



si SEMINARIO DE
INVESTIGACIÓN
EN JUVENTUD

Colección
ESCUELA Y JUVENTUD

**CUANDO LOS MAESTROS NOS INTERRUMPEN
DANDO CLASES. El **malestar** en la escuela.**

MarthaPáramoRiestra





Universidad Nacional Autónoma de México
Dr. José Narro Robles
Rector

Secretaría de Desarrollo Institucional
Dr. Francisco José Trigo Tavera
Secretario

Seminario de Investigación en Juventud
Mtro. José Antonio Pérez Islas
Coordinador



Colección
ESCUELA Y JUVENTUD

CUANDO LOS MAESTROS NOS
INTERRUMPEN DANDO CLASES.
El malestar en la escuela.

Martha Páramo **Riestra**

Universidad Nacional Autónoma de México
Secretaría de Educación Pública
Administración Federal de Servicios Educativos
en el Distrito Federal

México, 2016

Cuando los maestros nos interrumpen dando clases. El malestar en la escuela estuvo a cargo de la Secretaría de Educación Pública, a través de la Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal y de la Dirección General de Innovación y Fortalecimiento Académico.

Autora: Martha Páramo Riestra
© 20XX, Universidad Nacional Autónoma de México,
Av. Universidad 3000, Copilco Universidad, Coyoacán,
c.p. 4360, Ciudad de México
www.unam.mx

Primera edición SEP, 2016
SEP-Administración Federal de Servicios Educativos
en el D.F.,
Parroquia 1130, Santa Cruz Atoyac, 03300,
Ciudad de México.
www.sepdf.gob.mx

ISBN UNAM de la colección: 978-607-02-7360-5
ISBN SEP de la colección: X
ISBN SEP: X

Secretaría de Desarrollo Institucional
Seminario de Investigación en Juventud
Cerro del Agua 120, Coyoacán, 04310, México, D.F.

Coordinación editorial

José Antonio Pérez Islas

Corrección editorial

Maritza Valencia Murcia

Enrique Pérez Reséndiz

Israel Lira García

Araceli Moreno Ortiz

Mauricio Sáenz Ramírez

Diseño editorial

Melanie Solares Decuir

Roberto Zepeda Rojas

Esta obra es producto del "Estudio de ambientes escolares, conductas y convivencia en Escuelas de Educación Básica en el Distrito Federal" en convenio AFSEDF-UNAM.

Reproducción sin fines de lucro, citando la fuente, autorizada por la Universidad Nacional Autónoma de México, para su distribución gratuita de los Supervisores de Educación Básica del Distrito Federal, en el ejercicio fiscal 2016.

Prohibida su reproducción por cualquier medio mecánico o electrónico sin autorización escrita de los titulares del *copyright*.

Páramo Riestra, Martha, autora.
Cuando los maestros interrumpen dando clases: el malestar en la escuela / Martha Páramo Riestra. -- Primera edición.
152 páginas -- (Colección escuela y juventud).

ISBN: X

ISBN GENERAL: 978-607-02-7360-5

1. Ambiente en el salón de clases. 2. Relaciones maestro-estudiante 3. Disciplina escolar. 4. Sociología de la educación. I. Título. II. Serie
LB3013 P37 2016

Índice

7	Sobre la autora
9	Presentación Para empezar: la escuela no es un lugar para no ensuciarse
13	Capítulo 1. Hay malestar por exceso de institución, pero también por falta
21	Capítulo 2. En la escuela actual, cada quien se las arregla como mejor puede
25	Capítulo 3. Con estas nuevas generaciones... no se puede
27	Capítulo 4. Lo que más me gusta de la escuela es cuando no llega el docente
31	Capítulo 5. Enseñar, sí... pero lo que se dice enseñar, enseñar, enseñar, pues no
35	5.1 El pacto
36	5.2 La paradoja del doble vínculo
42	5.3 Del episodio violento al estallido que golpea
45	Capítulo 6. No corro, no grito, no empujo
47	Capítulo 7. Normalidad, normalidad y más normalidad
57	Capítulo 8. Si les dices porque les dices, y si no les dices también
59	Capítulo 9. Molestar por malestar: Entendiendo el malestar
67	Capítulo 10. No se trata de un quiebre generacional
77	Capítulo 11. De un amigo, lo espero todo
81	Capítulo 12. Sin pelearnos no seríamos tan normales
89	Capítulo 13. Lo que pasa es que son jóvenes que vienen de familias desintegradas
95	Capítulo 14. El que se lleva, se aguanta.
97	Capítulo 15. La escuela es mi segunda casa
99	Capítulo 16. ¿Y eso del violentómetro...?
103	Capítulo 17. Estadística pura y dura: Los índices malestar escolar
109	Capítulo 18. Y para terminar: sí hay <i>bullying</i> , pero no tanto; el malestar está en muchos otros lados
113	Anexo Diseño de índices de malestar y bienestar entre estudiantes y docentes
147	Bibliografía



Sobre la autora

{ Martha Páramo Riestra

Psicóloga, psicoterapeuta familiar, psicoanalista de grupo y doctora en psicoterapia psicoanalítica.

Cuenta con 30 años de experiencia docente; ha sido profesora de jóvenes de secundaria, bachillerato, licenciatura, maestría y doctorado.

Ha trabajado 17 años para la UNAM en diversas áreas de investigación y puesta en marcha de programas de formación y desarrollo de estudiantes y docentes.

Se ha destacado en la organización, desarrollo y evaluación de programas y proyectos de carácter estratégico en diversas instituciones educativas del país.

Cuenta con 25 años de experiencia clínica como psicoterapeuta, conferencista y asesora en temas como prevención y manejo del acoso escolar; malestar escolar; prevención de riesgos psicosociales, los cuales ha trabajado con más de 100 escuelas del país.

Actualmente coordina el programa: *Escuelas en red unidas en la prevención de riesgos psicosociales en la adolescencia* de la UNAM, en el que participan más de 40 escuelas del país. Ha sido la coordinadora de los *Encuentros de Jóvenes del SI* de la UNAM. Autora, junto con la Dra. Shreck, del libro *Misión Imposible, cómo comunicarnos con los adolescentes*.



Presentación

*¿Por qué la escuela es aburrida?
Porque los maestros nos
interrumpen dando su clase¹*

Para empezar: la escuela no es un lugar para no ensuciarse

De lo que la escuela se trata es de educar; pero educar forma parte de las profesiones imposibles², precisamente porque ahí existe algo que no se obtiene, el imposible que habita en todo intento de transmitir el saber, que por bien que se haga, por muchos conocimientos que se tengan, por muy buena voluntad que se ponga, en general, el resultado no será satisfactorio. Se trata de una serie de escollos y contrariedades en los que resulta importante también destacar que, lo normal en la escuela, es que las cosas no vayan del todo bien.

La referencia a lo imposible significa poner sobre la mesa el hecho de que siempre hay algo que falta, la idea de que hay algo irrealizable e inacabado, la sensación de que los problemas y el malestar no terminan, de que siempre hay tarea y algo por hacer.

La escuela constantemente se topa con problemáticas y obstáculos muy importantes y, a menudo, infranqueables para su desarrollo, sea cual fuere el nivel en el que se ejerza. Y esta incompletud, este quedarse corto se traduce en sentimientos de malestar, carencia, privación, desesperanza que padecen, en mayor o menor medida, los miembros de la comunidad educativa.

Desde el malestar, las escuelas han echado mano de planes de estudios, de programas de infraestructura, de la consejería, de los programas de tutoría, de la USAER, de *ConstruyeT*, de *Síguelo*, de los programas de *Escuela Segura*, de la trabajadora social, del psicólogo y el pedagogo, de la herramienta psicopedagógica, del medicamento para el creciente número de estudiantes diagnosticados con TDA³, del *prozac* para el docente deprimido, de la guía, de la carta didáctica o el manual, de todos estos y muchos otros apoyos, para lograr el cumplimiento cabal de la misión educativa.

¹ SIJ-UNAM, (2013). Grupos focales. Trabajo cualitativo correspondiente al *Estudio de Ambientes Escolares, Conductas y Convivencia en Escuelas de Educación Básica en el Distrito Federal 2013*

² Educar, gobernar y psicoanalizar son las tres profesiones imposibles. En 1932, Freud hace dicho planteamiento en su escrito *Análisis terminable e interminable*. En síntesis: en el discurso del amo (Lacan): radica el imposible de gobernar lo real. En el discurso educativo: el imposible de educar lo real. En el discurso del analista: el imposible de analizar.

³ TDA: trastornos por déficit de atención.



La mayor parte de los directivos que trabajan sobre las dificultades y malestares que se presentan en la escuela se han centrado en la búsqueda e implementación desesperada de “nuevas” teorías, técnicas y herramientas que, a modo de recetas instrumentales, permitan la consecución exitosa de los objetivos institucionales, así como la confección –por demás imposible– de un proceso educativo eficiente, integral y completo (Martínez y Larraurri, 2009).

No cabe duda de que el sistema educativo se ha abocado a la búsqueda de soluciones objetivas, operativas y tranquilizadoras que apacigüen la angustia que generan los escenarios educativos actuales, en especial cuando los docentes asisten perplejos a las complejas dimensiones de las construcciones identitarias y de los modelos de convivencia de sus estudiantes, y cuando se lidia con procesos de enseñanza aprendizaje viscosos y con una escuela en la que prevalece la incertidumbre. Con esto se niega una función fundamental en cualquier agente de la educación: aprender a lidiar y a tolerar su falta de saber sobre el otro.

Negándose a sí misma, la institución escolar se enfrenta con la necesidad de directivos, docentes y especialistas de desear saber la “verdad”, así como las soluciones a los problemas educativos a toda costa, en lugar de ser tolerantes con el no saber, con aceptar que –al menos en educación–, ni lo sabemos ni lo podemos todo. Por ello, se esperaría una cierta capacidad para lidiar con la incertidumbre y el malestar y, particularmente, una tolerancia al estado de estar conociendo.

Quizás uno de los retos es asumir “la insostenible ligereza de la pedagogía” (Meirieu, 1986), ya que en este terreno el hombre admite su no poder sobre el otro; dado que todo encuentro educativo es irreductiblemente singular, único e irrepetible. Porque lo normal en educación es que el otro se resista, se esconda o rebele. Lo esperable es que la persona que se construye no se deje llevar, se resista o incluso se oponga; a veces, simplemente, para recordar que no es un objeto en construcción, sino un sujeto que se construye.

Para ello, es importante entender que una escuela sin aprendizajes, o con aprendizajes pobres, es un espacio propicio para la violencia, para el resentimiento por las promesas incumplidas, que educar no es una propuesta idealista que busca construir entre los miembros de la comunidad educativa un pacto de llevarnos bien y entendernos, sino comprender que hay nexos profundos entre una cultura en la que la transgresión, la corrupción, el individualismo, la injusticia y la inequidad brutal (que por cierto, también se ha filtrado al sistema educativo), se han constituido desde la crisis de la institución familiar y con lo que está sucediendo en los salones de clase.

La idea sería enfocarnos a que la escuela deje de ser

... un mero escenario pasivo que recibe violencias provenientes del entorno para convertirse en un actor que participa activamente en la producción y tramitación de los conflictos y las violencias con que ellos se expresan. Por tanto, al ser parte activa del problema tiene un papel a jugar en la búsqueda de alternativas. No se trata sólo de proteger a la institución educativa de violencias externas sino de identificar y desmontar su participación en la génesis de esas violencias (Giorgi, 2012: 54).

Las consignas en torno a la violencia y el miedo en las escuelas se han globalizado; directivos, docentes, padres de familia y ciertos sectores de estudiantes se viven como una comunidad amenazada por el acoso escolar. Frente a ello, se tejen lazos de solidaridad pero también vínculos persecutorios, reglamentaciones, panópticos, programas de prevención e intervención, narrativas, roles y modelos identificatorios.

Resulta común encontrar diversas perspectivas acerca de la problemática del acoso escolar; teorías y enfoques que proyectan la culpa, unas en el adentro y otras en el afuera. Por ejemplo, se suele decir que el problema está en la escuela y en el sistema educativo, otros culpan al contexto social, otros sostienen que los conflictos están ocasionados por los estudiantes, o que la violencia tiene que ver con la crisis de la institución familiar y los padres de los estudiantes, otra más que el problema son los docentes y directivos, entre otras.

Lo cierto es que el afuera y el adentro se cruzan y articulan porque sus fronteras son muy tenues a pesar de las rejas, los reglamentos o los castigos ejemplares; o en una de sus otras dimensiones, la interioridad del yo personal, encuentra su límite en el otro⁴ a través del golpe, el insulto, la humillación o el maltrato; o, como en otros casos, el yo institucional encuentra su límite en el acto de linchamiento en contra del estudiante agresor.

En todo caso, hay un adentro y un afuera que choca, problematiza y construye murallas en lugar de encuentro. Este desencuentro es el que se desborda permanente en pugnas y acciones de resistencia, genera síntomas, inocular e invade.

En este mismo sentido, resulta fundamental dejar en claro que muchos niños y jóvenes de estas nuevas generaciones no traen el gen de la violencia en sus entrañas; también reflexionar sobre el hecho de que la violencia es un proceso complejo en el que los miedos, las inseguridades y los comportamientos violentos, también forman parte de la respuesta a una diversa gama de experiencias relacionadas con la precariedad, la desigualdad, la injusticia, la desesperanza y la incertidumbre. Será entonces cuando quizá podamos rastrear sus orígenes, tal y como lo plantea S. Bleichmar (2008) en el resentimiento generado a partir de las promesas incumplidas a los estudiantes, pero también por las promesas incumplidas a sus padres y a sus docentes y, por otro lado, por la falta de perspectivas de futuro que lleva a cualquier persona a vivir solamente en el presente, sin la posibilidad de orientarse y proyectarse en el tiempo: sin sentido del cuidado del entorno, del otro, y de sí mismo.

Desde esta perspectiva, las prácticas de acoso, agresión o maltrato escolar no pueden comprenderse sin tener como referente las pequeñas o grandes violencias simbólicas que se tramitan en la vida cotidiana escolar, en virtud de que existe un principio homeostático de metabolización, de conservación y transformación⁵ de una cierta violencia, en otro tipo de agresión, la cual es inherente a la dinámica relacional y que en la escuela se ve amplificada debido a diferentes variables.

Lo cierto es que actualmente y en nuestra vida cotidiana, la violencia es un sustrato que se presenta como una forma de relación social, como un modo de relación interpersonal porque la violencia no es percibida como tal, en tanto no hay registro de un límite violado. Se trata, en cambio, “de una búsqueda brutal y desorientada del otro en condiciones en que el otro no es percibido como un límite” (Duschatzky y Corea, 2002: 25).

⁴ En el otro como objeto, y no en el otro como sujeto

⁵ En el sentido en el que lo plantea en la teoría general de los sistemas desarrollada por Von Bertalanffy (1976) y cuyos principios provienen de la física



Así, el llevarse pesado en las escuela puede ser interpretado como un tipo de violencia que responde al conjunto de agresiones cotidianas que acontecen en el ámbito de la convivencia estudiantil que incluye las burlas, las palabras hirientes, las faltas de respeto, los empujones y los jalones que, de alguna manera, están naturalizadas y toleradas colectivamente, y que sólo cuando rebasan ciertos límites es que se visibilizan, se nombran y se identifica a sus actores.

Por esta razón resulta muy importante plantear la violencia escolar como un síntoma y no como el problema: un síntoma en el que los estudiantes generalmente se constituyen en el sector que expresa y da cuenta de las complejas problemáticas generadas por la propia dinámica del malestar, un malestar que está lejos de ser una realidad objetiva, tangible y observable.

Por malestar escolar se entiende el conjunto de características psicosociales derivadas de las percepciones de los miembros de una comunidad educativa a partir del significado que le otorgan a aquellas interacciones y experiencias que inciden desfavorablemente en la calidad de vida escolar.

Desde esta perspectiva, aproximadamente el 22% de la comunidad estudiantil estudiada⁶, manifiesta índices de malestar escolar; de estos el 6.5% de mucho malestar. Siendo más específicos, el 19% de los estudiantes de primaria reportan índices de malestar, pero el 6% de este sector expresa mucho malestar, mientras que los estudiantes de secundaria reportan un índice del 24% de malestar, y dentro de los que reportan malestar, se encontró un 7% de un malestar muy significativo.

Con estas cifras queda claro que los estudiantes de secundaria (24%) manifiestan mayores índices de malestar escolar que los de primaria (19%). Sin embargo, en términos de vivir situaciones de un malestar muy importante, las diferencias entre estudiantes de primaria y de secundaria no resultan tan significativas.

Por el lado de los docentes⁷ se encontró que el 23.4% de los docentes reportan índices de malestar. De ésta población, el 8% reporta índices de malestar muy preocupante. En esta misma condición se encuentra el 8.2% de los docentes de primaria, mientras que el 7.4% de los de secundaria.

El rubro que genera mayor malestar a los docentes tiene que ver con la norma y la disciplina, mientras que en los estudiantes de secundaria son el autoconcepto y las habilidades psicosociales.

En los estudiantes de primaria alta los mayores índices de malestar se ubican en el autoconcepto y las habilidades psicosociales, seguidos de la variable convivencia.

En síntesis, los docentes en relación con los estudiantes manifiestan mayores índices de malestar pero, sobre todo, de un malestar exacerbado.

Ahora bien, uno de los aspectos más relevantes de este trabajo consiste en dar cuenta de algunos indicadores de malestar escolar a través de sistematizar, contextualizar e interpretar algunas de las percepciones que los docentes y los estudiantes tienen del contexto y del ambiente escolar, la convivencia cotidiana, los sentidos de pertenencia y de construcción comunitaria, la eficacia de las reglas y de la disciplina escolar, los niveles de confianza, seguridad y de habilidades psicosociales, los niveles de integración escolar, así como la interacción entre los miembros de la comunidad. En síntesis, una parte del trabajo que a continuación se desarrolla tiene que ver con las maneras en que se favorece o se obstaculiza el crecimiento y desarrollo de la comunidad educativa.

Otro de los objetivos de la presente investigación tiene que ver con el desafío de construir nuevos marcos interpretativos en torno a las dinámicas de convivencia escolar, en lugar de los tradicionales referentes conceptuales que solo contribuyen a echar más leña a la hoguera.

Urge repensar los discursos y los sentidos para entonces abrir los caminos para el diálogo y el encuentro. Se requiere comprender que existe un entramado de elementos relacionados con la crisis y el desencuentro entre las complejas demandas y problemáticas sociales, culturales, económicas, familiares y educativas que cobran vida y se escenifican en la escuela, particularmente cuando se presentan altos índices de malestar escolar.

Bajo estos objetivos, este estudio se presenta en 18 puntos capitulares, bajo un lenguaje coloquial que busca ser cercano al lector, o lectora., construido además desde las voces de los diversos actores que componen el espacio escolar, primordialmente desde estudiantes, docentes y personal administrativo.

⁶ Los estudiantes son estudiantes de escuelas públicas del Distrito Federal que cursan 5 y 6 grado de primaria, así como de los 3 grados de secundaria.

⁷ Los docentes son docentes de escuelas públicas del Distrito Federal que imparten clases en 5 y 6 grado de primaria, así como en los 3 grados de secundaria.

Capítulo 1. Hay malestar por exceso de institución, pero también por falta.

Se sufre por el exceso de la institución, pero se sufre también por su falta, por (...) [no] garantizar los términos de los contratos [...] los pactos, y [...] no comprender la causa, el objeto y el sentido mismo del sufrimiento que en ella se experimenta (Kaës, 1989)

La institución es un campo de fuerzas que tiende –de manera paradójica– a la integración y a la desintegración. Se trata de un sistema de carácter dinámico e interdependiente que requiere ser pensada desde su articulación con las múltiples inscripciones que la atraviesan: deseantes, históricas, psicosociales, políticas, económicas, entre otras.

Lo institucional es un entramado de encuentros, deseos, demandas, relaciones, influencias, fracturas, coincidencias y conflictos entre diversos subsistemas que se interrelacionan generando efectos diversos. Su característica es la complejidad, debido a las dimensiones en que el entramado institucional puede desplegarse.

Por tanto, imaginar lo institucional plantea el reto conceptual de comprender la dinámica constante de articulaciones y tensiones que, por un lado entorpecen y oponen resistencia, mientras que por otro, facilitan y posibilitan la construcción de referentes para el desarrollo de la acción colectiva. En este sentido, la dimensión transversal abre la posibilidad de pensar lo institucional como un campo de atravesamientos e inscripciones múltiples, cuyo soporte teórico se nutre de diversas unidades disciplinarias que se integran para pensar, a sabiendas de que no es posible dar cuenta en forma definitiva y total.

Lo cierto es que en la escuela prevalece una tensión entre el ámbito académico y el de los dispositivos disciplinarios, con el espacio de los procesos socializadores.

La escuela tiene una tradición cultural de tipo academicista que procura no distraerse en asuntos “poco serios y poco relevantes” como es el de las relaciones interpersonales y el de la convivencia, salvo cuando aparecen los problemas. En este sentido, la encuesta de docentes arroja un dato interesante: el 63% de los docentes responden que no participaron en la elaboración del reglamento.





(...) resulta fundamental
[para la escuela]
organizar la conducta
de los estudiantes para
amortiguar el impacto de la
violencia.



Ciertamente, las escuelas no acaban de resolver la tensión y desarticulación que existe entre los procesos de convivencia y las cualidades curriculares: el modelo tradicional que vislumbra a la escuela como un lugar en donde se desarrollan los procesos de aprendizaje disciplinar, por lo tanto, está directamente vinculado con la educación cognitiva, mientras que por otro lado, el modelo que sustenta los principios de la escuela como una institución de reproducción de la vida social –en tanto que favorece la legitimidad de una forma de convivencia–, la hace creíble, y la pone en práctica. Este modelo pone énfasis en una educación sustentada en los principios de la convivencia, en los que resulta fundamental organizar la conducta de los estudiantes para amortiguar el impacto de la violencia.

Para acercarnos al reto de comprender el nivel de complejidad de las tensiones y articulaciones, convendría recordar que el ser humano sufre por el hecho institucional mismo, en razón de los contratos, pactos y acuerdos, muchos de estos de naturaleza inconsciente, que ligan conscientemente a los sujetos en una relación asimétrica, desigual, en la que se ejercita necesariamente la violencia. Se sufre por el exceso de la institución, pero se sufre también por su falta, por su falla en cuanto a garantizar los términos de los contratos y de los pactos, y por no comprender la causa, el objeto y el sentido mismo del sufrimiento que en ella se experimenta (Kaës, 1989).

Dicha situación conlleva a poner en un primer plano el malestar del que la institución es escena y, en parte, el origen de una trama vincular de sentidos constituidos y anónimos de los que los miembros de la institución son participantes y constituyentes. Por ello, en una institución como la escuela, se despliegan de manera legítima o ilegítima diversos grados de violencia, ya que implica someter los deseos, los impulsos, los intereses personales, las expectativas en aras de la integración y de alcanzar un bien común.

El área de mayor malestar docente se encuentra en el rubro de las normas y la disciplina: 34% de los docentes tienen problemas en este rubro. Por ejemplo, destaca información como la siguiente: el 46% de los docentes perciben que a la escuela le falta libertad para poner sus propias normas porque son dictadas por las autoridades, y el 38% de los docentes de secundaria opinan que algunos niños de su escuela desobedecen porque nadie tiene autoridad.

En general, el 22% de la comunidad estudiantil reporta índices de malestar alrededor de las normas y la disciplina escolar, y esto se agrava en la secundaria, cuyos índices de malestar originado por este rubro suman al 24% de la comunidad estudiantil de jóvenes de secundaria, en relación con el 19% de los de la primaria.

Analicemos la tabla 1:

Tabla 1
Percepciones de los estudiantes de primaria y secundaria sobre las normas y disciplina implementadas en las escuelas del Distrito Federal, 2014
Porcentaje de estudiantes de primaria y secundaria. **n= 12 017** estudiantes

Total

V. Normas ⁸ y disciplina	Siempre	Muchas veces	Pocas veces	Nunca
▶ 6. Hay algunos compañeros que nada más vienen a la escuela a molestar a otros	17%	40%	24%	19%
7. En mi escuela nos enseñan a respetar los sentimientos de los compañeros	59%	27%	11%	3%
8. Mi maestra(o) nos trata parejo a todos en el salón	54%	28%	13%	5%
▶ 9. En mi salón, los estudiantes le hacemos muchas travesuras a los maestros	37%	39%	14%	10%
11. Mi maestra(o) se burla de algunos estudiantes	80%	9%	7%	5%
15. Mi maestra(o) permite que entre los estudiantes nos molestemos unos a otros	78%	12%	6%	4%
▶ 16. Entre todos los estudiantes del salón hacemos lo posible para que la/el maestra(o) NO de la clase	53%	32%	10%	6%
1. Los estudiantes sabemos cuáles son las reglas de la escuela	45%	47%	7%	1%
▶ 2. Las reglas de mi escuela son absurdas	46%	33%	15%	6%
3. Las reglas de mi escuela se aplican a todos de la misma forma	44%	42%	11%	2%
4. Las reglas de la escuela se respetan	29%	46%	20%	5%
5. La mayoría de las reglas que seguimos ayudan a prevenir conflictos en mi escuela	40%	45%	12%	3%
▶ 6. Hay compañeros abusivos en mi escuela porque no se los castiga	20%	35%	30%	14%
7. Como hay compañeros que saben que nunca los castigarán, desobedecen las reglas	21%	34%	30%	15%
▶ 8. En mi escuela a los maestros les falta autoridad para disciplinar a los estudiantes	35%	32%	22%	10%
e) ¿Consideras que la mayoría de las reglas de tu salón son justas?	95%	0%	0%	5%
1. Los estudiantes sabemos cuáles son las reglas del salón	60%	30%	9%	1%
▶ 2. Las reglas de mi salón son absurdas	58%	26%	11%	6%
3. Las reglas de mi salón se aplican a todos de la misma forma	52%	32%	13%	3%
4. Las reglas del salón se cumplen	30%	35%	30%	4%
5. Entre mi maestra(o) y nosotros los estudiantes hacemos las reglas que se aplican dentro del salón	37%	37%	21%	5%
6. La mayoría de las reglas ayudan a prevenir conflictos aquí dentro del salón	42%	39%	15%	4%
▶ 8. En el salón al maestro le falta autoridad para disciplinar	48%	31%	15%	6%
▶ 9. Como hay compañeros que saben que nunca los castigarán, desobedecen las reglas del salón	25%	39%	21%	15%
Total	46%	32%	15%	7%

FUENTE: SIJ-UNAM. Elaboración propia a partir de los resultados de la ECEC 2014

⁸ Los reactivos marcados tienen los valores invertidos debido a la naturaleza de la pregunta



Primaria

Secundaria

	Siempre	Muchas veces	Pocas veces	Nunca		Siempre	Muchas veces	Pocas veces	Nunca
	26%	37%	21%	16%		12%	42%	25%	21%
	59%	27%	11%	4%		59%	27%	11%	2%
	55%	29%	10%	6%		54%	27%	15%	4%
	49%	27%	12%	11%		29%	47%	16%	9%
	81%	5%	8%	6%		79%	11%	6%	4%
	82%	6%	6%	6%		75%	16%	6%	3%
	73%	15%	7%	5%		40%	42%	12%	6%
	51%	43%	4%	1%		41%	49%	9%	2%
	58%	25%	12%	5%		38%	38%	17%	7%
	42%	45%	12%	2%		46%	40%	11%	2%
	36%	45%	15%	4%		25%	46%	24%	5%
	41%	43%	12%	4%		39%	46%	12%	3%
	30%	33%	26%	11%		14%	37%	33%	16%
	32%	33%	24%	11%		14%	34%	34%	18%
	48%	27%	16%	9%		28%	36%	26%	11%
	95%	0%	0%	5%		95%	0%	0%	5%
	67%	27%	5%	1%		56%	32%	11%	1%
	67%	15%	11%	7%		52%	33%	10%	5%
	52%	34%	11%	3%		52%	31%	14%	2%
	38%	35%	23%	4%		25%	35%	35%	5%
	40%	37%	17%	7%		34%	38%	24%	4%
	45%	37%	13%	5%		40%	41%	16%	3%
	61%	20%	12%	7%		40%	38%	16%	6%
	38%	33%	16%	12%		16%	43%	25%	16%
	53%	28%	13%	6%		42%	35%	17%	7%



El 13% de los estudiantes reportan que nunca o pocas veces las reglas se aplican a todos de la misma forma en la escuela, y el 16% en el salón de clases. El 21% de los miembros de la comunidad estudiantil tiene la percepción de que siempre y muchas veces las reglas y las medidas disciplinarias de la escuela son absurdas, particularmente los estudiantes de secundaria. Casi la mitad de los estudiantes de secundaria, es decir el 49%, y el 37% de los de primaria, están muy de acuerdo y de acuerdo con que hay compañeros en la escuela que son abusivos porque no se les castiga.

Casi la mitad de los estudiantes de secundaria, un 48%, y un 35% de los de primaria, están muy de acuerdo

y de acuerdo con la idea de que como hay compañeros que saben que nunca se le castigará, desobedecen las reglas. Otro dato significativo tiene que ver con que el 25% de los estudiantes están muy en desacuerdo y en desacuerdo con la idea de que las reglas en la escuela se respetan; es decir, esta idea de la aplicación de la justicia y el respeto a la norma en la escuela queda en entredicho para un sector significativo de la comunidad estudiantil.

Si elaboramos un índice de impunidad a partir de las percepciones de los estudiantes, el resultado sería que la percepción de impunidad de los estudiantes es del 53% en la secundaria y del 55% en la primaria:

Tabla 2
Índice de impunidad (Percepción estudiantes)
Distrito Federal, 2014.

Porcentaje de estudiantes de primaria y secundaria.

n= 12 017 estudiantes

Total

	Siempre	Muchas veces	Pocas veces	Nunca
6. Hay compañeros abusivos en mi escuela porque no se les castiga	20%	35%	30%	14%
7. Como hay compañeros que saben que nunca los castigarán, desobedecen las reglas	21%	34%	30%	15%
9. Como hay compañeros que saben que nunca los castigarán, desobedecen las reglas del salón	25%	39%	21%	15%
Total	22%	36%	27%	15%
ML+= Mayor índice de legalidad	ML +	L+	I-	MI-
Legalidad significativa				
L+= Legalidad				
I= Impunidad				
MI-= Mayor índice de impunidad. Impunidad significativa				

FUENTE: SIJ - UNAM. Elaboración propia a partir de los resultados de la ECEC 2014



Por otro lado, hay una serie de datos significativos de los estudiantes relacionados con la percepción de que su docente los insulta en el salón de clases: el 9% de los estudiantes reportan que siempre y muchas veces reciben insultos de sus docentes en el salón de clases, hecho que parece estar agravado en la primaria.

Lo cierto es que, tal y como lo plantea Adler (1998, 257-270),


–Si en una institución educativa los actos «moderadamente» violentos se repiten en forma cotidiana y no hay quien ponga límites, ni hay quien los enfrente, las posibilidades que las cosas terminen mal se acrecientan. Si los hechos violentos protagonizados por jóvenes no son abordados en un preciso momento, si tendemos a desmentir o a negar su existencia, aparecerán en forma más intensa y espeluznante con el correr del tiempo.

Primaria

Secundaria

	Siempre	Muchas veces	Pocas veces	Nunca		Siempre	Muchas veces	Pocas veces	Nunca
	30%	33%	26%	11%		11%	37%	37%	37%
	32%	33%	24%	11%		11%	34%	34%	34%
	38%	33%	16%	12%		16%	43%	25%	16%
	33%	33%	33%	22%		11%	38%	15%	38%
	ML +	ML +	I-	MI-		ML +	L+	L+	MI-

n= 12 017 estudiantes



El 49% de estudiantes de secundaria, y el 37% de estudiantes de secundaria, están de acuerdo [muy de acuerdo y de acuerdo] en que hay compañeros en la escuela que son abusivos porque no se les castiga.

Capítulo 2. En la escuela actual, cada quien se las arregla como mejor puede

(...) si queremos un futuro, tenemos que construirnos un futuro, crear y trabajar un proyecto que, por cierto, nadie nos va a dar, ni a heredar.

Desde mediados del siglo pasado, en el imaginario social de nuestro país se sostuvo el binomio educación=futuro: si me educó, tengo un futuro; si voy a la escuela puedo asegurarme un futuro, un proyecto de vida y un lugar en el mundo; si estudio en la universidad podré tener viabilidad para construir un proyecto de vida.

Sin embargo, en los tiempos de la actual posmodernidad esa promesa es incumplible, no tiene lugar, y tendría que ser restituida no por otra promesa, sino por una realidad: si queremos un futuro, tenemos que construirnos un futuro, crear y trabajar un proyecto que, por cierto, nadie nos va a dar, ni a heredar.

Esto implica romper con la idea de que los problemas, las respuestas y las soluciones provienen de los otros y no de nosotros, que somos nosotros los que tenemos que construir, a pesar de que para construir, las condiciones sean adversas.

Por esta razón es que la escuela ya no tendría como función central la transmisión de conocimientos, y mucho menos con los avances tecnológicos actuales, sino que tendría

—que ayudar a producir subjetividades que no solamente sirvan para la aplicación del conocimiento, sino para la creación de conocimientos y de conocimientos con sentido, no solamente con el único sentido de ganarse la vida, sino con sentido (Bleichmar, 2008).

Parte de los núcleos disfuncionales de la educación tiene que ver con la idea de escuela como templo del conocimiento, pero en la escuela —además de ideales y conquistas— hay también una serie de realidades como lo pueden ser la del forcejeo, la violencia y el malestar. Veamos lo que expresan los estudiantes:



... Les voy a decir una palabra y me van a decir lo primero que les viene a la mente, cuando escuchan la palabra "escuela":

–Ayyy

–Levantarse temprano

–Castigo

–Citatorio, más citatorios

–Aburrido

–Corajes

–Más que nada descansar

–Cuando se sale la maestra y todos a jugar

–El maestro grita y yo no me voy a dejar, y grito también. Luego mandan citatorios...

(Grupo Focal EAEDF 2013)

La escuela tradicional –que en su momento brindaba sentido de identidad, estabilidad, estructura y certidumbre– dejó de dar cobijo a la comunidad abandonándola a la intemperie. Para A. Giddens (2000), la escuela es una institución cascarón que no sabe cómo hacer frente a las transformaciones de la relación con la autoridad y de manera particular con la familia; a la emergencia de nuevas subjetividades, y a las nuevas formas de producción y circulación de saber. Cada escuela se las va arreglando como mejor puede y hace frente al reto de ya no recibir estudiantes, sino a los hijos de una familia que no sabe bien qué hacer con ellos.

Hoy la escuela carga sobre sus hombros con la encomienda de construir un puente sobre la insostenible fractura familiar. A pesar de que la mayoría de los docentes reportan sentirse respetados por los padres de sus estudiantes y expresan que los conocen, que tienen interlocución y que, en general, se coordinan bien con éstos, una mayoría de docentes expresa que no se siente apoyada, que les falta autoridad frente a los papás, y que los padres no educan con suficientes límites a sus hijos. En esta dirección apuntan los resultados de la encuesta realizada a los docentes cuando el 67% considera que los padres de familia no educan a sus hijos con suficientes límites, el 46% opina que a menudo no encuentran apoyo en los padres de familia para corregir a los estudiantes cuando hay algún tipo de problema con sus hijos, el 68% opina que los docentes necesitan tener más autoridad frente a los padres de familia, y el 55% de los profesores percibe que los padres de familia llegan a ser un problema porque no apoya su trabajo. Quizá por ello el 38% de los profesores reporta que está muy de acuerdo y acuerdo con el planteamiento de que en los últimos años les es más difícil cumplir con su trabajo.

Otro dato interesante es el hecho de que nueve son las reuniones anuales promedio que tienen los profesores de primaria en equipo, mientras que reportan un promedio de siete reuniones anuales con padres de familia en grupo, y 16 reuniones individuales con papás. Es decir, cada maestro de primaria tiene en un ciclo escolar aproximadamente 23 reuniones con padres de familia, y 51 reuniones un director. En la secundaria las cosas se complican: ocho es el número de reuniones anuales promedio que tienen los profesores de secundaria en equipo, mientras que reportan un promedio de cuatro reuniones anuales con padres de familia en grupo, y un promedio de 23 citas individuales con los papás en el transcurso de un ciclo escolar; es decir, cada maestro de secundaria tiene un promedio de 27 reuniones con padres de familia, mientras que un director de secundaria tiene aproximadamente 87, de las cuales 80 de las reuniones del director con padres de familia son de manera individual.

En fin, los profesores reportan que su labor les resulta más difícil por los conflictos con los padres de familia que con los que pueden llegar a tener con sus propios estudiantes y, en el caso de los directivos, son mayores las dificultades derivadas de las problemáticas con los padres de familia que las que pueda tener con los estudiantes de la escuela que dirige.

En síntesis, la relación de los docentes y directivos es mucho más conflictiva con los padres de familia que con los propios estudiantes. Se trata de nuevos escenarios en los que la escuela incluye y obliga de manera indiscriminada una



política de acercamiento, contención, relación y atención a padres de familia que desgasta, complica, desenfoca, distrae, dificulta, genera conflictos y, en general, resulta poco exitosa. En términos generales, es una variable que contribuye de manera muy significativa en el malestar escolar.

Sin duda, la interlocución y el apoyo de los padres de familia es fundamental para la escuela y para el proceso educativo de los estudiantes. Sin embargo, hay que entender a profundidad las implicaciones que tiene abrir las puertas de la escuela a los papás y aprender a diferenciar en dónde la cercanía e interlocución del padre de familia con docentes y directivos enriquece, nutre y favorece el desarrollo comunitario, y en qué momento su participación entorpece, resulta intrusiva y, en muchos casos, pervierte el proceso educativo.

Anteriormente, la pared⁹ o las rejas de la escuela construyeron un cerco a los estudiantes y, en no pocas ocasiones, dieron la oportunidad de hacer del docente y del directivo un celador que desplazaba partes de su conducta autoritaria, su frustración e ira en niños y jóvenes; se aprisionaba a los estudiantes “por su propio bien o por el bien de su educación”.

Hoy los papeles se han invertido: los padres de familia se han convertido en los celadores que proyectan su frustración, inconformidad y enojo en la escuela. Actualmente, docentes y directivos están tras las rejas, cercados en un espacio en el que a menudo se viven perseguidos, escarmentados y amenazados, no sólo por los padres de familia, sino en ocasiones por sus propios educandos.

Por ello resulta importante desarrollar un programa con una metodología escolar orientada a la atención de los padres de familia que permita, por un lado, reorientar la participación e intervención de los papás en un factor de retroalimentación y fortalecimiento de los lazos comunitarios y, por otro, acotar las diversas demandas de un sistema familiar en crisis que en los tiempos actuales ha encontrado en el ámbito escolar el espacio para proyectar mucho del malestar y disfuncionalidad familiar, inoculando su virulencia principalmente en los docentes de niños y jóvenes.

Al respecto, un maestro relata lo siguiente:

... Los niños de ahora sí son agresivos y groseros; me tocó en una ocasión llamar a un papá porque ya eran muchas quejas de ese niño por muchos maestros (...) y el papá se puso a agredirlo, y sentí hasta cierto punto feo porque le hablaba con groserías y hasta cierto punto intentó también hablarme con groserías a mí, entonces pues sí, sí te saca mucho de onda el ver cómo un papá de alguna manera le está proyectando eso al niño, al no tenerle respeto. Siento también de alguna manera que la falta de valores ha sido un aspecto que se ha perdido mucho, hay mucha crisis de valores, no saben ni siquiera lo que es el respeto, el saber tolerar, el ser solidarios, por lo menos en la escuela en donde estoy, no existe ya nada de eso... (Grupo Focal EAEDF 2013).

A menudo, estas afrontas son desplazadas al salón de clases y a la escuela, e impactan directa o indirectamente en la calidad de los vínculos y en las dificultades que se encuentran para construir sentido de comunidad escolar.

En este sentido, no se puede ocultar el hecho de que hoy a la escuela se le piden funciones asociadas a la protección física y al desarrollo afectivo; también que resguarde a niños y jóvenes de la intemperie, de la disfunción familiar, de la violencia y de los riesgos psicosociales a los que eventualmente pueden estar expuestos (Tiramonti, 2004); es decir, existen grandes presiones para que se haga cargo de funciones como la asistencia, la protección, el amparo, la inclusión, la contención, la comprensión, la escucha, la integración, la intervención psicoeducativa y la reconstrucción de algunos lazos sociales para evitar el *bullying*, la exclusión y el abandono escolar de aquellos jóvenes que pueden convertirse en ninis¹⁰, en marginales, en antisociales o en delincuentes.

⁹ *The wall*. Pink Floyd. Otro ladrillo en la pared 1979.

¹⁰ ninis: jóvenes que ni estudian ni trabajan.



Así, la escuela funciona cada vez más como familia sustituta, tal y como lo reporta un docente de secundaria:

—al buen ciudadano lo formaban los papás en su casa y ahora los maestros cumplimos muchas de esas funciones en la escuela...
—¿Cuál sería la función del maestro en la escuela?
—Pues instruir, tu preparas tu clase, enseñas, calificas, organizas, ¿por qué no? Pero ahora ya eres psicólogo, ya eres mamá... ya eres papá... (Grupo Focal EAEDF 2013).

Lo cierto es que desde hace varias décadas se puso en evidencia el hecho de que los niños y los jóvenes deberían permanecer durante un período más largo en la escuela. Actualmente no quedan dudas sobre la gran dificultad de las escuelas para alcanzar la meta de ofrecer y garantizar educación de calidad, sino que también se ha puesto en evidencia que se fracturó el modelo que sirvió para contener, retener y/o entretener a los jóvenes a través de su pertenencia e incorporación a la escuela. Los índices de abandono escolar, los resultados en los procesos de evaluación, los problemas asociados a la convivencia, las problemáticas de niños y jóvenes en la escuela dan cuenta de que está siendo difícil generar los procesos para afrontar muchos de los desafíos educativos y psicosociales de los niños y de los jóvenes del nuevo siglo.

Al respecto, lo que comenta un docente de primaria puede ayudar a ilustrar estos planteamientos:

...Pero no es cuestión del docente ni del director, es el pinche gobierno, el Estado, que son los que dictan las normas, las políticas, y entonces llega una gente y lo que se le ocurra, y ahora se me ocurre que la participación, la convivencia... ¿dónde se ha perdido todo eso?
Pero no había estas reclamaciones entre padres, niños, este reclamo ahora del niño que te dice "Qué! qué! Y te voy a... y hasta sacan el celular y toman la foto, te toma la foto, te toma video... y lo suben a You Tube... (Grupo Focal EAEDF 2013).

Ante la complejidad del problema, las escuelas están más atentas a las problemáticas del presente que a las del futuro, respondiendo con medidas instrumentales y operativas que no alcanzan a impactar en el problema estructural, a lo cual se ha sumado una preocupación más, situada en los problemas de convivencia y seguridad escolar.

Entre las estrategias del sistema educativo se ha buscado la manera de trabajar con estudiantes apáticos, agresivos o aburridos a través de fomentar actividades colectivas de carácter psicoeducativo, deportivo, cultural y artístico, orientadas a fortalecer la formación integral de los estudiantes, pero, sobre todo, a impedir que los estudiantes problemáticos —en situación de riesgo como lo puede ser el abandono escolar, el aislamiento, la exclusión, los que presentan "un liderazgo negativo", aquellos que se drogan, que se embriagan, que presentan conductas antisociales o violentas, entre la infinidad de categorías con que se puede describir la condición de algunos estudiantes— logren reencauzar sus impulsos y sus problemas, generando así una política de reducción de daño que ayude a disminuir los índices de abandono escolar, de acoso y violencia y/o de conductas de riesgo psicosocial.

En este sentido, entre las acciones que el 51% de los docentes recomienda para mejorar la dinámica de convivencia en sus escuelas está la de promover e inculcar valores, 50% llevar a cabo pláticas con papás y estudiantes y 42% propone llevar a cabo talleres con papás y estudiantes.

Sin embargo, estas iniciativas atraen poco a los estudiantes ya que se sienten vigilados, sometidos o controlados, porque en la dinámica cotidiana, cuando aparecen los problemas de convivencia, la escuela utiliza como medidas más comunes, de acuerdo con la percepción de los estudiantes, enviar citatorios y mandar llamar a los papás 25%, suspender o expulsar a los estudiantes 19% (11% en la primaria y 23% en la secundaria), y castigar a los agresores 12%.



Capítulo 3. Con estas nuevas generaciones... no se puede

(...) la forma de narrar la escena educativa delimita el modo de intervenir en ella. (Toscano, 2001).

Desde principios del siglo pasado se plantea que las fuentes del sufrimiento humano se sustentan en la complejidad de las relaciones con los otros y en la dificultad para regular los vínculos familiares, escolares, con el Estado y con la sociedad en general.

Se habla del malestar en la cultura como el irremediable antagonismo que existe entre las demandas del individuo y su necesidad de restringir sus pulsiones frente a las restricciones impuestas por su contexto sociocultural. Por esa razón, la experiencia del ser humano en la sociedad o en las instituciones generalmente está acompañada de malestar, insatisfacción y sufrimiento; de hecho, porque hay un malestar irreductible, es que hay cultura (Freud, 1930).

Pensar la escuela implica reparar en los modos actuales de producción subjetiva; es decir, los nuevos modos de vivir, pero también de sufrir. La escuela –como espacio de lo público– inhibe, prohíbe, somete y cobra una cuota emocional a todos sus individuos. En este sentido, hay que tomar en consideración que los estallidos de oposición, interpelación y desafíos de los estudiantes, forman parte del necesario tránsito de la endogamia que representa el sistema familiar, a la exogamia.

Cierto grado de malestar y queja es inevitable; las cosas en la escuela nunca acaban por ser totalmente justas, claras, objetivas y libres de conflicto, pero se toleran por la convivencia, el sentido de orgullo y pertenencia, así como por los otros beneficios que a cambio se reciben.

Cuando esto no ocurre, el sufrimiento aparece y el malestar se vive como intolerable, por lo que los miembros de la comunidad educativa intentan controlar a través de diversos mecanismos, como pueden ser el contraataque, la fuga, la resignación y la violencia, entre otras formas.



Los nombres del malestar (Zelmanovich, 2009) son los modos en que los docentes y estudiantes enuncian sus dificultades para otorgar sentido a aquello que les acontece en la escuela; por ejemplo, las palabras que los estudiantes asocian al malestar escolar son aburrirón, despapaye, chismes, peleas, flojera, groserías, mentadas de madre, mancharse, burlas, *bullying*, “va uno a hacerse el tonto, a calentar la silla, a dormirse porque duele la cabeza”, “gritos porque los docentes nos gritan”, “ponerse de malas”, hartarse, tarea, “muchísima tarea”.

En este sentido, veamos algunas cifras relacionadas con el malestar: el 41% de los estudiantes de primaria, y el 46% de secundaria reportan que han observado en la escuela que se golpea a un compañero, mientras que el 21% de los estudiantes han observado insultos y ofensas entre pares; en general, el 41% de los estudiantes de primaria y el 56% de los de secundaria han observado al menos algún acto de maltrato entre compañeros. El 48% de los estudiantes de primaria y el 63% de los de secundaria perciben que hay actos de discriminación en el salón de clases.

El 29% de los estudiantes de la muestra reporta que en el salón de clases se ponen muchos castigos; el 19% de los estudiantes de secundaria plantea que pocas veces se pueden sentir en confianza en la escuela, y el 28% de los estudiantes reporta que si falta más de un día a la escuela, muy pocas veces le preguntan al estudiante las razones por las que no asistió.

Por el lado de los profesores, estos verbalizan su malestar a través de razones como las siguientes: “a mí no me prepararon para esto”, “con estas nuevas generaciones no se puede”, “vienen desmotivados”, “estos jóvenes de hoy no tienen valores”, nada les importa”, “son apáticos” “les gusta vivir en el caos”, “son agresivos, violentos, a veces son como salvajes”.

En este sentido, no se puede dejar de lado que “la posición enunciativa de los agentes educativos delimita no sólo el modo de ver la escena educativa sino también el modo de actuar en ella. De modo que la forma de narrar la escena educativa delimita el modo de intervenir en ella” (Toscano, 2001).

A partir de lo planteado, resulta importante destacar el hecho de que una cuarta parte de los profesores de secundaria cree que los estudiantes están desmotivados, y aproximadamente el 32% de los docentes considera que hacen falta reglas y consecuencias para los estudiantes, además de las ya existentes. Por otro lado, el 18% de los docentes de primaria y el 23% de los docentes de secundaria no se sienten seguros en la escuela.

En el mismo sentido, el 29% y el 50% de los docentes de primaria y secundaria, respectivamente, reportan haber observado actos de maltrato entre los estudiantes; los docentes consideran que hay aproximadamente un 11%(Primaria) y un 15%(Secundaria) de estudiantes afectados por el maltratado. El 30%(Primaria) y el 35% (Secundaria) de los docentes piensan que las reglas de la escuela no se cumplen siempre.

Asimismo, el nombre del malestar que se deja escuchar entre los profesionales que trabajan con los docentes es “...con estos docentes apáticos y anquilosados no se puede; están en el hoyo; son poco profesionales; no les interesa; están rebasados; están muy limitados; no están preparados; no tienen vocación”¹¹.

¹¹ Algunos de los comentarios recogidos de los grupos focales, entrevistas y visitas a las escuelas del personal no docente durante 2013.

Capítulo 4. Lo que más me gusta de la escuela es cuando no llega el docente

...De hecho, la narrativa de la escuela y de la experiencia escolar tienen poco que ver con estudiar y aprender en el sentido formal de la palabra, [se trata más] de amistades, diversión, compañerismo, encuentros, vínculos, desencuentros, pleitos, molestias, ayudas o apoyos.

Como se ha venido exponiendo, pensar a la escuela sin conflicto o sin malestar es ingenuo. Sin embargo, alrededor de la escuela se construyen ideales e idearios que generalmente distan mucho de la realidad. La representación de niños y jóvenes ávidos de aprender todo lo que les enseñan, o de estudiantes disciplinados, con hábitos de estudio, con valores que los capacite para entablar una convivencia, pacífica, dispuestos a hacer tareas o sin problemas de conducta, conforman un ideal que la realidad desmiente. Lo cierto es que la mayoría de los estudiantes asisten a la escuela por razones mucho más significativas que las del aprendizaje cognitivo tradicional: los estudiantes van a echar relajo, a encontrarse con los amigos, a jugar, a correr, a divertirse, a hacer deporte, a gastar bromas, a molestar, a hacer caos, a chismear, entre otras actividades. Veamos:

- Lo que más me gusta de la escuela es cuando no llega un docente (entonces) escuchamos música, o los que no llevamos algún trabajo, ya no pasó nada¹²
- ¿Cómo describirían ustedes la escuela ideal?
 - o Cerrada
 - o Sin clases todo el año
 - o Que en realidad vayan las personas que quieran estudiar
 - o Que nos enseñen y sean divertidos a la vez
 - o Que sean dinámicas
 - o Con más horas de música
 - o Con más horas de artes
 - o Más receso
 - o Que te lleves mejor con los docentes
 - o Divertida
 - o Que trabajaras y sacaras buenas calificaciones

¹² Grupo Focal EAEDF 2013



- ¿Qué no debería tener la escuela?
- o El director que sea tan chismoso
- o Estresante
- o Niños con mala disciplina
- o Matemáticas
- o No, a mí sí me gustan
- o Las matemáticas son indispensables para la vida
- o Docentes bipolares
- o El director que tenemos
- o Que los salones fueran más grandes porque yo me estreso por el calor o cosas tiradas (Grupo Focal EAEDF 2013).

Cuando se observó en la cámara de Gesell¹³ a diferentes grupos de estudiantes, y como parte de las actividades de los “grupos focales” se llevó a cabo un ejercicio de tipo asociativo en el que se les preguntaba qué era lo que se les venía a la mente con la palabra escuela, se encontró que el hilo conductor de la narrativa de niños y jóvenes sobre la escuela giraba alrededor de actividades como “echar relajo y desmadre”, y confirmamos algo de lo que se ha venido hablando en diferentes investigaciones: la experiencia escolar más significativa tenía que ver con el vínculo hacia los compañeros en el ámbito de la convivencia. En este sentido los estudiantes opinan:

- ¿Cuándo uno va a la escuela, el hecho de voy a ir a la escuela, como se sienten?
- o Bien, al ver a tus amigos.
- o Feliz, porque ves a tus amigos, convives, te diviertes, todo eso (Grupo Focal EAEDF 2013).

De hecho, la narrativa de la escuela y de la experiencia escolar poco tienen con ver con estudiar y o aprender en el sentido formal de la palabra, sino en términos de amistades, diversión, compañerismo, encuentro, vínculos, desencuentros, pleitos, molestar, ayudar o apoyar.

En este sentido el índice de hartazgo en la escuela deja ver una fisura entre los resultados de la investigación cuantitativa y la cualitativa. Como parte de los resultados de la investigación derivada de los grupos focales, visitas etnográficas y entrevistas, se encontró que la escuela es vivida por los estudiantes como un campo de control e instrucción con la fuerte presencia de dos dispositivos: el disciplinario y el curricular; el dispositivo curricular muestra una pérdida acelerada de relevancia dentro del contexto escolar, generando una tensión desde el punto de vista

estructural. El salón de clases representa un espacio de aburrimiento, cansancio, relacionado con las normas y la conducta. De hecho, las expresiones espontáneas de los estudiantes muestran una dicotomía entre aprender *versus* socializar, los espacios de la escuela aburrida (salón de clases, asignaturas) *versus* divertida (patios, recreo, espacios de socialización), maestro *versus* amigos, clases *versus* recesos, “le echo ganas” *versus* “me vale” (Heurística, 2014).

A pesar de que el 22% de los estudiantes de secundaria reporta que las clases son aburridas y el 35% de los estudiantes de primaria expresa que les dejan mucha tarea, lo cierto es que cuando en la encuesta se les pregunta si lo que se les enseña es útil, el 92% de los estudiantes de primaria y el 88% de los de secundaria están de acuerdo y muy de acuerdo. Sin embargo, los índices de participación nos aportan una información en otra dirección: el 22%(P) y el 33%(S) de los estudiantes reportan que pocas veces o nunca les gusta participar en clase.

Cuando se piensa en las razones por las que los estudiantes abandonan la escuela se tienen que poner sobre la mesa los conceptos de implicación (González, 2010) y enganche, pero también los significados y sentidos que tiene la escuela para los estudiantes, y valdría la pena también reflexionar sobre la dimensión afectiva de la convivencia, ya que al revisar los índices de integración con la escuela, hay un 16% de la población escolar que en este terreno reportan problemas. De manera particular, en la primaria se reporta un índice de integración escolar del 13%, mientras que en secundaria es del 18%, lo que significa que un estudiante de secundaria tiene mucho más posibilidades de abandonar la escuela debido a que no se siente enganchado académicamente o integrado con sus compañeros.

Las preguntas que miden el índice de integración escolar tienen que ver con los sentimientos de orgullo, identidad, pertenencia, bienestar, libertad, participación, sentido del trabajo escolar.

Cuando se habla de integración en la escuela, se destaca la importancia de los lazos emocionales, del sentido de comunidad, de pertenencia y adhesión. También está vinculado con las relaciones significativas con los compañeros y los docentes, el cuidado tanto personal como académico que percibe el estudiante, o la importancia que atribuyen a la confianza, el apoyo, el respeto y la colaboración que los niños y jóvenes perciben en su escuela.

¹³ La cámara de Gesell es un espacio de trabajo para el estudio de diferentes procesos de interacción humana y grupal. Son dos habitaciones con una pared divisoria, esa pared tiene un vidrio que permite ver desde una de las habitaciones lo que ocurre en la otra, pero no al revés. La cámara fue creada por Arnold Gesell. (Cámara Gesell, s.f.)



Desde la perspectiva cognitiva se plantea el esfuerzo que realiza el estudiante en torno al aprendizaje y el interés por sus resultados, la comprensión, o el dominio del conocimiento, habilidades o destrezas orientadas a promover el logro académico del estudiante. En este sentido, el fracaso escolar se explica a través del hecho de que los estudiantes esperan una cosa de la escuela y los profesores les entregan otra.

La desafiación educativa se refiere al proceso de desprendimiento o “desenganche” entre los jóvenes y la cultura académica escolar. Aunque se expresa de manera contundente en el abandono o deserción, la desafiación educativa tiene formas más significativas de expresión –y, al mismo tiempo, mayormente veladas– en los jóvenes que, aun permaneciendo en la escuela, se adaptan a sus códigos institucionales para salir del paso, sorteando las dificultades de aprendizaje de diferentes maneras, soportando la arbitrariedad cultural de los docentes, aprovechando el ambiente escolar para fortalecer sus redes sociales y de confianza y enfrentando los mecanismos burocráticos escolares a través de distintas formas de acomodo y simulación. Se trata, pues, de jóvenes estudiantes que permanecen en la escuela pero no aprenden, que estudian para acreditar asignaturas en el umbral mínimo, pero que no son capaces de desarrollar las competencias esperadas, de jóvenes que pasan por la escuela pero que no se enganchan con el ambiente académico, con la cultura del esfuerzo escolar y con las reglas fundamentales del trabajo intelectual (Miranda, 2014).

La no implicación o el “desenganche” de los estudiantes en la vida escolar puede representar una forma de resistencia activa, o quizá se trate de un orden escolar vivido y representado como algo ajeno a su mundo y sus aspiraciones.

En este ejercicio de asociación libre, resulta muy interesante lo que responden los estudiantes:

- ¿Para qué van a la escuela?
- o Se supone que para estudiar
- o Yo voy a dos cosas. El relajo y el estudio
- o Igual yo, en las clases trato de poner atención y cuando se voltean así ya hago lo que quiero... pero me distraigo muy fácilmente, soy de la “bolita” que echan relajo
- o A hacerme tonta
- o A calentar la silla
- o A veces es un rato, depende la clase porque a la de español no le entiendo nada
- o Hay clases en las que sí pongo atención
- o Yo me quedé dormida en una clase porque me dolía la cabeza
- o Yo voy a estar con mis amigos, a platicar, al chisme¹⁴

Así, se añade una tensión cuando los docentes ponen el acento en el aspecto instructivo de educar y pretenden ajustarse estrictamente a contenidos curriculares, sin tener en cuenta a sus estudiantes reales. En este sentido se provoca una fractura entre lo que creen que deben enseñar y lo que realmente pueden llevar a cabo.

- ¿Cómo se sienten en la escuela?
- o A veces aburrido.
- ¿De repente uno se aburre en la escuela?
- o Síii
- ¿Por qué se aburre uno en la escuela?
- o En historia. Es que hablan de personajes ya de antes y aburre.
- o Ni siquiera había nacido.
- o El maestro está grite y nos está castigando a todos por la culpa de uno, y eso de que nada más hable y hable de cosas que no vienen al caso, con el trabajo, con los temas.
- o A veces la maestra de matemáticas, la maestra está explicando, y uno nomás esta así esperando a ver a qué hora termina
- ¿Cómo son las explicaciones de la maestra?
- o A mí no me gustan las matemáticas entonces a mí me aburren.
- ¿Se aburren en la escuela?
- o Síii
- ¿En qué momento se aburre uno?
- o Cuando los docentes gritan
- ¿Es frecuente que pase eso? ¿Que los docentes griten?
- o Síii
- o Mucho.
- ¿Cuéntenme, por qué grita el maestro?
- o Porque se enoja, porque hay algunos que lo hacen enojar y están molesta y molesta, y se enoja y se desquita con todos, verdad Jaz? (risas)
- ¿Por qué otra cosa grita el maestro?
- o Porque no le entendemos las cosas.
- o Porque no le hacemos caso
- o Porque estamos haciendo relajo.
- o Porque no hicimos la tarea.
- o Porque estábamos platicando.
- ¿Qué siente uno cuando el maestro grita?
- o Me aburro más.
- o A mí me pone de malas. (Grupo Focal EAEDF 2013).

Ahora contrastémoslo con lo que plantea un tutor:

... Muchos docentes vamos con la camiseta puesta y nos gusta trabajar y otros no, como que nada más fueran a la guardería a cuidar niños... [La enseñanza] no se lleva a cabo porque además se ha perdido el lado humano de la enseñanza...yo siempre les digo a los muchachos, yo no soy una máquina de enseñar (Grupo Focal EAEDF 2013).

¹⁴ Grupo Focal EAEDF, 2013.



¿Para qué van a la escuela?

Yo voy a estar
con mis amigos,
a platicar,
al chisme

Capítulo 5. Enseñar, sí... pero lo que se dice enseñar, enseñar, enseñar, pues no

(...) cuando existe una fractura entre los que se dice que debe ser la escuela y lo que es, (...) entre lo que deben ser los estudiantes, y los docentes, y lo que realmente son, se da lugar al desarrollo de una serie de síntomas entre los que se encuentra el de la construcción de una ficción pedagógica (Souto, 2000).

Queda claro que existe una dislocación entre los procesos académicos y los de socialización, entre la cultura juvenil y su relación con la cultura escolar, y se plantea una brecha entre los valores del mundo de los profesores y los de los estudiantes, así como la distancia entre los estudiantes, sus docentes y la institución. La escuela, para la mayoría de los estudiantes, es como un centro social que se proyecta por la calle y la casa; también es concebida como un lugar para entablar relaciones sociales con sus pares y como un instrumento de integración a la sociedad (Cerdeira, 2000). Sin embargo, el paso de los estudiantes por la escuela es vivido precariamente y con la certeza de que, para sobrevivir en ésta, se debe “resistir” ante normativas y prácticas institucionales que, en su aplicación, son percibidas continuamente como arbitrarias, autoritarias, poco razonables y discriminatorias.

Así, cuando existe una fractura entre los que se dice que debe ser la escuela y lo que es, entre los verdaderos intereses e inquietudes de los estudiantes con los que tienen los docentes y los programas de estudio, entre lo que deben ser los estudiantes y los docentes y lo que realmente son, se da lugar al desarrollo de una serie de síntomas entre los que se encuentra el de la construcción de una ficción pedagógica (Souto, 2000).

(...) "28 de febrero, inicio de clases, 7:50 de la mañana.

El patio bullicioso de una escuela cualquiera se va llenando. Los gritos de chicos y grandes compiten mano a mano con el ritmo que impone una batucada cercana perteneciente a estudiantes de una secundaria lindante. ¿Por qué estarán tocando? ¿Festejan? ¿Qué festejan? Un antropólogo a la derecha.

En el patio de la primaria han pasado las ocho de la mañana, apenas queda espacio para desplazarse. Se agrega un nuevo sonido; sendos altavoces acoplan un chillando desde las esquinas del patio.

La mayoría no lo había advertido, pero una tropa de elite se ha escaullido entre los presentes. Ligeramente camufladas con delantales blancos o azules, una veintena de mujeres acometen el ordenamiento del centenar de criaturas que se arraciman lentamente a su alrededor.





De pronto, una de entre estas agentes del orden emerge a paso firme y a viva voz saluda, explicando que no funciona el sistema de audio y que, por eso, entonaremos las clásicas estrofas patrias “a capella”.

Durante los siguientes diez minutos un puñado de voces gravemente afectadas balbucean una canción a ritmo despereado. Todas las bocas de los presentes se mueven, pero el silencio – y la batucada de fondo – desmiente los gestos.

Para rematarlo, la misma persona que había saludado se despacha con un discurso del que apenas se oyen los primeros segundos, luego, el murmullo y la batucada lo tapan todo. Hasta que la multitud va desarrollando de a poco unos aplausos, primero tímidos, luego más entusiasmados.

Oyeron más la batucada, pero aplauden el discurso (...)”

¿Por qué? Porque opera allí una ficción en la que todos tomamos parte. La escuela es, entre otras cosas: ficción. Una ficción que puede ser muy poderosa, está claro. Es más, es posible pensar la historia de las corrientes pedagógicas en relación a la potencia y efectividad de esa ficción que proponen. La idea de enseñar todo a todos, la idea de que todos los estudiantes se encuentren aprendiendo lo mismo al mismo tiempo – fundacional del discurso pedagógico moderno, es una gran ficción. Sin embargo, su sola enunciación – y los efectos que sabemos que tuvo – nos indican la enorme capacidad de esa ficción.

Desde la clase sobre la Revolución de mayo al teorema de Pitágoras, la escuela se encuentra atravesada por ficciones.

Hay que notar que es precisamente, esta característica la que le permite a la escuela romper el cerco de lo inmediato en tiempo y espacio y abrirse – potencialmente hablando – a toda clase de enseñanzas.

Otras veces, como actualmente, descreemos del potencial formativo – performativo – de la ficción y entonces pedimos a la escuela que se haga cargo de la realidad, que olvide todas esas pavadas que no tienen una aplicación directa, inmediata, concreta, en la vida real. El asunto es que, cuando la escuela se parece demasiado a la realidad, no nos gusta lo que vemos.

Sin embargo, hay quien sostiene que se debe defender a la escuela como un espacio eminentemente ficcional.

Un espacio en el que la equivocación no tenga más consecuencia que la emergencia de un aprendizaje.

Un espacio que nos permita a cada uno ser otra cosa además de lo que somos ... (Gurvich s.f.)

La ficción pedagógica consiste en el falso desarrollo de un sentido del trabajo o de la relación, o un “como si”: “como si se transmitieran conocimientos” por parte del docente, y un “como si



se aprendiera” por parte de los estudiantes; el nombre del juego tiene que ver con la complicidad “en hacer como”: los docentes hacen como que enseñan y los estudiantes hacen como que aprenden. Veamos la opinión de un grupo de estudiantes:

- Bien que nos damos cuenta, el maestro se la pasa en su celular...
- La maestra en vez de enseñar nos cuenta de su vida y de sus problemas...
- El maestro no enseña, pone cualquier pretexto para salirse del salón y ahí es cuando viene lo bueno, porque podemos echar mucho relajo y hacer desastre...
- El salón es muy aburrido... El maestro no enseña... no sabe enseñar (Grupo Focal EAEDF 2013).

Sin embargo, la encuesta arroja que un 14%(P) y un 22%(S), donde “P” son estudiantes de primaria y “S” de secundaria, piensan que las clases son aburridas, y solamente el 9% de los estudiantes aproximadamente piensa que los docentes hacen su trabajo con disgusto, mientras que en la mayoría de los grupos focales los estudiantes expresaron aburrimiento y poco interés frente a la dimensión académica, así como importantes quejas sobre la impaciencia, falta de vocación, irracionalidad y desinterés de sus docentes.

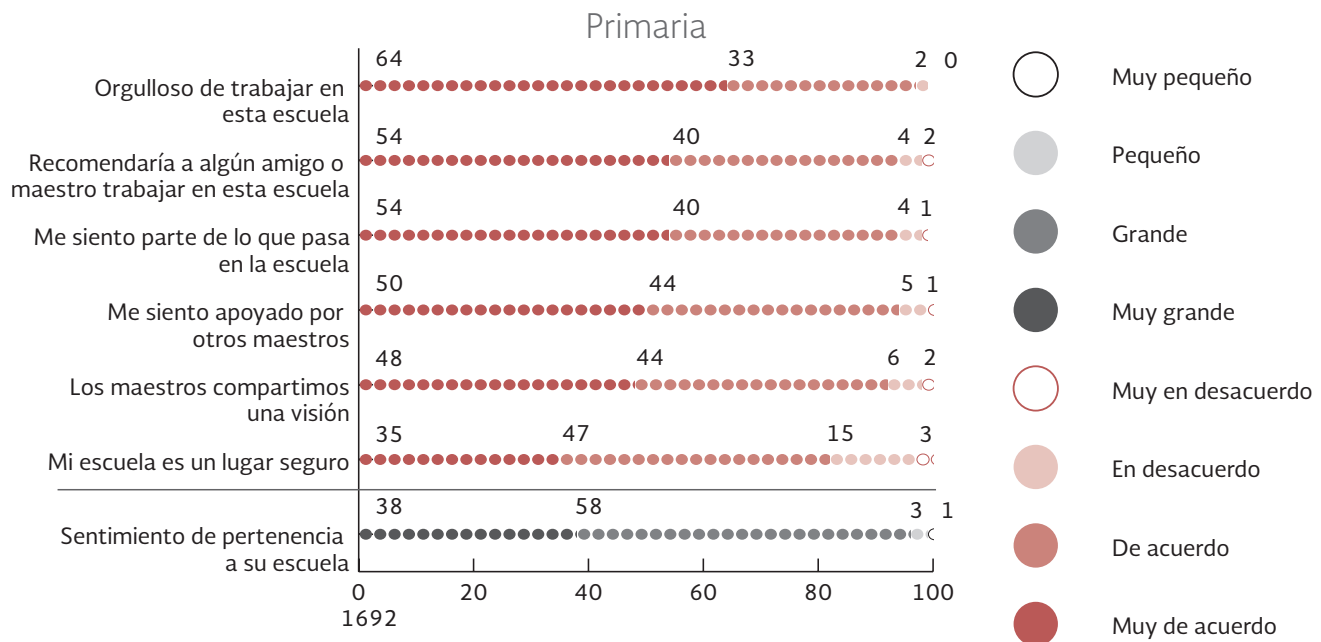
De acuerdo con la investigación cualitativa, para gran parte de los estudiantes la escuela se constituye, en el mejor de los casos, en un sinsentido necesario; los estudiantes manifiestan una sensación de extrañeza en relación con los componentes académicos de su experiencia escolar, que incluyen los contenidos, las metodologías, el proceso de aprendizaje y los fines de la educación. Desde la percepción de los estudiantes, los contenidos de la enseñanza escolar se caracterizan por ser poco significativos y descontextualizados. Lo que se enseña en la escuela, en su mayoría, se constituye en un sinsentido necesario pero que, de manera general, le brinda al estudiante legitimidad e identidad social y familiar mientras transita por la niñez y la juventud.

Los miembros de la comunidad educativa tienen que hacer como que creen, por ejemplo, en un proyecto educativo, y a la vez están ciertos de que el proyecto sólo es una buena coartada para justificar sinsentidos, ocultar malestares y problemas, y asegurarse de estar del lado correcto de la historia.

Como ejemplo, veamos lo que expresan en las gráficas 1 y 2 los docentes de primaria y secundaria en relación al sentido de comunidad desarrollado, el cual contrasta con el malestar que ellos mismos expresan continuamente en las entrevistas y en los grupos focales, particularmente en espacios extraescolares¹⁵

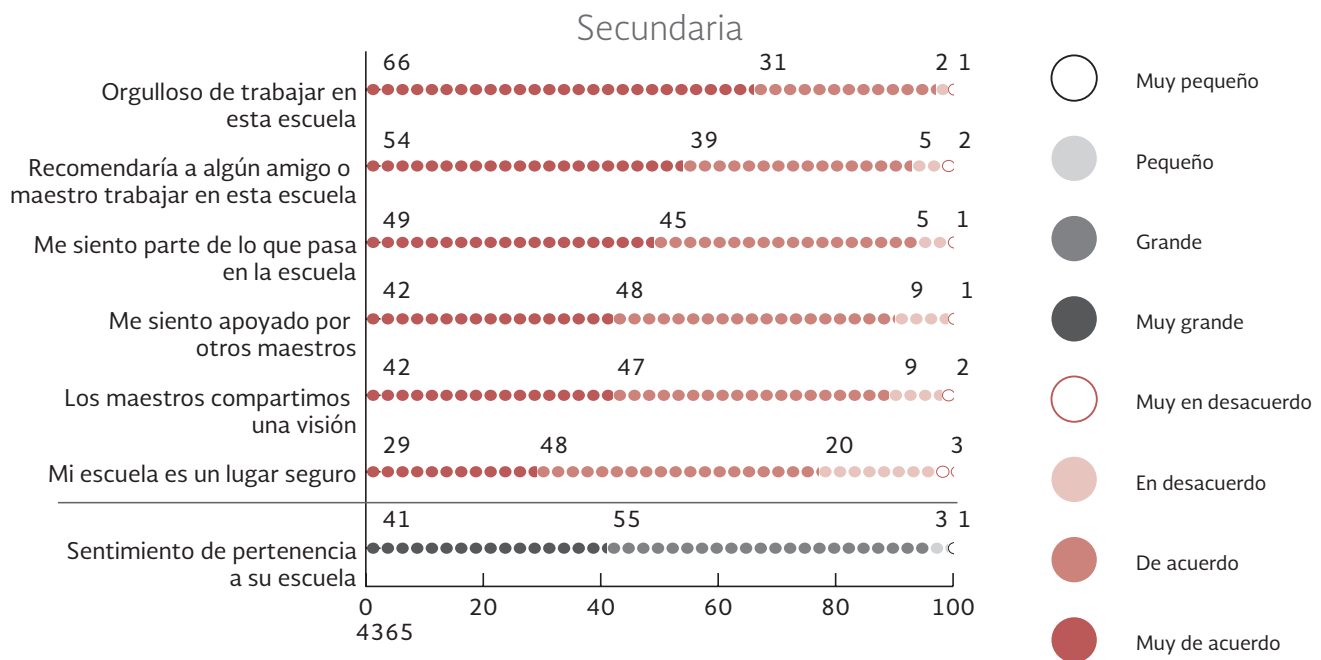
¹⁵ Fuente: SIJ-UNAM. A partir de los resultados de la ECEC 2014.

Gráfica 1.
Percepción de la construcción de comunidad entre los docentes de primaria. Porcentaje docentes de primaria Distrito Federal, 2014
Porcentaje de docentes en primaria. n= 1 398 docentes



FUENTE: SIJ-UNAM. Elaboración propia a partir de los resultados de la ECEC 2014

Gráfica 2.
Percepción de la construcción de comunidad entre los docentes de secundaria. Porcentaje docentes de secundaria Distrito Federal, 2014
Porcentaje de docentes en secundaria n= 4 100 docentes



FUENTE: SIJ-UNAM. Elaboración propia a partir de los resultados de la ECEC 2014



Este doble juego genera distorsiones, ya que se trata de una narrativa artificialmente construida que se pronuncia como verídica en los discursos, se plasma en los proyectos, se establece en la misión y en los objetivos educativos, se materializa en los procesos de evaluación, se comunica en el salón de juntas o en el aula, y se confronta con los procesos de enseñanza.

Así, a partir de este planteamiento se piensa a la escuela como el lugar de la gran orquestación: los docentes hacen como que enseñan, y los estudiantes hacen como que aprenden, docentes y estudiantes hacen como que se vinculan y todos coinciden en algo: que una cosa es la realidad y otra lo que se dice que es la escuela y lo que pasa ahí dentro. Veamos los siguientes testimonios:

(...) Enseñar, enseñar enseñar... lo que se dice enseñar y cómo se debe enseñar, pues no, casi nadie; pero eso solamente lo entiendes con el tiempo.... Más sabe el diablo por viejo... (Grupo Focal EAEDF 2013).

- ¿A qué se va a la escuela?
- o A jugar
- o A molestar
- o A hacer desastre
- o A que te regañen
- o A que te dejen tarea
- o A que te manden citatorios
- o A que te pongan a trabajar
- o A estar con los amigos
- o A echar desmadre (Grupo Focal EAEDF 2013)

[...] vuelvo a repetir somos puro discurso, no nos preparamos, no nos actualizamos, muchas veces ha sido eso del compadrazgo ¿no? la amistad, y aquí no pasa nada [...] (Grupo Focal EAEDF 2013).

Esta fractura en la estructura del sistema educativo, sostenida por una maquinaria productora de montajes, interviene en la vida cotidiana como circunstancia que para los miembros de la comunidad educativa resulta no elaborable, no representable y, por lo tanto, no es susceptible de ser pensada. Simplemente así son las cosas, y así alcanzan un consenso entre todos los actores.

5.1 El pacto

Como parte de esta construcción los estudiantes y los docentes han hecho un pacto de autocensura y un acuerdo implícito sobre los que se debe o no se debe decir con respecto a la educación y la escuela, así como lo que sucede al interior de ésta, con el fin de no comprometer y no traicionar su pertenencia, o atentar contra el formato oficial.

Esto explica las discrepancias y aparentes contradicciones que existen entre los datos que arroja la investigación cualitativa -estructurada a partir de los grupos focales y las entrevistas sostenidas por profesionales especializados, y llevadas a cabo en espacios no escolares, en relación con los de la investigación cuantitativa, a partir de la aplicación -en el espacio escolar- de un cuestionario a una extensa muestra. En este sentido, ambas informaciones se complementan. No se trata de privilegiar o elegir entre lo que arroja una u otra, sino de entender e interpretar, a partir inclusive, de las mismas dislocaciones, desfases o paradojas.

Una de las principales aportaciones que nos deja la presente experiencia de investigación es entender que si algo aprenden los miembros de la comunidad escolar -quizá como una defensa o una medida homeostática al malestar escolar- es a responder, es decir, apostarle a buscar dar la respuesta en el momento correcto, en el lugar correcto, en el espacio correcto, en el formato correcto, a la persona correcta, a sintonizar grupalmente con las emociones socialmente adecuadas y acercarse lo más posible a cubrir con las expectativas que se ponen en juego dependiendo del contexto y la situación escolar.

Seguramente existen otros agentes pero, en general, el sistema educativo nacional prepara con gran éxito a los individuos en el desarrollo de habilida-



des perceptuales, cognitivas y comunicativas para leer el contexto, leer entre líneas, estructurarse narrativamente y moverse con gran eficacia por las dos dimensiones de una misma realidad, a partir de construir una relación comunicativa que da la impresión de transitar por una sola vía y en un solo sentido.

El *orden de las cosas* en la escuela (García Salord, 2012) se acomoda de tal manera que los miembros de la comunidad construyen socialmente y de manera inadvertida, invisible y denegada una resistencia y una disputa para crearse, por un lado, ciertas condiciones adaptativas frente a aquellas variables de adversidad que se les presentan y, por otro, para sortear con las formas sutiles e inadvertidas de autoritarismo, irracionalidad y absurdo, y así conseguir mayor margen de maniobra y posibilidades para ser y estar en los dos sentidos, sobreviviéndole al malestar escolar en los resquicios de la paradoja.

5.2 La parajoda de la paradoja: el doble vínculo

El psicoanalista francés Didier Anzieu plantea que la experiencia paradójica es muy importante en el desarrollo psíquico del niño. Aquellos niños que se desarrollan en un entorno libre de paradojas se encuentran desprovistos de las habilidades sociales para comprenderlas, afrontarlas y desarrollar la tolerancia a la ambigüedad que da lugar al desarrollo de la creatividad, de lo lúdico, del sentido del humor y de la flexibilidad en los procesos de socialización. Sin embargo, la paradoja llevada al extremo o utilizada consistentemente como vía de comunicación se convierte en doble vínculo, en una experiencia de comunicación y de interacción que prohíbe el diálogo genuino, el entendimiento y la capacidad de pensar.

Al doble vínculo le es inherente la intención de manipular, así como detentar el control y el poder sobre la relación a partir de una serie de maniobras comunicativas que, en el contexto de una relación significativa, llevan implícitas, órdenes y exigencias contradictorias mutuamente excluyentes, por lo tanto son imposibles de cumplir debido a que acatar una de ellas implica desobedecer o ir en contra del otro mandato.

El doble vínculo hace referencia a la confusión que le acarrea a una persona tener que vérselas con la dificultad de discriminar entre dos mensajes contradictorios y la imposibilidad de comunicar acerca de tal contradicción; por ello los dobles vínculos no son tan sólo mensajes con peticiones contradictorias, sino verdaderas paradojas que atacan la capacidad de pensar.

Veamos: cuando en una relación interpersonal se produce una comunicación defectuosa, generalmente una de las partes queda sumida en un estado de incertidumbre o de falsa comprensión respecto a qué clase de mensaje es ese mensaje. Comúnmente se suele salvar la confusión cuando se piden aclaraciones en aras de la comprensión, o cuando hay posibilidades de metacomunicar, es decir, hablar de la comunicación y de la relación que se entabla con el otro, así como de lo que no se entiende. Sin embargo, cuando la confusión impacta en los afectos, en la capacidad de pensar o de actuar, y a una de las partes le resulta imposible aclarar, metacomunicar o abandonar la interacción, de acuerdo con Bateson, se está frente un doble vínculo.

Watzlawick (1983) plantea que para que se construya un doble vínculo se requiere:

- a) una relación significativa entre dos o más personas;
- b) una experiencia de comunicación paradójica repetida;
- c) un primer mandato negativo;
- d) un mandato secundario que está en conflicto con el primero en un nivel más abstracto y sutil;
- e) una tercer orden de carácter negativo que prohíbe al otro escapar; y
- f) posteriormente, la persona aprende a percibir bajo patrones de doble vínculo, por lo que ya no resulta necesario que se reproduzcan secuencialmente todos los pasos, sino que casi cualquier parte de la secuencia del doble vínculo puede resultar suficiente para precipitar el miedo, la confusión, la torpeza, la parálisis o el enojo.



El doble vínculo tiene que ver con que una persona se encuentre atrapada en una situación en la que se haga lo que se haga, está cercada, está condenada a perder, y a quedar bajo el dominio del otro.

También es importante recordar que generalmente se aprende gracias a la confianza en el otro, en la palabra del otro; y cuando la palabra es utilizada con la intención de encubrir, de manipular y de comunicar otra cosa, la palabra se degrada, pierde sentido.

En el contexto escolar esto ocurre a menudo toda vez que un docente, un estudiante, un directivo o inclusive un padre de familia manipulan el contenido del mensaje. Tal es el caso cuando se deja una información inconclusa esperando que el otro asuma el mandato, veamos el ejemplo de la comunicación de un docente con sus estudiantes: “respecto a lo que expliqué la clase pasada... que todos ustedes saben a qué me refiero ¿verdad?...”, de esa forma el docente queda con la última palabra para aceptar o rechazar lo que los estudiantes saben, en función de lo que al maestro le conviene escuchar, para posteriormente asesmarles la perorata de “...jóvenes, ¿en qué quedamos...? si éste tema ya lo vimos, yo les pregunté y ustedes mismos me hicieron saber que ya estaban informados... así no se puede con ustedes.... Y ahora me salen con que no lo vimos... ¡es el colmo...estamos a dos días del examen departamental!”

Generalmente, la manipulación promueve situaciones de doble vínculo y tiende a atacar la confianza del otro, quien, a su vez, empieza a dudar de sus propias percepciones y a dejar de legitimar su propio punto de vista. El proceso se vuelve más complejo si a esta situación le agregamos que, cuando el otro cuestiona el mandato o trata de hablar de su confusión, se le reprocha o inhibe bajo el argumento de atrevimiento, de falta de respeto, de que está equivocado, calificando inmediatamente su conducta de rara, errada, desubida, indisciplinada, mal intencionada o disruptiva.

Ahora bien, en el caso en que estas circunstancias se repitan frecuentemente, es muy probable que el otro paulatinamente acepte que es él quien está equivocado o se encuentra en falta, que el otro tiene la razón y, por ende, ya no recurre a metacomunicar; es probable, entonces, que aprenda a poner en duda sus percepciones y estará al pendiente de que, en algún momento, el otro lo confirme –situación que generalmente no suelen ocurrir–, porque la base del doble vínculo radica en sostener al otro en estado de falta, en la equivocación, en la posición en la cual permanente se está susceptible a ser ordenado, corregido, castigado o “educado”.

Por ello es que muchos estudiantes –o inclusive docentes que sabiamente intuyen el hecho de que hagan lo que hagan siempre llevan las de perder porque no pueden cumplir con las órdenes, o estar a la altura de las exigencias y las expectativas académicas–, en lugar de engancharse en un doble vínculo, le dan, en caso del estudiante, la espalda al maestro y a la escuela y, en el caso del docente, a la labor educativa. Su apatía, desgano y desinterés es su forma de resistencia y de librarse de los efectos tóxicos de los modos de vinculación *esquizofrenizante*.

En este sentido, el desinterés estudiantil que arroja el análisis cualitativo de la presente investigación plantea que, desde el lugar de los estudiantes, el dispositivo curricular presenta una pérdida acelerada de relevancia dentro del contexto escolar, mientras que los procesos socializadores adquieren una gran fuerza, aunque estos, en ocasiones, vayan en contra del proyecto escolar.

En los espacios de socialización los estudiantes dan cuenta del poco enganche y de la falta de relevancia que tiene lo académico en sus vidas, mientras que en los espacios formales, en condición de aula, expresan una opinión diferente tal y como lo plantea la encuesta. Es decir, la mayoría van más allá: al doble vínculo, le dan una vuelta de tuerca en aras de un mayor bienestar, libertad y margen de maniobra, pero también como consecuencia los estudiantes quedan en un estado de desinterés por el aprendizaje académico y con un déficit en áreas claves de su formación¹⁶.

¹⁶ De acuerdo con el *Programa de Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA 2012)* el 55% de los estudiantes mexicanos no alcanza el nivel de competencia básico en matemáticas, lo mismo ocurre con el 41% en lectura y el 47% en ciencias. Es el país que cuenta con el mayor porcentaje de estudiantes con el nivel más bajo de lectura y con el menor porcentaje de estudiantes clasificados en los niveles superiores.



Tal y como se han venido instituyendo estos procesos en el espacio escolar, se van generando conflictos que dan como resultado el sufrimiento comunitario. Frente a ésta situación, la labor educativa deja de estar centrada en los objetivos y fines institucionales o –lo que es aún peor– la contradicen flagrantemente, sobre todo cuando no hay espacios para metacomunicar, o analizar y reflexionar sobre la experiencia cotidiana:

- ¿Y se juntan para compartir lo que les pasa?
- o Sí, con los docentes amigos. Aunque luego se arman unos chismes...
- ¿Pero, se trata de una actividad programada e instituida en la escuela, para pensar los problemas o las dificultades que algunos de ustedes tienen?
- o Para quejarnos... entre nosotros, mientras no salga la información con quien no tiene que salir... Ya ve (ríe) hay que saber en dónde está uno parado, si no, se cae en territorio apache y ya es bastante con lo que uno trae.
- ¿Y en las reuniones que tienen entre docentes?
- o Es información de fechas, de cómo se tienen que entregar ahora las cosas, avisos, más trabajo, exigencias y cuando hay algún problema, después ya no sabemos ni cómo se resolvió. (Grupo Focal EAEDF 2013)

De acuerdo con el análisis de datos de la encuesta, nueve es el número de reuniones anuales promedio que tienen los docentes y las causas por las que se reúnen son fundamentalmente temas enviados por la SEP para consejo técnico, revisión de planes de estudio y reglamento, y para mejorar el aprendizaje.

Lo cierto es que la dinámica escolar está coloreada de angustias persecutorias y de fragmentación, que tienen como vehículo procesos masivos de identificación proyectiva y hacen que la experiencia escolar en ocasiones sea vivida por sus integrantes como “un infierno”. El testimonio de ésta maestra da cuenta de esta situación:

... Este año estoy mejor, pero ha habido momentos en que el trabajo es un infierno y llegas como trapo a tu casa; por eso los docentes –bueno, no todos...jaja...hablo de los buenos– decimos que somos mártires, para aguantar lo que tenemos que aguantar, porque cuando no es la directora, son los chicos, los papás, las demandas, los problemas; y a la hora de los problemas fuertes, uno se tiene que poner muy abusado porque en realidad estás sola;... para el festejo del cumpleaños, de la navidad, como sea nos organizamos; pero que alguien saque la cara por ti mmmmm... cada quién cuida lo suyo; uno ya no se hace ilusiones, ni te chupas el dedo... Luego ve uno cada compañera maestra... que uno nada más dice pobrecita, esta va a acabar en el manicomio; y uno que más quisiera si las condiciones fueran otras;... realmente no

se puede hacer mucho por ellas. Aunque recordando... por mí y por muchas compañeras..., la escuela con sus cosas buenas también puede ser un infierno.

(Ríe) somos unas hijas... pero de la mala vida [...] (Grupo Focal EAEDF 2013).

Se puede percibir el sentimiento de aislamiento frente a los problemas reales que surgen en la labor educativa, y que sin identificar cómo ni cuándo la experiencia cotidiana va desgastando los lazos de solidaridad. En este sentido, nos encontramos con sus desafortunados efectos tóxicos como la pasividad, la astenia, el desinterés, la pauperización de ideas, la pérdida de creatividad e inteligencia en su resonancia subjetiva y grupal. Veamos lo que dicen al respecto un docente y un psicopedagogo:

o...los docentes tienen falta de claridad de cuál es el objetivo del porque estamos en la escuela...eso genera que la relación con los estudiantes sea impersonal, le transmitimos una serie de contenidos... es bien cómodo lo del puro tache, paloma pero nunca les permito que me pregunten donde no entienden y se acostumbran a eso... a ser calificados o descalificados...nos limitamos, y en esa limitación vamos limitando la visión que tenemos del niño y no la de un ser humano en formación. Vemos un alumno y yo veo al niño que no trabaja y le pongo tache, sin preguntar ¿por qué no estás trabajando? acortando su capacidad de investigación, iniciativa porque es una rutina ¿no?

- ¿Por qué se ha perdido esa relación interpersonal? ¿Qué ha pasado?

o Pues parte de varios factores, esta situación ya...ay como te diré...es que estoy buscando porque es esta parte de que los lineamientos nos impiden un acercamiento hacia el alumno y esa parte de que solo soy el transmisor del conocimiento (Grupo Focal EAEDF 2013)

o Uno va y hace su chamba y así no te metes en problemas. Te tienes que hacer de la vista gorda de muchas cosas, como si nada pasara, porque se ve cada cosa...

- ¿Cómo qué cosas?

o Niños que tú sabes que les pegan, que están abandonados, que hay abuso sexual y no puedes hacer nada, y si lo reportas nada más te metes en problemas porque te dicen ¿y tú cómo lo sabes? ¿lo puedes comprobar? Porque cosas así son difamaciones, pero uno lo sabe porque trabajas con ellos, y los llegas a conocer, y no puedes meterte

- ¿Qué otras cosas?

o Pues bueno de cosas que uno ve que no están bien en la escuela... no les importa, no piensan...les vale... hasta de cosas que dicen que son corrupciones. Pero no le piensas mucho, porque te complicas la vida. De esas cosas si ves, te callas, y no piensas mucho; tú al trabajo... de por si es difícil tener el control del grupo. (Grupo Focal EAEDF 2013)



Así como no se piensa ni se cuestiona en este sentido, los sujetos no se asumen, y es en este punto en el que tiene lugar la queja proyectiva que va dando cuenta de los procesos de negación.

Los mecanismos de negación implican un rechazo a la verdad cabal; también un impedimento para asumir, para ver y para tomar conciencia, de tal forma que se desarrolla un impedimento para advertir las condiciones personales o contextuales en las que docentes y estudiantes se encuentran y que, por ejemplo, pueden ir desde negar la propia responsabilidad o el propio lugar, hasta negar el clima de simulación o de hostilidad prevaeciente en la escuela.

Este rechazo se refuerza al operar bajo el principio de negar que se está negando, de modo que a la fragmentación de la comunicación se suma una verdadera escisión, sostenida por la imposibilidad de entender la experiencia personal y comunitaria.

Así, el dispositivo de la negación se constituye en una manera de anular la capacidad de pensarse y de pensar la experiencia, que trae como resultado una confusión producida por la desarticulación de los componentes de una narrativa, porque se yuxtaponen los planos de lo que es verdad y de lo que no lo es. Por ello, vale la pena recordar que no se puede pensar si no es en la verdad, y no se puede llegar a la verdad si no es pensando. Tampoco existe posibilidad alguna de desarrollo sin pensamientos, pensados en términos de la verdad, porque no se puede pensar ni decir lo que no.

Por esta razón es que resulta de gran importancia el reconocimiento de la confusión, la impotencia y el desaliento vividos por un sector importante de los docentes de la escuela. Se trata de un reconocimiento que conduzca a reformular las estrategias y acciones educativas como el inicio de una tarea de clarificación y entendimiento del malestar. La tarea de pensar el desaliento y la indignación puede conducir a procesos de elaboración y de reparación.

Una de las vías de salida de este malestar no elaborado se pone de manifiesto en actos, en síntomas que se expresan a través de:

Conductas agresivas: el 46% de los estudiantes reporta insultos por parte de sus compañeros; el 80% de los estudiantes de secundaria reporta haber observado muy seguido y a veces peleas.

Y conductas antisociales: el 7% de los estudiantes plantea les gusta molestar a los compañeros que son diferentes; al 13% les gusta demostrar que son el jefe y al 8% de los niños de primaria le parece divertido ver cuando molestan a algún compañero.

Pero veamos en la tabla 3 los índices de convivencia escolar desde la perspectiva de los estudiantes y lo que perciben los docentes y directivos alrededor de los actos de maltrato:

Tabla 3
Percepciones de los estudiantes de primaria y secundaria para el análisis de convivencia escolar en escuelas del Distrito Federal, 2014.

Porcentaje de estudiantes de primaria y secundaria.

n= 12 017 estudiantes

Total

III. Convivencia ¹⁷	Siempre	Muchas veces	Pocas veces	Nunca
5. Si te muestras débil los compañeros te pueden traer de bajada	35%	35%	19%	12%
6. Hay algunos compañeros que nada más vienen a la escuela a molestar a otros	17%	40%	24%	19%
15. Mi maestra(o) permite que entre los estudiantes nos molestemos unos a otros	78%	12%	6%	4%
1. En mi salón hay algún compañero al que se lo traen de bajada	36%	34%	15%	16%
7. En mi salón hay algunos compañeros que siempre están molestando a los demás	15%	42%	23%	20%
8. En mi salón a la gente que es diferente, la molestan	46%	30%	13%	11%
1. Hay compañeros que no se saben defender y les va muy mal en la escuela	14%	31%	38%	17%
3. Las bolitas de mi escuela molestan con mucha frecuencia a otros niños	30%	39%	23%	9%
4. Hay compañeros que intentan ayudar cuando ven que algún compañero molesta a otro	25%	37%	28%	10%
1. Intentas parar la situación si es tu amigo(a)	59%	30%	9%	3%
2. Intentas parar la situación aunque no sea tu amigo(a)	33%	38%	22%	8%
3. Pides ayuda a una maestra(o)	42%	30%	20%	7%
4. No haces nada, no es tu problema	42%	35%	16%	7%
5. Mejor no hago nada porque luego la van a traer contra mí	45%	30%	16%	9%
1. Has insultado a algún compañero	53%	28%	15%	3%
2. Has hecho chismes o rumores sobre algún compañero	81%	12%	6%	1%
3. Te has burlado de algún compañero	59%	27%	11%	3%
4. Has empujado a propósito a algún compañero	74%	17%	8%	2%
5. Le has pegado a algún compañero	77%	14%	7%	2%
6. Le has destruido a propósito sus cosas a algún compañero	91%	5%	4%	1%
15.6 ¿Tú has sufrido actos de <i>bullying</i> en este año escolar?	85%	0%	0%	15%
15.7 ¿Tú has hecho <i>bullying</i> a algún compañero de la escuela en este año escolar?	89%	0%	0%	11%
Total	51%	26%	15%	9%

FUENTE: SIJ - UNAM. Elaboración propia a partir de los resultados de la ECEC 2014

¹⁷ Los reactivos marcados tienen los valores invertidos debido a la naturaleza de la pregunta



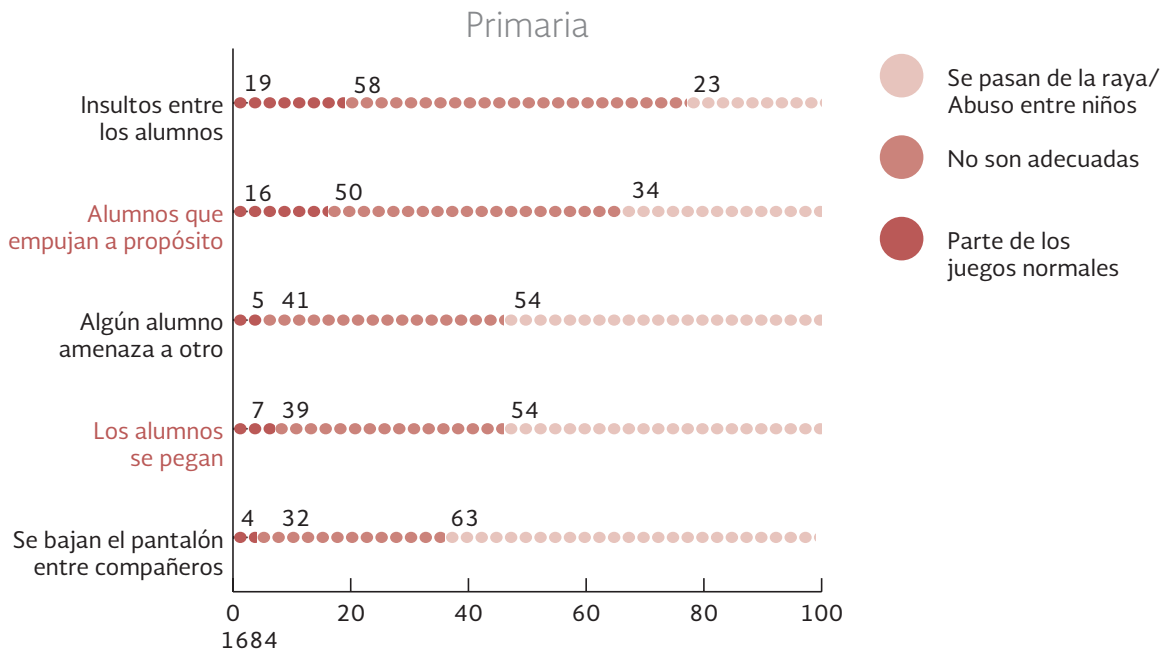
Primaria

Secundaria

	Siempre	Muchas veces	Pocas veces	Nunca		Siempre	Muchas veces	Pocas veces	Nunca
	36%	33%	20%	10%		35%	36%	17%	12%
	26%	37%	21%	16%		12%	42%	25%	21%
	82%	6%	6%	6%		75%	16%	6%	3%
	44%	29%	14%	13%		30%	36%	15%	18%
	21%	37%	23%	19%		12%	45%	23%	21%
	62%	18%	9%	10%		37%	37%	15%	11%
	22%	27%	35%	16%		9%	34%	39%	18%
	42%	32%	19%	7%		22%	43%	26%	9%
	28%	34%	23%	15%		23%	39%	30%	7%
	59%	29%	8%	4%		59%	31%	9%	2%
	41%	33%	17%	8%		28%	41%	24%	7%
	54%	29%	13%	4%		35%	31%	25%	9%
	42%	31%	18%	10%		43%	38%	15%	5%
	44%	26%	18%	12%		45%	33%	15%	8%
	60%	22%	15%	3%		49%	33%	16%	3%
	77%	11%	10%	2%		83%	12%	4%	0%
	66%	19%	12%	3%		55%	31%	11%	3%
	77%	12%	9%	2%		71%	19%	7%	2%
	79%	10%	9%	2%		75%	17%	7%	2%
	89%	4%	6%	1%		93%	5%	2%	0%
	85%	0%	0%	15%		85%	0%	0%	15%
	91%	0%	0%	9%		87%	0%	0%	13%
	56%	22%	14%	9%		48%	28%	15%	9%

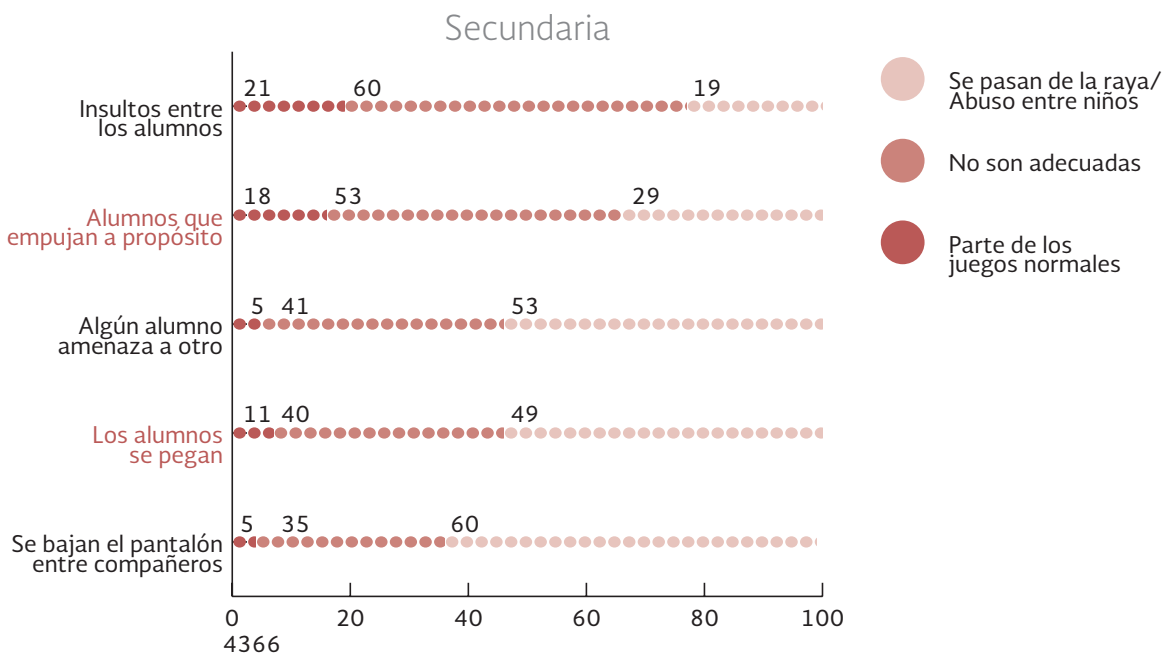


Gráfica 3.
 Percepciones de los docentes de primaria sobre actos de maltrato entre los estudiantes.
 Distrito Federal, 2014.
 Porcentaje de docentes y directivos de primaria n= 1 398 docentes



FUENTE: SIJ - UNAM. Elaboración propia a partir de los resultados de la ECEC 2014

Gráfica 4.
 Percepciones de los docentes de secundaria sobre actos de maltrato entre los estudiantes.
 Distrito Federal, 2014.
 Porcentaje de docentes y directivos de secundaria n= 4 100 docentes



FUENTE: SIJ - UNAM. Elaboración propia a partir de los resultados de la ECEC 2014



5.3 Del episodio violento, el estallido que golpea

Hay compañeros que no se saben defender y les va muy mal en la escuela 55% de los estudiantes¹⁸

Entre estudiantes, las agresiones, las incivildades y el llevarse pesado está incorporado a la cotidianidad. De hecho, los docentes reportan que los actos de indisciplina que tienen menos consecuencia en la escuela son las faltas de respeto. Por esta razón es importante subrayar que cuando no hay límites o un encuadre que acote e inhiba las agresiones, y de manera particular, las prácticas relacionadas con el acoso escolar, la escuela pierde su capacidad instituyente, y por lo tanto la institución educativa, como espacio de contención, queda destituida, generando así el lugar propicio para la naturalización y la emergencia de nuevas violencias (Giorgi, 2012).

Sin embargo, también encontramos vías alternas de actuación ante el conflicto, que consisten en la instalación de una actitud pasiva, signo del debilitamiento de las capacidades de adaptación de la persona, de la comunidad y de un sistema.

En este sentido, los docentes están obligados a sortear problemáticas muy complejas como la de la violencia silenciosa que se desplaza desde el poder político, el sindicato, el directivo, el funcionario medio, el padre de familia, el docente y el estudiante, siendo los docentes y los estudiantes quienes reciben el impacto directo de esta violencia desplazada.

Veamos lo que nos plantea los resultados de la investigación cualitativa:

Se percibe una pérdida de los equilibrios tradicionales: los padres son más críticos y amenazadores, los estudiantes cuentan con más poder y hacen prevalecer sus derechos, y los docentes sienten que están en un proceso de pérdida gradual y sostenida de autoridad y relevancia en la escuela, lo que les genera inconformidad con la escuela, desmotivación y desorientación.

¹⁸ Fuente: SIJ-UNAM. A partir de los resultados de la ecec 2014.



(...) [al parecer] el vínculo de los docentes con los estudiantes tiene muchos matices (...) fluctúa entre episodios de calidez y encuentro, con vigilancia, enfado, autoritarismo y enojo, (...) en la primaria es caracterizada por el conflicto, la seguridad, la confianza y la dependencia, mientras en la secundaria es (...) por un mayor conflicto y cuestionamiento de las normas y reglas, menor cercanía, mayor respeto y más autonomía.



Capítulo 6. No corro, no grito, no empujo

23.5% de los estudiantes de secundaria reportan falta de libertad para poder hablar en la escuela

El rol de alumno es una fuente inagotable de mortificación: no corro, no grito, no empujo. Se trata de niños y jóvenes a los que permanentemente se les ordena, se les somete, se les observa, vigila, registra, castiga o premia, califica, presiona, corrige, etiqueta. El 16% de los docentes opina que existe algún área peligrosa para los estudiantes como lo son las partes altas y traseras de la escuela, las áreas verdes y las jardineras, los patios, los pasillos y los rincones oscuros¹⁹.

Por su parte, el 20% de los estudiantes de primaria y el 22% de los de secundaria perciben inseguridad en algunos espacios de su escuela, particularmente los relacionados con los baños de varones. La percepción de mayor seguridad se encuentra en el salón de clases, a pesar de que el 10% de los estudiantes de secundaria y el 6% de los de primaria reportan no sentirse seguros en el aula. (Tabla 4)

En este sentido, el análisis cualitativo da cuenta de que los estudiantes cuentan con ciertos espacios de libertad no supervisada en los que en ocasiones se propician interacciones alternativas, aunque sin duda muchas de ellas son de carácter agresivas o violentas y dan origen a problemáticas entre pares, en su mayoría zonas en la que los estudiantes por su lado –y los docentes por el otro–, piensan que son lugares inseguros o que al menos se percibe poca seguridad.

Tabla 4
Percepciones de los estudiantes de primaria y secundaria sobre seguridad al interior de la escuela. Distrito Federal. 2014.

Porcentaje de estudiantes de primaria y secundaria.

n= 12 017 estudiantes

	Total				Primaria				Secundaria			
	Siempre	Muchas veces	Pocas veces	Nunca	Siempre	Muchas veces	Pocas veces	Nunca	Siempre	Muchas veces	Pocas veces	Nunca
1. Tu salón de clases	30%	62%	7%	1%	35%	59%	5%	1%	27%	64%	9%	1%
2. Los baños de niños	14%	52%	29%	4%	19%	52%	25%	4%	11%	52%	32%	4%
3. Los baños de niñas	19%	59%	19%	3%	22%	55%	19%	3%	18%	61%	19%	2%
4. Los pasillos y escaleras de la escuela	18%	56%	21%	5%	21%	52%	21%	6%	17%	59%	20%	4%
5. El patio	25%	59%	14%	2%	25%	58%	14%	3%	25%	60%	13%	2%

FUENTE: SIJ - UNAM. Elaboración propia a partir de los resultados de la ECEC 2014

¹⁹ Resultaría interesante investigar cuáles son los peligros que los docentes imaginan en los lugares oscuros



Pero veamos lo que expresan los estudiantes:

- o Siempre te andan checando, que no vayas con los zapatos mugrosos que tienes que poner el ejemplo.
- ¿Qué tal se la pasa uno en el recreo?
- o Bieeeeeen!!
- o Porque puedes platicar, puedes correr, puedes gritar, puedes hacer lo que tú quieras sin que los docentes te estén regañando en la clase.
- o Pero nosotros no podemos correr
- o Ni gritar.
- o A veces todos los estudiantes gritan, pero sí nos regañan, pero pues... hacen lo que quieren.
- o Hacemos lo que queremos.
- ¿Pueden platicar en el recreo?
- o Síiii
- ¿Pueden gritar?
- o Mmm....
- o No
- o Más o menos.
- o No.
- ¿Por qué uno no puede gritar?
- o Porque nos regañan
- o El maestro que nos da clases dice que parecemos....Loquitos...Cavernícolas
- ¿Pueden correr en el recreo?
- o Más o menos
- o No
- o No
- ¿Por qué no pueden correr?
- o Porque puede pasar un accidente.
- ¿Y cómo se siente uno de que no puede correr?
- o Aburrido. Sí
- o Mal (Grupo Focal EAEDF 2013)

Para realizar un contraste, cuando se le pregunta a un miembro de la USAER sobre cuáles son los espacios más conflictivos en una escuela, responden:

El recreo yo creo que es el momento donde se pudieran dar más conflictos porque los recreos son libres y suelen correr, como se divierte un niño ¿no? y se convierte en conflicto cuando el espacio es pequeño y hay encontronazos, y el maestro no está al pendiente; aquí por el espacio en el que nosotras estamos el recreo es el espacio donde a ellos les sirve para cobrarse las deudas pendientes

... ya se llegan a pelear feo las niñas, se agreden, se desgreñan todas... por eso también los conserjes que están cerca de ahí las están checando que entren a clases, y si ya se tardaron es cuando las sacan y las llevan a orientación, ya se pegaron, ya se hicieron, ya se maltrataron (Grupo Focal EAEDF 2013)

Autoridades y docentes consideran al estudiante un individuo que tiende al desborde y al caos, tal y como lo plantea la trabajadora social de la escuela: "en el recreo es cuando

se dan más conflictos... porque(los estudiantes) son libres; y [...]" los estudiantes –por su parte– perciben a la escuela como una institución ajena, cerrada y lejana que los obliga a realizar diariamente rituales de actividades estereotipadas y ajenas.

Difícilmente los adultos de la escuela logran incorporar las vivencias de sus estudiantes y, por tanto, no logran vincularse genuinamente y comprender sus emociones. Por ejemplo, aproximadamente, el 23.5% de los estudiantes reporta falta de libertad para poder hablar en la escuela, mientras que 24% de los estudiantes de secundaria reporta que pocas veces o nunca los docentes los apoyan si tienen un problema con algún compañero, el 28% tiene poca confianza con sus docentes, el 34% pocas veces o nunca se siente querido por su maestro, y al 45% de los estudiantes le cuesta trabajo hablar con sus docentes de lo que le pasa. Por su parte, el 86% de los docentes de secundaria está de acuerdo con la idea de que los estudiantes pueden pedir fácilmente ayuda a algún adulto, y el 85% considera que escuchan y toman en cuenta las necesidades de sus estudiantes.

Da la impresión de que el vínculo de los docentes con los estudiantes tiene muchos matices y se trata de un tipo de apego que fluctúa –como diría el Chavo del 8²⁰, "sin querer queriendo"– entre episodios de calidez y encuentro, con otros de vigilancia, enfado, autoritarismo y enojo, que se sintetizan en la primaria en una relación caracterizada por el conflicto, la seguridad, la confianza y la dependencia, mientras que en la secundaria destaca un mayor conflicto y cuestionamiento de las normas y reglas, menor cercanía, mayor respeto y más autonomía.

Por su parte, la narrativa docente generalmente es maniquea, no distingue matices y oscila entre la percepción de estudiantes que no pueden, que no saben, que no obedecen, que no aprenden, que son indisciplinados, que no les interesa, que tienen mala conducta, que son malos estudiantes o todo lo contrario.

Asimismo, proyectan los orígenes de los problemas en clichés sobre la desintegración familiar, la desatención de los padres a sus hijos y la falta de valores. Veamos los siguientes datos: el 84% de los docentes cree que el origen del *bullying* está en casa, y el 66% considera que los papás no educan a sus hijos con suficientes límites. Por su parte, el 66% de los docentes de primaria está de acuerdo en que los papás exageran el tema del *bullying*, y que la acción más importante para mejorar el clima escolar es inculcar y promover valores.

...muchos (de los problemas para enseñar) se dan por la falta de participación de los papás que únicamente dicen... el niño no puede y les decimos ok..., te vas a quedar aquí dentro del plantel a trabajar, o sea, ahora ya no lo puedes echar a la calle, porque uno no puede hacer milagros con los niños, mucho menos con los papás...(Grupo Focal EAEDF 2013)

²⁰ "El chavo" Personaje de Chespirito, Roberto Gómez Bolaños.

Capítulo 7. Normalidad, normalidad y más normalidad

El 94% de los docentes considera que las reglas son lógicas para los estudiantes. El 21% de los estudiantes consideran que las reglas de su escuela son absurdas.²¹

Objetos en la escuela hay muchos... didácticos, correctivos, sacros, edificantes, tecnológicos. Hay tantas clasificaciones posibles como objetos.... Pero la mayoría de estas clasificaciones (que siguen y siguen: mostrativos, evaluativos, escriturales, disciplinares...) se centran en los objetos que en la escuela se usan para enseñar, castigar o alumnizar... Una forma de enlace entre los objetos y la disciplina es la prohibición. Un procedimiento que de hecho otorga entidad y jerarquía ambiental a los objetos (la prohibición, la promesa, la calificación, el reparto, etc. traen los objetos a escena, los valoran, se podría decir que los "ascienden de categoría... Un objeto ha de estar sujeto a considerarse bajo al menos uno de tres rasgos principales: ser peligroso, ser reconocido como obsceno o inmoral, o ser ruidoso en exceso. Otros objetos que distraen en la clase y pueden llegar a ser confiscados no se caracterizan por encarnar un atributo censurable sino por estar fuera de su tiempo y espacio de uso debido: los objetos que podemos llamar extemporáneos [...] (Brailovsky D., s.f.)

Una institución produce sujetos representantes de una cultura y de un tiempo. Cada persona ha de adherirse al contrato social a fuerza de la renuncia, y sumarse al pacto de no ser "casi como animales".

En este sentido, resulta pertinente preguntarse ¿qué ocurre cuando ese pacto amenaza con diluirse?

El concepto de violentación institucional²² puede ayudar a acercarnos a la reflexión. La cultura de la mortificación en las escuelas tiene que ver con una constelación sintomática alrededor del sufrimiento y el malestar que deriva del maltrato, frustración, coerción que ejerce la institución sobre la comunidad educativa. En la escuela, la mortificación está referida a las restricciones y manejos institucionales sobre las personas que aprenden y que enseñan, es decir, los docentes y los estudiantes.

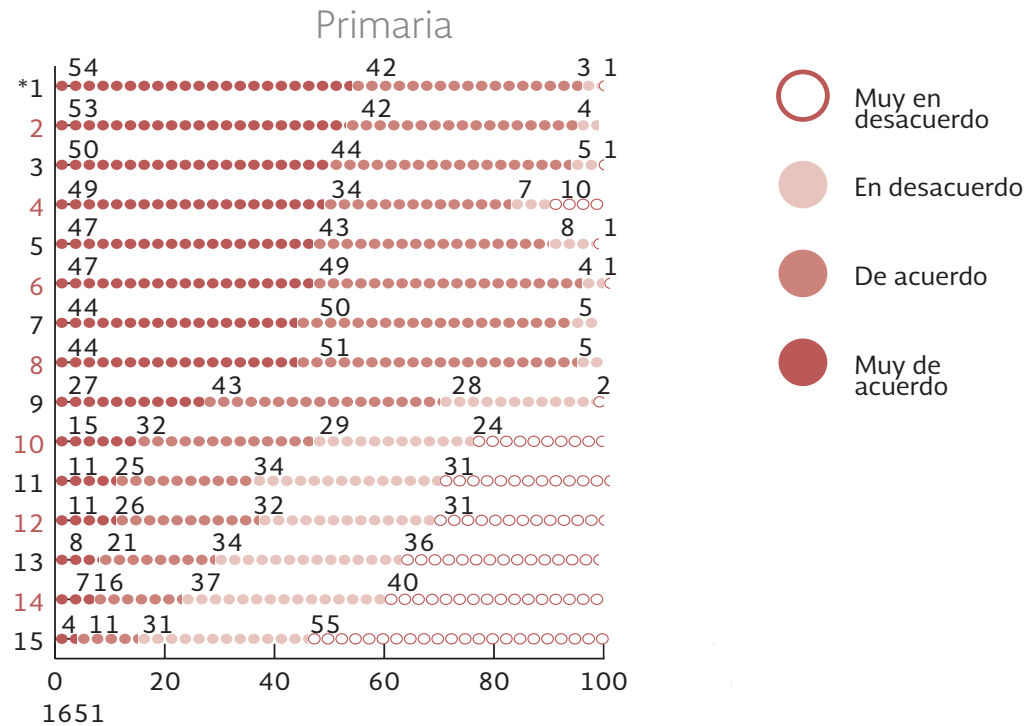
En la escuela, las reglas quedan en una nebulosa, ya que hay normas que se han legitimado con el tiempo y la convivencia cotidiana. Estas eventualmente chocan con los nuevos marcos de convivencia dando el espacio para que aparezca un vacío de legalidad, equidad y justicia, y prevalezca la aplicación de criterios propios en función de la subjetividad de cada docente y directivo. (Gráficas 5 y 6).

²¹ Fuente: SIJ-UNAM. A partir de los resultados de la ecec 2014.

²² Concepto que propone el psicoanalista argentino Fernando Ulloa. Ulloa, F. (1995). *Cultura de la mortificación y proceso de manicomialización: una reactualización de las neurosis actuales en la clínica psicoanalítica. Historial de una práctica*. Paidós. Buenos Aires, Argentina

Gráfica 5.
Percepciones de los docentes de primaria de las reglas implementadas en la escuela.
Distrito Federal, 2014.

Porcentaje de docentes y directivos de primaria n= 1 398 docentes



- *1.- Debemos dar el ejemplo a los niños en las reglas
- 2.- Las reglas favorecen una mejor convivencia
- 3.- La mayoría de las reglas previenen conflictos
- 4.- En la escuela platicamos sobre los motivos de las reglas
- 5.- Se aplican a todos de la misma forma
- 6.- El reglamento de la escuela es muy claro
- 7.- Son lógicas para los alumnos
- 8.- La mayoría de los alumnos saben las reglas
- 9.- Las reglas de la escuela se cumplen siempre
- 10.- Faltan consecuencias para que obedezcan
- 11.- Falta libertad para poner sus propias normas
- 12.- Las normas de las autoridades dificultan la disciplina
- 13.- Los papás logran que el director reduzca las sanciones
- 14.- Algunos niños desobedecen porque no hay autoridad
- 15.- En las reglas, maestros y director estamos exentos

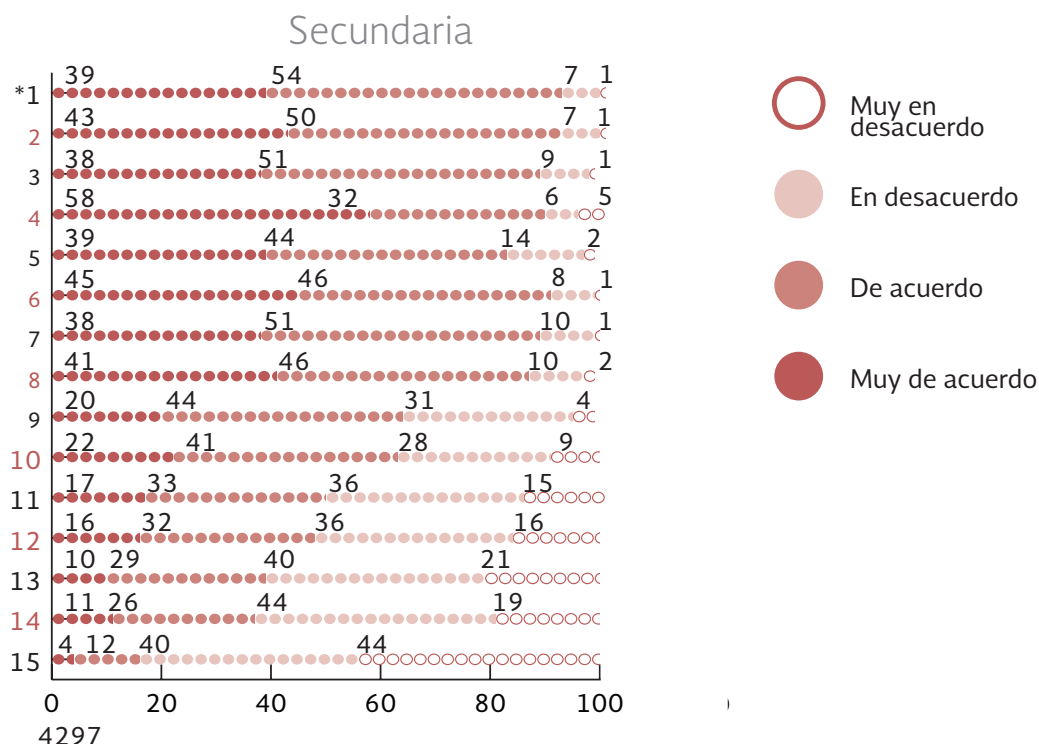
FUENTE: SIJ - UNAM. Elaboración propia a partir de los resultados de la ECEC 2014

41% de los docentes de secundaria están de acuerdo en que:



Faltan consecuencias para que obedezcan.

Gráfica 6
Percepciones de los docentes de secundaria de las reglas implementadas en la escuela.
 Distrito Federal, 2014.
 Porcentaje de docentes y directivos de secundaria n= 4 100 docentes



- *1.- Debemos dar el ejemplo a los niños en las reglas
- 2.- Las reglas favorecen una mejor convivencia
- 3.- La mayoría de las reglas previenen conflictos
- 4.- En la escuela platicamos sobre los motivos de las reglas
- 5.- Se aplican a todos de la misma forma
- 6.- El reglamento de la escuela es muy claro
- 7.- Son lógicas para los alumnos
- 8.- La mayoría de los alumnos saben las reglas
- 9.- Las reglas de la escuela se cumplen siempre
- 10.- Faltan consecuencias para que obedezcan
- 11.- Falta libertad para poner sus propias normas
- 12.- Las normas de las autoridades dificultan la disciplina
- 13.- Los papás logran que el director reduzca las sanciones
- 14.- Algunos niños desobedecen porque no hay autoridad
- 15.- En las reglas, maestros y director estamos exentos

FUENTE: SIJ - UNAM. Elaboración propia a partir de los resultados de la ECEC 2014

El malestar docente aparece con mayor fuerza en la relación con las normas y la disciplina escolar. El 34% de los docentes reporta tener problemas en estas áreas. Pareciera ser que existen incongruencias e inconsistencias en los procesos disciplinarios, y que un amplio sector de docentes no cuenta con la libertad para intervenir en las problemáticas estudiantiles: “ahora nos mandan a la guerra sin fusil”, como diría un profesor de secundaria, o “estamos en el campo de batalla sin parque”, diría otro.

Veamos los índices de malestar originados por las normas y la disciplina escolar en la Tabla 5:

Tabla 5
Percepciones de los docentes de primaria y secundaria sobre los índices de malestar frente a las normas y disciplina escolar. Distrito Federal, 2014.
Porcentaje de docentes de primaria y secundaria. **n= 12 017** estudiantes

<i>V. Normas y disciplina</i>	Muy de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
En mi escuela buscamos que los niños aprendan a expresar sus sentimientos de formas no agresivas	57%	34%	7%	2%
11. En mi escuela se promueve la auto-estima entre los estudiantes	58%	33%	8%	1%
12. En mi escuela se promueve el respeto entre los estudiantes	66%	29%	5%	1%
7. La mayoría de los padres de mi salón educan con suficientes límites a sus hijos	7%	26%	49%	18%
8. Cuando hay problemas la mayoría de los papás de mi salón ayudan a corregir el comportamiento de sus hijos	10%	43%	37%	9%
1. La mayoría de los estudiantes saben cuáles son las reglas de la escuela	41%	48%	9%	2%
2. Los docentes de esta escuela ponemos el ejemplo a los niños en el seguimiento de reglas	43%	51%	6%	1%
3. Las reglas de esta escuela son lógicas para los estudiantes	39%	51%	9%	1%
4. Las reglas de esta escuela favorecen una mejor convivencia	44%	49%	6%	1%
5. Las reglas de esta escuela se aplican a todos de la misma forma	40%	44%	13%	2%
6. Las reglas de la escuela se cumplen siempre	21%	44%	31%	4%
8. El reglamento de la escuela es muy claro	44%	48%	7%	1%
9. La mayoría de las reglas que se siguen en su escuela ayudan a prevenir conflictos	40%	50%	8%	1%
10. Cuando hay sanciones severas para los estudiantes, los papás logran que el director las cambie y ponga otras menos estrictas	24%	39%	27%	10%
11. Faltan consecuencias para que los estudiantes obedezcan las reglas	13%	28%	39%	20%
12. Algunos niños de su escuela desobedecen porque nadie tiene autoridad	24%	43%	24%	10%
13. A la escuela le falta libertad para poner sus propias normas porque son dictadas por las autoridades	19%	35%	31%	15%
14. Las normas dictadas por las autoridades dificultan establecer disciplina en el salón de clases	19%	35%	31%	15%
1. La mayoría de los estudiantes saben cuáles son las reglas del salón	53%	44%	3%	0%



Primaria

Secundaria

	Muy de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo	Muy de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
	65%	27%	5%	3%	54%	37%	8%	1%
	64%	29%	6%	0%	55%	35%	8%	1%
	71%	25%	3%	0%	64%	30%	5%	1%
	8%	29%	47%	16%	7%	25%	49%	19%
	13%	46%	35%	6%	9%	43%	38%	10%
	42%	52%	5%	0%	40%	47%	11%	2%
	54%	42%	3%	1%	39%	54%	7%	1%
	45%	50%	5%	0%	37%	52%	10%	1%
	52%	43%	4%	0%	41%	51%	7%	1%
	47%	43%	8%	1%	38%	44%	15%	2%
	26%	42%	30%	3%	20%	44%	32%	4%
	46%	49%	4%	1%	44%	47%	8%	1%
	48%	46%	5%	1%	38%	51%	10%	2%
	34%	36%	21%	9%	20%	40%	29%	10%
	23%	30%	33%	15%	9%	28%	41%	22%
	39%	39%	16%	7%	18%	44%	27%	11%
	29%	34%	25%	12%	15%	36%	33%	17%
	30%	32%	26%	11%	16%	36%	32%	17%
	52%	46%	1%	0%	53%	44%	3%	0%

continuación de Tabla 5

Porcentaje de docentes de primaria y secundaria

n= 12 017 estudiantes

Total

V. Normas y disciplina	Muy de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
2. Las reglas del salón las cumplen casi todos	22%	59%	18%	2%
3. La mayoría de las reglas ayudan a prevenir conflictos dentro del salón	46%	50%	4%	0%
4. La mayoría de las reglas ayudan a solucionar problemas dentro del salón	43%	51%	5%	1%
5. Consecuencias adecuadas hacen que los estudiantes obedezcan las reglas en mi salón	33%	53%	11%	3%
7. En el salón yo tengo la autoridad suficiente para disciplinar a mis estudiantes	44%	47%	8%	2%
1. El salón de clases	25%	68%	6%	1%
2. Los baños de niños	11%	64%	23%	2%
3. Los baños de niñas	11%	65%	22%	2%
4. Los pasillos y escaleras de la escuela	13%	64%	20%	3%
5. El patio	19%	70%	10%	1%
6. Los talleres (si los hay)	15%	72%	12%	1%
1. Insultos entre los estudiantes	16%	30%	33%	20%
2. Entre estudiantes se empujan a propósito	11%	28%	33%	28%
3. Algún estudiante ha amenazado a otro	5%	15%	27%	53%
4. Los estudiantes se pegan	8%	18%	30%	44%
5. Se roban algo de valor entre los estudiantes	6%	16%	29%	48%
6. Se bajan el pantalón entre compañeros	1%	5%	12%	81%
7. Se ponen apodos entre los estudiantes	21%	25%	27%	27%
8. Excluyen de las actividades a algún compañero	4%	14%	26%	56%
9. Participar en una pelea	2%	10%	21%	68%
10. Alzarle la falda o el vestido a las niñas	1%	3%	8%	89%
V. NORMAS Y DISCIPLINA TOTAL	25%	40%	18%	16%
MB+= Mayor índice de bienestar	MB+	B+	M-	MM-
B+= Bienestar				
M-= Malestar				
MM-= Mayor índice de malestar				

FUENTE: SIJ - UNAM. Elaboración propia a partir de los resultados de la ECEC 2014



Primaria

Secundaria

	Muy de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo	Muy de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
	24%	54%	18%	3%	21%	60%	18%	1%
	49%	47%	4%	0%	45%	51%	4%	0%
	48%	47%	4%	1%	41%	53%	5%	0%
	35%	45%	14%	6%	32%	56%	10%	2%
	40%	47%	10%	3%	46%	47%	7%	1%
	29%	67%	4%	0%	24%	68%	7%	1%
	13%	63%	21%	2%	10%	64%	23%	2%
	12%	65%	21%	2%	10%	65%	22%	2%
	13%	58%	23%	6%	13%	66%	18%	2%
	18%	69%	12%	1%	19%	71%	9%	1%
	19%	72%	9%	1%	14%	72%	13%	2%
	13%	29%	38%	21%	18%	30%	32%	20%
	8%	28%	34%	30%	12%	28%	33%	28%
	3%	16%	24%	57%	5%	15%	27%	52%
	6%	17%	32%	46%	9%	19%	29%	43%
	1%	8%	20%	70%	8%	19%	32%	41%
	1%	4%	11%	85%	2%	5%	13%	80%
	8%	26%	30%	36%	25%	24%	26%	24%
	2%	11%	26%	61%	4%	16%	27%	54%
	1%	6%	20%	72%	3%	11%	21%	66%
	0%	2%	6%	91%	1%	3%	8%	88%
	28%	38%	17%	17%	24%	41%	19%	16%
	MB+	B+	M-	MM-	MB+	B+	M-	MM-



Lo cierto es que los docentes se encuentran atrapados entre las exigencias institucionales y las de sus directivos, los dispositivos persecutorios de los padres de familia y las problemáticas de los estudiantes.

Asimismo, se advierte una tendencia a la fragmentación en el entendimiento. Cada persona se refugia aisladamente en el quehacer propio, se deja de comunicar, y de este aislamiento se suele salir para organizar los enfrentamientos entre “ellos” y “nosotros”, como una precaria y eventual organización de la fragmentación individual en fracciones mayores. Un “nosotros” que para nada supone alguna concordancia interna, ya que son frágiles conjuntos, sujetos a nuevas dislocaciones.

Posteriormente, aparece la falta de vitalidad, la fatiga crónica, la apatía, la irritabilidad y el mal humor, en la que la queja y el malestar se traducen en resignación, pasividad, así como a la pérdida de sentido de la tarea. Los miembros de la escuela van perdiendo la capacidad creativa y el sentido vocacional, y van generando estructuras rígidas y automatismos.

Los síntomas del malestar se manifiestan en la escuela en infracciones que dan cuenta de los actos simuladores y en ocasiones abusivos. Cuando el maltrato, el abuso, la simulación y la deshonestidad se constituyen en cultura del acostumbramiento y de la mortificación, lo que se tiene frente a sí es lo normótico²³, es decir aquellos elementos asociados con lo mortecino, lo rutinario, lo rígido, lo apático.

El problema se traduce en esa falta de resonancia necesaria para que cuando alguien expresa encuentre empatía en el otro. Resonancia implica interés, aunque no necesariamente sea coincidente; esa empatía fundamental para el desarrollo promueve respuestas que van creando una producción colectiva viva, creativa, lúcida o lúdica en donde es posible el debate de las ideas y la capacidad de compartir experiencias y construir subjetividad.

La escuela intenta anclarse con tanta exigencia y firmeza en la realidad *objetivante* que desconoce el valor de la experiencia subjetiva, aquella que inclusive transita por los pliegues de la doble vía y que da lugar a otro tipo de aprendizajes y desarrollos no incluidos en las currícula. La experiencia subjetiva tiene que ver con el juego interior y social de los afectos que dan lugar a la imaginación, que plasman de manera creadora el trabajo y retroalimentan al “yo”, a partir de la experiencia interpersonal.

Esta compulsión por la normalidad, esa normalidad que ya no se pregunta por sí misma ni por el otro o, como diría Skliar “Porque lo normal, la normalidad y la norma se han adueñado de todas las preguntas”.

Lo normal, en condiciones escolares, no es preguntar sino esforzarse en el cumplimiento, la responsabilidad, el compromiso, la puntualidad, el uniforme, las buenas calificaciones, la conducta apropiada, cumplir con los resultados esperados. Este tipo de normalidad favorece la parálisis y la eventual cancelación de la riqueza de los procesos relacionales, en favor de una estructura

²³ El concepto normótico en el sentido en que lo plantea el psicoanalista inglés Christopher Bollas (1991) en su libro *La sombra del objeto: psicoanálisis de lo sabido no pensado*. Lo normótico es para Bollas una afección que consiste en ser “anormalmente normal” y con ello quiere designar a cierto tipo de sujetos que, si bien pueden ser perfectamente eficaces y excelentemente operativos, su mundo subjetivo es prácticamente ausente. La afección “normótica” es, para Bollas, la enfermedad de la no-existencia, de la parálisis del “self”, de la eliminación de la actividad subjetiva. “Si la afección psicótica se caracteriza por una quiebra en la orientación hacia la realidad (...) la afección normótica se singulariza por una ruptura radical con la subjetividad.

organizante, cuyos fines están orientados a convertir la experiencia escolar en un objeto material capaz de ser medido, predecible y controlable, entre uno más de los productos manufacturados por el mundo de los objetos académicos y disciplinarios.

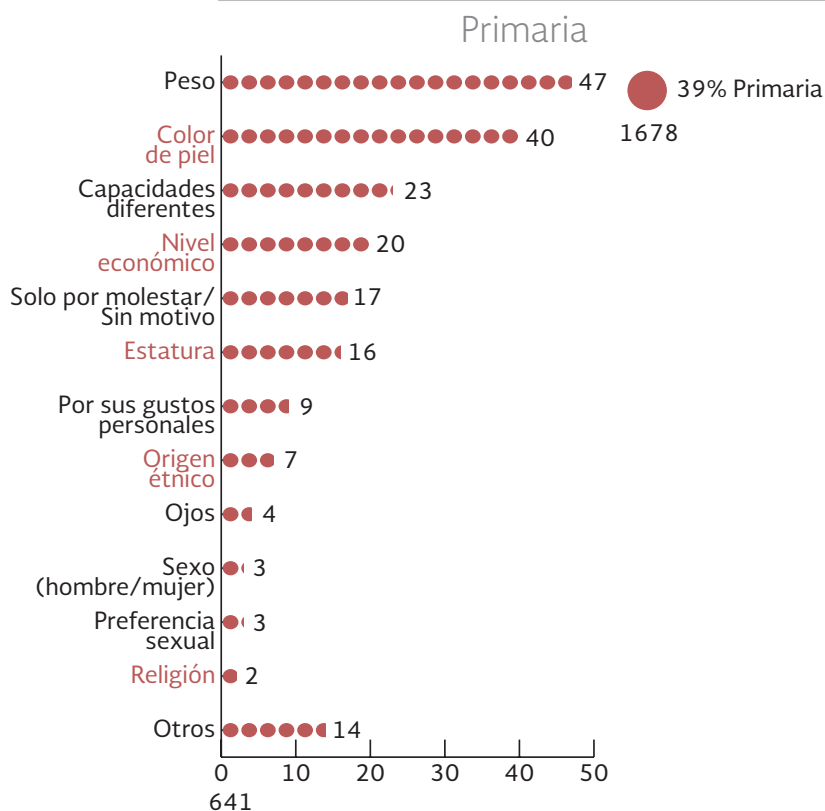
El malestar se aloja en la vida escolar cuando se sacrifica y evacua la experiencia subjetiva de los miembros de la comunidad en aras de la estabilidad, la seguridad, la tranquilidad y lo predecible. Es decir, mucho de lo que se (mal)entiende(n) como los procesos de planeación y evaluación escolar con fines exclusivamente *objetivantes*.

“E” de evaluar. Pero también de evitar, eludir, escapar, errar, estimar, apreciar, calcular, pero también: escudriñar, espiar, vigilar, controlar. Su origen es francés, su presente es universal. Su pronunciación muestra algo de lo que no es posible observar con los propios ojos en medio de los acontecimientos en los que participamos y somos responsables. Crea infinitos modelos de sí misma, desde los más coercitivos hasta los más participativos. Si bien se dirige a sujetos, objetos y relaciones, la vista suele clavarse en un sujeto-otro o en un grupo-otro o en una comunidad-otra. En los últimos tiempos es pronunciada antes que nada y después de todo [...] (Skliar, C., s.f.).

El malestar aparece cuando lo que importan son los hechos; cuando los resultados se coleccionan porque se trata de objetos que apaciguan, tranquilizan o dotan de certidumbre.

Así, en la vida escolar se desarrolla una falta de tolerancia a los elementos *subjetivantes*, de esos procesos que nos preparan para conocer, contactar genuinamente y dotar de sentido a la experiencia. En general, la escuela no celebra la vida imaginativa, la creatividad, o las nuevas iniciativas. Por encima de todo, se exige normalidad, normalidad y más normalidad, se desalientan –e incluso se sancionan– las singularidades y las diferencias, así como las conductas poco apropiadas en función de los estándares de “normalidad”. Este mismo fenómeno es el que se encuentra en la dinámica relacional de los estudiantes, porque al final las exclusiones y las violencias propias del acoso escolar, son asestadas con el mismo autoritarismo e irracionalidad a aquellos individuos que portan un comportamiento o inclusive una fisonomía diferente a los estándares y los ideales colectivos, como puede leerse en las Gráficas 7 y 8.

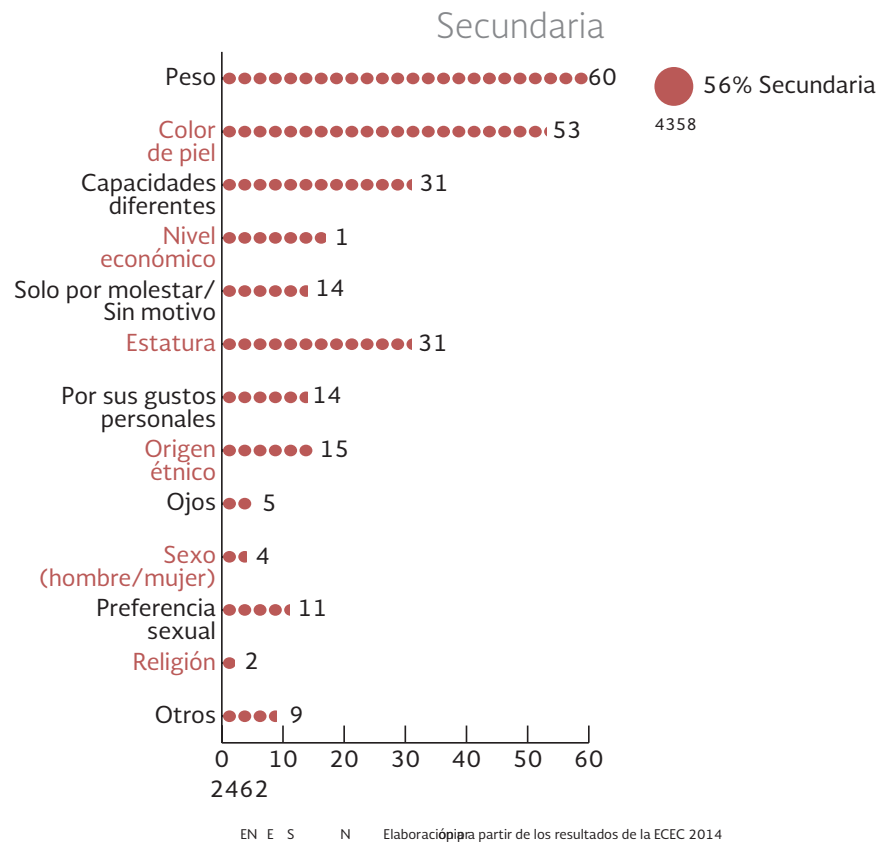
Gráfica 7. Percepción de los docentes de primaria sobre los motivos de discriminación entre los estudiantes. Distrito Federal, 2014.
Porcentaje de docentes y directivos de primaria n= 1 398 docentes



FUENTE: SIJ - UNAM. Elaboración propia a partir de los resultados de la ECEC 2014



Gráfica 8.
Percepción de los docentes de secundaria sobre los motivos de discriminación entre los estudiantes.
Distrito Federal, 2014.
Porcentaje de docentes y directivos de secundaria **n= 4 100 docentes**



La escuela recompensa a sus miembros por ser buenos, convencionales y obedientes; difícilmente se impulsa la invención creadora de la vida, y esta situación genera el malestar del sinsentido, de la vacuidad.

Aparecen, entonces, ciertas resistencias y desafíos al normotismo: las modificaciones corporales extremas a partir de la estética de la corporalidad (la piel como memoria ilustrada, tatuada, mutilada, perforada, con suspensiones corporales, escarificaciones), las figuraciones exageradas al elemento subjetivo, la irracionalidad, la virulencia relacional. Se elude la visión introspectiva de los orígenes subjetivos del malestar, y se prefiere concentrar en un quebranto concreto, como lo es el caso de los problemas derivados de la convivencia y de manera particular, el acoso escolar.

En cambio, en la cultura del acostumbramiento, quien legítimamente tiene algo que compartir o que proponer suele encontrarse con la falta de resonancia, empatía o interés, salvo cuando se trata de la estereotipada queja colectiva hacia los estudiantes, a la escuela, a la familia y al sistema educativo.

Capítulo 8. Si les dices porque les dices, y si no les dices también

... Lo cierto es que (...) los docentes no abordan frontalmente el conflicto debido a diferentes motivos: la confusión (...), la impotencia (...), el temor (...) o la prohibición (...)

Los docentes se quejan de falta de autoridad, de la desmotivación de los estudiantes, de la falta de respeto hacia ellos y entre los compañeros, de la falta de colaboración con los padres, de que los padres siempre culpabilizan al docente del fracaso de su hijo, de que no les enseñan realmente a enseñar, de que hay falta de recursos materiales; de que se sienten solos e incomprendidos, de que tienen poco margen de maniobra y no les permiten tener liderazgo frente a sus estudiantes.

En este sentido, vale la pena revisar los resultados de la relación de los docentes con los padres de familia: aproximadamente el 68% de los docentes de primaria y secundaria siente que necesitan mayor autoridad frente a los padres de familia y el 55% que los padres de familia no apoya el trabajo que los docentes hacen con sus hijos. Asimismo, el 70% de los docentes de secundaria considera que los padres no educan con suficientes límites a sus hijos, y un 48% considera que los papás no ayudan a corregir el comportamiento de sus hijos, mientras que el 29% de los profesores de primaria cree que los padres de familia entorpecen el trabajo que hacen con sus estudiantes.

Hay un gran desgaste de la figura del profesor, en la medida en que hoy se le cuestiona como entidad transmisora de conocimientos, donde él mismo debe irse perfeccionando constantemente ante la vertiginosidad de los cambios socioculturales y el surgimiento de nuevas tecnologías. Un importante sector de docentes se siente deslegitimado, devaluado, debilitado y cercado por los estudiantes y los padres de familia, así como por las múltiples demandas institucionales. El docente ya no es validado por la tradición que pueda transmitir a los estudiantes, lo cual lo lleva a ejercer un rol autoritario que se caracteriza por la imposición de su poder sobre ellos o, en su defecto, por un estilo permisivo (Redondo, 2005). Por ejemplo, las trabajadoras sociales plantean:

La figura de la autoridad te voy a decir... se ejerce el *bullying* con algunos maestros durante sus clases, con algunos docentes se hace la pachanga, y entra otro maestro y el ambiente cambia, lo que tu permitas es lo que se va a hacer, desgraciadamente no todos tenemos el carácter, pero la figura de autoridad tiene mucho que ver ahí.



...pero hay muchas escuelas hay muchos problemas con el abuso, incluso yo si he tenido que llamar a seguridad pública porque luego afuera vienen chamaquillos de otros lados que provocan a los estudiantes, a buscarles pleito..

...Tanto adentro como afuera, hay niños que se van a los baños y se pelean, a la hora de la salida, que meten sus refresquitos (refiriéndose al alcohol). (Grupo Focal EAEDF 2013)

Los sistemas normativos son una herramienta muy importante para regular la convivencia. Sin embargo, entre los docentes existe una gran confusión, ya que las normas se superponen en función de la experiencia cotidiana y las maneras en que se han ido aplicando, particularmente con los objetos. La norma se aplica de acuerdo con la situación y en función de cada problemática. De manera recurrente, no queda claro qué hacer y qué no hacer, cuáles normas mantienen su vigencia, cuáles son pertinentes y cuáles no.

Lo cierto es que –en lo general– los docentes no abordan frontalmente el conflicto debido a diferentes motivos: la confusión (“luego no sabes cómo manejar los problemas, yo no los entiendo... si les dices porque les dices y si no les dices también te critican porque te dicen que no tienes control de grupo...¿quién los entiende?”); la impotencia (“[...]con ellos no se puede...nunca sabes por dónde va a brincar la liebre[...]”); el temor (“[...]no es como antes, ahora no les puede decir nada porque los papás te demandan[...]”); o la prohibición (“[...]nos tienen con las manos amarradas... es como estar en el campo de batalla sin artillería... ya no es como antes; antes el profesor tenía voz y voto, hoy solo recibe amenazas de demanda[...]”). (Grupo Focal EAEDF, 2013)

Para su resolución recurren a una figura o entidad como es el caso de USAER, el prefecto, el tutor, el director, el padre de familia o en un extremo a seguridad pública, con el fin de que dictaminen la manera de proceder con los estudiantes y sean otros los que asuman las responsabilidades que derivan de las sanciones aplicadas.

Mientras tanto, los docentes protestan ante la rebeldía, apatía, desmotivación, indisciplina, violencia de los estudiantes. Están descontentos porque a los jóvenes “ya nada les importa”, “porque odian la escuela”, “porque no hacen tareas y copian en los exámenes”. Se lamentan por “los jóvenes que desprecian a los profesores”, “por los estudiantes que ganan popularidad al alardear de sus conquistas sexuales”, “de sus ‘reventones’”, así como de sus actos de violencia e indisciplina y de cómo estos estudiantes se convierten en héroes entre sus compañeros. Se quejan de estos jóvenes que complican la vida a los profesores y rechazan las oportunidades que les brinda la escuela.

En fin, los profesores denuncian que antes los estudiantes “eran más respetuosos y las familias cooperaban más”, y que “ahora los estudiantes son más violentos”.

Sin embargo, vale la pena plantear que los registros históricos muestran que las lamentaciones de los años 1690, 1790, 1890 y 1990 en Inglaterra (Delamont, 2001) sobre los estudiantes difíciles son exactamente iguales en tono y contenido, lo único que cambia es el vocabulario o la manera de referirse a ellos.

En estas quejas todo parece venir del exterior: los jóvenes, la escuela, los padres de familia, el sistema educativo, la sociedad. No se aprecia una subjetivación de la queja. Veamos:

...las costumbres y que ya hoy en día en muchos hogares está pasando eso que el papá y la mamá se separan, ya el niño que está en primaria o secundaria ya anda viendo que la mamá anda con el novio y el papá con su otra novia, y creo que el niño pues ya crece...digo, no creo que atormentado... pero si crece confundido o sea crece con los problema de los papás.

Además de que vive con el abuelo, con la abuela y ya ni con los papás ¿no?

...exacto parece descarriado, no sabe a quién hacerle caso, cuando ve al papá lo regaña, cuando ve a la abuelita lo educa y cuando ve a la mamá lo educa de otra forma, el niño ya no sabe quién es el ángulo y el niño va confundido a la escuela y nosotros estamos lidiando, pero a la vez es difícil porque si no llegan a tomar cierta educación en casa es... difícil... (Grupo Focal EAEDF 2013).

En este sentido valdría la pena preguntarse ¿por qué algunos docentes recién egresados, con grandes deseos de cambio, al cabo de un tiempo se han amoldado a las formas de hacer en la escuela y terminan perdiendo su potencial creativo?, ¿cómo comprender la actuación (actuar sin pensar) que frecuentemente atraviesa las prácticas docentes?, ¿cuándo dejamos de pensar?, ¿el docente puede pensar su experiencia cotidiana, o simplemente la padece?, ¿cuáles son los efectos que produce el dispositivo institucional en los sujetos?, ¿por qué sutiles mecanismos vamos dejando de ser quiénes somos en la escuela?, y, por último, ¿cómo puede ser que no reaccione una comunidad mortificada?

Una de las respuestas tendría que ver con que en las comunidades mortificadas, la gente va perdiendo la capacidad de pensar la experiencia, de pensar el malestar y se instauran en la queja, en el disgusto, en la resistencia pasiva o en una resistencia activa, pero muy poco racional.

Capítulo 9. Molestar por malestar: Entendiendo el malestar

Jan Nesper (1994) concibe a la escuela como un conjunto de nodos en múltiples redes entrecruzadas que rebasan las bardas del edificio escolar. Se trata de un espacio de tránsito, de vínculos fortuitos y anudamientos temporales que transcurren en un espacio repleto de escisiones, contradicciones, paradojas, coacciones o simulaciones que en determinados puntos entorpecen, bloquean o desvirtúan el desarrollo, mientras que en otros momentos abren alentadoras alternativas.

Lo cierto es que entre tantas preocupaciones, urgencias, ruido y movimiento se esconden las grietas estructurales y las fallas más profundas del sistema escolar: “Estamos muy ocupados en hacer felices a los niños, por eso no tenemos tiempo para estar con los niños”²⁵.

La experiencia escolar cotidiana muestra claramente la dimensión de sus procesos estructurales al exponer en lo cotidiano las maneras en que se reproduce la rutina estereotipada de ciertas normas pedagógicas y socioculturales, con el natural contrapeso de la resistencia, entendiendo los procesos resistenciales como aquellas prácticas de los estudiantes (y de los docentes, ¿por qué no?) esencialmente orientadas a reclamar sus derechos fundamentales y cuya función tiene que ver con contrarrestar los efectos de los mecanismos que retroalimentan la experiencia de fracaso, exclusión, sometimiento o estigmatización.

En el Esquema 1 vemos parte de los resultados del análisis de la investigación cualitativa:

*En mi salón hay algunos compañeros que siempre están molestando a los demás.
43% de estudiantes primaria y secundaria.
Cuando uno está aburrido o cuando nos castigan por culpa de alguien más, uno se enoja, y busca desquitarse²⁴*

²⁴ (Grupo Focal EAEDF 2013)

²⁵ Diálogo de la película el Hobbit

Esquema 1.
Espacios escolares motivadores para los estudiantes de
primaria y secundaria.
Distrito Federal, 2013.



FUENTE: SIJ - UNAM. Elaboración propia a partir de los resultados de estudio cualitativo 2013

Cuando el niño y el joven –a través del juego o la palabra– intentan dotar de sentido a su experiencia escolar cotidiana y encuentran eco en el sistema escolar, las resistencias sin duda disminuyen y el estudiante está en disposición de entrar en un proceso de aprendizajes significativos.

Sin embargo, cuando el estudiante en su intento por resignificar la experiencia a través de entender, aprender y vincularse se enfrenta con que se descalifican sus intuiciones, por ejemplo “eso no viene en el libro”, “eso no es lo que te estoy preguntando”, “¿y eso de dónde te lo sacaste...?”, se destruyen sus intentos por pensar su contexto, por ejemplo, “cuando lo tengas más claro participas”. Cuando el niño o el joven se topan con el absurdo, la impertinencia, la irracionalidad o el autoritarismo, surgen entonces varias emociones asociadas a esta experiencia, como pueden ser la indignación, el miedo, la inseguridad, la vergüenza, el enojo, entre otras.

Así, se erigen y fortalecen, por un lado, las resistencias activas como pueden ser la provocación, el desafío o la transgresión, mientras que por otro, las resistencias pasivas, como son la no participación, la apatía, el aburrimiento o la indiferencia. Por ejemplo, los docentes reportan que aproximadamente un 25% de estudiantes de secundaria no están motivados.



De esta manera, la resistencia aparece justamente con aquellas prácticas escolares que desalientan su aprendizaje más vivo y más genuino, aún y cuando sus mecanismos pueden ser interpretados por sus profesores, como disruptivos o transgresores. Lo cierto es que, por lo general, los adultos de la escuela, por falta de comprensión, falta de capacidad para lidiar con sus ansiedades y falta de tolerancia a la incertidumbre, juzgan, etiquetan y castigan; en realidad difícilmente llegan a comprender sus lógicas discursivas, sus acciones, los códigos de orden que construyen entre ellos y para ellos. Un grupo de estudiantes opina:

- ¿Si le tuvieran que cambiar algo a la escuela que sería?
 - o Los docentes
 - o Que fueran más buena onda
 - o Yo tengo un profesor que echa relajo con los estudiantes, el no califica tareas pero cuando las revisa tiene que estar ahí, y cuando es trabajo es trabajo
 - o Sí que no sean tan estrictos como muchos
 - o Sí exigentes
 - o Que no dejaran tanta tarea
 - o Sí que te dejen libres los viernes para el fin de semana
 - o Si porque es cuando te dejan más tarea
 - o En mi escuela que cambien al director porque tiene un carácter muy pesado porque tiene uno que llevar el uniforme y si llevas ropa de más como chamarras te hacen quitártela o te la quitan ellos
 - o En mi escuela un niño se dejó crecer un poquito el fleco y la directora habló con la profesora
 - o Yo cambiaría que dejaran llevar una sudadera extra por el frío
- (Grupo focal. Estudiantes de secundaria) (Grupo Focal EAEDF 2013)

La mayoría de los estudiantes parecen percibir que las relaciones que establecen con sus profesores están marcadas por la distancia, la frialdad y el contacto desde el rol, contrario a lo que plantea Ana Abramowski (2010) parafraseando a G. García “no es sin amor que sucede la educación; es con amor que las transmisiones ocurren y que los encuentros pedagógicos se consuman”.

En este sentido, la posibilidad de subjetivar, de encontrar significado a la experiencia académica, relacional o normativa, tiene que ver con que se dé la oportunidad de construir un vínculo para aprender jugando, imaginando, pensando o simplemente rebotando las ideas, las intuiciones, las asociaciones, las identificaciones, las premoniciones, las percepciones o los sentidos, para amalgamarlo con la experiencia personal y colectiva, con el fin de significar para sí, en función de lo que más interesa o mejor conviene para los procesos de apropiación. Veamos la opinión de los estudiantes de secundaria:

- ¿Qué le cambiarían a la escuela?
 - o Las clases, los docentes, si, a los docentes.
 - o ¿Cómo les gustaría que fueran los docentes?
 - o Buena onda. Sí... Que sean chidos, que no sean gruñones, que no nos regañen, que no sean mandones, que no sean enojones, que no nos pongan mucha tarea., porque se desquitan contigo, se desquitan de los problemas que tienen con su familia, por ejemplo como la maestra de ciencias que dice ayy mi hija hizo esto, mi hija...o la que está amargada porque no tiene hijos.
 - o Es que el maestro se desquita con nosotros de lo que le pasa y nos cuenta su vida privada y le digo “a nosotros ni nos pela”, viene a dar clases o nos viene a contar su vida
- (Grupo Focal EAEDF 2013)



Por ello, la experiencia relacional, a diferencia de la académica, tiene mucho más sentido para el niño y el joven, o al menos cuenta con mayores posibilidades de ser subjetivada, porque la experiencia relacional abre múltiples posibilidades y vías de enriquecimiento, significación y apropiación, que a diferencia de las desvitalizadas actividades en el aula, añaden una dimensión más dinámica a la naturaleza de sus interacciones.

Con este fin aprovechan los respucios que se dan al margen de lo planeado o lo estipulado, y toman la oportunidad ante el descuido, la interrupción, el rincón no vigilado para echar a andar las reverberaciones de una vitalidad que es aplastada por una serie de prácticas “educativas” orientadas a la desvitalización del espacio escolar a través de normotización del sistema, es decir, aniquilar la espontaneidad, la creatividad o los chispazos de ingenio y alegría a través de los dispositivos reglamentarios. Asimismo, estos dispositivos están orientados a descalificar los modos en que se apropian y significan su experiencia, o a no facilitar que el niño y el joven encuentren en la escuela –como plantearía Abel Fernández (2006)– “las formas de sentirse siendo en el mundo”.

Muchos de estos estudiantes oponen aprender en la escuela y aprender en la vida: “Tanto tiempo esperando que la vida real entre en la escuela...” (Gurvich, s.f.). Aprender en la escuela es escuchar y repetir, y lo que así se aprende no sirve más que en la escuela –para tener un certificado y, por tanto, un buen trabajo más tarde–. Aprender la vida, mi vida, en la vida –las tres cosas son indisociables– (Charlot, 2009), implica aprender a arreglárselas en todas las circunstancias, aprender a actuar en situación, comprender a las personas, a sí mismo y al mundo. Es también, de modo reflexivo, ser capaz de vincular experiencias a principios. Para estos jóvenes el aprendizaje tiene valor sólo cuando se encuentra vinculado a la vida.

Por ejemplo, veamos lo que narran este grupo de estudiantes de secundaria:

o ...solamente llegamos y leímos todos en voz alta y ya; hicimos un resumen y ya; salimos al recreo y después nos hizo iluminar... Uno se desgasta porque le ponen a hacer cosas, o porque no hacemos nada, también, ...Mi maestra si está de malas desde que llegamos dice: “y copien toda la hoja!” y cualquiera que se pare ya, y luego ahora un niño le metió la idea de que todos tenemos que estar sentados sin hablar y el primero que hable o que se pare a lo que sea, nos va a poner un tache y si juntamos 3 taches, ya no nos sacan a jugar, porque siempre sacamos 3 taches y nunca podemos jugar.

- ¿Qué hacen cuando la maestra está de buenas?

o Nada.

o Jugamos

- ¿A qué juegan?

o A subirnos a las mesas; a aventarnos cosas; a corretearnos en el salón. Si, a patear las mochilas, a tirarlas a la basura; la mayoría de mis amigas se pintan los labios de rojo intenso y empiezan a besar a los niños.

- ¿Y ahí está la maestra cuando está de buenas?

o Sí ahí en el escritorio. Pero cuando está de malas nos pone a 300 veces debo mejorar mi conducta. Cuando está de malas es cuando nos pone a hacer muchas cosas y mucho trabajo.

o Ese día (el que la maestra estaba de buen humor) estábamos todos ahí, pero estábamos con los celulares, tomándonos fotos, las otras niñas besuqueando a los niños, todo mundo gritando, hasta que la directora llegó y nos empezó a decir de cosas y le dije “no se meta con nosotros, no somos de su tamaño” y me manda un citatorio y nos manda a copiar todo el libro.

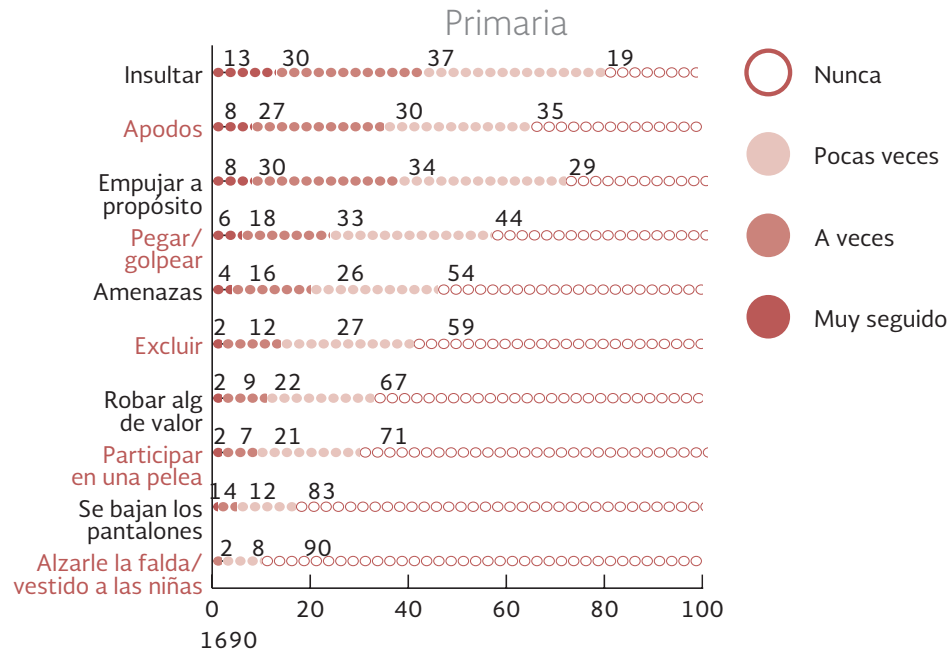
(Grupo Focal EAEDF 2013)

Los estudiantes tejen y amarran sus vínculos a través de subvertir, trastocar y perturbar el orden escolar: “echando desmadre”, haciendo locuras, “pasándose” o simplemente tomando la palabra para hacer un griterío. Es lo que indican los datos de las Gráficas 9 y 10.



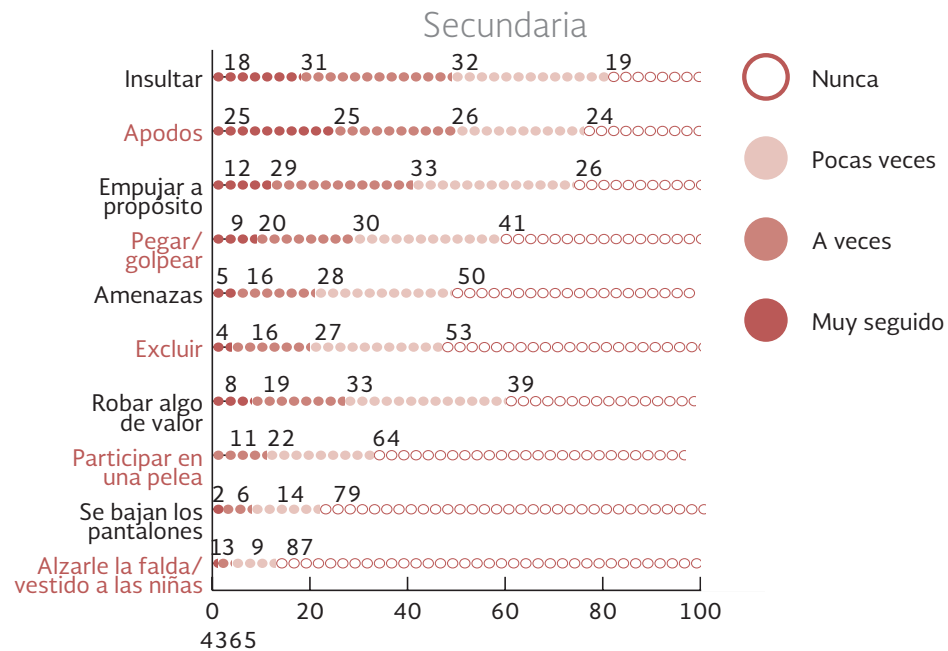


Gráfica 9.
Percepciones de los estudiantes de primaria sobre acciones de maltrato en el espacio escolar.
Distrito Federal, 2014.
Porcentaje de estudiantes de primaria n= 4 817 estudiantes



FUENTE: SIJ - UNAM. Elaboración propia a partir de los resultados de la ECEC 2014

Gráfica 10.
Percepciones de los estudiantes de secundaria sobre acciones de maltrato en el espacio escolar.
Distrito Federal, 2014.
Porcentaje de estudiantes de secundaria n= 7 200 estudiantes



FUENTE: SIJ - UNAM. Elaboración propia a partir de los resultados de la ECEC 2014



Estos episodios, aparentemente caóticos y sin sentido, son sintomáticos; es decir, tienen que ver con la posibilidad de manifestar las contradicciones y absurdos de muchas de las tareas y normas que les son impuestas o de las acciones “educativas” fallidas, cuya responsabilidad les es proyectada. Por ello es que los estudiantes intentan acordonar a docentes y directivos en un espacio que dé lugar a la escenificación del malestar, el conflicto, el caos o el absurdo de lo escolar.

La dinámica se traduce en un constante jaloneo en el que los adultos intentan ocupar los espacios y el tiempo de los estudiantes a través de restablecer el orden con más acciones o sanciones para mejorar el clima escolar y evitar el *bullying*. (Gráfica 4)

Muchas situaciones de la vida escolar permiten vislumbrar la complejidad de lo que ocurre en el salón de clases y, en múltiples ocasiones, se observa que el guion es una desordenada creación colectiva que en momentos permite la distensión de los estudiantes y de los profesores.

Lo que priva en el aula es la discontinuidad, la desarticulación y el sinsentido, la comunicación es inconexa, y el hilo conductor de la narrativa es muy precario. Esta precariedad está relacionada con la manera en que los estudiantes y los docentes están investidos con determinados significados entre sí, a través de un pacto que no necesariamente atraviesa por los componentes explícitos y conscientes.

Lo cierto es que la institución escolar ha sido reemplazada por una estructura aparentemente benevolente y por una relación, también aparentemente, de mayor tolerancia entre estudiantes y docentes. Al respecto, Carlos Skliar (s.f. 2),²⁶ en el *Diccionario anticoyuntural "T" de tolerar, pero no todo el tiempo*, plantea una reflexión muy interesante sobre la tolerancia:

Tolerancia es una palabra habitualmente conjugada en primera persona del singular y del plural (“yo te tolero”, “nosotros te toleramos”). Se parece a ‘soportar’ en el sentido de ‘dar soporte’, pero se confunde con ‘aguantar’, dicho con tono de fastidio. Virtud religiosa en sus orígenes, ahora transformada en gesto políticamente correcto. En medio: nombre dado a tiempos breves de tregua con el objeto de curar a los heridos y rearmarse. Ambigüedad hacia el otro: sostén breve y conmisericordioso antes de la condena. Deriva por lo general hacia un pensamiento y un sentimiento de indiferencia abismal. El sujeto tolerado es mirado, siempre, de reojo y con desconfianza... Hoy todo es tolerancia. La tolerancia es la solución a una pregunta que aún no nos hemos hecho, que todavía no entendemos, que aún no sabemos, que todavía no decimos, que aún no sentimos. Antes del amor, la tolerancia. Antes del conflicto, la tolerancia. Antes de la perturbación del otro, la tolerancia. Antes de la política, tolerancia. Después de la guerra, la tolerancia. Después de la desaparición, la tolerancia. Después de la nada, la tolerancia. Después de todo, la tolerancia. Tolerar al otro, tolerar lo otro, tolerarse a sí mismo, tolerar lo mismo... La palabra tolerancia es esa palabra dicha antes de cada una y de todas las masacres. Se dice tolerancia y se condena a muerte a todo otro, a todo lo otro...Por ello la tolerancia es esa irremediable indisposición de tener que aguantarnos, soportarnos. Y detestarnos. Sin decir una palabra...la tolerancia no supone aceptar el valor del otro sino afirmar su inferioridad, su pequeñez. Y aunque resuene un poco ‘intolerante’, cabe la pregunta: ¿No estará la tolerancia proponiéndonos una estética brutal de la indiferencia? (Skliar, C., s.f.)

²⁶ En Revista la Tía. Un diccionario anticoyuntural. Disponible en red: www.revistalata.com.ar/archives/category/12 (consultado 05-04-2015)



(...) aunque resuene un poco 'intolerante', cabe la pregunta: ¿No estará la tolerancia proponiéndonos una estética brutal de la indiferencia? (Skliar, C., s.f.)

Esta tolerancia en un sentido afirma la inferioridad del maestro sobre el estudiante y viceversa, y tolerándose y por tolerancia se construye un pacto de relación falsamente igualitaria que hace invisible la dependencia real que existe del niño y del joven hacia el adulto. La esencia de este sistema contempla la negación del desarrollo del juicio a través de la experiencia, y la sub-valoración o descalificación del saber de los adultos, lo que disipa entre los jóvenes la noción del valor del saber de los docentes.

Habiéndose separado a sí mismos del nivel de dependencia de las figuras de autoridad, caen en otro tipo de dependencias –quizá más esclavizantes–, que corresponden a las del grupo de pares. La homogeneidad de opiniones y actitudes les provee de una sensación de omnipotencia que sustituye al sentimiento de seguridad personal generado internamente, es decir, al sentimiento de estar preparados para enfrentar las consecuencias de su juicio, de sus decisiones y de sus acciones individuales. El resultado de esta dependencia de sus pares da lugar a un sistema de valores en el que la pertenencia, el rol grupal y la popularidad son el árbitro inapelable de muchas de las dinámicas que operan de manera particular en el salón de clases y en la escuela en general.²⁷

²⁷ Al respecto, lo que comenta un grupo de estudiantes puede ayudar a ilustrar estos planteamientos:

Ah, cuando entras en primero hay niñas que ya son bonitas, y ellas tienen ya asegurada su popularidad en tercero porque desde primero los chavos de tercero se le acercan pero de repente ella anda con uno de tercero, y el de primero que era su ex, se la hace de a tos al de tercero, y ahí salió un conflicto. De ahí salen los conflictos por las chavas

–¿Cómo se ganan entre ustedes la popularidad?

o Saltándote las clases

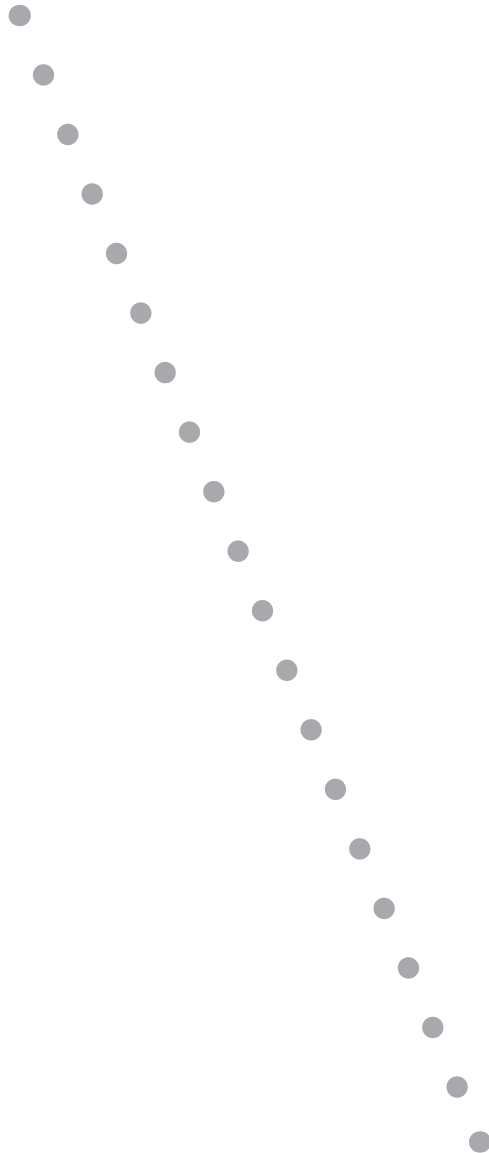
o Puedes ganarte la popularidad desde primaria porque si ya conoces más amigos que van en secundaria ahí formas tu popularidad porque entras a secundaria y ya conoces a la mayoría y ellos te presentan a más personas

o Bueno es que también se puede ganar andando con muchas chicas, yo conocí a mi primer novia desde primero y anduve con ella hasta tercero y corte con ella y anduve con sus amigas y esos chismes se riegan y que al tratar a alguien pues eres muy zorro (Grupo Focal EAEDF 2013)





Uno **se desgasta** porque
le ponen a **hacer cosas**, o
porque no hacemos nada,
también.



Capítulo 10. No se trata de un quiebre generacional

El 33% de los estudiantes de secundaria reportan que no les gusta participar en clase. El 83% de los docentes de secundaria cree que a sus estudiantes les gusta participar en clase.²⁸

Para un sector importante de docentes, está muy lejos de su alcance la posibilidad de construir en la cotidianidad un clima escolar en el que se pueda encontrar un ambiente con actividades interesantes y entretenidas, con comunicación respetuosa entre profesores, directivos y estudiantes, y con capacidad de escucharse unos a otros.

En lugar de encontrar un encuadre que organice una dinámica grupal más nutritiva en la que los estudiantes puedan sentir que es agradable participar²⁹, que se cuenta con una disposición a aprender y a cooperar, que pueden ser contenidos emocionalmente y que se contribuye a que aflore la mejor parte de su persona, nos encontramos con docentes que no saben bien a bien cómo trabajar con la dinámica grupal. En este sentido el 47% (P) y el 63%(S) de los docentes y directivos están de acuerdo con la idea de que faltan consecuencias para que los estudiantes obedezcan.

Los estudiantes reportan que si los docentes están malhumorados les asestan mucho trabajo repetitivo y tedioso “[...]copiar...copiar y copiar hojas...escribir 300 veces debo mejorar mi conducta...no sales a recreo...te quedas sin jugar porque acumulaste tres taches”, pero si están con mejor disposición, su “regalo” a los niños es dejarles hacer lo que venga en gana en el salón de clases –sin encuadre ni organizador grupal.

Lo cierto es que entre docentes y directivos hay un proceso de des-subjetivación, es decir, una incapacidad para comprender e interpretar la dinámica grupal de los estudiantes que les impide reconocer los indicios, las claves y los signos que manifiestan los niños y jóvenes ante la base de contradicciones, incongruencia, incomunicaciones, represiones, incontinencia, etcétera, en que acontece la experiencia educativa.

Por otro lado, también es frecuente que problemas de conducta y aprendizaje de los estudiantes –como lo son las peleas, los alborotos, el relajo, las distracciones, los insultos, la falta de participación, las apatías, las desmotivaciones, los incumplimientos– sean percibidos por los adultos como ataques a la función docente y a su persona. Esta percepción de los docentes se puede llegar a expresar de dos formas, de manera activa o pasiva.

²⁸ Grupo Focal EAEDF 2013

²⁹ El 33% de estudiantes de secundaria reporta que pocas veces o nunca les gusta participar en clase



En la dimensión de las manifestaciones activas están los malos modos, el mal humor, los gritos, las amenazas, los catorios, los insultos, el mandar llamar a los papás; y entre las pasivas se manifiestan el abandono, la indiferencia, la apatía, el no ocuparse genuinamente, el darse por vencido.

Los estudiantes parecen estar al margen de los criterios, valores, modelos, prioridades, ideales de la escuela y de sus docentes, mientras que tienen otras formas efímeras y mutantes, pero sobre todo poco comprensibles para los adultos. Conciben de manera diferente el tiempo, emergen otras formas de apropiarse de los espacios, surgen diferentes formas de construir códigos, valores y principios éticos, se desarrollan diversos conceptos de autoridad y respeto en las relaciones afectivas, se constituyen nuevos vínculos entre pares, con los docentes y con la escuela, y hay una nueva mirada sobre el mundo.

No se trata de un quiebre generacional, sino de la construcción de un estilo que desplaza e ignora al maestro, al currículo, a los objetivos de la actual educación. Se trata de una escisión, de una superposición de planos, de ideas y discursos contruidos en códigos incompatibles, así como del desarrollo de realidades paralelas. Por eso se puede hablar de apatía, de indiferencia, de anulación del debate, de mecanismos no tradicionales de expresión del conflicto (Lewkowicz y Corea, 2004).

En este sentido, generalmente los conflictos están muy lejos de resolverse apropiada y oportunamente, ya sea por efecto de una construcción narrativa de-subjetivante, o por la falta de espacios para pensar la experiencia escolar cotidiana³⁰; por ello, la naturaleza del malestar presenta diversos síntomas. Sin embargo, el problema

esencial va adquiriendo otras dimensiones que permanecen en forma subterránea, de manera invisible, hasta que sorpresivamente estallan en acciones violentas e inexplicables que generalmente son escenificadas por los estudiantes más proclives a enarbolar la patología de la comunidad educativa; de hecho, el 46% de los estudiantes de secundaria está muy de acuerdo y de acuerdo con que hay compañeros que solo asisten a la escuela para molestar a otros.

En este sentido vale la pena recordar lo que plantea Lidia Fernández (2013: 197), “no hay acto violento que no diga algo sobre el espacio institucional y el modo en que las relaciones y procesos tienen allí posibilidad de desplegarse”. Y en la medida en que existan menos espacios pensar, para generar preguntas, con mayor violencia se imponen respuestas como las siguientes:

- 1 de cada 6 víctimas de *bullying* se suicida³¹
- México es el primer lugar de *bullying* a escala internacional³²
- México ocupa el primer lugar internacional de casos de *bullying* en educación básica ya que afecta a 18 millones 781 mil 875 estudiantes de primaria y secundaria tanto públicas como privadas, de acuerdo con un estudio de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE)³³
- Investigaciones del Instituto Politécnico Nacional y de la Universidad Nacional Autónoma de México detallan que de los 26 millones 12 mil 816 estudiantes de los niveles preescolar, primaria y secundaria, alrededor de 60 y 70 por ciento ha sufrido *bullying* y, **aun y cuando se carece de registros certeros**, la ausencia de políticas para prevenir la violencia y el acoso escolar han derivado en bajo rendimiento, deserción, así como en un incremento de suicidio. (Esquema 2)

³⁰ Ya sea por la alusión y sobre interpretación personal de los hechos, o por la falta de comprensión o entendimiento de la dinámica grupal.

³¹ El acoso escolar no sólo es cada vez más recurrente, sino que el famoso *bullying* se agrava, pues crece con mayor violencia al grado de conducir a las víctimas al suicidio, alertó la titular del Sistema Nacional DIF, Laura Vargas Carrillo.

Tras señalar que datos oficiales indican que uno de cada seis niños víctimas de *bullying* en el Distrito Federal termina quitándose la vida, señaló que es un fenómeno que “nos está rebasando”, porque mueren niños a causa de este acoso escolar. Periódico Excelsior, Ciudad de México, 26 de Febrero de 2014

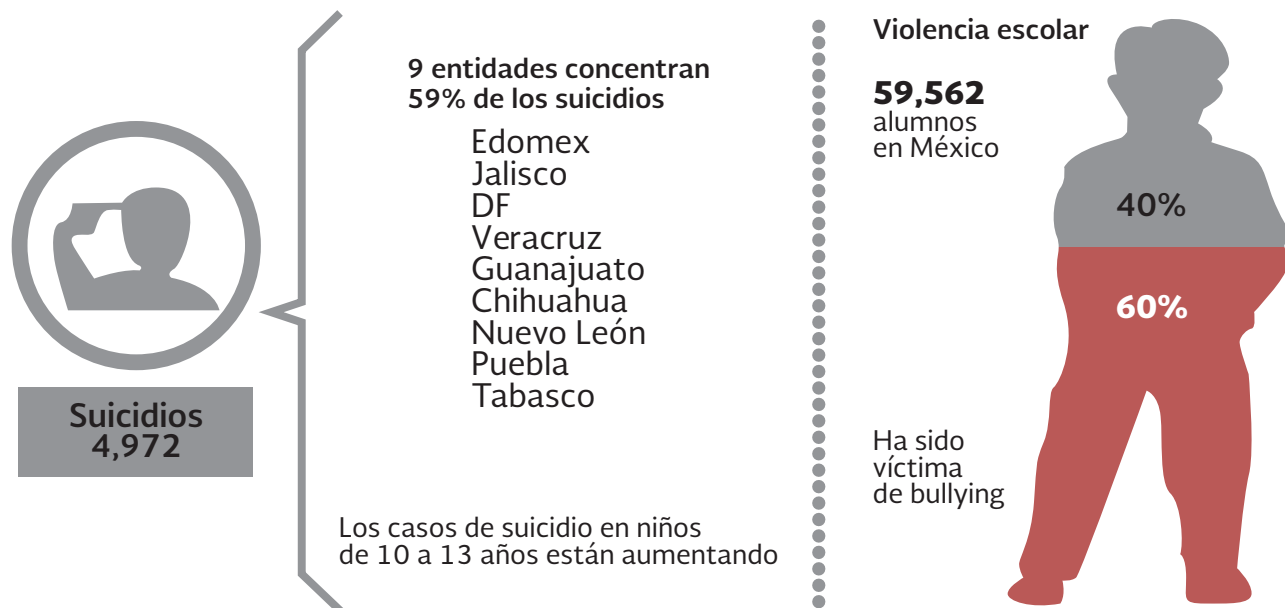
³² Valadez, B (2004) Milenio Noticias. 23 de mayo

³³ Valadez, B (2004) Milenio Noticias. 23 de mayo



Esquema 2.

Datos sobre decesos anuales según tipo. Inferencia de suicidios de estudiantes por acoso escolar.



FUENTE: Valadez. B. (2014). México es el primer lugar de bullying a escala internacional. Milenio, México. En: http://www.milenio.com/politica/Mexico-primer-bullying-escala-internacional_0_304169593.html

El uso indiscriminado e irresponsable de interpretaciones reduccionistas, de afirmaciones estigmatizadoras y de correlaciones binarias sobre la convivencia escolar, resultan metodológicamente deshonestas, estratégicamente desorientadoras, pedagógicamente riesgosas y éticamente perversas.

Lo cierto es que una sociedad dominada por el miedo es una sociedad que termina por legitimar la violencia (Escobar, 2005), y este tipo de notas, interpretaciones y discursos alimentan el morbo y la sed de venganza de ciertos sectores ávidos de nota roja.

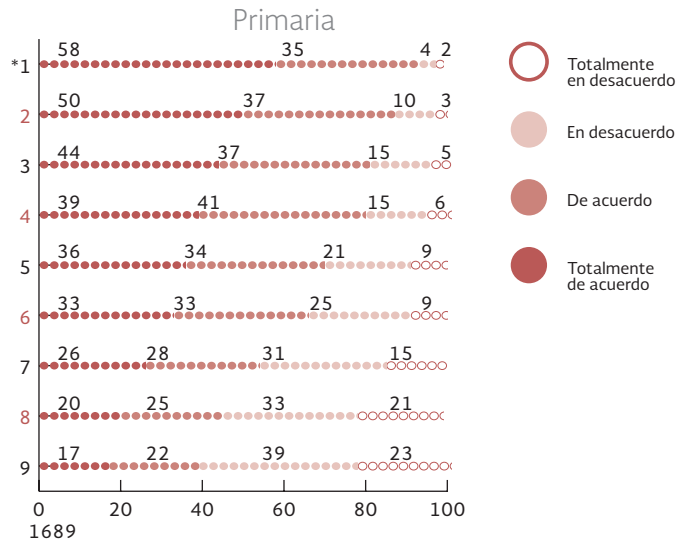
Frente al tema de la convivencia escolar se han visibilizado ciertos sectores que tienden a lucrar con el conflicto y a escalar la problemática entre y con los estudiantes, los docentes, los directivos y los padres de familia. Hemos sido testigos de la manera en que estos sectores se han apropiado de la *buena conciencia social* y se agazapan bajo la figura de paladines de la paz, la educación, la justicia y los derechos humanos, y lo que realmente logran es promover situaciones de enfrentamiento comunitario que en el fondo alimentan la violencia que ellos mismos dicen condenar.

Ciertamente, con estos mecanismos se impulsa la violencia y se legitima la discriminación, la expulsión, la represión, la exclusión e inclusive el linchamiento. También se contribuye a radicalizar los conflictos, en lugar de encarar la complejidad de la dinámica de la convivencia y analizar las causas de fondo que necesariamente nos llevarían a asumir responsabilidades colectivas.

Y si hablamos de encarar los conflictos, primero habría que romper con la narrativa que se construye alrededor del acoso escolar y que ha alcanzado nivel de leyenda urbana: “se nos están suicidando niños y jóvenes por la culpa de estas nuevas generaciones de estudiantes violentos”.

Generalmente, la búsqueda del sentido de los actos violentos por parte de los miembros de la comunidad educativa se proyecta en el afuera: más del 80% de los docentes y directivos responsabilizan al hogar, después a los medios de comunicación, pero también se oye hablar de los videojuegos, la marginación, la crisis económica, la crisis de la familia, las drogas, entre otras razones. (Gráficas 11 y 12)

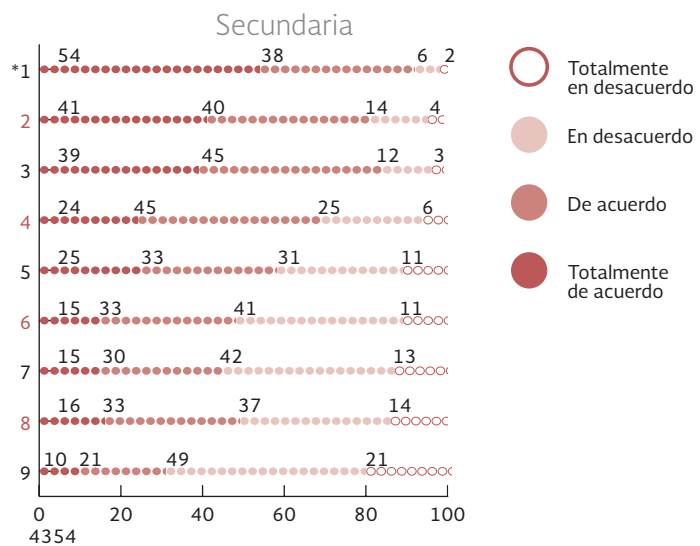
Gráfica 11.
Percepciones de docentes y directivos de escuelas primaria sobre el bullying.
Distrito Federal, 2014.
Porcentaje de docentes y directivos de primaria n= 1 692 docentes



- *1.- Lo que hoy se llama bullying no es nuevo
- 2.- El bullying se origina en la casa
- 3.- La SEP debería emprender más acciones para prevenir el bullying
- 4.- Bullying se utiliza demasiado, inclusive para tratos normales de socialización
- 5.- Los medios de comunicación exageran el tema
- 6.- Los papás exageran el tema
- 7.- En la escuela a cualquier problema se le llama bullying
- 8.- En el salón de clases hay problemas más graves
- 9.- Se exagera en la prevención del bullying

FUENTE: SIJ - UNAM. Elaboración propia a partir de los resultados de la ECEC 2014

Gráfica 12.
Percepciones de docentes y directivos de escuelas secundaria sobre el bullying.
Distrito Federal, 2014.
Porcentaje de docentes y directivos de secundaria n= 4 366 docentes



- *1.- Lo que hoy se llama bullying no es nuevo
- 2.- El bullying se origina en la casa
- 3.- La SEP debería emprender más acciones para prevenir el bullying
- 4.- Bullying se utiliza demasiado, inclusive para tratos normales de socialización
- 5.- Los medios de comunicación exageran el tema
- 6.- Los papás exageran el tema
- 7.- En la escuela a cualquier problema se le llama bullying
- 8.- En el salón de clases hay problemas más graves
- 9.- Se exagera en la prevención del bullying

FUENTE: SIJ - UNAM. Elaboración propia a partir de los resultados de la ECEC 2014



Como ya se planteó a partir del análisis cuantitativo, las probabilidades de que un alumno sufra acoso dependen de muchas variables diferentes. Sin embargo, todos estos factores son fuentes inagotables de sufrimiento que aumentan los núcleos de fragilidad del individuo y el control de sus impulsos agresivos, así como la recreación de la pulsión de muerte³⁴. Sin embargo, es importante subrayar que esa proyección de factores muy reales sobre los orígenes de la violencia en las comunidades educativas también se convierten en un gran pretexto para no cuestionar a la institución educativa como una fuente de influencia igualmente poderosa del sufrimiento y de la génesis de la violencia.

Algunas variables relacionadas directamente con el ambiente escolar y la violencia tienen que ver con el hecho de que un alumno reporte que no se siente contento en la escuela. Un alumno que no está contento tiene 4.3 veces más probabilidades de estar en el segmento de los niños y jóvenes que padecen acoso. Lo cierto es que mientras mejor sea el clima dentro del salón de clases, los estudiantes tienen menos probabilidades de sufrir maltratos.

Los resultados que plantea el análisis cualitativo tienen que ver con el concepto de la violencia como correlato, es decir, la violencia como un telón de fondo que abarca casi todas las esferas del niño y del adolescente:

Lo social con los referentes *aspiracionales* alrededor de la corrupción y el narcotráfico; lo mediático a través de series de TV, peleas en *YouTube*, *reality show*, video-clip, internet, videojuegos, redes sociales entre otros; lo familiar, a partir de la crisis de la familia como institución, así como lo escolar.

De este modo, el escenario en el que se desarrolla la actividad educativa tiende al caos, al sinsentido y en ocasiones a la violencia como base; profesores y directivos, quienes debieran ejercer las funciones de contención grupal están rebasados y declaran su incompetencia dejando ser, dejando hacer o utilizando la sobre-reglamentación, el insulto o el castigo. Por ejemplo, el 22%(P) y el 32%(S) de los profesores y directivos quisieran aplicar mayores sanciones a los estudiantes como suspensiones, castigos más estrictos y hasta expulsiones. La consecuencia es que los estudiantes pierden la sensación de contención, se desbordan y aumenta la desorganización y el caos, perpetuando circuitos de de-subjetivación.

Otros de los factores que están presentes en los orígenes del malestar escolar tienen que ver con las formas autoritarias, vengativas, arbitrarias y manipuladoras para lidiar con los conflictos, así como las formas de reproducción de las violencias. En este sentido, se plantean los patrones de transmisión y perpetuación de la arbitrariedad y el abuso, tal y como se suscita en los casos de la cadena de exigencias y demandas que los directivos reciben por parte de las autoridades y padres de familia, que a su vez asestan a los docentes, y que derivan en diferentes formas de maltrato de éstos hacia los estudiantes, y en su turno los estudiantes, hacia otros compañeros de escuela: Así, se trata de **molestar para lidiar con el malestar**. Veamos lo que dice un alumno:

³⁴ Así, encontramos que cuando el odio y la destrucción se vuelca contra el sí mismo se manifiesta en experiencias como la depresión, la melancolía, la psicosis o el suicidio



El de historia a nosotros nos habla muy feo, un día un amigo le aventó una bolita de papel al maestro y le dijo avíenteme una hermana no chingaderas, y contestaron, no tengo présteme una, y entonces dio citatorios y nos quitó nuestras cosas. (Grupo Focal EAEDF 2013)

Los estudiantes se molestan entre sí, hay compañeros que molestan a otros compañeros, hay docentes que molestan a los estudiantes, y estudiantes que no nada más molestan al maestro, sino que "se pasan" porque cuando el maestro es manchado y se pasa...entonces ellos también se pasan y todos acaban manchándose y pasándose porque a través de los comportamientos violentos se reafirman identidades y se ponen en juego roles y lugares relativos al poder.

Mediante las agresiones y los malos tratos, los estudiantes intentan restaurar su identidad. Con el acto agresivo el estudiante se reafirma, como si a través de la acción se sintiera existiendo, y que en casos de mayor fragilidad emocional, la violencia puede llegar a convertirse en un intento por colmar sus sensaciones de vacío interno, de sinsentido, de confusión, de desesperanza, o de un dolor y angustia existencial.

La dinámica de molestar, pasarse, mancharse y "traer de bajada" está muy presente en la narrativa de los estudiantes, y de esta forma se van legitimando formas violentas para sobrellevar el estado permanente de tensiones y malestar. Veamos:

- ¿De qué depende de que se pasen con alguien?
o Pues si ves que es más débil que tú, lo agarras de bajada...haz esto, ten esto, tráeme esto. Y el otro nada más lo trae, lo hace...
- ¿Y por qué lo traen de bajada?
o Porque te cae mal. No sé, porque algún día no te dio algo o no hizo lo que le pediste.
- ¿El que agarren a alguien de bajada tiene que ver con sus características o porque de repente así pasa?
o Las dos cosas (risas)
o Por ejemplo, le hacen calzón chino a un compañero, nada más a él, y lo defendíamos pero él se dejaba, está bien tonto.
- ¿Se traen de bajada al que se deja o al que no se deja?
o Al que se deja. (Grupo Focal EAEDF 2013)

De hecho, aproximadamente el 30% de los estudiantes de secundaria y primaria reporta estar muy de acuerdo y de acuerdo en que si te muestras débil te pueden traer de bajada.

Por eso, los estudiantes no se dejan ni de los compañeros ni de los docentes... "Yo le dije al director no sea abusivo... 'métase con los de su tamaño"; de esos docentes con un profundo malestar por las exigencias institucionales, "y los directores que cada vez nos exigen más cosas"; de los padres de familia que "se nos echan encima por cualquier cosa, viera nada más cuantos docentes están demandados"; de la sociedad que "nos hace culpables de todos los males de este país, porque creen que todos somos iguales a esos que no dan clases por andar de revoltosos".



Tabla 6
Percepciones de los estudiantes de nivel primaria y secundaria sobre el comportamiento de los docentes en el espacio escolar. Distrito Federal, 2014.

Porcentaje de estudiantes de primaria y secundaria.

n= 12 017 estudiantes

¿Por qué los docentes malos te parecen malos?								
	Total	5° de primaria	6° de primaria	1° de secundaria	2° de secundaria	3° de secundaria	Primaria	Secundaria
Nos regañan/Nos gritan	49.3%	64.1%	59.0%	47.7%	39.8%	37.3%	61.6%	41.6%
No explican bien la clase/ No saben el tema/No les gusta enseñar/No le interesa	53.5%	31.5%	33.5%	62.2%	67.1%	70.6%	32.5%	66.7%
Nos pegan/Nos golpean	8.2%	13.1%	11.0%	5.7%	6.0%	5.7%	12.1%	5.8%
Dejan mucha tarea, trabajos/Muy exigentes	21.4%	26.0%	27.4%	19.0%	18.3%	17.0%	26.7%	18.1%
Vienen enojados y se desquitan con los estudiantes	16.4%	16.5%	18.7%	16.5%	15.4%	15.2%	17.6%	15.7%
Nos insultan/Dicen groserías	7.0%	7.9%	7.7%	6.5%	7.4%	5.9%	7.8%	6.6%
No tiene control en el salón/ Le falta autoridad	10.8%	7.1%	8.4%	10.6%	14.2%	13.3%	7.7%	12.7%
No pone atención/Se distrae con celular o laptop/No hace caso a los alumnos	12.0%	7.4%	10.0%	13.0%	14.3%	15.1%	8.7%	14.1%
Otros	4.9%	3.7%	4.5%	5.6%	5.5%	5.3%	4.1%	5.5%

FUENTE: SIJ - UNAM. Elaboración propia a partir de los resultados de la ECEC 2014

Los gritos, los regaños, el disgusto por la enseñanza, el no explicar bien, el enojo, los insultos, el dejar mucha tarea, se convierten en una importante fuente de interferencia para la construcción del vínculo del maestro con sus estudiantes. Los estudiantes dan cuenta de muchos de sus docentes emocionalmente agotados y profesionalmente vencidos, en una palabra: rebasados. El 37% de los profesores y directivos reporta que en los últimos años cada vez les resulta más difícil cumplir con su trabajo. El 13% de profesores y directivos reporta sufrir ansiedad, el 14% reconoce que les cuesta trabajo desempeñar su labor docente por tener conflictos con otros docentes o con su directora, el 25% con los padres de familia y el 20% con sus propios estudiantes.

Tabla 7
Percepción de los estudiantes de secundaria sobre el desempeño docente.

Distrito Federal, 2014

Porcentaje de estudiantes de secundaria.

n= 7 200 estudiantes

Y de estos docentes, ¿cuántos consideras que son muy buenos, cuántos regulares y cuántos te parecen malos?					
	Total	1° de secundaria	2° de secundaria	3° de secundaria	Secundaria
Buenos	48.5%	48.6%	48.2%	48.8%	48.5%
Regulares	30.5%	30.0%	30.8%	30.5%	30.5%
Malos	21.0%	21.4%	21.0%	20.6%	21.0%

FUENTE: SIJ - UNAM. Elaboración propia a partir de los resultados de la ECEC 2014



Los investigadores en el tema del desgaste profesional señalan que la capacidad de los profesores para generar un clima escolar positivo se relaciona con la percepción sobre su capacidad para controlar su ambiente de trabajo, es decir, su grado de autonomía, así como su autoconcepto profesional, las posibilidades de desarrollo personal, y la correlación entre su esfuerzo con los resultados obtenidos. En este sentido, el 17.5% de los profesores percibe que la relación con los estudiantes les agota, y el 30.5% de profesores y directivos reporta que en su salón hay uno o varios niños que siempre están molestando a los demás.

En relación al autoconcepto profesional del docente, los bajos salarios, la falta de reconocimiento –el 72% de los docentes y directivos reportan que en su escuela los docentes no reciben ningún tipo de premio o reconocimiento–, así como las expresiones denigrantes que hacen los medios de comunicación, los propios padres de familia y los estudiantes sobre los docentes, no contribuyen a fortalecer el autoconcepto necesario en todo maestro para poder tolerar el estrés inherente a la docencia. Aron y Milicia (2013), en sus experiencias de investigación a través de grupos focales con docentes, plantean que cuando éstos no tienen posibilidades de desarrollo personal y profesional se tiende a ver deteriorada el área del compromiso con la docencia. Asimismo, las condiciones laborales y el bombardeo por el exceso de tareas administrativas y exigencias profesionales a las que están sometidos los docentes les hace difícil desarrollar el compromiso y la identificación con la institución educativa.

Los docentes no cuentan con las vías para expresar sus problemas y malestares, sienten que no pueden defenderse en igualdad de condiciones y se perciben a sí mismos como debilitados en su autoridad frente a la comunidad educativa: “Los docentes somos los que realmente estamos en el campo de batalla pero con la artillería más débil y en la posición más vulnerable”.

En muchas ocasiones, los docentes se sienten impotentes y desamparados porque consideran que su tarea no está respaldada, ya sea desde el propio sistema educativo, o por los directivos, supervisores y padres de familia. Además, están saturados por las cargas administrativas; por ejemplo el 35% reconoce que su trabajo se les hace muy pesado por exceso de carga administrativa, y el 20.5% reporta que los supervisores se meten demasiado en el trabajo de los docentes.

Sienten que deben soportar en soledad la relación con padres y estudiantes que presentan problemas, percibiéndose sobrecargados en múltiples tareas y exigencias. El malestar en el docente puede producir aislamiento, desconfianza, incapacidad para formar equipos de trabajo, apatía, indolencia, cansancio, falta de creatividad y vocación, entre otros síntomas. En este sentido, el planteamiento de este maestro de primaria resulta interesante:



(...) es frecuente que problemas de conducta y aprendizaje de los estudiantes (...) sean percibidos por los adultos como ataques a la función docente y a su persona.

Mira, en esta parte donde se da la apertura al padre y al alumno y se habla de derechos y derechos, son tantos los derechos que llegan a adquirir padres y estudiantes... ¿y dónde quedan las obligaciones?... Se les olvidan las obligaciones... Así es. Y por ejemplo en grupos de 5° y 6° año se trabaja esto actualmente, ok, tú tienes derecho a... ¿pero cuál es tu obligación? Porque los chavos ya llegan a esos grados que son los grados superiores y te dicen ¡es que yo tengo derecho, yo tengo derecho!" tienen todos los derechos, derecho a agredirte, a decirte casi casi... hoy tienes que hacer esto porque así lo digo yo y porque es mi derecho" ¿y dónde quedaron las obligaciones? En esta parte de ampliar y abrir la capacidad de que el padre de familia entre a la escuela y el niño tenga más apertura lo hemos mal entendido, o sea mal manejado de tal manera que ahora tienen todos los derechos ¿pero dónde están las obligaciones? (Grupo Focal EAEDF 2013)

El 23% de los docentes perciben que en el día a día las condiciones de la escuela les restan autoridad, y es por ello que piensan que se ha incentivado mucho a los padres en su derecho a quejarse, como dijo un padre de familia con un hijo en una escuela primaria, en relación con poner una queja sobre un maestro: "para qué vas y tratas con los payasos y los animales del circo (refiriéndose a los docentes), si te puedes arreglar con el dueño del espectáculo (el director)". Lo cierto es que este comentario no es menor, y de alguna manera representa la tensión y desconfianza que existe entre los padres de familia en relación con la escuela y, en particular, hacia la figura del maestro.

Los padres, antes te decían aquí le dejo a mi hijo y te decían si es necesario jálele las orejas y si ahora tú tratas de tocar a un niño, aunque sea para rascarles la espalda, ya te llevas tu sanción y vas a la cárcel sin derecho a fianza...Según ellos piensan ya que es acoso psicológico (Grupo Focal EAEDF 2013)

Capítulo 11. De un amigo, lo espero todo

Me gustan los amigos que he encontrado en la escuela
88% de los estudiantes³⁵

El clima escolar es la forma en que la escuela es vivida por la comunidad, y tiene una relación directa con la percepción que tienen las personas de sus relaciones interpersonales en la escuela.

A lo largo de varias décadas se ha encontrado que el estado de bienestar de niños y jóvenes está asociado de manera muy importante con las experiencias escolares, ya que el clima escolar depende en gran medida de que las actividades escolares tengan significado y despierten el interés entre los miembros de la comunidad educativa. En este sentido, ocurre que muchas de las propuestas de docentes y directivos pueden llegar a ser percibidas por parte de los estudiantes como autoritarias, caprichosas o absurdas en la medida en que no son considerados o tomados en cuenta sus deseos e intereses. De hecho, un factor de deterioro del clima escolar es llevar a cabo actividades cotidianas que no parecen tener un fin y un sentido que se conecte con los propios intereses. El 19% de los estudiantes está muy de acuerdo y de acuerdo con que las clases son aburridas, el 14%(P) y el 22%(S), por lo que a los estudiantes de secundaria les parecen más aburridas las clases que a los de primaria.

Asimismo, existe una relación significativa entre la percepción del clima escolar y el desarrollo emocional y social de la comunidad educativa; esta calidad de vida escolar está relacionada con la percepción de bienestar, de confianza, de pertenencia, así como con la capacidad de construir vínculos significativos con los otros.

... Lo que más me gusta de lo que hago es la comunicación que tengo con mis niños.

... Me gusta mucho convivir con ellos, me gusta mucho la alegría que te pueden transmitir, la chispa que tienen.

... Lo que más me gusta de mi actividad como maestro es aunque parezca raro es jugar con ellos, me gusta echar relajo con ellos, platicar, jugar.

... Lo que más me gusta es lo que aprendes de los chavos, lo que ellos te dejan, eso me gusta mucho, porque todos los días tienen algo nuevo, alguna chispa, algo que se les ocurre, algo que tu decías esto lo voy a hacer así y ¡oh sorpresa!, ellos te la cambian y tienes que arreglar, eso me gusta mucho, la creatividad. (Grupo Focal EAEDF 2013)

³⁵ Fuente: SIJ-UNAM. A partir de los resultados de la ECEC 2014



Uno de los factores que a los estudiantes les ayuda a percibir la escolaridad como positiva es el hecho de encontrar relaciones de afecto en la escuela, por la importancia que tiene en el desarrollo personal el vínculo entre pares. En este sentido, los datos son optimistas, ya que el 74% de los estudiantes expresa que lo mejor de la escuela son los amigos y el 84% tiene un grupo de amigos en el salón que los apoya, el 90% de los estudiantes reporta sentirse contento en la escuela y el 81% que se puede sentir en confianza en la escuela.

Los sentimientos de apego de un estudiante en la escuela se relacionan con el desarrollo de vínculos afectivos significativos, seguros y consistentes con sus pares y, de manera particular, en la juventud surge la necesidad en los jóvenes de encontrar un lugar en el ámbito social que le permita construir una diferencia con el mundo de los niños y el de los adultos. Por ejemplo, al 88% de los estudiantes les gustan los amigos que ha encontrado en la escuela. Veamos lo que nos reporta una estudiante de primaria:

... Me gusta salir con mis amigos... hacemos muchas travesuras, nos gusta mucho hacer deporte; tengo una amiga que hacemos danza, son como 5 o 6 puras niñas y vamos a jugar fútbol... mis amigas son de la escuela. (Grupo Focal EAEDF 2013)

La experiencia escolar se concibe como un espacio de diversión, de juego, plática, de complicidades, en el cual los niños y los jóvenes conviven por el deseo de encontrarse; así desarrollan importantes procesos de reflexión y autorregulación que incluye la experiencia de encontrar otros significativos, tanto en sus conversaciones como en sus diálogos internos. El 71% de los estudiantes reporta que les gusta juntarse con los amigos de su salón y se sienten queridos por sus compañeros, y el 79% de los estudiantes se siente integrado e incluido en todo lo que pasa en su salón de clases. (Tabla 8)

Sin duda, la escuela es el centro de despliegue de la construcción comunitaria y el punto de convergencia de lo social; se trata de un espacio de encuentro y de interacción que vincula a las personas con diferentes sentidos, lógicas y significantes.

De hecho, la socialización (Weiss, 2011) está relacionada con la incorporación de la norma, así como la sociabilidad, que involucra el gusto por estar y vibrar con los otros. También contribuye de manera importante en los procesos de construcción de la subjetividad y de la identidad de los estudiantes.

Tabla 8
Percepciones de los estudiantes de primaria y secundaria de la escuela como espacio de socialización. Distrito Federal. 2014.

Socialización	Porcentaje de estudiantes de primaria y secundaria								n= 12 017 estudiantes			
	Total				Primaria				Secundaria			
	Siempre	Muchas veces	Pocas veces	Nunca	Siempre	Muchas veces	Pocas veces	Nunca	Siempre	Muchas veces	Pocas veces	Nunca
Lo mejor de la escuela son los amigos	40%	34%	23%	3%	47%	35%	16%	3%	37%	33%	27%	3%
En mi salón tengo un grupo de amigos que me apoyan	52%	32%	14%	2%	49%	32%	17%	3%	54%	31%	13%	2%
La mayoría de los compañeros en mi salón de clases son amables	33%	39%	25%	2%	37%	37%	23%	3%	31%	41%	26%	2%
En mi salón todos nos llevamos bien aunque no seamos amigos	36%	37%	24%	4%	36%	37%	23%	4%	36%	36%	25%	3%
Me siento integrado o incluido en todo lo que pasa en mi salón de clases	39%	40%	19%	3%	39%	39%	19%	3%	40%	40%	18%	2%
Me junto con muchos compañeros de mi salón	37%	34%	24%	6%	35%	32%	26%	7%	38%	35%	22%	5%
Te cuesta trabajo hacer amigos (VI) ³⁶	51%	29%	13%	8%	46%	28%	16%	11%	53%	30%	11%	6%
Eres muy criticado(a) por tus compañeros (VI)	50%	36%	9%	4%	57%	29%	10%	4%	46%	41%	8%	4%
Te sientes querido(a) por tus compañeros	32%	39%	22%	7%	35%	35%	20%	10%	30%	42%	22%	5%
Total	41%	35%	19%	4%	42%	34%	19%	5%	41%	37%	19%	4%

FUENTE: SIJ - UNAM. Elaboración propia a partir de los resultados de la ECEC 2014

³⁶ VI. Valor invertido.



La calidad de vida en la escuela incluye las percepciones, evaluaciones y aspiraciones de los estudiantes implicados. Murillo y Becerra (2009) plantean tres ejes fundamentales para hablar de clima escolar:

A) *Los elementos institucionales* tales como organización, orden, claridad de metas, funciones, comunicación, el liderazgo del directivo, el nivel de reconocimiento y oportunidad que se les brinda; así como la posibilidad de construir espacios para el encuentro, la participación y el trabajo en equipo. Aquí encontramos un escaso margen de maniobra para tomar decisiones e intervenir con sus estudiantes: “estamos atados de manos”; la mirada social que culpa a los docentes de los males del país; confusión entre las encomiendas asistenciales y psicopedagógicas, con las académicas, “no saben a qué hay que darle prioridad, porque todo es urgente”; baja remuneración, sobrecarga, escasez de tiempo, liderazgo autoritario, normatividad confusa y constreñida, acoso de los padres de familia. Así resultan interesantes los puntos de vista de un grupo de docentes:

o No se puede correr en el patio... y para eso están los maestros de guardia vigilando y controlando, y sale el maestro o la maestra por allá... ¡están corriendo y se van a dar...!

o Es por tantos accidentes, lamentablemente ha habido muchos accidentes en las escuelas y eso ha traído muchísimos conflictos, uno, cuidar la integridad física del menor, pero dos, el papeleo que hay que hacer cuando un niño se accidenta, ¡no sabes! ¡No sabes!

o Ay sí, ¡qué horror!

o No, no... ¡es una cosa impresionante!

o Antes... no pasaba nada ¿pero qué sucede ahora? Ahora un niño se cae y ¡bueno! Tú le dices al papá y el papá te demanda, tienes que hacer un acta de hechos, tienes que... Llevarlo al médico...Tú tienes que acompañarle al médico hasta que lo den de alta

- ¿Y si la mamá quiere demandar?

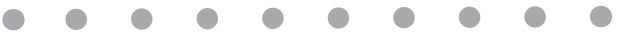
o Si al maestro...Es responsabilidad del maestro

(Grupo Focal EAEDF 2013)

B) *Los elementos referentes al rol profesional* que involucran aspectos como responsabilidad, compromiso, comunicación, organización, planeación, liderazgo en la tarea docente. En este sentido, también destacan la apatía, indiferencia, irresponsabilidad, falta de compromiso, de cooperación, de participación, e implicación, incumplimiento, desacuerdos, rivalidad, falta de compromiso en el trabajo en equipo.

C) *La estructura personal*, que involucra aspectos afectivos y conductuales. Entre los afectivos proponen la empatía, vínculos de confianza, calidez; y entre los conductuales están el respeto, tolerancia, comprensión y solidaridad y, generalmente, también se encuentran asociados elementos como las envidias, chismes, celos, compadrazgos, “hacer la barba”, deslealtad, egoísmo, falta de respeto, poca solidaridad, indiferencia, pesimismo, prepotencia.

74% de los estudiantes expresa que **lo mejor** de la escuela son los **amigos** y el **84%** tiene un grupo de amigos en el salón que **los apoya**.

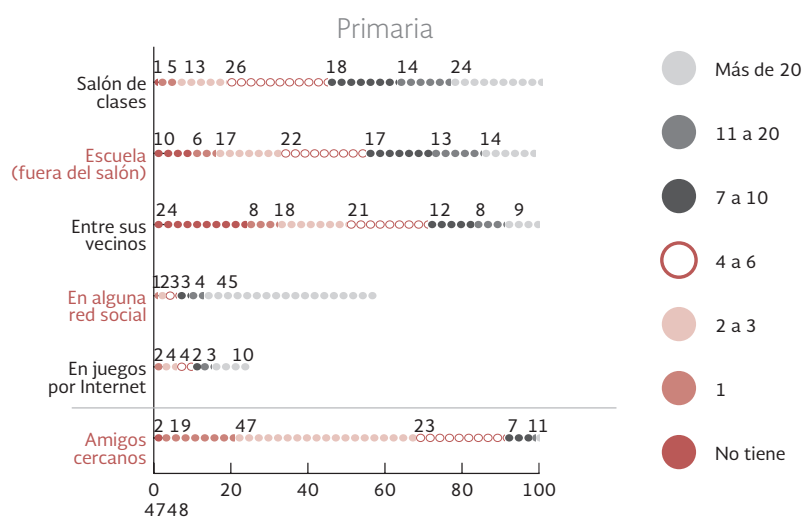


Capítulo 12. Sin pelearnos no seríamos tan normales

Si te muestras débil, los compañeros te pueden traer de bajada
31% de los estudiantes³⁷

En los procesos de socialización de los estudiantes, se despliega una gama muy diversa de relaciones interpersonales y la interacción entre pares se proyecta en direcciones diferenciadas que se expresan en un continuo de experiencias que van desde aquellas relacionadas con el juego y la diversión hasta las asociadas con burlas y agresiones. (Gráficas 13 y 14)

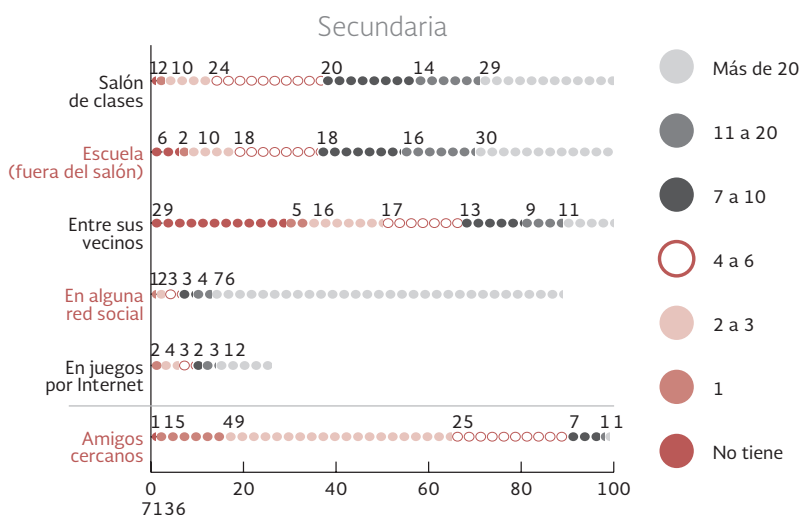
Gráfica 13.
Número de amigos que identifican los estudiantes de primaria en espacios escolares y no escolares. Distrito Federal, 2014.
Porcentaje de estudiantes de primaria n= 4 817 estudiantes



³⁷ Fuente: SIJ-UNAM. A partir de los resultados de la ECEC 2014.



Gráfica 14.
Número de amigos que identifican los estudiantes de secundaria en espacios escolares y no escolares. Distrito Federal, 2014.
Porcentaje de estudiantes de secundaria n= 7 200 estudiantes



FUENTE: SIJ - UNAM. Elaboración propia a partir de los resultados de la ECEC 2014

La experiencia relacional contribuye en la construcción de procesos claves para el desarrollo como lo son la autonomía, la identidad y la sexualidad. Para ello, los estudiantes forman grupos de pares en los que se diferencian, empatizan, hermanan, rivalizan, enfrentan o atacan, de tal manera que sus vínculos rebasan las fronteras del salón de clases, e inclusive el de la propia escuela (Gráficas 15 y 16). Estos grupos de pares son espacios de lucha por su libertad en los que ponen en práctica los recursos y habilidades adquiridas. Por ejemplo:

- ¿Qué tipo de bromas se hacen en la escuela?
 - o Cuando alguien se va a sentar le quitas la silla.
 - o que le pongan una tachuela en la silla.
- ¿Qué otras bromas?
 - o Cuando ponen pintura en la silla.
 - o que esté dormido y le quiten su zapato y lo lancen.
 - o que le ponen el pie y se cae.
- ¿Qué pasa cuando le ponen el pie a alguien?
 - o Nos reímos. Porque se hace gracioso
- ¿Y qué es lo gracioso?
 - o Que se cae
 - o La forma en que se cae.
 - o Su cara que hace cuando se cae.
 - o También él se empieza a reír.
- ¿Hay bromas que te hacen pasar un mal día?
 - o Si... como la de la pintura, a lo mejor si es de aceite ya no se quita (Grupo Focal EAEDF 2013)

Por otro lado, cuando el estudiante no logra contender con las vicisitudes de la convivencia, se obstaculiza la posibilidad de anudar el sentido de continuidad y de coherencia entre el pasado, el presente y el futuro. Cuando los estudiantes no desarrollan un sentido de pertenencia a la escuela y no se sienten parte de un pasado ni de un futuro común, generalmente se torna difícil la comprensión

e integración de ellos mismos en un proyecto colectivo. La imposibilidad de pertenencia colectiva —es decir, la no inscripción de los niños y jóvenes en grupos y en relatos sociales compartidos con otros—, se traduce en la incapacidad de hilvanar un relato colectivo que dote de sentido la experiencia.

En los procesos de socialización escolar, los estudiantes se encuentran, como plantea Maffesoli, a partir de una manera tribal de compartir la emoción a través del juego, la seducción, la erotización, la cercanía y el contacto físico, la recreación, la aventuración, los excesos festivos, “el echar desmadre”, platicar, gozar, llorar, estar, trabajar en equipo, apoyar, compartir el tiempo libre, burlarse, poner apodos, victimizarse, rechazar, llevarse pesado, molestar, pelear, *bulear* o echar bronca, entre otros. Veamos:

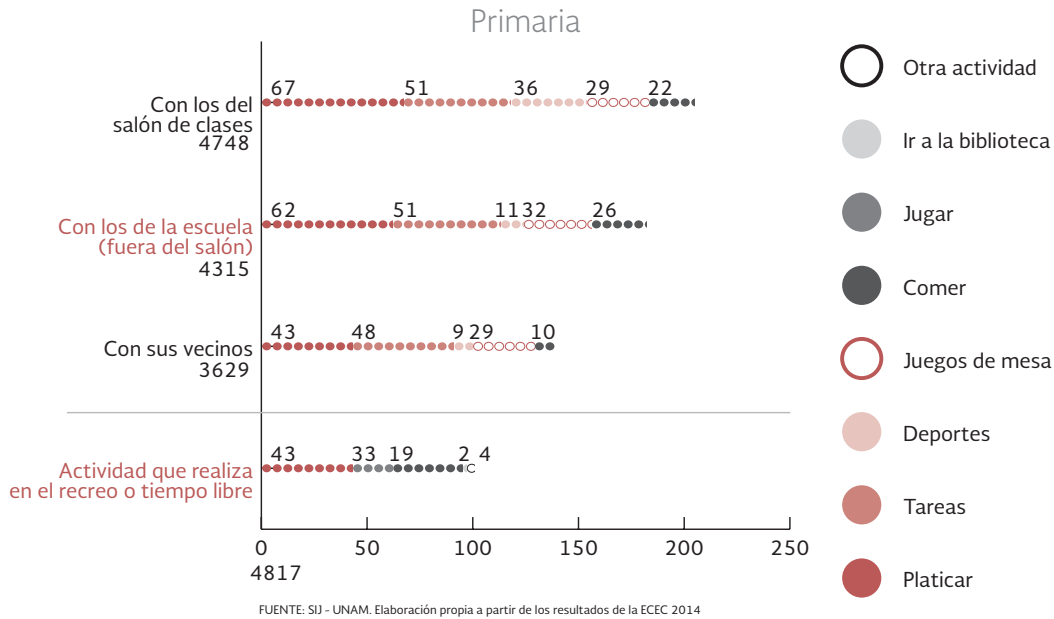
- ¿De qué otra manera empiezan los problemas?
 - o Por los apodos
 - o Gallina
 - o Anoréxica
 - o Ñoña
 - o La pitufo
 - o la chaparra³⁸
 - o Tampoco seríamos tan normales sin pelearnos, no seríamos tan perfectos...
- (Grupo Focal EAEDF 2013)

Las investigaciones de Blair (Mejía, 2013) sugieren que la regulación de las emociones en las interacciones sociales es importante para el ajuste en la escuela, y se identifican como esenciales algunos aspectos de la autorregulación, tales como comunicar verbalmente las necesidades, deseos y pensamientos, sostener la atención, entusiasmarse por actividades nuevas y tener curiosidad sobre ellas.

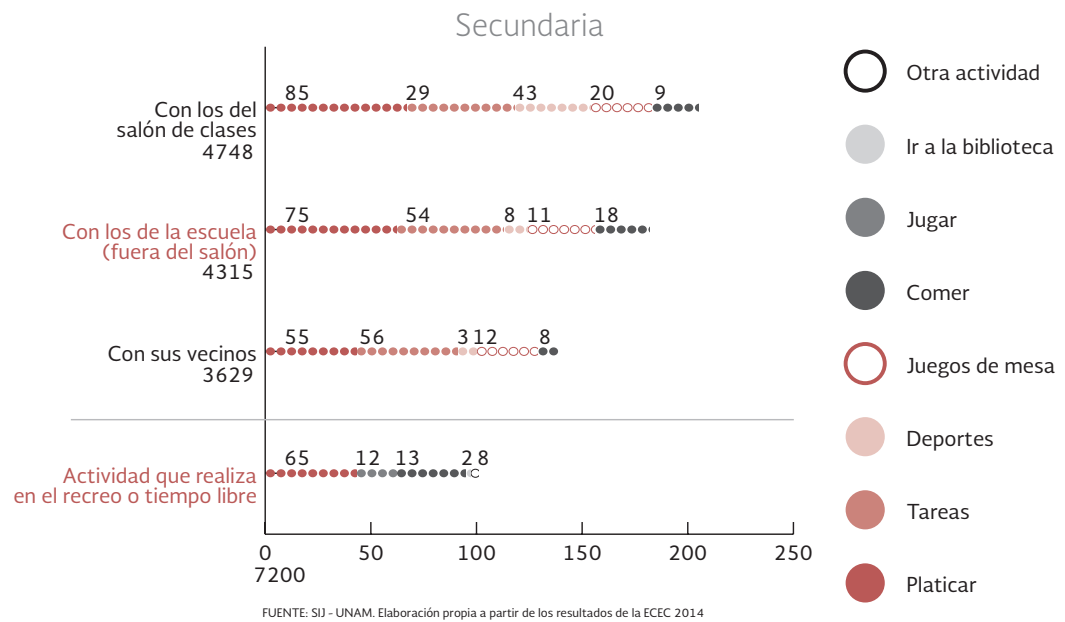
³⁸ Fuente: SIJ-UNAM. A partir de los resultados de la ECEC 2014.



Gráfica 15. Actividades que los estudiantes de primaria realizan con los amigos en los espacios escolares y no escolares. Distrito Federal, 2014.
Porcentaje de estudiantes de primaria n= 4 817 estudiantes



Gráfica 16. Actividades que los estudiantes de secundaria realizan con los amigos en los espacios escolares y no escolares. Distrito Federal, 2014.
Porcentaje de estudiantes de secundaria n= 7 200 estudiantes



Sin embargo, de fondo hay un sustrato que hay que considerar y que está relacionado con el hecho de que cuando en el ámbito escolar los estudiantes no encuentran protección, contención y estructura, y perciben que no hay quien los mire, ni quien los piense como sujetos se promueve la desorganización psíquica y el desborde emocional, debido a que no hay condiciones para construir un ambiente facilitador que les ayude a procesar sus tensiones y angustias personales y grupales.

Lo cierto es que el grupo de pares otorga múltiples variables relacionales y diferentes marcos para construir modelos de identificación en las que a partir de los otros, tienen la posibilidad de reconocer en ellos mismos su propia experiencia, su propia manera de vincularse. Es por ello

que los estudiantes, partiendo de los procesos de socialización, pueden pensar sobre sus experiencias con base en cómo se vinculan, cómo se miran, cómo son mirados y cómo desearían ser mirados. En síntesis, van construyendo un conjunto de percepciones, pensamientos, evaluaciones y sentimientos sobre su manera de ser, su desempeño, sus logros, su cuerpo, su personalidad, sus rasgos de carácter, y enriquecer así su autoconcepto para contar con una valoración, generalmente positiva, de sí mismos. En esta línea, el 28% de los estudiantes tiene dificultades en la construcción de su autoconcepto 25%(P) y 29%(S).

Los reactivos del cuestionario seleccionados para evaluar el autoconcepto escolar, así como los resultados, se presentan en la Tabla 9:

Tabla 9
Percepción de sí mismos (autoconcepto) de los estudiantes de primaria y secundaria. Distrito Federal, 2014.

Porcentaje de estudiantes de primaria y secundaria.

n= 12 017 estudiantes

Total

IV. Autoconcepto y habilidades psicosociales	Siempre	Muchas veces	Pocas veces	Nunca
11. En la escuela he aprendido a solucionar problemas con mis compañeros de manera pacífica	41%	38%	18%	3%
2. Puedo hablar con mucha libertad en la escuela	43%	33%	20%	4%
5. Mi maestra(o) me consideran un buen estudiante	31%	42%	25%	3%
12. Me gusta participar en clase	37%	35%	24%	4%
3. En mi salón tengo un grupo de amigos que me apoyan	52%	32%	14%	2%
4. La mayoría de los compañeros en mi salón de clases son amables	33%	39%	25%	2%
5. En mi salón todos nos llevamos bien aunque no seamos amigos	36%	37%	24%	4%
1. Cuando haces algo en el salón, lo haces bien	38%	45%	17%	0%
2. Te gusta ayudar a los compañeros que son molestados	38%	39%	19%	4%
3. Te sientes muy orgulloso(a) de lo que eres frente a tus compañeros	49%	36%	13%	2%
4. Te sientes seguro(a) cuando estas con tus compañeros	46%	37%	15%	2%
5. En general estas contento(a) con cómo son las cosas en tu vida	50%	34%	14%	3%
7. Me junto con muchos compañeros de mi salón	37%	34%	24%	6%
8. Te cuesta trabajo hacer amigos	51%	29%	13%	8%
13. Eres muy criticado(a) por tus compañeros	50%	36%	9%	4%
14. Te sientes querido(a) por tus compañeros	32%	39%	22%	7%
4. Tu Maestra(o)	37%	24%	20%	19%
7. Los amigos de tu colonia o vecinos	25%	21%	21%	33%
8. Tus amigos cercanos	44%	25%	17%	14%
9. Tus compañeros del salón de clases	29%	24%	22%	25%
10. Tus compañeros de toda la escuela	25%	18%	22%	35%
IV. Autoconcepto y habilidades psicosociales	39%	33%	19%	9%
Total				
	MB+	B+	M-	MM-

► Valor invertido.

FUENTE: SIJ - UNAM. Elaboración propia a partir de los resultados de la ECEC 2014



Primaria

Secundaria

	Siempre	Muchas veces	Pocas veces	Nunca		Siempre	Muchas veces	Pocas veces	Nunca
	45%	38%	14%	3%		39%	38%	20%	3%
	45%	34%	17%	4%		41%	33%	22%	4%
	39%	39%	20%	3%		25%	44%	28%	2%
	45%	34%	17%	5%		32%	35%	29%	4%
	49%	32%	17%	3%		54%	31%	13%	2%
	37%	37%	23%	3%		31%	41%	26%	2%
	36%	37%	23%	4%		36%	36%	25%	3%
	47%	38%	14%	0%		33%	48%	18%	0%
	41%	37%	17%	5%		36%	40%	21%	4%
	50%	36%	12%	2%		49%	36%	13%	2%
	47%	37%	14%	2%		46%	37%	15%	2%
	51%	33%	13%	3%		49%	34%	14%	3%
	35%	32%	26%	7%		38%	35%	22%	5%
	46%	28%	16%	11%		53%	30%	11%	6%
	57%	29%	10%	4%		46%	41%	8%	4%
	35%	35%	20%	10%		30%	42%	22%	5%
	57%	23%	11%	9%		24%	25%	25%	25%
	30%	22%	20%	27%		22%	20%	21%	37%
	47%	23%	16%	14%		42%	26%	17%	14%
	38%	24%	19%	20%		24%	24%	24%	28%
	33%	20%	20%	27%		19%	17%	23%	40%
	43%	32%	17%	8%		37%	34%	20%	9%
	MB+	B+	M-	MM-		MB+	B+	M-	MM-



Los estudiantes dicen: “de un amigo espero todo”, “en el grupo de amigos nos divertimos, platicamos y nos escuchamos, compartimos, echamos relajo...”. En este sentido, el grupo de amigos se vuelve muy importante; casi se podría plantear que en la mayoría de los casos, se convierte en el centro de la vida de los estudiantes. (Tabla 9)

Es importante recordar que el grupo de amigos en la condición juvenil, generalmente cumple con tareas muy importantes para el desarrollo: los amigos tienen la función de sostener al joven en el proceso de desligarse de los padres, de la familia y dejar atrás la infancia.

En el grupo, los estudiantes se buscan a sí mismos y se encuentra en los otros. Los amigos realizan la función de un espejo en el que se reconocen y reafirman mientras buscan una razón de ser, algo que los dote de sentido, un ideal del “yo”, pero también una sensación de seguridad que tranquilice su inquietud, su incertidumbre, su soledad, su ansiedad interior, y les devuelva el sentimiento de estar conectados. En este sentido, es importante subrayar que cuánto más frágil e indefenso se siente el joven, tanto más se buscará en los otros e intentará fundirse e identificarse con ellos, a costa de renunciar a los propios principios e incluso a su propia estructura.

El grupo de amigos es una fuente de afecto, simpatía, entendimiento y orientación; con los amigos se construyen espacios para experimentar, para lograr autonomía e independencia de los padres y docentes. Es un sitio para establecer relaciones cercanas o íntimas, pero también para desarrollar normas, códigos y valores que influyen en la construcción de su identidad. De hecho, los jóvenes en un grupo de amigos se toleran más, se muestran menos irritables, pelean con menos agresión, apaciguan y resuelven los conflictos de un modo más equilibrado, quizá porque intuyen que demasiados conflictos podría costarles la exclusión o el rechazo del grupo.

Aunque puede suponerse que el insertarse y permanecer en el grupo de amigos es una maniobra opcional y voluntaria, se puede decir que se trata de un complejo proceso de identificaciones, interacciones y construcción de equilibrios precarios entre el adentro y el afuera del grupo, así como entre las diferencias y las semejanzas: las concretas y las subjetivas.

Por lo general, el grupo de pares impulsa a los jóvenes a una continua superación porque encuentra con los amigos las condiciones óptimas para poner a prueba sus verdaderas posibilidades, sus límites, la habilidad para vencer nuevos obstáculos, para probarse y mostrar al mundo que ya se es grande y que es digno de ser considerado como un adulto, no nada más por sus propios amigos, sino también por sus docentes y padres.

Con este fin, los jóvenes se apoyan en el grupo, en el que unos y otros se sienten fuertes e independientes, y construyen la percepción de que no hay nada que no puedan en grupo, incluso juegan con la sensación de que no hay quien los pueda detener cuando se proponen algo. Por ejemplo:

- ¿Qué es portarse bien?
 - o Hacer la tarea
 - o Poner atención
 - o No platicar
 - o No lanzar avioncitos
 - o No llevarse pesado
 - o Es hacer lo que te mandan
 - o Hacer lo que te digan:
 - o La maestra
 - o Nuestros papás
 - o Los tíos
 - o El director
- ¿Qué es llevarse pesado?
 - o Aventarse cosas
 - o Llevarse no pesado es aburrido



- o Hacer bolitas
- ¿Por qué?
- o Porque luego te caes al piso o encima de cosas
- o Haces bolitas
- o Luego te avientan cosas
- o Se avientan el desayuno
- o La leche
- o Las pasitas
- o Las galletas
- o ...Hay quienes jugando lo empujan y cierran la puerta hasta que la maestra llegue (Grupo Focal EAEDF 2013)

Por lo general, de manera natural los estudiantes se incluyen, se adaptan, construyen normas y códigos para convivir; necesitan pertenecer a un grupo en el que se sientan queridos y protegidos, y para ello crean lazos de fidelidad y de lealtad, aunque estos los limiten y los haga sufrir.

Los estudiantes son fieles a los códigos y las normas del clan por miedo a la expulsión, aunque los conduzca a la insatisfacción, los ponga en peligro o los lleve a actuar en contra de sus valores o de su propia naturaleza. En este sentido, lo que comenta el grupo de estudiantes de primaria resulta interesante:

- ¿Qué tipo de bromas se hacen en la escuela?
- o Cuando alguien se va a sentar le quitas la silla.
- o que le pongan una tachuela en la silla.
- ¿Qué otras bromas?
- o Cuando ponen pintura en la silla.
- o que esté dormido y le quiten su zapato y lo lancen.
- o que le ponen el pie y se cae.
- ¿Qué pasa cuando le ponen el pie a alguien?
- o Nos reímos. Porque se hace gracioso
- ¿Y qué es lo gracioso?
- o Que se cae
- o La forma en que se cae.
- o Su cara que hace cuando se cae.
- o También él se empieza a reír.
- ¿Hay bromas que te hacen pasar un mal día?
- o Si... como la de la pintura, a lo mejor si es de aceite ya no se quita (Grupo Focal EAEDF 2013)

Los estudiantes, pertenecen al grupo de pares casi de manera instintiva. Entre ellos, este impulso queda más claro, ya que el hecho de no coincidir, de no participar, de alejarse del grupo, supone el peligro de ser excluido o atacado por otros: ese es un riesgo demasiado grande para no seguir la voluntad y el designio del grupo. Quizás es por ello que el 30% de los estudiantes frente al pleito de algún compañero que no es su amigo, pocas veces o nunca se metería para intentar parar la situación, mientras que si se trata de un amigo, solamente el 12% de los compañeros se mostraría indiferente.

Los vínculos entre estudiantes generalmente van más allá de lo que ellos son conscientes, ya que se construyen en una dimensión de interacciones inconscientes que unifican y solidarizan al grupo. Esta dimensión agrupa principalmente necesidades, expectativas, exigencias y límites grupales, así como los pensamientos, sentimientos y emociones de sus integrantes. Estos vínculos generan en ocasiones conductas de resistencia y abierto desafío frente al papel y las reglas de los adultos, así como a los significados de la institución.

De ahí se deriva una de las variables más importantes que dan cuenta de la inclinación por las conductas de riesgo psicosocial. De hecho, su incursión en conductas de riesgo a través de actos temerarios se desarrollan en la medida en que el joven es menos seguro de sí mismo y quiere dar la impresión de que ya es un adulto cuando en realidad no lo es y, en estricto sentido ni tendría por qué serlo.



En estos casos se utiliza la omnipotencia como mecanismo grupal compensatorio para derrotar el miedo, se revisten de la coraza de la omnipotencia y ponen en práctica acciones temerarias que comprometen su integridad física o emocional o la de los demás.

En este sentido, se pueden llegar a mostrar fuertes e intrépidos, y se quedarán con la idea de que nada malo les podrá suceder porque están revestidos de protecciones especiales. Por estas razones es que socialmente se juega con el concepto de que cuatro son las "I" que definen el sentir de los jóvenes en grupo: la idea de que son Inmortales, Infértiles, Invencibles e Inmunes. Con ello encubren su fragilidad, dudas e inseguridades, particularmente las que se encuentran reprimidas, es decir, las que no pueden identificar de manera consciente.

Uno de los problemas de la pertenencia grupal radica en el hecho de que la naturaleza del grupo sea muy cerrada o absorbente o, en su defecto, un único punto de referencia; pero si se trata de un grupo flexible o el estudiante participa en varios grupos, su influencia será enriquecedora, ya que contribuirá al intercambio de experiencias, al equilibrio emocional, al desarrollo de habilidades sociales, a aprender a defender el propio punto de vista, a desplegar intereses, entre un sinnúmero de beneficios.

Los grupos de pares, independientemente de su tamaño, pueden ser mixtos o de un sólo sexo, flexibles, abiertos a la libre expresión y a la espontaneidad, o cerrados, restrictivos y rigurosos en sus normas y requisitos. Lo cierto es que tengan la estructura que tengan, los estudiantes involucran sus afectos e intimidad emocional en éstos. En síntesis, estos procesos proporcionan a los estudiantes –a partir de las dinámicas de aceptación, inclusión, rechazo o exclusión entre pares–, el fortalecimiento, el equilibrio o el debilitamiento de:

- La construcción de redes de contención afectiva
- La posibilidad de encontrar la riqueza y la diversidad que proporciona conocer el mundo más allá de la familia
- Los referentes para incursionar en los procesos de autoconocimiento
- La capacidad para desarrollar gustos, intereses y habilidades propias
- La constitución del sentido de cohesión y pertenencia a través de los procesos de identificación
- La construcción del concepto de sí mismo y de la identidad del yo
- El desarrollo de las funciones de autocuidado
- El desarrollo de las habilidades sociales
- La posibilidad de diferenciarse del mundo adulto y construir ideas, pensamientos, valores y acciones propias
- El enriquecimiento de la interacción más allá de las diferencias de género
- La capacidad para comunicar lo que se piensa, siente o necesita teniendo en cuenta los derechos, valores y sentimientos de los otros
- La capacidad para tender puentes hacia espacios diferentes al propio
- La posibilidad para imaginar y sentir cómo es el mundo desde la perspectiva de otra persona
- La construcción de relaciones interpersonales significativas
- La capacidad para el manejo de problemas y conflictos
- El desarrollo del pensamiento creativo y del pensamiento crítico
- La habilidades para poder participar, cooperar y construir sentido de comunidad
- La capacidad de imaginar con otros una visión constructiva del futuro

Capítulo 13. Lo que pasa es que son jóvenes que vienen de familias desintegradas

La mayoría de los docentes sienten que existe muy poca colaboración de los padres de familia o inclusive que la familia de sus estudiantes son el origen de los problemas con sus educandos. La Tabla 10 muestra el índice de colaboración de padres con docentes:

Tabla 10
Percepciones de los docentes de primaria y secundaria sobre el nivel de participación e interacción de los padres de familia. Distrito Federal. 2014.

Porcentaje de estudiantes de primaria y secundaria

n= 5 498 docentes

	Total				Primaria				Secundaria			
	MB+	B+	M-	MM-	MB+	B+	M-	MM-	MB+	B+	M-	MM-
<i>MB+ Mayor índice de bienestar.</i>												
<i>B+ Bienestar</i>												
<i>M- Malestar</i>												
<i>MM- Mayor índice de malestar.</i>												
2. En mi escuela, los padres de familia entorpecen mi trabajo como maestro	30%	44%	20%	6%	32%	39%	20%	9%	30%	46%	20%	5%
6. Cuando es necesario trabajar con los padres de familia, nos coordinamos bien	27%	52%	18%	3%	29%	47%	20%	4%	26%	54%	17%	3%
9. Los docentes necesitamos más autoridad frente a los padres de familia	8%	24%	42%	26%	9%	21%	43%	26%	7%	25%	42%	26%
10 Los padres de familia llegan a ser un problema porque no apoyan nuestro trabajo	14%	32%	39%	16%	11%	33%	39%	18%	15%	32%	39%	15%
8. Es difícil por los conflictos con los padres de familia	38%	38%	19%	5%	47%	33%	16%	5%	35%	40%	20%	5%
1. Los padres de familia reconocen mi trabajo docente	29%	57%	11%	2%	33%	56%	10%	1%	28%	57%	12%	3%
3. Los padres de familia me respetan	42%	52%	5%	1%	44%	49%	5%	2%	41%	52%	5%	1%
8. Cuando hay problemas la mayoría de los papás de mi salón ayudan a corregir el comportamiento de sus hijos	10%	43%	37%	9%	13%	46%	35%	6%	9%	43%	38%	10%
10. Cuando hay sanciones severas para los estudiantes, los papas logran que el director las cambie y ponga otras menos estrictas	24%	39%	27%	10%	34%	36%	21%	9%	20%	40%	29%	10%
Total	25%	42%	24%	9%	28%	40%	23%	9%	23%	43%	25%	9%

FUENTE: SIJ. Elaboración propia a partir de los resultados de la ECEC 2014



Los maestros necesitamos más autoridad frente a los padres de familia.

68% de los docentes de primaria y secundaria.

No se trata sólo de proteger a la escuelas y a los estudiantes de las violencias externas y extremas, sino de identificar y desmontar su propia participación en la construcción de esas violencias.

El 33% de los docentes expresa malestar en relación con los padres de familia. Las quejas más sentidas corresponden a los límites que no les ponen a sus hijos (67%), así como a la falta de apoyo (45%) y a la falta de autoridad (68%) que les pueden brindar, para que los docentes puedan educar a sus hijos (Tabla 10).

A menudo, en las conversaciones entre docentes se escuchan las quejas y los reproches hacia los padres de familia y la escuela. Anteriormente el apoyo del padre de familia a la escuela y al docente se dejaba sentir, ambos eran aliados, y hoy pareciera que están en pugna.

En este sentido, cuando un padre de familia se presenta en la escuela, generalmente el docente se siente amenazado, ya que seguramente se tratará el tema de alguna queja sobre la labor docente, alguna sanción que le impusieron a su hijo, o por algún castigo que no impusieron a otro compañero.



Como ya se mencionó anteriormente, se encuentra una narrativa constante en la que padres de familia y docentes proyectan el conflicto de las carencias y problemáticas del niño y del joven en la escuela o en la familia. El docente culpa a los padres, y los padres culpan al profesor o a la escuela, y más aún cuando el tema tiene que ver con la violencia en la convivencia.

En este sentido, vale la pena recordar que la palabra y la narrativa tienen la función de enriquecer la comprensión de la realidad; sin embargo, cuando se habla de convivencia y violencia escolar se utiliza un lenguaje maniqueo y alarmista, y se tratan sin matices, asuntos de diferente índole relacionados con temas como pueden ser la pelea entre pares; el hecho de que tres chicos golpeen a un compañero con problemas para defenderse, portar o hacer uso de armas u objetos punzocortantes, el robo de mochilas o de celulares, las conductas provocadoras de los docentes hacia los estudiantes, el autoritarismo como modelo de relación, los mesabancos rayados, los ataques al edificio escolar o al mobiliario, la suciedad en los baños, las cámaras de seguridad, los detectores de metal, las rejas de protección en las direcciones de las escuelas, la falta de respeto o la persecución de los padres a los profesores.

Cada escuela desarrolla sus propios frenos, contrapesos y dispositivos para lidiar con la violencia, ya sea reprimiendo, moralizando, exacerbando o escalando los conflictos, proyectando o neutralizando, entre otras formas. Lo cierto es que en las escuelas se toman medidas como son las acciones y estrategias sintomáticas, los discursos, las exclusiones y las sanciones.

Sin embargo, la escuela no cuenta con los espacios y los dispositivos para hacer las preguntas pertinentes alrededor de la convivencia de la comunidad escolar. Directivos, docentes, padres de familia, psicólogos y pedagogos ya tienen sus propias respuestas. A continuación se exponen algunas de ellas que son típicas:

- Estas nuevas generaciones de estudiantes trastocados por la violencia de los videojuegos y el Internet... (Grupo Focal EAEDF 2013) (Maestro)
- Los que pasa es que son niños que vienen de familias desintegradas, de padres divorciados en los que ya no existen los valores, y se ve cada cosa... (Grupo Focal EAEDF 2013) (Director)
- La escuela ya no es la de antes. Nooo ni en sueños... mucho menos los estudiantes, vienen sin modales, sin educación... (Grupo Focal EAEDF 2013) (Directora)
- A los estudiantes nada les interesa, nada los motiva a estudiar...todo les da flojera y les parece aburrido, pues por eso nada más están pensando en hacer maldades... (Grupo Focal EAEDF 2013) (Maestra)
- ...Pues cómo no va a haber eso del *bullying*, si es un sistema educativo corrupto, lleno de gandallas... (Grupo Focal EAEDF 2013) (Padre de familia)



- ...Ya no hay profesores con vocación...son profesores mediocres ...mire nomás la facha de docentes, que imagen dan, metidos en la politiquería... ellos andan en lo suyo mientras los estudiantes andan matándose (Grupo Focal EAEDF 2013) (Maestro)

- La escuela cada vez les enseña menos de las matemáticas... pero qué tal de mañas... (Grupo Focal EAEDF 2013) (Madre de familia)

- A nosotros los docentes no nos apoyan...nos tenemos que cuidar mucho de que no nos demanden los papás, y con estos niños que nada les parece y de cualquier cosa hacen un problemón... (Grupo Focal EAEDF 2013) (Maestra)

- Hay unos que van por allá y otros que vienen en sentido contrario por rebeldía, rebeldes sin causa, me he dado cuenta que nada más es por fregar al prójimo y yo digo que si se puede caminar contra corriente y yo me he dado cuenta muchas veces que el 50% más o menos es en el seno familiar y la edad es otro tanto (Grupo Focal EAEDF 2013) (Prefecto)

- Se ha perdido mucho de lo que son los padres... yo veo a muchos que andan muy perdidos y de verdad veo a los chicos y digo pues es que de verdad estos muchachos no tienen ni de donde asirse (Grupo Focal EAEDF 2013) (Trabajador social)

- ¿Qué pasaría si un niño llega a la escuela sin valores? Pues es un conflicto, sería la manzana podrida ¿por qué? Porque si ve que la muchacho de enfrente trae un celular se lo va a querer quitar. Sí o simplemente lo va a querer golpear y fíjate que en la escuela hay muchas personas así, algunos estudiantes así, que no tienen valores en sus hogares (Grupo Focal EAEDF 2013) (Prefecto)

Al no poder construir colectivamente las reflexiones y las preguntas alrededor de las razones y sentidos de la dinámica de la convivencia, se focaliza el problema en los actores con mayor visibilidad: los estudiantes e, indirectamente, los padres de familia. La comunidad de adultos responde con estereotipos, tipificaciones, normativas o sanciones, sin posibilidad de formularse razones o preguntas.

La única posibilidad que existe es responder siempre lo mismo y de la misma manera, voltear a ver al otro, o a otro lado, para contar con razones para “educar”, corregir, culpabilizar o atacar. Lo cierto es que generalmente la violencia está proyectada en los otros.

La violencia en la escuela puede ser interpretada como el indicador de la incapacidad de directivos y de docentes, así como de los dispositivos pedagógicos para construir subjetividad y aparecen la vigilancia, la sanción... como dispositivos disciplinarios.

Es posible interpretar ciertos comportamientos violentos o incivildades como respuesta natural ante la incapacidad del instituyente del sistema; pero también es posible interpretarlos como parte de un proceso de construcción de identidades y de prácticas de subjetividad, frente a situaciones de crisis e incertidumbres en la que ambos actores están sumergidos y en las que se pretende la afirmación de los actores como sujetos (Giorgi, 2012).

Lo cierto es que en el nivel del imaginario escolar los actos violentos son interpretados a partir de la siguiente narrativa: provienen de la falta de valores de los niños y jóvenes, que a su vez son una consecuencia del sistema familiar en crisis en el que hay abandono, divorcio, desintegración, padres desubicados y amenazadores, poca educación, muchos videojuegos e internet, y gran cantidad de malos ejemplos.

Los estudiantes desafiantes, diferentes, trasgresores o problemáticos, son indagados y clasificados a partir de estas variables para convertirse en los depositarios y “chivos emisarios” de la violencia, así como en los responsables de la inseguridad que amenaza a los sectores estudiantiles más dóciles e integrados. Estos estudiantes, quienes muy posiblemente son portadores de una conflictiva social y familiar, sirven a la escuela para coproducir personajes que encarnan los miedos y las agresiones colectivas y, por lo tanto, inducen a su rechazo o retroalimentan las disposiciones a la agresión. De esta manera, a menudo se generan exclusiones y acciones discriminatorias sobre los personajes violentos y se justifica así una violencia cotidiana enmascarada que proviene paradójicamente, desde los sectores más integrados, con el apoyo y anuencia de docentes, directivos y padres de familia.

Resulta importante entender las violencias escolares desde esta perspectiva, ya que obliga a docentes y a directivos a reconocer que la escuela no es un escenario que recibe pasivamente las violencias provenientes del entorno, se trata de una maquinaria que contribuye activamente en la producción de conflictos y violencias. Por lo tanto, al ser parte activa del problema tiene una responsabilidad muy grande en la búsqueda de alternativas.

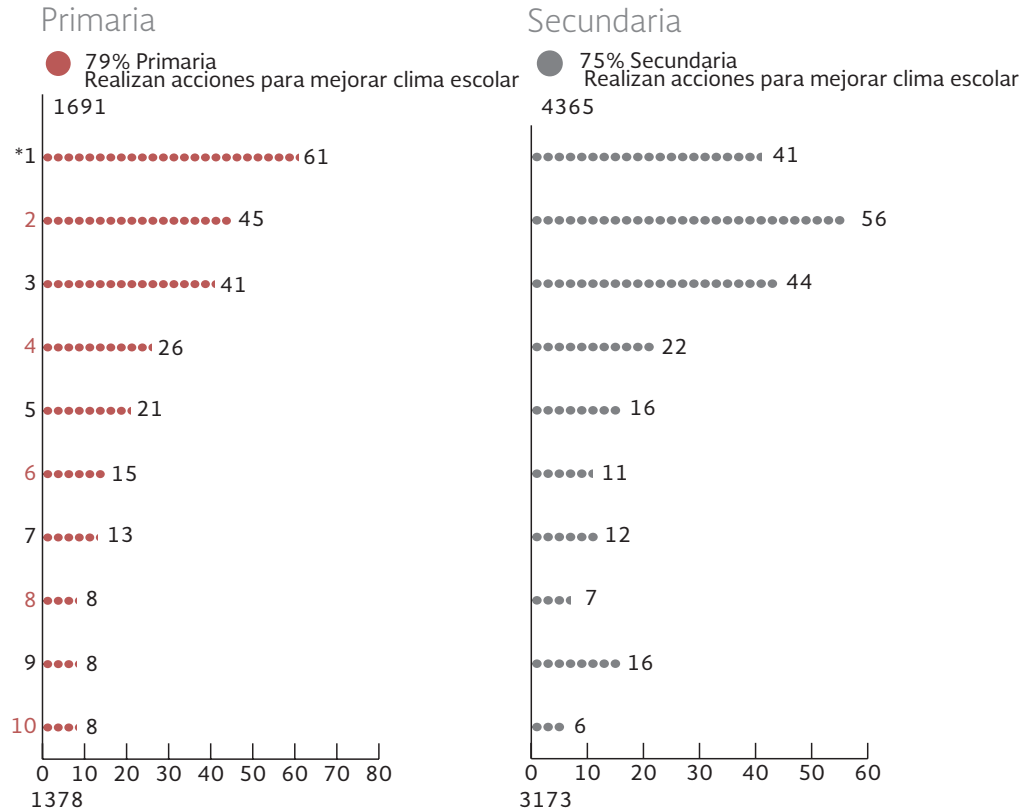
No se trata sólo de proteger a las escuelas y a los estudiantes de las violencias externas y extremas, sino de identificar y desmontar su propia participación en la construcción de esas violencias.

Sin embargo, las acciones que proponen los docentes y directivos para mejorar el clima escolar y evitar la violencia son poco alentadoras por ser estereotipadas y proyectivas, es decir, siguen respondiendo al modelo proyectivo de atacar el mal externo y de creer que el mal y, por lo tanto, la solución, está en los otros. Los docentes y directivos definitivamente se inclinan por inculcar valores y realizar pláticas y talleres con papás y estudiantes, seguramente para dotarlos de más valores.

Veamos la Gráfica 17 que da cuenta de las acciones que proponen para mejorar el clima escolar y evitar el *bullying* los docentes y directivos.



Gráfica 17.
Acciones que estiman los docentes y directores de primaria y secundaria para mejorar el clima escolar.
Distrito Federal, 2014.
 Porcentaje de docentes y directivos de primaria y secundaria n= 6 058 docentes

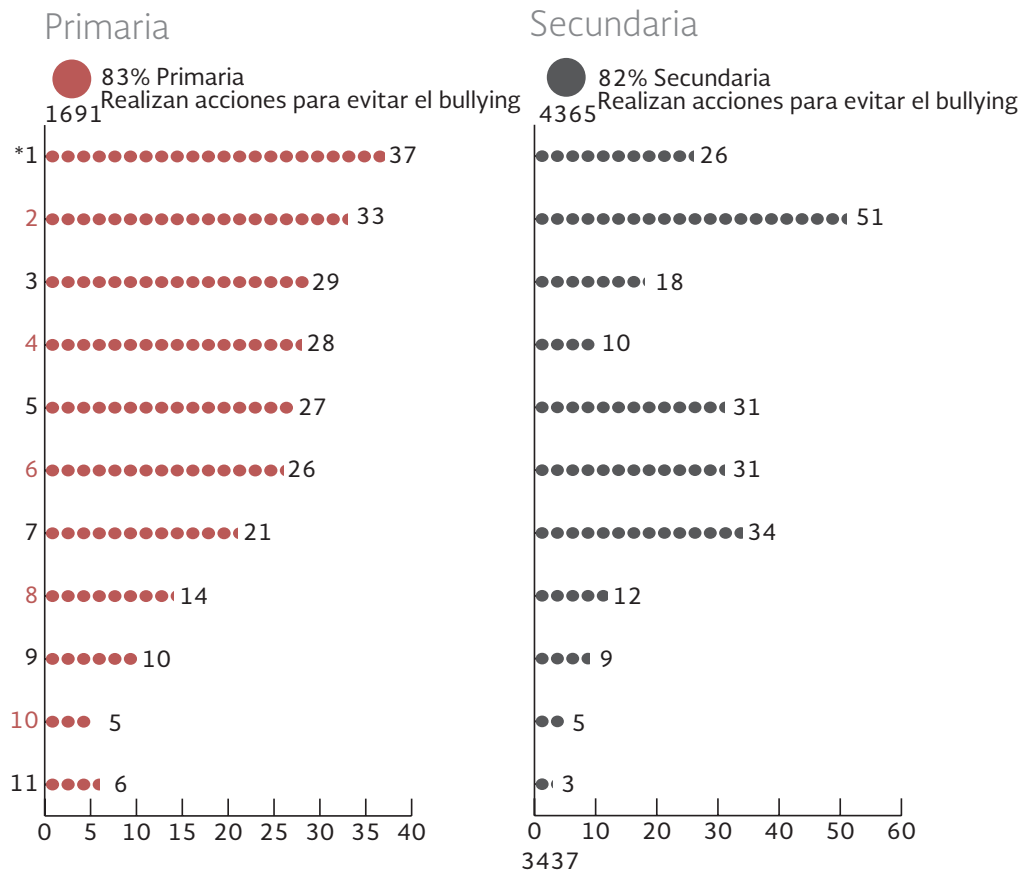


- *1.- Promover/Inculcar valores
- 2.- Pláticas con papás y alumnos (director, maestros)
- 3.- Talleres a papás y alumnos
- 4.- Exposiciones sobre valores o bullying
- 5.- Participación/ Trabajo en equipo
- 6.- Asesoría/ Pláticas de instituciones de gobierno/ privadas
- 7.- Juegos recreativos y convivencia
- 8.- Reglamento Escolar
- 9.- Propaganda alusiva al tema (distribución y exhibición)
- 10.- Mesas redondas/ Debates

FUENTE: SIJ - UNAM. Elaboración propia a partir de los resultados de la ECEC 2014



Gráfica 18.
Acciones que estiman los docentes y directores de primaria y secundaria para evitar el bullying.
Distrito Federal, 2014.
Porcentaje de docentes y directivos de primaria y secundaria n= 6 058 docentes



- *1.- Promover/Inculcar valores
- 2.- Pláticas con papás y alumnos (director, maestros)
- 3.- Juegos recreativos y convivencia
- 4.- Reglamento Escolar
- 5.- Exposiciones sobre el bullying
- 6.- Talleres a papás y alumnos
- 7.- Propaganda alusiva al tema (distribución y exhibición)
- 8.- Participación/ Trabajo en equipo
- 9.- Asesoría/ Pláticas de instituciones de gobierno/ privadas
- 10.- Mesas redondas/ Debates
- 11.- Otras

FUENTE: SIJ - UNAM. Elaboración propia a partir de los resultados de la ECEC 2014

Capítulo 14. El que se lleva, se aguanta...

*Las bolitas de mi escuela molestan
con mucha frecuencia a otros niños*
35% de los estudiantes de secundaria
26% de los estudiantes de primaria³⁹

o ...Yo tengo una amiga que no se aguanta las bromas, con mis amigas somos de hacer bromas a los demás y entonces le haces una broma y se enoja contigo y ya no te habla...

¿Cómo es el dicho ese?

Si te llevas te aguantas...si uno se lleva se aguanta...el que se lleva se aguanta

o ...También no nos aguantamos porque están dale y dale. Hartan.

o ¿Qué piensa uno de eso que entre amigas se lleva pero no se aguantan?

o Yo también tenía una compañera así, que le hace a todo mundo y cuando le queremos hacer a ella, no se aguanta y empieza a decirle al maestro y por culpa de ella (...)

otambién ese dicho que no hagas lo que no quieres que te hagan, si a ella no le gusta que le hagan bromas, que ella tampoco lo haga porque no se aguanta.

(Grupo Focal EAEDF 2013)

Con el fin de comprender la construcción de las reglas entre el grupo de pares, no se puede olvidar que cuando se habla de anomia no se plantea la ausencia de normas, sino la pérdida del significado de estas normas. Se habla de la ausencia del sentido de la ley, una falta que generalmente se hace presente en periodos de transición como es en la condición juvenil, es decir, los modelos de la infancia son abandonados sin que uno nuevo haya logrado sustituirlo de manera significativa. Este proceso genera una crisis que desarticula la armonía de la convivencia y produce desajustes y movimientos, incluso de naturaleza violenta, que dejan a muchos estudiantes sin soporte emocional y que deriva en que se sientan perdidos, desorientados y sin referencias. Para ello, los jóvenes construyen sus propias leyes grupales, sus normas y valores, aunque a algunos profesores les resulten incomprensibles, o incluso repugnantes.

El malestar en el ámbito de la convivencia entre los estudiantes se manifiesta cuando:

- Se enfrentan a la ambigüedad o a las contradicciones de las figuras de autoridad: “los profesores no se ponen de acuerdo, ellos son los primeros que rompen las reglas: comen en clase, usan sus celulares, buscan cualquier pretexto para no darnos clase; nos dejan mucha tarea y ni la revisan”.

³⁹ Fuente: SIJ-UNAM. A partir de los resultados de la ECEC 2014.



- Hay falta de una normatividad clara, pertinente y razonable.
- Los procesos de socialización se rigen bajo las propias normas y reglas grupales de los estudiantes en las que buscan obtener, eliminar o reafirmar una posición o rol entre el grupo de pares y, a menudo lograr cierto lugar de prestigio o popularidad, mientras que docentes, tutores y directivos intentan controlarlas y sancionarlas –particularmente las de carácter erótico y violento. Así, los estudiantes piensan y actúan ante las diversas exigencias de las autoridades, pero también de los propios pares, y van definiendo sus propias posiciones. En síntesis, hay una incapacidad para contener emocionalmente a los estudiantes, particularmente en la dinámica grupal.

En este punto hay que reconocer el papel clave de los adultos en las funciones de contención para los estudiantes, en tanto ésta es estructurante de las normas, de la permisividad y de las prohibiciones: si en una escuela los actos violentos se repiten en forma cotidiana y no hay quien ponga límites, ni quien los enfrente, las posibilidades de que las cosas terminen mal se acrecientan.

Si los hechos violentos protagonizados por los jóvenes no son abordados en un preciso momento, si se tiende a exacerbar, desmentir o a negar su existencia, aparecerán en formas más intensas al correr del tiempo.

La seguridad y confianza de los estudiantes se logra cuando existen las vías para reconocer sus sentimientos, regularlos y expresarlos tanto verbal, corporal o lúdicamente. La intensa variabilidad de la vida emocional de niños y jóvenes con sus expresiones de enojo, miedo, intensa alegría, frustración, desafío, resistencia, requiere de adultos con capacidad para contener emocionalmente a los grupos de estudiantes.

Múltiples son las investigaciones que han demostrado que la capacidad de los adultos para contener emocionalmente a los niños y los jóvenes constituye un factor preventivo frente a la impulsividad, el comportamiento desorganizado y violento (Guillestad, 2011), y también una variable que puede favorecer o entorpecer el desarrollo emocional y, por tanto, mitigar o acentuar su patología.

La contención emocional es definida como la capacidad de los adultos responsables para identificar las necesidades, obstáculos y logros en el desarrollo emocional de los estudiantes y favorecer su crecimiento, facilitando la expresión de afectos y tolerando las manifestaciones de caos y angustia (Luzzi, 2008). La posibilidad de transformar la energía o impulsos que desbordan la capacidad de pensamiento, y de acompañar al estudiante para construir razonamientos y para comprender y clarificar sus estados emocionales. La contención emocional tiene sus bases en la capacidad de los docentes para ayudar a niños y a jóvenes a conocer, comprender e interpretar su experiencia, pero también en tener condiciones para resistir el embate impulsivo del estudiante, sin dejar de cumplir con su función específica.

La contención para los estudiantes tiene que ver con la manera en que los docentes pueden sostenerlos emocionalmente sin reprimir autoritariamente, expulsar o desbordarse. Son las propias funciones de contención que tienen los adultos de la escuela, las que posibilitan la creación de pensamientos y el crecimiento mental mediante el aprendizaje por la experiencia, a partir de construir las condiciones para tolerar la provocación que implican las resistencias, el desafío, el oposicionismo o las tendencias trasgresoras o antisociales de los niños y jóvenes. Por ejemplo:

o ...Yo tengo un maestro que se llevaba su tele, y ahí se ponía a ver su novela y todos ahí en el desastre, y pasaba la directora y tapaba su tele y según se ponía a dar su clase....

o ...el típico maestro que nada más está en su mini lap-top como menso, no como la maestra Norma, ella sí que es buena maestra, ella sí hace su trabajo...

(Estudiantes de secundaria en grupo focal. 2013).

Cuando el docente, debido a su vulnerabilidad y a sus propias dificultades para comprender e interpretar la dinámica relacional, no puede proporcionarle esta estabilidad, se inhibe la instalación de la capacidad para mentalizar y los estudiantes desarrollan un sentido de sí mismos inseguro, inestable e incoherente, y una incapacidad para conectarse con sus sentimientos y responsabilizarse por sus acciones, así como una visión de sí mismos y del mundo empobrecida y distorsionada.

Capítulo 15. La escuela es mi segunda casa⁴⁰

Me siento contento en la escuela
90% de los estudiantes⁴¹

Para que un maestro pueda trabajar con su grupo de estudiantes, requiere ser investido de cierto prestigio, respeto, valor y reconocimiento con el fin de que el alumno se pueda identificar con él, mientras que para el maestro los estudiantes deben ser reconocidos como sujetos, tener buenas expectativas sobre ellos, y ser aceptados y considerados en sus cualidades.

Este pacto debe sostenerse y consolidarse para desarrollar la confianza y solidez que se requiere para lidiar con las propias ambivalencias inherentes al vínculo entre maestro-alumno. Sin embargo, la naturaleza de las exigencias institucionales a través de sus normas, reglas, plazos, juicios, jerarquías, delaciones, evaluaciones o comparaciones expone y debilita el vínculo o, en ocasiones, lo traiciona.

La construcción del vínculo educativo tiene que ver con presencia, esa cualidad del otro que incide fuertemente en mí como sujeto, o que si se trata de una característica o cualidad propia incide en el otro, afecta, impone una huella.

Lo ajeno o la *ajenidad* en el vínculo educativo⁴² implica todos aquellos elementos que aún en la identificación, algo se resiste, algo no se puede incorporar, tampoco inscribirse como propio, es decir, permanece en el ámbito de lo no conocido, de lo ajeno⁴³, en la dimensión de lo no simbolizable. Esa *ajenidad*⁴⁴ lleva al individuo al extrañamiento de sí mismo, a sentir que en la escuela no se reconoce, que sus seguridades se desvanecen, que no se entiende lo que ocurre alrededor, o que se tiene la sensación de no encajar en un contexto o experiencia que, en otro momento, fue familiar. Es ahí cuando lo ajeno, extraño o *alien*⁴⁵ aparece. Sin embargo, lo más estremecedor es que no es tan ajeno, sino que procede de lo más íntimo del ser, de la identidad que se escinde, se fragmenta, de la pérdida de un eje integrador o unificador que deja al individuo en la intemperie.

⁴⁰ Grupo Focal EAEDF, 2013.

⁴¹ Fuente: SIJ-UNAM. A partir de los resultados de la ecec 2014

⁴² Se trata del registro del otro, del otro que el Sujeto no logra inscribir como propio, no obstante lo cual, creyendo que es posible, ha de intentarlo hasta aceptar, de alguna manera, que es inherente a la *ajenidad* no ser incorporado al sujeto. Berenstein, 2001.

⁴³ Ajeno, extraño *alien*, en la *ajenidad: alienness*.

⁴⁴ Cuyo sustrato se encuentra en Hegel cuando plantea la conciencia infeliz y la relaciona con la idea de enajenación y alienación porque supone a la conciencia separada de la realidad, separada de sí misma de la cual surge un sentimiento de desunión, extrañeza, desgarramiento, alejamiento, desposesión.

⁴⁵ La palabra "alien" es latina y su significado es "extranjero", "extraño".



En estos espacios “educativos” se cuenta con dispositivos que favorecen escenarios de confusión y obnubilación sobre los miembros de la comunidad haciendo muy difícil acceder a una imagen del cuerpo institucional. Se trata de sistemas escolarizantes que capturan institucionalmente a los individuos y no dejan posibilidad para pensar, para simbolizar, para preguntar, para imaginar, para reparar, para cambiar la experiencia cotidiana. Esta es una gran paradoja si consideramos que, en esencia, una institución educativa es creada para formar, impulsar, desarrollar, fortalecer, crecer.

Sí... yo tengo un buen profesor, uno que se llama Enrique le decimos “Monti” él es muy estricto pero es bueno dando clase, no es de los que dejan resumen o copiar el libro, es de los que hablan contigo, te hacen reflexionar...

Nosotros nos la pasamos participando....Yo el año pasado fui con él a una conferencia de radio, era yo y 4 niñas, en la radio teníamos que participar y eso estuvo bien. (Estudiante de Secundaria. 2013)

- Lo que más me gusta de lo que hago es la comunicación que tengo con mis niños. (Maestra)

- Me gusta mucho convivir con ellos, me gusta mucho la alegría que te pueden transmitir, la chispa que tienen. (Maestra)

- Lo que más me gusta de mi actividad como maestro es aunque parezca raro es jugar con ellos, me gusta echar relajo con ellos, platicar, jugar. (Maestro)

- Lo que más me gusta es lo que aprendes de los chavos, lo que ellos te dejan, eso me gusta mucho, porque todos los días tienen algo nuevo, alguna chispa, algo que se les ocurre, algo que tu decías esto lo voy a hacer así y ohh sorpresa, ellos te la cambian y tienes que arreglar, eso me gusta mucho, la creatividad. (Maestra) (Grupo Focal EAEDF 2013)

**yo tengo un
buen profesor, él
es muy estricto
pero es bueno
dando clase.**

Capítulo 16. ¿Y eso del violentómetro...?

*En mi salón a la gente que es diferente,
la molestan*
24% de los estudiantes⁴⁶

Es en el ser humano en quien la violencia adquiere su dimensión más trágica por el hecho mismo de la conciencia que se tiene de ella y por las prohibiciones que pesan sobre ella.

La violencia está caracterizada por la des-subjetivación, por la imposibilidad de pensar al otro, de empatizar con el otro, es decir, la ausencia de toda consideración por lo que el otro piensa, siente, desea. Se trata de una negación global como sujeto. Este efecto des-subjetivación puede manifestarse aún más sutilmente sin agresividad manifiesta. El siguiente diálogo de los estudiantes es un punto de referencia:

- o Siempre hay casos de *bullying*
 - o Casos de grupos
 - o No siempre es de grupo
 - o También *bullying* familiar que se pelean entre hermanos
 - o Tíos que abusan
 - o Familiares que están gorditos
 - o Que están malitas de su cerebritito... también la hacen a un lado
 - o Abusar sexualmente de las hijas, los padres y los tíos
 - o En USAER nos mostraron un video donde la hija osita un día su tío fue y le dijo vamos a jugar y le dijo que jugarían a que la tocaba, en la escuela no hablaba y comenzaba a llorar, fue un cuento
- (Grupo Focal EAEDF 2013)

Un tema de gran preocupación en la escuela es el del acoso escolar, el cual ha servido para desdibujar otro problema igualmente importante: el de las relaciones entre los adultos a cargo. De hecho, no hay nada que tenga efectos más perturbadores para la convivencia escolar (Ortega y Sánchez, 2004) que los problemas no afrontados entre docentes o entre docentes y directivos, derivados de malentendidos, desacuerdos, motivaciones encontradas y desconocimiento acerca de la manera de resolver los conflictos.

Cuando se habla de la violencia escolar y de sus protagonistas, se alude a la que se genera entre profesores, entre estudiantes, entre estudiantes y profesores, entre profesores y directores u otras autoridades educativas, entre los docentes y directivos con los padres de familia.

De acuerdo con Furlan (2013), la violencia escolar es entendida como todos aquellos actos que responden a procesos psicosociales y culturales, como lo pueden ser la ausencia de control de impulsos, la búsqueda de liderazgo, las comparaciones, las competencias, el sentido del honor en pandillas, las rivalidades, y que se expresan en la escuela, aunque no tengan como origen la escuela misma, sino que la toman como escenario de expresión. Por ejemplo:

⁴⁶ Fuente: SIJ-UNAM. A partir de los resultados de la ECEC 2014.



- ¿Y eso del violentómetro...?
 - ¿Y hay niveles en el amarillo? ¿Qué tipo de violencias son?
 - o La ley del hielo
 - o La verbal
 - o Lo más básico
 - o Lo más simple
 - o Robar
 - o Mentirles
 - o No hacer sus trabajos
 - o Sus tareas
 - ¿Luego qué color viene?
 - o Rojo
 - o Ahí ya es pegar
 - o Insultos fuertes
 - o Agredir
 - o Amenazar ya es morado acuérdate
 - o *Bullear*
 - o Ajá
 - ¿Amenazar dónde queda?
 - o En morado
 - o ¿Y el morado es amenazar...?
 - o Amenazar de acoso sexual
 - o De muerte
 - o A una niña le han dicho te vas a morir y cosas así...
- (Grupo Focal EAEDF 2013).

Hasta hace no mucho tiempo, la violencia escolar se consideraba como un fenómeno “normal” que formaba parte de la experiencia adaptativa en la vida de un estudiante y al que se referían como echar montón, traer de bajada, traer jodido, o que le cayó el chahuiztle. Los adultos imaginaban que en el proceso de socialización de los estudiantes había que partir del principio de que “los niños son crueles por naturaleza y aquellos que son objeto de burla o abuso tienen que aprender a defenderse”. Entonces, con la complicidad, anuencia, negación o impotencia de padres de familia, autoridades educativas, profesores y estudiantes, el fenómeno del acoso escolar se perpetuaba.

Desde una perspectiva psicosocial, el fenómeno se explica a partir de que existe básicamente un desequilibrio de fuerzas en el que se establece un binomio emocional de poder—indefensión. De poder por parte del agresor, y de indefensión por parte de la víctima, en un contexto en el que los espectadores brindan retroalimentación al acoso, mientras que el silencio cómplice y el “hacerse de la vista gorda” de profesores y autoridades educativas, representan una manera de legitimar el acoso. El acoso escolar se puede convertir en una conducta abusiva o de indefensión cuya función es dramatizar en la escuela los problemas o situaciones dolorosas dentro del hogar o del contexto social o escolar. Por parte del agresor representa una manera en la que, través del otro, hace frente a sus propios problemas, es decir, proyecta en el otro los núcleos degradados, atemorizados o despiadados que él o algún miembro importante de su contexto tiene que enfrentar. Sin embargo, muchos docentes solo apuntan al contexto familiar, veamos:

...Los niños que *bullean* es porque tienen problemas en su casa... tienen un papá, un hermano o una mamá abusivas...
Cuando conoces a los papás entonces entiendes porque el niño es *gandalla* (Grupo Focal EAEDF 2013).

Los agresores utilizan un mecanismo primario de autodefensa (Jeammet, 2002), se trata de una persona o de un grupo de personas que se sienten amenazados en el núcleo de su identidad o de su integridad física o emocional. En este sentido, el núcleo de la violencia reside en este proceso de des-subjetivación, de negación de la persona, de sus pertenencias, de sus deseos y

aspiraciones propias. Generalmente se aplica el *bullying* a las personas que son percibidas como diferentes, débiles, inseguras, ansiosas, cautas, sensibles, tímidas o que presentan rasgos diferentes como usar lentes, sobre peso, acné, orejas grandes, amaneramientos, problemas de aprendizaje o problemas de lenguaje. En muchas ocasiones también influyen las características físicas como estatura, complexión, color de piel y raza; se trata de cualquier diferencia susceptible de ser objeto de ridículo. Por ejemplo:

- ¿Por qué otra cosa discriminan?
 - o porque son pobres en tu escuela, se burlan como se viste.
 - o Por tu físico. También.
 - o Por la economía.
 - o Por tu color de piel.
 - o Por tu religión.
- ¿Y qué pasa cuando discriminan a uno?
 - o Le dejan de hablar, le pegan, hacen que los demás tampoco te hablen.
 - o Que se burlen de ti
- ¿Y qué pasa en esos casos cuando a uno le pegan por la ropa, por el físico, por el color de piel?
 - o Yo hago paro.
- ¿Cómo haces paro?
 - o Si se están peleando yo me meto a ayudar.
- ¿Y cómo funciona eso? ¿Uno interviene? ¿Es frecuente eso que uno intervenga en esos casos?
 - o Sí.
- ¿Cuándo son nuestros amigos o en general?
 - o Cuando son nuestros amigos
 - o También puede ser en general, pero es más en amigos.
- ¿Uno interviene haciendo el paro?, ¿De qué otra manera?
 - o Calmando el problema.
 - o Diciendo cosas.
- ¿Uno interviene también de manera física?
 - o Sí, también.
- ¿Y qué tal nos salen nuestras intervenciones, funcionan o no funcionan?
 - o ¡A veces!
 - o Síiii
- ¿Cuándo sí funcionan es por qué?
 - o Porque salen lastimados
 - o Porque los ayudas a no ocasionar más problemas y reflexionar lo que están haciendo
- ¿En qué ocasiones no funciona la intervención?
 - o Cuando a ti también te meten y te están molestando, te están pegando.
 - o Cuando no entienden y se siguen (Grupo Focal EAEDF 2013).

El líder del *bullying* tiene una gran necesidad de sentirse importante, popular, poderoso o en control, mientras que la víctima generalmente es elegida a partir de que está frágil en su seguridad y autoconfianza, debilitado psicológicamente o mantiene una fuerte dependencia a la sobreprotección de sus padres.

El sujeto o el grupo violento actúa lo que él teme sufrir, busca compensar la amenaza que puede recaer sobre éstos. Esta amenaza puede situarse en la realidad externa, pero también en el nivel interno por la emergencia de emociones sentidas como una amenaza para el “yo”. El desencadenamiento de la percepción de amenaza será tanto más grande cuanto más frágil sea el “yo”, y más grande su inseguridad.

La violencia no es la manifestación de un exceso de fuerza sino la confesión de debilidad de un “yo”, de un “yo” personal o de un “yo” grupal. Es decir, hay una relación dialéctica entre la violencia y la inseguridad interna que genera la sensación de vulnerabilidad del “yo”, y promueve una búsqueda de reaseguramiento mediante conductas de dominio sobre el otro y sobre sí mismo.

La violencia inicia con el malestar hasta que deviene en un malestar insoportable que es necesario expulsar y proyectar al exterior por resultar internamente intolerable. Se expulsará de sí al perseguidor que habita en los núcleos internos y que cree reconocer en el otro. Sobre pasará los diques del autocontrol y buscará la contención emocional en el exterior para fijar límites al “yo” desbordado.

Los factores protectores a la violencia reposan sobre la seguridad y la confianza interna y en sus vínculos significativos, mientras que un detonante externo que hace eco con una fragilidad interna llegará a vulnerar los recursos del “yo”. Veamos:

- ¿Por qué se pelean?
 - o Por chismes... normalmente son los chismes
 - ¿Cómo qué chismes?
 - o Por ejemplo, yo le cuento un secreto y se lo platican a todos
 - o También cuando te peleas con tu amigo por otra persona porque le hayan inventado algún chisme
 - o Por el grupito que te discrimina porque no le caes bien a una persona, discriminarte por ejemplo, discriminar a alguien porque la otra persona no le cae bien e incluir a los otros para que te dejen de hablar o te hagan a un lado, o sea que te hagan *bullying*.
 - o Complot.
- (Grupo Focal EAEDF 2013)

El sujeto potencialmente violento siente su necesidad de los otros como una dependencia intolerable. Se siente disminuido y amenazado frente a esta necesidad que es vivida como una invasión del otro, se siente poseído por el otro y habitado por sus emociones. En este sentido, la única salida es la expulsión de la excitación desorganizante y ejercer un control omnipotente y un dominio que no puede aplicar a sus emociones internas.

Mientras que el niño se expresa a través del juego y el adulto a través del lenguaje, el adolescente se expresa por el actuar; cuando un adolescente se enfrenta a la imposibilidad de actuar a partir del interjuego entre pensar y jugar, se puede llegar a expresar a través de fugarse de la realidad



con alcohol y drogas, en desarrollar conductas autodestructivas, en no comer o vomitar, en cortarse, o en desarrollar en el grupo de pares dinámicas de convivencia violenta y, de manera muy particular, cuando se encuentra muy comprometida la construcción identitaria del joven.

En estos escenarios, los jóvenes –ante la urgencia de responder a su angustia por la identidad y en su imposibilidad de materializarla–, recurren a diversas formas de ser y actuar dependiendo de las posibilidades que hayan alcanzado para discriminar entre el sí mismo y el otro.

En este sentido, los jóvenes muchas veces se enfrentan a la disyuntiva entre ser como el otro, es decir, incorporar ciertas cualidades del otro, o reducirse a “ser el otro”.

Cuando la angustia es muy exacerbada, el joven tiene que renunciar a ser él mismo y tomar posesión de sí a través de ser otro: tiene que recurrir a modificar su personalidad en consonancia con las características del otro con quien se vincula.

Así, el grupo de pares le aporta al joven un sentido de contención que apacigua, aunque sea parcialmente, esta angustia existencial derivada de no poder definir quién es o en qué momento su sí mismo empieza o termina.

El joven, al tener que construir su “ser” en el “parecer” desarrolla una fascinación por lo igual que actúa contra la exigencia de diferenciación, la cual representa una tarea propia del desarrollo de la niñez o de la condición juvenil. Surge entonces en el joven la incapacidad para tolerar lo diferente.

En la dinámica del grupo de pares se desarrollan códigos por los que atraviesan las características que diferencian un grupo de otro, así como una serie de roles en los que se definen los liderazgos y los diferentes lugares en la dinámica grupal.

Sin embargo, en algunos grupos subyacen las fantasías de omnipotencia y poder como base de la construcción, vincular a partir de los núcleos de fragilidad y desvalimiento. Entonces es cuando el grupo busca un chivo expiatorio, precisamente en quién puedan proyectar estos núcleos. El deseo de pertenencia, llevado a un extremo, hace que el individuo desaparezca como tal y el código del grupo se imponga.

Sin embargo, para la mirada adulta, especialmente para la mirada docente, las conductas violentas entre jóvenes se manifiestan desprovistas de civilidad, entendida la incivildad como aquellas actitudes que consisten en no tomar al otro en consideración: *son como salvajes, no tienen consideración por los demás*. Estas pequeñas violencias cotidianas, las físicas, las psicológicas y las sociales, en la convivencia entre estudiantes (Furlan, 2012) aunque son interpretadas por los docentes como incivildades, carcomen las relaciones entre los miembros de la comunidad, a pesar de que muchas veces aparecen naturalizada por los estudiantes y los mismos docentes.

Capítulo 17. Estadística pura y dura: los índices de malestar escolar

Por malestar escolar se entiende el significado que le otorgan los diversos miembros de la comunidad escolar a aquellas interacciones y experiencias que inciden desfavorablemente en la calidad de vida escolar.

Desde esta perspectiva, la calidad de la vida escolar está directamente asociada con: la Integración escolar, confianza y seguridad, convivencia, autoconcepto y habilidades psicosociales y, normas y disciplina, como lo muestra la Tabla 11:

Tabla 11
Percepciones sobre las interacciones y experiencias de estudiantes y docentes para medir el malestar escolar. Distrito Federal. 2014.

Número de reactivos para estudiantes y docentes

n= 18 075 estudiantes y docentes

Índice	Número de Reactivos Estudiantes	Número de Reactivos Docentes
Integración escolar	25	13
Confianza y seguridad	27	37
Convivencia	22	23
Autoconcepto y habilidades psicosociales	21	33
Normas y disciplina	24	40
Total	119	146

FUENTE: SIJ-UNAM. Ver ANEXO

Ahora bien, se identificaron 119 reactivos para los estudiantes y 146 reactivos para los docentes, con el fin de saber en qué medida se favorece o se obstaculiza el desarrollo emocional, social, de los procesos de aprendizaje y de construcción del sentido de comunidad.

Integración escolar: tiene que ver con el sentido de identidad y pertenencia con los pares y con la escuela; el sentido de comunidad; el trabajo en equipo; así como el sentimiento de aceptación, orgullo de formar parte, compartir valores y creencias. También evalúa el interés académico así como la percepción de que lo que se realiza y aprende tiene un sentido y un valor.

Confianza y seguridad: tiene que ver con la confianza personal y social, con la contención emocional y social. También está relacionada con la certeza, la tranquilidad y la percepción de que la escuela es un lugar donde se cuentan con las condiciones para sentirse en un espacio pacífico. Incluye también la confianza personal y social, así como la contención emocional y social. También tiene que ver con la tolerancia a la diferencia, con sentirse respetado en la dignidad y en la individualidad.

Convivencia: construcción de un sentido de comunidad. Tiene que ver con las acciones, estrategias o conductas que están orientadas a prevenir los conflictos y

las tensiones, así como a transformar el enfrentamiento y el conflicto en experiencias que facilitan la resolución asertiva de los conflictos.

A) Problemas asociados a la convivencia. Percepción de maltrato, agresión, acoso a la violencia.

B) Procesos de socialización. Percepciones de amistad, calidez, empatía, compañerismo, solidaridad, cooperación, inclusión, convivencia entre pares.

Autoconcepto y habilidades psicosociales: sentido de logro, seguridad, confianza personal y social, optimismo y no victimización. Se entiende por autoconcepto la percepción y valoración que una persona tiene de sí misma, que se forma a través de sus experiencias y relaciones con el medio, en donde juegan un importante papel los refuerzos ambientales y las personas significativas (L'Ecuyer, 1985).

Normas y disciplina: evalúa la consistencia, la congruencia, la pertinencia, la función la eficacia de las reglas y las medidas disciplinarias, así como la incorporación del respeto a la norma.

Con base en los resultados de las Encuestas de bienestar escolar, nos dimos a la tarea de generar un índice de malestar/bienestar entre estudiantes y otro entre docentes,



realizando pruebas estadísticas a las diferentes respuestas, agrupándolas según la metodología que se explica en el Anexo.

De los resultados obtenidos podemos rescatar las siguientes consideraciones:

En términos porcentuales la escala de bienestar/malestar escolar de la comunidad estudiantil se analiza desde los datos de la tabla 12.

Tabla 12
Escala de bienestar/malestar escolar de la comunidad estudiantil. Distrito Federal, 2014.

Porcentaje de docentes de primaria y secundaria

n= 5 498 docentes

Escala Bienestar- Malestar Escolar	Total				Primaria				Secundaria			
	MB+	B	M	MM+	MB+	B	M	MM+	MB+	B	M	MM+
I. Integración escolar	53%	31%	13%	3%	58%	29%	10%	3%	50%	33%	15%	3%
II. Confianza y seguridad	43%	36%	16%	5%	48%	34%	13%	5%	41%	37%	18%	5%
III. Convivencia	51%	26%	15%	9%	56%	22%	14%	9%	48%	28%	15%	9%
IV. Autoconcepto y habilidades psicosociales	39%	33%	19%	9%	43%	32%	17%	8%	37%	34%	20%	9%
V. Normas y disciplina	46%	32%	15%	7%	53%	28%	13%	6%	42%	35%	17%	7%
Total	46%	32%	16%	6%	51%	29%	13%	6%	44%	33%	17%	7%

MB+= Mayor índice de bienestar.
 B+= Bienestar
 M-= Malestar
 MM-= Mayor índice de malestar.

FUENTE: SIJ-UNAM. Ver ANEXO

A partir de la tabla 12, se presenta la siguiente escala comparativa sobre bienestar/malestar entre estudiantes de primaria y secundaria.

- Existe una percepción de mayor malestar entre los estudiantes de la secundaria que en los de primaria.
- Los estudiantes de primaria y de secundaria reportan los mayores niveles de malestar escolar asociados principalmente con los factores de autoconcepto y habilidades psicosociales así como los problemas asociados a la convivencia.
- El 23% de los estudiantes de primaria y el 30% de los de secundaria perciben que sus docentes los consideran malos estudiantes.
- Los estudiantes de primaria muestran un factor de integración escolar más positivo, es decir el 87%, mientras que en los estudiantes de secundaria es de 83 por ciento.
- Hay una respuesta preocupante frente a los conflictos, particularmente en la primaria: 28% de los estudiantes de primaria reportan indiferencia frente al problema del otro: 10% reportan una indiferencia preocupante ya que dan cuenta de no tener sentido indicios del sentido de solidaridad; mientras los estudiantes de secundaria reportan un 20% de factor de indiferencia y solamente 5% reportan no tener indicios del sentido de solidaridad.
- La cercanía, la comunicación y la injerencia en los conflictos de los estudiantes por parte de los docentes es significativamente más fuerte en la primaria que en la secundaria

- La solidaridad es un elemento que se ve influenciado por el miedo a intervenir frente al problema de otro compañero: 30% de los estudiantes de primaria, pocas veces o nunca hacen algo cuando un compañero está en problemas por miedo a que luego la vayan a traer contra él, a diferencia del 23% de los estudiantes de secundaria.
- Los estudiantes de primaria se sienten más seguros en sus escuelas que los de secundaria.
- Los estudiantes de primaria perciben mayores niveles de acciones de seguridad en su escuela que los de secundaria.
- La percepción de robo de cosas (siempre y muchas veces) es más alta en la primaria que en la secundaria 78% mientras que en la secundaria es el 61 por ciento.
- Hay mayores garantías a la integridad física y emocional de los estudiantes en la primaria que en la secundaria.
- Los dispositivos de contención en la convivencia son más altos y eficaces en la primaria que en la secundaria.
- En la primaria, el malestar proveniente de la convivencia se focaliza más en el aula, mientras que en la secundaria está puesta en la escuela.
- El 27% de los estudiantes de primaria y el 33% de secundaria opinan que en su salón de clases hay algún compañero al que se lo traen "de bajada".
- Al 51% de los estudiantes de primaria y al 57% de los estudiantes de secundaria que no se saben de-





fender, siempre y muchas veces les va muy mal, por lo que los estudiantes que presentan vulnerabilidad para defenderse tienen riesgo de sufrir acoso escolar, y este riesgo se incrementa en la secundaria.

- Generalmente son molestados a partir de características físicas como peso y complejión, color de piel, estatura en la primaria; en la secundaria se añade la variable preferencia sexual.
 - Hay un 20% de estudiantes de primaria que se sienten poco apoyados por los amigos en el salón de clases, mientras que un 15% en la secundaria.
 - El salón de clases es un ámbito que establece más retos, encrucijadas y ambivalencia a los estudiantes de primaria, mientras que a los de secundaria es la escuela misma.
 - El respeto a la norma y a la regla es menor en secundaria que en primaria. En primaria la percepción del 81% de los estudiantes es que siempre y muchas veces las reglas de la escuela se respetan, mientras que en secundaria el 71% de los estudiantes lo percibe así.
 - Los estudiantes de primaria tienen más sentido de logro que los de secundaria.
 - La autoestima y el autoconcepto en el espacio escolar es mayor entre los estudiantes de primaria que los de secundaria.
 - Los estudiantes de primaria frente a los conflictos solicitan más el apoyo de los docentes y directivos que en secundaria.
 - Se observan respuestas más reflexivas por parte de los estudiantes de secundaria que de primaria.
 - Hay mayores niveles de malestar y acoso en la convivencia en la secundaria que en la primaria.
 - Hay un 24% de estudiantes de la secundaria que se sienten poco o nada seguros en sus escuelas, mientras que en la primaria el 22 por ciento.
 - Frente a la pregunta “¿hay cosas que pasan en mi escuela que me dan miedo?”, el 13% de los estudiantes responden que siempre y muchas veces, mientras que el 18% los estudiantes de primaria responden que siempre y muchas veces.
 - 24% de los estudiantes de secundaria reporta niveles de malestar escolar, mientras que en la primaria, el 19% de los estudiantes.
 - Un dato muy importante es la percepción de impunidad por parte de la comunidad estudiantil. El 53% de los estudiantes de la secundaria y el 55% de la primaria. Esto significa que más de la mitad de los estudiantes perciben que hay trasgresiones, principalmente en el ámbito de la convivencia estudiantil que no tienen consecuencias. Esta variable proviene de las preguntas: hay compañeros abusivos en mi escuela porque no se les castiga y como hay compañeros que saben que nunca se les castigará, desobedecen las reglas, de la escuela y del salón.
 - Hay una percepción de reglas absurdas (siempre y muchas veces) en un promedio de 21%, en la que, como es de esperarse, es mayor en secundaria que en primaria.
 - Los estudiantes de secundaria muestran mayor índice de solidaridad grupal que los de primaria.
 - El factor de pertenencia grupal de los estudiantes de secundaria potencia más el acoso escolar.
 - El 24% de los estudiantes sostiene que los compañeros que son diferentes tienen el riesgo de ser molestados, y esto es mayor en la secundaria 26%, que en la primaria 19 por ciento.
 - Hay un 27% de estudiantes que reportan tener problemas de socialización en la primaria, frente a un 17% de los estudiantes de secundaria.
- Para los estudiantes de secundaria se destaca, sobre el nivel de bienestar/malestar, los siguientes datos (tabla 12):
- Hay aproximadamente un 18% de estudiantes de secundaria con un pobre factor de integración escolar que valdría la pena contrastar con los índices de abandono y fracaso escolar.
 - El factor más problemático de los estudiantes de secundaria está relacionado con el rubro del autoconcepto y las habilidades psicosociales, lo que significa que el 29% de los jóvenes de secundaria tiene ciertos problemas con su autoestima y sentido de logro. Esto quizá se debe a que el “yo” adolescente se encuentra debilitado debido a la resignificación y desarrollo de su identidad.



- A partir de los datos presentados, en términos generales se puede inferir que:
- El nivel de mayor bienestar escolar de los estudiantes está en el índice de integración escolar y esto significa que el 84% de la comunidad estudiantil está enganchada con la escuela; se sienten orgullosos de ser parte de su escuela; y cuentan con un sentido de identidad, pertenencia favorable, tanto con los pares como con el medio escolar.
 - Un gran sector de estudiantes tiene la percepción de que la conducta trasgresora y abusiva de ciertos compañeros no es sancionada.
 - Parecería ser que existe la percepción de que hay ciertos estudiantes a los que la escuela les brinda garantías para la trasgresión y el abuso de manera implícita o explícita.
 - 13% de los estudiantes reportan que nunca o pocas veces las reglas se aplican a todos de la misma forma. Los procesos de socialización entre los que son amigos no representan una encrucijada para los estudiantes y en general la solidaridad es alta.
 - Parecería que los estudiantes que tienen menos amigos o tienen dificultades en socializar tienden a recibir una respuesta menos solidaria y de apoyo de sus compañeros frente a un conflicto: un 30% de la población responde que pocas veces o nunca intervendrían en un conflicto, si no se trata de un amigo.
 - 38% de los estudiantes responden que sus compañeros pocas veces o nunca intentarían ayudar a un compañero que es molestado por alguien, solamente un 62% de los compañeros estarían dispuestos a intervenir siempre o muchas veces.
 - La mayor parte de los estudiantes dicen sentirse seguros siempre, y muchas veces, lo que muestra un porcentaje de 78%
 - Una de las líneas de trabajo debería orientarse a fortalecer en los estudiantes en situación de riesgo las habilidades de socialización y autocuidado, así como desarrollar un autoconcepto más sólido.
 - Pocas veces el 20% se siente integrado o incluido con lo que pasa en el salón de clases, que se contrapone con el índice de integración a la escuela.
 - El hecho de pertenecer y de ser aceptado por los compañeros es un factor importante en la construcción del autoconcepto y la autoestima de los estudiantes.

Tabla 13
Escala de medición sobre el nivel de bienestar o malestar de los docentes en el espacio escolar. Distrito Federal, 2014.

Porcentaje de docentes de primaria y secundaria

n= 5 498 docentes

Escala Bienestar- Malestar Escolar	Total				Primaria				Secundaria			
	MB+	B	M	MM+	MB+	B	M	MM+	MB+	B	M	MM+
I. Integración escolar	43%	40%	9%	8%	46%	40%	7%	7%	43%	41%	10%	6%
II. Confianza y seguridad	32%	45%	18%	5%	37%	41%	16%	6%	30%	46%	18%	5%
III. Convivencia	40%	36%	17%	6%	48%	33%	15%	5%	38%	38%	18%	7%
IV. Autoconcepto y habilidades psicosociales	40%	41%	14%	5%	45%	37%	13%	5%	38%	43%	14%	5%
V. Normas y disciplina	25%	40%	18%	16%	28%	38%	17%	17%	24%	41%	19%	16%
Total	36%	40%	15%	8%	41%	38%	14%	8%	35%	42%	16%	8%

MB+= Mayor índice de bienestar.
B+= Bienestar
M-= Malestar
MM-= Mayor índice de malestar.

FUENTE: SIJ-UNAM. Ver ANEXO



A partir de los datos mostrados en la tabla 13, se puede inferir lo siguiente:

- El malestar docente aparece con mayor fuerza en la relación con las normas y la disciplina escolar. El 34% de los docentes reportan tener problemática en estas áreas. Parecería ser que existen incongruencias e inconsistencias en los procesos disciplinarios y que un amplio sector de docentes no cuentan con la libertad para intervenir en las problemáticas estudiantiles.
- El 33% de los docentes expresan malestar en relación con los padres de familia; las quejas más sentidas corresponden a los límites que no les ponen a sus hijos (67%), así como a la falta de apoyo (45%) y a la falta de autoridad (68%) que les pueden brindar, para que los docentes puedan educar a sus hijos.
- Se podría decir que también los docentes tienen el índice de integración escolar como el factor de mayor bienestar en la experiencia escolar, con un 83 por ciento.
- El 34 % de los docentes manifiestan tener un malestar en relación con las normas y la disciplina escolar. Recordemos que éste índice está fuertemente relacionado a la consistencia, la congruencia, la pertinencia, la función y la eficacia de las reglas y las medidas disciplinarias.
- En este sentido la autoridad de los docentes se ha visto muy vulnerada no nada más con los estudiantes, sino también con los padres de familia.
- En particular, hay mayor nivel de malestar entre los docentes de secundaria (24%) que entre los docentes de primaria (22%).
- Los docentes de secundaria son más respetuosos con los estudiantes que los de primaria.

Tabla 14
Comparativo de la escala de bienestar o malestar del espacio escolar entre estudiantes y docentes.
Distrito Federal. 2014.

Porcentaje de estudiantes y docentes de primaria y secundaria

n= 18 075 estudiantes y docente

Escala Bienestar- Malestar Escolar	Total				Primaria				Secundaria			
	MB+	B	M	MM+	MB+	B	M	MM+	MB+	B	M	MM+
Total estudiantes	46%	32%	16%	6%	51%	29%	13%	6%	44%	33%	17%	7%
Total Docentes	36%	40%	15%	8%	41%	38%	14%	8%	35%	42%	16%	8%

Índice de malestar docente: 23%

Índice de malestar estudiantil: 22%

Índice de malestar docente significativo: 8%

Índice de malestar estudiantil significativo: 7%

FUENTE: SIJ-UNAM. Ver ANEXO



La tabla 14 nos permite inferir algunos aspectos sobre el comparativo de la escala de bienestar o malestar del espacio escolar entre estudiantes y docentes de escuelas primarias y secundarias.

- El 78% de los estudiantes reporta un nivel de bienestar escolar entre muy bueno y bueno, mientras que los docentes un 76%; esto significa que los estudiantes en general tienen mayor nivel de bienestar.
- Sin embargo, de manera general hay mayores niveles de bienestar en la primaria, tanto en docentes como en estudiantes, en relación con los docentes y estudiantes de la secundaria.
- En este sentido, el mismo índice de malestar en el área de autoconcepto y habilidades psicosociales, en los estudiantes de primaria es alto, es decir tienen un 25%, mientras que el de los docentes es del 19 por ciento.
- Aquí se podría encontrar una relación importante entre el índice de percepción de impunidad por parte de los estudiantes, con el hecho de que 34% de los docentes expresa una problemática alrededor de las normas y la disciplina escolar.
- El 10% de los estudiantes perciben que hay docentes que se burlan y los insultan, y este hecho lo padecen más los estudiantes de primaria que los de secundaria.
- Los estudiantes de primaria perciben que sus docentes tienen mejores expectativas de ellos, a diferencia de los de secundaria.

A manera de conclusión podríamos decir lo siguiente:

- Existe una problemática muy importante respecto a la reglamentación, la norma y en general de la disciplina de la escuela.
- Los directores de primaria tienen mayor injerencia en los conflictos de los estudiantes, que en la secundaria.
- Resumiendo: las variables indefensión, problemas para socializar y ser diferente, asociado al factor impunidad potencia el riesgo del acoso escolar.
- Las variables indefensión, socialización y ser diferente, asociado al factor impunidad potencia el riesgo del acoso escolar.
- Un chico que tiene dificultades en los procesos de socialización tiene el doble de posibilidades de sufrir acoso escolar ya que no va a recibir el mismo apoyo de sus compañeros, a diferencia de los estudiantes que sí tienen amigos.

Hay una serie de elementos que se combinan en los problemas de convivencia y particularmente en el acoso escolar. El caldo de cultivo se compone de:

- o Una característica que hace diferente al estudiante (principalmente peso, color de piel, estatura o preferencia sexual)
- o Dificultad para defenderse
- o Tener problemas de socialización
- o La impunidad implícita o explícita con la que cuentan algunos estudiantes trasgresores y abusivos.

Capítulo 18. Y para terminar: sí hay *bullying*, pero no tanto; el malestar está en muchos otros lados

La escuela es una de las instituciones que más incide en los procesos de socialización de los niños y los jóvenes. Generalmente se aborda el tema de la violencia escolar como un problema, y no como un síntoma.

En este sentido, a menudo los estudiantes se constituyen en el sector que expresa y da cuenta de las complejas problemáticas generadas por la propia dinámica del malestar escolar.

Los estudiantes construyen vínculos, interacciones y códigos de convivencia, y éstos, por lo general, resultan poco comprensibles para los adultos o, al menos, los docentes y directivos no cuentan con las herramientas para interpretarlas. Por ello, existe una fractura entre las narraciones e interpretaciones sobre la dinámica de la convivencia; de esta forma se va hilvanando una narrativa que recubre y oculta las contradicciones, paradojas y conflictos, y esto a su vez genera una falta de coherencia y de consistencia entre lo que se dice, con lo que se hace.

Lo cierto es que los jóvenes ya no requieren de las múltiples estrategias y acciones orientadas a cuidarlos, supervisarlos, orientarlos y formarlos en el sentido tradicional del concepto. Parece ser que lo que ahora necesitan los estudiantes son nuevos acuerdos, nuevas reglas, nuevas maneras de construirlas, y nuevas maneras de trabajar y significar la experiencia educativa.

La interacción entre estudiantes está fuertemente influida por la construcción de los procesos identitarios, por el logro de mayor margen de autonomía, así como por el sentido de pertenencia grupal. Estos procesos van definiendo los roles, jerarquía y lugar de los individuos frente al grupo.

Generalmente, en la dinámica de la convivencia escolar en la que se incluyen las relaciones entre y con autoridades, directivos, personal escolar, docentes y estudiantes se encontró la presencia de algunos de los siguientes síntomas:

- Distorsiones, rumores, difamaciones y confusiones en los modos de comunicación entre los miembros de la escuela.
- Ocultamiento de debilidades y errores, ante el temor de la descalificación y/o de la evaluación negativa.
- Bajo nivel de tolerancia a la diferencia y a la discrepancia.
- Tendencia a las agresiones personales y/o grupales.
- Suspición y desconfianza entre los miembros de la comunidad.
- Desarticulación del trabajo en equipo.
- Apatía, indiferencia y desmotivación.
- Falta de confianza para pedir ayuda o compartir iniciativas constructivas.
- Dificultad para analizar y reflexionar sobre las experiencias.
- Sentimientos de injusticia, falta de reconocimiento y de libertad.
- Ciertos niveles de impunidad que enrarecen el clima escolar
- Clima de incertidumbre, desorganización y confusión.
- Construcción de ambientes persecutorios sustentados en modelos de relación y evaluaciones eventualmente arbitrarias y ventajosas.
- Resulta difícil colocar los problemas de maltrato y acoso escolar en su justa dimensión: o se minimizan o se magnifican.
- Se toleran faltas de respeto y conductas de abuso, aunque no se aprueben expresamente.





Lo cierto es que la escuela actual intenta anclarse con tanta exigencia y firmeza en la realidad objetivante, que desconoce el valor de la experiencia subjetiva, aquella que inclusive transita por los pliegues de la doble vía y que da lugar a otro tipo de aprendizajes y desarrollos no incluidos en las currícula. La experiencia subjetiva tiene que ver con el juego interior y social de los afectos que dan lugar a la imaginación; que plasman de manera creadora el trabajo y retroalimentan al “yo”, a partir de la experiencia interpersonal.

Esta compulsión por la normalidad –porque lo normal en condiciones escolares es el cumplimiento, la responsabilidad, el compromiso, la puntualidad, el uniforme, las buenas calificaciones, la conducta apropiada, cumplir con los resultados esperados– favorece la parálisis y la eventual cancelación de la riqueza de los procesos relacionales, en favor de una estructura organizante, cuyos fines están orientados a convertir la experiencia escolar en un objeto material medible, predecible y controlable, entre uno más de los productos manufacturados por el mundo de los objetos académicos y disciplinarios.

El malestar se aloja en la vida escolar cuando se sacrifica y evacua la experiencia subjetiva de los miembros de la comunidad en aras de la estabilidad, la seguridad y la tranquilidad. Es decir, mucho de lo que se mal entiende como los procesos de planeación y evaluación escolar con fines exclusivamente objetivantes.

El malestar aparece cuando lo que importan son los hechos; cuando los resultados se coleccionan porque se trata de objetos que apaciguan, tranquilizan o dotan de certidumbre.

Así, en la vida escolar se desarrolla una falta de tolerancia a los elementos subjetivantes, de esos procesos que nos preparan para conocer, contactar genuinamente y dotar de sentido a la experiencia; en general, la escuela no celebra la vida imaginativa, la creatividad o las nuevas iniciativas.

Por encima de todo, se exige normalidad, normalidad y más normalidad. Se desalientan e incluso sancionan las singularidades y las diferencias, así como las conductas poco apropiadas en función de los estándares de “normalidad”.

Este mismo fenómeno es el que se encuentra en la dinámica relacional, porque al final las exclusiones y las violencias propias del acoso escolar, son asestadas con el mismo autoritarismo e irracionalidad a aquéllos estudiantes que portan un comportamiento o una fisonomía diferente a los estándares y los ideales colectivos.

La escuela recompensa a sus miembros por ser buenos, convencionales y obedientes; difícilmente se impulsa la invención creadora de la vida, y esta situación genera el malestar del sin sentido o de la vacuidad.

Aparecen también ciertas resistencias y desafíos al malestar, entre éstos, la virulencia relacional. Así, se elude la visión introspectiva de los orígenes subjetivos del malestar y se prefiere apuntar a un quebranto concreto, como lo es el caso de los problemas derivados de la convivencia y de manera particular, el acoso escolar.

El bienestar escolar (oecd, 2005) tiene una mayor incidencia en el rendimiento escolar de los estudiantes que la que tendrían los recursos materiales, la política escolar o los recursos personales⁴⁷ y este bienestar está asociado con asuntos como convivencia y violencia escolar entendidos como un problema y no como un síntoma que da cuenta de la descomposición del tejido comunitario y de la dificultad para desarrollar, desde la institución educativa, la capacidad para aprender a convivir⁴⁸.

Ahora bien, hay una serie de condiciones relevantes en torno al malestar escolar que resultan importantes destacar:

Es un hecho que las conductas violentas tienden a incrementarse e, inclusive, legitimarse en las escuelas en las que autoridades y/o docentes desatienden, ignoran o minimizan los problemas derivados de la convivencia.

Los niños y los jóvenes generalmente se constituyen en el sector que expresa y da cuenta, inclusive de las maneras más contundentes y virulentas, del impacto de las complejas problemáticas socioeconómicas, familiares, así como las de la propia institución educativa.

Los niveles de violencia se incrementarán en la medida en que exista un mayor nivel de represión, castigo y autoritarismo –es decir un modelo más punitivo–, así como en aquellas instituciones educativas en las que no existen referentes disciplinarios claros, ni encuadres normativos que den espacio para la organización de la dinámica grupal.

Las variables “indefensión”, “problemas para socializar” y “ser diferente”, asociadas al factor “impunidad”, potencian el riesgo de sufrir acoso escolar. Mientras que las variables que fortalecen en un estudiante las posibilidades de llevar a cabo conductas de acoso con sus compañeros son: impunidad, incongruencia e inconsistencia en la reglamentación escolar, fallas en los procesos de contención de las dinámicas grupales; fallas en la incorporación de la norma, así como fragilidad yoica (sobrecompensada)

⁴⁷ En este mismo sentido, la UNESCO cuenta con interesantes investigaciones sobre aquellos países con mayor éxito en evaluación escolar como lo son Canadá, Cuba y Finlandia y concluyen que el clima escolar es uno de los determinantes más importantes en el éxito educativo.

⁴⁸ J. Delors establece que aprender a convivir es uno de los retos más importantes de la educación del siglo XXI.





Otro elemento a considerar es que el factor de percepción de impunidad aunado a la confusión, inconsistencia e incongruencia alrededor de las normas y la disciplina escolar, exacerba la problemática relacional en la escuela.

Ahora bien, vale la pena plantear algunos componentes de la dinámica relacional que están vinculadas al malestar escolar que se identificaron de manera significativa en los grupos focales, en las entrevistas a profundidad, y en las visitas a las escuelas que se llevaron a cabo como parte de la presente investigación, para intentar hacer de la escuela un espacio habitable, desde las diferencias, problemáticas y potenciales que aporta cada miembro de la comunidad educativa.

Con este fin es que a continuación se plantean una serie de estrategias y acciones para desarrollar los factores protectores desde la escuela:

1. Establecer una reglamentación clara, razonable, consistente, congruente, oportuna, pertinente.
2. Evitar la sobre reglamentación.
3. Explicitar las normas y articularlas de modo coherente. También es importante que estas sean conocidas por la comunidad.
4. Impulsar la construcción de normas de disciplina muy generales y claras, y permitir que se resuelvan los aspectos particulares de cada conflicto de acuerdo con los criterios que cada problema requiera.
5. Incorporar un sentido de justicia restaurativa frente a los conflictos.
6. Alentar los procesos relacionados con la dimensión del autocuidado y del cuidado comunitario.
7. Construir redes de contención afectiva para los miembros de la comunidad educativa, particularmente para los estudiantes y los docentes.
8. Evitar la cronicidad de las dificultades.
9. Mejorar los procesos de comunicación.
10. Reconocer las diferencias, los resentimientos, las distancias, los conflictos; porque las muestras de entendimiento o de comprensión marcan la pauta para poder construir significados compartidos.
11. Alentar el sentido de identidad y pertenencia a la escuela.
12. Establecer un encuadre muy claro sobre los niveles de participación e intervención de los padres de familia.
13. Desarrollar una metodología de participación e intervención de los padres de familia.
14. Fortalecer el autoconcepto y el sentido de auto-eficacia entre los miembros de la comunidad educativa a través de programas de formación.
15. Impulsar el desarrollo de vínculos significativos y positivos entre los miembros de la comunidad educativa, a través de actividades de integración.
16. Promover las experiencias que hacen posible el progreso académico, el cuidado del entorno y el trabajo comunitario.
17. Fomentar la formación en aspectos que favorezcan la construcción subjetiva del docente.
18. Estimular el factor de resiliencia entre los miembros de la comunidad.
19. Promover que los tutores, orientadores, docentes u otros adultos puedan acercarse con interés genuino, calidez, empatía y sentido de cuidado con los estudiantes.



20. Fomentar que todos los estudiantes cuenten con el apoyo y orientación de algún tutor, orientador o docente de la institución.
21. Abrir oportunidades para la participación en actividades de acción social.
22. Fortalecer programas de participación juvenil en los ámbitos deportivo, recreativo, artístico, cultural y social, entre otros, para alentar la permanencia de los estudiantes en la escuela.
23. Construir metas académicas realistas.
24. Contar con un sistema confidencial que permita a los estudiantes compartir o alertar a las autoridades escolares sobre sus preocupaciones, inquietudes y problemáticas en relación con la convivencia u otras.
25. Participación de los protagonistas del problema, como protagonistas de la solución.
26. Analizar y aprender también de las experiencias exitosas.
27. Apoyar las iniciativas personales y grupales y reforzar los sentimientos de competencia.
28. Promover la reflexión grupal sobre la experiencia educativa y la naturaleza de sus dinámicas relacionales en todos los niveles, a partir de facilitar los procesos de reflexión de la experiencia cotidiana.
29. Aprender a desarrollar la capacidad para sostener la tensión entre los contrarios; tolerar las paradojas y los sin sentidos; lidiar con la impotencia y la incertidumbre.
30. Entender profundamente que en educación ni lo podemos, ni lo sabemos todo.

Anexo

Diseño de índices de malestar y bienestar entre estudiantes y docentes

Escalas usadas en el cuestionario

A lo largo del cuestionario se usan preguntas construidas con escalas Likert. Estas escalas son un recurso común en las encuestas sociales porque permiten medir en una sola pregunta si hay acuerdo y en qué nivel.

Para facilitar la comprensión de las preguntas en los niños de primaria usamos muchas escalas Likert donde el nivel de acuerdo se sustituye por la frecuencia. Por ejemplo:

Tabla A

Ejemplos tomados del formato de *Encuesta sobre Ambientes Escolares, Conductas y Convivencia en Escuelas de Educación Básica en el Distrito Federal, 2014*.

-[Pregunta 6.0 El encuestador pregunta al estudiante:] Ahora voy a leer frases para que me digas qué tan seguido pasa en tu salón de clases. ¿Dirías que pasa siempre, muchas veces, pocas veces o nunca? [ver] TARJETA 5. LEER Y ROTAR FRASES.	
[Opción y código de respuesta] 1. SIEMPRE 2. MUCHAS VECES 3. POCAS VECES 4. NUNCA 9.NS/NC	
1. En mi salón hay algún compañero al que se lo traen de bajada	_____
2. En mi salón tengo un grupo de amigos que me apoyan	_____
-[pregunta 8.1. El encuestador pregunta al estudiante] Voy leer frases para que me digas qué tan de acuerdo estás con ellas ¿Dirías que estas muy de acuerdo, de acuerdo, desacuerdo o muy en desacuerdo? [ver] TARJETA 8. LEER Y ROTAR	
[Opción y código de respuesta] 1. MUY DE ACUERDO 2. DE ACUERDO 3. EN DESACUERDO 4. MUY EN DESACUERDO 9.NS/NC	
1. Los alumnos sabemos cuáles son las reglas de la escuela	_____
2. Las reglas de mi escuela se aplican a todos de la misma forma	_____

FUENTE: SIJ-UNAM. ECEC 2014.

Como se observa en estos ejemplos el cuestionario usamos diferentes variables para construir las escalas que llevan cuatro puntos u opciones de respuesta que se resumen como sigue:

Tabla B

Escala de variables para el formato de respuesta Likert de la *Encuesta sobre Ambientes Escolares, Conductas y Convivencia en Escuelas de Educación Básica en el Distrito Federal, 2014*.

	1	2	3	4
Seguridad Percibida	Muy seguros	Seguros	Inseguros	Peligrosos
Frecuencia	Siempre	Muchas veces	Pocas veces	Nunca
Acuerdo	Muy de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo

FUENTE: SIJ-UNAM. Diseño ECEC 2014.



Los atributos que se preguntan a lo largo de la *Encuesta sobre Ambientes Escolares, Conductas y Convivencia en Escuelas de Educación Básica en el Distrito Federal* son positivos (con algunas excepciones), por lo que la mayor frecuencia o acuerdo reportados por los informantes significa un mejor clima de convivencia.

Índices de convivencia escolar

Se construyeron cinco índices de convivencia escolar agrupando las variables o ítems del cuestionario. Los índices son las siguientes:

Tabla C
Índices de convivencia escolar

	Número de atributos o ítems dentro
I. INTEGRACIÓN ESCOLAR	25
II. CONFIANZA Y SEGURIDAD	27
III. CONVIVENCIA	29
IV. AUTOCONCEPTO Y HABILIDADES PSICOSOCIALES	21
V. NORMAS Y DISCIPLINA	24

FUENTE: SIJ-UNAM. Diseño ECEC 2014.

Escala

Los índices son simples agrupaciones de ítems o preguntas. Se agrupan de forma que cada variable o ítem tiene el mismo peso que el resto de ítems dentro del índice. Por ejemplo, en el índice de integración escolar cada ítem tiene un mismo peso de 1/25.

Los índices se reportan igual que un solo ítem, es decir, como el porcentaje de respuestas muy positivas, positivas, negativas o muy negativas. Estos puntos como dijimos pueden estar anclados en la frecuencia con que sucede un hecho o el nivel de seguridad percibido, por ejemplo.

Para que las escalas tuvieran la misma dirección en todos los ítems se invirtió la escala en las frases negativas en las escalas Likert. Con este cambio se asegura que el valor 1 fuera la respuesta positiva en todos los casos.



Metodología para la definición de los índices

Cada índice se construyó en dos etapas. En la primera se definieron unidades conceptuales con base en el conocimiento y conceptos sobre convivencia tal y como se apuntó en el capítulo 17. En esta etapa se incluyeron la mayor cantidad posible de ítems conceptualmente relacionados al índice.

En la segunda etapa se hizo un análisis de consistencia interna para cada índice donde se evaluó la pertinencia de cada ítem dentro del índice. Para hacerlo se usó la técnica de Alfa de Cornbach que permite estudiar las propiedades de los elementos que componen cada índice. A partir de este análisis, los índices se depuraron así como los ítems o variables a incluir en cada índice.

El resultado final es que los cinco índices tuvieron valores de cerca de 0.8, lo que muestra la consistencia de cada uno.

Variables dentro de los índices

Las variables incluidas al final en cada índice se enlistan en las tablas que a continuación se incluyen:

Cuadro 1.

I. Índice de Integración Escolar construidos a partir de las variables de la Encuesta sobre Ambientes Escolares, Conductas y Convivencia en Escuelas de Educación Básica en el Distrito Federal, 2014.

1. Me siento muy orgulloso de estar en esta escuela
2. Mis papás piensan que estoy en una buena escuela
3. Mi escuela es un lugar seguro
4. Me siento contento en mi escuela
5. Me gustan los amigos que he encontrado en la escuela
6. En la escuela pasan cosas muy buenas
7. En la escuela he aprendido a reconocer para lo que soy bueno
9. En la escuela me puedo sentir en confianza
10. Cuando faltó más de un día alguien en la escuela pregunta por mí y por qué falté
11. En la escuela he aprendido a solucionar problemas con mis compañeros de manera pacífica
13. Los maestros de mi escuela se preocupan por nuestro bienestar
16. Los maestros de mi escuela se llevan bien entre ellos
18. En la escuela nos enseñan a respetar las formas de pensar diferente a las nuestras
1. Los maestros saben explicar bien
2. Las clases son aburridas *
3. Los maestros ponen cualquier pretexto para no dar la clase *
4. Mis maestras(os) hacen su trabajo con disgusto *
7. Lo que nos enseñan en la clase es muy útil
2. Puedo hablar con mucha libertad en la escuela
1. Le tengo confianza a mi maestra(o)
10. Es muy fácil hablar con mi maestra(o) de lo que me pasa
12. Me gusta participar en clase
6. Me siento integrado o incluido en todo lo que pasa en mi salón de clases
7. Los maestros de mi escuela son amables con los papás
2. Tus papás se quejan de tu escuela *

* Atributo negativo donde se invirtió la escala. FUENTE. SIJ-UNAM. Diseño ECEC 2014.



Cuadro 2.

II. Índice de Confianza y Seguridad contruidos a partir de las variables de la Encuesta sobre Ambientes Escolares, Conductas y Convivencia en Escuelas de Educación Básica en el Distrito Federal, 2014.

1. Hay cosas que pasan en mi escuela que me dan miedo *
2. Puedo hablar con mucha libertad en la escuela
4. La seguridad en mi escuela es suficiente
5. Si te muestras débil los compañeros te pueden traer de bajada *
6. Hay algunos compañeros que nada más vienen a la escuela a molestar a otros *
7. En mi escuela nos enseñan a respetar los sentimientos de los compañeros
1. Le tengo confianza a mi maestra(o)
2. Mi maestra(o) nos insulta en el salón *
3. Puedo acudir a mi maestra(o) si tengo un problema
4. Cuando tengo un problema con un compañero me siento apoyado(a) por mi maestra(o)
5. Mi maestra(o) me consideran un buen estudiante
8. Mi maestra(o) nos trata parejo a todos en el salón
10. Es muy fácil hablar con mi maestra(o) de lo que me pasa
11. Mi maestra(o) se burla de algunos alumnos *
12. Me gusta participar en clase
13. Mi maestra(o) nos trata con respeto
14. Mi maestra(o) reconoce el esfuerzo de los alumnos cuando obtienen mejores calificaciones o aprenden más
15. Mi maestra(o) permite que entre los alumnos nos molestemos unos a otros *
16. Entre todos los alumnos del salón hacemos lo posible para que la/el maestra(o) NO de la clase *
17. Me siento querido(a) por mi maestra(o)
6. Me siento integrado o incluido en todo lo que pasa en mi salón de clases
14. Te sientes querido(a) por tus compañeros
1. Qué tan seguro es tu salón de clases
2. Qué tan seguros son los baños de niños
3. Qué tan seguros son los baños de niñas
4. Qué tan seguros son los pasillos y escaleras de la escuela
5. Qué tan seguro es el patio de la escuela

* Atributo negativo donde se invirtió la escala. FUENTE. SIJ-UNAM. Diseño ECEC 2014.

**Cuadro 3.**
III. Índice de Convivencia contruidos a partir de las variables de la Encuesta sobre Ambientes Escolares, Conductas y Convivencia en Escuelas de Educación Básica en el Distrito Federal, 2014.

- 5. Si te muestras débil los compañeros te pueden traer de bajada *
- 6. Hay algunos compañeros que nada más vienen a la escuela a molestar a otros *
- 15. Mi maestra(o) permite que entre los alumnos nos molestemos unos a otros *
- 1. En mi salón hay algún compañero al que se lo traen de bajada *
- 7. En mi salón hay algunos compañeros que siempre están molestando a los demás *
- 8. En mi salón a la gente que es diferente, la molestan *
- 1. Hay compañeros que no se saben defender y les va muy mal en la escuela *
- 3. Las bolitas de mi escuela molestan con mucha frecuencia a otros niños *
- 4. Hay compañeros que intentan ayudar cuando ven que algún compañero molesta a otro
- 1. Intentas parar la situación si es tu amigo(a)
- 2. Intentas parar la situación aunque no sea tu amigo(a)
- 3. Pides ayuda a una maestra(o)
- 4. No haces nada, no es tu problema *
- 5. Mejor no hago nada porque luego la van a traer contra mí *
- 1. Te ha insultado algún compañero
- 2. Han hecho chismes o rumores sobre ti
- 3. Se han burlado de ti
- 4. Te han puesto apodos
- 5. Te han excluido o no te han dejado participar en actividades
- 7. Te han pegado
- 10. Te han destruido a propósito tus cosas
- 1. Has insultado a algún compañero *
- 2. Has hecho chismes o rumores sobre algún compañero *
- 3. Te has burlado de algún compañero *
- 4. Has empujado a propósito a algún compañero *
- 5. Le has pegado a algún compañero *
- 6. Le has destruido a propósito sus cosas a algún compañero *
- 15.6 ¿Tú has sufrido actos de bullying en este año escolar? *
- 15.7 ¿Tú has hecho bullying a algún compañero de la escuela en este año escolar? *

* Atributo negativo donde se invirtió la escala. FUENTE. SIJ-UNAM. Diseño ECEC 2014.



Cuadro 4.
IV. Índice de Autoconcepto y Habilidades Psicosociales construidos a partir de las variables de la Encuesta sobre Ambientes Escolares, Conductas y Convivencia en Escuelas de Educación Básica en el Distrito Federal, 2014.

- 11. En la escuela he aprendido a solucionar problemas con mis compañeros de manera pacífica
- 2. Puedo hablar con mucha libertad en la escuela
- 5. Mi maestra(o) me consideran un buen estudiante
- 12. Me gusta participar en clase
- 3. En mi salón tengo un grupo de amigos que me apoyan
- 4. La mayoría de los compañeros en mi salón de clases son amables
- 5. En mi salón todos nos llevamos bien aunque no seamos amigos
- 1. Cuando haces algo en el salón, lo haces bien
- 2. Te gusta ayudar a los compañeros que son molestados
- 3. Te sientes muy orgulloso(a) de lo que eres frente a tus compañeros
- 4. Te sientes seguro(a) cuando estas con tus compañeros
- 5. En general estas contento(a) con cómo son las cosas en tu vida
- 7. Me junto con muchos compañeros de mi salón
- 8. Te cuesta trabajo hacer amigos *
- 13. Eres muy criticado(a) por tus compañeros *
- 14. Te sientes querido(a) por tus compañeros
- 4. Tu Maestra(o)
- 7. Los amigos de tu colonia o vecinos
- 8. Tus amigos cercanos
- 9. Tus compañeros del salón de clases
- 10. Tus compañeros de toda la escuela

* Atributo negativo donde se invirtió la escala. FUENTE. SIJ-UNAM. Diseño ECEC 2014.



Cuadro 5.
V. Índice de Normas y Disciplina construidos a partir de las variables de la Encuesta sobre Ambientes Escolares, Conductas y Convivencia en Escuelas de Educación Básica en el Distrito Federal, 2014.

- 6. Hay algunos compañeros que nada más vienen a la escuela a molestar a otros
- 7. En mi escuela nos enseñan a respetar los sentimientos de los compañeros
- 8. Mi maestra(o) nos trata parejo a todos en el salón
- 9. En mi salón, los alumnos le hacemos muchas travesuras a los maestros
- 11. Mi maestra(o) se burla de algunos alumnos
- 15. Mi maestra(o) permite que entre los alumnos nos molestemos unos a otros
- 16. Entre todos los alumnos del salón hacemos lo posible para que la/el maestra(o) NO de la clase
- 1. Los alumnos sabemos cuáles son las reglas de la escuela
- 2. Las reglas de mi escuela son absurdas
- 3. Las reglas de mi escuela se aplican a todos de la misma forma
- 4. Las reglas de la escuela se respetan
- 5. La mayoría de las reglas que seguimos ayudan a prevenir conflictos en mi escuela
- 6. Hay compañeros abusivos en mi escuela porque no se les castiga
- 7. Como hay compañeros que saben que nunca los castigarán, desobedecen las reglas
- 8. En mi escuela a los maestros les falta autoridad para disciplinar a los alumnos
- e) ¿Consideras que la mayoría de las reglas de tu salón son justas?
- 1. Los alumnos sabemos cuáles son las reglas del salón
- 2. Las reglas de mi salón son absurdas
- 3. Las reglas de mi salón se aplican a todos de la misma forma
- 4. Las reglas del salón se cumplen
- 5. Entre mi maestra(o) y nosotros los alumnos hacemos las reglas que se aplican dentro del salón
- 6. La mayoría de las reglas ayudan a prevenir conflictos aquí dentro del salón
- 8. En el salón al maestro le falta autoridad para disciplinar
- 9. Como hay compañeros que saben que nunca los castigarán, desobedecen las reglas del salón

* Atributo negativo donde se invirtió la escala. FUENTE. SIJ-UNAM. Diseño ECEC 2014.

Reactivos y resultados⁴⁹

TablaD
Índice de malestar escolar a partir de la percepción de la integración.
Distrito Federal, 2014.

Porcentaje de estudiantes de primaria y secundaria.

n= 12 017 estudiantes

Total

<i>I. Integración escolar</i>	Siempre	Muchas veces	Pocas veces	Nunca
MB+= Mayor índice de bienestar. Bienestar significativo B+=Bienestar M-= Malestar MM-= Mayor índice de malestar. Malestar significativo	MB +	B +	M-	MM-
1. Me siento muy orgulloso de estar en esta escuela	63%	26%	10%	1%
2. Mis papás piensan que estoy en una buena escuela	60%	31%	8%	1%
3. Mi escuela es un lugar seguro	53%	33%	13%	1%
4. Me siento contento en mi escuela	59%	31%	9%	1%
5. Me gustan los amigos que he encontrado en la escuela	58%	30%	11%	1%
6. En la escuela pasan cosas muy buenas	40%	40%	18%	1%
7. En la escuela he aprendido a reconocer para lo que soy bueno	50%	37%	12%	1%
9. En la escuela me puedo sentir en confianza	46%	35%	17%	2%
10. Cuando faltó más de un día alguien en la escuela pregunta por mí y por qué falté	38%	35%	23%	5%
11. En la escuela he aprendido a solucionar problemas con mis compañeros de manera pacífica	41%	38%	18%	3%
13. Los docentes de mi escuela se preocupan por nuestro bienestar	52%	33%	10%	5%
16. Los docentes de mi escuela se llevan bien entre ellos	50%	35%	11%	4%
18. En la escuela nos enseñan a respetar las formas de pensar diferente a las nuestras	70%	24%	5%	1%
1. Los docentes saben explicar bien	57%	34%	9%	1%
2. Las clases son aburridas	39%	43%	15%	4%
3. Los docentes ponen cualquier pretexto para no dar la clase	76%	15%	6%	3%
4. Mis maestras(os) hacen su trabajo con disgusto	73%	17%	6%	4%
7. Lo que nos enseñan en la clase es muy útil	65%	26%	6%	2%
2. Puedo hablar con mucha libertad en la escuela	43%	33%	20%	4%
1. Le tengo confianza a mi maestra(o)	50%	30%	18%	2%
10. Es muy fácil hablar con mi maestra(o) de lo que me pasa.	30%	33%	28%	8%
12. Me gusta participar en clase	37%	35%	24%	4%
6. Me siento integrado o incluido en todo lo que pasa en mi salón de clases	39%	40%	19%	3%
7. Los docentes de mi escuela son amables con los papás	69%	26%	5%	0%
2. Tus papás se quejan de tu escuela	62%	25%	8%	5%
I. Integración escolar Total	53%	31%	13%	3%

FUENTE: SIJ-UNAM. Elaboración propia a partir de los resultados de la ECEC 2014

⁴⁹ Los reactivos marcados tienen los valores invertidos con el fin de ajustar los índices



Primaria

Secundaria

	Siempre	Muchas veces	Pocas veces	Nunca	Siempre	Muchas veces	Pocas veces	Nunca
	MB +	B +	M-	MM-	MB +	B +	M-	MM-
	68%	26%	5%	0%	60%	26%	12%	1%
	63%	31%	4%	2%	58%	30%	11%	1%
	59%	34%	7%	0%	49%	33%	17%	2%
	60%	31%	7%	2%	58%	31%	10%	1%
	56%	33%	10%	1%	60%	28%	11%	1%
	45%	40%	13%	1%	37%	40%	22%	1%
	51%	37%	10%	2%	49%	37%	12%	1%
	50%	34%	13%	2%	43%	35%	19%	2%
	38%	34%	23%	4%	38%	35%	22%	5%
	45%	38%	14%	3%	39%	38%	20%	3%
	55%	31%	8%	7%	50%	34%	12%	3%
	54%	32%	9%	6%	48%	36%	13%	3%
	75%	22%	3%	1%	67%	25%	6%	1%
	67%	27%	5%	1%	50%	38%	11%	0%
	56%	31%	10%	4%	28%	50%	18%	4%
	79%	10%	7%	4%	74%	19%	6%	2%
	79%	12%	5%	4%	68%	21%	7%	3%
	64%	28%	5%	3%	66%	26%	7%	1%
	45%	34%	17%	4%	41%	33%	22%	4%
	66%	26%	7%	1%	40%	32%	25%	3%
	41%	37%	16%	6%	23%	32%	35%	10%
	45%	34%	17%	5%	32%	35%	29%	4%
	39%	39%	19%	3%	40%	40%	18%	2%
	72%	23%	4%	1%	67%	28%	5%	0%
	70%	16%	7%	7%	58%	30%	9%	3%
	58%	29%	10%	3%	50%	33%	15%	3%

Tabla E
Índice de malestar escolar a partir de la percepción de la confianza y seguridad.
Distrito Federal, 2014.

Porcentaje de estudiantes de primaria y secundaria.

n= 12 017 estudiantes

Total

II. Confianza y seguridad		Siempre	Muchas veces	Pocas veces	Nunca
MB+= Mayor índice de bienestar. Bienestar significativo B+= Bienestar M-= Malestar MM-= Mayor índice de malestar. Malestar significativo		MB +	B +	M-	MM-
▶	1. Hay cosas que pasan en mi escuela que me dan miedo	50%	35%	10%	6%
	2. Puedo hablar con mucha libertad en la escuela	43%	33%	20%	4%
	4. La seguridad en mi escuela es suficiente	44%	36%	17%	3%
▶	5. Si te muestras débil los compañeros te pueden traer de bajada	35%	35%	19%	12%
▶	6. Hay algunos compañeros que nada más vienen a la escuela a molestar a otros	17%	40%	24%	19%
	7. En mi escuela nos enseñan a respetar los sentimientos de los compañeros	59%	27%	11%	3%
▶	1. Le tengo confianza a mi maestra(o)	50%	30%	18%	2%
	2. Mi maestra(o) nos insulta en el salón	85%	6%	5%	4%
	3. Puedo acudir a mi maestra(o) si tengo un problema	48%	35%	14%	3%
	4. Cuando tengo un problema con un compañero me siento apoyado(a) por mi maestra(o)	45%	37%	16%	3%
	5. Mi maestra(o) me consideran un buen estudiante	31%	42%	25%	3%
	8. Mi maestra(o) nos trata parejo a todos en el salón	54%	28%	13%	5%
	10. Es muy fácil hablar con mi maestra(o) de lo que me pasa	30%	33%	28%	8%
▶	11. Mi maestra(o) se burla de algunos estudiantes	80%	9%	7%	5%
	12. Me gusta participar en clase	37%	35%	24%	4%
	13. Mi maestra(o) nos trata con respeto	68%	23%	5%	3%
	14. Mi maestra(o) reconoce el esfuerzo de los estudiantes cuando obtienen mejores calificaciones o aprenden más	55%	33%	8%	3%
▶	15. Mi maestra(o) permite que entre los estudiantes nos molestemos unos a otros	78%	12%	6%	4%
	16. Entre todos los estudiantes del salón hacemos lo posible para que la/el maestra(o) NO de la clase	53%	32%	10%	6%
	17. Me siento querido(a) por mi maestra(o)	33%	38%	23%	6%
	6. Me siento integrado o incluido en todo lo que pasa en mi salón de clases	39%	40%	19%	3%
	14. Te sientes querido(a) por tus compañeros	32%	39%	22%	7%
	1. Tu salón de clases	30%	62%	7%	1%
	2. Los baños de niños	14%	52%	29%	4%
	3. Los baños de niñas	19%	59%	19%	3%
	4. Los pasillos y escaleras de la escuela	18%	56%	21%	5%
	5. El patio	25%	59%	14%	2%
II. Confianza y seguridad					
Total		43%	36%	16%	5%

FUENTE: SIJ-UNAM. Elaboración propia a partir de los resultados de la ECEC 2014



Primaria

Secundaria

	Siempre	Muchas veces	Pocas veces	Nunca	Siempre	Muchas veces	Pocas veces	Nunca
	MB +	B +	M-	MM-	MB +	B +	M-	MM-
	49%	32%	10%	8%	50%	36%	9%	4%
	45%	34%	17%	4%	41%	33%	22%	4%
	49%	34%	13%	4%	40%	37%	19%	3%
	36%	33%	20%	10%	35%	36%	17%	12%
	26%	37%	21%	16%	12%	42%	25%	21%
	59%	27%	11%	4%	59%	27%	11%	2%
	66%	26%	7%	1%	40%	32%	25%	3%
	84%	4%	7%	6%	85%	8%	5%	2%
	56%	35%	7%	2%	43%	35%	19%	3%
	52%	36%	10%	2%	40%	37%	19%	4%
	39%	39%	20%	3%	25%	44%	28%	2%
	55%	29%	10%	6%	54%	27%	15%	4%
	41%	37%	16%	6%	23%	32%	35%	10%
	81%	5%	8%	6%	79%	11%	6%	4%
	45%	34%	17%	5%	32%	35%	29%	4%
	65%	26%	5%	4%	70%	22%	6%	2%
	53%	33%	9%	5%	57%	33%	8%	2%
	82%	6%	6%	6%	75%	16%	6%	3%
	73%	15%	7%	5%	40%	42%	12%	6%
	42%	37%	16%	5%	27%	38%	28%	6%
	39%	39%	19%	3%	40%	40%	18%	2%
	35%	35%	20%	10%	30%	42%	22%	5%
	35%	59%	5%	1%	27%	64%	9%	1%
	19%	52%	25%	4%	11%	52%	32%	4%
	22%	55%	19%	3%	18%	61%	19%	2%
	21%	52%	21%	6%	17%	59%	20%	4%
	25%	58%	14%	3%	25%	60%	13%	2%
	48%	34%	13%	5%	41%	37%	18%	5%

Tabla F
Índice de malestar escolar a partir de la percepción de la convivencia.
Distrito Federal, 2014.

Porcentaje de estudiantes de primaria y secundaria.

n= 12 017 estudiantes

Total

III. Convivencia	Siempre	Muchas veces	Pocas veces	Nunca
MB+= Mayor índice de bienestar. Bienestar significativo B+= Bienestar M-= Malestar MM-= Mayor índice de malestar. Malestar significativo	MB +	B +	M-	MM-
5. Si te muestras débil los compañeros te pueden traer de bajada	35%	35%	19%	12%
6. Hay algunos compañeros que nada más vienen a la escuela a molestar a otros	17%	40%	24%	19%
15. Mi maestra(o) permite que entre los estudiantes nos molestemos unos a otros	78%	12%	6%	4%
1. En mi salón hay algún compañero al que se lo traen de bajada	36%	34%	15%	16%
7. En mi salón hay algunos compañeros que siempre están molestando a los demás	15%	42%	23%	20%
8. En mi salón a la gente que es diferente, la molestan	46%	30%	13%	11%
1. Hay compañeros que no se saben defender y les va muy mal en la escuela	14%	31%	38%	17%
3. Las bolitas de mi escuela molestan con mucha frecuencia a otros niños	30%	39%	23%	9%
4. Hay compañeros que intentan ayudar cuando ven que algún compañero molesta a otro	25%	37%	28%	10%
1. Intentas parar la situación si es tu amigo(a)	59%	30%	9%	3%
2. Intentas parar la situación aunque no sea tu amigo(a)	33%	38%	22%	8%
3. Pides ayuda a una maestra(o)	42%	30%	20%	7%
4. No haces nada, no es tu problema	42%	35%	16%	7%
5. Mejor no hago nada porque luego la van a traer contra mí	45%	30%	16%	9%
1. Has insultado a algún compañero	53%	28%	15%	3%
2. Has hecho chismes o rumores sobre algún compañero	81%	12%	6%	1%
3. Te has burlado de algún compañero	59%	27%	11%	3%
4. Has empujado a propósito a algún compañero	74%	17%	8%	2%
5. Le has pegado a algún compañero	77%	14%	7%	2%
6. Le has destruido a propósito sus cosas a algún compañero	91%	5%	4%	1%
15.6 ¿Tú has sufrido actos de <i>bullying</i> en este año escolar?	85%	0%	0%	15%
15.7 ¿Tú has hecho <i>bullying</i> a algún compañero de la escuela en este año escolar?	89%	0%	0%	11%
III. Convivencia				
Total	51%	26%	15%	9%

FUENTE: SIJ-UNAM. Elaboración propia a partir de los resultados de la ECEC 2014



Primaria

Secundaria

	Siempre	Muchas veces	Pocas veces	Nunca	Siempre	Muchas veces	Pocas veces	Nunca
	MB +	B +	M-	MM-	MB +	B +	M-	MM-
	36%	33%	20%	10%	35%	36%	17%	12%
	26%	37%	21%	16%	12%	42%	25%	21%
	82%	6%	6%	6%	75%	16%	6%	3%
	44%	29%	14%	13%	30%	36%	15%	18%
	21%	37%	23%	19%	12%	45%	23%	21%
	62%	18%	9%	10%	37%	37%	15%	11%
	22%	27%	35%	16%	9%	34%	39%	18%
	42%	32%	19%	7%	22%	43%	26%	9%
	28%	34%	23%	15%	23%	39%	30%	7%
	59%	29%	8%	4%	59%	31%	9%	2%
	41%	33%	17%	8%	28%	41%	24%	7%
	54%	29%	13%	4%	35%	31%	25%	9%
	42%	31%	18%	10%	43%	38%	15%	5%
	44%	26%	18%	12%	45%	33%	15%	8%
	60%	22%	15%	3%	49%	33%	16%	3%
	77%	11%	10%	2%	83%	12%	4%	0%
	66%	19%	12%	3%	55%	31%	11%	3%
	77%	12%	9%	2%	71%	19%	7%	2%
	79%	10%	9%	2%	75%	17%	7%	2%
	89%	4%	6%	1%	93%	5%	2%	0%
	85%	0%	0%	15%	85%	0%	0%	15%
	91%	0%	0%	9%	87%	0%	0%	13%
	56%	22%	14%	9%	48%	28%	15%	9%

Tabla G
Índice de malestar escolar a partir de la percepción del autoconcepto y de las habilidades psicosociales. Distrito Federal, 2014.

Porcentaje de estudiantes de primaria y secundaria.

n= 12 017 estudiantes

Total

IV. Autoconcepto y habilidades psicosociales	Siempre	Muchas veces	Pocas veces	Nunca
MB+= Mayor índice de bienestar. Bienestar significativo B+= Bienestar M-= Malestar MM-= Mayor índice de malestar. Malestar significativo	MB +	B +	M-	MM-
11. En la escuela he aprendido a solucionar problemas con mis compañeros de manera pacífica	41%	38%	18%	3%
2. Puedo hablar con mucha libertad en la escuela	43%	33%	20%	4%
5. Mi maestra(o) me consideran un buen estudiante	31%	42%	25%	3%
12. Me gusta participar en clase	37%	35%	24%	4%
3. En mi salón tengo un grupo de amigos que me apoyan	52%	32%	14%	2%
4. La mayoría de los compañeros en mi salón de clases son amables	33%	39%	25%	2%
5. En mi salón todos nos llevamos bien aunque no seamos amigos	36%	37%	24%	4%
1. Cuando haces algo en el salón, lo haces bien	38%	45%	17%	0%
2. Te gusta ayudar a los compañeros que son molestados	38%	39%	19%	4%
3. Te sientes muy orgulloso(a) de lo que eres frente a tus compañeros	49%	36%	13%	2%
4. Te sientes seguro(a) cuando estas con tus compañeros	46%	37%	15%	2%
5. En general estas contento(a) con cómo son las cosas en tu vida	50%	34%	14%	3%
7. Me junto con muchos compañeros de mi salón	37%	34%	24%	6%
▶ 8. Te cuesta trabajo hacer amigos	51%	29%	13%	8%
▶ 13. Eres muy criticado(a) por tus compañeros	50%	36%	9%	4%
14. Te sientes querido(a) por tus compañeros	32%	39%	22%	7%
4. Tu Maestra(o)	37%	24%	20%	19%
7. Los amigos de tu colonia o vecinos	25%	21%	21%	33%
8. Tus amigos cercanos	44%	25%	17%	14%
9. Tus compañeros del salón de clases	29%	24%	22%	25%
10. Tus compañeros de toda la escuela	25%	18%	22%	35%
IV. Autoconcepto y habilidades psicosociales Total	39%	33%	19%	9%

FUENTE: SIJ-UNAM. Elaboración propia a partir de los resultados de la ECEC 2014



Primaria

Secundaria

	Siempre	Muchas veces	Pocas veces	Nunca	Siempre	Muchas veces	Pocas veces	Nunca
	MB +	B +	M-	MM-	MB +	B +	M-	MM-
	45%	38%	14%	3%	39%	38%	20%	3%
	45%	34%	17%	4%	41%	33%	22%	4%
	39%	39%	20%	3%	25%	44%	28%	2%
	45%	34%	17%	5%	32%	35%	29%	4%
	49%	32%	17%	3%	54%	31%	13%	2%
	37%	37%	23%	3%	31%	41%	26%	2%
	36%	37%	23%	4%	36%	36%	25%	3%
	47%	38%	14%	0%	33%	48%	18%	0%
	41%	37%	17%	5%	36%	40%	21%	4%
	50%	36%	12%	2%	49%	36%	13%	2%
	47%	37%	14%	2%	46%	37%	15%	2%
	51%	33%	13%	3%	49%	34%	14%	3%
	35%	32%	26%	7%	38%	35%	22%	5%
	46%	28%	16%	11%	53%	30%	11%	6%
	57%	29%	10%	4%	46%	41%	8%	4%
	35%	35%	20%	10%	30%	42%	22%	5%
	57%	23%	11%	9%	24%	25%	25%	25%
	30%	22%	20%	27%	22%	20%	21%	37%
	47%	23%	16%	14%	42%	26%	17%	14%
	38%	24%	19%	20%	24%	24%	24%	28%
	33%	20%	20%	27%	19%	17%	23%	40%
	43%	32%	17%	8%	37%	34%	20%	9%

Tabla H
Índice de malestar escolar a partir de la percepción de las normas y la disciplina.
Distrito Federal, 2014.

Porcentaje de estudiantes de primaria y secundaria.

n= 12 017 estudiantes

Total

V. Normas y disciplina	Siempre	Muchas veces	Pocas veces	Nunca
MB+= Mayor índice de bienestar. Bienestar significativo B+= Bienestar M-= Malestar MM-= Mayor índice de malestar. Malestar significativo	MB +	B +	M-	MM-
▶ 6. Hay algunos compañeros que nada más vienen a la escuela a molestar a otros	17%	40%	24%	19%
7. En mi escuela nos enseñan a respetar los sentimientos de los compañeros	59%	27%	11%	3%
8. Mi maestra(o) nos trata parejo a todos en el salón	54%	28%	13%	5%
▶ 9. En mi salón, los estudiantes le hacemos muchas travesuras a los docentes	37%	39%	14%	10%
11. Mi maestra(o) se burla de algunos estudiantes	80%	9%	7%	5%
15. Mi maestra(o) permite que entre los estudiantes nos molestemos unos a otros	78%	12%	6%	4%
▶ 16. Entre todos los estudiantes del salón hacemos lo posible para que la/el maestra(o) NO de la clase	53%	32%	10%	6%
1. Los estudiantes sabemos cuáles son las reglas de la escuela	45%	47%	7%	1%
2. Las reglas de mi escuela son absurdas	46%	33%	15%	6%
3. Las reglas de mi escuela se aplican a todos de la misma forma	44%	42%	11%	2%
4. Las reglas de la escuela se respetan	29%	46%	20%	5%
5. La mayoría de las reglas que seguimos ayudan a prevenir conflictos en mi escuela	40%	45%	12%	3%
6. Hay compañeros abusivos en mi escuela porque no se les castiga	20%	35%	30%	14%
7. Como hay compañeros que saben que nunca los castigarán, desobedecen las reglas	21%	34%	30%	15%
8. En mi escuela a los docentes les falta autoridad para disciplinar a los estudiantes	35%	32%	22%	10%
e) ¿Consideras que la mayoría de las reglas de tu salón son justas?	95%	0%	0%	5%
▶ 1. Los estudiantes sabemos cuáles son las reglas del salón	60%	30%	9%	1%
▶ 2. Las reglas de mi salón son absurdas	58%	26%	11%	6%
3. Las reglas de mi salón se aplican a todos de la misma forma	52%	32%	13%	3%
4. Las reglas del salón se cumplen	30%	35%	30%	4%
5. Entre mi maestra(o) y nosotros los estudiantes hacemos las reglas que se aplican dentro del salón	37%	37%	21%	5%
6. La mayoría de las reglas ayudan a prevenir conflictos aquí dentro del salón	42%	39%	15%	4%
▶ 8. En el salón al maestro le falta autoridad para disciplinar	48%	31%	15%	6%
▶ 9. Como hay compañeros que saben que nunca los castigarán, desobedecen las reglas del salón	25%	39%	21%	15%
V. Normas y disciplina				
Total	46%	32%	15%	7%

FUENTE: SIJ-UNAM. Elaboración propia a partir de los resultados de la ECEC 2014



Primaria

Secundaria

	Siempre	Muchas veces	Pocas veces	Nunca	Siempre	Muchas veces	Pocas veces	Nunca
	MB +	B +	M-	MM-	MB +	B +	M-	MM-
	26%	37%	21%	16%	12%	42%	25%	21%
	59%	27%	11%	4%	59%	27%	11%	2%
	55%	29%	10%	6%	54%	27%	15%	4%
	49%	27%	12%	11%	29%	47%	16%	9%
	81%	5%	8%	6%	79%	11%	6%	4%
	82%	6%	6%	6%	75%	16%	6%	3%
	73%	15%	7%	5%	40%	42%	12%	6%
	51%	43%	4%	1%	41%	49%	9%	2%
	58%	25%	12%	5%	38%	38%	17%	7%
	42%	45%	12%	2%	46%	40%	11%	2%
	36%	45%	15%	4%	25%	46%	24%	5%
	41%	43%	12%	4%	39%	46%	12%	3%
	30%	33%	26%	11%	14%	37%	33%	16%
	32%	33%	24%	11%	14%	34%	34%	18%
	48%	27%	16%	9%	28%	36%	26%	11%
	95%	0%	0%	5%	95%	0%	0%	5%
				1%				
	67%	27%	5%		56%	32%	11%	1%
	67%	15%	11%	7%	52%	33%	10%	5%
	52%	34%	11%	3%	52%	31%	14%	2%
	38%	35%	23%	4%	25%	35%	35%	5%
	40%	37%	17%	7%	34%	38%	24%	4%
	45%	37%	13%	5%	40%	41%	16%	3%
	61%	20%	12%	7%	40%	38%	16%	6%
	38%	33%	16%	12%	16%	43%	25%	16%
	53%	28%	13%	6%	42%	35%	17%	7%

Índices de malestar de los docentes
Reactivos y resultados⁵⁰

Tabla I
Índice de malestar de los docentes a partir de la percepción de la integración.
Distrito Federal, 2014.

Porcentaje de docentes de primaria y secundaria.

n= 5 498 docentes

Total

I. Integración escolar	Siempre	Muchas veces	Pocas veces	Nunca
MB+= Mayor índice de bienestar. Bienestar significativo B+= Bienestar M-= Malestar MM-= Mayor índice de malestar. Malestar significativo	MB +	B +	M-	MM-
La relación con los estudiantes me estimula intelectualmente	50%	36%	9%	5%
¿En su escuela a los docentes les dan algún premio o reconocimiento?	28%	0%	0%	72%
Hay mucha cooperación entre los docentes de esta escuela	36%	44%	18%	2%
En mi escuela promovemos la solidaridad entre estudiantes	55%	34%	9%	1%
2. Estimula mi crecimiento académico	47%	46%	5%	1%
3. Es agradable porque la escuela favorece la cooperación entre todos sin ninguna distinción	35%	53%	10%	2%
1. Me siento orgulloso de trabajar en esta escuela	64%	33%	2%	1%
2. Le recomendaría a algún amigo o maestro que viniera a trabajar a esta escuela	52%	40%	6%	2%
3. Mi escuela es un lugar seguro, sin riesgo de violencia	30%	48%	20%	3%
4. La mayoría de los docentes aquí compartimos una visión sobre cuál es el objetivo de la escuela	43%	46%	9%	2%
6. Siento que soy parte de lo que pasa en la escuela	49%	44%	5%	2%
8. Me siento apoyado por otros docentes	42%	48%	8%	2%
1. Los estudiantes están motivados para aprender	26%	52%	19%	3%
Integración escolar				
Total	43%	40%	9%	8%

FUENTE: SIJ-UNAM. Elaboración propia a partir de los resultados de la ECEC 2014

⁵⁰ Los reactivos con valencia NEGATIVA ya tienen los valores invertido con el fin de ajustar los índices



Primaria

Secundaria

	Siempre	Muchas veces	Pocas veces	Nunca	Siempre	Muchas veces	Pocas veces	Nunca
	MB +	B +	M-	MM-	MB +	B +	M-	MM-
	53%	35%	7%	5%	49%	37%	10%	5%
	26%	0%	0%	74%	50%	0%	0%	50%
	43%	42%	13%	2%	33%	45%	19%	3%
	62%	30%	6%	1%	53%	36%	10%	1%
	50%	46%	3%	1%	46%	46%	6%	1%
	40%	52%	6%	2%	33%	54%	11%	2%
	62%	35%	2%	1%	65%	32%	2%	1%
	51%	42%	5%	2%	52%	40%	6%	2%
	34%	48%	16%	3%	29%	48%	21%	3%
	47%	45%	7%	2%	41%	47%	10%	2%
	53%	41%	5%	1%	48%	45%	5%	2%
	48%	45%	6%	1%	40%	49%	9%	2%
	33%	56%	10%	2%	23%	51%	23%	3%
	46%	40%	7%	7%	43%	41%	10%	6%

Tabla J
Índice de malestar de los docentes a partir de la percepción de la confianza y seguridad. Distrito Federal, 2014.

Porcentaje de docentes de primaria y secundaria.

n= 5 498 docentes

Total

II. Confianza y seguridad	Siempre	Muchas veces	Pocas veces	Nunca
MB+= Mayor índice de bienestar. Bienestar significativo B+= Bienestar M-= Malestar MM-= Mayor índice de malestar. Malestar significativo	MB +	B +	M-	MM-
1. Le tengo confianza a los estudiantes de la clase	49%	40%	10%	1%
2. Es muy fácil hablar con los estudiantes de lo que les pasa	31%	46%	22%	1%
3. Me siento valorado por los estudiantes	37%	48%	14%	2%
4. Los estudiantes me descalifican	52%	36%	8%	4%
5. Los estudiantes de mi salón me impiden dar la clase	50%	37%	9%	4%
6. En mi salón los estudiantes me hacen muchas travesuras	3%	10%	45%	42%
8. A los estudiantes les gusta participar en mi clase	30%	54%	14%	3%
10. La relación con los estudiantes me agota	41%	42%	12%	5%
13. Me cuesta trabajar comunicarme con mis estudiantes	49%	36%	10%	5%
14. Los estudiantes a propósito me hacen enojar	49%	41%	8%	2%
15. La relación con los estudiantes es conflictiva	56%	34%	7%	2%
10. En mi escuela escuchamos y tomamos en cuenta la opinión de los estudiantes sobre sus necesidades, problemas y propuestas	47%	39%	12%	2%
11. En mi escuela se promueve la auto-estima entre los estudiantes	58%	33%	8%	1%
12. En mi escuela se promueve el respeto entre los estudiantes	66%	29%	5%	1%
13. En mi escuela se promueve el respeto entre docentes y estudiantes	67%	26%	5%	1%
14. En mi escuela los problemas los solucionamos entre todos: director, docentes, padres de familia y estudiantes	47%	37%	14%	2%
3. Mi escuela es un lugar seguro, sin riesgo de violencia	30%	48%	20%	3%
1. Los padres de familia reconocen mi trabajo docente	29%	57%	11%	2%
2. En mi escuela, los padres de familia entorpecen mi trabajo como maestro	30%	44%	20%	6%



Primaria

Secundaria

	Siempre	Muchas veces	Pocas veces	Nunca	Siempre	Muchas veces	Pocas veces	Nunca
	MB +	B +	M-	MM-	MB +	B +	M-	MM-
	57%	38%	5%	1%	47%	41%	12%	1%
	42%	44%	12%	2%	27%	46%	25%	1%
	41%	46%	12%	2%	35%	48%	15%	2%
	58%	28%	8%	6%	50%	39%	8%	3%
	64%	24%	7%	5%	45%	42%	10%	3%
	5%	11%	41%	43%	2%	10%	47%	41%
	38%	48%	10%	4%	27%	56%	15%	2%
	50%	33%	11%	6%	38%	45%	13%	5%
	50%	30%	12%	8%	48%	39%	10%	3%
	60%	28%	9%	3%	45%	45%	8%	2%
	65%	26%	6%	3%	54%	37%	7%	2%
	55%	36%	8%	1%	44%	40%	14%	2%
	64%	29%	6%	0%	55%	35%	8%	1%
	71%	25%	3%	0%	64%	30%	5%	1%
	68%	27%	5%	1%	67%	26%	6%	1%
	55%	34%	10%	1%	44%	38%	16%	3%
	34%	48%	16%	3%	29%	48%	21%	3%
	33%	56%	10%	1%	28%	57%	12%	3%
	32%	39%	20%	9%	30%	46%	20%	5%

Continuación de la Tabla J

Porcentaje de docentes de primaria y secundaria.

n= 5 498 docentes

Total

II. Confianza y seguridad	Siempre	Muchas veces	Pocas veces	Nunca
3. Los padres de familia me respetan	42%	52%	5%	1%
5. Cuando algún alumno tiene un problema importante o recurrente hablo con los papás	48%	45%	5%	1%
6. Cuando es necesario trabajar con los padres de familia, nos coordinamos bien	27%	52%	18%	3%
7. La mayoría de los padres de mi salón educan con suficientes límites a sus hijos	7%	26%	49%	18%
8. Cuando hay problemas la mayoría de los papás de mi salón ayudan a corregir el comportamiento de sus hijos	10%	43%	37%	9%
9. Los docentes necesitamos más autoridad frente a los padres de familia	8%	24%	42%	26%
10. Los padres de familia llegan a ser un problema porque no apoyan nuestro trabajo	14%	32%	39%	16%
1. El salón de clases	25%	68%	6%	1%
2. Los baños de niños	11%	64%	23%	2%
3. Los baños de niñas	11%	65%	22%	2%
4. Los pasillos y escaleras de la escuela	13%	64%	20%	3%
5. El patio	19%	70%	10%	1%
6. Los talleres (si los hay)	15%	72%	12%	1%
2. Es un lugar seguro	27%	61%	11%	1%
3. Hay pandillas	22%	42%	28%	8%
4. Está sucia	21%	52%	24%	4%
5. Está descuidada	22%	48%	24%	5%
8. Las bolitas de mi escuela molestan otros niños	24%	51%	21%	4%
II. Confianza y seguridad	32%	45%	18%	5%
Total				

FUENTE: SIJ-UNAM. Elaboración propia a partir de los resultados de la ECEC 2014



Primaria

Secundaria

	Siempre	Muchas veces	Pocas veces	Nunca	Siempre	Muchas veces	Pocas veces	Nunca
	44%	49%	5%	2%	41%	52%	5%	1%
	56%	38%	4%	1%	46%	48%	5%	1%
	29%	47%	20%	4%	26%	54%	17%	3%
	8%	29%	47%	16%	7%	25%	49%	19%
	13%	46%	35%	6%	9%	43%	38%	10%
	9%	21%	43%	26%	7%	25%	42%	26%
	11%	33%	39%	18%	15%	32%	39%	15%
	29%	67%	4%	0%	24%	68%	7%	1%
	13%	63%	21%	2%	10%	64%	23%	2%
	12%	65%	21%	2%	10%	65%	22%	2%
	13%	58%	23%	6%	13%	66%	18%	2%
	18%	69%	12%	1%	19%	71%	9%	1%
	19%	72%	9%	1%	14%	72%	13%	2%
	28%	61%	10%	1%	26%	62%	11%	1%
	34%	36%	22%	8%	19%	44%	30%	7%
	27%	45%	23%	6%	18%	54%	24%	3%
	29%	41%	23%	7%	20%	50%	25%	5%
	43%	40%	14%	3%	18%	55%	24%	4%
	37%	41%	16%	6%	30%	46%	18%	5%

Tabla K
Índice de malestar de los docentes a partir de la percepción de la convivencia. Distrito Federal- 2014.

Porcentaje de docentes de primaria y secundaria.

n= 5 498 docentes

Total

III. Convivencia	Siempre	Muchas veces	Pocas veces	Nunca
MB+= Mayor índice de bienestar Bienestar significativo B+= Bienestar M-= Malestar MM-= Mayor índice de malestar. Malestar significativo	MB +	B +	M-	MM-
15. En mi salón hay uno o varios estudiantes a los que molestan mucho	23%	54%	17%	6%
16. Los estudiantes del salón se llevan bien entre ellos	22%	58%	17%	3%
17. En mi escuela nos falta convivencia entre los docentes y los estudiantes fuera del salón	16%	38%	35%	12%
18. En mi salón hay uno o varios niños que siempre están molestando a los demás	16%	53%	21%	10%
5. Es difícil por los conflictos con otros docentes	47%	39%	12%	2%
6. Es difícil por los conflictos con el/la director/a	50%	37%	10%	3%
7. Es difícil por los conflictos con el/la supervisor/a	51%	37%	9%	3%
8. Es difícil por los conflictos con los padres de familia	38%	38%	19%	5%
9. Es difícil por los conflictos con los estudiantes	40%	40%	17%	3%
13. La supervisión se mete demasiado en el trabajo de los docentes	39%	41%	15%	5%
2. Es un lugar seguro	27%	61%	11%	1%
3. Hay pandillas	22%	42%	28%	8%
8. Las bolitas de mi escuela molestan otros niños	24%	51%	21%	4%
1. Insultos entre los estudiantes	20%	33%	30%	16%
2. Entre estudiantes se empujan a propósito	28%	33%	28%	11%
3. Algún alumno ha amenazado a otro	53%	27%	15%	5%
4. Los estudiantes se pegan	44%	30%	18%	8%
5. Se roban algo de valor entre los estudiantes	48%	29%	16%	6%
6. Se bajan el pantalón entre compañeros	81%	12%	5%	1%
7. Se ponen apodos entre los estudiantes	27%	27%	25%	21%
8. Excluyen de las actividades a algún compañero	56%	26%	14%	4%
9. Participar en una pelea	68%	21%	10%	2%
10. Alzarle la falda o el vestido a las niñas	89%	8%	3%	1%
III. Convivencia				
Total	40%	36%	17%	6%

FUENTE: SIJ-UNAM. Elaboración propia a partir de los resultados de la ECEC 2014



Primaria

Secundaria

	Siempre	Muchas veces	Pocas veces	Nunca	Siempre	Muchas veces	Pocas veces	Nunca
	MB +	B +	M-	MM-	MB +	B +	M-	MM-
	37%	43%	13%	7%	18%	57%	19%	6%
	29%	51%	15%	5%	20%	61%	17%	2%
	23%	39%	28%	11%	13%	38%	37%	12%
	29%	45%	17%	9%	12%	56%	22%	10%
	58%	31%	9%	2%	43%	42%	12%	3%
	59%	30%	8%	3%	47%	39%	10%	4%
	58%	30%	9%	3%	49%	40%	8%	3%
	47%	33%	16%	5%	35%	40%	20%	5%
	52%	34%	12%	2%	36%	42%	18%	3%
	43%	36%	16%	6%	37%	42%	15%	5%
	28%	61%	10%	1%	26%	62%	11%	1%
	34%	36%	22%	8%	19%	44%	30%	7%
	43%	40%	14%	3%	18%	55%	24%	4%
	21%	38%	29%	13%	20%	32%	30%	18%
	30%	34%	28%	8%	28%	33%	28%	12%
	57%	24%	16%	3%	52%	27%	15%	5%
	46%	32%	17%	6%	43%	29%	19%	9%
	70%	20%	8%	1%	41%	32%	19%	8%
	85%	11%	4%	1%	80%	13%	5%	2%
	36%	30%	26%	8%	24%	26%	24%	25%
	61%	26%	11%	2%	54%	27%	16%	4%
	72%	20%	6%	1%	66%	21%	11%	3%
	91%	6%	2%	0%	88%	8%	3%	1%
	48%	33%	15%	5%	38%	38%	18%	7%

Tabla L
Índice de malestar de los docentes a partir de la percepción del autoconcepto y de las habilidades psicosociales.
Distrito Federal- 2014.

Porcentaje de docentes de primaria y secundaria.

n= 5 498 docentes

Total

IV. Autoconcepto y habilidades Psicosociales	Siempre	Muchas veces	Pocas veces	Nunca
MB+= Mayor índice de bienestar	MB +	B +	M-	MM-
Bienestar significativo				
B+= Bienestar				
M-= Malestar				
MM-= Mayor índice de malestar.				
Malestar significativo				
1. Le tengo confianza a los estudiantes de la clase	49%	40%	10%	1%
2. Es muy fácil hablar con los estudiantes de lo que les pasa	31%	46%	22%	1%
3. Me siento valorado por los estudiantes	37%	48%	14%	2%
4. Los estudiantes me descalifican	52%	36%	8%	4%
5. Los estudiantes de mi salón me impiden dar la clase	50%	37%	9%	4%
6. En mi salón los estudiantes me hacen muchas travesuras	42%	45%	10%	3%
7. En mi salón pongo muchos castigos a los estudiantes	49%	38%	9%	4%
8. A los estudiantes les gusta participar en mi clase	30%	54%	14%	3%
10. La relación con los estudiantes me agota	41%	42%	12%	5%
La relación con los estudiantes me estimula intelectualmente	50%	36%	9%	5%
13. Me cuesta trabajar comunicarme con mis estudiantes	49%	36%	10%	5%
14. Los estudiantes a propósito me hacen enojar	49%	41%	8%	2%
15. La relación con los estudiantes es conflictiva	56%	34%	7%	2%
En los últimos años cada vez es más difícil cumplir con mi trabajo como maestro/Director	29%	33%	24%	14%
2. Estimula mi crecimiento académico	47%	46%	5%	1%
3. Es agradable porque la escuela favorece la cooperación entre todos sin ninguna distinción	35%	53%	10%	2%
4. Me provoca ansiedad	43%	40%	13%	4%
5. Es difícil por los conflictos con otros docentes	47%	39%	12%	2%
6. Es difícil por los conflictos con el/la director/a	50%	37%	10%	3%
7. Es difícil por los conflictos con el/la supervisor/a	51%	37%	9%	3%
8. Es difícil por los conflictos con los padres de familia	38%	38%	19%	5%
9. Es difícil por los conflictos con los estudiantes	40%	40%	17%	3%
10. En el día a día siento que las condiciones de la escuela me restan autoridad	37%	40%	17%	6%

FUENTE: SIJ. Elaboración propia a partir de los resultados de la ECEC 2014



Primaria

Secundaria

	Siempre	Muchas veces	Pocas veces	Nunca	Siempre	Muchas veces	Pocas veces	Nunca
	MB +	B +	M-	MM-	MB +	B +	M-	MM-
	57%	38%	5%	1%	47%	41%	12%	1%
	42%	44%	12%	2%	27%	46%	25%	1%
	41%	46%	12%	2%	35%	48%	15%	2%
	58%	28%	8%	6%	50%	39%	8%	3%
	64%	24%	7%	5%	45%	42%	10%	3%
	43%	41%	11%	5%	41%	47%	10%	2%
	52%	34%	8%	6%	48%	39%	9%	3%
	38%	48%	10%	4%	27%	56%	15%	2%
	50%	33%	11%	6%	38%	45%	13%	5%
	53%	35%	7%	5%	49%	37%	10%	5%
	50%	30%	12%	8%	48%	39%	10%	3%
	60%	28%	9%	3%	45%	45%	8%	2%
	65%	26%	6%	3%	54%	37%	7%	2%
	34%	28%	24%	14%	27%	35%	25%	13%
	50%	46%	3%	1%	46%	46%	6%	1%
	40%	52%	6%	2%	33%	54%	11%	2%
	52%	32%	12%	4%	41%	42%	14%	4%
	58%	31%	9%	2%	43%	42%	12%	3%
	59%	30%	8%	3%	47%	39%	10%	4%
	58%	30%	9%	3%	49%	40%	8%	3%
	47%	33%	16%	5%	35%	40%	20%	5%
	52%	34%	12%	2%	36%	42%	18%	3%
	44%	35%	16%	5%	34%	42%	18%	6%

Continuación de la Tabla L

Porcentaje de docentes de primaria y secundaria.

n= 5 498 docentes

Total

IV. Autoconcepto y habilidades Psicosociales	Siempre	Muchas veces	Pocas veces	Nunca
12. Tengo una carga administrativa excesiva	28%	37%	23%	11%
13. La supervisión se mete demasiado en el trabajo de los docentes	39%	41%	15%	5%
6. Siento que soy parte de lo que pasa en la escuela	49%	44%	5%	2%
1. Los padres de familia reconocen mi trabajo docente	29%	57%	11%	2%
2. En mi escuela, los padres de familia entorpecen mi trabajo como maestro	30%	44%	20%	6%
3. Los padres de familia me respetan	42%	52%	5%	1%
6. Cuando es necesario trabajar con los padres de familia, nos coordinamos bien	27%	52%	18%	3%
9. Los docentes necesitamos más autoridad frente a los padres de familia	8%	24%	42%	26%
10. Los padres de familia llegan a ser un problema porque no apoyan nuestro trabajo	14%	32%	39%	16%
7. En el salón yo tengo la autoridad suficiente para disciplinar a mis estudiantes	44%	47%	8%	2%
IV. Autoconcepto y habilidades Psicosociales				
Total	40%	41%	14%	5%

FUENTE: SIJ-UNAM. Elaboración propia a partir de los resultados de la ECEC 2014



Primaria

Secundaria

	Siempre	Muchas veces	Pocas veces	Nunca	Siempre	Muchas veces	Pocas veces	Nunca
	27%	31%	27%	14%	29%	39%	22%	10%
	43%	36%	16%	6%	37%	42%	15%	5%
	53%	41%	5%	1%	48%	45%	5%	2%
	33%	56%	10%	1%	28%	57%	12%	3%
	32%	39%	20%	9%	30%	46%	20%	5%
	44%	49%	5%	2%	41%	52%	5%	1%
	29%	47%	20%	4%	26%	54%	17%	3%
	9%	21%	43%	26%	7%	25%	42%	26%
	11%	33%	39%	18%	15%	32%	39%	15%
	40%	47%	10%	3%	46%	47%	7%	1%
	45%	37%	13%	5%	38%	43%	14%	5%

Tabla M
Índice de malestar de los docentes a partir de la percepción de las normas y la disciplina.

Distrito Federal- 2014.

Porcentaje de docentes de primaria y secundaria.

n= 5 498 docentes

Total

V. Normas y Disciplina	Muy de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
MB+= Mayor índice de bienestar Bienestar significativo B+= Bienestar M-= Malestar MM-= Mayor índice de malestar. Malestar significativo	MB +	B +	M-	MM-
En mi escuela buscamos que los niños aprendan a expresar sus sentimientos de formas no agresivas	57%	34%	7%	2%
11. En mi escuela se promueve la auto-estima entre los estudiantes	58%	33%	8%	1%
12. En mi escuela se promueve el respeto entre los estudiantes	66%	29%	5%	1%
7. La mayoría de los padres de mi salón educan con suficientes límites a sus hijos	7%	26%	49%	18%
8. Cuando hay problemas la mayoría de los papás de mi salón ayudan a corregir el comportamiento de sus hijos	10%	43%	37%	9%
1. La mayoría de los estudiantes saben cuáles son las reglas de la escuela	41%	48%	9%	2%
2. Los docentes de esta escuela ponemos el ejemplo a los niños en el seguimiento de reglas	43%	51%	6%	1%
3. Las reglas de esta escuela son lógicas para los estudiantes	39%	51%	9%	1%
4. Las reglas de esta escuela favorecen una mejor convivencia	44%	49%	6%	1%
5. Las reglas de esta escuela se aplican a todos de la misma forma	40%	44%	13%	2%
6. Las reglas de la escuela se cumplen siempre	21%	44%	31%	4%
8. El reglamento de la escuela es muy claro	44%	48%	7%	1%
9. La mayoría de las reglas que se siguen en su escuela ayudan a prevenir conflictos	40%	50%	8%	1%
10. Cuando hay sanciones severas para los estudiantes, los papas logran que el director las cambie y ponga otras menos estrictas	24%	39%	27%	10%
11. Faltan consecuencias para que los estudiantes obedezcan las reglas	13%	28%	39%	20%



Primaria

Secundaria

Muy de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo	Muy de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
----------------	------------	---------------	-------------------	----------------	------------	---------------	-------------------

MB +	B +	M-	MM-	MB +	B +	M-	MM-
------	-----	----	-----	------	-----	----	-----

65%	27%	5%	3%	54%	37%	8%	1%
-----	-----	----	----	-----	-----	----	----

64%	29%	6%	0%	55%	35%	8%	1%
-----	-----	----	----	-----	-----	----	----

71%	25%	3%	0%	64%	30%	5%	1%
-----	-----	----	----	-----	-----	----	----

8%	29%	47%	16%	7%	25%	49%	19%
----	-----	-----	-----	----	-----	-----	-----

13%	46%	35%	6%	9%	43%	38%	10%
-----	-----	-----	----	----	-----	-----	-----

42%	52%	5%	0%	40%	47%	11%	2%
-----	-----	----	----	-----	-----	-----	----

54%	42%	3%	1%	39%	54%	7%	1%
-----	-----	----	----	-----	-----	----	----

45%	50%	5%	0%	37%	52%	10%	1%
-----	-----	----	----	-----	-----	-----	----

52%	43%	4%	0%	41%	51%	7%	1%
-----	-----	----	----	-----	-----	----	----

47%	43%	8%	1%	38%	44%	15%	2%
-----	-----	----	----	-----	-----	-----	----

26%	42%	30%	3%	20%	44%	32%	4%
-----	-----	-----	----	-----	-----	-----	----

46%	49%	4%	1%	44%	47%	8%	1%
-----	-----	----	----	-----	-----	----	----

48%	46%	5%	1%	38%	51%	10%	2%
-----	-----	----	----	-----	-----	-----	----

34%	36%	21%	9%	20%	40%	29%	10%
-----	-----	-----	----	-----	-----	-----	-----

23%	30%	33%	15%	9%	28%	41%	22%
-----	-----	-----	-----	----	-----	-----	-----

Continuación de la Tabla M

Porcentaje de docentes de primaria y secundaria.

n= 5 498 docentes

Total

V. Normas y Disciplina	Muy de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
12. Algunos niños de su escuela desobedecen porque nadie tiene autoridad	24%	43%	24%	10%
13. A la escuela le falta libertad para poner sus propias normas porque son dictadas por las autoridades	19%	35%	31%	15%
14. Las normas dictadas por las autoridades dificultan establecer disciplina en el salón de clases	19%	35%	31%	15%
1. La mayoría de los estudiantes saben cuáles son las reglas del salón	53%	44%	3%	0%
2. Las reglas del salón las cumplen casi todos	22%	59%	18%	2%
3. La mayoría de las reglas ayudan a prevenir conflictos dentro del salón	46%	50%	4%	0%
4. La mayoría de las reglas ayudan a solucionar problemas dentro del salón	43%	51%	5%	1%
5. Consecuencias adecuadas hacen que los estudiantes obedezcan las reglas en mi salón	33%	53%	11%	3%
7. En el salón yo tengo la autoridad suficiente para disciplinar a mis estudiantes	44%	47%	8%	2%
1. El salón de clases	25%	68%	6%	1%
2. Los baños de niños	11%	64%	23%	2%
3. Los baños de niñas	11%	65%	22%	2%
4. Los pasillos y escaleras de la escuela	13%	64%	20%	3%
5. El patio	19%	70%	10%	1%
6. Los talleres (si los hay)	15%	72%	12%	1%
1. Insultos entre los estudiantes	16%	30%	33%	20%
2. Entre estudiantes se empujan a propósito	11%	28%	33%	28%
3. Algún alumno ha amenazado a otro	5%	15%	27%	53%
4. Los estudiantes se pegan	8%	18%	30%	44%
5. Se roban algo de valor entre los estudiantes	6%	16%	29%	48%
6. Se bajan el pantalón entre compañeros	1%	5%	12%	81%
7. Se ponen apodos entre los estudiantes	21%	25%	27%	27%
8. Excluyen de las actividades a algún compañero	4%	14%	26%	56%
9. Participar en una pelea	2%	10%	21%	68%
10. Alzarle la falda o el vestido a las niñas	1%	3%	8%	89%
V. Normas y Disciplina total	25%	40%	18%	16%

FUENTE: SIJ-UNAM. Elaboración propia a partir de los resultados de la ECEC 2014



Primaria

Secundaria

	Muy de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo	Muy de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
	39%	39%	16%	7%	18%	44%	27%	11%
	29%	34%	25%	12%	15%	36%	33%	17%
	30%	32%	26%	11%	16%	36%	32%	17%
	52%	46%	1%	0%	53%	44%	3%	0%
	24%	54%	18%	3%	21%	60%	18%	1%
	49%	47%	4%	0%	45%	51%	4%	0%
	48%	47%	4%	1%	41%	53%	5%	0%
	35%	45%	14%	6%	32%	56%	10%	2%
	40%	47%	10%	3%	46%	47%	7%	1%
	29%	67%	4%	0%	24%	68%	7%	1%
	13%	63%	21%	2%	10%	64%	23%	2%
	12%	65%	21%	2%	10%	65%	22%	2%
	13%	58%	23%	6%	13%	66%	18%	2%
	18%	69%	12%	1%	19%	71%	9%	1%
	19%	72%	9%	1%	14%	72%	13%	2%
	13%	29%	38%	21%	18%	30%	32%	20%
	8%	28%	34%	30%	12%	28%	33%	28%
	3%	16%	24%	57%	5%	15%	27%	52%
	6%	17%	32%	46%	9%	19%	29%	43%
	1%	8%	20%	70%	8%	19%	32%	41%
	1%	4%	11%	85%	2%	5%	13%	80%
	8%	26%	30%	36%	25%	24%	26%	24%
	2%	11%	26%	61%	4%	16%	27%	54%
	1%	6%	20%	72%	3%	11%	21%	66%
	0%	2%	6%	91%	1%	3%	8%	88%
	28%	38%	17%	17%	24%	41%	19%	16%



El nivel de mayor bienestar escolar de los estudiantes está en el índice de integración escolar y esto significa que el 84% de la comunidad estudiantil está enganchada con la escuela; se sienten orgullosos de ser parte de su escuela; y cuentan con un sentido de identidad, pertenencia favorable, tanto con los pares como con el medio escolar.

Resulta difícil colocar los **problemas** de maltrato y acoso escolar en su **justa dimensión**: o se minimizan o se magnifican.

Bibliografía

- Abramoswiski, A. (2010). *Maneras de querer. Los efectos docentes en las relaciones pedagógicas*, Paidós, Argentina.
- Adler, Elías (1998). «La violencia en el ámbito educativo», en *Educación y Psicoanálisis. Encrucijada de Disciplinas*, pp. 257-270, APU, Uruguay.
- Anzieu, D. (1995) *El pensar. Del yo-piel al yo-pensante*. Biblioteca Nueva, Argentina.
- Aron, A. Y Milicia, N. (2013) *Clima social escolar: escalas para su evaluación*, Ed. Trillas, México.
- Berenstein, I. y Puget, J. (1997). *Lo vincular*. Paidós, Argentina.
- Berenstein, I. (2001) *El vínculo y el otro*. Psicoanálisis APdeBA - Vol. xxiii - Nº 1. Disponible en red: <http://www.apdeba.org/wp-content/uploads/012001berenstein.pdf> (consultado 23-03-2015)
- Bleichmar, S. (1997). *Acerca del malestar sobrante* Revista Topianro. 21/ noviembre 1997 Argentina.
- _____ (2008). *Violencia social-violencia escolar. De la puesta de límites a la construcción de legalidades*, Noveduc, Argentina.
- Bollas, C. (1991). *La sombra del objeto: psicoanálisis de lo sabido no pensado*. Amorrortu, Argentina.
- Brailovsky, D. (s.f.). Cuchitril, cosas y lugares. Peligrosos obscenos, ruidosos. *Revista La Tía [en línea]*. Disponible en: <http://www.revistalata.com.ar/archives/1589>
- Cámara Gesell, s.f., Coordinación de Psicología Social. UAM, México. Recuperado de http://csh.izt.uam.mx/licenciaturas/psicologia_social/gesell.pdf
- Cerda, A., Assael, J., Ceballos, F. (et al) (2000). *Joven y alumno ¿Conflicto de identidad? Un estudio etnográfico en los liceos de sectores populares*. LOM Ediciones y PUE. Chile.
- Charlot, B. (2009) *Juventud y educación, aproximaciones filosóficas y sociológicas*. Rase Revista de la Asociación de Sociología de la Educación, vol. 2, núm. 1, enero 2009 Asociación de Sociología de la Educación Universidad Complutense de Madrid Facultad de Ciencias Políticas y Sociología. España.



- Delamont, S. (2001). *Las "ovejas negras": los "gamberros" y la sociología de la educación*. Revista de Educación, 324: 61-77. España
- Duschatzky, S. (2003). *¿Qué es un niño, un joven o un adulto en tiempos alterados? En Infancias y adolescencias. Teorías y experiencias en el borde. Cuando la educación discute la noción de destino*. Novedades Educativas CEM. Argentina.
- Duschatzky, S. y Corea, C. (2002). *Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*, Paidós, Argentina.
- Escobar, S. et al. (2005). *Seguridad ciudadana: concepciones y políticas*, Nueva Sociedad-FESUR, Venezuela.
- Excelsior. (2014). *Nota sobre el bullying en las escuelas* Periódico Excelsior, Ciudad de México, 26 de Febrero de 2014. México.
- Fernández, A. (2006). *Subjetividad, relato y vejez*. Revista Uruguaya de Psicoanálisis, 103.
- Fernández, L. (2013) *Violencia del sujeto-violencia institucional. Una interrogación sobre la escuela*, en *Reflexiones sobre la violencia en las escuelas*, Editorial Siglo XXI, México.
- Freud, S. (1981) *Obras Completas, Tomos I, II y III Traducción de Luis López Ballesteros*, Editorial Biblioteca Nueva, Cuarta Edición, Madrid, España
- _____(1930). *El malestar en la cultura*
- _____(1932) *Análisis terminable e interminable*
- Furlan, A (2012) *Reflexiones sobre la violencia en las escuelas México*. Siglo XXI editores. México.
- Furlan, A. y Manero, M. V. (2004). *Disciplina, indisciplina y violencia en las escuelas*. Revista Mexicana de Investigación Educativa, ISSN (Versión impresa): 1405-6666 revista@comie.org.mx Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C. México
- García, B. (2009). *Las dimensiones afectivas de la docencia*. Revista digital universitaria, 10 (11). Extraída en Mayo de 2011 de: <http://www.revista.unam.mx/vol.10/num11/art71/art71.pdf> México.
- García Salord, S. (2012). *La violencia simbólica: aportaciones de Pierre Bourdieu para comprender las formas sutiles e inadvertidas de dominación* en Furlan, A. (2012) *Reflexiones sobre la violencia en las escuelas*, Siglo XXI, México.
- Giddens, A. (2000). *Un mundo desbocado: Los efectos de la globalización en nuestras vidas*, Taurus, Alfaguara, Madrid. España.
- Giorgi, V et al. (2012). *La violencia está en los otros. La palabra de los actores educativos*. Ed. Trilce. Montevideo, Uruguay.
- González, G. M. T. (2010). *El alumno ante la escuela y su propio aprendizaje: algunas líneas de investigación en torno al concepto de implicación*. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. RINACE. Vol. 8. núm. 4 ISSN: 1696-4713
- Guzmán, C. y Saucedo, C., (2005). *Aproximaciones y elaboraciones conceptuales sobre los alumnos. Aportes de diversos países*, en Ducoing (coord.) *Sujetos actores y*



- procesos de formación. *La Investigación Educativa en México 1992-2002*, tomo II, pp. 649-658, COMIE, IPN, Grupo Ideograma, México.
- ____ (2007). *La voz de los estudiantes. Experiencias en torno a la escuela*, UNAM, Ediciones Pomares, México.
- Gurvich, Diego. (s.f.). Ficción y pedagogía. *Revista La Tía [en línea]*. Disponible en: <http://www.revistalata.com.ar/archives/1701>
- Jeammet, P. (2002). *La violencia en la adolescencia: una respuesta ante la amenaza de la identidad*, en *Cuadernos de Psiquiatría y Psicoterapia del Niño y del Adolescente*, N° 33/34, . España.
- Kaës, R. (1989). *Realidad psíquica y sufrimiento en las instituciones La institución y las instituciones*. Ed. Paidós. Buenos Aires, Argentina.
- (1996). *La institución y las instituciones: estudios psicoanalíticos*. Editorial Paidós, Argentina.
- Kaminsky, G. (1990). *Dispositivos institucionales*. Lugar Editorial. Argentina.
- Kapuscinski, R. (2005). *El encuentro con el Otro*. Conferencia de apertura del período lectivo de verano en la , Universidad Jagielloniana de Cracovia, Cracovia. Recuperado el 2 de oct de 2012,. Disponible en red: <http://www.lanacion.com.ar/761880-el-encuentro-con-el-otro>
- Lewkowicz, I. y Corea C. (2004). *Pedagogía del aburrido*. Paidós educador. Argentina.
- L'Ecuyer, R. (1985): *EL CONCEPTO DE SÍ MISMO*. Barcelona: Oikos-Tau Ediciones
- Lourau, R. (1988). *El análisis institucional*. Amorrortu editores. Argentina.
- Luzzi, A.; Bardi, D.; Jaleh, M. (2008). *Evaluación de cambio psíquico en niños y su relación con la contención emocional de los adultos responsables y de los educadores. Modernidad, Tecnología y Síntomas Contemporáneos. Perspectivas clínicas, políticas, sociales y filosóficas*, pp. 482-484. Asociación Argentina de Salud Mental. Serie CONEXIONES. Argentina.
- Liotard, J.F. (1999). *La condición posmoderna*, Altaya, España.
- Maffesoli. M. (2004). *El Tiempo de las tribus*, Siglo XXI, México.
- Martín A. F., comp. (2012). *Adolescencias por venir*. Editorial GredosEspaña
- Martínez López, J. S., & Larrauri Olgún, G. (2009). *La asunción del lugar de Sujeto supuesto saber en el careo con el malestar en la educación* (Vol. 31). (UAM-X, Ed.) Tramas. México, Meirieu, P. (1986). *Frankenstein Educador*. Ed. Laertes. España.
- Mejía, J. M. (2013) *Relaciones violentas entre jóvenes de secundaria*. Tesis de doctorado en Ciencias Educativas. Cinvestav. DIE. México
- Miranda, F. (2014). *Los jóvenes en la escuela: El problema de la desafiliación educativa*. Memorias del Segundo Congreso del Sistema Incorporado. Los Jóvenes Tendencias y desafíos en la tarea educativa. DGIRE. UNAM. México





- Moreno Madrigal; Cristian (2011), *Clima escolar en el aula y vínculo profesor-alumno: avances, herramientas de evaluación y programas de intervención*, Universidad de Concepción, Chile, y publicada en la, *Revista electrónica de psicología Iztacala*, UNAM (Vol.14.No. 3. Marzo, 2011). México. Disponible en red en: www.revistas.unam.mx/index.php/repj
- Moreno, R., y Martínez R. (2010). *Estilos de apego en el profesorado y percepción de sus relaciones con el alumnado* (Memoria para optar al grado de Doctorado). Madrid: Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Psicología. Disponible en red en: <http://eprints.ucm.es/11580/1/T32256.pdf>
- Murillo Estepa, P. y Becerra Peña, S. (2009). *Las percepciones del clima escolar por directivos, docentes y alumnado mediante el empleo de «redes semánticas naturales». Su importancia en la gestión de los centros educativos*. *Revista de Educación*, 350. Septiembre-diciembre 2009. Chile.
- Nespor, J. (1994). *Knowledge in Motion*. London: The Falmer Press. United Kindom Souto, Marta (2000): *Las formaciones grupales en la escuela*. Buenos Aires, Paidós Educador. Ortega, R. y Sánchez, V., Construir la convivencia para prevenir la violencia. Prevención de la violencia escolar: una mirada de las iniciativas europeas. *Revista Aula de la innovación educativa*. No. 132. España
- Ortega, R. y Sánchez, V., (2004). *Construir la convivencia para prevenir la violencia. Prevención de la violencia escolar: una mirada de las iniciativas europeas*. *Revista Aula de la innovación educativa*. No. 132. España
- Programa nacional de convivencia escolar formación de supervisores y directores como asesores en convivencia escolar documento de trabajo*. Ministerio de Educación de Argentina.
- Redondo, J. (2005). *El experimento chileno en la educación: ¿Conduce a mayor equidad y calidad en la educación? Última década versión On-line* ISSN. 0718-2236. Última década. v.13 n.22 Santiago ago. 2005 doi: 10.4067/S0718-22362005000100005.
- SIJ-UNAM. (2013). Grupos Focales. Trabajo cualitativo correspondiente al Estudio de Ambientes Escolares, Conductas y Convivencia en Escuelas de Educación Básica en el Distrito Federal.
- Skliar, C. (s.f.). Cuchitril, cosas y lugares. Peligrosos obscenos, ruidosos. *Revista La Tía [en línea]*. Disponible en: <http://www.revistalata.com.ar/archives/1587>



- (s.f.). "T" de tolerar, pero no todo el tiempo. Revista La Tía [en línea]. Disponible en: <http://www.revistalatia.com.ar/archives/1683>
- Souto, Marta (2000): Las formaciones grupales en la escuela. Paidós Educador. Argentina
- Tedesco, J. C. (2004). *Igualdad de oportunidades y política educativa*. Cuadernos de pesquisa, v. 34, n. 123, p. 555-572. Chile.
- Tiramonti, G. (2004). *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*. Manantial, Argentina.
- Tizio, H. (2001). *Reinventar el vínculo educativo: aportes de la Pedagogía social y del psicoanálisis*. Disponible en red .<http://www.inau.gub.uy/biblioteca/tiziore.pdf>
- _____ (2010) *Algunos elementos de reflexión para los profesionales del ámbito social y educativo*. Los aportes del psicoanálisis. En: Clase 18: Diploma Superior en Psicoanálisis y Prácticas Socio-Educativas. FLACSO Argentina.
- Toscano, Ana Gracia y Molina, Yesica (2001). *La era de la apatía: Formas del malestar en la Escuela*. En *Actas de la octava O declínio dos saberes eo Mercado do Gozo*, 2010, São Paulo, São Paulo, São Paulo (SPSPSP, Brasil) [en línea]. 2011]. Disponible en red: <http://www.proceedings.scielo.br/>
- Ulloa, F. (1995). *Cultura de la mortificación y proceso de manicomialización: una reactualización de las neurosis actuales en la clínica psicoanalítica. Historial de una práctica*. Paidós. Argentina.
- Valadez. B. (2014). México es el primer lugar de bullying a escala internacional. Milenio, México. En: http://www.milenio.com/politica/Mexico-primero-bullying-escala-internacional_0_304169593.html
- Von Bertalanffy, L., (1976). *Teoría General de Los Sistemas*. Editorial Fondo de Cultura Económica. México
- Weiss, E. (2011). *Los estudiantes como jóvenes: el proceso de subjetivación*, DIE-Cinvestav. México.
- Zelmanovich, P. (2009). *La escuela y los profesionales del niño 8/11 Colóquio mesas redondas a escola de os profissionais d'a criança* . An 7 Col. LEPSI IP/FE-USP 2009, FLACSO Argentina.
- Zelmanovich, P. (2003). *Contra el desamparo*. Artículo publicado en *Enseñar hoy. Una introducción a la educación en tiempos de crisis*. Dussel Ines y Finocchio Silvia (comp.) Fondo de la cultura económica, Argentina.



Editado por

Universidad Nacional Autónoma de México
Secretaría de Desarrollo Institucional
Seminario de Investigación en Juventud

Se terminó de imprimir el:
(x de x de 201X)
en los talleres de:
ubicados en:

Se tiraron 7000 ejemplares, en papel:
bond blanco de 90 grs. y couche mate de 300 grs.
Se utilizaron en la composición tipos:
Soberana sans y Adobe Garamond Pro

Tipo de impresión:
Offset



SIJ SEMINARIO DE
INVESTIGACIÓN
EN JUVENTUD

Colección

Escuela y Juventud

CUANDO LOS MAESTROS NOS INTERRUMPEN DANDO CLASES.

El malestar en la escuela.

Martha Páramo Riestra

El punto de partida de este tomo es plantear la violencia escolar como un síntoma y no como el problema: un síntoma en que la interacción de los docentes y los estudiantes se constituyen en una dinámica interactiva, que expresa y da cuenta de las complejas problemáticas generadas por la propia escuela y su entorno. Un malestar que está lejos de ser una realidad objetiva, tangible y observable. Desde esta perspectiva, las prácticas de acoso, agresión o maltrato escolar no pueden comprenderse sin tener como referente las pequeñas o grandes violencias simbólicas que se tramitan en la vida cotidiana escolar, a partir de un principio homeostático de metabolización, conservación y transformación de un cierta violencia, en otro tipo de agresión, la cual es inherente a la dinámica relacional y que en la escuela se ve amplificada y condicionada por su organización vertical y autoritaria.

Otros libros de esta colección

HISTORIA DE UNA TRAYECTORIA.

Del acoso al conflicto en la escuela. Tomo 1-A

José Antonio Pérez Islas (coordinación), Mónica León y Gloria Labastida.

DEL ACOSO AL CONFLICTO EN LA ESCUELA.

La construcción social de la violencia escolar. Tomo 1-B

José Antonio Pérez Islas, Israel Lira García

QUIETO, ATENTO Y OBEDIENTE.

Violencias simbólicas entre adultos y jóvenes en las escuelas secundarias del D.F.

Hugo Moreno Hernández

NO CORRER, NO GRITAR, NO EMPUJAR.

Miradas, voces y acciones de estudiantes y docentes del D.F. respecto a las normas.

Úrsula Zurita Rivera

COMUNIDAD ESCOLAR: GUÍA PARA PENSAR EL CAMINO DE LO PORVENIR.

Reflexiones y estrategias para docentes.

Martha Páramo Riestra



Para consultar la base de datos del estudio puede escanear este código.



CUANDO LOS MAESTROS NOS INTERRUMPEN DANDO CLASES. El malestar en la escuela.



SIJ SEMINARIO DE
INVESTIGACIÓN
EN JUVENTUD

Colección

ESCUELA Y JUVENTUD

CUANDO LOS MAESTROS NOS INTERRUMPEN
DANDO CLASES. El **malestar** en la escuela.

Martha Páramo Riestra

