTONOMÍA”.*

Laura Olivia Martínez Ramírez.

ANEXOS

La siguiente entrevista representa un ejemplo de lo expuesto a lo largo del trabajo de investigación algunas son directas, otras son profundas y se realizaron en diferentes lugares de la escuela según se presentara la oportunidad.

4 de febrero 2015 7:50 aproximadamente.

Ramón se encontraba con algunos de sus compañeros del salón en el lugar de su formación, su compañera Ariana lo empuja y jala de los cabellos, él se vuelve dándole una cachetada, la prefecta se acerca y empieza a gritarle a Ramón, acto seguido es llevado frente a mí en mi carácter de directora con la finalidad de emitir una sanción.

Prefecta. - Maestra traigo a este niño que se la pasa golpeando a sus compañeras

Ramón. - ella empezó, así se llevan

Prefecta. - Contigo siempre es lo mismo, por qué le pegas a una mujer

Ramón. - ella me pegó primero, es una llevada, además anda de golfa

Prefecta. - tú tienes madre, así la llama golfa.

Ramón. - Aja, aja, Pinche vieja.

Directora. - Ramón guarda silencio

Ramón. - ella empezó, llamó golfa a mi mamá

Prefecta. - Eres un majadero

Directora. - Ramón guarda silencio, déjemelo yo me encargo. ¿Qué pasa contigo?Cuál es el problema.

Ramón. - las prefectas siempre me echan la culpa

Directora. - ¿qué le hiciste a tu compañera?

Ramón. - le pegué porque se estaba llevando

Directora. - crees que golpear a una mujer es correcto

Ramón. - pero se estaba llevando

Directora. - ¿y eso amerita los golpes?

Ramón. - no, pero me molesta que me estén molestando

Directora. - entonces, es la mejor manera de actuar y resolver el problema.

Ramón. - no, pero saben que me enoja cuando me están molestando

Directora. - ¿en casa así resuelven sus diferencias tus papás?

Ramón. - pues, mi papá le grita a mi mamá cuando se enoja

Directora. - y tú que piensas

Ramón. - pues, me molesta

Directora. - entonces no repitas lo que hace tu papá, te sugiero que avises a un adulto para que le llame la atención a tus compañeras cuando te molestan.

Ramón. - ni nos hacen caso.

Directora. - dime a mí y yo te haré caso, vale

Ramón. - si maestra; ¿ya me puedo ir a mi grupo?

Directora. - sí.

18 de marzo 2015 12:35 a.m. aproximadamente

Santiago se encuentra molesto y aventándoles pan a los vasos de sus compañeros, en el comedor de la escuela, me acerco.

Directora. - porque molestas a tus compañeros

Santiago. - ellos empezaron, me quitaron mi comida

Alumnos. - no es cierto, es un gordo chismoso

Directora. - porque lo insultas

Santiago. - ya ve

Alexander. - al gordito nadie lo quiere

Nelly- nos cae gordo por chillón

Santiago. - todos me pegan y yo solo quiero tener amigos

Nelly. - eres un maricón sabes que nos molestas y pegas, te haces, eres un chillón.

Directora. - observan sus comentarios, todos son agresivos, pueden hablarle de otra forma, les gustaría que así les hablaran a ustedes

Alexander. - así somos nosotros.

Betsabe. - Sí maestra, así somos, no se enoje (se ríen todos).

17 de marzo 2015 9:38 a.m. aproximadamente

En entrevista con la Sra. María del Carmen Aguirre abuelita de la menor Azul.

Directora. - Platíqueme sobre Azul

Carmen. - Ay maestra, que quiere que le diga.

Directora. - Por qué presenta esos cuadros de agresividad

Carmen. - Pues ella así es, siempre les pega a todos

Directora. - Usted es su mamá

Carmen. - No, yo soy su abuelita

Directora. - y su mamá

Carmen. - está en la cárcel, ya lleva cinco años ahí

Directora. - y Azul lo sabe

Carmen. - sí, ahorita ya, cuando se la llevaron no lo sabía, yo le decía que estaba en otro lugar, hasta que se enteró y se enojó mucho y dijo que se iba a matar.

Directora. - y qué hizo cuando esto sucedió

Carmen. - pues se puso toda loca agarro un cuchillo, después lo aventó y se salió corriendo, yo le dije a su hermana Mirna que la siguiera que no se le acercara y viera lo que hacía y así anduvo un rato y ya después llegó a la casa y me pidió perdón y se puso a llorar.

Directora. - y la han llevado algún lugar para que la atiendan

Carmen. - no pues la dejamos que se enoje y ya después se le pasa y ya se tranquiliza

Directora. - ella ha pedido ver a su mamá

Carmen. - sí, yo la he llevado y se pone contenta, llega y la abraza, pero mi hija no la quiere.

Directora. - ¿Por qué no la quiere?

Carmen. - mire maestra, para empezar, no sabe quién es el papá, debe ser uno de los drogadictos con los que se juntaba, no la quería desde que estaba embarazada, se pegaba en la panza y decía que no la quería

Directora. - y qué pasó cuando nació

Carmen. - mmm, ni caso le hacía, bueno ni de comer quería darle, yo se la pegaba cuando estaba dormida para que le diera y se enojaba y me la aventaba, jamás la atendió, pobrecita yo le daba lo que podía.

Directora. - y cuando fue creciendo quién se hizo cargo de ella

Carmen. - pues yo, quién más maestra, yo soy la que ando con ella para todos lados y le. Digo pórtate bien para que te quieran, pero ya ve ni caso hace, luego anda molestando a su hermana chiquita y le hace maldades.

Directora. - ¿cuántas hermanas tiene?

Carmen. - son tres maestros ella, Mirna y la chiquita, yo me he hecho cargo toda la vida, mi hija ni caso de ellas, mejor sus papás de la grande y de la chiquita las llegan a ver, bueno de Mirna no es el papá, pero como era un

novio que quería mucho a mi hija, él se hizo cargo de ella y a veces le lleva cosas y de la chiquita si es el papá.

Directora. - ¿cuántos años va a estar en la cárcel su hija?

Carmen. - pues primero habían dicho que cinco, pero ya los va a cumplir y dicen que no va a salir, como murió el policía cuando robaron y se escapo con el que iba, pues a ella le echaron la culpa.

Directora. - y no cree que con todo lo que ha vivido su hija cuando salga cambie y se dedique a sus pequeñas

Carmen. - mmmm maestra esa no cambia está re loca, se parece Azul, igual de rebelde.

Directora. - pero con la edad la gente madura

Carmen. - pero si está bien chica, por eso estás re loca

Directora. - ¿qué edad tiene su hija?

Carmen. - pues tiene veinticuatro años

Directora. - pero Mirna tiene doce, a qué edad se embarazó

Carmen. - pues iba a cumplir los doce maestros, se fue con un viejo ya grande, no le digo que era igual de rebelde que Azul, mire yo le dije no te vayas para allá, porque nada más andas de loca y mire salió panzona y después se la vivió en las calles y fue cuando tuvo Azul.

Directora. - ¿Pero usted que hacía cuando su hija se quería salir?

Carmen. - hay maestra, jamás me hizo caso ella y su hermana se la pasaban en las fiestas y luego agarraron el vicio y se drogaban, yo las metía y cuando

me salía a trabajar se me escapaban y así, ahora ya dice que se arrepiente, pero yo la veo igual.

Directora. - ¿Azul se emociona cuando va a ver a su mamá?

Carmen. - sí es la que más le gusta ir, porque a Mirna no

Directora. - quiere que empecemos a trabajar en psicología con Azul

Carmen. - pues sí, si quiere ya ve que se pone bien rebelde

Directora. - la vamos también a canalizar a una Institución para que nos ayuden con el diagnóstico.

Carmen. - hay maestra, pero ya ve que con mi pié no puedo caminar mucho y me cuesta trabajo, no podrán atenderla sólo aquí, además tengo que gastar en pasajes y no tengo dinero, con mi puesto de dulces que saco no me alcanza y sí mi hermano me ayuda a veces, pero otras no tengo.

Directora. - Esta bien, déjeme ver qué podemos hacer con ella, solamente le pediremos que acuda en algunos momentos para que nos dé más datos.

Carmen. - (interrumpiendo) pero temprano verdad, porque tengo que regresar a sacar mi puesto.

Directora. - Esta bien, permítanos organizarnos y empezaremos a trabajar con Azul

Carmen. - (se levanta) bueno maestra ay me avisa.

19 de mayo 2015 08:00 a.m. aproximadamente

Reunidos en el área de psicología fue citada la Sra. María del Carmen Aguirre abuelita de Azul

Directora. - Señora, muy buenos días la citamos porque tenemos dos situaciones muy delicadas con Azul, ahora que estuvieron trabajando con ella Azul les manifestó a los psicólogos que en su casa le habían tocado sus partes íntimas, usted sabe algo sobre esta cuestión.

Carmen. - Sí maestra, pero no fue nadie de la casa, fue un amigo de su tío quien lo hizo, pero ya tiene, no acaba de ser.

Directora. - ¿Y usted que hizo?

Carmen. - pues su tío habló con él y yo también le dije que ya no lo quería ver ahí y que si regresaba lo iba acusar y le iba a echar a la patrulla.

Directora. - Pero Azul menciona que por eso le dan muchas ganas de golpear a las personas

Carmen. - (interrumpiendo) no maestra ella ya le dije es rebelde desde chiquita, desde antes de que le pasara eso.

Directora. - Usted sabe que es una cuestión muy delicada, que nosotros debemos dar parte a las autoridades educativas y levantar un acta de hechos sobre esta cuestión

Carmen. - (interrumpiendo) no maestra, además ni sucedió en la escuela, porque tienen que hacerlo.

Directora. - Porque los protocolos así lo establecen que cuando nos entremos de estos hechos se levante el acta correspondiente

Carmen. - (interrumpiendo), pero maestra mire, yo la llevo a donde ustedes me digan, además, ya le dije que su tío amenazó al escuincle y ya no va a la casa.

Directora. - El chico era de su edad

Carmen. - no más grande que ella, pero yo ya le dije que lo amenacé con echarle a la patrulla, además se lo llevarían al tutelar porque todavía es chico.

Directora. - Señora, pero lo que vivió Azul no es correcto, además la otra cuestión es que manifiesta que su tío la golpea con un tubo

Carmen. - (interrumpiendo) sí maestra pero ya también hablé con mi hermano y le dije, sí llámale la atención, pero no le pegues en los brazos o en las piernas, para eso tiene las nalgas

Directora. - no señora, pero no es correcto que le peguen Azul entiende cuando le explican las cosas

Carmen. - hay maestra, no le digo que en la casa es bien rebelde, así se pone como aquí avienta todo hasta que su tío la amenaza y se aplaca, pero que ya le dije al tío que no le pegue así que no se pase, mire yo le prometo que voy a volver hablar con mi hermano y ya no va a suceder nada, ándele, ya le vamos a poner atención Azul

Directora. - Señora esto no es sólo de poner atención Azul no debe ser víctima de violencia

Carmen. - (interrumpiendo) por eso maestra yo la llevo a donde me digan y voy a amenazar a su tío que en la escuela ya me dijeron que si lo vuelve hacer se lo va a llevar la patrulla.

Directora. - señora se le va a dar la canalización a la PGJ para que Azul declare que fue víctima de acoso sexual y ahí la van a canalizar al área de psicología, nos tiene que traer la documentación que le entreguen si no lo hace nosotros levantaremos nuestra propia acta.

Carmen. - Sí maestra yo la llevo ahorita, hasta que hora atienden

Directora. - Vamos a hablar para preguntar

Carmen. - Bueno, no se preocupe, yo me doy mi vuelta y la llevo y ya les traigo mañana el papel que me den, si no me atienden hoy la llevo mañana sin falta, entonces ahí le avisa a su maestra que va a faltar.

Directora. - Señora le reitero que es muy importante que vaya o de lo contrario actuaremos como escuela

Carmen. - Si maestra yo ahoritita la llevo y ya le dije le traigo el papel que me den.

23 de febrero 2016 09:15 a.m. aproximadamente

El alumno Ezequiel¹² es llevado a la dirección por presentar conductas disruptivas en el salón de clases.

Directora. - Qué pasó Ezequiel que me cuentas

Ezequiel. - nada

Directora. - como nada por qué te trajeron a la dirección

Ezequiel. - no sé la maestra

Directora. - la maestra te trajo porque no te quiere

Ezequiel. - no sé, pues la maestra

Directora. - por qué te estabas comportando mal con tus compañeros

Ezequiel. - no sé, ellos empiezan y me molestan y me enojo

Directora. - si te molestan porque no le avisas a la maestra para que los regañe

Ezequiel. - no sé, si le he dicho, pero no les dice nada y me siguen molestando

Directora. - ¿no ha hecho nada la maestra?, porque en estos momentos subimos al grupo y comentamos la situación de violencias que estas pasando

Ezequiel. - no

Directora. - no qué

Ezequiel. - bueno no le he dicho a la maestra, pero no me voy a dejar que me peguen,

¹² Nombre que se le dará para guardad su anonimato

Directora. - yo jamás dije que lo permitieras, solamente te sugerí que le avisaras a tu maestra para que ella interviniera.

Ezequiel. - mamá

Directora. - pasa algo

Ezequiel. - no

Directora. - pasa algo en casa que te inquiete

Ezequiel. - no

Directora. - con quién vives

Ezequiel. - con mi mamá y mi abuelita

Directora. - y tu papá

Ezequiel. - mi papá está en Cancún y mi otro papá trabaja y a veces no me va a ver

Directora. - cuál de los dos es tu padre biológico

Ezequiel. - el de Cancún

Directora. - y el otro que trabaja aquí, es novio de tu mamá

Ezequiel. - ya no, era cuando se fue mi otro papá a Cancún

Directora. - y porque le dices papá

Ezequiel. - porque él me puso su nombre

Directora. - qué tu verdadero papá no sabía que estaba embarazada tu mamá

Ezequiel. - sí, pero no me registró, sólo mi otro papá lo hizo cuando era novio de mi mamá.

Directora. - y te molesta que no viva con ustedes

Ezequiel. - no, porque a veces lo veo, ya me puedo ir, ya me voy a portar bien.

Directora. - no es que te portes mal es la forma en la que resuelves los problemas

Ezequiel. - bueno ya le voy a decir a la maestra cuando me peguen, ya me puedo ir

Directora. - ya no le vas a pegar a tus compañeros.

Ezequiel. - sí, si quiere le digo a usted para que vea que sí lo voy a hacer

Directora. - ok

Ezequiel. - adiós direc

20 de mayo 2016 11:00 a.m. aproximadamente

Estando en la dirección de la escuela

Ezequiel. - Direc, puedo pasar

Directora. - qué pasó Ezequiel, pasa

Ezequiel. - mmm

Directora. - qué pasó, en qué te ayudo

Ezequiel. - quería platicar con usted

Directora. - dime

Ezequiel. - ya ve que tengo dos papás

Directora. - sí

Ezequiel. - ayer fui a ver a uno

Directora. - al que vive aquí

Ezequiel. - sí

Directora. - y a dónde lo fuiste a ver

Ezequiel. - a donde trabaja

Directora. - y eso es lejos o cerca de aquí

Ezequiel. - es cerca, del otro lado

Directora. - y tú normalmente vas solo o te llevan

Ezequiel. - no yo me voy solo

Directora. - y no le avisas a nadie

Ezequiel. - a veces a mi mamá

Directora. - y a qué hora regresas

Ezequiel. - en la noche

Directora. - y no te buscan en tu casa

Ezequiel. - no porque mi mamá no está y mi abuela llega tarde

Directora. - ¡ah!, bueno y que me querías contar

Ezequiel. - que cuando iba a ver a mi papá me encontré a unos chavos que siempre están en la esquina del trabajo de mi papá

Directora. - y te molestaron

Ezequiel. - no ellos nunca me molestan, siempre me saludan, pero me dijeron que si no quería

Directora. - que si no querías qué

Ezequiel. - pues ya sabe, eso

Directora. - no Ezequiel, no se a qué te refieres

Ezequiel. - pues eso

Directora. - sigo sin entender

Ezequiel. - si le digo no le dice a mi mamá

Directora. - no

Ezequiel. - pues droga

Directora. - y que te ofrecieron

Ezequiel. - pues una mona, para que yo también me drogara

Directora. - tú te has drogado alguna vez

Ezequiel. - no, nunca

Directora. - sabes lo que sucede si lo haces

Ezequiel. - sí, quedas mencito, así medio lelo

Directora. - y te trataron de obligar

Ezequiel. - no para eso no.

Directora. - para que sí

Ezequiel. - pues, pues, no se

Directora. - que pasa Ezequiel, cuéntame

Ezequiel. - pues quieren que les ayude a robar en la noche

Directora. - y tú que piensas

Ezequiel. - me da miedo

Directora. - pues entonces no lo hagas

Ezequiel. - pero ellos son de una banda muy buena, ellos venden droga a los que se la piden, yo ya los he visto y cuando paso me dicen tu sh

Directora. - porque no se lo has dicho a tu mamá

Ezequiel. - porque no quiero que le hagan algo

Directora. - y cómo le harían algo

Ezequiel. - ellos me han dicho que, si digo, me matan y matan a mi mamá y yo no quiero

Directora. - y porque no dejas de ir con tu papá para que no los veas

Ezequiel. - porque ellos han ido a mi casa a buscarme y yo creo que me van a hacer algo

Directora. - por qué les tienes tanto miedo

Ezequiel. - porque yo ya les he ayudado a entregar droga, me dan unas cosas envueltas y las llevo a un señor que me da dinero y se los entrego

Directora. - porque lo has hecho

Ezequiel. - pues porque si no lo hago me matan, no le dije ya

Directora. - pero debes avisar a tu mamá o a tu abuelita para que te apoyen

Ezequiel. - no mi abuela, no la quiero, a esa señora no me importa nada

Directora. - y a tu mamá o a tu papá que trabaja aquí

Ezequiel. - es que me da miedo, además ellos también se han llevado a muchachas, yo los he visto

Directora. - es muy importante que no te involucres, insisto que es mejor que no andes solo y te vayas directo a tu casa cuando salgas de la escuela.

Ezequiel. - pues si les tengo mucho miedo, ya me voy direc

Directora. - oye, espera que piensas hacer al respecto

Ezequiel. - vengo después a contarle

Directora. - no dejes de venir

08 de junio 2016 07:40 a.m. aproximadamente

En la entrada de la escuela se aproxima la señora Yamilet

Yamilet. - maestra puedo hablar con usted un momento

Directora. - sí dígame señora

Yamilet. - llegamos tarde y yo le quería decir que dejara entrar a Sol y a Sonia, aunque dejara a fuera a Sandra

Directora. - y porque señora

Yamilet. - mire maestra la culpa de que llegáramos hoy tarde fue de Sandra, no se apuró y sus hermanas van a pagar las consecuencias

Directora. - pero recuerde que la obligación de presentarse a tiempo a las clases es de usted no de ellas señora

Yamilet. - si maestra, pero yo trabajo y les digo que deben dejar sus cosas ya arregladas para el otro día y Sandra no encontraba los zapatos

Directora. - a ver señora, sé que las está haciendo responsables de sus cosas, pero siempre es importante que como mamá supervise

Yamilet. - bueno, las va a dejar entrar o no

Directora. - a ver señora, no debe ponerse en esa postura

Yamilet. - si maestra porque ya le dije a Sandra que si no las dejan entrar a ver qué va hacer con sus hermanas porque todos los actos tienen consecuencias y ella es la culpable.

Directora. - señora son sus hijas, no debe tratarlas de esa manera

Yamilet. - sí maestra, pero ellas les hacen más caso a mis papás que a mí y por eso son los problemas

Directora. - porque señora

Yamilet. - porque mis papás y mi hermana les dicen Sandra ya apúrate porque la señora de la casa ya se enojó

Directora. - permítame un momento, a ver chicas (refiriéndome a las alumnas) pasen al comedor para que desayunen y tengan sus cosas en orden para que no lleguen tarde, vale

Alumnas. - sí directora

Directora. - señora, pase por favor a la dirección.

Dentro de la dirección.

Directora. - señora no debe agredir de esa manera a las pequeñas, las responsabiliza de todo

Yamilet. - ya sé maestra, pero me desespero, mis papás se meten en todo y empiezan hablarles mal de mí a mis hijas

Directora. - y por qué no busca un lugar para vivir usted con sus hijas

Yamilet. - porque ese es mi departamento y mis papás llegaron ahí hace poco y se la pasan diciendo ya ves Sandra tu mamá no ve por ustedes, tu mamá se la pasa todo el día afuera, la señora ya se enojó no le hagan caso.

Directora. - señora es importante que platique con sus papás y les exprese esto para que se den cuenta de lo que están haciendo

Yamilet. - maestra mis papás no me quieren

Directora. - no diga eso, los padres siempre amamos a nuestros hijos

Yamilet.- no maestra mi papá de puta no me baja, (empieza a llorar) ayer después de venir a dejar a mis hijas, cuando me regresé a mi casa me cambié porque tenía junta en mi trabajo y sabe lo que me dijo mi papá, seguramente ya te vas de puta, por eso te vistes así, ya ve que ayer en la mañana estaba lloviendo un poco y como me puse falda me empezó a insultar

Directora. - y su mami que dijo

Yamilet. - mi mamá nada más se queda callada y le da el lado a mi papá

Directora. - ¿su papá agredía a su mamá?

Yamilet. - si

Directora. - ¿le pegaba?

Yamilet. - si

Directora. - por eso se comporta así su mamá

Yamilet. - mis papás nunca me han querido, por eso cuando tenía quince años me salí de mi casa, porque ya no aguantaba que nos pegara mi papá y mi mamá no hacía nada

Directora. - ha intentado decirle todo lo que siente a su papá

Yamilet. - no se presta maestra, él solo sabe gritarnos a todas putas

Directora. - pero usted debe romper esa inercia, porque lo que está haciendo es reproducir la violencia con sus hijas y sobre todo con Sandra, que es la

mayor, no le permite que se equivoque, la incrimina constantemente, debe ser más amorosa con ella.

Yamilet. - mmmm conmigo nadie fue así

Directora. - pero eso no quiere decir que no lo pueda hacer, permítase quererse y permita que otros la quieran, pone una barrera siempre entre usted y los demás, a veces hasta lo hace como si no mereciera ser querida

Yamilet. - pues la verdad mi papá se ha encargado de hacerme sentir que no valgo y no me gusta expresar mis sentimientos

Directora. - ve, es importante que sea cariñosa con sus hijas, abráselas, béselas

Yamilet. - no me nace maestra, me molesta hacerlo

Directora. - porque no está acostumbrada

Yamilet.- no, en mi casa no lo hacían, mi papá tomaba mucho, bueno todavía toma y cuando llegaba si no hacíamos lo que él quería nos golpeaba o le pegaba a mi mamá, nunca dejó que mi mamá nos defendiera y tampoco ella lo hacía, si queríamos salir con nuestros amigos, nos gritaba ya te vas de puta, eso es para lo único que sirves, por eso me fui de mi casa y por eso soy así, pero mire maestras no quiero lo mismo para mis hijas, por eso les he enseñado hacer sus cosas.

Directora. - señora, pero les falta el amor, las niñas se sienten solas, debe aprender a demostrarles que las quiere, al principio le van a costar trabajo porque no está acostumbrada, pero con el tiempo lo va a hacer, debe romper

los patrones que ya tiene establecidos. Lleve el proceso como los
alcohólicos, sólo por hoy

Yamilet. - mmm lo intentaré maestra

Directora. - en la escuela sabe que tenemos el área de psicología, si gusta le
programamos una cita para que acuda a terapias

Yamilet. - pero trabajo y no me da tiempo

Directora. - se la programamos temprano, cuando venga a dejar a las niñas,
lo más importante es que usted esté bien, para que sus hijas también lo
estén, cómo ve

Yamilet. - bueno, yo creo que sí necesito decirle alguien todo lo que siento,
ya se lo he dicho algunas personas y cuando lo hago me siento mejor porque
cuando lo digo me oigo y pienso Yamilet, no hagas eso, no debes permitir, y
me echo porras solitas

Directora. - permítanos ayudarle en el proceso y sí es necesario que acudan
sus papás también platicaremos con ellos

Yamilet. - mmm mi papá, dice que él no está loco, que las locas somos
nosotras

Directora. - no se preocupe con quien quiera asistir trabajaremos y si no
quiere nadie, existen otras maneras de expresar lo que siente, le voy a
programar la cita.

Bibliografía

Alarcón, R. (1990), *Identidad de la psiquiatría latinoamericana*, México: Siglo XXI,

Aldama, C. (2006). *Aprender a convivir en un mundo de violencia*. Cuadernos de pedagogía, 359, 28-31

Alvarado, M. E. F. (2003). Los conflictos y las formas alternativas de resolución. pág. 265-268. Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca.

Bandura, A. (1987). *Pensamiento y acción: Fundamentos Sociales*. Barcelona: Martínez Roca.

Bandura, Ross y Ross (1963). La agresión en la infancia. En: Manning, M.(Ed.) *Infancia y Aprendizaje*. (pp.104-139) México: interamericana

Barataria, (2014) Mecanismos Alternativos de solución de controversias como derecho Humano en: *Revista Castellano-Manchega de Ciencias Sociales*, núm. 17, junio, pág. 81-95.

Bartolomé, M. (1986) “La investigación cooperativa”. En *Revista Educar*, no. 10 pág. 51-78.

Bartolomé Pina, M. (1992). Investigación cualitativa en educación: ¿comprender o transformar. *Revista de Investigación Educativa*, 20, pág. 7-36.

Binaburo, J.A. y Muñoz, B., (2007), *Educación desde el conflicto*, Barcelona: CEAC

Blair Trujillo Elsa (2009) Aproximación Teórica al concepto de violencia: avatares de una definición Política y Cultural, núm. 32 Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco Distrito Federal, México. pp.9-33

Budjac, B. (2011) Técnicas de negociación y resolución de conflictos. Colombia: Editorial Pearson

Caivano, Gobbi & Padilla. (2006). Negociación y Mediación instrumentos apropiados para la abogacía moderna (2ª. Ed.). Buenos Aires: AD-HOC

Calvo Soler, R. (2014). Mapeo de conflictos. Técnica para la exploración de los Conflictos. Barcelona: Gedisa.

Canales, M. (2006), Metodologías *de investigación social*. Santiago, Chile: Edici LOM. Concha y Toro 23.

Carr, W y Kemmis, S. (1988) Teoría crítica de la enseñanza. La Investigación-acción en la formación del profesorado. Barcelona: Martínez Roca. pág. 220

Carrasco, M.B. (2009) Mediación y Sistemas alternativos de resolución de conflictos, una visión jurídica. Madrid. Reus.

Carrera, V., & Marisol, J. (2013). *La implementación de la negociación política en las crisis de la sociedad civil* (Doctoral dissertation, Universidad Autónoma de Nuevo León).

Centro de Estudios Filosóficos, Políticos y Sociales Lombardo Toledano (13 de marzo 2015). Concepto y tipos de violencia. [Mensaje en un Blog] de URL: <https://www.centrolombardo.edu.mx/concepto-y-tipos-de-violencia/>

Cicourel, V. (1982), *El Método y la medida en Sociología*, Madrid España: Nacional

Coellill, J. y Escudé, C.,(2006) El acoso escolar: un enfoque psicopatológico. Anuario de Psicología Clínica y de la Salud, (2) 9-14

Colaiácovo (1998) citado en:Carrera, V., & Marisol, J. (2013). *La implementación de la negociación política en las crisis de la sociedad civil* (Doctoral dissertation, Universidad Autónoma de Nuevo León).

Colás, P. y Rebollo, Ma. A. (1993) Evaluación de Programas. Una guía práctica. Sevilla, Kronos, pág. 112

Cornejo, Rodrigo y Redondo, Jesús María (2001) El clima escolar percibido por los alumnos de enseñanza media superior. Una investigación en algunos liceos de la Región Metropolitana. [versión electrónica] 11-52 consultada el 21 de febrero 2017, de URL: <http://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=19501501>

Corsi, J. (2006), La violencia hacia la mujer en el contexto doméstico. Buenos Aires, Argentina: Fundación Mujer

Davis, K. (1965) La Sociedad Humana. Buenos Aires: Eudeba

Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948) Adaptada y Proclamada por la Asamblea general en su resolutive 217 A (III) de 10 de diciembre.

Diario Oficial de la Federación el 10 de junio de 2011, [versión electrónica] consultada el 2 de febrero 2017, de URL: http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5216816&fecha=31/10/2011

Diario Oficial de la Federación el 9 de febrero de 2012, [versión electrónica] consultada el 2 de febrero 2017, de URL: http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5233070&fecha=09/02/2012

Diario Oficial de la Federación el 26 de febrero de 2013, [versión electrónica] consultada el 2 de febrero 2017, de URL: http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5288935&fecha=26/02/2013

Díaz-Bravo, L. y colab. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. Investigación en Educación Médica, vol. 2 núm. 7, pág. 163.

Diccionario de Ciencias de la Educación. (1983), (2nd ed.) México: Santillana.

Elliott, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*, Madrid: Morata. pág. 5-12

Fals Borda (1999) Orígenes Universales y retos actuales de la IAP. Análisis Político no. 38. Instituto de Estudios Políticos y Relaciones Internacionales (IEPRI) Universidad Nacional de Colombia, Santa Fe de

Bogotá de URL:
<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/colombia/assets/own/ana>

Fisher, R. y Ury, W. (1984) *Obtenga el sí: el arte de negociar sin ceder*. México, pag. XVII Edit. Norma

Flick, U (2007), *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata Paideia.

Folberg & Taylor (1992) *Mediación. Resolución de conflictos sin litigio*. México Limusa pág. 41

Fraile, A. (1991) *La Investigación-Acción un método de análisis para una nueva Educación Física*. Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado, pag. 251-264.

Fraile, A. (1995b) *La Investigación-Acción: instrumento de formación para el profesorado de Educación Física*. Pág. 46-52

Fred, J. y Gilette, P. (1987) *Ganar, ganar negociando. Cómo convertir el conflicto en acuerdo*. Traducción del inglés de A. Díaz Mata, México, Edit. Continental pág. 259.

Freire, P. (1970) *Pedagogía del Oprimido* (36ª ed.) Río de Janeiro: Paz e Terra

Freund, J. (1995). *Sociología del Conflicto*. Madrid: Ediciones Ejército.

Fundación en Pantalla contra la Violencia Infantil, (2014). *Diagnóstico Situación de la Infancia en México, Maltrato infantil urgencia nacional*. [versión electrónica] consultada el 10 de febrero 2017, de URL: <http://www.fundacionenpantalla.org/articulos/pdf%27s/situacion-infancia-mexico-2014.pdf>

Furlán, A y Spitzer, T. (2013). *Convivencia, Disciplina y Violencia en las Escuelas 2002-201*, p.80, México: ANUIES

Gabarrón, L.R. y Hernández Landa, L. (1994) *Investigación Participativa. Cuadernos Metodológicos*. Madrid, CIS.

Gavin, K; Benson, J. y McMillian, J. (1985) Cómo negociar con éxito. Traducción del inglés de Jiménez, R. Bilbao España, Edit. Deusto, pág. 20 y 23

Galtung, J. (2004). El triángulo de la Violencia.(esl/efl) *Violencia, guerra y su impacto*. 1-9 consultado el 30 de enero de 2017 de URL: <http://red.pucp.edu.pe/wp-content/uploads/biblioteca/081020.pdf>

García Oramas, M. J., Ruiz Pimentel, S., Ruiz Vallejo, S. (2010), Construyendo comunidades educativas libres de violencia. Xalapa, México: Secretaría del Estado de Veracruz

García Murillo, J. G., & Gómez Bivian, L. H. (2009). Panorama General del Arbitraje en México. En J. E. Vargas Viancos, & F. J. Gorjón Gómez, Arbitraje y Mediación en las Américas. México: CEJA - UANL. pág. 305-316. www.fbe.org/IMG/pdf/Report_Fernando_de_Rosa-3.pdf

Gorjón, F (2001) Arbitraje comercial, paradigma del derecho. Revista de Derecho Notarial, año XLII, julio p. 89

Goldstein, A. P., (1981). Psychological Skill Training: Psychological skill training: The Structured learning technique. New York: Pergamon Press.

Gómez Oviedo, C. (2002). La educación física en escuelas en el medio rural, una experiencia personal. Tándem, 9, pág. 48-58.

González, Contró (2011). Derechos humanos de los niños: una propuesta de fundamentación. México, UNAM-II Serie Doctrina Jurídica, Num. 425.

González, Nazario. (2002), La larga Historia Oculta de los Derechos Humanos, *Los derechos humanos en la historia*. México: Alfa-Omega.

Habermans, J (1982) Conocimiento e interés. México: Taurus.

Habermans, J (2010) *El concepto de dignidad humana y la utopía realista de los derechos humanos*. DIÁNOIA, vol. LV num. 64, México p. 5-6

Hanke, B., Huber, G. y Mandl. (1979). El niño agresivo y desatento. Argentina, Kapelusz. pág. 139.

Helmlinger Casanova, K., & Cruz Tamburrino, J. (2009). Evolución de la resolución alternativa de controversias constitucionales civiles y comerciales en Chile. En Vargas Viancos J. E., & Gorjón Gómez F. J., Arbitraje y Mediación en las Américas (pág. 115-125). México: CEJA - UANL.

Jares, X.R. (2001b) Educación y Conflicto. Guía de Educación para la Convivencia. pág. 5-12 Popular, Madrid.

Jares, X.R. (2004) en: Serna, V. H. A., & Cortés, D. F. G. (2009). El conflicto: aprendizaje para la convivencia o escenario para ejercer el poder de excluir como castigo: el caso de la Escuela Popular del Deporte en el corregimiento de San Cristóbal, Medellín, 2007-2008. *Educación Física y Deporte*, 28(1), pág. 29-38.

Jares, X.R. (2006) Pedagogía de la Convivencia. Barcelona: Graó

Jáuregui, M.L. (2005) Aprender a vivir juntos: la importancia del clima escolar en la Cultura de Paz. En Visiones del Foro Hispano Latinoamericano de Coeducación y Cultura de Paz, FHILCPAZ. Pág 23 Santiago de Chile; Edición María Antonieta Mendoza, UMCE/UNESCO.

Johnson, N. (1976), "Control de la agresión". En: Johnson, N. (Ed.). *La Agresión en el Hombre y en los Animales*. cap. 7 pp. 279-305, México: Manual Moderno.

Kemmis, S (1984): Point-by-Point Guide to Action Reseach for Teacher. Deakin University, pág. 1

Kemmis, S y McTaggart, R. (1988): *Cómo planificar la investigación-acción*, Alertes S.A Ediciones, Barcelona.

LaTorre, A. (2003) *LaInvestigación-Acción. Conocer y cambiar la práctica Educativa*. Barcelona, Graó

La organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (1992). *El Manifiesto de Sevilla sobre la Violencia*. Barcelona: UNESCO

Landeros, L y Chávez, C (2015) *Convivencia y Disciplina en la Escuela. Análisis de Reglamentos Escolares de México*. pág. 34 México: INEE

Ley General de Acceso de la Mujeres a una Vida Libre de Violencia (2007), En: Diario Oficial de la Federación el 01 de febrero de 2007, [versión electrónica] consultada el 2 de febrero 2017, de URL: http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=4961209&fecha=01/02/2007

Lewin, K. (1946). Action research and minority problems. *Journal of Social Issues*, vol. 2 pag.34-36

Lewin y otros (1946). La investigación-acción y los problemas de las minorías. En Salazar, M.C. (comp) (1992). *La investigación-acción participativa. Inicios y Desarrollos*. pág 13-25. Colombia: Editorial Popular. OEI, Quinto Centenario.

Lomax, P (1990) Actionresearch for profesional practice. *British Journal of In-service Education*, 21 (19), pág. 1-9

López-Cabanas, M., y Chacón, F. (1997) *Intervención Psicosocial y Servicios Sociales: Un enfoque participativo*. Ed. Síntesis. Madrid.

López Fdez. Cao, M y Martínez Díez, N. (2006): *Arteterapia. Conocimiento interior a través de la expresión artística*. Madrid, Ediciones Tutor, S.A. pág. 22

Luque, O. y Navarro, R. (1998) “Intervención psicológica en servicios sociales: notas sobre sus orientaciones y principales características” en Luque, O. y Valencia, A. (eds). *La intervención psicosocial en programas de servicios sociales*, Valencia, Nau llibres, pág. 39-44

Manning, M. (1983). *La agresión en la infancia. Infancia y Aprendizaje*. México: Interamericana. pág. 104-139.

Manzur, C.A. (2003) *Breviarios jurídicos, mediación y conciliación en México: vías alternativas de solución de conflictos a considerar*. México, D.F. Porrúa.

Martín Buber, *The way of man*, Paperback, 2000. Edgar Morin, *El Método: la naturaleza de la Naturaleza*, Ediciones Cátedra, 2006.

Martín Buber, (1979) Elemente des Zwischenmenschilchen, en Das dialogische Prinzip, ed. Lambert Schneider, Heidelberg, pág. 293-294.

Martínez, M. (1998). *La investigación cualitativa etnográfica en educación*. Manual Práctico – Teórico. Caracas: Trillas.

Maturana, S. (2010). *La complejidad emergente en la historia de vida de los “Buenos Profesores”*. [versión electrónica] Polis Revista Latinoamericana num. 25 consultada el 01 de octubre 2016, de URL: <http://polis.revues.org/465>

Mirabal, D. (2003). Técnicas para manejo de conflictos, negociación y articulación de alianzas efectivas. Venezuela *Provincia*, (10) enero-diciembre, pág. 53-71, de URL: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55501005>

Mischel (1973). “Entretenimiento en Habilidades Sociales: tendencias actuales”. En Roth, E. (1986). *Competencia Social. El cambio del comportamiento individual en la comunidad*. México. Trillas. pág.174.

Musitu, G. y Lila, M.S.(1993) Estilos de socialización e intensidad de la comunicación en las relaciones padres-hijos. *Revista de Psicología Universitas Tarragonensis* vol. 15 núm.2 pág. 15-29.

Molina, R. B. & Muñoz F. A. (2004). Qué son los conflictos. En V.E. Muñoz. *Manual de Paz y Conflicto*, pág. 143. Granada España. Universidad de Granada.

Molina de Colmenares, N. y Pérez, I. (2006) El clima de relaciones interpersonales en el aula: un caso de estudio. *Paradigma* (2), pág. 193-219.

Montenegro, M. (2001a) *Conocimientos, Agentes y Articulaciones; Una mirada situada a la intervención social*. Programa de Doctorado en Psicología Social, UAB. Tesis de Doctorado dirigida por el Dr. Joan Pujol Tarrés. Disponible en: <http://www.tdx.cesca.es/TDX-0702101-234813/> pág. 64

Montenegro, M. & Pujol, J. (2001) “Conocimiento Situado: Un forcejeo entre el relativismo construccionista y la necesidad de fundamentar la acción”. Universidad Oberta de Cataluña UOC (manuscrito)

Muñoz Abundez, G. (2008). Violencia escolar en México y en otros países: comparaciones a partir de los resultados del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. *Revista mexicana de investigación educativa*, 13(39), pp.1195-1228

Naciones Unidas (2003) El Deporte como recurso para el desarrollo humano. [versión electrónica] El Deporte consultada el 26 de enero de 2017 de URL:
https://www.unodc.org/pdf/youthnet/handbook_sport_spanish.pdf

Nahoum, C. (1985). *La entrevista psicológica*. Buenos Aires, Argentina: Kapelusz

Organización Panamericana de la Salud (2002) Informe mundial sobre la violencia y la salud: resumen, Washington, D.C: Organización Mundial de la Salud.

Oraá, J. y Gómez F., (2008) La Declaración Universal de Derechos Humanos. Bilbao: Universidad de Deusto

Ortega, R. (1998). ¿Indisciplina o violencia?. El problema de los malos tratos entre escolares. *Perspectivas*, XXVIII, núm. 4, pp. 645-659

Ortega y colab. (1998b) “*La convivencia escolar: qué es y cómo abordarla*”. *Programa educativo de prevención de maltrato entre compañeros y compañeras*. Sevilla: Conserjería de Educación y Ciencia.

Ortega, R. (2007a). Competencias para la convivencia y las relaciones sociales. *Cuadernos de pedagogía*, 370, 32-35.

Pagliai, P. (s.f.) Educación y Derechos Humanos. ¿Una historia de amor? México. Dr. En Pedagogía y Profesor del Núcleo Docente Básico de la “Maestría en Gestión de la Convivencia en la Escuela. Violencia, Derechos Humanos y Cultura de Paz” de la Universidad Pedagógica Nacional (México).

Paglai, P. (2016) “Breve historia de la Paz”

Papalia, D. (1985). *El Desarrollo Humano*. México: Mc Graw Hill.

Park, P. (1990). Qué es la Investigación-acción participativa. Perspectivas teóricas y metodológicas. En: Salazar, M.C. (Comp) (1992). La Investigación-acción participativa. Inicios y Desarrollos. pág. 135-174. Colombia: Editorial Popular. OEI, Quinto Centenario.

Peláez, A. y colab. (2014) La entrevista. Universidad Autónoma de México. URL:
http://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/InvestigacionEE/Presentaciones/Curso_10/E.

Pérez Fernández, O. (2003) Manual Básico del Conciliador. México, Edit. Repeticiones Gráficas, pág. 12.

Pérez Serrano, G. (1990) Investigación-Acción: aplicaciones al campo social y educativo. Madrid: Dykinson

Pring, R. (2000) Philosophical of educational research. London: Continuum.

Raven y Kruglaski, (1970) En: Vidal, M. (1997) Prácticas y Técnicas de Negociación p. 70 en Prensa-Santafé de Bogotá

Ríos, M.J. (1997) Cómo Negociar a Partir de la importancia del otro. Santafé de Bogota Colombia, p. 47 Editorial Planeta

Rodríguez, G.; Gil, J. y García, E. (1996). Metodología de la Investigación Cualitativa. Málaga: Aljibe.

Rojas, L. (1995) Las semillas de la violencia. Madrid: Espasa-Calpe

Romero Sánchez, E & Pérez Morales C., (2012). Aproximación al concepto de Responsabilidad en Lévinas: Implicaciones Educativas. (Spanish). [versión electrónica] Bordon, 64(4), 99-110 consultada el 04 de febrero 2017, de URL:
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4068454>

Roth, E. (1986). Competencia Social. El cambio del comportamiento individual en la comunidad. México, Trillas pag. 174

Ruiz Olabuenaga, J., (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.

Salazar, M. (1992) *La Investigación-Acción Participativa, Inicios y Desarrollos*. Madrid: Popular

Sánchez, M., Parra, J. y Prieto, M. (2005) *La dimensión afectiva: variables relevantes para el bienestar psicológico de estudiantes adolescentes*. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*, vol. 4 núm. 1, pág. 6-22

Sánchez, O., Trujillo, J. & Alarcón C. (2013, mayo) *Aportes a la Educación*. [versión electrónica] *Revista Pedagogos* consultada el 17 de enero de 2017, de URL: <http://revista-pedagogos6.webnode.com.co/paulo-freire/su-pensamiento/>

Sarason, B.R. (1999) *Familia, apoyo social y salud*. In J. Buendía (Ed.), *Familia y psicología de la salud* pp. 19-28. Madrid: Pirámide

Saratino, E. y Amstrong, D., (1988). *Desarrollo del niño y del Adolescente*. México: Trillas

Secretaría de Educación Pública (SEP, 2012) *Modelo para la prevención, atención y seguimiento de la violencia, maltrato, acoso escolar y abuso sexual infantil*. México: Autor

Serna, V. H. A., & Cortés, D. F. G. (2009). *El conflicto: aprendizaje para la convivencia o escenario para ejercer el poder de excluir como castigo: el caso de la Escuela Popular del Deporte en el corregimiento de San Cristóbal, Medellín, 2007-2008*. *Educación Física y Deporte*, 28(1), pág. 29-38.

Serrano, A e Iboria, I., (2005). *Violencia entre compañeros en la escuela*. España: Centro Reina Sofía para el estudio de la violencia.

Sierra, F. (1998) *Función y Sentido de la entrevista cualitativa en investigación social*. En J. Galindo (Ed.), *Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación* (pp. 277-345). México: Pearson.

Suárez Pazos, M. (2002) *Algunas reflexiones sobre la Investigación-acción colaboradora en la Educación*. *Revista Electrónica de enseñanza de las Ciencias*. Vol. 1 no. 1 Facultad de Ciencias da Educación.

Universidade de Vigo. Campus de Ourense. de URL:
<http://saum.uvigo.es/reec/volumenes/volumen1/Art3.pdf>

Tapia, D., (2012). La violencia escolar en las escuelas secundarias de México. Tesis profesional de Licenciatura. Universidad Veracruzana, México

Taylor, S.J. & Bogdan, R. (1992). La entrevista en profundidad. *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona, España: Paidós

Trianes, M.V. (200) *La violencia en el contexto escolar*. Malaga: Aljibe

Tejedor, F. (2000) El Diseño y los Diseños en la Evaluación de Programas. *Revista de Investigación Educativa*, vol. 18 no. 2 pág. 319-339

Vázquez Gutiérrez, R. L. (2012). *La mediación escolar como herramienta de educación para la paz*. España, Universidad de Murcia.

Vidal Noguera, M. (1997). La Negociación y la mediación. *Prácticas y Técnicas de Negociación*, pag. 105, Santafé de Bogotá, Colombia, Prensa.

Woods, P. (1998) *Experiencias críticas en la enseñanza y el aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
row, Scott y Wdxier. (1973). En: Saratino, E. y Amstrong, D. (1988), (Ed.) *Desarrollo del Niño y del Adolescente*. México: Trillas. .

Zaitegui de Miguel, N."La Convivencia Factor de Éxito" (2008) de URL:
www.fracasoescolar.com/conclusions2008/nzaitegui.pdf

Zabala, A. (2007) *Relaciones Interactivas en clase*. El papel del profesorado y el alumnado, Barcelona: Gráo.