

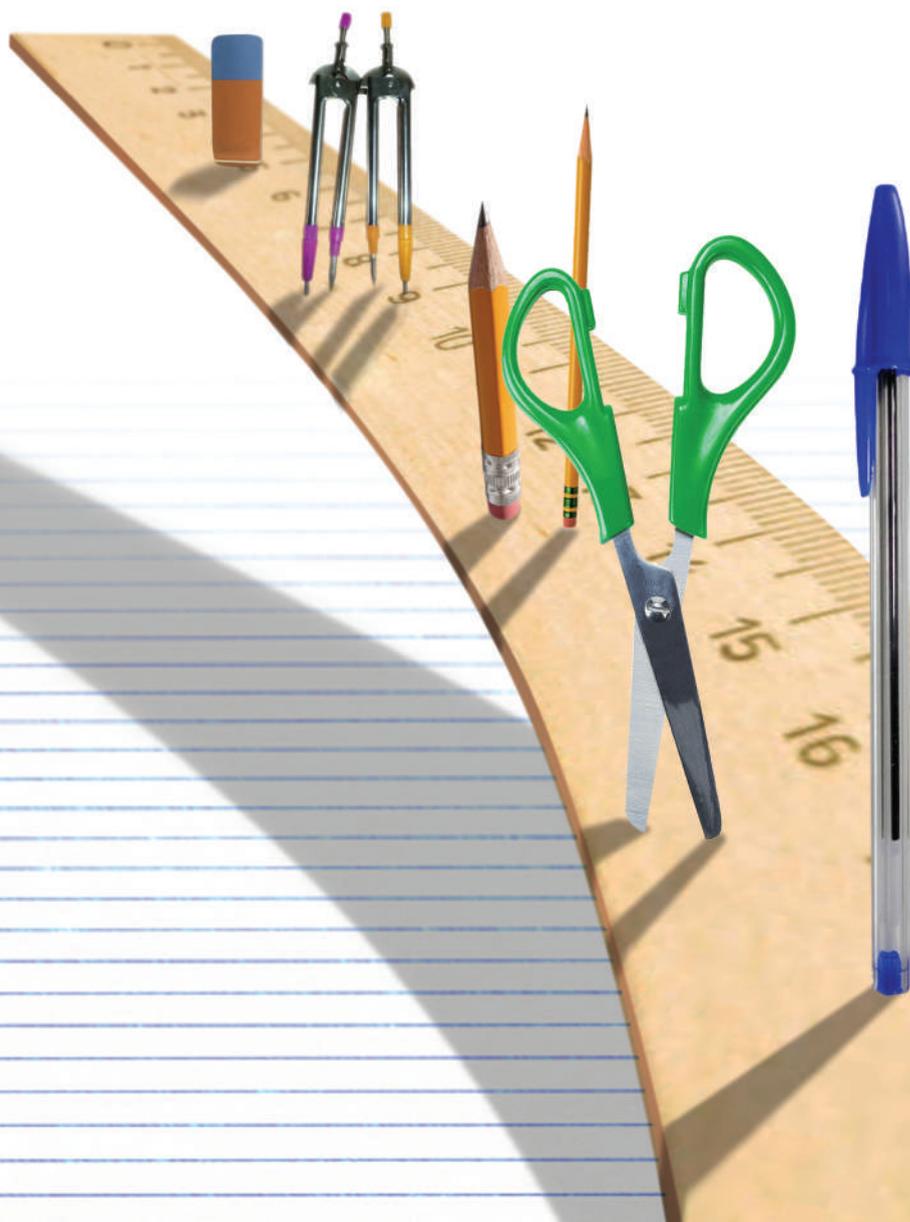


**si** SEMINARIO DE  
INVESTIGACIÓN  
EN JUVENTUD

**Colección**  
**ESCUELA Y JUVENTUD**

**COMUNIDAD ESCOLAR: GUÍA PARA PENSAR EL  
CAMINO DE LO PORVENIR.**  
Reflexiones y estrategias para docentes.

**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**



**sjj** SEMINARIO DE  
INVESTIGACIÓN  
EN JUVENTUD

**Colección**  
ESCUELA Y JUVENTUD

COMUNIDAD ESCOLAR: GUÍA PARA PENSAR  
EL CAMINO DE LO PORVENIR.  
Reflexiones y estrategias para docentes.

**Martha** Páramo **Riestra**

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

México, 2016

*Comunidad escolar : guía para pensar el camino de lo porvenir, reflexiones y estrategias para docente* 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.  
Comunidad escolar, guía para pensar el camino de lo porvenir : reflexiones y estrategias para docente / Martha Páramo Riestra. -- Primera edición.  
124 páginas. -- (Colección escuela y juventud).  
ISBN: X  
ISBN GENERAL: 978-607-02-7360-5  
1. Violencia escolar -- Prevención 2. Relaciones maestro-estudiante. 3. Ambiente escolar. 4. Solución de conflictos. I. Título. II. Serie  
LB3013.3 P37 2016

# Índice

7	<b>Sobre la autora</b>
9	<b>Introducción</b>
11	<b>Capítulo 1.</b> Las grandes, pequeñas y sensualizadas violencias
15	1.1 El sensualismo de la violencia
16	1.2 El victimismo manipulador
18	1.3 Doce mitos, prejuicios y leyendas urbanas en torno al acoso escolar
21	1.4 Diez perspectivas para entender e interpretar el bullying
22	1.5 Entre el bullying y el burlyng
25	<b>Capítulo 2.</b> El puente roto: Del malestar a la violencia
26	2.1 De coyotes y corre caminos
28	2.2 Estos estudiantes ya no son como antes
32	2.3 En esta esquina: cultura juvenil vs. cultura escolar
37	2.4 La compulsión por la normalidad
42	2.5 Ya no sé qué hacer con tantos derechos humanos
47	2.6 Vivimos bajo la ley de la selva
59	2.7 En todos lados se cuecen habas o el aprendizaje de la impunidad en la escuela
66	2.8 Los jóvenes fueron, son y serán peligrosos para todo lo establecido
79	<b>Capítulo 3.</b> Cuestionados y sobre exigidos: enfrentando el malestar escolar
79	3.1 Del malestar al desgaste profesional
82	3.2 Exhaustos, malhumorados y agotados
84	3.3 Ni lo sabemos ni lo podemos todo: se hace el 100% de lo que se puede
85	3.4 Algunas recomendaciones para profesionales, novilleros, veteranos y aficionados
109	<b>Bibliografía</b>
113	<b>Anexo 1</b> Quince acciones para facilitar el combate a la violencia escolar. Distrito Federal. Secretaría de Educación Pública (SEP). 2014.
115	<b>Anexo 2</b> Sobre los derechos de las niñas, niños y adolescentes.
119	<b>Anexo 3</b> El tiempo a los 20 años en el siglo veintiuno.



## 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.



# Introducción

Después de más de dos años de trabajo<sup>1</sup>, en los que nos dimos a la tarea de indagar en profundidad alrededor del tan traído y llevado tema del *bullying*, comprobamos varias de nuestras hipótesis de trabajo, entre ellas: se estaba haciendo una gran alharaca del tema de la violencia en las escuelas, por lo que supusimos, como suele suceder en estos casos, -que en río revuelto, cifras infladas-. A partir de estas circunstancias, las consignas en torno a la violencia y el miedo en las escuelas se habían generalizado, y prácticamente se formaba un parteaguas en la educación: un antes y un después de la crisis del *bullying*.

Desde el inicio, en nuestro equipo de investigación leímos con sospecha las cifras, los encabezados en los periódicos, las notas rojas o las rebambarambas leguleyas; pensamos que estos hechos, también funcionaban como una cortina de humo para distraer de otros importantes asuntos que aquejaban a la comunidad educativa.

Finalmente, constatamos que las narrativas construidas alrededor del *bullying* eran inconsistentes y confusas, por decir lo menos; que el acoso escolar, no era nada más un problema, sino más bien un síntoma en el que los estudiantes generalmente se constituían en el sector que expresaba y daba cuenta de las complejas problemáticas generadas por la propia dinámica de malestar escolar, y que por cierto, ésta situación a menudo estaba muy lejos de ser pensada o reflexionada por los estudiantes y los docentes.

Nos percatamos que directivos, docentes, padres de familia y, ciertos sectores de estudiantes, vivían como una comunidad amenazada por el acoso escolar, y frente a ello se tejían lazos de solidaridad pero también, vínculos, reglamentaciones y dispositivos que desnaturalizaban las dinámicas de la convivencia, y daban lugar a otro tipo de violencias.

<sup>1</sup> Investigación "Las experiencias escolares desde el punto de vista de los sujetos" llevada a cabo por el Seminario de Investigación en Juventud en 2013-2015 en 5to. y 6to. de primaria, así como en escuelas secundarias del Distrito Federal. El equipo de investigadores coordinado por el Mtro. José Antonio Pérez Islas, estuvo constituido por la Dra. Úrsula Zurita Rivera, la Lic. Mónica Valdez González, la Dra. Martha Páramo, y el Dr. Hugo César Moreno Hernández.



También llegamos a la conclusión, de que se habían incrementado las exigencias a los docentes, y que constantemente se topaban con obstáculos y dificultades muy importantes para el desarrollo de su labor. Asimismo, advertimos que desde el malestar y, en particular, desde los problemas de convivencia -la piedra más molesta del zapato-, se habían construido nuevos marcos normativos de naturaleza persecutoria.

Constatamos que los diversos programas de prevención e intervención frente a los temas de acoso escolar, difícilmente se podían poner en práctica en la escuela.

A partir de lo anterior, imaginamos que uno de los caminos por trabajar tendría que estar sustentado en que los miembros de la comunidad educativa tuvieran la posibilidad de reflexionar, comprender y elaborar o metabolizar las complejas dinámicas derivadas de las experiencias del malestar que existen en la escuela, y de manera particular, las relacionadas con la convivencia. Entendimos la importancia que tiene el hecho de que los docentes se piensen como sujetos centrales en esta trama, y no nada más, que sean pensados y aleccionados.

A partir de las razones presentadas, la guía que aquí construye se soporta en el reconocimiento de las rudezas, asperezas y malestares que se viven en la escuela, con la intención de guiar a los docentes en la reflexión de las violencias visibles e invisibles: éstas, aquéllas y las otras violencias; con el único fin, de que los docentes den la oportunidad de reflexionarlas, para moverse de la *zona de incomodidad paralizante* en la que muchos se encuentran, porque entre tantos jaloneos, exigencias y caos, resulta muy difícil encontrarse.

La guía se desarrolla en dos vertientes que se entrelazan a lo largo del texto: una, tiene como fin visibilizar el malestar y la violencia y: la otra, (la que busca) guiar la reflexión, y así orientar al docente.

A lo largo de la guía, y bajo estas dos vertientes, se abordan temas como: la escuela y el conflicto; la fractura entre la cultura juvenil y cultura escolar; la compulsión por la normalidad y las resistencias de los estudiantes; las nuevas exigencias de los padres de familia; la ilusoria efectividad de los reglamentos; el aprendizaje de la impunidad; las ficciones pedagógicas; los desafíos de los jóvenes estudiantes; las pequeñas y grandes violencias; el sensualismo de la violencia; así como los mitos, prejuicios y leyendas urbanas alrededor del *bullying*.

Así mismo, se desarrollan los planteamientos sobre algunas alternativas que tiene el docente para enfrentar y lidiar con el malestar. En este rubro se proponen las funciones de autocuidado y la ética del cuidado, así como la construcción del sentido de comunidad a partir de identificar y trabajar con los referentes escolares específicos de cada escuela.

Esta guía está elaborada bajo una serie de férreas convicciones que, por lo general, se ignoran, o al menos no se encuentran plasmadas en los manuales y guías para la prevención e intervención en situaciones de violencia o de acoso escolar.

Algunas de estas convicciones tienen que ver con que docentes y directivos debemos dejar de vivir la escuela como un escenario en el que recibimos pasivamente el impacto de un entorno turbulento; reconozcamos nuestras propias dificultades y problemas para ejercer plenamente nuestra labor; que desafíemos el mandato institucional de tener que contar con una respuesta con respecto a todo lo que sucede con nuestros estudiantes con lo cual dejemos de proyectar la responsabilidad en el afuera, y abandonemos la creencia de que el mal está en los otros; que nos pensemos como actores que también participamos en la construcción y desarrollo de los conflictos y las violencias; por tanto nos reconozcamos como parte importante del problema, así como de la solución; que estemos dispuestos a movernos del lugar común de la queja, para dar lugar a la crítica constructiva y, a la propuesta; debemos estar en posibilidad de intercambiar los prejuicios, las leyendas urbanas o las notas rojas, por compromiso con el conocimiento; nos urge entender que el acoso escolar es mucho más que nuevas generaciones de jóvenes violentos y sin valores que provienen de hogares desintegrados, que el problema va más allá de un tema de víctimas, victimarios y espectadores; se requiere que comprendamos que una guía o un manual sólo puede ser una herramienta útil, siempre y cuando estemos dispuestos a hacer nuestra parte en el trabajo de reflexión personal, y la escuela tenga la voluntad para construir los espacios para pensar y analizar el malestar escolar y los problemas de convivencia, en comunidad.

Ciudad Universitaria, 2 agosto de 2015

# Capítulo 1. Las grandes, pequeñas y sensualizadas violencias

*La violencia es siempre un mensaje  
y sólo puede combatirla  
la sociedad que lo descifra.  
Saul Franco (1995)*

La violencia es un hecho complejo en el que intervienen diferentes variables tanto en sus orígenes como en sus manifestaciones y destinos, por ello no está sostenida por una situación aislada u ocasional, sino que está basada en un cúmulo de procesos, generalmente relacionados con el autoritarismo, la impunidad, la desigualdad, la exclusión, la intolerancia, la arbitrariedad, la injusticia, la simulación, o el abuso.

El orden violento es cuando interiorizamos la violencia como una forma de vida y, sin darnos cuenta, la aceptamos como es y la hacemos parte de nuestra vida cotidiana. Sin embargo, más allá del orden violento o cuando éste alcanza sus puntos más álgidos, se construyen muchas interpretaciones sobre los orígenes, las causas, las maneras en que dicha violencia pudo ser prevenida; sobre los modos de abordarla e intervenir; asimismo, estallan las recriminaciones, las culpas, las responsabilidades, y la mirada se vuelca hacia todos lados.

Resulta común encontrar diversas perspectivas acerca de la problemática del acoso escolar; teorías y enfoques que proyectan la culpa, unas al adentro y otras, al afuera. Por ejemplo, se suele decir que el problema está en la escuela y en el sistema educativo; otros culpan al contexto y hacen referencia de la descomposición del tejido 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; una más, expone que el problema son los docentes y directivos; entre otras.

Generalmente las razones y la responsabilidad de los actos violentos por parte de los miembros de la comunidad educativa se proyecta en el afuera. Para la muestra, tenemos el siguiente dato de nuestra investigación<sup>2</sup>: más del 80% de los docentes y directivos primeramente responsabilizan al hogar, y después a los medios de comunicación; posteriormente se plantea la influencia de los videojuegos, la marginación, la crisis económica, la crisis de la familia o las drogas, entre otras razones.

<sup>2</sup> SIJ-UNAM (2013). Grupos focales 2013 y ECEC (2014).



**...a pesar del discurso profusamente extendido en los medios de comunicación, la legislación existente en la materia, la opinión pública así como en ciertos espacios gubernamentales y académicos, el conflicto y la violencia en las escuelas abarcan una diversidad de manifestaciones que exceden por mucho el acoso entre pares y que, en todo caso, ésta violencia es la expresión visible de problemas más profundos y serios...**

**Úrsula Zurita (2015)**

*En un rápido recorrido por la bibliografía relacionada con el tema de la violencia y el acoso escolar, encontramos diferentes posicionamientos que a su vez se relacionan con las formas de pensar la causalidad y los sentidos de los hechos violentos.*

*• El centro educativo es un espacio en que se expresan violencias presentes en el conjunto de la sociedad.*

*• Las instituciones educativas no son un mero lugar físico sino actores que participan en la génesis de la violencia y sus expresiones.*

*Si bien ambos enfoques no se contraponen, el primero favorece la des-responsabilización de la institución y sus actores, genera la tentación de colocar el problema en personas ajenas al entramado vincular propio.*

*Mientras que el segundo invita a problematizar acerca de las violencias generadas desde la propia institución: aspecto que suele resultar difícil de asumir desde los lugares institucionales.*

*Viscardi (2004)*

Ciertamente, el afuera y el adentro de la escuela se cruzan y articulan porque sus fronteras son muy tenues a pesar de las rejas, los reglamentos o los castigos ejemplares; en este sentido, cuando hablamos de violencia escolar, las fronteras se diluyen y resulta muy difícil dar cuenta con objetividad de las razones, de los montos de responsabilidad, de las variables o de las influencias directas o indirectas.

De lo que sí podemos dar cuenta, es que hay una dilución de los límites en las relaciones interpersonales, en la que a menudo la interioridad del yo personal de un estudiante encuentra su límite en otro estudiante, a través del golpe, el insulto, la humillación o el maltrato<sup>3</sup>; o cuando un docente o un directivo encuentra el límite o la contención a su yo desbordado, en la agresión a un colega o a un estudiante. Y siguiendo esta misma línea de pensamiento, también hemos evidenciado las formas en que la fuerza institucional -con todo el poder que es capaz de ejercer una institución sobre un individuo- encuentra su límite en el acto de linchamiento en contra del estudiante o del docente agresor, por poner algunos ejemplos.

En todo caso, hay un adentro y un afuera que choca, problematiza, violenta o construye murallas, en lugar de que surja el encuentro. Y es este desencuentro, el que constantemente se desborda en pugnas y acciones de resistencia; es este enfrentamiento el que también genera síntomas, y descompone e invade el corazón de la comunidad educativa.

Por otro lado, vale la pena plantear que la violencia escolar es un proceso en el que los miedos, las inseguridades, la indignación o la ira, también forman parte de la respuesta a una diversa gama de experiencias relacionadas -como se mencionó anteriormente- con la precariedad, la desigualdad, la injusticia, la desesperanza y la incertidumbre, y quizá podríamos rastrear parte de 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 acontecen e impactan cotidianamente en la vida escolar. Esta violencia simbólica tiene que ver con las violencias invisibles, subterráneas e implícitas derivadas de las relaciones de poder y de fuerza entre los miembros de la comunidad. Por ejemplo, la violencia implícita de

<sup>3</sup> En el otro como objeto, y no en el Otro como Sujeto.



**Importantes sectores de estudiantes reportan que en la escuela: pasan cosas que dan miedo; hay temor al rechazo de los compañeros; hay estudiantes que sólo van a molestar a la escuela; los que molestan siguen haciéndolo porque saben que no van a recibir un castigo; las bolitas molestan a otros niños; a los estudiantes débiles los traen de bajada; los que no se saben defenderse les va mal; los que no cuentan con amigos difícilmente van a ser defendidos frente a un problema con otros compañeros (Mosquera, 2004).**

someter a los estudiantes a nuestras reglas del juego; la amenaza invisible de un padre de familia contra un docente, cuando éste reprende a su hijo; las acciones de control que ejerce la institución o el director sobre los docentes, o los docentes sobre sus estudiantes.

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; la violencia ya no es percibida como tal, en tanto que no hay un registro o una conciencia de que los límites se están rebasando. Quizá por ello hay "una búsqueda brutal y desorientada del otro, en condiciones en las que el otro no es percibido como un límite" Duschatzky y Corea, (2002). Es como si no supiéramos reconocer en dónde empieza y termina uno mismo, y en dónde empieza y termina el otro.

En este sentido, los límites físicos nos indican a qué distancia se pueden acercar los demás sin que nos sintamos incómodos, y quiénes nos pueden tocar, cómo, y en qué situaciones. Los límites mentales permiten expresar nuestras ideas, pensamientos y opiniones libremente, pero respetando los de los demás. Los límites emocionales ayudan a manejar las emociones y no ser arrastrados por las emociones de los demás, ni por los impulsos propios (Mosquera, 2004).

Así, el llevarse pesado en la escuela puede ser interpretado como un tipo de violencia que responde al conjunto de violencias 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 se visibilizan, se nombran y se identifican a sus actores, cuando estas acciones rebasan ciertos límites.

Por esta razón, resulta importante explorar el tema de la violencia escolar también como un síntoma, y no nada más 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 desde el malestar escolar, que por cierto, se trata de un malestar sordo que está lejos de ser visibilizado o pensado.



*Los docentes tienen dificultades para reconocer los conflictos que hay en la escuela; muchos opinan que no existen problemas entre los docentes, ni entre los niños, ni con las autoridades; esta actitud responde a un “pacto de negación” que consiste en el establecimiento de un acuerdo inconsciente y a la vez un tipo de consenso, cuyo objeto es evitar enfrentar una realidad que ameritaría modificarse. De acuerdo con ese pacto, las actitudes violentas de los estudiantes nada tienen que ver con la institución escolar, ni con los profesores; pues, según ellos, tiene su origen exclusivamente en el exterior (en la familia, en los medios de comunicación, en las desigualdades sociales o en la falta de valores); de esta manera, queda negada la posibilidad de que las tensiones originadas en la propia institución escolar sean consideradas como uno de los factores que pudieran determinar las conductas violentas entre los niños excluyendo, así, la posible participación de las actitudes y conductas de los adultos.*

*Raquel Chagas (2005)*

Entre los 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 sustancial 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).

En este sentido, también encontramos vías alternas de manifestación de la violencia relacionadas con las configuraciones propias de la resistencia y que, por ejemplo, tienen que ver con la pasividad, la apatía, la conducta dependiente, infantilizada o victimizada, entre otras formas de expresión del malestar.

Generalmente los conflictos están muy lejos de resolverse apropiada y oportunamente, para ello, proponemos la hipótesis del efecto de una construcción narrativa de-subjetivante, entendida como aquella narrativa simplista y amarillista que da cuenta de los hechos duros a partir de exponer los eventos de forma parcial, aislada y por lo tanto, desvirtuada, de tal manera que no resulta fácil visibilizar la naturaleza y la esencia de la experiencia, y por ello obstaculiza la posibilidad de ser pensada o elaborada. De ahí que encontremos, que hay una falta de intención y ausencia de una búsqueda de espacios para pensar la experiencia escolar cotidiana.

**El 46% de los estudiantes de secundaria están muy de acuerdo y de acuerdo con que hay compañeros que solo asisten a la escuela para molestar a otros. Grupo Focal EAEDF, 2013 y ECEC, 2014. SIJ UNAM**

A partir de este planteamiento se entiende que el malestar se expresa por medio de diversos síntomas, y 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; y para ello, como en toda comunidad, se erigirán los personajes dispuestos a representar el conflicto.

En este sentido concluimos que en la medida en que existan menos espacios para pensar, para generar preguntas, con mayor violencia se imponen respuestas –que ciertamente habría que cuestionar– como las siguientes:

- 1 de cada 6 víctimas de Bullying se suicida
- México es el primer lugar de bullying a escala internacional
- 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).

Contra estas percepciones proponemos otro camino.

## 1.1 El sensualismo de la violencia



No hay acto **violento** que no diga algo sobre el **espacio institucional** y el modo en que las relaciones y los procesos tienen allí posibilidad de desplegarse.

Lidia Fernández (2013)

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, 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 han agazapado 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 el sensualismo de la violencia 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.

El *sensualismo de la violencia* es un modo de aproximarnos a un fenómeno violento a partir de recortar, aislar o destacar y por lo tanto, descontextualizar un evento y a los actores involucrados. Es ponerle excesiva atención a un solo elemento y dejar en un rincón toda otra serie de variables, que harían más rica nuestra comprensión y que nos acercarían más a la verdad.

El *sensualismo de la violencia* aparece expresado en la escuela cuando entre los miembros de la comunidad educativa nos acostumbramos a sacar conclusiones simplistas y, en ocasiones, a visualizar los síntomas y no un problema del que quizá, todos formamos parte.

Convertimos en hábito la búsqueda de “notas rojas”, las cuales sólo dan cuenta de lo que está en la superficie: lo que aconteció y quiénes estuvieron involucrados; se trata de notas que deliberadamente presentan y hacen uso de los datos informativos de tal manera, que destituyen la capacidad de juicio crítico, e instituyen la excitación emocional.



**Nada resulta más difícil que ser libre, dueño y creador del propio destino. Nada más abrumador que la responsabilidad que nos encadena a las consecuencias de nuestros actos.**

**¿Cómo disfrutar de la independencia y esquivar nuestros deberes?**



**Mediante dos escapatorias, el *infantilismo* y la *victimización*, esas dos enfermedades del individuo contemporáneo.**



*Por una parte, el individuo mimado que quisiera conservar los privilegios de la infancia, no renunciar a nada y mantenerse instalado en la diversión permanente. Por otra, emular al mártir, aun y cuando no sufra más que de la simple desdicha de existir. La victimización, es esa tendencia del individuo mimado e infantilizado a sentirse perseguido y atacado; cuando el individuo no está dispuesto a responsabilizarse y aspira a pasar por desdichado.*  
**Pascal Bruckner (2005)**

Es así que en lugar de analizar cuáles fueron las condiciones que posibilitaron y detonaron la violencia, nos quedamos en la nota roja; alimentamos el “morbo” o nos quedamos simplemente estupefactos por el evento, y al hacerlo, de lo único que somos capaces es de describir lo que pasó y pasar la responsabilidad a los otros.

Cambiar este enfoque *sensualista* significa colocar las cosas en contexto. Implica dejar de colocarnos como espectadores pasivos y azorados ante el impacto de la nota roja, para pasar a reflexionar sobre la complejidad de los hechos y profundizar en nuestra comprensión, a riesgo de que nuestra conciencia quede un tanto intranquila.

## **1.2. El victimismo manipulador**

*En nuestra posición de sujetos siempre somos responsables.*  
**Lacan**

Sin duda, en la escuela se presentan condiciones objetivas y situaciones reales de abuso, maltrato, agresión o acoso que hacen que algún miembro de la comunidad se convierta en una víctima; sin embargo en este rubro no nos vamos a referir a ésta grave problemática, sino al victimismo manipulador.

El victimismo manipulador tiene que ver con los mecanismos de manipulación y chantaje conscientes e inconscientes que despliega una persona con el fin de obtener una serie de ventajas al presentarse ante otros bajo la condición de víctima. Esta condición de victimización, le proporciona al individuo una especie de inmunidad, por la cual lo que él dice, *a priori*, es verdad; lo que hace es bien intencionado; sus acciones son legítimas y los otros están obligados a protegerlo, a apoyarlo, a comprenderlo y a responsabilizarse por él.

Los usos y abusos que en la escuela actualmente se hacen de los conceptos de bullying, intimidación, acoso, abuso y maltrato a menudo diluyen las responsabilidades de los que se dicen receptores de la violencia, y se refuerza en ellos los núcleos infantilizados, demandantes y, en ocasiones hasta voraces de atención y cuidado.

La escuela se pone de cabeza para proteger a los insaciables quejosos a los que se les refuerza la convicción de que algo se les debe; ya sea los compañeros, los docentes, la escuela y el mundo, fortaleciendo así el resentimiento social.



Bien, se conocen los efectos nocivos que en la personalidad dejan estas circunstancias, y seguramente hemos sido testigos del carácter de alguna persona que a raíz de un problema, enfermedad o desgracia, se cree exenta de los compromisos y responsabilidades que tenemos otras personas. Han sufrido tanto, que resulta imposible que se esfuercen un poco más, y hasta se dan el lujo de cometer una serie de injusticias o agravios, puesto que perciben que la vida ya ha sido demasiado injusta con ellos.

Se trata de aquellos individuos a los que popularmente se les denomina como los eternos *cabrones*.

En ocasiones, la queja de las supuestas víctimas se convierte a través de la escucha de docentes, psicólogos, pedagogos o de trabajadores sociales en causa de múltiples y confusas interpretaciones, en las que la protección, sostenida en el sentimiento pseudocompasivo, se convierte en la acción privilegiada a seguir, sin que se busque encontrar los diferentes sentidos de la condición de víctima, y darle la oportunidad al estudiante de fortalecerse y crecer emocionalmente.

La queja de la víctima opera en la escuela como una condición de exculpación y como una forma de instalarse y permanecer en el dolor, con el apoyo de aquellos otros, que lo compadecen.

Se trata de una forma de proyectar la responsabilidad personal en el otro, que implícitamente envía el mensaje de “yo soy una víctima, yo no soy culpable y yo no tengo responsabilidad”, cuando parte de nuestra labor formativa es impulsar que el individuo se mueva de lugar: de estar en una situación infantilizante, que tiende a poner la responsabilidad en los otros, a responsabilizarse de sí; de quejarse de los otros, a identificar el malestar personal y empezar a quejarse de sí mismo.

Se trata de escuchar empáticamente y no con lástima o compadeciéndose; se trata de mostrarse solidario y sensible al dolor del otro, pero también de buscar genuinamente las maneras de contribuir co-responsablemente en el bienestar integral de la víctima. Esto implica renunciar a la tentación de la sobreprotección, o de coludirnos a propósito de una intervención psicoeducativa para escarmentar o linchar a los agresores y saciar nuestra sed de venganza.

**El victimista manipulador:**

- Es **ambiguo** en su **comunicación** y no pide directamente lo que desea, en cambio, envía mensajes confusos de queja, dolor y sufrimiento y generalmente logra que los otros hagan llegar su mensaje de queja.
- Está dispuesto a hacer esfuerzos enormes y hasta **sacrificarse**, sin que nadie se lo pida.
- A la menor **provocación** se siente agredido y atacado.
- Se muestra **desconfiado** y suspicaz, a menudo **mal interpreta** las acciones de los otros, y en otros momentos se muestra **aboslutamente ingenuo**.
- **Acusa** de insensibilidad si se le confronta y si no se le apoya.
- Se toma como **personales** hechos que incluso no tienen que ver con él.
- **Justifica** sus acciones sobre la base de su **sufrimiento**.
- **Proyecta** en los otros la responsabilidad de sí mismo.
- **Demanda atención** cuidado, protección, **afecto**.

**Tenemos que ser muy claros en este punto, para no descontextualizar el sentido de la reflexión.**

**No se trata de hacer caso omiso del estudiante que está siendo blanco de agresiones y violencia por parte de sus compañeros, ni de hacernos de la vista gorda o de darle la vuelta a las víctimas.**

**Sin duda, el hacernos de oídos sordos frente al acoso escolar implica validarlo y legitimarlo, y sobra decir, que a estas alturas todos los docentes sabemos que es una de las vías más eficaces para fortalecer la violencia y el acoso escolar.**

**Una cosa es el acoso escolar y otra, la victimización que proviene del infantilismo, de la manipulación, del masoquismo u otro tipo de perversión.**

FUENTE: Elaboración propia



### 1.3 Doce mitos, prejuicios y leyendas urbanas en torno al acoso escolar:

*Aprender a no quedarnos insensibles ante lo que nos parece obvio. Debemos hacernos sencillos e ingenuos: preguntar consciente y expresamente por cuánto creíamos ya sabido y conocido, cambiar los grandes billetes de la comprensión consagrada, por la humildes moneditas: sólo así podremos llegar a la esencia de las cosas.*

*Johannes Pffeifer (1959)*

#### 1) Cualquier tipo de conflicto, ofensa, problema o pleito es acoso escolar.

Se suele denominar *bullying* a cada acto de agresión, de pleito o expresión de convivencia más allá de ciertos límites. Se trata de un término confuso que tiene diferentes acepciones e interpretaciones, pero que se usa a la menor provocación. Esto se debe a la ambigüedad de un concepto que da cuenta de todo, tan así, que muchas veces también da cuenta, de lo que no sucedió.

Existe una diferencia entre las narraciones e interpretaciones sobre la dinámica de la convivencia, así como las experiencias que los niños y jóvenes tienen de la de los adultos. Los estudiantes construyen vínculos, interacciones y códigos de convivencia y éstos, por lo general, resultan poco comprensibles para los adultos, o al menos, docentes y directivos no cuentan con las herramientas para interpretarlo.

#### 2) Existe el gen de la violencia.

Ningún ser humano nace violento, ya que la violencia se construye a partir de las experiencias relacionales.

El afecto es una necesidad fundamental de todas las personas; se trata de una necesidad que nos hace humanos, de ahí que un individuo que no haya sido humanizado a través del afecto durante su vida, padezca de un problema de deshumanización que lo lleve a no poder canalizar su agresión, y a convertirse en un individuo violento y destructivo.

La agresividad es una fuerza vital para la lucha por la supervivencia, es el ímpetu que nos empuja a transformar la vida. Tiene que ver con el resguardo y la defensa de nuestra integridad personal y comunitaria; es el coraje y la fuerza que nos impulsa a alcanzar ciertas metas para mejorar nuestras condiciones de vida. La agresividad como fuerza destructiva se convierte en violencia.

#### 3) Estas nuevas generaciones son más violentas.

Siempre han existido voces que hablan de la decadencia moral y de la falta de valores, sobre todo de las nuevas generaciones. Los niños y jóvenes actuales no son más violentos que los de nuestra generación.

Los registros históricos muestran que las lamentaciones de los docentes 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.

#### 4) El acoso escolar es el problema más importante que enfrenta actualmente la escuela.

Muy a menudo, se trata el tema de la violencia escolar como un problema, y no como un síntoma que da cuenta de un malestar en el que también están inmersos y tienen participación y responsabilidad los docentes y los directivos.

Los estudiantes generalmente se constituyen en el sector que expresa y actúa las problemáticas generadas por la propia dinámica de malestar en la que participan todos los actores de la escuela y que expresan, inclusive de las maneras más contundentes y virulentas, el impacto de las complejas problemáticas socioeconómicas, institucionales y familiares.

#### 5) Hay escuelas que no tienen problemas de convivencia.

Lo cierto es que no podemos acabar de una vez y por todas con los problemas de acoso escolar debido a que en la naturaleza de la dinámica relacional, la escuela -en cualquiera de sus niveles-, se topa constantemente con diversas problemáticas. Por bien que se hagan las cosas, generalmente hay algo con lo que resultará difícil contener.

El ámbito de la convivencia nunca es plano, no todo está dicho, ni tiene punto final; por el contrario, constantemente vislumbra diferentes niveles de complejidad, así como nuevos retos.

En cuanto se resuelven algunos conflictos, se asoman nuevas problemáticas. Se trata de una dinámica de aparición y disolución de problemas entre las personas, entre las personas y sus actividades y tareas, entre las metas, las condiciones y los recursos para abordarlas.



**6) México ocupa el lugar número uno de bullying en el mundo.**

Las escuelas mexicanas no son las más violentas del mundo. No existe sobre el acoso escolar un estudio comparativo con una muestra representativa de las escuelas de todos los países del mundo que asevere un hecho tan grave. Deducir esta situación a partir de la comparación de ciertos indicadores, sin un rigor metodológico, es al menos, éticamente cuestionable.

En torno al tema de la violencia y el acoso escolar las cifras van y las cifras vienen; unas derivadas de investigaciones más confiables y serias, que otras. Lo cierto es que en muchas ocasiones estas cifras y *notas rojas* son utilizadas como un medio perverso para obtener recursos monetarios, consolidar una imagen pública (nacional o internacionalmente), o para proyectar la verdadera crisis del sistema educativo en la idea de que hoy en día hay una horda de niños y jóvenes mexicanos capaces de *la mayor violencia del mundo*.

*Aunque a primera vista parece que ahora se cuenta con más **datos** sobre **la violencia** en las escuelas mexicanas, una parte importante de ellos no proporcionan **información** confiable sobre el fenómeno de interés que permita hablar de él a nivel nacional o estatal, en algún periodo temporal, tipo de **nivel educativo**, de régimen jurídico de la escuela, turno o, bien, de acuerdo con cierta modalidad del servicio educativo, entre otros referentes básicos de comparación. La limitada información disponible –proveniente por un lado, de encuestas y estudios académicos y gubernamentales que paradójicamente aunque se han incrementado en los recientes años no se cuenta con datos objetivos, sistemáticos y confiables.  
Úrsula Zurita (2015)*

**7) La violencia registrada en las escuelas mexicanas ha alcanzado niveles que indican una crisis de salud pública.**

De ninguna manera se trata de minimizar el problema de la violencia escolar, pero cuando exploramos un tema tan complejo como es el de la salud pública del país, y cuando de manera particular nos adentramos en el campo de la salud mental nacional, encontramos que en los orígenes y curso de los trastornos mentales hay diferentes dimensiones a considerar como son la biológica, familiar, escolar, y socioeconómica, entre otras.

Focalizar una crisis de salud pública en el *bullying* es abordar los problemas desde una perspectiva que no da cuenta de la realidad.



### **8) Se han incrementado el número de suicidios entre jóvenes y niños a causa del bullying.**

Para reflexionar sobre el suicidio de un niño o un joven, tenemos que entender y analizar profundamente la complejidad de un hecho tan trágico, y no lavarnos las manos y dejar el peso de la responsabilidad por la muerte de un ser humano, en un grupo de estudiantes agresores.

Las causas de un suicidio generalmente son multifactoriales, por éste hecho no son fáciles de comprender y mucho menos de explicar. Podemos inferir, interpretar y deducir, pero difícilmente alguien puede dar cuenta con certeza sobre las verdaderas motivaciones, ni de la profundidad de las razones.

Existen factores asociados al suicidio de carácter biológico, psicológico, económico y social; también sabemos que pueden estar asociados con problemáticas familiares, escolares y laborales, y que la violencia puede ser un factor desencadenante del suicidio, particularmente en aquellas situaciones en los que una persona llega a ser víctima de violencia.

También tenemos que subrayar que, por lo general los niños y los jóvenes que se suicidan muestran una alta prevalencia de trastornos psicopatológicos, entre ellos se pueden encontrar la depresión; los trastornos de ansiedad; los problemas de control de impulsos; las adicciones; o los trastornos de la personalidad; entre otros. Asimismo, existen variables asociadas al suicidio de niños y jóvenes como lo son la disfunción familiar en la que destaca la violencia de pareja, la incapacidad de los padres para estar atentos a las necesidades y problemáticas de su hijo, las exigencias emocionales desmedidas, la incapacidad de apoyar plena y adecuadamente a sus hijos en situaciones de estrés, entre muchas otras razones.

### **9) Los niños y los jóvenes violentos provienen de hogares violentos.**

Efectivamente, existe un buen número de niños y jóvenes violentos que han vivido y sufrido un ámbito familiar en el que prevalecen los golpes, las humillaciones y las agresiones. Sin embargo, también hay que considerar que existen variables asociadas a la violencia que proviene de aquellos hogares en los que se construyen altos ideales o expectativas irreales de los padres sobre sus hijos y que comprometen la identidad del niño o del joven; la sobreprotección de aquellos padres que no promovieron el desarrollo de las funciones de autocuidado de su hijo; la aceptación y valoración de conductas trasgresoras; los modelos identificatorios machistas que premian el alardeo o las conductas abusivas; los mandatos parentales de proyectar y actuar en el espacio escolar las agresiones y frustraciones económicas, laborales o sociales vividas en el seno familiar; el promover familiarmente la construcción de una identidad de víctima; buscar obtener ganancias secundarias en los procesos de victimización, entre otras muchas.

### **10) El bullying ocurre en las escuelas ancladas en lugares geográficos muy conflictivos, con muchas carencias o muy pobres.**

También existe la idea errónea de que la escuela tiene menos problemas de convivencia en los turnos matutinos. Lo cierto es que los estudiantes de turno vespertino se sienten igual de seguros en su escuela, que los del turno matutino.

En las escuelas privadas el problema también existe y es tan real como en las públicas. La violencia y el bullying no es algo que la condición económica resuelva, de hecho, entre más homogéneos sean los principios y valores de una comunidad educativa, y menos capacidad tenga para tolerar lo ajeno y lo diferente, aparecerán dimensiones de convivencia bizarra, que echan a andar la maquinaria de la perversión y de la crueldad.

### **11) En la escuela cada vez hay más problemas de violencia porque los niños y los jóvenes vienen de familias problemáticas y están muy abandonados.**

Sin duda hay una crisis en la institución familiar actual, y en la dinámica de la convivencia de los estudiantes se ven reflejadas algunas de las problemáticas familiares; sin embargo, en la escuela hay un alto índice de tolerancia a la impunidad. Por ejemplo, al menos el 45% de los estudiantes tiene la percepción de que la conducta trasgresora y abusiva de ciertos compañeros no tiene consecuencias.

Las acciones violentas de un estudiante no pueden tener por sí mismas mayor fuerza, que el peso de una comunidad educativa. Asimismo, un grupo de estudiantes que por sus problemáticas familiares tienden a ejercer la violencia en la escuela, no pueden adquirir mayor fuerza que la de una comunidad educativa que no está dispuesta a legitimar, ni a permitir el abuso o la victimización.

Por ello, es importante dejar de proyectar el problema en la familia, y proceder a revisar, analizar y reflexionar sobre las conductas omisas de docentes y directivos. Sabemos muy bien que un factor muy importante de promoción de la violencia escolar es cuando no se interviene en situaciones de trasgresión y abuso, e institucionalmente se legitiman este tipo de conductas.

Cuando nos enfrentamos cotidianamente a los problemas de conducta con nuestros estudiantes, en un principio empleamos todos los recursos con los que contamos: el autoritarismo, el castigo, levantar la voz, el intento de conciliación, la escucha, la represión; pero desafortunadamente llegamos a un punto en el que consideramos que no podemos arreglar todo, pues esto, además de inversión de tiempo, implica inversión de energía que poco a poco nos va desgastando, haciéndonos sentir que estamos en total indefensión; y cuando este momento llega, optamos generalmente por la represión o exclusión o simplemente por la tolerancia de conductas nocivas.



**12) Actualmente hay más bullying, que el que había en nuestra época.**

En el terreno del acoso escolar las cosas han cambiado, porque la mayoría de nosotros podemos atestiguar que en nuestra época escolar no había *ciberacoso*. Sin embargo, no se puede saber si actualmente hay más *bullying* que antes, ya que las investigaciones sobre el tema empezaron a realizarse aproximadamente hace 40 años, y en México, los primeros trabajos empezaron a publicarse muchos años después. Lo cierto es que, en mayor o menor medida, la mayoría recordamos algunos episodios en nuestra experiencia escolar.

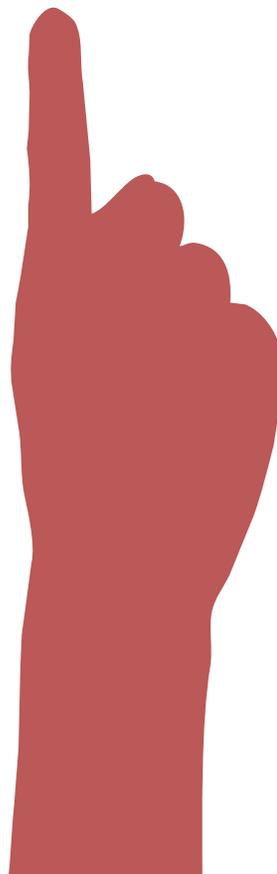
**1.4 Diez perspectivas para entender e interpretar el bullying.**

Múltiples son las investigaciones que en todo el mundo se han realizado para abordar el tema del bullying; en este sentido se han desarrollado diferentes enfoques para entender sus razones y desde ahí intentar contribuir en la resolución del problema.

Conforme pasa el tiempo se vuelve más poderosa la argumentación de que en la medida en que el acoso escolar se reconoce como un problema complejo, y de que la intención es abordarlo de manera integral para tomar decisiones más eficientes y eficaces, la interdisciplinariedad es la única vía disponible para alcanzar este objetivo. En esta interdisciplinariedad, convergen expertos provenientes de la sociología, pedagogía, psicología, ciencia política, derecho, antropología, filosofía, entre otras; quienes definen la complejidad por la diversidad de actores de diferente escala que deben tomar algún nivel relevante de intervención, decisión y/o actuación en este fenómeno donde su interacción e interrelación no es lineal. Por el contrario, generalmente es dinámica y tiende a ser caótica aunque, a pesar de ello es indispensable trabajar coordinadamente para alcanzar objetivos comunes en un contexto donde el conocimiento y los datos son insuficientes, aumentando así la incertidumbre y la probabilidad de conseguir objetivos inesperados (Zurita 2015).

*La escuela tiene algo que ver con lo que sucede a su interior. No se trata de sentar a la escuela en el banquillo para enjuiciarla. Tampoco se trata de correr tras la posibilidad de determinar una multicausalidad, siempre vaporosa en exceso, que por principio pareciera dejar de mirar la propia escuela. Ni se está detrás de grandes explicaciones. Se trata sólo de hacerse la siguiente pregunta ¿frente a un fenómeno relevante como lo es la violencia escolar, tiene algo que ver la propia escuela?*

*Carlos Jiménez (2015)*





### A continuación se muestran las 10 perspectivas más relevantes:

1. Se entiende el acoso escolar no por los hechos mismos, sino por su capacidad de generar un impacto emocional sobre los sujetos y sobre la convivencia;
2. Se enfatizan las influencias del contexto en el que viven los estudiantes y las maneras en que se normaliza y naturaliza la violencia;
3. Se destaca el entorno violento en el que los estudiantes viven y las formas en que finalmente se convierten en sus víctimas pasivas;
4. Se considera que en un marco de interpretación multicausal lo último en lo que tendríamos que focalizarnos es en los estudiantes.
5. Se propone que además de los efectos propios del contexto y de las condiciones específicas de la juventud, la escuela misma es un factor de producción de la violencia;
6. Se pone el acento en el hecho de que las formas de la violencia no son homogéneas, no se presentan de igual manera en todas las escuelas, ni responden a las mismas causas;
7. Se plantea que tiene que ver más con una problemática derivada del malestar escolar;
8. Se propone analizar los efectos de las prácticas violentas, más allá de los actores concretos;
9. Se aborda a la violencia desde un sensualismo que recorta, separa, abstrae y destaca el acto violento que acontece en la superficie de lo visible para ocultar otro tipo de problemáticas más complejas.
10. Se asume que la violencia escolar está directamente relacionada como parte del proceso de construcción identitaria del joven y se asume como un ritual de identificación entre pares.

## 1.5 Entre el Bullying y el burlyng.

### La perspectiva de los docentes alrededor del bullying: (Grupo Focal EAEDF, 2013)

**El 49% considera que el problema más grave en el salón de clases es el bullying.  
El 70% cree que el término bullying se utiliza demasiado, inclusive para describir  
tratos normales en la socialización.**

**El 47% considera que en la escuela a cualquier problema se le llama bullying.**

**El 56% opina que los papás exageran con el tema del bullying.**

**El 60% plantea que los medios de comunicación exageran el tema del bullying.**

**El 83% supone que el bullying se origina en casa.**

El acoso escolar o *bullying* es un fenómeno mundial que comenzó a investigarse en Europa y Estados Unidos hace más de 35 años. Al principio, se basaron en las investigaciones de etólogos como Konrad Lorenz (1993) sobre un fenómeno denominado mobbing y referido al comportamiento agresivo de algunas especies de pájaros contra un contendiente de otra especie. Posteriormente el psicólogo noruego Dan Olweus (1993) acuñó el término *bullying* en 1993, para definir una forma de maltrato y violencia entre estudiantes. La palabra *bullying* viene del inglés *bully* que significa bravucón o abusón y está relacionada con conductas que tienen que ver directamente con un desequilibrio de fuerzas que, independientemente del tipo de conducta o naturaleza del acto infligido, hay una intención por parte del agresor de: avergonzar, burlarse, excluir, humillar, amenazar, acosar, intimidar, hostigar, acorralar, aniquilar, atormentar o torturar.



Dan Olweus (1993) propone que, un estudiante es agredido o se convierte en víctima cuando está expuesto en forma repetida y durante un periodo, a acciones intencionales y negativas que lleva a cabo otro estudiante o varios de ellos. Sin embargo, tal y como lo plantea Úrsula Zurita (2015), **resulta maniqueo y tramposo pregonar la existencia de perfiles de “acosadores” y de “víctimas”** porque son las relaciones entre los integrantes, la normatividad escolar, los dispositivos institucionales, las culturas docentes, las culturas escolares, entre otros, los elementos que nutren y hacen posible que dichos actos violentos surjan y se perfilen entre la comunidad como tales. Por esta razón, no se puede apostarle única o primordialmente a la indagación de hechos cometidos por individuos que tengan los tres rasgos distintivos señalados por Dan Olweus (1993) –repetición, intencionalidad y deseo de generar algún daño psicológico, físico, emocional y/o social-, para hablar de acoso entre pares, de acosadores o de víctimas.

En México, hasta hace no mucho tiempo 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.

Afortunadamente, hoy existe mayor conciencia del problema y, las escuelas, por lo pronto, tienen la encomienda de construir un espacio que brinde a todos sus estudiantes las garantías sobre su integridad física y psicológica<sup>4</sup>.

Desde una perspectiva psicosocial existe básicamente un desequilibrio de fuerzas, a pesar de que los miembros sean de la misma edad: por un lado, una posición de fuerza y liderazgo frente al grupo y, por otro, una posición de debilidad. El fenómeno se explica a partir de que se establece un binomio emocional de poder-indefensión, en un contexto en el que los espectadores brindan retroalimentación al *bullying*, 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 *bullying* generalmente da cuenta de problemáticas de diferente índole. Normalmente se aplica el *bullying* a las personas que son percibidas como débiles, inseguras, ansiosas, cautas, tímidas, con problemas para socializar o que presentan rasgos diferentes como usar lentes, sobrepeso, acné, orejas grandes, problemas de aprendizaje o problemas de lenguaje.

Ahora bien, como resultado de nuestra investigación (Zurita, 2015) hay ciertos hallazgos que a continuación les compartimos:

- El factor de pertenencia grupal de los estudiantes potencia el acoso escolar.
- El 27% de los estudiantes de primaria y el 33% en la secundaria opinan que en su salón de clases hay algún compañero al que se lo traen de bajada. (ECEC, 2014)
- Un dato muy importante es la percepción de impunidad por parte de la comunidad estudiantil. En promedio el 45% de los estudiantes tiene la percepción de que la conducta trasgresora y abusiva de ciertos compañeros no tiene consecuencias, ni es castigada.
- 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.
- El 51% de los estudiantes de primaria, y el 57% de los estudiantes de secundaria que no se sabe defender 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.
- Hay una serie de elementos que se combinan en los problemas de convivencia y particularmente en el acoso escolar:
  - o Una característica que hace diferente al estudiante, es principalmente la complexión (obesidad), 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.

En síntesis: **Las variables indefensión, problemas para socializar y ser diferente, asociado al factor impunidad, potencia el riesgo del 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%.
- Generalmente son molestados a partir de características físicas como peso y complexión, color de piel, estatura en la primaria; en la secundaria se añade la variable preferencia sexual.
- Un chico que tienes 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.

<sup>4</sup> Ver anexo 1. Quince acciones para facilitar el combate a la violencia escolar, SEP mayo 2014.



- Parecería que los estudiantes que tienen menos amigos o tienen dificultades para 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.
- Los estudiantes de secundaria muestran mayor índice de solidaridad grupal que los de primaria.
- 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 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 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.

Una vez que hemos visto que la violencia escolar es un síntoma de una cierta dinámica institucional en la que encontramos un deterioro en las relaciones de convivencia, podemos abocarnos en el siguiente capítulo a la reflexión sobre ciertas prácticas, hábitos, prejuicios, pensamientos, actitudes y condiciones institucionales que ciertamente no favorecen la construcción de entornos seguros, incluyentes, motivantes, donde prevalezca un sentido de comunidad. Justamente, como veremos, nos llevan por el sendero contrario, pues contribuyen al deterioro de las relaciones interpersonales, al cansancio, a la desmotivación, a la dificultad para resolver conflictos, entre muchas otras.

Si resulta de interés comprender muchas de las razones del malestar, es porque si este no es reflexionado y elaborado, ciertamente contribuirá a la reproducción de las pequeñas, grandes y *sensualizadas* violencias.

## Capítulo 2. El puente roto: Del malestar a la violencia.

*La transitividad crítica (...) se caracteriza por la profundidad en la interpretación de los problemas. Por la sustitución de explicaciones mágicas por principios causales. Por tratar de comprobar los «descubrimientos» y estar dispuesto siempre a las revisiones. Por despojarse al máximo de preconcepciones en el análisis de los problemas y en su comprensión, esforzarse por evitar deformaciones. Por negar la transferencia de la responsabilidad. Por la negación de posiciones quietistas. Por la seguridad de la argumentación. Por la práctica del diálogo y no de la polémica. Por la receptividad de lo nuevo, no sólo por nuevo, y por la no-negación de lo viejo, sólo por viejo, sino por la aceptación de ambos, en cuanto a su validez...*

*Paulo Freire (1971)*

Una de las labores más difíciles y desgastantes hoy en día es, sin duda, la de ser docente. Las demandas de la sociedad hacia nuestra labor, la complejidad de la tarea de enseñar y formar, la complejidad de la dinámica de convivencia, la dificultad en comprender a los jóvenes de hoy, las nuevas exigencias del modelo de enseñanza basada en el respeto a los derechos humanos, entre muchas otras cosas, convierten nuestro trabajo en un verdadero reto; un reto en el que se vuelve necesario sortear varios “obstáculos” para conquistar nuestro bienestar personal y profesional, y a su vez, coadyuvar al bienestar de los otros miembros de la comunidad educativa. Sin embargo, la sensación general es que sólo un súper héroe sería capaz de superar los desafíos que hoy en día se presentan en el ámbito escolar. Nosotros, profesores mortales sin poderes mágicos, pareceríamos estar condenados a luchar constantemente con la frustración, el desgaste, el estrés, la impotencia, o el desaliento.



Pues bien, lo cierto es que si en realidad no tenemos poderes mágicos, contamos con muchas más herramientas (y poderes) de las que creemos para afrontar el reto de ser docente. Contamos con el *poder de la comprensión, de la reflexión y de la acción*. Esto quiere decir que aunque muchas veces nos sintamos indefensos, no estamos desarmados y podemos hacerle frente a las situaciones que deterioran nuestro bienestar. Para ello, lo primero que necesitamos es *comprender* estas situaciones que nos provocan malestar, el cual se refleja en una serie de pensamientos, sentimientos, estados emocionales y actitudes negativas, como lo pueden ser el pensar que nuestra labor está por demás, el sentirnos desanimados o cansados, el estar enojados, el sentir que en el camino perdimos nuestra vocación, el actuar autoritariamente como respuesta ante la falta de control sobre nuestros estudiantes.

Debido a que estamos inmersos en una práctica muy exigente, en muchas ocasiones, nos cuesta trabajo comprender y visibilizar los orígenes y las razones del malestar derivado de la experiencia educativa. Esto dificulta la búsqueda de soluciones que nos ayuden a combatirlo.

Por ello es que en este capítulo intentaremos poner sobre la mesa algunas fuentes del malestar experimentado por los docentes (aunque también por los estudiantes), e intentaremos también mostrar en qué partes nosotros tenemos una responsabilidad y por eso mismo, tenemos también las herramientas para enfrentarlo y resolverlo.

Entender y clarificar las situaciones o experiencias que nos producen malestar, es un paso fundamental para enfrentarlo, sin embargo, esta comprensión debe asumir una posición activa que conduzca a reformular las estrategias y acciones educativas para combatirlo. Es por ello que a lo largo del capítulo daremos una serie de recomendaciones generales que pueden ser incorporadas en nuestra práctica docente.

## 2.1 De coyotes y correccaminos

### *Una mejor escuela es aquella que es capaz de tener mejores conflictos*

La institución es un campo de encuentros, deseos, demandas, expectativas, relaciones, influencias, negociaciones, tensiones entre estudiantes, docentes, directivos, padres de familia, personal administrativo, etc. Es un lugar en el que inevitablemente surgen y se resuelven los conflictos, y después aparecen y desaparecen otros.

El conflicto es inherente a toda experiencia humana y no siempre tiene un carácter negativo. Al contrario, en muchas ocasiones es aquello que nos brinda oportunidades de aprendizaje y puede servir como palanca de transformación.

Los conflictos surgen desde la contradicción, la ambivalencia o el antagonismo de necesidades y deseos, y se convierten en un problema cuando no aprendemos a manejarlos, enfrentarlos y a resolverlos de manera adecuada. Un conflicto mal resuelto puede escalar hacia la violencia, por eso es muy importante trabajar sobre los procesos de comprensión, elaboración y resolución de los conflictos.



En la escuela muchos conflictos surgen de la tensión entre los procesos de aprendizaje curricular, y los procesos de socialización y convivencia, de los cuales, normalmente los jóvenes son portavoces. El dispositivo escolar (Moreno, 2015), no evita la experiencia juvenil, pero sí la ignora, ya sea por supina ignorancia (desconoce de facto su existencia), o por un ardid estratégico cuyo objetivo es limar las asperezas que la experiencia juvenil produzca para poder moldear al estudiante estándar e imponer el modo normal de ser joven.

La escuela tiene una tradición cultural de tipo academicista que procura no distraerse en asuntos “poco serios e irrelevantes” como es el de las relaciones interpersonales y el de la convivencia hasta que aparecen los problemas y ya se nos salió de control, como dice el refrán *ahogado el niño, se tapa el pozo*.

... ¿A qué se va a la escuela?  
 A jugar  
 A molestar  
 A hacer desastre  
 A que te regañen  
 A que te dejen tarea  
 A que te manden a trabajar  
 A que te pongan a trabajar  
 A estar con los amigos  
 A echar desmadre  
 ... (Grupo focal EADEF, 2013)



Los jóvenes, por el contrario, perciben “poco relevantes” los contenidos curriculares y los reglamentos oficiales pues perciben en muchos casos que éstos no les sirven para la vida. Es decir, que no les aportan un aprendizaje significativo.

Entre estudiantes comparten normas, acuerdos que aunque parezcan volátiles, caóticos e irrelevantes, representan referentes identitarios sustanciales para desarrollar sentimientos de pertenencia a un grupo, a una comunidad, a una institución. El gran valor que los estudiantes -casi sin distinción de ningún tipo-, le dan a la escuela como un espacio de posibilidades y oportunidades para construir amistades y amores, se convierte en un bien que debería asumirse seriamente, pues *de corazón* parece ser la única razón que para la mayoría de los estudiantes justifica asistir cotidianamente a la escuela. Por ello, aquellas iniciativas que totalmente contrarias a esta realidad, han buscado introducir a través de posturas de programas de tolerancia cero o de mano dura, la desconfianza, la denuncia, el individualismo y el egoísmo, parecen anticipar el incumplimiento de las expectativas y valoraciones que los estudiantes le adjudican a las escuelas (Zurita, 2015).

Buena parte del malestar que experimentan estudiantes y docentes, como veremos a continuación, surge de la imposibilidad de mediar entre estas expectativas, deseos, necesidades e intereses distintos, y esto se debe en gran medida, a que no hay una disposición para escuchar y entender las razones del otro, por la simple razón de que son distintas a las mías.

## 2.2 Estos estudiantes ya no son como antes

*La falta de valores ha sido un aspecto que se ha perdido mucho; hay mucha crisis de valores, los estudiantes 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 EADEDF, 2013)*

*A mí no me prepararon para esto. Con estas nuevas generaciones no se puede; vienen desmotivados. Estos niños de hoy no tienen valores...nada les importa...son apáticos...les gusta vivir en el caos; algunos son agresivos y violentos.*

*(Grupo focal EADEDF, 2013)*



### Nuestra sociedad ha cambiado... nuestros jóvenes también.

Una queja recurrente de los docentes es que nuestros niños y jóvenes ya no son como antes, pero ¿cómo lo serían si nuestra sociedad tampoco es como la de antes? Normalmente la percepción de que en un pasado las cosas eran mejores, responde más a la expresión de un malestar, que a la realidad.

En toda época, el mundo de la escuela ha sido un escenario de tensión y conflicto donde no todo resulta como se supone, como *debiera ser*, y el tener la expectativa de que la escuela y los jóvenes tendrían que ser como en nuestras épocas, es algo que solamente contribuye a generar mayor frustración pues dicha expectativa jamás se ajustará a la realidad.

La falta de comprensión sobre muchas cosas nuevas; el no saber lidiar con los cambios; el no tener tolerancia a la incertidumbre, generalmente producen malestar. Pero esto, en ocasiones, también genera una actitud negativa hacia los estudiantes. Es como si ante esta incomprensión que nos produce temor o ansiedad, reaccionáramos juzgando, etiquetando o sancionando la conducta de los estudiantes.

Cuando no comprendemos quiénes son estos jóvenes de hoy, ni cuáles son los códigos que utilizan para relacionarse e interpretar el mundo, y tampoco de qué formas dotan de sentido a su experiencia, pensamos automáticamente que están “equivocados”, que están “en falta”,

que “se están yendo por mal camino”. Estos juicios que consciente o inconscientemente realizamos, hablan de nuestras limitaciones para comprender universos que no funcionan como el nuestro.

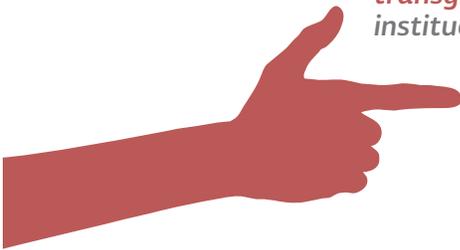
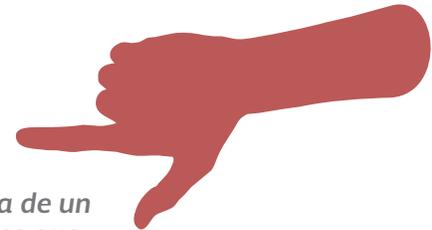
La queja recurrente de que hay una “pérdida de valores” en estas nuevas generaciones, es un ejemplo de ello.

### ¿Realmente han desaparecido los valores?

Lo primero que hay que aclarar es que los valores constituyen una referencia que le ayudan al ser humano a encontrar y dar sentido a la vida. Todo ser humano orienta sus conductas, sus sentimientos y sus pensamientos de acuerdo a determinados valores. Esto deja sin sustento aquella errónea idea de que hay unas personas que los tienen, y otras que no; o que antes sí había, y ahora ya no hay. Por lo tanto, cuando hablamos de “pérdida de valores”, de lo que más bien estamos dando cuenta, es de que *nuestros valores* han perdido vigencia o sentido para los jóvenes, o de que no logramos comprender cuáles son estos valores que los estudiantes están generando, cómo se están produciendo y qué efectos tienen en sus prácticas.

*Un grafiti, una pandilla, el sonido de un hip hop o la voz carrasposa de un cantante de trash metal pueden quedar afuera, pero la realidad es que entran bajo el uniforme, en los plumones indelebles de los jóvenes y en los celulares (aún cuando todo esto está “prohibido”). La escuela, amparada en su cualidad pilar de la modernidad, como **fábrica de ciudadanos** (y no cualquier ciudadano, sino aquel cívico, trabajador y sano) es cuestionada con estas transgresiones que son parte de todo un stock de **producciones transgresivas** de una sociedad que va transformándose pero se aferra a instituciones (zombis, para parafrasear a Adorno) cada vez más **vacías**.*

Hugo César Moreno (2015)





Los jóvenes construyen su escala de valores a partir del contacto con universos socio-culturales que como adultos no logramos entender porque involucran códigos, ideales, lenguajes, estilos que son ajenos o distintos a los nuestros. Sin embargo, son centrales para la construcción de la identidad juvenil.

Así por ejemplo, algo que nos parece tan trivial como los accesorios, el color y corte de pelo, su vestimenta, los piercings, los tatuajes, entre otros, resulta que no son cosas insignificantes. Y es que “no se trata solamente de fabricarse un *look*, sino de otorgar a cada prenda una significación vinculada al universo simbólico que actúa como soporte para la identidad” (Reguillo, 2000).

El “reggae”, por ejemplo, puede convertirse no sólo en un género musical que se “consume” o que produce una determinada estética, sino en un marco de referencia para pensar, actuar, adoptar un cierto estilo de vida y construir una determinada identidad.

Un primer paso para empezar a dialogar con el mundo de valores juveniles -que por cierto, existe a pesar de que no se parezca al nuestro, ni se construya de la misma manera-, es darle voz y reconocimiento a estas expresiones estéticas, artísticas y culturales, las cuales son centrales para la construcción de la identidad juvenil.

### **¿Por qué es importante acabar con la retórica de la “pérdida de valores”?**

Dar reconocimiento a otro tipo de expresiones de vida, implica acabar con la retórica de la “pérdida de valores” que no significa más que juzgar al otro porque no se ajusta al modelo deseado. Esta retórica, además, nos coloca en el ámbito de la queja improductiva y de la inacción, dos cosas que son muy dañinas pues ante un escenario que consideramos imposible de modificar, lo único que nos queda es la frustración.

Es un hecho que no hay modo de hacer que los jóvenes del presente regresen a ser como eran los del pasado, así que más vale poner nuestras expectativas en otra parte.

Por otro lado, los juicios basados en dicha retórica son perjudiciales para vincularnos con los estudiantes, pues al condenarlos por no ser lo que esperamos que sean, de inicio les estamos negando reconocimiento y valor, además de la posibilidad de construir una adecuada comunicación.

Por ello, si queremos crear mejores condiciones de convivencia en nuestra comunidad, debemos nosotros mismos combatir ciertos hábitos de pensamiento y de conducta que tienden a la *imposición de mi verdad sobre todas las cosas*. Esto, además, orilla a que los estudiantes que no se ajusten a dicha verdad o modelo, sean sancionados, rechazados, condenados, con lo cual recreamos una comunidad que opera bajo el principio de la exclusión.

Además de combatir ciertos prejuicios que empobrecen la convivencia, habría que cuestionar cierto tipo de propuestas, en relación con los valores, que terminan siendo incongruentes, huecas e ineficaces.

*¿Qué es la queja? La versión degradada de la sublevación, el discurso democrático por excelencia en una sociedad que nos permite vislumbrar lo imposible (la fortuna, la expansión, la felicidad) y nos invita a declararnos nunca satisfechos con nuestro estado.*

*Quejarse es la complacencia en las pequeñas miserias. Quejarse es una manera reticente de vivir, de sacar partido de nuestro hastío, de nuestro abatimiento.*

*Pero la queja es también una discreta llamada de socorro: para impedir que un malestar degenera en sufrimiento, basta a veces, con una oreja que escucha.*

*Lo cierto es que la queja es un discurso refractario que está extendido en toda la escala social que se agota en sí mismo y se resuelve en una turbulencia superficial: ¡Esto ya no puede durar más! ¿Cuántas veces se dice esto precisamente para que todo siga como antes? Para determinadas personas la queja es una forma de vida, y la verdadera vejez, la de la mente, empieza cuando uno ya sólo es capaz de intercambiar con los demás pesares y gemidos.*

*Pascal Bruckner (2005)*

#### **Reflexionemos lo siguiente:**

El 63.6% de los docentes de primaria y el 41% de los de secundaria (ECEC, 2014. SIJ UNAM) consideran que para mejorar el clima escolar se necesitan promover e inculcar valores en sus escuelas. Sin embargo ¿Cómo podemos esperar que se incorpore el valor de la tolerancia, de la libertad de expresión, del respeto, de la inclusión, si como docentes o como institución, no somos tolerantes ante la diversidad de formas de expresión o inclusive de vida de nuestros estudiantes; si le exigimos arbitrariamente a nuestros estudiantes que se callen y que reserven sus opiniones para cuando estén fuera del salón de clases; si nos faltamos al respeto de forma continua?

Si pensamos que el problema deriva de la “falta de valores” habría que: a) ver el grado de responsabilidad que tiene la propia institución y las prácticas docentes al no incorporar en sus prácticas los valores que en el discurso buscan rescatar; b) cuestionar nuestra concepción sobre lo que es un valor y para qué sirve y, c) conocer el universo de valores de nuestros estudiantes antes de pretender inculcarles otros.

Una mejor convivencia requiere una buena dosis de reconocimiento, comprensión y autocrítica.



## 2.3 En esta esquina: cultura juvenil vs. cultura escolar

*Lo que interesa explorar es cómo la Experiencia juvenil, ya sea mediante procesos de camaradería grupal, pertenencia generacional e identificación cultural, logra producir símbolos, signos, gestos, actitudes y percepciones propias de una Experiencia juvenil resistente a la Experiencia escolar*

*Hugo César Moreno (2015)*

Cuando un estudiante entra al salón de clases, tendemos a esperar que se comporte en *código estudiante* y, que al momento de estar frente a nosotros, ponga en suspenso todas las marcas que dan cuenta de su singularidad. A veces, esperamos del estudiante obediencia, disciplina, responsabilidad, trabajo eficiente o al menos silencio. Encaminamos nuestros esfuerzos para trabajar con estudiantes deseablemente “normales”.

En este sentido, suele suceder que nos olvidamos que los estudiantes no son recipientes vacíos a los que hay que depositar contenidos y reglamentos, sino que son individuos con trayectorias personales muy diversas, marcadas por su pertenencia a un barrio, un género, una familia, un grupo de amigos, una religión, o inclusive a una tribu urbana.

Por tanto, algo que como docentes tenemos que tener presente es que a la escuela ingresan estudiantes con experiencias familiares, socioeconómicas y culturales previas y a partir de ellas dialogan, se enfrentan, rechazan o marcan su distancia con respecto a la cultura escolar.

Pero ¿cómo está eso de la cultura escolar? La cultura escolar, así como cualquier otro tipo de cultura, se caracteriza por sus costumbres, sus rituales, sus símbolos, sus tipos de vestimenta, su lenguaje, sus saberes, sus formas sociales, sus normas de comportamiento, entre muchas otras cosas. Y así como la escuela tiene una cultura con determinadas características -y como docentes somos portavoces de ella-, los jóvenes tienen otra, que a menudo entra en conflicto con la de la escuela.

La cultura escolar impone disciplina. En este sentido, ser estudiante no significa sólo asistir a la escuela, sino ser “buen estudiante”, es decir, adquirir las habilidades que permitan la percepción de serlo: atento, dispuesto a aprender, obediente con el mandato de profesores y autoridades, etc., mientras que la cultura juvenil se coloca del lado de la resistencia, que no necesariamente significa ser “mal estudiante”, sino la autopercepción de no ser sólo estudiante, de estar inmiscuido en la vivencia de experiencias que exceden a la escuela aun cuando suceden simultáneamente. La cultura escolar está imbricada en una relación vertical de fuerzas, donde el joven, convertido unidimensionalmente en estudiante, debe soportar los ejercicios de poder porque éstos son “por su bien”. Por su parte, la cultura juvenil, en la resistencia,

**•Para que la escuela pueda ejercer integralmente su función, necesita que sus docentes y directivos profundicen en la comprensión de las culturas juveniles cada vez más complejas y mutantes.**

**•Se requieren docentes y directivos atentos a las transformaciones del mundo cultural de los jóvenes, de sus ideas, de sus expectativas, de sus preferencias, de sus limitaciones y temores, en resumidas cuentas, de los imaginarios en los que construyen su experiencia. Urresti (2000)**





soporta la verticalidad con relaciones de horizontalidad, es decir los vínculos entre pares. La cultura escolar recibe saberes, la cultura juvenil produce saberes y aunque ambas culturas no necesariamente sean opuestas, es la disciplina impuesta la que las enemista (Moreno, 2015).

Hablamos de fractura entre cultura juvenil y cultura escolar, cuando hay una imposibilidad de la escuela para dialogar con la experiencia que, más allá de los contenidos curriculares, los estudiantes tienen por ser jóvenes. Se trata de una escisión, de una superposición de planos, de ideas y discursos contruidos en códigos incompatibles, lo que da como resultado la construcción de dimensiones paralelas que son incapaces de conectar y dialogar.

**¿Por qué los estudiantes rechazan la cultura escolar?**

*Lo que más me gusta de la escuela es cuando no llega un maestro (Grupo Focal EAEDF 2013)*

Para los jóvenes, el aprendizaje solo tiene valor si se encuentra vinculado a la vida. Y lo que suele pasar, es que los contenidos curriculares no tienden puentes con el contexto y la cultura de los estudiantes.

**El desprendimiento o “desenganche” entre los jóvenes y la cultura académica escolar se expresa de manera contundente en el abandono o deserción, la desafiliación educativa tiene formas más significativas de expresión –y, al mismo tiempo, mayormente veladas– en los jóvenes que, aún 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...*

Francisco Miranda (2014)



Muchos estudiantes oponen *aprender en la escuela y aprender en la vida* (Charlot, 2009). Aprender en la escuela es escuchar y repetir, y lo que se aprende ahí, no sirve más que para la escuela; para tener un certificado y quizá, un buen empleo más tarde. Aprender la vida, mi vida, en la vida -las tres cosas son indisociables, implica aprender a arreglárselas en todas las circunstancias, aprender a actuar en cada situación, comprender a las personas, entenderse a sí mismos y al mundo. Esto es algo que los estudiantes aprenden a través de la socialización con sus pares y del contacto que tienen con culturas no escolares.

Desde la percepción de los estudiantes, los contenidos de la enseñanza escolar se caracterizan por ser poco significativos y descontextualizados. Muchas veces, lo que se enseña en la escuela, se constituye en un sinsentido obligado, pero que por otro lado, a los estudiantes les brinda legitimidad e identidad social y familiar mientras transitan por la niñez y la juventud.

Los estudiantes, sin embargo, dan cuenta del poco enganche y de la falta de relevancia que tiene lo académico en sus vidas; se encuentran en un estado de desinterés por el aprendizaje académico, y con un déficit en áreas claves de su formación. Un importante sector de jóvenes perciben a la escuela como una institución ajena, cerrada y lejana

que los obliga a realizar diariamente rituales y actividades estereotipadas, a las cuales no les ven mayor sentido y que son ajenas a sus formas de ser.

Los estudiantes, parecen estar al margen de los criterios, valores, modelos, prioridades e ideales de la escuela y de sus docentes; tienen otras formas efímeras y mutantes, pero sobre todo poco comprensibles para nosotros los adultos. Esto se debe, entre otras cosas, a que las nuevas generaciones conciben de manera diferente el tiempo; emergen otras formas de apropiarse de los espacios y de su propio cuerpo; surgen diferentes maneras de construir códigos, valores y principios éticos y estéticos; se desarrollan otros conceptos de autoridad y respeto; se constituyen nuevos vínculos entre pares y entre los adultos.

Todo esto da como resultado una oposición irreconciliable entre estas dos culturas: se plantea una brecha entre los valores del mundo institucional y el de los estudiantes; entre el mundo adulto -representante de la cultura legítima y el mundo juvenil -portavoz de una cultura "agitadora" y poco dócil.

Veamos algunas diferencias entre estas dos culturas en el Cuadro 1.

**Cuadro 1.**  
**Diferencias entre cultura escolar y cultura juvenil.**

Cultura escolar	Cultura juvenil
Tiende al orden, a la homogeneidad, a la sistematicidad, a la continuidad.	Tiende a la diversidad, a la experimentación, a la apertura al cambio.
Tiene como pauta la uniformización de los individuos para que éstos encajen en el molde del estudiante "ideal" o estándar.	Busca marcar la singularidad de cada individuo, y lo hace a través de la ropa que usa, la música que escucha, el lenguaje que emplea, el arete que porta.
El estudiante ideal para la cultura escolar, por lo general es percibido como el que obedece, respeta las reglas, entra a clases, pone atención, entrega las tareas a tiempo, el que tiene una apariencia limpia.	El estudiante ideal para la cultura juvenil es percibido como aquél que desobedece, que pone en cuestión las reglas del juego, que resiste a la imposición de un modelo rígido de conducta.
La cultura escolar busca que los estudiantes aprendan e incorporen una serie de saberes "legítimos" que tienden a estar alejados de la cotidianidad de los individuos.	La cultura juvenil busca probar que hay otro tipo de saberes que son mucho más importantes y significativos que los que se enseñan en clases.
Para la cultura escolar, la escuela es el espacio donde se aprenden habilidades y competencias ligadas a los contenidos curriculares.	Para la cultura juvenil la escuela es el espacio de encuentro con sus pares, con otros individuos que tienen preferencias, estilos y gustos similares a los suyos

FUENTE: Elaboración propia



### ¿Por qué es importante comprender y dialogar con la cultura juvenil?

Una pregunta que como docentes podríamos hacer es ¿por qué es importante esto de la cultura juvenil? ¿Por qué no simplemente la podemos dejar fuera del salón de clases o hacer como si no existiera? ¿Por qué tendría que interesarnos la cultura de nuestros jóvenes?

*Y si la juventud simboliza, no es por la tramposa operación del mercado sino porque ella **condensa**, en sus desasosiegos y desdichas tanto como en sus sueños de libertad, o en sus complicidades cognitivas y expresivas con la lengua de las tecnologías, claves de la mutación cultural que dramatizar la identidad atraviesa nuestro mundo.*

Jesús Martín Barbero (1998)

La respuesta es muy sencilla: una de las causas de nuestro malestar como docentes, proviene de la resistencia de los estudiantes a seguir las pautas de la cultura instituida por la escuela. Surge cuando no logramos entender por qué “estos chavos no hacen caso”, “no ponen atención y son apáticos”, “se aburren”, “sólo están buscando echar ‘desmadre’”, “no les importan los estudios sino sólo los amigos”, “andan todo el tiempo en el chat”.

Tan así que, cuando los estudiantes con una expresión de sorpresa nos dicen “¿qué onda con sus reglas profe?”, nosotros respondemos con el mismo desconcierto, como si fueran seres de otro mundo: “¿y ustedes en qué planeta viven?”. ¡Sin duda, viven en el nuestro!, pero no viven de igual forma nuestras expectativas, no interpretan de la misma manera la experiencia escolar, y mucho menos piensan que sólo hay una forma de vivir la escuela. Para ellos hay experiencias más allá del programa institucional. Forzarlos a acoplarse a nuestra forma de vivir la escuela no puede más que generar resistencias.

Negar la existencia y la expresión de otras formas de cultura e imponer la nuestra es un modo de ejercer una *violencia simbólica* contra los estudiantes; es decir, un tipo de violencia “invisible” y más difícil de identificar porque no se ejerce directamente mediante la fuerza física, sino a través de la imposición de una visión del mundo que se considera la única válida y legítima. Cuando aislamos, rechazamos, denigramos todo aquello que es expresión de la cultura juvenil, lo único que fomentamos es un mayor rechazo de los estudiantes hacia la cultura escolar (pues ésta es vista como arbitraria, poco razonable, discriminatoria), y la reproducción de conductas que son las que a nosotros, como docentes, nos producen malestar.



Asimismo, hay que considerar que 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, se destruyen sus intentos por pensar su contexto, por ejemplo: *“eso no viene en el libro”, “eso no es lo que te estoy preguntando”, “¿y eso de dónde te lo sacaste?”, “¿cuando lo tengas más claro participas!”*. De estas descalificaciones surgen entonces varias emociones como pueden ser la indignación, el miedo, la inseguridad, la vergüenza o el enojo.

Por el contrario, cuando los estudiantes intentan dotar de sentido a su experiencia escolar cotidiana y encuentran eco en la escuela, sin duda, las resistencias disminuyen y el estudiante está en disposición de entrar en un proceso de aprendizajes significativos.

Por ello, se vuelve necesario sustituir esta actitud de rechazo por una actitud de inclusión que posibilite que las escuelas incorporen las vivencias de sus estudiantes. Es así como lograrían movilizar sus emociones, su energía, su creatividad en un sentido positivo que ciertamente mejoraría la atmósfera escolar. Posibilitaría asimismo, una experiencia relacional –es decir, una experiencia basada en la relación entre diversos ámbitos–, la cual abre múltiples posibilidades y vías de enriquecimiento, significación y apropiación, y añadiría una dimensión más dinámica a la naturaleza de sus interacciones, a diferencia de las desvitalizadas actividades en el aula.

A sabiendas de esto, podemos integrar en nuestras clases, prácticas más cercanas al contexto de los jóvenes y más ligadas a sus inquietudes, para entonces dotar de sentido a la experiencia escolar. Esto a su vez, posibilitaría llevar la cultura escolar a otros contextos. Una vez que se encuentra la relación entre los contenidos académicos y la parte vivencial, es más fácil que el estudiante transporte dichos conocimientos a otros ámbitos de su vida.

Asimismo, podemos aprender a reconocer las experiencias juveniles y darles voz en el ámbito escolar. Esto implica, dejar de “obsesionarnos” con los detalles de la apariencia –“que si el peinado, que si el uniforme, que si ya trae el piercing, que ya se puso un tatuaje”–, y enfocarnos en explorar la singularidad de estas nuevas generaciones de jóvenes y la riqueza de sus culturas, para construir experiencias pedagógicas más significativas, no sólo para ellos, sino también para nosotros.

Las culturas juveniles, hay que subrayar, constituyen estilos de vida compartidos y representan el núcleo sobre el que se configuran los mundos de vida y el espacio en donde los jóvenes toman e incorporan los referentes para conformar su identidad. Es decir que no son algo secundario, sino central para el proceso de construcción de su identidad.

Existe la posibilidad de que la cultura escolar y la juvenil cohabiten y dialoguen, la pregunta es: ¿estamos realmente dispuestos a plantear una interacción sin exclusiones?

## 2.4 La compulsión por la normalidad

*¡Ah!, los defensores de una norma, sea esta la que sea: norma cultural, norma familiar, norma de empresa, norma política, norma religiosa, norma de clan, de club, de pandilla, de barrio, norma de salud, norma de músculo o norma de cerebro...  
¡Cómo se retractan en cuanto olisquean lo incomprensible esos guardianes de la norma, cómo se desviven por resistir entonces, se diría que están solos ante una conspiración universal! Ese miedo a verse amenazados por lo que se sale del molde... ¡Ah, la ferocidad del poderoso cuando juega a ser víctima! ¡Del acomodado cuando la pobreza acampa a sus puertas! ¡De la pareja con todas las de la ley ante la divorciada rompematrimonios! ¡Del privilegiado que olisquea el desarraigo! ¡Del creyente que señala al descreído! ¡Del diplomado contemplando al cretino insondable! ¡Del imbécil orgulloso de haber nacido en alguna parte! Y eso vale también para el jefezuelo de suburbio oliéndose al enemigo en la acera de enfrente... ¡Qué peligrosos se vuelven los que han comprendido los códigos ante aquellos que no los dominan! Incluso los niños deben desconfiar de ellos.*

*Daniel Pennac (2008).*

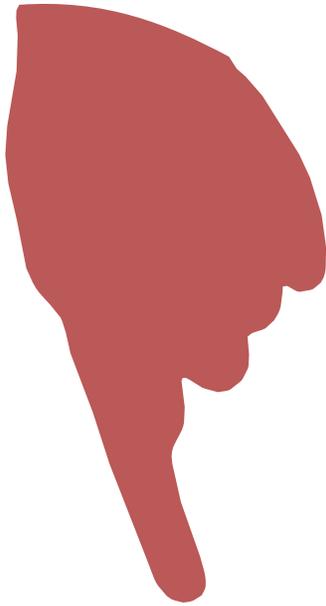
Queremos estudiantes dispuestos, atentos, bien portados y respetuosos de las reglas. Queremos estudiantes disciplinados y “normales”.

En el siglo XVIII, tras la revolución industrial, surgen las instituciones escolares tal y como hoy las conocemos: una estructura cerrada con salones separados de acuerdo con los grados; con tiempos de enseñanza bien delimitados; con avances de grado puntualizados; con jerarquías bien definidas para cumplir con una función particular. Las escuelas, los talleres industriales y los centros militares se parecían en su organización, y lo que se buscaba era también similar: producir a sujetos obedientes, sumamente productivos, capaces de cumplir y seguir órdenes sin cuestionarlas. La escuela en ese entonces, era un espacio de formación, destinado a incorporar la disciplina y el conocimiento, para después ingresar al mundo laboral.

Han pasado varios siglos y hoy en día ciertos aspectos de la estructura institucional, pero también de nuestras aspiraciones como docentes, continúan en la misma línea: queremos estudiantes productivos, obedientes, disciplinados y normalizados. Estudiantes que no nos cuestionen,

que no alteren el orden, que no reflexionen demasiado y que no inventen otros modelos de comportamiento. Y por más que ésta haya sido una meta desde la revolución industrial, lo que los jóvenes nos han mostrado es que buscarán vías para romper con la arbitrariedad de la disciplina.

En la actualidad uno de los malestares recurrentes de los docentes es que los estudiantes de hoy simplemente no obedecen, no hacen caso, no les interesa, no prestan atención. Habría que preguntar si el problema deriva de un modelo escolar tradicional que no logra encajar con las demandas de nuestra sociedad. Una sociedad que en la actualidad premia la creatividad, la búsqueda de soluciones por vías alternas; un entorno que nos muestra que ya no hay una única forma válida de pensar y relacionarse; un contexto donde las grandes verdades han sido sustituidas por pequeñas verdades ancladas en contextos muy singulares; una comunidad donde hablar en términos universales ya pasó de moda.



**El uniforme es crucial para un dispositivo escolar con vocación normalizadora, que busca evitar la singularidad para fomentar la formación técnico-cívica de ciudadanos unidimensionales. En la Experiencia escolar el uniforme combate desde el cuerpo una corporalidad que está descubriendo sus capacidades expansivas mediante la creatividad individual. La ropa es principio de estilo y estética que define valores culturales en la Experiencia juvenil, es parte de la integración a un colectivo que asume formas de pertenencia a través del consumo. Vestirse cholo o punk, de negro o con el verde, rojo y amarillo rastafari son procesos de iniciación a una identidad asumida desde la vestimenta. El uniforme se combate, entonces, deformándolo.**

**Hugo César Moreno (2015)**



Habría como docentes que pensar si ésta “disciplina” y “normalidad” que tanto ansiamos, habla más bien de nuestra necesidad de encontrar, frente a la incertidumbre del escenario escolar, un puerto seguro en nuestra profesión, un lugar desde donde podamos sentir que tenemos el control y el mando de la experiencia escolar.

Sin embargo, las fórmulas que tenemos ante este nuevo escenario social y cultural, no nos están ayudando a resolver los problemas que tenemos como docentes; no están aportando a la generación de propuestas que contribuyan a la resolución de problemas cada vez más complejos; no nos están tendiendo la mano para comprender a nuestros estudiantes. Seguimos insistiendo en aplicar las técnicas de un modelo escolar tradicional del siglo pasado, para tratar con jóvenes del siglo XXI. Todo esto conduce a elevar los índices de malestar tanto en nosotros como en los estudiantes, pues pareciera que los moldes en los que queremos que los estudiantes encajen son demasiado pequeños o rígidos.

Esto no significa un llamado a la desaparición de reglas. Las reglas son importantes para una convivencia armónica mientras sean razonables, pertinentes, oportunas, consistentes, congruentes y cumplibles; pero la normatividad aplicada sin estas condiciones, conduce a la rigidez y al debilitamiento de la creatividad y de la experiencia subjetiva de la comunidad educativa.

### **La normalidad versus el desarrollo de la experiencia subjetiva.**

La escuela intenta anclarse con tanta exigencia y firmeza en la realidad *objetivante* que desconoce el valor de la experiencia subjetiva, aquella que da lugar a otro tipo de aprendizajes y desarrollos no incluidos en el currículo. La construcción de la subjetividad tiene que ver con las diferentes formas de encontrar significados; de interactuar con el universo simbólico; de dar sentido a las diversas maneras de percibir, sentir, pensar, conocer y actuar, así como también de construir vínculos entre el presente y el pasado y así resignificar la experiencia. Los docentes, a partir del vínculo con los estudiantes van tejiendo lazos que constituyen al sujeto; **se trata del arte de forjar encuentro.**

Estas diferentes formas de construir subjetividad tienen que ver con la manera de dar significado a nuestras experiencias, a las cosas que nos pasan, a lo que aprendemos y a lo que vivimos a partir de hacerlas nuestras, de conectarlas con nuestro mundo interno y de encontrarles un sentido. Por ello, vale la pena recordar que el individuo no sólo aprende lo que está “fuera” de él, como si fuera una importación o una interiorización, sino que también, el sujeto construye sobre las experiencias de vida a partir de sus propios recursos, entre ellos los de la fantasía, la creatividad y la imaginación, que son parte inseparable de sus sentidos subjetivos. Aprender no solamente es un mecanismo intelectual o puramente cognitivo, sino un proceso que integra sentidos subjetivos muy diversos, que se activan y organizan en el curso de la experiencia de aprender.

En la vida escolar, sin embargo, se desarrolla una falta de tolerancia a los elementos *subjetivantes*, a esos procesos que nos preparan para conocer, contactar genuinamente y dotar de sentido a la experiencia. Por lo general, la escuela no celebra la vida imaginativa, la creatividad, las nuevas iniciativas. Por encima de todo, se exige *normalidad, normalidad y más normalidad*, y se desalientan, e incluso se sancionan las singularidades y las diferencias, así como las conductas poco apropiadas en función de los estándares de “normalidad”.



**Pensar implica  
crear una zona de  
incertidumbre.**



*El pensamiento como la poesía, crea penumbras, zonas borronadas de sentido, porque pensar es necesariamente suspender la certeza, movilizar la estructura; si todo ocurre dentro del marco de la lógica habitual: más que producir pensamiento, se ubica lo que existe; por eso vale la pena suspender por un rato los marcos teóricos, que muchas veces funcionan más al modo de fronteras, que de escenarios para el pensamiento.*

*Para encontrarse con uno mismo y con el otro se necesita de una espontaneidad que el marco del rol no siempre permite, “escuchar al otro y escucharse son desafíos a la apertura de pensamiento”.*

*La tarea significa no sólo mirar la planeación de la enseñanza y revisar las propuestas pedagógicas, sino también pensar las dificultades subjetivas, los vínculos, las problemáticas de nosotros y la de los chicos...  
María Emilia López (2004)*

Cuando como docentes, excluimos esos elementos subjetivos en aras de la estabilidad y la seguridad que nos brinda la norma, suceden varias cosas:

- Obstaculizamos los procesos de construcción subjetiva de los individuos.
- Empobrecemos la experiencia escolar.
- Inhibimos la creatividad y la iniciativa.
- Generamos una atmósfera de malestar y pesadez.
- Fortalecemos por un lado, las resistencias activas como pueden ser la provocación, el desafío o la trasgresión; o a las resistencias pasivas, como son la no participación, la apatía, el aburrimiento o la indiferencia.

#### **De lo normal a lo normativo**

En diversas ocasiones, la normalidad se vuelve problemática cuando se hace normativa, cuando se vuelve ley: cuando obliga a un conjunto de personas a ser interpretadas –juzgadas, valoradas, clasificadas–, o a interpretarse con base en una medida homogénea, como puede ser el del modelo del “buen estudiante”. El poder *normalizador* se empeña en producir espacios y sujetos homogéneos que están atados a una identidad (Buttler, 2007). Esto atenta contra el derecho a la diversidad y al mismo tiempo, contra el derecho de apropiarse de la experiencia.

El mandato de la normalización se apoya en aquellos mecanismos disciplinarios que “permiten cercar al individuo, saber lo que es, lo que hace, lo que puede hacer, dónde es necesario situarlo y cómo situarlo entre los otros.” (Foucault, 1999). Y no sólo eso, también posibilita calcular o predecir la conducta de éste. Es decir, hace del comportamiento algo previsible. Esto sólo se logra cuando se *domina* el conocimiento sobre la persona, cuando se la individualiza, cuando se sabe lo que ésta es. No saber lo que es el individuo y de lo que es capaz, siempre ha representado un peligro para los poderes normalizadores. De ahí el empeño del mundo escolar, en reducir los márgenes de incertidumbre, de todo aquello que pueda escaparse de las coordenadas de la *norma*.

Lo normal en condiciones escolares consiste cumplir con las tareas asignadas, ser responsable, estar comprometido con el proceso de aprendizaje, ser puntual, portar bien el uniforme, tener buenas calificaciones, comportarse apropiadamente, cumplir con los resultados esperados. Sin embargo, este tipo de normalidad favorece la parálisis y la eventual cancelación de la riqueza de los procesos relacionales, en favor de una estructura cuyos fines están orientados a convertir la experiencia escolar en un objeto material capaz de ser medido, predecible y controlable.

Al mismo tiempo, la compulsión por la normalidad se traduce en la falta de resonancia necesaria para que cuando alguien exprese algo, 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 y lúdica en la que es posible el debate de las ideas y la capacidad de compartir experiencias, construir subjetividad y por lo tanto que los aprendizajes académicos tengan un sentido.

*El “relajo”, que desde la perspectiva del docente se califica como indisciplina, mientras que los estudiantes la entienden como una forma de “relajar”, es decir, de «destensar» las relaciones, romper la formalidad dentro del salón de clase, sin que necesariamente implique un reto a la autoridad del docente.” (Furlan y Splitzer, 2013:57). . Se pone de presente, otra vez, que pareciera que no se construye en la escuela un “mundo cultural común” en que las normas, la formalidad y la informalidad adquieran un compartido sentido colectivo: nuevamente aparecen diferentes códigos de lectura e interpretación de la realidad (sea esta la disciplina o el relajo); los docentes y los estudiantes parecieran estar en mundos separados; instalados en horizontes de sentido radicalmente diferentes.*

*Carlos Jiménez (2015)*



### La normalidad genera resistencias...

Los estudiantes no son espectadores pasivos, sino que son actores que reaccionan ante tanta *normalidad*: aprovechan los resquicios 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 la *normotización*<sup>5</sup> del sistema. Es decir, la aniquilación -mediante los dispositivos disciplinarios- de la espontaneidad, de la creatividad, de los chispazos de ingenio y alegría, de la experiencia subjetiva.

La resistencia aparece justamente con aquellas prácticas escolares que obsesionadas por la disciplina y la normalidad, desalientan los aprendizajes más vivos y más genuinos, y que inclusive llegan a ser interpretados como disruptivos o trasgresores.

En la escuela solemos interpretar el “echar desmadre”, “hacer locuras”, “gritar” “jalonearse” “llevarse pesado” como un atentado contra la disciplina y las normas. Pensamos que el remedio ante esto, son más normas, reglamentos más estrictos, controles más severos, pero en ocasiones esto genera aún mayores resistencias y un mayor rechazo de los estudiantes hacia el sistema escolar, lo que afecta directa y negativamente nuestra práctica.

Hay que tomar en cuenta que 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 a los estudiantes, o de las acciones “educativas” fallidas, cuya responsabilidad les es proyectada o pueden simplemente expresar su forma de resistir a la rigidez del dispositivo escolar. 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. Y sin duda, en muchas ocasiones estos intentos resultan efectivos.

Por ello, habría que preguntar y pensar en prácticas pedagógicas orientadas a fortalecer la creatividad, el ingenio, la espontaneidad, la singularidad de los individuos y de sus experiencias. Esto involucra renunciar a nuestra *voluntad normotizante*, es decir, a esta tentación de estar, vivir y convivir *normalizados*, así como el deseo de normalizar al otro.

### 2.5 Ya no sé qué hacer con tantos derechos humanos.<sup>6</sup>

*... 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 alumnos... ¿y dónde quedan las obligaciones?... Se les olvidan las obligaciones... Así es. Y por ejemplo en grupos de 5º y 6º año se trabaja esto actualmente... Tú tienes derecho a... ¿pero cuál es tu obligación? Porque los chicos 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 yo me pregunto ¿dónde quedaron las obligaciones?...*

*Profesor de primaria (Grupo Focal EAEDF, 2013)*

<sup>5</sup> 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”.

<sup>6</sup> Sobre la Ley de los derechos de los niños, niñas y jóvenes. Ver Anexo 2.

Quizá no sorprenda a nadie escuchar que la disciplina ha sido un instrumento estratégico e imprescindible para silenciar voces, implantar la autoridad, uniformar a los individuos, aniquilar la diferencia y, desde ahí, garantizar el funcionamiento de una institución autoritaria, vertical y jerárquica donde unos mandan y los otros obedecen, donde unos saben y los otros aprenden. Sin embargo, al menos en el discurso oficial, el modelo de formación de los jóvenes, hoy en día, está cambiando. Se dice que ya no se sustenta en el “autoritarismo duro y paternalista”, donde las personas adultas, al ser las fuentes de autoridad y de conocimiento, estaban autorizadas a corregir y formar a los individuos en base a los criterios que ellos considerarán válidos, inclusive si éstos involucraban el uso de la violencia (Zurita, 2015).

En otras generaciones, los jóvenes eran vistos como “ignorantes”, incapaces de servirse de su entendimiento para tomar buenas decisiones. Este modelo de formación favorecía la obediencia, la imposibilidad de cuestionamiento hacia los abusos de poder, la escasa participación de los estudiantes en su proceso de formación. Eran siempre los adultos encargados de dar las pautas para normar la existencia.

Este tipo de modelo entró en crisis debido a ciertas transformaciones en nuestra sociedad. Ejemplo de ello son la entrada de los derechos humanos y de los derechos de los niños, las niñas y los adolescentes, que ya de inicio le otorgan un papel más activo a los estudiantes en su proceso de aprendizaje, y cancelan la posibilidad de educar ejerciendo cualquier tipo de violencia.

En México, por ejemplo, la *Ley General de Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes*, publicada el 4 de diciembre de 2014, además de reconocer a estos grupos como titulares de sus derechos, identifica varios derechos esenciales para su desarrollo, tales y como: el derecho al acceso a una vida libre de violencia y a la integridad personal, el derecho a no ser discriminado, el derecho a la participación, el derecho a una educación basada en un enfoque de derechos humanos que garantice el respeto a su dignidad humana, entre otros.

En este sentido, muchas de las herramientas que empleaban nuestros profesores y nuestros padres, como por ejemplo, los jalones de oreja, el “reglazo”, las humillaciones, hoy en día van en contra de un tipo de educación basada en el respeto a los derechos humanos y en los valores democráticos, la cual está respaldada por nuestra propia Constitución.

Sin embargo, pese a que las leyes de nuestra sociedad lo condenen, las prácticas autoritarias y la violencia, no han desaparecido en las escuelas sino que ahora adquieren diferentes formas. Hay todavía mucho trabajo por hacer para conseguir que lo planteado en el papel se incorpore en nuestras prácticas.

Muchos abusos que hoy en día vemos, equivocadamente se justifican a través de una dicotomía –que valdría la pena poner en cuestión– que se establece entre la condición de docente versus la condición de estudiante. Es decir, el que sabe y enseña, y el que no sabe y aprende. Cuando legitimamos el uso de la violencia o del autoritarismo basándonos en la diferencia entre estas condiciones, lo que hacemos es contribuir a la (re)producción de una serie de injusticias. Por ejemplo, cuando el docente calla al estudiante por el hecho de no saber.

Sin embargo, en muchas ocasiones, las prácticas autoritarias son un síntoma de que como profesores no estamos encontrando salidas para lidiar con los problemas de convivencia y de conducta de nuestros estudiantes.

Es así que cuando estamos desesperados, en ocasiones los castigos, las amenazas y los gritos se vuelven el medio para intentar poner orden o para tomar el control de una situación que nos ha rebasado. Sin embargo, este tipo de prácticas no resultan eficaces pues entramos en un círculo vicioso y es que las prácticas autoritarias son uno de los factores que generan indisciplina. Esto se debe a que el autoritarismo genera resistencias y no, como podemos pensar, una sumisión automática. Esto quiere decir que es probable que entre más medidas coercitivas imponamos para combatir la indisciplina, más posibilidades hay de que ésta vuelva a manifestarse. Los estudiantes demuestran una y otra vez que buscarán darle la vuelta a las prácticas autoritarias.



*Se entiende por autoridad, la potestad que tiene una persona o institución para hacerse obedecer sin recurrir a la coacción o la fuerza, sino más bien la fincada en la libertad de quien obedece, acto que requiere diálogo y entendimiento; el autoritarismo se entiende como los actos de autoridad, en los que se suprime el diálogo y se recurre a la coacción o violencia, además de negar la libertad de quien debe obedecer; la disciplina escolar, son las normas -y lo no escrito- aplicadas por las autoridades escolares, que utilizan el poder para inducir acciones, -de donde se colige, que existe una relación intrínseca entre autoridad y poder-; autoridad formal en la escuela secundaria, son las identificadas por la jerarquía que ocupan en la institución; y, autoridad reconocida, son aquellas que pueden ser formales o no, pero se les identifica por el liderazgo y/o respeto ganado o por el temor y sumisión que inspiran (Las significaciones sociales imaginarias de los estudiantes de secundaria, 2014)*

Por otra parte, el autoritarismo repercute en una percepción negativa sobre nuestra labor, porque terminamos alejándonos de las prácticas pedagógicas deseables que nuestros estudiantes necesitan y que la sociedad reclama.

Deseamos ser docentes respetuosos, dialogantes y flexibles, pero en ocasiones acabamos siendo profesores autoritarios, irrespetuosos o violentos. Esto ciertamente impacta en nuestra autoestima pues al actuar como no queremos ser, surgen una serie de sentimientos asociados a la culpa, la frustración, el enojo, la impotencia.

Al mismo tiempo nos sentimos indefensos y vulnerables porque la “mala conducta” ya no es corregida en casa por los padres o en el peor de los casos, es justificada o negada por los propios padres, generando, de este modo, un conflicto entre la autoridad escolar y la familiar.



La **autoridad** escolar atraviesa una crisis sostenida. Y esta crisis crea un vacío que intenta ser llenado de alguna forma alternativa de ejercicio de poder. Pero el problema es que, **desaparecida** la autoridad, la única opción que pareciera quedar abierta para el **uso del poder** es a través de la **coacción**, es decir el uso de la **fuerza** o una **amenaza** de uso de la misma para intentar imponer la propia **voluntad**, o para resistir al intento de otro para **imponerla**.

Paola Gallo (2009)

## Las nuevas demandas de los padres

*El 67% de los docentes considera que los padres de familia no educan a sus hijos con suficientes límites.*

*El 46% de los docentes 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 55% de los profesores percibe que los padres de familia llegan a ser un problema porque no apoyan su trabajo.*

*(SIJ-UNAM. A partir de los resultados de la ECEC 2014)*

Los docentes 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.

Sin embargo, la familia actual (Moreno, 2010) parece haber renunciado a asumir el compromiso de la educación de los hijos, y ha depositado en la escuela muchas de las tareas de las que antes se ocupaba; ello ha traído una sobrecarga de trabajo para el profesorado. Esta situación, efectivamente genera malestar, pues los profesores sienten que se depositan en sus espaldas responsabilidades que son competencia de los padres. Los docentes ahora no sólo tienen que ocuparse de la enseñanza de contenidos académicos sino que deben cumplir distintos roles, ante unos estudiantes y padres de familia cada vez más demandantes.

## Los docentes se sienten cercados

*...Los docentes somos los que realmente estamos en el campo de batalla, pero con la artillería más débil y en la posición más vulnerable ... (Grupo Focal EAEDF, 2013)*

Al mismo tiempo, los docentes reclaman que se sienten cercados ante la gran cantidad de derechos que tienen los estudiantes: “ahora no se les puede tocar ni con la punta del dedo”, “levanto la voz y me amenazan con acusarme en la dirección”, “uno les llama la atención y ya salen que si esto está en contra de sus derechos”, “tienes un problema con el estudiante y ya tienes encima al padre de familia”.

Esto nos permite constatar que existen relaciones tensas y en ocasiones conflictivas entre la autoridad escolar y la autoridad familiar. En un escenario ideal, padres, docentes y directivos, tendrían que actuar conjuntamente y en la misma dirección. Pero en el escenario real, esto no sucede puesto que los padres tienen una concepción diferente sobre las exigencias, los valores y la disciplina que sus hijos deben recibir por parte de la escuela.

Veamos la siguiente opinión de una profesora de primaria:

*...Hay niños que se sienten abandonados, que están a merced de lo que les ofrece la televisión, el internet, las telenovelas, niños que no van ni a catecismo ni a la iglesia, ni nada, como poner un límite. Si en la casa le permiten todo, entonces, un docente que le trata de enseñar y ahora que no les puedes tocar un pelo, también influye... (Grupo focal EAEDF, 2013)*

Esta situación genera sentimientos de impotencia en los docentes pues pareciera que se les obliga a “entrar a un campo de batalla sin fusil”. Se les dificulta poner límites ya sea porque los jóvenes no están acostumbrados a éstos, o porque una vez que se establecen límites, los propios padres y estudiantes los cuestionan con base en la defensa de sus derechos.



La percepción de muchos docentes es que los derechos de los estudiantes se han desvirtuado a tal grado, que hemos pasado de un régimen donde los profesores abusaban del poder de su jerarquía, a un régimen en el que padres de familia y estudiantes abusan de su poder, con un arma infalible: la retórica de los derechos humanos.

Para muchos docentes, los derechos humanos se han convertido en un escudo que emplean hábil y eficazmente los estudiantes pero también, si es necesario, los padres de familia para limitar todas las pretensiones disciplinarias de la autoridad escolar.

No es por tanto extraño que emerja desde la narrativa de los docentes, la inconformidad, el desconcierto y la sensación de que es imposible (o al menos casi imposible), tener propuestas que les permitan continuar cumpliendo con la añeja obligación de mantener el control y el orden mediante la disciplina. La sensación es que su autoridad está resquebrajada y que la propia sociedad se opone a la creación y aplicación de normas disciplinarias más estrictas, que para muchos docentes, sería la mejor vía para recuperar el “control” y el “orden” en las aulas. Por eso es que muchos docentes opinan que debería haber sanciones más severas en el espacio escolar. Sin embargo, como veremos más adelante, esta vía no es la óptima para contribuir al desarrollo integral del individuo.

Al mismo tiempo, hay la sensación por parte de los docentes de que los padres de familia se han convertido en los celadores que proyectan su frustración, inconformidad y enojo sobre la escuela.

Frente a estas percepciones abrumadoras que acabamos de mencionar, a veces nos olvidamos de dos cosas importantes:

1. Que los derechos vienen de la mano de responsabilidades. Aunque estas responsabilidades equivocadamente tienden a desdibujarse en la práctica.
2. Que estos derechos también los tenemos nosotros como profesores, lo que significa de igual forma, ser considerado y respetado en toda nuestra dignidad por parte de todos los miembros de la comunidad educativa.

Tenemos, por tanto, que estar conscientes de nuestros derechos y deberes como personas.

**Cuadro 2.**  
Cartilla de los derechos y deberes de las personas elaborada por la Comisión Nacional de los Derechos Humanos (CNDH).

Derechos y deberes individuales	Derechos y deberes sociales
Cuidar nuestra integridad física y emocional.	Convivir de manera respetuosa con todas las personas.
Desarrollar habilidades propias a través del estudio y el trabajo.	Respetar la integridad física y emocional, la salud y la sexualidad de los demás.
Buscar la superación personal, por medio de actividades culturales, artísticas y deportivas.	Cuidar y conservar los bienes de uso común.
Cuidar el respeto a nuestros derechos, y en caso de que sean afectados, denunciarlo ante las autoridades correspondientes.	Actuar de manera cívica y solidaria con nuestros con la comunidad, sin importar sus diferencias.

FUENTE: Elaboración propia. Tomando en cuenta texto CNDH (2012)

La percepción de que los padres están contra nosotros o no nos están apoyando, dificulta nuestra labor. Pero querámoslo o no, tendremos que establecer una relación con los padres de familia; no obstante que ésta puede ser positiva o negativa, o que podamos vivirla como una carga o como un apoyo. Ciertamente deseamos que sea de esta última manera, pero para ello, necesitamos aprender a comunicarnos y a establecer un diálogo para llegar a acuerdos.

Algunas recomendaciones para lograr una buena comunicación con los padres de familia pueden verse en el Cuadro 3.

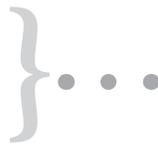
### Cuadro 3. Recomendaciones para lograr una buena comunicación con los padres de familia.

- Tener una escucha genuinamente receptiva.
- Trabajar con las ideas pre-concebidas sobre padres *abandonadores*, consentidores, caóticos, violentos o disfuncionales.
- Darnos la oportunidad de conocernos.
- En lo posible, identificar el contexto familiar, social y económico del estudiante, así como las expectativas que los padres tienen sobre la escuela y la educación.
- Establecer relaciones de coordinación y no de subordinación.
- Construir un espacio de encuentro en el que la dignidad de todos los interlocutores se encuentre garantizada.
- Privilegiar la comunicación por encima de la información. Tratemos de construir un mismo idioma.
- Tener una genuina disposición e intención de construir acuerdos, estrategias y acciones que favorezcan el desarrollo del estudiante, así como el bienestar del docente y del padre de familia.

FUENTE: Elaboración propia.

## 2.6 Vivimos bajo la ley de la selva.

En la **escuela** no se logra fundar la ley que permite el “vivir juntos” propio de la **ciudadanía** y de la **democracia**, como “**forma de vida**” y como “**autolimitación**”.



*En tal contexto tiende a obstaculizarse y/o a inhibirse la “agencia” de los estudiantes de manera tal que se reduce su “voluntad de obediencia”, tanto como su capacidad de producción de cultura y de moralidad. Los síntomas de este desolador panorama son: una “conflictividad genérica y recurrente” que atraviesa la vida cotidiana escolar; las protuberantes indisciplinas generadas por todos los actores -más por los docentes que por los mismos estudiantes-, tanto como las frecuentes formas de agresión y que indudablemente constituyen formas de “violencia manifiesta”.*

*Carlos Jiménez (2015)*



Hoy en día estamos viviendo procesos de transición entre reglamentos y normas basados en enfoques disciplinarios, sancionadores y punitivos, hacia pactos o acuerdos de convivencia democráticos, formativos y preventivos. Sin embargo, observamos todavía la sobrevivencia de reglamentos y normas de corte autoritario, vertical, jerárquico y adultocéntrico a los cuales las autoridades les han añadido algunos conceptos o ideas relacionadas con la democracia o el respeto de los derechos de niñas, niños y adolescentes. Sin embargo, no se han llegado a aceptar en su totalidad estos enfoques en el diseño organizacional del sistema educativo, las políticas y programas educativos. Es así que hoy en día, tenemos reglamentos y normas que contradicen un ideal democrático que demanda la sociedad contemporánea. De ahí la importancia de trabajar para que los principios de nuestras instituciones sean proyectados en la realidad.

### ¿Para qué sirven las reglas y los límites?

*Las reglas sólo sirven para limitarlos, para hacerlos entrar en un orden incomprensible, pues ¿en qué ayuda llevar el cabello a lo militar o usar un uniforme feo, sin estilo? Es claro que no comprenden el fondo de reglas, a veces bobas, y entonces entienden que lo mejor es fingir seguir las reglas para hallar satisfacción al violarlas, para sentir que ellos son los que hacen algo y no sólo siguen los llamados al orden*

*Hugo César Moreno(2015).*

De acuerdo con Úrsula Zurita (2015) hay una idea un tanto extendida de que la violencia escolar y, especialmente su reciente y acentuado incremento, obedece a la falta de normas en las escuelas. Frente a ese supuesto, las posturas al respecto se multiplican pues para algunos sectores el problema no es la carencia de normas, sino la existencia de normas que no sirven para construir, establecer y aplicar sanciones lo suficientemente severas que, de forma efectiva y eficiente, contribuyan a reducir la violencia. Algunos más consideran que las normas son incongruentes e ilógicas porque se orientan hacia cuestiones que directamente en la actualidad no tienen relación estrecha con las causas de la violencia ni del conflicto, como son la apariencia, la vestimenta y la higiene personal. Otros piensan que para tener mayor legitimidad y apego, las normas tendrían que ser construidas democráticamente entre los distintos integrantes de las comunidades escolares, especialmente entre los jóvenes y adultos de los cuales exista una marcada inclinación hacia los docentes y directores dado que los padres no son lo suficientemente estrictos para emprender acciones disciplinarias.

Como se puede advertir, las visiones sobre las normas son diversas y en ellas se expresan tanto posturas democráticas como otras autoritarias o, bien, paradójicamente, propuestas que combinan factores democráticos con otros autoritarios.

Frente a tantas posiciones, lo cierto es que los límites representan una manera de formar, contener, cuidar y proteger la integridad personal y la del prójimo. Los límites son componentes fundamentales para la sana convivencia, ya que funcionan como organizadores emocionales personales y de la dinámica grupal; brindan sentido de certidumbre y principio de realidad.

Las reglas ponen límites que son importantes en toda sociedad para mantener orden, para aprender a ejercitar nuestra libertad sin perjudicar al otro, para crear espacios de convivencia pacífica. Las reglas regulan y organizan el mundo social para proteger los derechos de todos los individuos.

Vivir en una sociedad donde cada uno hiciera lo que quisiera, nos llevaría a la violencia y a la “ley de la selva” en la que se instauraría la tiranía de los más fuertes.

Sin embargo, hoy en día hay docentes y padres que manifiestan que se sienten confundidos, rebasados o impotentes ya que los estudiantes están fuera de control. Es como si hoy las reglas en lugar de ayudar a mantener el orden, incitaran a la desobediencia y al caos. Hay otros, que expresan inseguridad, temor o cierta culpabilidad al poner límites. En este sentido, hay que recordar que el vacío de una autoridad razonable y dialogante en el salón de clases, en la escuela y también en el ámbito familiar, puede ser resultado de la falta de herramientas o de una indisposición emocional para contener al otro, o de una serie de problemáticas asociadas a una incapacidad para ejercer una autoridad que educa, que forma, que brinda certezas, que es justa y que favorece el desarrollo de los jóvenes.

Los niveles de violencia se incrementan en la medida en que existe un mayor nivel de represión, castigo y autoritarismo —es decir un modelo punitivo—, pero también es muy importante subrayar que la violencia se hace presente en aquellos espacios en los que no existen referentes disciplinarios claros, es decir en un tipo de espacio donde las normas y reglas no son expuestas con claridad o no se enuncian de forma explícita; o donde se da una *ambivalencia normativa*.

Por eso es tan importante sustituir el vacío de autoridad o el autoritarismo, por normas, reglas y acuerdos que nos conduzcan a una convivencia armónica y de respeto hacia los derechos de todos los integrantes de una comunidad. Esto sólo podrá lograrse, cuando aprendamos a valorar y a incorporar dichas reglas, normas y acuerdos por convicción y no por miedo a una represalia. En este punto nos detendremos más adelante.

**Los castigos relacionados con el estado de ánimo son otra dimensión de la categoría de “la cara represiva de la autoridad”, donde se expresa el descontento por la aplicación de castigos que no tienen su origen en actos provocados por los jóvenes, sino propios de los problemas que aquejan a aquellos que los aplican, por lo que se puede definir, como, “las acciones de las autoridades, que aplican castigos a partir de su estado de ánimo”. Los ejemplos, fincados en opiniones de los estudiantes de secundaria, son las siguientes: yo creo que a veces se desquitan con nosotros, depende si andan de buen humor o mal humor y es así como nos van poniendo el castigo, dependiendo como vengan ellos, y yo pienso que eso está mal;**



*si tienen un problema en su casa vienen y se desquitan con nosotros; de hecho, yo creo que a veces se desquitan con nosotros, depende, si andan de buen humor o mal humor y es así como nos van poniendo el castigo, dependiendo como vengan ellos, y yo pienso que eso está mal, porque es como estar desquitándose con nosotros.  
(Las significaciones imaginarias sociales de los estudiantes de secundaria, 2014)*



Lo cierto es que los estudiantes son educados con la plena convicción de que unas son normas formales pero las que realmente se aplican no sólo cambian en su construcción y contenido, también dependen de quién las aplica y a quién se dirigen.  
Úrsula Zurita (2015)

¿Cómo vivimos estudiantes y profesores las normas y las reglas de la escuela?

*El 21% de los estudiantes opinan que las reglas de su escuela son absurdas.*

*El 17% de los estudiantes opinan que las reglas del salón de clases son absurdas. (SIJ-UNAM. A partir de los resultados de la ECEC 2014)*

¿Cómo viven los estudiantes y docentes las normas y las reglas de la escuela? ¿Éstas son congruentes, pertinentes, consistentes, razonables y cumplibles? ¿Hay reglas que son absurdas? Y si es el caso, ¿cómo es que podemos relacionarnos con reglas que nos parecen absurdas? ¿Es que acaso esperamos de los estudiantes que respeten reglas que para ellos no tienen sentido, y que son ejemplo de la simple arbitrariedad?

Tal vez lo que deberíamos estar haciendo es una revisión crítica sobre las reglas existentes, su función, su sentido, y el tipo de relaciones que la comunidad escolar establece con éstas.

Esto se vuelve aún más necesario cuando nos damos cuenta que las percepciones que los estudiantes tienen con respecto a las reglas distan mucho de nuestros ideales. Por ejemplo:



*¿Qué son las reglas? –Órdenes. –Castigo. –  
Aburrimiento. –Asco. – ¿Por qué creen que son un  
castigo? –Porque no te dejan hacer lo que quieres. –  
Porque son aburridas. –¿Cómo serían las reglas para  
que fueran divertidas? –Que la única regla sea que no  
haya reglas. –¿Y para qué les dicen las reglas? –Para  
intimidarnos. –Para obedecer. –¿Alguien piensa para  
qué existen las reglas? –Para que no lo hagamos. –Para  
que no seas malo. –Para no cometer errores  
–Y qué les dice, qué son las reglas- Que es algo que  
tienes que respetar. –¿Y ustedes qué piensan? –  
Pendejadas. –Por el momento te estás quieto y ya  
después andas echando desmadre.  
–Romper las reglas es feo porque después te cachan,  
pero si no, lo haces otra vez. Si sé que lo hice mal,  
es ¡chin! tengo que hablar, te sientes culpable. Si  
sientes que lo hiciste por el bien de alguien más, no te  
preocupa. –¿Cuando ves que alguien se saltó una regla? –  
Me siento súper, me siento orgullosa. (Torres, 2014)*

Estas opiniones nos muestran que los estudiantes distan de hacer una valoración positiva de las reglas, sino que más bien son percibidas como aquello que obstruye su libertad y cuyo fin es controlarlos, disciplinarlos y someterlos. En este sentido, los estudiantes no las ven como aquello que contribuye a generar espacios de convivencia pacífica y que en última instancia les “conviene” pues asegura la protección de sus derechos.

Sin embargo, hay algo que parece resultar muy atractivo de las reglas: romperlas. Para muchos jóvenes romper las reglas se vuelve en una herramienta para socializar y ganar prestigio entre sus compañeros de clase y amigos. Trasgredir las reglas no es una mera acción irracional. Los jóvenes tienen claro que transgredir las reglas impuestas tiene consecuencias, saben que podrán llegar a castigarlos pero saben también que obtendrán un reconocimiento positivo de sus pares.

El “juego” de romper reglas resulta divertido porque impone la necesidad de ser astuto, de aprender a ocultarse y habitar los intersticios. La sanción o el peligro de sanción “hace que valga la pena romper la regla”, salirse con la suya, evitar ser cachado. Además, romper las reglas tiene una ganancia anímica: “Porque el docente se enoja”, “O

así no se meten contigo”, “Te ponen en un lugar especial”. Un sector de estudiantes está convencido de que con la trasgresión se logra estatus.

La indisciplina, en este sentido, se ha constituido en un importante referente de identidad para los estudiantes (Jimenez, 2015) o incluso para la identidad del grupo, ya que “el hecho de que todo el grupo se asume como indisciplinado y el nombre del grupo, que incluye el número y la letra de identificación ante los demás dentro de la escuela, brinda una señal de identidad para sus miembros” (Furlán, 2013). Este juego se vuelve más atractivo cuando los estudiantes tienen la percepción de que muchas de las reglas están ahí para someterlos e intimidarlos. De tal modo que la trasgresión se vuelve en una forma de resistir al dispositivo escolar y fortalecer los lazos de cohesión entre los jóvenes.

Desde este escenario, la pregunta de los 64,000 pesos es ¿cómo podemos construir una convivencia armónica, basada en el respeto y la solidaridad cuando para una buena parte de la población escolar el valor de las reglas consiste en transgredirlas? De inicio es una pregunta muy difícil de resolver, porque inmediatamente surge otra ¿Cómo se trabaja para que las reglas sean percibidas por la comunidad



a la constitución de un individuo autónomo, consciente de los límites de su libertad, de su responsabilidad: un individuo que aprende a involucrarse en la toma de decisiones de su comunidad.

De esta forma, si habituamos a nuestros estudiantes a seguir órdenes, contribuimos a la producción de estudiantes pasivos y obedientes que no reflexionan, que no tiene opciones, que no se encuentran ante la elección de alternativas o cuya única alternativa es brincarse las reglas y normas. Bloqueamos, asimismo, la voluntad de obediencia, es decir, impedimos que opere una voluntad del joven para tomar decisiones, y colocamos a las reglas en el terreno de lo inevitable, del destino o de la imposición.

Por todo lo anterior, se vuelve importante acabar con este *formalismo de las reglas* que le pone un freno al desarrollo de la *autonomía moral*. Una forma de lograr esto es a través de la participación de los actores en la construcción de las reglas, y si esto no es siempre posible, al menos debería haber un lugar para su reflexión y debate.

**Cuadro 4.**  
Diferencias entre un estudiante autónomo y estudiante obediente.

Un estudiante autónomo	Un estudiante obediente
Actúa de forma voluntaria, sin miedo ni presión. Tienen un control sobre su conducta.	Actúa por miedo a una represalia, por sentir la presión de una voluntad externa.
Respeto las normas y reglas no importando si hay alguien supervisando su cumplimiento.	Cuando no hay supervisión o una coacción de por medio, su conducta suele ser desorganizada o trasgresora.
Toma decisiones en base al respeto de las reglas y normas de las cuales el mismo está convencido.	Se le dificulta tomar decisiones pues no ha aprendido a elegir por sí mismo. Es siempre otro quien le dice qué hacer y cómo hacerlo.

FUENTE: Elaboración propia a partir de Grupo Focal EAEDF, 2013. SIJ UNAM

### 1. Plan A. La construcción colectiva de reglas y normas: una forma de incorporarlas por convicción.

*... “¿y ustedes no hacen reglas?”, preguntó el coordinador, “pues a veces sí, pero te friegas tu solito”, respondió uno de los chicos ... (Grupo Focal EAEDF, 2013)*

Piaget habla de la *heteronomía moral* como la necesidad que tiene el niño de que los demás le pongan las normas. En los niños pequeños, lo propio es que haya un “realismo moral” que significa que las reglas y los deberes son algo objetivo, que existe por sí mismo, e independientemente de la conciencia del individuo. Se trata de heteronomía del deber: hay que cumplir las normas porque así lo manda la autoridad, sin que quepa una reflexión al respecto. Las reglas existen de un modo absoluto, sin matices o interpretaciones posibles.



De acuerdo con Piaget, lo importante es trabajar hacia el camino de la *autonomía moral* que se desarrolla en etapas posteriores, cuando el niño con la ayuda de un adulto, comienza a darse cuenta de que las normas y las reglas pueden estar sujetas a la reflexión, a la discusión y a la interpretación. El orden moral se descubre, no como algo impuesto y absoluto, sino como algo sobre lo que la persona puede reflexionar, decidir incorporar o inclusive ser objeto de crítica o de desafío.

Si queremos como escuela, y en nuestra práctica docente, trabajar en el camino que conduce a la autonomía moral, tenemos que reflexionar sobre lo siguiente: ¿Cómo trabajar para que los estudiantes incorporen las normas por convicción? ¿Cómo podemos hacer para que los docentes aceptemos por convicción la construcción con nuestros estudiantes de las reglas en el aula, y actuemos conforme a éstas? ¿Cómo convertir este ideal democrático que conduce a la autonomía moral en una realidad? Pues bien, un punto fundamental para lograr esto, es a través de la *construcción colectiva* de las reglas.

Lo primero que habría que plantear es que esta construcción colectiva de las reglas enfrenta varios obstáculos. El primero es que ni los propios estudiantes conciben la posibilidad de hacerse partícipes en este proceso de construcción colectiva. Los estudiantes perciben que las reglas siempre son construidas por los adultos (especialmente por los directores y docentes) y que ellos no tienen ninguna posibilidad de incidir en el proceso, pero paradójicamente, muchos estudiantes, a pesar de estar a disgusto con el contenido de algunas reglas y con su aplicación, piensan que las reglas deben ser hechas por los adultos.

El siguiente obstáculo lo encontramos del lado de los docentes, ya que desde un principio, la sola idea de hacer partícipes a nuestro estudiante en la elaboración de normas y reglas, pudiera parecernos una práctica idealista; quizá porque en primera instancia, resulte sencillo construirlas de manera conjunta y ponerlas por escrito en la entrada del salón de clases, pero posteriormente puede resultar una tarea difícil de implementar ya que no se trata de una iniciativa que provenga de nuestra convicción. Estamos tan acostumbrados a vivir las reglas como una imposición externa, que la idea de construir reglas en conjunto y esas mismas reglas aplicarlas y hacerlas vigentes en la cotidianidad, resulta complicado.

Estamos también tan habituados a considerar a los estudiantes como individuos que tienden al desborde, al caos, a la impulsividad, a la carencia de madurez, de experiencia y conocimiento requerido, que la idea de hacerlos partícipes del diseño de reglas, nos parece arriesgado.

Sin embargo, la realidad nos muestra que:

- Los jóvenes no traen el gen del caos y el desbordamiento. Pueden ser individuos capaces de hacerse cargo de sus emociones y reflexionar sobre sus actos. Como veremos más adelante, una autoridad firme y sensible, ayuda a la construcción de esta autodisciplina y sentido de responsabilidad.
- La madurez, la experiencia y el conocimiento, como muchas otras cosas en la vida, se adquieren mediante el aprendizaje. Si no creamos las condiciones para que nuestros estudiantes participen y se involucren en la toma de decisiones, les estamos negando la adquisición de esa experiencia, madurez y conocimiento que les reclamamos. Asimismo, cabe aclarar que los estudiantes ingresan al espacio escolar con conocimientos y experiencias previas de las cuales podríamos sacar provecho para la construcción colectiva de reglas, pues ellos mismos tienen experiencia estableciendo o incorporando las reglas de sus grupos de amigos, de sus clubes deportivos, etc. A partir de esas experiencias y conocimientos podemos establecer los puentes entre el contexto escolar y su contexto social que harán más fácil establecer un entendimiento de por qué las normas y reglas tienen un sentido más allá del mero control.
- Que mientras más participen los estudiantes en la construcción de las normas y las reglas, más probabilidades hay de que las legitimen, las respeten y sobre todo de que las incorporen porque están convencidos de ellas.

Los docentes sabemos de primera mano el impacto (muchas veces negativo) que tiene la imposición de normas que provienen del exterior. Por lo general, los docentes damos cuenta del malestar que nos produce que nos impongan normas creadas desde ámbitos donde no se observan las conductas de nuestros estudiantes y que por lo mismo, parecen no ser las apropiadas para prevenir, atender y eliminar las problemáticas que se presentan en el cotidiano escolar. En este sentido, no resulta absurdo pensar que nuestros estudiantes también den cuenta del malestar que experimentan cuando los adultos les imponen unas reglas que en muchas ocasiones, para ellos carecen de sentido y que son una muestra del autoritarismo ejercido en la escuela. De ahí la importancia de trabajar en un modelo de normativa proactiva, con el fin de que las reglas adquieran otros significados para nuestros estudiantes, y nos ayuden de paso, a generar una atmósfera escolar menos tensa.





En la mayor parte de la bibliografía consultada se considera requisito para la eficacia de las normas el que estas se elaboren junto con los estudiantes; sin embargo esto tiene sus limitaciones, ya que muchas veces la tarea de construir las reglas del salón de clases de manera conjunta se convierte en una sucesión de actividades que culminan, con ayuda del docente en lo que ya se tenía previsto desde el principio: es decir, **se convierte una puesta en escena democrática que es muy difícil de sostener**. Además, cuantas más conductas disruptivas se acumulan en un grupo, más difícil es que los estudiantes se involucren en profundidad y con seriedad en la elaboración de normas.

Por otro lado, la participación de los estudiantes en la construcción de las reglas solamente puede ser desarrollada cuando existen las condiciones, tanto en el contexto escolar como en el clima grupal, en las que se cuente con la disposición de los estudiantes al análisis, a la reflexión, al diálogo, al debate y al desarrollo de propuestas. Bajo estas condiciones, el mismo grupo elaborará aquellas reglas tomando en cuenta los derechos y los deberes, cuidando que las reglas no atenten contra la dignidad o los derechos de otro, o contra el bienestar e integridad de la propia escuela, así como de los sentidos del aprendizaje y los fines de la construcción comunitaria.

Si el proceso grupal de la construcción de reglas con los estudiantes, es visto por el docente como una actividad o una imposición más del conjunto de recomendaciones que se le dan al docente, difícilmente obtendremos los beneficios de éstas acciones. Del docente se requiere convicción, sensibilidad y disposición para preparar y llevar a su grupo a desarrollar esta tarea.

## 2. Plan B. La gestión normativa proactiva.

A manera de plan B, como otra alternativa a la construcción de las reglas, se propone un modelo normativo proactivo (Gobierno de Navarra, 2012) que visualiza el ser explicado y razonado por el docente para proceder a que los estudiantes lo analicen, lo revisen, lo piensen, propongan y lo enriquezcan.

En el contexto de las reglas y las normas, el concepto de proactividad se opone al concepto de reactividad. La reactividad es la disposición a que ante una situación que requiere decisión, propuesta o iniciativa, se limita a seguir instrucciones ya que se espera que sean otras las personas que tomen el curso de las acciones. La reactividad es una actitud que nos orienta a fijarnos solamente en los aspectos negativos de la falta cometida o de la trasgresión, para establecer un castigo o una sanción.

Por su parte, la proactividad hace referencia a la toma de iniciativas y a trabajar en función de aquello que contribuye al bienestar, a la participación y al desarrollo. La proactividad no se limita a una toma de decisiones o a iniciar un proyecto: también implica hacerse cargo de que algo hay que hacer para que los objetivos se concreten, así como buscar el cómo, el dónde, el cuándo y el por qué. Se trata de una disposición que nos impulsa al análisis, a la reflexión, a tomar decisiones e iniciativas y a responsabilizarnos por sus resultados. Se trata de decidir qué queremos hacer y cómo lo queremos hacer.

La gestión reactiva se caracteriza por ser burocrática y autocrática. Los docentes reactivos son autoritarios y desalientan la propuesta y la participación; tienen una visión de corto plazo. La gestión proactiva promueve que los miembros del grupo se involucren en los procesos. Por ello tiene como objetivo que los estudiantes reflexionen, reparen, rectifiquen y aprendan de sus errores para crecer, para mejorar y para que los problemas se conviertan en una oportunidad de desarrollo.

Se trata de ayudar a interiorizar la necesidad de responsabilizarse de los actos y, por consiguiente, de progresar en el desarrollo.

Una gestión normativa reactiva establece lo que se debe hacer y, si no se cumple, prevé la imposición de sanciones. Una normativa proactiva propone reflexionar sobre las conductas, explicar las razones de las normas, situar a los estudiantes ante nuevas oportunidades para elegir lo que quiere hacer, comprobar la relación entre elección y consecuencia de la elección, y entenderse mediante acuerdos y compromisos.



### Una gestión normativa proactiva:

- Prioriza el modelo relacional que convoca al análisis, la reflexión, el diálogo, la responsabilidad, la colaboración y el compromiso, y hace uso de la sanción cuando persisten las conductas contrarias a la convivencia, o por actos de indisciplina grave.
- Enseña a pensar sobre nuestras conductas, sus causas, consecuencias, alternativas y la manera en que podemos dar solución a los problemas.
- Ayuda a regular las emociones que generan conflictos como son la impulsividad, la intolerancia, el rechazo, el enojo, la indignación.
- Es inclusiva, porque todos tenemos oportunidad de aprender a convivir sin que nadie sea excluido.
- No divide al grupo en buenos y malos, ya que se cohesiona al grupo generando un co-aprendizaje en la convivencia.

### Cuadro 5. Factores que atentan contra la eficacia normativa

- **Contradicción** entre la proactividad de la propuesta y la actitud reactiva de quien la aplica: *lo haré, pero lo que se merece es...*. Frente una actitud así el modelo pierde su valor, resulta poco creíble.
- **Falta de coherencia y de firmeza** en la aplicación: *digo pero no hago*. Quien no hace lo que dice pierde liderazgo y autoridad moral.
- **Inconsistencia e incongruencia**: *digo pero no siempre hago*. Quien es incongruente e inconsistente pierde fuerza y confianza.

FUENTE: Elaboración propia a partir de texto Gobierno de Navarra, 2012: 13

El papel de las reglas en la contención

**Dentro del sistema educativo, a su vez, se superponen normativas propias acumuladas con el tiempo, sin que quede claro cuáles mantienen vigencia y cuáles no. Muchos aspectos, finalmente, parecen quedar en una nebulosa en que no se sabe si hay o no normas aplicables, o si cada uno debe actuar como le parezca en cada caso.**

Esta aplicación de criterios propios parece ser finalmente lo dominante, lo que refuerza la anomia, deslegitimando las normas explícitas existentes. Por detrás de esta deslegitimación parece haber una cuestión de fondo no resuelta sobre distintos paradigmas normativos en juego. Por un lado, el de la tutela de los menores, por otro lado, el de los derechos de la infancia y adolescencia. El pasaje del primero al segundo, consagrado en leyes y en el discurso político de muchos actores, deja un vacío en las normativas específicas para la convivencia cotidiana. En el caso de los centros educativos a esto se suma un discurso dominante que parece rechazar todo límite y toda aplicación estricta de normas como una renuncia pedagógica. Sancionar a alguien parece equivaler a admitir una derrota pedagógica, un fracaso en la capacidad educativa de los docentes o de la institución. (Giorgi, 2012)

Las reglas tienen un papel clave en las funciones de contención de los estudiantes. La contención tiene que ver con la manera en que los docentes pueden sostener emocionalmente a los estudiantes sin reprimir autoritariamente, expulsar o desbordarse. Y una forma de lograrlo es mediante la firmeza y consistencia de la norma establecida y acordada.

**¿Es importante la autoridad?**

*Sí, sino, no habría respeto, no habría reglas, nadie cumpliría y habría mucho desmadre en todas partes [...] todos se pasarían de lanza. Sí, porque sin la autoridad ahorita, no me podría imaginar un caos que podría causar. Sí, porque sin ellas no estaríamos, no estuviera,...la escuela estaría sin control, pues, todo mundo haría lo que quiera; sí, porque si no, algunos, este, estudiantes no entrarían a clases. Los baños estarían más sucios, ya ve como están ahorita, sí, está bien la autoridad". Sí, para que haya control y orden, pues bien, pues, tienen que exigir que cumplamos con nuestras obligaciones; sí, porque si no todos estuvieran desbalagados y por donde... ¡ni se imagina!; sí, porque si no, no hubiera escuela ni autoridad de escuela, no supiéramos nada ni tendríamos ninguna carrera ni trabajo, sí, porque aunque no lo queramos es bueno, no sé para qué, pero es buena; sí, para mantener el orden, porque yo creo que algunos están muy locos y no se puede estudiar a veces.*

*Pregunta realizada a estudiantes de secundaria (Torres, 2014: 178-179)*



La contención docente brinda a los estudiantes seguridad, certidumbre y tranquilidad en tanto que les permite organizar sus experiencias cognitivas y emocionales dentro de cierta estructura.

La contención emocional tiene que ver con la capacidad para identificar las necesidades, obstáculos y logros en el desarrollo emocional de los estudiantes y favorecer su crecimiento; esto se logra facilitando la expresión de sus emociones, pero acompañándolos en el proceso de asimilación de la experiencia, así como de comprender y clarificar sus estados afectivos. Es decir, la contención emocional tiene sus bases en la disposición para contribuir a que los niños y jóvenes conozcan, comprendan, piensen, le pongan palabras e interpreten su experiencia, y que en este proceso los docentes construyan las condiciones para resistir el embate de sus impulsos, sin dejar de cumplir con su función específica.

Los docentes tienen un papel clave en las funciones de contención de los estudiantes, en tanto que el profesor funciona como garante del cumplimiento y legitimidad de ciertos principios que organizan la dinámica grupal para el logro de los aprendizajes, pero que también protegen de manera particular a los miembros de un grupo del caos, del desbordamiento, del abuso, de la tiranía, de la persecución y del acoso.

Adler (1998) plantea que 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, se incrementan las posibilidades que las cosas terminen mal. Si los hechos violentos protagonizados por los estudiantes no son abordados en un preciso momento, si tendemos a desmentir o a negar su existencia, aparecerán en forma más intensa y aterradora con el correr del tiempo.

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.

En los siguientes cuadros veremos el tipo de reglas y límites que son deseables para mejorar la convivencia en el salón de clases y asimismo daremos una serie de recomendaciones generales para que el profesor ejerza una labor de contención más efectiva.

### Cuadro 6. Orientación sobre reglas y normas.

- Establecer reglas realistas, claras, razonables, consistentes, congruentes, oportunas, pertinentes y cumplibles.
- Establecer reglas y normas que respeten los derechos humanos de docentes y estudiantes, sin ejercer un autoritarismo.
- Establecer reglas y normas que no sean exclusivamente punitivas.
- Establecer reglas y normas que sean de carácter formativo.
- Evitar la sobre reglamentación. Evitar convertirse en una larga y tediosa lista. Sólo reglamentar lo más importante o necesario.
- Que dentro de lo posible, las reglas sean construidas y consensadas por todos.
- Que las reglas y normas sean conocidas por todos los miembros de la comunidad.
- Explicitar las normas y articularlas de modo coherente.
- Asegurar que las reglas se cumplan, aunque nunca olvide que puede haber excepciones a las reglas.

FUENTE: Elaboración propia a partir de Grupos Focales. EAEDF, 2013. SIJ UNAM

### Cuadro 7. Recomendaciones para ejercer una labor de contención.

- Escucha atenta, respetuosa y sin juicio.
- Empatía, que implica ponerse en los zapatos del estudiante. Por ejemplo, “me imagino lo difícil que ha de ser para ti”.
- Consideración positiva, que significa tomar en cuenta que el estudiante generalmente está haciendo lo que puede según su circunstancia y de acuerdo con su nivel de conciencia.
- Impulsar la toma de conciencia, por ejemplo, el uso de preguntas como las siguientes ¿Y qué piensas de lo que le contestaste? ¿Cómo podrías interpretar los hechos si hubieras estado en su posición? ¿Qué piensas sobre el hecho de que es la tercera vez que te sucede?
- Poner atención a la comunicación no verbal. Observar el lenguaje corporal y el cómo el estudiante narra su experiencia con el fin de tener los elementos para comprenderlo con mayor profundidad.
- Reflejar los sentimientos, observar y promover las expresiones emocionales a través de reflejar los estados emocionales que percibimos en el estudiante, por ejemplo, es evidente que te sientes indignado; siento que estás asustado; te siento muy dolido.
- Concretizar. Explorar el significado particular que tiene la experiencia para el estudiante. Hacer uso de los cómo qué, para qué, cuándo, dónde, más que los por qué.
- Promover el uso de los propios recursos del estudiante, antes de sugerirle o intentar resolver el problema. Vale la pena hacerle preguntas como las siguientes ¿Cómo le harías? ¿Y a ti cómo se te ocurre resolverlo? ¿Cómo podrías iniciar?

FUENTE: Elaboración propia a partir de Grupos Focales. EAEDF, 2013. SIJ UNAM

## 2.7 En todos lados se cuecen habas o el aprendizaje de la impunidad en la escuela

En México hay un aprendizaje social de la impunidad en el día a día: en los casos de corrupción política, en las “mordidas” para evitar multas, en los delincuentes que lograron evadir las consecuencias de sus actos, etc. Muchas veces aprendemos que no importa que infrinjamos la ley, podemos salir bien librados. Un ejemplo, son los dichos populares como los siguientes: “el que no tranza no avanza”, “nadie aguanta un cañonazo de 500,000.00”, “en arca abierta, hasta el justo peca”, “en todos lados se

cuecen habas”, “el que nunca ha tenido y llega a tener loco se quiere volver”, “ladrón que roba a ladrón tiene cien años de perdón”, por mencionar algunos.

La impunidad, sin embargo, no sólo se manifiesta en el machismo de la dinámica familiar, en las calles, en el universo de los políticos, sino que también se presenta en las propias escuelas y no hay forma de ocultarlo. La propia percepción de los estudiantes, da cuenta de que está ahí operando en el cotidiano escolar.



La siguiente cifra muestra lo anterior: la percepción de impunidad de los estudiantes en la escuela es de 53% en la secundaria y de 55% en 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.

La percepción de impunidad entre los estudiantes proviene de las siguientes tres preguntas: a) 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 b) escuela y c) del salón.

El riesgo de que un estudiante sufra acoso escolar en su escuela, está asociado a las siguientes variables, una de las cuales tiene que ver directamente con la impunidad:

-*Indefensión*: desamparo, desvalimiento, falla en las funciones de autocuidado.

-*Problemas de socialización*: no contar con amigos o poseer un rasgo distintivo que lo hace diferente a los demás, por ejemplo color de piel, compleción, preferencia sexual, discapacidad.

-*Impunidad*: que en la escuela haya la percepción de que a ciertos estudiantes, se les brindan garantías para la trasgresión y el abuso de manera implícita o explícita.

Tomando esto en cuenta, la escuela y nosotros como docentes, tenemos que tomar medidas para acabar con este aprendizaje de la impunidad, de otro modo, estamos contribuyendo a generar las condiciones ideales para que emerja la violencia. En un primer momento, esto implica revisar cómo es que en nuestra labor profesional favorecemos este aprendizaje.

### El régimen de excepción, o “yo hago lo que me da la gana”

Aunque nos cueste trabajo reconocerlo, muchas veces la desobediencia, la trasgresión de las normas, etc., es una consecuencia de nuestras propias prácticas. Bien dice el refrán, “es más fácil ver la paja en el ojo ajeno, y no la viga en el propio”.

En ocasiones los docentes somos los primeros en contribuir a un aprendizaje de la trasgresión y la impunidad, cuando por ejemplo, rompemos las reglas y luego esperamos que los estudiantes se ciñan a ellas, o cuando damos un trato desigual a los estudiantes porque ante la misma falta, aplicamos diferentes sanciones dependiendo del estudiante. Esperamos que el principio de obediencia prime sobre el principio de justicia.

- *Si bien las normas existen para todos los actores de la vida escolar, en el caso de los estudiantes, tienen el agregado de acarrear sanciones que son formalmente incuestionables [...] En la vida diaria de la escuela, las reglas y las sanciones a su violación, no son constantes, varían dependiendo del sujeto que las aplique (no es la misma sanción la que otorga un prefecto que un subdirector o director), dependen también de la imagen que se tenga del estudiante y de la reincidencia de la falta. En ocasiones la sanción por violación a la misma norma es diferente, se minimiza o amplifica según el criterio de quien la aplica o de a quien se le aplica, sus variaciones dependen del contexto en que se da la acción, de quién la haga y de la persona a quién le corresponda tratar cada caso, sus criterios, su carácter, su experiencia e incluso su afectivo con el estudiante en cuestión*

*Etelvina Sandoval (Sandoval, 2000: 216-217)*





Por ello, no es sorprendente que el 25% de los estudiantes manifiesten que están muy en desacuerdo y en desacuerdo con la idea de que las reglas en la escuela se respetan. Esto quiere decir, que la aplicación de la justicia y el respeto a la norma en la escuela queda en entredicho entre un sector significativo de la comunidad estudiantil.

Veamos un ejemplo:

*... Después de que la maestra de matemáticas les pone trabajo y los deja hacerlo solos se empiezan a aventar bolitas de papel y ella nada más les dice “que se estén en paz” pero nadie le hace caso. – ¿Y ella qué hace?- En su celular. -¿Pero no que no se puede llevar celular?- Se lo dijimos pero dijo que ella es la maestra y como es la maestra puede llevar celular. -¿Es así? ¿Las reglas se aplican a unos y a otros sí?- Sí. ... (Grupo Focal EAEDF, 2013)*

En el ámbito educativo, vemos que hay normas que formalmente existen y que están avaladas por alguna autoridad pero que no son utilizadas como sus lineamientos lo indican, o que presentan excepciones; y, por otra parte, normas que existen pero que son tácitas, cambiantes y cuyos criterios de aplicación no están cabalmente definidos. Lo que tenemos por tanto, es una serie de normas y reglamentos ambiguos.

**El docente, quien por ser quien es, goza de un régimen de excepción con relación a la obediencia; o por lo menos, goza de un amplio ámbito de arbitrariedad para establecer los términos en que asume el cumplimiento del reglamento y/o de la regla.**  
**Carlos Jiménez**

Cuando los docentes quebramos o no somos congruentes ni consecuentes con la aplicación de los reglamentos y la norma, las deslegitimamos, las vaciamos de sentido, y reproducimos este hábito muy mexicano de pensar que dependiendo de la jerarquía, uno puede comportarse como le venga en gana, o que la impartición de justicia se basa en el favoritismo.

Lo que le enseñamos a los estudiantes con este tipo de actitudes es que las cosas funcionan de forma arbitraria, pues nosotros debido a la jerarquía, decidimos respetar y aplicar las reglas que nos convienen y en el momento que nosotros queramos. A esto le llamamos *régimen de excepción*.

Los estudiantes en estas condiciones tienen en claro que las reglas se aplican de forma autoritaria, discriminatoria y ambigua, y que lo mejor que pueden hacer para revertir los efectos de la sanción, es esquivar la propia sanción.



El régimen de excepción, sin embargo, contribuye a que resulte atractivo para los estudiantes quebrar las reglas pues el estudiante se identifica con aquellos “ventajosos” que tienen una libertad mayor para hacer lo que les plazca. Quebrar las reglas, en este sentido se vuelve sinónimo de poder, de jerarquía y de mayor libertad.

El régimen de excepción, además, contribuye a la reproducción de una ambivalencia normativa, lo que habla de la ambigüedad de las normas porque en ocasiones se aplican y en otros momentos, pueden desecharse o simplemente dejarse en suspenso. Ejemplo de ello, es la siguiente expresión de un estudiante: una regla puede ser mala, pero si es chida la sigues.

Esta ambivalencia orilla:

- A la simulación que es muy dañina para la convivencia pues “hacen y hacemos como que respetamos las reglas cuando en realidad sólo seguimos las que nosotros ponemos”.
- A que los estudiantes interfieran de forma activa con las reglas con el objetivo de que no sean sancionados. Esto quiere decir que ante el poder que ejerce una autoridad endeble -en tanto que ella misma pone en entredicho la importancia de una regla cuando la trasgrede-, los estudiantes -en ocasiones con el apoyo de sus pares-, buscan la forma de salirse con la suya cuando ellos rompen una regla.

La siguiente opinión de un estudiante de secundaria da cuenta de esto último:

... Casi todos nos llevamos bien en el salón, cuando nos regañan los docentes nos sacan del salón, guardamos o retiramos las mochilas y nosotros las escondemos para que no se las lleven a orientación para que no llamen a las mamás. Todos nos ayudamos ... (Grupo Focal EAEDF, 2013).

*De ser profesores con ideas creativas y con un interés genuino de cambio, pasamos a ser profesores-burócratas, debilitados por la falta de motivación. Los estudiantes, por su parte, optan por la creación de experiencias alternas a la escolar y así escapan al sinsentido mediante la construcción de espacios donde se dan aprendizajes significativos.*

La simulación o la **ficción pedagógica** Cuando nuestro discurso y nuestras prácticas pierden sentido porque no hallan lugar en la realidad, emerge el malestar. Cuando la “simulación” se convierte en moneda de todos los días, nuestra práctica profesional así como nuestra experiencia se ve empobrecida. Hablamos de **ficción pedagógica** cuando se construye un escenario de simulación en la que los docentes “**hacen como que enseñan**” y los estudiantes “**hacen como que aprenden**”. Se trata de una **ficción** puesto que existe una **fractura o contradicción**: entre lo 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 planes de estudios; entre lo que deben ser los alumnos y docentes con lo que realmente son; entre las reglas establecidas en el grupo y la aplicación de éstas.



**Ante una crisis de sentido en la escuela, ante la incapacidad para reconocer que como docentes no lo podemos todo, ante el laberinto sin salida en el que nos encontramos cuando no vemos interés por parte de los alumnos en nuestras clases, se instala la simulación como forma de vida escolar.**  
**Esta simulación es dañina porque impide la construcción de sentido en nuestro trabajo como docentes y en nuestro desarrollo personal, porque dificulta la construcción de experiencias significativas.**  
**El “como si” convierte nuestro trabajo en una carga que hay que cumplir, y nuestros ideales en una utopía lejos de concretarse.**



**Ser firmes, consistentes, congruentes, pertinentes y razonables con las normas y reglas para acabar con el aprendizaje de la impunidad.**

Este círculo de la impunidad, del cual somos parte, pero que a la larga termina entorpeciendo nuestra labor, puede romperse a través del ejercicio de la firmeza, la consistencia, la justicia y la congruencia a la hora de aplicar las normas y reglas.

La firmeza, la consistencia, la justicia y la congruencia son las cualidades de una autoridad que sabe establecer bien los límites, sin por ello atropellar al otro. Es una actitud *contra la impunidad* puesto que las normas se aplican a todos por igual, no importando si uno es profesor o estudiante.

La autoridad juega un papel central en la escuela; sin ella, no habría proceso educativo. Sin embargo, en la práctica pedagógica los docentes, solemos caer en los extremos del autoritarismo o la permisividad, en el ejercicio abusivo del poder o en la pasividad y tolerancia de conductas no deseables; o en algunos casos, caemos en una mezcla de autoritarismo con respecto a ciertas conductas y de permisividad con respecto a otras. Esto último contribuye a la confusión pues se le envían a los estudiantes señales contrarias que le impiden saber cuál es su margen de acción.

Por ello se vuelve crucial cambiar de enfoque, y aprender a ejercer la autoridad con respeto, suavidad y sensibilidad, dejando en claro cuáles los límites de la libertad individual. Una autoridad firme con las normas, no significa que sea autoritaria e intolerante. [Véase más abajo el **Cuadro 8**].

La suavidad y sensibilidad en el trato, les permite a los estudiantes sentirse seguros, valorados y aceptados. Por el contrario, cuando la violencia se instaura en las relaciones pedagógicas, contribuye a la falta de autoestima, al enojo, a la trasgresión, a la sed de venganza, etc. Pese al desgaste, es de suma importancia que los profesores aprendamos a controlar nuestros impulsos para evitar caer en prácticas violentas que terminan respondiendo con igual o mayor violencia.

Para ser congruentes con esta firmeza, los propios docentes tenemos que cumplir con las tareas y las metas establecidas. Es importante construir un espacio de compromiso con los estudiantes. Por ello, si nos propusimos junto con los estudiantes ciertas tareas, metas, o reglas, hay que ser consecuentes con ellas y cumplirlas. Algunos docentes, por ejemplo, les dejan tarea a los estudiantes que ni siquiera se toman la molestia de revisar, o acuerdan con su grupo la fecha de entrega de un trabajo y se les olvida no sólo la fecha, sino que se acordó con el grupo elaborar un trabajo. Es muy importante en este sentido, acabar con estos “olvidos” e inconsistencias para que entonces las normas y reglas sean efectivas y tengan sentido.

**Cuadro 8.**  
**Diferencias entre un docente con autoridad y un docente autoritario.**

Un docente <i>autoritario</i>	Un docente con <i>autoridad</i>
Da un trato desigual a los estudiantes. Sus preferencias por algunos estudiantes, influyen en su repartición de justicia. Es duro con unos, con otros puede ser suave y con otros omiso.	Tratar a todos con el mismo respeto. No hace distinciones de ningún tipo.
No es firme con las normas, permite que unos las infrinjan y a otros los castiga.	Es firme en el cumplimiento de las normas
Sus castigos son severos para mostrar su fuerza.	Es consecuente con lo que dice.
Impone sus opiniones como las únicas válidas en el salón de clases. No escucha las opiniones de sus estudiantes.	Está abierto al diálogo. Da un espacio para que los estudiantes expresen sus opiniones. Tiene una disposición a escuchar.
Es posible que responsabilice a los otros por sus actos, por sus fallas, por su autoritarismo.	Es autocrítico.
Vigila continuamente en los estudiantes. Establece una relación de desconfianza.	Confía en los estudiantes.
Impone las reglas y busca lograr la efectividad de éstas, a través del castigo, las amenazas, la manipulación, la persecución, el control.	Favorece una disciplina positiva, que se expresa en una conducta responsable, crítica y consistente por parte de los estudiantes.

FUENTE: Elaboración propia a partir de Grupo Focal EAEDF, 2013. SIJ UNAM



### Cuadro 9. Características de una cultura escolar autoritaria.

**Limitación del pluralismo:** tendencia a desconocer, a ilegalizar y a penalizar la diferencia. Presencia de discriminación reportada mediante indicadores. No se reporta la democracia como «forma de vida» ni como «autolimitación» por parte de los actores.

**Ambigüedad normativa:** presencia de estructuras jerárquicas de poder como sustento de las reglas. Tendencia al incumplimiento de las reglas por parte de todos los actores. Tendencia a la contradicción entre las reglas formales y las prácticas reales. No coherencia entre lo que se dice y lo que se hace. Presencia de la «simulación» como actitud prevalente en la esfera pública, que deslegitima y oculta la desobediencia. No todos los actores se encuentran bajo la misma Ley. No se instituye la ley por lo que no están garantizados los ámbitos de libertad para todos los actores.

**Régimen de verdad:** La institución se fundamenta en una narrativa que recubre y oculta las contradicciones, las que permanecen sin resolverse. Una cosa es lo que se dice que es la escuela y otra cosa es lo que realmente es.

**Polarización:** prima la competencia sobre la cooperación. Se reporta una «conflictividad genérica y recurrente» como expresión de permanentes e irresolubles disputas por el sentido de las actividades, que constituye el sustrato de la vida cotidiana. El conflicto emerge de la existencia no reconocida de la diferencia, deviene en confrontación, y fácilmente «escala» expresándose *literalmente* como choque entre los actores (maltrato, violencia), sin que existan instancias en que se puedan dirimir. Se reportan con frecuencia incidentes de agresión, de maltrato y/o de violencia manifiesta. **(Jiménez, 2015)**

FUENTE: Elaboración propia a partir de Grupo Focal EAEDF, 2013. SIJ UNAM

A partir de todo lo que se ha mencionado en los apartados precedentes, podemos realizar un cuadro general de las características que requiere un docente para mejorar las dinámicas de convivencia en el salón de clase. Se trata de una serie de habilidades que pueden aprenderse y desarrollarse para mejorar no sólo nuestra práctica docente sino para contribuir a nuestro bienestar personal.

### Cuadro 10. Competencias docentes para mejorar la dinámica grupal.

- **Conocimiento de sí mismo y del grupo:** cuando el docente conoce a sus estudiantes personalmente, y puede identificar tanto sus virtudes y defectos, puede desarrollar mejores estrategias para organizar las clases, establecer normas, incorporar conocimientos. El conocimiento del grupo permite plantear soluciones adecuadas a problemas específicos. Del mismo modo, el conocimiento que el docente tenga de sí mismo, la capacidad para identificar sus sentimientos, pensamientos y valoraciones, le permite explotar sus virtudes, impedir proyectar sus sentimientos negativos sobre los estudiantes, cuidar de sí mismo y por ende cuidar del otro.
- **Confianza:** es la seguridad que una persona tiene de sí misma basada, entre otras cosas, en el conocimiento que tiene de sí, de sus capacidades, de su potencial, de la aptitud que tiene para llevar a cabo su labor profesional o para enfrentar problemas. La confianza le brinda los estudiantes seguridad y estabilidad, pues hay la sensación de que el otro sabe lo que está haciendo y hacia dónde quiere llegar. Cuando los docentes pierden la confianza en sí mismos y sienten que no tienen las riendas para enfrentarse a sus estudiantes, el caos y la incertidumbre tiende a instalarse en el salón de clases.
- **Congruencia:** fortalece la figura de una autoridad firme, en tanto vemos operar un discurso en la práctica y no, en el vacío. Los discursos adquieren sentido y pueden ser incorporados por los estudiantes cuando éstos se ven reflejados en la práctica. El docente, a través de la congruencia entre lo que dice y hace, puede ser un ejemplo para los estudiantes. Si aquello que se enseña, no es practicado por el docente, la palabra pierde significado, y estimula la simulación y la ambivalencia. Por ejemplo, aquél que habla sobre la importancia del diálogo en el salón de clases pero calla a los estudiantes, los humilla cuando participan, o no los escucha.
- **Consistencia:** permite que las normas, los principios y las promesas se conviertan en una realidad. La consistencia es una forma de darle continuidad a algo, lo que permite ver los resultados en la práctica. La importancia de hacer valer y mantener los principios que orientan la conducta, da la posibilidad del aprendizaje y de la confianza, ya que la consistencia hace manifiesta a los estudiantes la seguridad, la certidumbre y la claridad que contribuyen a combatir la confusión y la ansiedad.
- **Tolerancia:** existe la percepción de que tolerar equivale a “aguantar o soportar todo”. En el ámbito escolar, se confunde al docente “tolerante” como aquel que permite que lo maltraten, que le griten, que no le hagan caso, etc. Sin embargo, la tolerancia es algo muy distinto. Significa aprender a convivir con la diversidad de opiniones, expresiones culturales, formas de conducta etc., siempre y cuando éstas no atenten contra la dignidad, los derechos, la integridad física y psicológica de otros. Este reconocimiento de la diversidad, involucra también aceptar que no poseemos la verdad universal y que por ende, podemos equivocarnos. Cuando toleramos podemos dialogar con el otro.
- **Madurez:** La madurez se construye conforme a nuestras experiencias en la vida. Nadie nace maduro. La educación es crecer en madurez con vistas al logro de una identidad responsable y de alcanzar un estado en el que se es capaz de ejercitar la racionalidad con autonomía. Ser maduro implica ser capaz de aceptar la realidad de las personas y de las cosas tal cual son; por ello el estado de madurez se sintetiza en la siguiente oración: Es importante cambiar lo que puedo cambiar, tener resignación para aceptar lo que no puedo cambiar, y tener sabiduría para reconocer la diferencia.
- **Honestidad:** la honestidad es la disposición a actuar con base en la verdad y en la justicia; es poner las reglas del juego en claro. La honestidad es contraria a la manipulación. El profesor honesto es transparente sobre sus motivaciones, sus objetivos y sus intenciones. Ser honesto es ser genuino, abierto, sincero y auténtico. La honestidad expresa respeto por uno mismo y por los demás. Esta actitud siembra confianza en aquellos que están en contacto con la persona honesta.
- **Sentido del humor:** cuando el conflicto y el desacuerdo son un problema habitual en el salón de clases, el buen humor permite aligerar la situación y disminuir la tensión de todos. Saber reírnos de nuestros errores y asperezas permite restarle importancia a nuestros fracasos y facilita reconducir situaciones pues nos ayuda a poner los problemas en perspectiva, lo cual contribuye a desarrollar una mayor flexibilidad mental. El humor permite acercarnos más a los estudiantes pues mejora la comunicación al disminuir las defensas y los miedos. Esto fomenta momentos de encuentro y diálogo que son de suma importancia para fortalecer los vínculos interpersonales. El humor genera también un entorno de confianza, estimula la libertad, la creatividad, el pensamiento, la autoestima. El sentido del humor establece un entorno comunicativo distinto, caracterizado por la alegría. Pensar que sólo podemos enseñar mediante la seriedad, es un prejuicio del cual debemos liberarnos pues ha contribuido a hacer del aprendizaje algo pesado, somnoliento y poco significativo. Una clase donde hay risas se convierte en un lugar donde se quiere estar, aprender y prestar atención, o en el caso de los docentes, un lugar donde se quiere trabajar y enseñar. El humor es el antídoto contra la monotonía.

FUENTE: Elaboración propia a partir de Grupo Focal EAEDF, 2013. SIJ UNAM



Hasta ahora, hemos visto algunas de las fuentes del malestar que nos aqueja como docentes. Entre éstas encontramos: la falta de comprensión hacia el universo de valores de los jóvenes; el choque entre la cultura juvenil y escolar; la poca efectividad de las reglas y los límites; la resistencia de los estudiantes a ser *normotizados*; una cierta retórica de los derechos humanos que no va acompañada de responsabilidades; las exigencias y demandas de los padres de familia (y en general de la sociedad) hacia nuestra labor, etc.

Hemos también mostrado algunas actitudes que no contribuyen para disminuir el malestar. Entre éstas encontramos: la negativa a dialogar con universos y culturas que no funcionen como las nuestras; el pensar que siempre tenemos la razón; el comportarnos autoritariamente cuando no encontramos herramientas para “controlar” al grupo; el dar mensajes contradictorios; el ser en ocasiones muy permisivos con las conductas trasgresoras de nuestros estudiantes; el preferir tolerar a poner límites; el romper las reglas que nosotros mismos le imponemos a nuestros estudiantes, etc.

Y finalmente hemos intentado poner sobre la mesa algunas recomendaciones breves y generales sobre cómo ser firmes sin ser autoritarios; cómo establecer una comunicación con los padres de familia; cómo ejercer una labor de contención más efectiva; cómo construir un encuadre con límites sencillos, claros, breves y generales; etc.

A continuación nos gustaría dedicarle todo un apartado a la comprensión de una de las etapas de vida más complejas: la juventud. Si consideramos pertinente detenernos en ésta se debe a que buena parte de nuestro malestar responde a la dificultad que tenemos para lidiar con muchas manifestaciones de los jóvenes. Y como hemos insistido desde el principio, una de las llaves para encontrar soluciones realistas es la comprensión de aquello que en un primer momento parece “irracional”, “sin sentido”, “absurdo”, “destinado a ser así”, etc. Cuando comprendemos, aprendemos a ponernos en el lugar del otro y de esta forma podemos alcanzar a visualizar soluciones que nos convienen a todos.

Como vimos en los primeros apartados se requiere de los docentes un cambio de actitud con respecto a la relación que establecemos con nuestros estudiantes. En

lugar de automáticamente juzgar, castigar, regañar, señalar, se trataría de comprender las razones por las cuales se generan unas condiciones que afectan negativamente nuestra práctica docente, el clima grupal, la convivencia entre docentes y estudiantes, etc. Tomando esto en cuenta, partiremos al análisis y reflexión sobre aquello que pasa en la etapa de la juventud, para entonces ir a la búsqueda de herramientas que nos sirvan para comunicarnos y establecer puentes con nuestros estudiantes.

## 2.8 Los jóvenes fueron, son y serán peligrosos para todo lo establecido

*Los jóvenes fueron, son y serán peligrosos para todo lo establecido, para los protectores de que nada cambie. Viven en términos sociales bajo el signo del gran No: la juventud es vista como una etapa o un estado en transición, es un estado incompleto ya que no es ni niño ni adulto; también es negativizada desde sus prácticas: juventud problema, mediocre, apática, en riesgo, revoltosa, rebelde, desafiante, desviada, criminal.*

### ¿Qué es la juventud?

Lo primero que tenemos que entender es qué es la juventud, ¿es acaso un periodo, una condición, un “error” de la naturaleza humana, un destino fatal por el que todos debemos transitar? Pues bien para aclarar todo esto, a continuación daremos algunas definiciones para comprender con mayor detalle de qué estamos hablando.

La construcción cultural de las categorías joven y juventud se encuentra en un momento de reflexión, debate y de-construcción. La juventud es un objeto de reflexión que al pensarla, construimos; por lo que abordar el tema de jóvenes y juventud implica buscar elementos para comprender las realidades cambiantes, captar el movimiento, la transformación, las secuencias efímeras y fragmentarias, y descubrir otras maneras de interpretar, allí donde la articulación racional se erige como un muro con el que se estrella nuestro vínculo con el joven.



**La famosa "pérdida de referentes entre los jóvenes" no tiene pues nada de sorprendente: están experimentando una nueva condición subjetiva cuyas claves nadie posee, tampoco los responsables de su educación. Y resulta ilusorio creer que algunas lecciones de moral a la antigua puedan bastar para atajar los daños**  
Dany-Robert (Dufour, 2007)

La función de los jóvenes oscila por generaciones; por un lado, los jóvenes aparecerán como los representantes simbólicos de la renovación social, de la recuperación y defensa de los derechos y de las esperanzas; fungirán como el reservorio de vida, como héroes y como mártires. Sin embargo, en otro momento se convertirán en figuras fantasmales, en personajes con miedo, apatía, como responsables de la descomposición del tejido social, como representantes de la anomia y la violencia. Así las diversas generaciones de jóvenes cambiarán en sus contenidos y en sus funciones, pero permanecerán ocupando un lugar simbólico.



*Hoy los **jóvenes** les hablan a los adultos por medio de “otros idiomas”: los de los **rituales** del vestirse, tatuarse, adornarse, y también del adelgazar para **conectar** con los modelos de cuerpo que les propone la sociedad a través de la **moda** y la publicidad.*  
C. Peñarín  
(Peñarín, 2008: 7-12)

La juventud, a grandes rasgos, es el periodo de transición entre la infancia y la adultez. Es decir, es la expresión del proceso biológico, psicológico, familiar y social de acomodamiento que introduce al joven en la ruta de la vida adulta.

La edad aparece en todas las sociedades como uno de los ejes ordenadores de toda actividad social y puede llegar a ser un recurso, entre muchos otros, con los que se manipula, adapta y refuerza con el fin de relegar a la juventud a un espacio de moratoria social y a los jóvenes al papel de aprendices en el que no podrán ni deberán reclamar derechos, poderes ni privilegio alguno.

Por ello, la juventud es una etapa que exige un sinfín de mecanismos adaptativos frente a las complejas tareas del desarrollo que involucran encrucijadas como la construcción de la identidad, la autoimagen y la integración psicocorporal; la autonomía; el futuro profesional; la sexualidad; la pertenencia al grupo de pares; los valores éticos; la expansión intelectual; el nuevo lugar en la familia; los retos escolares y la reivindicación social, entre otros. Como podemos ver, no se trata de un mero capricho o de un acontecimiento absurdo en la vida humana.

La juventud está directamente relacionada con el segundo proceso de individuación (Blos, 1979), ya que la identidad personal se cristaliza como resultado de un proceso de desarrollo psicosocial en que el joven se vuelve autónomo.

### El reto de trabajar con jóvenes

Ciertamente todos aquellos que trabajamos con jóvenes en instituciones educativas, constatamos que se trata de un quehacer en donde se ponen en juego los aspectos más profundos de nuestro ser. Ponemos en juego nuestras fortalezas y experiencia, pero a la vez somos confrontados con nuestras propias limitaciones, con nuestras certidumbres, con aquello que dábamos por seguro. Porque esta labor requiere, además del dominio de nuestra asignatura y de algunas buenas herramientas didácticas, conocimiento personal, conocimiento de los jóvenes y de las culturas juveniles y del vínculo que construimos con nuestros estudiantes.

Sería conveniente, por tanto, entender algunas cosas con respecto a los procesos psicosociales de los jóvenes, pues muchas veces al resultarnos un terreno desconocido, creamos toda una serie de prejuicios y mitos que nos impiden comprender y dialogar con quienes transitan por ese periodo. Y ciertamente, para desarrollar una relación saludable con nuestros jóvenes estudiantes, primero hay que entender por qué están pasando, qué cambios importantes se están generando, cuáles son las actitudes esperables, etc.

*El vestuario, la música, el acceso a ciertos objetos emblemáticos constituyen actualmente una de las más importantes mediaciones para la construcción identitaria de los jóvenes; estos objetos se ofertan no sólo como marcas visibles de ciertas adscripciones sino, fundamentalmente, como lo que los publicistas denominan "un concepto" Se trata de un modo de entender el mundo a partir de la idea de que existe un mundo para cada "estilo" en la tensión identificación-diferenciación; es decir, un efecto simbólico al identificarse con los pares y diferenciarse, particularmente del mundo adulto (Reguillo, 2000: 19-47).*

La comprensión y aceptación del otro es básica para generar un diálogo y una buena convivencia. Darles la oportunidad de que hablen sobre sus inquietudes, temores y angustias es un paso clave para generar diálogo. Pero esto sólo sucede en un ambiente que genera confianza y donde hay receptividad por parte de los docentes, es decir la capacidad para escucharlos sin juzgar, ni criticar.

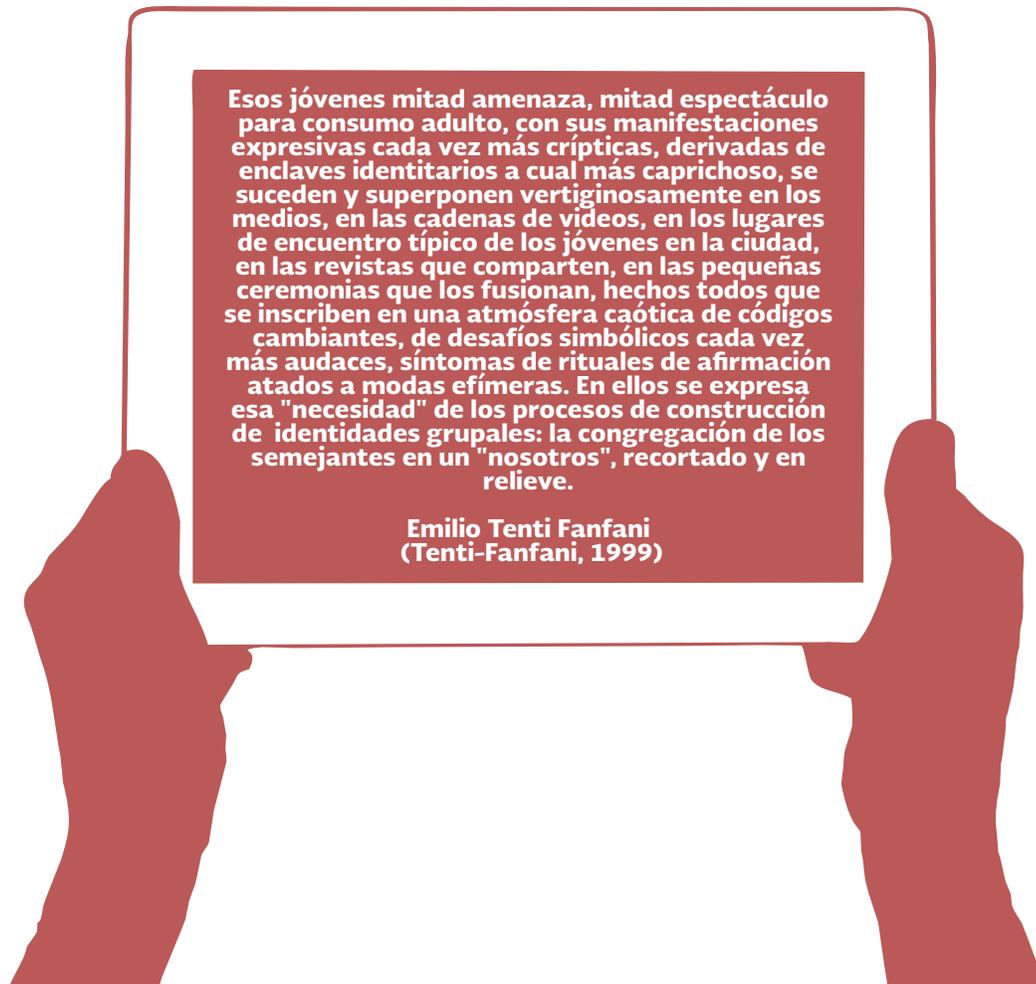
Por ello, sería importante mostrar algunos rasgos juveniles que nos permitan visualizar la complejidad de esta etapa, y la razón de ser de algunos comportamientos que muchas veces no toleramos como docentes y que contribuyen a nuestro desgaste profesional.



### Cuadro 11. Los jóvenes

- Uno de los conflictos más importantes de los jóvenes es diferenciarse de los padres, docentes o figuras de autoridad, y lograr autonomía. Por ello es que buscan emanciparse generando sus propias reglas del juego o poniendo en cuestión las que emanan de la autoridad. El desafío a las normas y límites es normal.
- Se asumen funciones o roles de acuerdo a inclinaciones personales, independientes de las expectativas familiares e incluso de las imposiciones biológicas del género al que pertenece el individuo.
- Cualquier sometimiento pone en peligro la individuación del joven. Dar el SÍ a un adulto, equivale a someterse. Por el contrario, dar un NO le brinda al joven la sensación de individuación. Obedecer tiende a remitirlos a las experiencias infantiles que buscan dejar atrás.
- Es común que los jóvenes sientan la necesidad de los adultos como una dependencia intolerable. Se sienten disminuidos y amenazados frente a sus propias dependencias. El desarrollo del joven está en un dilema: para ser él, debe alimentarse de los otros, y al mismo tiempo, necesita diferenciarse de estos otros. Hay aquí una contradicción potencial: ¿cómo ser él mismo, si para serlo necesita a la vez ser como el otro y diferenciarse del otro? Jeammet (2002).
- En la tentativa de separarse, el joven intenta “sacar de sí” todo aquello que vive como presencia de las figuras de autoridad (padres, docentes). Sin embargo, el joven ya está constituido por lo que incorporó de su contexto familiar, escolar y social. Al intentar expulsar de sí mismo estos referentes, es probable que experimente la sensación de vacío, angustia y ruptura interna.
- Con el fin de lidiar con el dolor, la fragilidad y el vacío, el joven eventualmente buscará como salida aferrarse a algo o alguien que lo sostenga, que le garantice ese entorno de disponibilidad y sostén que anhela, y sobre todo que lo haga sentir existiendo.
- El joven al que todo se le satisface pierde principio de realidad. Es decir se les crea la falsa convicción de que el mundo está para satisfacer sus deseos. Esto da como resultado que dejen de desear, y quedan así, en un estado de permanente desazón.
- La violencia o las conductas autodestructivas pueden ser usadas como un recurso frente al dolor de sentirse vulnerables, desbordados, exhaustos emocionalmente o con pocas opciones o margen de maniobra para enfrentarse a su realidad.
- En la juventud temprana, los cambios físicos rebasan su capacidad para ajustarse emocionalmente. Es común que se presenten episodios de irritabilidad, confusión, enojo, frustración, inseguridad y necesidad, o que se presenten estados de ánimo muy contrastantes.
- El control de impulsos en la juventud temprana puede verse debilitado, por ello en ocasiones el joven puede comportarse de manera poco asertiva.
- Aunque no parezca, los jóvenes en las primeras etapas necesitan apuntalamientos externos para sostener su estructura emocional. El modo en que transite esta etapa, dependerá en gran medida de que encuentren un lugar y un sostén en el mundo externo, y a la vez, que el contexto familiar, escolar y social le ofrezca un espacio de contención.
- En la juventud hay un repudio de los ideales del otro, y en particular de los de los padres y docentes; hay una constante búsqueda de nuevas identificaciones.
- Los jóvenes tienden a reclamar la aceptación y el reconocimiento a su individualidad. Por ello, los intentos de homogeneización por parte de los adultos o autoridades, generalmente van a dar como resultado un rechazo.
- Los jóvenes tienen una particular susceptibilidad frente a las presiones del entorno, ya que están abriéndose paso y encontrando su lugar en el mundo. Por ello, quieren descubrir el mundo, y lo quieren hacer por sí mismos.
- Suelen tener diferentes valores (o escala de valores) y prioridades que sus docentes.

FUENTE: Elaboración propia a partir de Grupo Focal EAEDF, 2013. SIJ UNAM



**Esos jóvenes mitad amenaza, mitad espectáculo para consumo adulto, con sus manifestaciones expresivas cada vez más crípticas, derivadas de enclaves identitarios a cual más caprichoso, se suceden y superponen vertiginosamente en los medios, en las cadenas de videos, en los lugares de encuentro típico de los jóvenes en la ciudad, en las revistas que comparten, en las pequeñas ceremonias que los fusionan, hechos todos que se inscriben en una atmósfera caótica de códigos cambiantes, de desafíos simbólicos cada vez más audaces, síntomas de rituales de afirmación atados a modas efímeras. En ellos se expresa esa "necesidad" de los procesos de construcción de identidades grupales: la congregación de los semejantes en un "nosotros", recortado y en relieve.**

**Emilio Tenti Fanfani  
(Tenti-Fanfani, 1999)**

La escuela como un espacio juvenil es un recinto en el cual es posible la libertad, el ocio, el juego o el "estar ahí" simplemente; un lugar que se reconstruye día a día como un refugio y que genera un sentido de pertenencia en los estudiantes.

Desde la escuela, también necesitamos comprender que los jóvenes hablan por sus actos y sus producciones estéticas y culturales, por sus conductas peligrosas, por sus estilos, por su vestimenta, por su manera de agruparse, por sus aptitudes y rapidez adaptativa al mundo de la informática. En este sentido, la apropiación que en el contexto actual llevan a cabo los jóvenes de las

nuevas tecnologías a través de sus prácticas sociales las terminan convirtiendo en territorios, en espacios con significación. Por ello, el entorno digital permite la construcción de sentidos diferenciadores de códigos identitarios. Los jóvenes, se constituyen, en parte, a través de los procesos simbólicos que ellos mismos generan en los espacios propiciados por las tecnologías, razón por la cual es preciso partir de las prácticas virtuales que los jóvenes desarrollan en esos territorios para evaluar en qué medida son constructoras de vínculos nuevos o reforzadoras de relaciones grupales preexistentes.



### Tensiones y paradojas de los jóvenes actuales

De acuerdo con el documento elaborado por la CEPAL y la Organización Iberoamericana de la Juventud denominado Juventud en Iberoamérica: tendencias y urgencias (CEPAL, 2004) los jóvenes de hoy se enfrentan a complejos retos que derivan en tensiones y paradojas, entre las que se encuentran las siguientes:

- Hoy los jóvenes gozan de más acceso a educación y menos acceso a empleo. Los jóvenes de hoy tienen más años de escolaridad formal que las generaciones precedentes, pero al mismo tiempo duplican o triplican el índice de desempleo con respecto a esas generaciones
- Actualmente, los jóvenes están más incorporados en los procesos orientados a la adquisición de conocimientos y formación de capital humano, pero más excluidos de los espacios en que dicho capital humano puede realizarse
- Hoy en día para un joven tiene mucho menos valor, que hace varias décadas, la misma cantidad de años de estudios. Hoy los jóvenes gozan de más acceso a información y menos acceso a poder. Es decir, a pesar de que cuentan con mayores herramientas tienen menos oportunidades de participar en espacios de decisión de la sociedad
- Entre mayor inclusión juvenil en cuanto a acceso a información y redes, hay una mayor exclusión y poca representatividad en lo referente a la ciudadanía política
- Los jóvenes de hoy tienen más expectativas de autonomía y menos opciones para materializarla ya que han interiorizado las expectativas de independencia propias de la sociedad postmoderna
- Están más socializados en nuevos valores y destrezas, pero más excluidos de los canales para traducirlas en vidas autónomas y realización de proyectos propios. Esta tensión acrecienta la crisis de expectativas de los jóvenes
- Los jóvenes tienen mejor salud pero con mayores riesgos a su vida ya que hay una mayor prevalencia de accidentes, agresiones físicas, uso de drogas, enfermedades de transmisión sexual, embarazos no deseados y precoces, entre otros factores de riesgo
- Los jóvenes son más cohesionados hacia adentro, pero con tienen mayor nivel de impermeabilidad hacia fuera.
- Hay una escisión entre la cultura juvenil y la escuela o las instituciones propiamente dichas
- Hay mayor posibilidad de construir identidades colectivas y participar de universos simbólicos, pero estas construcciones tienen una condición fragmentaria, etérea, volátil
- Los referentes identitarios son cada vez más efímeros y cambiantes, lo que propicia jóvenes mucho más creativos y con propuestas orientadas a lo cultural, estético y artístico
- Los jóvenes parecen ser más aptos para el cambio productivo, pero más excluidos de éste
- Hay una ambigüedad entre ser receptores de políticas y protagonistas del cambio. Hoy la juventud se redefine en la esfera del discurso público como objeto de políticas sociales y sujeto de derechos
- En la construcción de lo juvenil ya no son los jóvenes quienes proyectan su identidad y sus anhelos al resto de la sociedad, sino que, ellos se ven proyectados en la opinión pública a través de políticas públicas, programas, acciones y apoyos institucionales
- Los jóvenes se vuelcan sobre sus modos de vida de manera más cotidiana y menos épica, generando nuevas sensibilidades y produciendo nuevas identidades, sobre todo a través del consumo cultural y de la comunicación en general
- Por una parte, su condición de jóvenes los confina a ser receptores de distintas instancias de formación y disciplinamiento, mientras que por otra, se difunde el mensaje de una juventud protagonista de nuevas formas de relación e interacción social
- Hay un amplio abanico de propuestas de consumo y una imposibilidad de acceder a este. Es decir, se genera una gran tensión entre la expansión del consumo simbólico y la restricción en el consumo material
- Hay mayor acceso de la juventud a la educación formal, medios de comunicación, mundos virtuales y a los íconos publicitarios pero hay una imposibilidad económica de consumir
- Gran parte de los y las jóvenes ven pasar las oportunidades de movilidad social por la vereda de enfrente
- Los jóvenes viven los tiempos en donde la democratización de la imagen convive con la concentración del ingreso
- Por un lado hay autodeterminación y protagonismo, mientras que por otra, precariedad y desmovilización
- Se da también una creciente disponibilidad de espacios de libertad que antes eran privativos de los que se habían independizado –por ejemplo, en el uso del tiempo, relaciones de pareja–
- Acceden con mayor libertad a plantear sus deseos, gustos y expectativas, pero existe un alto grado de dificultad para materializarlas
- Su autonomía económica se posterga a medida que el mercado de trabajo demanda mayores años de formación previa.



## La importancia de la socialización en la juventud

*La escuela representa [...] un espacio para socializar, establecer relaciones y lograr amistades: convivir, conocer a los demás... Al transitar de la primaria a la secundaria los alumnos no sólo se enfrentan a una organización distinta, sino también a los cambios que ocurren en ellos mismos... los procesos de amistad se vuelven un referente muy importante para la permanencia cómoda o incómoda con la escuela. Quienes tienen amigos logran sentirse mejor adaptados y a gusto; al contrario, los que se pelean con sus amistades o son excluidos de las relaciones sociales en sus grupos escolares avanzan hacia el ostracismo y la desesperanza (Saucedo, 2013:135)*

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.

Ciertamente los grupos de amigos no son idénticos y cada uno tiene su particularidad. Pueden ser grandes o pequeños, mixtos o de un sólo sexo, flexibles, abiertos a la libre expresión y a la espontaneidad; o, por el contrario, pueden ser 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.

Es importante recordar como docentes que el grupo de amigos en la juventud, generalmente cumple con funciones muy importantes para el desarrollo. El sostén proveniente de vínculos sociales durante la juventud es clave. En este sentido, la socialización no es una cuestión secundaria sino de vital importancia para los estudiantes; por eso, es tan importante fortalecer estos vínculos al interior de la escuela y no verlos como aquello que amenaza su desempeño escolar. Veamos lo que le brinda al joven su grupo de amigos.

### Cuadro 12. La importancia de los amigos en la juventud

- 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.
- 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 maestros.
- 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.
- En la juventud hay una búsqueda por (re)construir una nueva imagen de sí mismos. Para el joven, pertenecer a un grupo de pares, conseguir su reconocimiento, y tener un cierto status, es uno de los pasos básicos para construir esta nueva imagen.
- En el grupo, los estudiantes se buscan a sí mismos y se encuentran en los otros; los amigos realizan la función de un espejo en el que se reconocen y se reafirman a sí mismos, mientras buscan una razón de ser, algo que los dote de sentido.
- En el grupo de amigos se busca 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.
- 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. Con este fin, el joven se apoya 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.

FUENTE: Elaboración propia a partir de Grupo Focal EAEDF, 2013. SIJ UNAM



A partir del análisis del Cuadro 12 podemos concluir que los estudiantes, al interior de la escuela, construyen intersubjetivamente y de forma cotidiana, experiencias, expectativas y valoraciones sobre sí mismos, sobre los otros, y sobre la sociedad a la que pertenecen. La escuela, en este sentido, representa un contexto de socialización que es decisivo en la conformación no sólo de amistades, sino también en la conformación de la identidad, del desarrollo individual, y de una cierta visión del mundo.

Todo esto que el grupo de amigos proporciona a los estudiantes -a partir de las dinámicas de aceptación, inclusión, rechazo o exclusión entre pares-, contribuye al 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.
- Las habilidades para poder participar, cooperar y construir sentido de comunidad.
- La capacidad de imaginar con otros una visión constructiva del futuro.

Estas son muchas de las razones por lo que en la escuela resulta muy importante que los estudiantes socialicen y que los docentes comprendamos que a la escuela los estudiantes no van únicamente a estudiar, van sobre todo, a desarrollar sus habilidades sociales. Asimismo, esta información es muy útil para que la alerta roja se encienda cuando un chico por diversas razones, incluido el acoso escolar, está teniendo dificultades o está fracasando en la capacidad de desarrollar la función socializadora.

### El porqué de la irritabilidad, enojo, agresión o violencia en la juventud

La violencia es una conducta humana compleja por sus orígenes, razones, significados, manifestaciones y vías de expresión. Lo cierto es que las personas no tienen conductas violentas de la nada, reaccionan frente a ciertos estímulos **con base en las interpretaciones** que hacen de estos estímulos. Por ejemplo, en un examen final, un estudiante le pide prestada una pluma a un compañero, en ese momento la maestra observa que ambos estudiantes están hablando y que posteriormente se pasan algo entre las manos; sin preguntar, decide anular el examen a ambos estudiantes. El estudiante que prestó la pluma se siente tan violentado que insulta a la maestra porque su acción solidaria **fue interpretada** como un acto de deshonestidad que académicamente lo perjudica. Por su parte, la maestra **mal interpretó** los hechos a partir de distintas experiencias con otros estudiantes que efectivamente llevaron a cabo un acto de deshonestidad. En este sentido, la maestra, con base en algunas malas experiencias, construyó un prejuicio que le impidió **interpretar** y abordar los hechos con la objetividad y la justicia que merecía el suceso; este hecho, generó un clima propicio para el desarrollo de una situación de violencia en la cual ambas partes se viven agraviadas, amenazadas y sin duda, violentadas. Sin embargo, lo que podemos interpretar es que se trata de un conflicto en el que claramente se observan acciones violentas, sin embargo, no podemos aseverar que la maestra o el estudiante sean personas violentas.

Por lo general, un individuo violento es aquel que, por razones muy profundas y comúnmente inconscientes, se siente temeroso, indefenso y frágil, y como una medida compensatoria a sus inseguridades y miedos tiende a responder con conductas de ataque. Asimismo, hace uso de la fuerza –física, psicológica, económica, política, etc.– para someter, doblegar, anular o destruir al otro. Con la violencia, momentáneamente, el individuo empodera su frágil Yo, y con ello se defiende de percibirse a sí mismo sobajado, provocado, humillado, avergonzado o amenazado. A menudo, una persona violenta tiene falla en el control de sus impulsos, poca tolerancia a la frustración, y construye una interpretación distorsionada del mundo, de las personas y de los hechos.

Como sabemos, la juventud es un periodo complejo y especialmente vulnerable, ciertos rasgos de hostilidad y agresividad pueden ser “normales”, sobre todo cuando son pasajeros. Es importante, por tanto, no tomarnos personal muchas de estas reacciones para no terminar enganchados en situaciones que probablemente no tengan que ver con nosotros. Es sumamente importante elegir los campos de batalla e ignorar temas menores frente a lo más importantes.

Para comprender el enojo del joven hay que tener en cuenta su experiencia de vida, así como los cambios físicos y los ajustes cognitivos, emocionales, conductuales, familiares y sociales a los que se enfrenta un joven.

La juventud es una etapa de incertidumbre en la que se va a cristalizar la identidad del estudiante. En el proceso de organización de la identidad son de vital importancia las identificaciones que el joven ha ido haciendo a lo largo de su vida. Los jóvenes han ido incorporando los modelos de identificación de sus padres, de sus docentes, de sus compañeros, de sus líderes, de sus referentes musicales, del cine, del performance, entre otros, y mediante ellos desarrollará la forma de enfrentar las diversas problemáticas.



El joven violento se siente muy amenazado, no encuentra un lugar en el mundo, y con actos agresivos trata de compensar su frágil identidad. El joven agresivo, generalmente dependiente e inseguro, teme quedar anulado. Ataca buscando unos límites externos que lo contengan. Por ello, son muy importantes los límites claros y consistentes que la escuela le pueda brindar. Cuando no hay límites lo que hay es vacío interno y sobre todo, confusión.

El motivo desencadenante de la agresión que más se observa en los grupos de jóvenes es la obtención de “respeto y poder”. La norma fundamental del grupo de pares es la reciprocidad, que compromete a los miembros de un grupo a “responder” por los demás en los momentos de necesidad. Muchos jóvenes dan cuenta de la sensación de “fuerza” e “invulnerabilidad” que experimentan en grupo. Hecho que a su vez refuerza la adhesión a la norma grupal.

La conducta de ciertos jóvenes agresivos está estrechamente relacionada con el proceso de desidealización de los padres y de los docentes, en el cual el joven se siente muy vulnerable y necesita controlar al “otro” para entrar en control personal. En muchas ocasiones el problema se desmantela cuando se aborda con los estudiantes sus miedos, su angustia y sus sentimientos de fragilidad.

Tomando lo anterior en cuenta, veamos en el **Cuadro 13**, algunas prácticas y actitudes que entorpecen la convivencia con los jóvenes.

### Cuadro 13. Prácticas que obstaculizan la relación con los estudiantes.

- **Oponernos rígidamente.** Decir “no” antes de escuchar y comprender al otro. Tomar cualquier comentario y expresión del joven como si fuese un error que hay que corregir.
- **Abandonarlo e ignorarlo** en el aula y en la escuela. Ante la dificultad de establecer un vínculo y comprenderlo, muchas veces el docente prefiere huir o deshacerse del problema ignorándolo. Sin embargo, el joven requiere de contención y reconocimiento.
- **No responsabilizarlos** de lo que les toca. No enseñarles que su libertad tiene límites contribuye a generar una realidad caótica pues su campo de acción no tiene límites.
- **No cuestionar** lo que dicen o hacen, es dejarlos a la deriva. Los jóvenes necesitan que sus ideas reboten, que aprendan también que hay otras formas de interpretar y hacer las cosas. Se trataría por tanto de cuestionar sin “atacar” y sin pretender someter. Hay que introducir una serie de reflexiones en el estudiante que le permitan conocerse y que le enseñen a cuidarse.
- **Sobreprotegerlos** es una forma de posponer el paso a la vida adulta. La sobreprotección no les enseña a lidiar con su propia experiencia y con los conflictos. Retrasa en este sentido su proceso de maduración y el desarrollo de su autonomía.
- **Etiquetarlos.** Es decir, poner un una misma canasta a todos los jóvenes haciendo caso omiso de sus diferencias. Las etiquetas no nos ayudan a escuchar ni comprender con profundidad a la otra persona.
- **Acorralarlos**, ponerlos contra la espada y la pared. Es decir ponerlos en situaciones amenazantes en donde hay solo dos alternativas: o la completa sumisión o una defensa agresiva.

FUENTE: Elaboración propia a partir de Grupo Focal EAEDF, 2013. SIJ UNAM

Ahora veamos algunas **Habilidades para mejorar la convivencia con los jóvenes.**

**Cuadro 14.**  
**Habilidades para mejorar la convivencia con los jóvenes.**

- **La contención.** Esto puede lograrse a través del establecimiento de límites claros y razonables. Asimismo, mediante la creación de espacios donde el joven pueda hablar en confianza de sus miedos, inseguridades, inquietudes, etc.
- **La comprensión.** La habilidad para ponerse en sus zapatos, pero no por ello permitir conductas violentas, destructivas, etc. Cuando comprendemos al estudiante, podemos encontrar mejores herramientas para que éste se desarrolle y conquiste su autonomía sin ponerse en peligro o poner a otros en situaciones de peligro. Por ello es importante escuchar lo que los estudiantes piensan y sienten, sus retos, temores, preocupaciones, intereses, ideas, perspectivas.
- **El diálogo.** Es la habilidad para plantear y expresar los pensamientos, emociones y sentimientos, y dar la oportunidad de que los estudiantes planteen y expresen los suyos, de tal forma que en este intercambio se dé un entendimiento. El diálogo da la oportunidad de que de aclarar, discrepar, dudar, preguntar, afirmar, etc. [Véase apartado 3.4.2 “Aprender a comunicarnos”]
- **Enseñándole a asumir responsabilidades** consigo mismos y con los otros. Algo que resulta fundamental para transitar a la vida adulta.
- **Ejercicio de razonamiento** y la toma de decisiones, haciéndoles preguntas que los estimulen a pensar lógicamente, a ser creativos, a tener iniciativa, y al mismo tiempo, haciéndolos partícipes de dinámicas donde se les invite a participar y tomar decisiones que tendrán un impacto.

FUENTE: Elaboración propia a partir de Grupo Focal EAEDF, 2013. SIJ UNAM

**Algunas cosas que como docentes tenemos que considerar**

Como docentes, necesitamos entender que la naturaleza juvenil tiene buenas dosis de rebeldía y de cuestionamiento hacia la autoridad y hacia el mundo de los “adultos”, del cual querámoslo o no, somos portavoces. Por ello, necesitamos aprender a tolerar y a lidiar con la experiencia de ser confrontados, desafiados, cuestionados. Esto no quiere decir que tengamos que aceptar faltas de respeto, humillaciones o maltrato hacia nuestra persona.

Para ello es importante que asumamos nuestro rol de docente o tutor, y no prestarlo a confusiones como las que se dan cuando damos a entender que somos “amigos” de nuestros estudiantes. Podemos reírnos con nuestros estudiantes y establecer un vínculo afectivo con ellos, sin perder nuestro rol.

No olvidemos que como docentes tenemos la responsabilidad de establecer límites claros y razonables, así como brindar un espacio de contención a los estudiantes para que éstos puedan lidiar de la mejor manera con los cambios

experimentados en la adolescencia. Para que esta contención sea efectiva, se necesitan generar dinámicas, reglas y vínculos que le brinden sostén, pero que también le den la oportunidad de emanciparse. Debemos tener muy en claro que sostener y contener, no es lo mismo que sobreproteger.

Muchas veces, hay una serie de mitos o ideas, que entorpecen nuestro acercamiento con los jóvenes. Una de éstas es pensar que el docente está para guiar y encaminar a sus estudiantes, debido a que el profesor sí sabe lo que es la vida y por tanto puede decir por dónde hay que transitar. Esto genera un rechazo por parte de los jóvenes ya que en el proceso de construcción de su autonomía, una de las premisas es elaborar las propias pautas para vivir la vida. Cuando alguien les dice dónde está el camino y cómo hay que encontrarlo, inmediatamente esto genera resistencias pues va en contra del anhelo de descubrir por sí mismos el camino, además, de que esto entorpece su proceso de maduración.



Al mismo tiempo, como docentes, tendríamos que cuestionar este supuesto de que somos portadores de una verdad y que es nuestra misión guiar a los otros. La realidad es que la mayoría de las veces, por más que seamos adultos, no tenemos una respuesta para todo, no hemos vivido todo, y mucho menos podemos juzgar la experiencia de los otros en base a la nuestra. Como adultos seguimos una y otra vez, cometiendo errores.

Por esta razón, en el mejor de los casos, lo que podemos es intentar ponernos en sus zapatos, aprender a comprender al otro, y a identificar aquello que nos genera miedo, angustia, incertidumbre, pero también interés. Esto involucra una voluntad de aprender a conocer, y renunciar a una voluntad de mandar al otro. Sólo cuando generamos esta habilidad de comprensión, es que podemos entablar un diálogo con el joven que nos permita *compartirle nuestras experiencias* y darle a entender los peligros de cierto tipo de conductas, que son más propensas a emerger en el periodo de desarrollo por el que transitan.

El poder de comprensión, reflexión y búsqueda de herramientas para dialogar y generar encuentros con nuestros estudiantes, se vuelve necesaria para reducir los índices de malestar escolar generados, entre otras cosas: por la incapacidad de comunicarnos con nuestros estudiantes; por ver nuestros esfuerzos estrellarse contra la pared frente a los cuestionamientos, actitudes, y prácticas de rebeldía o apatía de los estudiantes; por optar por prácticas autoritarias cuando nos vemos rebasados por sus conductas desafiantes.

Si lo que queremos es mejorar nuestras condiciones como docentes, también tenemos que responsabilizarnos por mejorar las de nuestros estudiantes. Y esto solo puede lograrse cuando hay una voluntad de escuchar, comprender, y cuidar al otro, y asimismo, cuando nos vemos no como víctimas de un problema, sino como partícipes de una solución.

En el anexo 3 encontrarán para la reflexión el ensayo de Pablo Fernández Christlieb, denominado *El tiempo a los 20 años en el siglo XXI*.

## Capítulo 3. Cuestionados y sobre exigidos. Enfrentando el malestar escolar.

*El 23% de los docentes perciben que en el día a día las condiciones de la escuela les restan autoridad. Grupos Focales EAEDF, 2013. SIJ UNAM*

### 3.1 Del malestar al desgaste profesional.

Ciertamente, en el ámbito escolar 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.

Un sector significativo de docentes se quejan de falta de autoridad; de la apatía 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 generalmente culpabilizan al docente del fracaso de su hijo y de que no les enseñan realmente a enseñar. Otros docentes, por su parte reportan que, se sienten solos e incomprendidos, de que tienen poco margen de maniobra y no les permiten tener liderazgo frente a sus estudiantes; otros se sienten deslegitimados y sobrecargados por las múltiples demandas institucionales.

Hoy en día al profesor 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.

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<sup>7</sup>, las posibilidades de desarrollo personal, y la correlación entre su esfuerzo con los resultados obtenidos. En este sentido el 17.5% de los profesores perciben que la relación con los estudiantes les agota, y el 30.5% de profesores y directivos reportan que en su salón hay uno o varios jóvenes que siempre están molestando a los demás.

En relación al autoconcepto profesional del docente, la falta de reconocimiento –el 72% de los docentes y directivos (Grupos Focales EAEDF, 2013) 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 docente, para poder tolerar el estrés inherente a la docencia.

<sup>7</sup> El autoconcepto está referido al conjunto de imágenes, ideas, pensamientos, emociones y sentimientos que el individuo tiene de sí mismo.



En sus experiencias de investigación a través de grupos focales con docentes, Aron y Milicic (2013), plantean que cuando estos no tienen posibilidades de desarrollo personal y profesional, se tiende a ver deteriorada el área del compromiso con la docencia. Asimismo, las condiciones socio-económicas, así como 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 sienten que no pueden defenderse en igualdad de condiciones, y a veces, 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 su trabajo.

A menudo los profesores 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 de vocación, entre otros síntomas. Asimismo, el desánimo, la desesperanza, el pesimismo, la irritabilidad y el enojo se convierten en una importante fuente de interferencia para la construcción del vínculo del docente con sus estudiantes.

Analicemos la siguiente información:



**Las glándulas suprarrenales producen cortisol que, en pequeñas dosis, hacen cosas muy positivas por el organismo como regular la presión sanguínea, fortalecer el sistema inmunológico, contribuir en la metabolización de la glucosa, brindar energía, entre otras; sin embargo, frente al estrés, los niveles de cortisol se incrementan y empiezan a tener un efecto nocivo, como por ejemplo: desequilibrios en la función tiroidea, en la presión arterial y en la síntesis de la glucosa. Pero además un aspecto muy importante es que cuando por periodos prolongados el cerebro es bombardeado por altas dosis de cortisol, no solamente se detienen las funciones de reparación y construcción de tejido nuevo, sino que el funcionamiento cognitivo y afectivo comienza a entrar en un proceso de deterioro, de tal manera que el individuo se empieza a desorganizar y se empobrece notablemente su capacidad para tener iniciativas y tomar decisiones complejas.**





Cuando en la escuela las condiciones laborales son muy estresantes, es posible que en nuestras relaciones interpersonales se active el modo de defensa, y el docente sólo sea capaz de percibir ansiedad, tensión y amenaza, por lo que estará predispuesto a protegerse, defenderse o atacar, más que a escuchar razones y abrirse a nueva información; por esta razón cuando las personas estimulan mutuamente su modo de defensa pueden comportarse de manera irracional y destructiva.

Lo que veremos a continuación es que todos estos fenómenos que nos producen malestar terminan desgastándonos, y como expondremos más adelante, dicho desgaste repercute negativamente en nuestro bienestar físico, psicológico y social. Por ello, es fundamental identificar y comprender sus causas para así establecer mecanismos que lo combatan.

### **Obstáculos a los que se enfrenta un alto porcentaje de docentes**

- A menudo, hay una fractura entre las exigencias institucionales, las metas curriculares, el objeto del conocimiento, el docente y el estudiante.
- Generalmente no existe la posibilidad de construir un espacio para reflexionar sobre las dificultades en el proceso de enseñanza y del aprendizaje.
- Difícilmente se aborda el vínculo entre las comunicaciones institucionales que incluyen, de manera importante, las que se desarrollan entre docentes y estudiantes; por tanto, continuamente emergen las resistencias que interfieren en la dinámica de construcción y apropiación del conocimiento.
- Constantemente se suprimen, desacreditan, olvidan, subordinan y expulsan formas no tradicionales de saber y de conocer. Habitualmente no se legitiman las propuestas sujetos portadores de otros saberes.
- Generalmente las escuelas llevan un sistema organizador de centralización que básicamente responde a una exigencia de funcionalidad y eficacia.
- Muchas escuelas están soportadas sobre estructuras rígidas, sobre-reglamentadas y burocráticas que obstaculizan el desarrollo de la dimensión subjetiva, a través de la norma, el reglamento, y una rutina que petrifica la vida institucional.
- A veces se constituye en un espacio para la simulación como caminos para alcanzar status de éxito y prestigio.
- De alguna manera se logra eliminar la posibilidad de obtener los placeres del conocimiento y la creatividad.
- Prevalece la dificultad para construir la dimensión subjetiva.
- A menudo la palabra de un grupo minoritario con poder se vuelve vertical. Aquí radica la confusión en relación con el lugar que tiene el padre de familia en la escuela.
- Difícilmente se construyen las condiciones en donde los miembros recurren al conocimiento propio y lo desarrollen con los otros.
- En ocasiones se responde con torpeza a la concurrencia, los antagonismos, las asociaciones y las incertidumbres que ocurren en la vida cotidiana, y que corresponden a las formas complejas del conocimiento humano.
- Generalmente no existe la posibilidad de construir un espacio para reflexionar sobre las dificultades en el proceso de enseñanza y del aprendizaje.

### **¿Cuáles son los problemas a los que se enfrenta un alto porcentaje de docentes en el proceso educativo?**

- A menudo los docentes nos quejamos de que los estudiantes ya no vienen como antes y algunos abdican, o en su defecto, abusan de su autoridad.
- Existe un déficit en la capacidad interpretativa de las causas de los problemas de disciplina, violencia, bajo rendimiento académico, apatía, entre otros.



- Un sector importante de docentes a menudo nos encontramos con importantes deficiencias en el dominio de herramientas psicopedagógicas y poca imaginación en el desarrollo de habilidades docentes. Ello da como resultado: prácticas pedagógicas mecánicas, estereotipadas y limitadas.
- Muchos docentes trabajamos con un alto grado de desconocimiento sobre la dinámica y procesos de grupo.
- Gran parte de los docentes no hemos incorporado los elementos conceptuales básicos sobre desarrollo de la adolescencia, procesos identitarios, juventud, culturas juveniles y nuevas estéticas juveniles.
- El saber sobre jóvenes y juventud está marcado por ciertos prejuicios, lo que trae como resultado una capacidad de interlocución con los jóvenes limitada.
- En general no se cuentan con herramientas para trabajar con las necesidades e inquietudes de los estudiantes en el aula, así como con sus resistencias al aprendizaje. A menudo, nos abocamos a cubrir las exigencias curriculares y eluden un paso fundamental para el logro de la tarea educativa.
- A menudo nos orientamos a cubrir los objetivos curriculares a través de contenidos vacíos, aburridos, sin sentido. Para muchos docentes resulta complicado favorecer espacios para el desarrollo del aprendizaje significativo.
- Nos cuesta trabajo construir un proceso de problematización de las dificultades del proceso enseñanza-aprendizaje.
- Pareciera que las funciones alrededor del proceso de aprender de nosotros mismos como agentes de enseñanza en ciertos momentos estuvieran aletargadas.
- En un sector se reflejan preocupantes niveles de desmotivación, impotencia, frustración e insatisfacción. En general somos muy críticos y poco propositivos.
- Algunos se quedan como docentes porque no se les presentan otras oportunidades profesionales y perciben su trabajo como algo temporal que acaba siendo permanente.
- En ocasiones nos encontramos muy ambivalentes en su identidad profesional ya que la figura docente, en el ámbito profesional está muy devaluada.

### 3.2 Exhaustos, malhumorados y agotados



La función docente puede resultar una experiencia satisfactoria y enriquecedora, pero a menudo se convierte en una labor en la que se manifiesta la soledad, la frustración y el cansancio; esta situación puede llegar a afectar nuestra vida física, psicológica y social. Un nivel de exigencias demasiado elevado puede propiciar la aparición de pensamientos, sentimientos o conductas que se convierten en señales de alerta de una posible situación de sobrecarga.



Sentirnos en ocasiones tensos, desanimados, irritados, son emociones comunes entre los docentes. Sin embargo esas emociones resultan dañinas cuando son:

- Más intensas de lo normal.
- Más duraderas de lo habitual.
- Aparecen con mayor frecuencia en el ciclo escolar.

Cuando se habla del desgaste profesional docente, se trata de un problema de carácter afectivo y motivacional que generalmente se caracteriza por: el agotamiento emocional, la desesperanza y el abandono de la realización personal.

El agotamiento emocional es la *primera fase* del proceso, y se caracteriza por una pérdida progresiva de las energías vitales, y de una desproporción creciente entre el trabajo realizado y el cansancio experimentado. El docente se vuelve más irritable; se queja por la cantidad de trabajo y no disfruta las tareas que realiza.

La *segunda fase* tiene que ver con un modo de responder a los sentimientos de impotencia, de desesperanza personal y de indefensión. Por lo general el docente no expresa estos sentimientos, y en lugar de resolver los motivos que los originan, se sumerge en sus propios problemas, desarrolla una coraza y aumenta su sensación de agotamiento y falta de ilusión. La depresión y la hostilidad hacia el medio se alternan en esta fase.

El abandono de la realización personal es la *tercera fase* del proceso y consiste en el progresivo retiro de las actividades que no sean las laborales vinculadas con las actividades que generaron el estrés crónico. Se genera la pérdida de ideales, y la persona se aísla, alejando de sí las actividades placenteras.

### **Una estrategia muy eficaz. La experiencia grupal.**

Trabajar en grupo implica buscar algún tipo de pasaje que garantice el cambio desde un malestar, vago o innombrable, a una representación más nítida y pensable. En la experiencia en grupo se trata de poner sobre la mesa los conflictos para poder comprenderlos, contextualizarlos, reflexionarlos y resignificarlos.

Para lograr esto, se vuelve importante aprender a registrar las expresiones que no tenemos tan conscientes, aprender a concederles un significado para colocarnos en mejores condiciones para operar sobre la situación.

### **Los objetivos del trabajo grupal:**

El objetivo de la experiencia en grupo es abrir un espacio de reflexión en donde los docentes puedan:

- Clarificar la situación en la que cada uno se encuentra.
- Enfrentar los desafíos de la crisis e incrementar sus recursos psíquicos y sociales para atravesarla con ingenio y creatividad.
- Pensarse a sí mismos en sus vínculos con los estudiantes.
- Recuperar la capacidad de organizar y entender las tareas educativas.
- Comprender su lugar dentro de la escuela, su papel como docentes y la importancia de su función social.
- Comprender qué actitudes inciden negativamente en su propio bienestar y desarrollar aquellos recursos para procurarse un clima escolar más favorable.
- Impulsar cambios que redunden en beneficio del docente y de su entorno.
- Expresar sentimientos e interrogantes de su práctica educativa.
- Buscar construir un ambiente de solidaridad, comprensión, empatía y crítica constructiva.



- Contener las ansiedades y frustraciones que se despiertan en la función educativa en un entorno que permite comunicar las dificultades sin ser objetos de juicios.
- Entender y comprender mejor a los estudiantes.
- Tomar conciencia de la importancia de la actitud que cada uno adopta en la relación que con los estudiantes y con el resto del entorno institucional.

#### **Algunas de las problemáticas tratadas en los grupos:**

- Relación de dependencia emocional con los estudiantes. Por ejemplo, engancharse con los estudiantes.
- Mala relación con los estudiantes que conlleva relaciones agresivas.
- Sentimientos de ser “esclavo” de los estudiantes, los padres de familia o de las autoridades.
- Sentirse atrapados, sin capacidad de decisión, ni margen de maniobra.
- Sentimientos intensos de culpa.
- Imposibilidad o parálisis para tomar decisiones asertivas.
- Dificultad para detectar señales de sobrecarga.
- Dificultad para clarificar los sentimientos reales hacia los estudiantes.
- Temor ante sentimientos no reconocidos
- Esclarecimiento de problemas personales que quedan silenciados o escondidos por los problemas profesionales.
- Dificultades para hacer valer el criterio propio, tomar decisiones o exponer la situación personal para poder ser apoyado.

### **3.3 Ni lo sabemos, ni lo podemos todo. Se hace el 100% de lo que se puede**

#### **¿Qué cosas debemos tener claras para disminuir el desgaste profesional?**

Frente a las situaciones de difícil manejo con y entre los estudiantes, los padres de familia, las autoridades, a veces nos sentimos impotentes y frustrados, ya sea porque las estrategias y las acciones son difíciles de implementar o porque resulta ser más compleja en nuestro plantel.

Desde esa impotencia y frustración nos cuesta trabajo recordar que los docentes tenemos **que aprender a lidiar con la incertidumbre** y a tolerar la falta de saber sobre muchas cosas que acontecen en la experiencia escolar, y más aún, cuando se trata del ámbito de la convivencia.

No se trata de declararnos ignorantes, ni de *tirar la toalla* porque el problema es muy complejo; el reto está en **saber tolerar el estado de estar conociendo** y de aceptar que al menos, cuando se trata de educación, **ni lo sabemos, ni lo podemos todo**, porque no podemos tener un control absoluto sobre el otro, así como de las circunstancias que se presentan.

La experiencia educativa está llena de encuentros singulares, únicos e irrepetibles. Como docentes hay que aprender a encarar esa incertidumbre que forma parte de la vida misma.

Otra cosa que es importante, es **no tomarnos las cosas como algo personal**. Es muy común que como docentes interpretemos el cuestionamiento de los estudiantes a nuestra enseñanza o a las reglas que ponemos en el salón de clases, como un ataque

*Krisis, del griego, significa rotura, el piso que agrieta bajo los pies. Pero en esa misma raíz, del griego "krienei", está la capacidad de crítica y de criterio, que significa pensar, discernir y por lo tanto crecer.*

**Toda crisis es pérdida para atrás y crecimiento para adelante. Sólo que la pérdida y la rotura es algo que llega a nuestras vidas, y el crecimiento no llega sólo, es algo que cada ser humano debe construir.**

**Jaime Barylko**

contra nuestra persona. Como respuesta, nos enganchamos porque nos sentimos aludidos y agredidos y por lo tanto, los señalamos, los castigamos, proyectamos nuestra frustración y enojo sobre ellos.

Sin embargo, como hemos estado viendo, lo esperable es que en la institución escolar encontremos estudiantes desafiantes, que se rebelan o que trasgredan. Lo común es que nuestros estudiantes no se dejen llevar fácilmente, se resistan, se opongan o nos den la vuelta con su apatía; no porque se trate de un asunto personal contra nosotros, sino porque son sujetos que están en proceso de construcción de una identidad; una identidad que se crea a través de desafiar a la autoridad, a las normas y a los límites impuestos. Lo que los estudiantes buscan, en última instancia, es encontrar su lugar en un espacio donde las reglas del juego ya fueron establecidas por otros sin su consentimiento, y que en muchas ocasiones son ajenas a sus contextos y a sus deseos.

Como docentes muchas veces se espera mucho de nosotros: que seamos buenos profesores, que podamos resolver todos los conflictos que se presentan en clase, que tengamos una buena relación con los padres de familia, que estemos motivados, contentos, que mejoremos nuestra labor día con día, etc. Hay toda una serie de expectativas circulando alrededor de lo que debiera ser nuestro trabajo. Es como si fuera una obligación estar bien siempre, lo cual se convierte en una carga cuando vemos que las cosas no siempre salen como esperábamos.

Se trata, por tanto, de reconocer que tenemos derecho a enfadarnos, a estar tristes, atemorizados, sobrecargados, frustrados, angustiados, etc. Tenemos que aceptar nuestro estado emocional para entonces poder hacer algo al respecto. Sucede que cuando negamos aquello que sentimos por miedo a no cumplir con esas expectativas impuestas, o a veces creadas por nosotros mismos, no podemos enfrentar las problemáticas que nos acechan.

De ahí que sea central empezar a construir espacios en los que como docentes podamos pensar nuestra experiencia, y por tanto, reflexionar y procesar nuestras emociones y experiencias. Así como los estudiantes requieren que los adultos los contengan, nosotros como profesores también necesitamos nuestros espacios de contención emocional para lidiar con el malestar y la problemática escolar.

También es importante aclarar que así como tenemos este derecho a enfadarnos, estar angustiados y frustrados, también tenemos una responsabilidad de trabajar en las

áreas que nos están perjudicando pues esto termina por repercutir no sólo en nuestro bienestar, sino en el de los demás. En este sentido, se trata de hacernos responsables de nuestro malestar, nuestro desgaste y de nuestros estados emocionales.

### **3.4 Algunas recomendaciones para profesionales, novilleros, veteranos y aficionados.**

A continuación nos detendremos en una serie de habilidades y aprendizajes que como docentes podríamos empezar a desarrollar para generar mayores niveles de bienestar personal y profesional, los cuales ciertamente contribuyen a combatir el malestar del que hemos venido hablando desde el inicio. Debemos superar el estado permanente de queja, la autocompasión y la tendencia a la victimización, mediante los 3 poderes que mencionamos al principio: *el poder de la comprensión, de la reflexión y de la acción*. Subrayamos una vez más: ¡no estamos indefensos! Tenemos y podemos incorporar muchas herramientas y prácticas para hacerle frente a los retos que plantea la práctica docente.

#### **3.4.1 Aprender a ser resilientes**

Una herramienta clave para enfrentar las dificultades en nuestra labor como docentes es la resiliencia. A través de ésta podemos enfrentar el desgaste, el malestar, la violencia, y todo aquello que inhibe nuestro desarrollo personal y profesional.

La resiliencia es el enfrentamiento positivo de circunstancias y eventos de la vida estresantes, involucra la capacidad creativa de las personas para enfrentar de manera eficaz situaciones problemáticas y severas, transformando los factores adversos en elementos de fortalecimiento y estímulo.

Ser resiliente no quiere decir que no se tengan dificultades, que no haya malestar, o sufrimiento emocional. Significa que ante todo esto, **podemos encontrar salidas y transformar positivamente las situaciones adversas.**

Algo muy importante para tomar en cuenta es que se trata de una función con la que todos nacemos, pero tiene que desarrollarse y fortalecerse a lo largo de nuestra vida. Dos aspectos fundamentales para determinar una condición de resiliencia son: la conciencia de la persona sobre la situación conflictiva en la que vive; las acciones que se toman a partir de la conciencia y el conocimiento sobre esta situación.



La resiliencia parte de la idea de que las personas pueden hacer mucho por influir en lo que les sucede. Además de tomar conciencia de la situación, está la capacidad para planificar o decidir las acciones a desarrollar. Cuando la persona no asume una posición activa para afrontar una situación adversa, se encuentra en una posición de mayor fragilidad y vulnerabilidad.

Para tomar conciencia de las situaciones adversas en las que vivimos, hace falta combatir los mecanismos de negación, que son aquellos que nos impiden: ver la realidad, asumir responsabilidad, pensar la experiencia.

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 desarrollan una serie de dificultades 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, hasta negar el clima de simulación o de hostilidad prevaleciente en la escuela. La negación se constituye en una manera de anular la capacidad de pensar la experiencia personal y comunitaria.

La resiliencia, a diferencia de la negación, parte de un proceso de reflexión sobre nuestras prácticas, así como de una identificación y comunicación de los pensamientos que tenemos y los sentimientos que experimentamos en nuestra labor diaria. Esto permite darle solución a problemáticas específicas.

Por ello, en primer lugar, se trata de identificar:

- a) Dónde nos encontramos: ¿qué problemáticas tengo con mis estudiantes y con sus padres?, ¿qué situaciones me aquejan?, ¿qué cosas no están a mi alcance para solucionar?
- b) Cómo nos encontramos: ¿qué sentimientos tengo en mi labor como docente?, ¿estoy en disposición de resolver, de escuchar, de transformar?
- c) Hacia dónde podemos ir: ¿con qué herramientas cuento?, ¿quién o quiénes pueden ayudarme?, etc.

Estas reflexiones nos permiten identificar con mayor claridad el escenario en el que nos movemos y cómo estamos metabolizando la experiencia escolar; al mismo tiempo, nos facilita trabajar con nuestras expectativas, pues aprendemos a distinguir las cosas que podemos transformar y que están en nuestras manos, y aquello sobre lo que no. Una vez que tenemos esto identificado, podemos buscar soluciones para el tipo de problemáticas específicas que nos aquejan con nuestros estudiantes, directivos, así como con los padres de familia.

Es importante aprender a identificar nuestros pensamientos, sentimientos y estado emocional pues la manera cómo nos sentimos depende en alto grado de lo que pensamos sobre un acontecimiento y viceversa.

Por ejemplo: Si alguien en la escuela nos dijera <<Creo que eres una persona íntegra>>. Una persona podría sentirse halagada, mientras que otra podría sentirse enojada o avergonzada. Esto depende de cómo se piense el cumplido. Si la persona se siente a gusto con el halago, probablemente piense <<A esta persona le caigo bien>>. Si se siente triste podría pensar:<<Ah, me lo dice sólo

*En la escuela existe una construcción ilusoria de la igualdad, pero una discriminación de la diferencia, profundamente real. En este contexto, lo que produce el autoritarismo en la escuela, pareciera ser la legitimación de la «simulación igualitarista».*  
(Jiménez, 2015)





para que me sienta bien>>. Si se siente avergonzada quizás piense: <<No sé por qué lo dice, yo no soy una persona tan valiosa>> (López y Crespo, 2008). Si se siente amenazada piense <<Me está tendiendo una trampa con su cumplido, ¿qué me querrá sacar?>>

En este ejemplo, como lo podemos constatar, el acontecimiento externo es el mismo, lo que varía es la interpretación que se desarrolla a partir de los sentimientos de una persona.

En la escuela, cuando estamos desesperados y desgastados por el ambiente escolar, empezamos a desarrollar toda una serie de sentimientos y emociones negativas que afectan directamente nuestra percepción sobre determinadas situaciones. Es así que frecuentemente como docentes, ante las risas, las burlas y los gritos de los estudiantes, acabamos interpretando esa manifestación como un atentado contra nuestra persona, lo cual nos impide ver otras variables que dan como resultado la aparición de estas conductas. De este modo, poder identificar nuestros sentimientos es un primer paso para analizar mejor nuestro contexto así como las formas a través de las cuales podemos encontrar una solución. Hay que tener en cuenta que el resultado de una misma situación problemática será distinto si no hacemos nada ante ésta, o si buscamos ayuda, o si tratamos de dar pasos para solucionarla.

### 3.4.2 Aprender a comunicarnos

La comunicación en el contexto escolar, a grandes rasgos:

- Es una de las bases para comprendernos a nosotros y comprender al otro.
- Es un medio para resolver conflictos.
- Es un catalizador para liberar el malestar cotidiano gracias a la identificación y expresión de nuestros sentimientos, pensamientos y emociones.

Una buena comunicación favorece una convivencia armónica y de confianza. Una comunicación, que se basa en los dobles mensajes, en la repetición de la queja (“nunca me hacen caso”), en la ambivalencia, en el autoritarismo, generan en la atmósfera escolar: confusión, inseguridad, incertidumbre, enojo.

Muchos conflictos en el espacio escolar surgen de la falta de comunicación entre diversos actores, de la imposibilidad de dialogar con otras opiniones y perspectivas. En nuestra labor como docentes, muchas veces esto se debe a la dificultad que tenemos para hacernos comprensibles, es decir, nos puede costar trabajo comunicarnos de forma asertiva.

Por ello es **clave ejercitarnos en aprender a expresar nuestras opiniones y nuestros estados emocionales sin violencia**, y al mismo tiempo permitir que los demás se expresen, tomando en cuenta la pertinencia del contexto: saber encontrar con quiénes, cuándo, dónde, cómo y para qué. No se trata de generar espacios de catarsis emocional, o de construir espacios como vertederos de quejas o recipiendarios de miserias personales, en dónde nos colocamos como víctimas y reforzamos la perspectiva desesperanzada de la realidad escolar.



Veamos en el Cuadro 14 qué implica aprender a comunicarnos.

**Cuadro 14.**  
**¿Qué involucra aprender a comunicarnos?**

- Aprender a escuchar y a ponernos en el lugar del otro.
- Aprender a dialogar y negociar respetando tanto nuestra opinión como la del otro.
- Aprender a decir aquello que nos causa malestar.
- Aprender a poner sobre la mesa un conflicto.
- Aprender a disentir.
- Aprender a reconocer que no siempre tenemos la razón.

FUENTE: Elaboración propia a partir de datos de Grupos focales EAEDF, 2013. SIJ UNAM

**Los diferentes tipos de comunicación.**

No toda la comunicación es igual. El tipo de mensajes y actitudes cambia de persona a persona, y de situación a situación. Algunas personas por ejemplo, se prestan a la escucha, otros son sordos frente a lo que los demás dicen, a unos les cuesta trabajo expresar lo que quieren o sienten, mientras que otros sólo pueden hacerlo a gritos. Asimismo, a algunas personas se les puede dificultar expresar sus sentimientos o pensamientos cuando se espera demasiado de ellos, otros pueden mostrarse a la defensiva ante situaciones de indefensión o vulnerabilidad.

Veremos a continuación los diferentes tipos de comunicación que hay, y a qué conducen.

**a. La comunicación pasiva**

El mensaje que transmitimos cuando nos comunicamos de forma pasiva es: «Lo mío no cuenta; puedes aprovecharte de mí. Mis sentimientos no importan, sólo los tuyos. Mis pensamientos no son nada importantes; los tuyos sí que merecen la pena. Lo mío no vale, lo tuyo es mejor sin ningún género de dudas.» (López y Crespo, 2008)

Aquél que se comunica de forma pasiva no sabe defender sus derechos y decisiones, y por ende, tiene dificultades para comunicarse de manera eficaz. Si actúa de acuerdo a lo que los demás quieren, esto le provoca malestar pues no dice ni lo que siente ni lo que piensa. Esto además, facilita que los otros se aprovechen de él pues desarrolla un sentimiento de inferioridad.

Este tipo de comunicación se puede presentar cuando como docentes le damos un excesivo peso a los derechos de los estudiantes, y olvidamos los nuestros. Emerge cuando por temor o incapacidad de poner límites, permitimos que los estudiantes, padres de familia o directivos pasen por encima de nosotros. Esto se refleja en la figura del docente que “lo aguanta o tolera todo”.



### b. La comunicación agresiva

Lo característico de este tipo de comunicación es que le impone al otro lo que uno piensa o siente, sin escuchar a los demás. Es el tipo de comunicación que expresa la figura del docente autoritario, donde las humillaciones (“eres un tonto”, “un inútil”), las amenazas, las etiquetas, son recurrentes.

Este tipo de comunicación le reprocha al otro que “nunca tiene razón”. Cuando nos comunicamos de manera agresiva el mensaje que transmitimos es: «Yo estoy en lo cierto, tú estás tonto si piensas diferente. Lo que yo quiero es lo mejor, lo que tú quieres no tiene importancia. Esto es lo que yo siento, tus sentimientos no importan».

Este tipo de comunicación favorece el desarrollo de: inseguridad (el estudiante puede dejar de confiar en su percepción y juicio); baja autoestima (el juicio del profesor puede ser incorporado por el estudiante al punto de que éste crea que efectivamente es un “tonto”, “bueno para nada”, etc.); miedo (constante temor a las represalias, los insultos, las humillaciones); frustración (los estudiantes piensan que por más que digan y hagan nunca podrán tener razón); deseos de venganza (los estudiantes aprenden de esta agresividad que les es proyectada y buscan devolverla con igual o mayor fuerza).

### c. La comunicación directa o asertiva

La comunicación asertiva se caracteriza por ser dialógica, sensible y respetuosa. Es el tipo de comunicación que más escasea en el ámbito escolar, y sin embargo, es la más eficaz para enfrentar los conflictos y disminuir el malestar. Se manifiesta en la figura del profesor que tiene una escucha activa, lo cual quiere decir que hay una disposición a entender lo que la otra persona puede decir, sin juzgar (Mendoza y Ledesma, 2007: 63). Cuando nos comunicamos de manera asertiva, el mensaje que transmitimos es: «Comprendo que tú puedas pensar y sentir de manera diferente, pero esto es lo que yo pienso y siento. Así es como veo yo la situación.» Este mensaje expresa nuestros pensamientos y sentimientos sin humillar ni rebajar a la otra persona y sin tampoco humillarse o rebajarse uno mismo.

En este tipo de comunicación, la persona defiende sus derechos y sus opiniones con seguridad. Puede decir lo que piensa y siente, sin faltarle el respeto al otro. Es además

una comunicación empática pues logra ponerse en el lugar de los otros, y por ende tiene la habilidad para escuchar, dialogar y negociar.

### La importancia de comunicarnos asertivamente en el salón de clases

En el salón de clases la comunicación asertiva es una pieza clave para generar un espacio de diálogo y una atmósfera donde los estudiantes sientan que pueden hablar en confianza y que sus ideas van a ser respetadas y valoradas. Los mejores profesores saben hablar y saben escuchar.

La comunicación asertiva nos permite comprendernos a nosotros mismos y también comprender al otro. Es asimismo la mejor manera que tenemos para resolver conflictos de forma eficaz pues damos lugar a conocer nuestro punto de vista y escuchar el del otro sin imponerle el nuestro. Una comunicación asertiva genera una base sólida para la negociación.

#### Cuadro 15. Recomendaciones para comunicarnos asertivamente con nuestros estudiantes.

- Ponga atención: escúchelo y mírelo.
- Trate de ponerse en sus zapatos.
- Intente no interrumpirlo.
- Pídale que le explique lo que no le quede claro.
- Si no tiene tiempo para escucharlo en ese momento, póngase de acuerdo, para escucharlo más tarde con atención.
- No desvalore sus opiniones o sentimientos.
- Respete sus ideas y sentimientos: puedes estar en desacuerdo con sus puntos de vista, más no lo descalifique.
- Es importante que le haga saber que usted quiere entender.
- Describa la conducta, los hechos o el comportamiento del estudiante o del grupo. No le atribuyas adjetivos. En lugar de decir “llegas tarde, eres un irresponsable”, describa su conducta, señale sus responsabilidades y las consecuencias de sus actos.

FUENTE: Elaboración propia a partir de datos de Grupos focales EAEDF, 2013. SIJ UNAM



### 3.4.3 Aprender a resolver conflictos

Los conflictos son situaciones en las que dos o más personas entran en oposición o en desacuerdo debido a que sus posiciones, intereses, necesidades, deseos o valores son incompatibles, y en donde las emociones y sentimientos juegan un papel muy importante (Torredo, 2003).

Los conflictos forman parte de nuestras relaciones cotidianas. Sin embargo hay muchas ocasiones en las que resulta, imposible, al menos sumamente difícil, darle solución a los conflictos a los que nos enfrentamos. Todo lo cual contribuye a aumentar nuestro malestar, a desarrollar sentimientos de impotencia y culpa, a darle una salida explosiva a nuestras emociones.

Los conflictos pueden presentarse de diferentes maneras, por motivos diversos y con intensidades variadas. Hay una serie de actitudes que hacen escalar o descender el nivel del conflicto. Por ejemplo: los gritos, las amenazas, las burlas, descalificaciones, etc., contribuyen a intensificarlo. Por el contrario, el diálogo, la empatía y la reparación del daño, ayudan a su disolución. Asimismo, dependiendo de la forma en cómo se asuma el conflicto, éste puede desencadenar conductas destructivas o por el contrario, puede contribuir al crecimiento personal de los individuos.

Los conflictos mal resueltos, pueden escalar hacia la violencia, de ahí la importancia de que en las escuelas se brinden las herramientas necesarias para aprender a enfrentarlos de forma adecuada.

#### Las percepciones del conflicto

Lo primero que hay que tener en claro, es cada persona interpreta de forma distinta las situaciones. Así por ejemplo, un conflicto podría tomarse como un obstáculo imposible de solucionar, como aquello que es lo peor que le podría pasar, o por el contrario, como aquello que puede solucionarse negociando y de lo que además, se puede aprender y obtener un beneficio. O también puede pasar que mientras una persona se ve afectada por un problema, la otra ni siquiera es consciente de que exista.

Es importante estar conscientes de esta diferencia de percepciones para no dar por sentado que lo que el otro piensa es igual a lo que yo pienso. Buena parte de los conflictos se originan por la dificultad de comunicarle al otro mi punto de vista, pero también por la negativa a escuchar lo que el otro tiene que decir respecto a un problema. Para solucionar un conflicto debemos ser capaces de ponernos en el lugar de la otra persona para entonces tener una visión más completa y detallada de un problema.

Asimismo se vuelve necesario estar al tanto de nuestras percepciones negativas a la hora de enfrentar un conflicto, y buscar poner a disposición los recursos para hacer frente al conflicto de una manera más asertiva.

Veamos algunos ejemplos de las distintas percepciones que alguien puede tener sobre un conflicto:

#### a. La visión de túnel:

A menudo sucede que cuando los docentes tenemos un problema, vemos o recordamos sólo un aspecto de la realidad. Nos concentramos en un solo detalle de la situación y dejamos fuera todos los demás aspectos de la problemática, lo cual nos impide comprender mejor aquello a lo que nos enfrentamos.

*¿Qué podemos hacer para cambiar esto?*

Hay que empezar a enfocarnos en otros aspectos de la realidad que pasan por desapercibidos. Hay que empezar a dar explicaciones *alternativas* sobre la causa que origina el conflicto. Como habíamos dicho con anterioridad, se vuelve central preguntar por las condiciones que posibilitaron que se produjera el conflicto en el espacio escolar: la falta de autoridad, el desencanto con la cultura escolar, etc.



### **b. Absolutismo y pensamiento dicotómico:**

Cuando tenemos un problema y percibimos la realidad en términos dicotómicos, como si todo fuera blanco o negro, nos olvidamos de todas las posiciones intermedias y por ende, las conclusiones a las que llegamos son sumamente generales y están cargadas de términos absolutos: todo, nadie, siempre, nunca. Por ejemplo: “los estudiantes nunca me hacen caso”, “siempre desobedecen”, “nadie respeta”, etc.

*¿Qué podemos hacer para cambiar esto?*

Comenzando a relativizar los acontecimientos, aprendiendo a limitar su generalización. Habrá niños en el salón de clases mejor comportados que otros, habrá situaciones en el aula que favorezcan la participación, la colaboración, el interés, habrá momentos de mayor tensión que otros, etc. Cuando relativizamos, nos permitimos valorar los aspectos positivos del espacio escolar y diferenciarlos de los aspectos negativos. Pero cuando ponemos en un mismo cajón a toda la dinámica escolar, la sentenciamos al fracaso.

### **c. Fatalismo:**

Ocurre cuando pensamos que no tenemos control alguno sobre los acontecimientos que vivimos. Cuando uno se siente indefenso ante los problemas que acontecen, es común que se genere una fuerte tendencia a la pasividad, al desánimo y al pesimismo.

*¿Qué hacer contra esto?*

Podemos comenzar a percibir los conflictos como situaciones que tienen solución pero que para ello debemos analizar las variables que podemos ir controlando, para así avanzar en su solución.

### **d. Confundir pensamientos, emociones y sentimientos con la realidad:**

A menudo creemos que aquello que pensamos y sentimos acerca de la realidad es absolutamente verdadero para todos. Sin embargo, si pensamos de esta manera sólo admitimos como válida nuestra propia interpretación de las cosas.

*¿Qué hacer?*

Hay que proporcionar cierto tipo de experiencias que nos permitan descubrir que el significado que tiene la realidad para nosotros, es producto de lo que nosotros construimos activamente. El proceso de identificación de sentimientos y pensamientos, es un modo de darnos cuenta de la variedad de interpretaciones que pueden emerger dependiendo de nuestro estado de ánimo, nuestras defensas, la actitud con que encaramos los problemas.

### **Actitudes ante el conflicto**

Las percepciones que tenemos sobre el conflicto influyen también en la actitud que tomamos ante éstos, la cual a su vez, influye en una buena o mala resolución de los conflictos.

Entre estas actitudes podemos encontrar:

*Evasión:* no afrontamos los conflictos o posponemos continuamente su resolución.

*Acomodación:* nos contentamos con lo que los otros digan y con las soluciones que ellos planteen. En este sentido, siempre cedemos.

*Competición:* buscamos obtener lo que para nosotros es importante sin pensar en los demás. Se parte del supuesto de que el punto de referencia para resolver un conflicto son mis intereses y no los del otro.

*Cooperación:* ideamos soluciones que promuevan el bien común, y que tomen en cuenta los diversos puntos de vista e intereses. La cooperación es el mejor método para resolver conflictos y hacer de éstos una oportunidad de crecimiento para las partes involucradas.



## Estrategias para resolver conflictos

Para darle solución a un conflicto de forma más eficaz, podemos seguir las siguientes **cinco** etapas:

### 1. Definición del problema:

Cuando un problema está bien definido y delimitado, su importancia disminuye, al igual que la angustia que genera. Definir implica especificar lo que sucede lo cual facilita la búsqueda de una solución. Asimismo, hay que tomar en cuenta que si actuamos sin saber qué terreno pisamos, el problema se puede agravar. Hacer un buen diagnóstico del conflicto es por tanto fundamental.

#### Para definir un conflicto necesitamos:

- *Identificarlo*. Esto puede lograrse si preguntamos por el ¿qué?, ¿cómo?, ¿cuándo?, ¿dónde?, ¿quiénes? Por ejemplo: ¿quiénes son los protagonistas del conflicto, quiénes son los implicados secundarios y los afectados?; ¿cómo ejerce el poder cada una de las partes involucradas: mediante amenazas, humillaciones, a través de la victimización?; ¿qué sienten las partes involucradas?, ¿qué buscan obtener?
- *Distinguirlo*. Puede ser un *conflicto de valores*, originado por lo las diferencias en las creencias sobre lo que está bien o se debe hacer según las estructuras morales de las personas involucradas; puede ser un *conflicto de intereses*, relacionado con el estatus, la posición social y económica, la autoimagen, el poder, etc.; o bien, puede ser un conflicto de derechos, originado por el no reconocimiento hacia eso que nos corresponde por ser humanos (Mendoza, 2007)
- *Especificarlo*. Esto involucra cambiar los conceptos vagos o ambiguos por otros específicos y concretos. De este modo separamos la información relevante de la irrelevante, evitando todo tipo de suposiciones e inferencias.

### 2. Negociación y mediación.

Para negociar se requiere que las partes involucradas en un conflicto logren comunicarse. De esta forma puede llegarse a un acuerdo donde ambas partes ganen, y no donde una parte gane y la otra pierda. Eso significa también aprender a que en la solución de conflictos no es “todo o nada”, pues habrá cosas en las que como docentes tendremos que ceder, pero donde los estudiantes y directivos también lo harán.

Cuando un conflicto no puede solucionarse entre las partes involucradas, se puede recurrir a una tercera persona que facilite observar el punto de vista del *otro*, así como comprender sus intereses. Un mediador puede ayudarnos a dejar de estar a la defensiva, lo cual nos permite identificar mejor qué sucede, por qué sucede y cómo puede solucionarse.

### 3. Búsqueda de soluciones

Lo mejor es que, una vez definido el problema, existan varias posibilidades de actuación, puesto que esto nos ayuda a elegir la que más se ajuste a la situación particular que enfrentamos. Se trata de identificar y generar el mayor número posible de alternativas para solucionar la situación-problema. Para ello se requiere establecer una meta. Plantear en términos específicos, realistas y concretos qué es lo que se quiere conseguir o alcanzar al resolver el problema. Nuestras soluciones tienen que plantear objetivos posibles y adecuados a las circunstancias.



#### 4. Valoración de las posibles soluciones

Una vez puestas sobre la mesa las alternativas para enfrentar un conflicto, se parte a la evaluación, comparación, y a la selección de la más adecuada.

Esto puede hacerse mediante las siguientes preguntas:

- ¿Qué ventajas obtendré de cada una y qué ventajas obtendrán los demás?
- ¿Qué costes a corto y largo plazo me generará a mí y a los demás?
- ¿Qué inconveniente tiene cada una de las alternativas para mí y los demás?

#### 5. Elección de una solución. Puesta en práctica y evaluación.

Una vez elegida la alternativa de solución, se ha de programar y planificar cómo, cuándo y dónde se llevará a cabo. Asimismo, hay que establecer un período de tiempo durante el cual se pondrá en práctica. Es conveniente que este período sea relativamente largo para constatar su eficacia una vez que se haya aplicado de forma continua. En este lapso de tiempo es recomendable que la decisión tomada se mantenga firme para entonces comprobar realmente su efectividad. Estar pasando de una solución a otra sin dar tiempo para comprobar los efectos, entorpece la resolución de conflictos y acrecienta la sensación de que por más cosas que se hagan, es imposible resolver un problema.

Pasado el tiempo establecido, se vuelve a evaluar hasta qué punto la medida ha sido eficaz; si por ejemplo, se han alcanzado las metas fijadas para resolver un conflicto, si éste sigue en vías de solución, o si por el contrario, no se ha conseguido nada. Si esto último es así, habrá que revisar el proceso de solución de conflictos así como ver la posibilidad de recurrir a un mediador.

Algo para tomar en consideración es que la solución de un conflicto será tanto más eficaz cuanto más se practique.

#### Cuadro 16. Recomendaciones para un buen manejo

##### del conflicto con estudiantes.

- No acorrale a sus estudiantes, trate de dejarles al menos una opción.
- No abuse de su autoridad.
- No haga uso de chantajes.
- Si le cuesta trabajo identificar o manejar los problemas con su grupo, compártalo con otros docentes y pida ayuda.
- Aprenda a manejar su enojo, frustración e impotencia.
- No aplique sanciones al vapor a un conflicto.
- Sea racional y razonable. Usted es el adulto.
- Frente al conflicto sea capaz de construir acuerdos y compromisos con sus estudiantes.

FUENTE: Elaboración propia a partir de datos de Grupos focales EAEDF, 2013. SIJ UNAM



### 3.4.4 Aprender a cuidarnos y cuidar del otro.

La esfera de la vida afectiva y emocional, así como la dimensión ética del comportamiento, no están al margen del conjunto de procesos y actividades académicas.

La agencia de autocuidado se define como la capacidad que poseen las personas para cuidar de sí mismos con el fin de mantener la buena salud y el bienestar. Los estudiantes y los docentes no dejan de ser personas con sentimientos, ideas, actitudes, valores. El concepto de agencia supone introducirse en el mundo complejo del ser humano y en su proceso de toma de decisiones para el mantenimiento de su salud y la realización de acciones que contribuyan al bienestar consigo mismo, con los otros y con su entorno.

**La salud se produce cuando se devuelve a la gente el poder para efectuar las transformaciones necesarias que aseguren un buen vivir y se reduzcan las causas que atentan contra la salud y el bienestar.  
Carta de Ottawa, 1986**

Quizá no resulte tan obvio por qué aprender a cuidarnos a nosotros mismos y cuidar al otro puede ayudarnos a combatir el malestar, el desgaste, y en todo caso a mejorar la convivencia en el entorno escolar. Tal vez esto se deba a que la importancia de los vínculos y de la esfera de la vida subjetiva tiende a desdibujarse en la planeación y acción de la vida académica. Sin embargo, es un hecho que los miembros de una comunidad educativa no sólo necesitan programas, reglas, normas y procedimientos que regulen la vida escolar, también necesitan afecto, apoyo, empatía y cuidado.

El cuidado puede entenderse como los mecanismos que echa a andar una comunidad para mantener, reproducir y reparar su espacio, de tal manera que se pueda convivir con mayores niveles de bienestar. Esto incluye los siguientes principios (Featherstone, 2010: 73-84)

1) La preocupación genuina por el otro; 2) La capacidad para cuidar a otros y a sí mismo, y 3) Aprender a recibir el cuidado de los otros.

Cuidar proviene de la palabra *coidar*, que significa discurrir, y que a su vez, proviene del latín *cogitare*: pensar. Su etimología también está relacionada con sentir una inclinación, preferencia o preocupación por..., es decir, para cuidar no sólo se requiere hacer cosas; se hace necesario, antes que eso, pensar y reflexionar. Se trata de un acto tanto intelectual como práctico: 'cuidar es

una interacción humana de carácter interpersonal, intencional, única, que se sucede en un contexto sociocultural, tiene un fin determinado y que refuerza o reafirma la dignidad humana. Es decir; es un proceso intersubjetivo y recíproco, en el cual ambos –quien es cuidado y su cuidador–, establecen una relación de doble vía que parte del reconocimiento del otro como ser humano pero diferente, e implica ‘estar con’ la persona (s) a quien (es) se cuida. Es esto lo que hace del *cuidado una experiencia enriquecedora y de mutuo beneficio* (Tobón, s.f.).

Foucault ha denominado las prácticas del cuidado de sí, a las prácticas que hablan de un sujeto de acción en tanto refieren a un modo singular de posición de este con respecto a lo que lo rodea, a los objetos que tiene a su disposición, pero también a los otros con los cuales está en relación, a su propio cuerpo y a sí mismo. De igual manera, cuidarse, cuidar y ser cuidado son funciones naturales indispensables para la vida de las personas y la sociedad; es así como cuidar representa un conjunto de actos de vida que tienen por objetivo que se desarrolle y mantenga el autocuidado (Gallegos, 1998: 260-266).

El hecho de cuidar está indisolublemente unido a la tarea de educar, a la enseñanza y al aprendizaje. Cuidar requiere conocimiento y trabajo sostenido, y **para recuperar el poder del cuidado en una comunidad se parte del reconocimiento del otro; ese otro que reafirma nuestra dignidad humana; implica también conocerse a sí mismo y al otro, confiar en el otro y darle valor y dignidad a su voz.**

El cuidar de nosotros mismos y del otro, no es algo que se dé en automático sino que es algo que se aprende desde la infancia y que involucra el desarrollo de una serie de habilidades y destrezas personales que deben ser aplicadas a lo largo de toda la vida. Quien realmente cuida de sí mismo, no lo hace por intervalos dispersos en su vida, sino que integra el cuidado en su vida cotidiana.

Estas competencias, sin duda influyen en la calidad y “estilo de vida”; este último hace referencia a una serie de actitudes, hábitos, y prácticas individuales, escolares o familiares, que pueden influir positiva o negativamente en nuestro bienestar y salud (Uribe, 2000).

Cabe aclarar que la salud es una noción que no sólo remite al aspecto biológico, sino también a un estado de bienestar completo que involucra el físico, el mental y el social. En este sentido, la salud no hace propiamente referencia a la ausencia de enfermedad, sino que desde una perspectiva integral, tiene que ver con un proceso dinámico de interrelación entre el individuo y su entorno social, económico, cultural, ambiental y político.

Debido a su gran potencial para influir de manera positiva sobre la forma de vivir de las personas, el autocuidado es una de las estrategias más importantes que puede desarrollar una escuela para disminuir el malestar, mejorar la convivencia y prevenir un sinnúmero de problemas psicosociales.

### Los orígenes del cuidado y el autocuidado

El (auto)cuidado es una función inherente al ser humano que se desarrolla a lo largo de la vida en los ámbitos personal, familiar, social y de manera muy importante, en el espacio escolar. Se trata del desarrollo de una función vital que se fortalece a partir de la construcción de vínculos afectivos significativos.

El amor a uno mismo tiene que ver con la prolongación del cariño y de los cuidados recibidos desde los inicios de la infancia a través del cuidado materno o de sus representantes, de esa mirada que dio sentido e integró al ser humano. Quien sea que ejerza la función materna, se trata del primer vínculo que, desde etapas muy tempranas, van constituyendo al pequeño con su afecto, pero también con sus cuidados y observaciones sobre su aspecto, su cuerpo, su sonrisa, su llanto; y esta disposición es la que le va dando un sentido de ser, de ser para el otro, así como de los límites del cuerpo.

Cuando la madre o su representante va acompañando afectiva e instrumentalmente al niño en el asearse, vestirse, comportarse, cuidarse, le va generando un sentido de existencia, así como una conciencia de sí y de su propio cuerpo como algo que necesita ser procurado y cuidado, por uno mismo y por la relación con los otros.

Es sólo a partir de este cuidado que el individuo adquiere la confianza y seguridad en el afecto como algo estable y perdurable. Eso lo constituirá como un sujeto capaz de cuidarse a sí mismo, de quererse, y por lo tanto capaz de cuidar y amar al prójimo.

Como ya se mencionó, la reflexión profunda sobre los conflictos, reconociendo el impacto o resonancia de éstos en la propia experiencia, así como en la del otro, según el contexto escolar, familiar y social, es una herramienta indispensable para propiciar entornos de autocuidado. Y es que a partir de dicha reflexión, se pueden identificar conflictos relacionados a contextos específicos; esto nos permite modificar las prácticas que propician o permiten la indefensión de los miembros de nuestra comunidad. Todo el proceso impacta en una transformación de las relaciones, siendo esto una característica intrínseca de los espacios que procuran el autocuidado: adaptarse para el bien de todos los miembros de la comunidad.



### La agencia del autocuidado

Se trata de un acto de vida que permite a las personas convertirse en sujetos de sus propias acciones. Por lo tanto, se trata de un proceso voluntario que realiza la persona para consigo misma. Por ello, debe ser una filosofía de vida y una responsabilidad individual que se ligue a la cotidianidad y a las experiencias de vida, pero que a su vez se puedan sostener en un sistema de apoyo formal e informal, como lo puede ser la familia, la escuela, los amigos, pero también los centros de cuidado y atención a la salud (Uribe, 1999).

La agencia del autocuidado es una característica humana compleja que se desarrolla a lo largo de la vida y que consiste en la capacidad de una persona para comprometerse y responsabilizarse en las operaciones esenciales de su propio cuidado. Se trata de la capacidad de satisfacer los requerimientos continuos de cuidado de uno mismo que, con el fin lograr mayores niveles de bienestar, regulan los procesos vitales y mantienen o promueven en el individuo la integridad física y emocional de a) la estructura b) el funcionamiento y c) el desarrollo.

La agencia del autocuidado está asociada con el deseo del sujeto de conocer; con la capacidad de aprender y; con el avance hacia estadios más altos y complejos de su desarrollo personal.

En la agencia del autocuidado se expresan varias condiciones: motivación, voluntad y disposición al conocimiento y cuidado de sí mismo.

En el proceso de que los individuos se agencien de su autocuidado pueden existir grandes paradojas entre la actitud de las personas frente a las prácticas de cuidado y el real cuidado que se procuran.

Estas paradojas se definen como aquellos comportamientos nocivos que tienen las personas con conocimientos saludables. Por ejemplo, una estudiante joven puede tener muy buenos conocimientos sobre el ejercicio de su sexualidad, pero quedar embarazada. Otro estudiante puede conocer sobre los efectos nocivos del abuso del alcohol, y caer en excesos, ya que lo normal en las fiestas de compañeros es emborracharse.

#### Cuadro 17. Factores para promover la agencia del autocuidado

- Tener conocimientos, habilidades y competencias específicas para aprender a cuidarse. Contar con un repertorio de habilidades emocionales, cognitivas, de comunicación e interpersonales.
- Priorizar las acciones de autocuidado
- Estar motivado para iniciar y sostener los esfuerzos por cuidarse. Para ello, se requiere conocimiento de sí mismo, un autoconcepto sólido, valoración de sí mismo y disponibilidad para satisfacer las necesidades del Yo.
- Contar con las habilidades para realizar operaciones efectivas de autocuidado, integrándolas a los aspectos relativos a la vida personal, familiar y de la comunidad.

FUENTE: Elaboración propia a partir del texto Uribe (1999).



### Principios para la implementación

El autocuidado posee unos principios que se deben tener en cuenta en su promoción ya que se trata de una práctica social que implica un cierto grado de conocimiento y elaboración de un saber, que a su vez, da lugar a intercambios y relaciones interindividuales. Por esta razón, para que las personas asuman el autocuidado como una práctica cotidiana de vida y de salud, es necesario incluir en su promoción las siguientes estrategias:

1. Promover el desarrollo del autoconcepto y fortalecer las funciones de agenciamiento como estrategias que reviertan la internalización de la impotencia, favorezcan el sentido de control personal y desarrollen habilidades de movilización personal y colectiva para cambiar las condiciones personales y sociales en pro de la salud. Por otro lado, al potenciar el autoconcepto, se impulsan prácticas deliberadas de autoafirmación, autovaloración, autorreconocimiento y autoexpresión de los aspectos que favorecen el desarrollo integral.
2. Involucrar el diálogo de saberes, el cual permite identificar, interpretar y comprender la lógica y la dinámica del mundo de la vida de las personas mediante el descubrimiento y entendimiento de su racionalidad, sentido y significado, para poder articularlo con la lógica científica y recomponer una visión esclarecida de la enfermedad y de la salud que se traduzca en comportamientos saludables.
3. Explorar y comprender las rupturas que existen entre conocimiento, actitudes y prácticas, y configurar propuestas de acción y capacitación que hagan viable la armonía entre cognición y comportamientos.
4. Contextualizar el autocuidado a partir de entender que cada persona tiene una experiencia de vida con valores, creencias, aprendizajes y motivaciones diferentes.
5. Generar procesos participativos con el fin de que la comunidad asuma como propio el cuidado de sí misma y del ambiente que la rodea.
6. El autocuidado significa aprender a participar en la vida comunitaria.
7. El docente como promotor del autocuidado debe buscar espacios de reflexión y discusión acerca de su experiencia con los estudiantes; se trata de que los docentes grupalmente se enriquezcan a partir de lo que viven, saben y sienten.

### La ética del cuidado

El cuidado puede ser visto como una herramienta ética, en tanto nos permite tomar conciencia del otro como alguien que merece respeto y un trato cuidadoso.

La ética del cuidado en el espacio escolar se fundamenta en la promoción de las relaciones de cuidado en las que, a través del encuentro, se asume la relación con el estudiante con la máxima responsabilidad y en sintonía con el interés y la preocupación genuina por él. Tiene que ver con la capacidad para conectar con el otro, pues el deseo que subyace en la relación de cuidado es de naturaleza afectiva.

Un docente que mira al niño o al joven integralmente, y está sensibilizado en la tarea de cuidar y de fortalecer las funciones de autocuidado, interviene con empatía y preocupación genuina de la siguiente manera: “¿y hoy, por qué tan despeinado?” “Parece que anoche dormiste muy mal” “¡Ya te veo... andas arrastrando la cobija!” En este sentido, el docente puede aparecer ante los ojos del estudiante, como un personaje *metiche* y persecutorio; pero simultáneamente también funciona como un espejo que le refleja una totalidad integrada de su ser; un “ser para el otro” que sí lo está mirando, y que lo mira con cuidado.

No obstante, el estudiante en su propia ambivalencia se puede rebelar o en su defecto, criticar estas funciones, pero en el fondo también es capaz de reconocer que esta empatía y preocupación genuina por él, lo contienen y alivian. Por esta razón es importante que el docente comprenda, tolere y revise estos forcejeos.



La ética del cuidado implica que el docente acompañe al estudiante en el proceso de mirarse a sí mismo y de cuidarse a sí mismo; pero también involucra una ética situacional que, a su vez, plantea que el cuidado requiere una evaluación integral del contexto y de uno mismo, para poder responder en sintonía con lo que significa realmente cuidar y no sobreproteger, generar dependencias, o intervenir con impertinencia o de forma intrusiva.

### ¿Para qué sirve el autocuidado?

A continuación señalaremos algunos de los beneficios que traen consigo el cuidado del otro y el autocuidado.

El autocuidado fortalece el autoconcepto y viceversa. El autoconcepto es el conjunto de pensamientos, ideas, creencias, opiniones y percepciones respecto de nosotros mismos; es decir, conforman la imagen que el sujeto tiene de sí, lo que le permite, a su vez, hacer una valoración de sí mismo, la cual puede ser tanto positiva como negativa.

El autoconcepto no permanece estático a lo largo de nuestras vidas, sino que se va modificando a través de la interacción social, de nuestras experiencias personales y profesionales, etc. En el ámbito escolar, el autoconcepto de los docentes tiende a verse afectado negativamente por la sensación de sentirse abrumados por la carga de trabajo, por pensar que no puede controlar su ambiente de trabajo, por creer que su labor docente no es suficiente, por no obtener los resultados esperados con los estudiantes, etc.

Sin embargo, el deterioro en la imagen que tenemos de nosotros mismos muy probablemente contribuya a que nos restemos valor como personas, y al pensar que no tenemos valor, entonces pensamos que no vale la pena cuidarnos. Por ello es que una persona que tiene un autoconcepto positivo está en mejores condiciones de favorecer su autocuidado. Pero al mismo tiempo, si no aprendemos a cuidarnos, es también muy probable que nuestro autoconcepto se vea afectado negativamente. En síntesis: quién se cuida se valora, y quien se valora, se cuida.

Ahora bien, además de fortalecer el autoconcepto, el autocuidado fortalece las funciones de autonomía, porque se trata de la capacidad que tiene una persona para buscar su bienestar y no poner en riesgo su integridad física o psicológica. Involucra un ocuparse de sí y preocuparse por uno mismo, lo cual, a su vez, rompe con el hábito de esperar que sean otros los que siempre nos cuiden y protejan. Para ello se requiere de un proceso de reflexión continua sobre nosotros mismos (sobre nuestros pensamientos, nuestros estados emocionales, nuestras sensaciones corporales) para así poder definir nuestras necesidades y deseos, y asumir cuáles son nuestras responsabilidades personales.

El autocuidado, contribuye, asimismo, a expresar nuestros sentimientos y emociones, y a decir NO a situaciones que nos dañen, o que nos pongan en peligro. Involucra asumir un compromiso con nuestro bienestar y con nuestra vida. Por ello es que puede ser visto como una herramienta que nos permite enfrentar riesgos de la vida

cotidiana dentro y fuera del entorno familiar, escolar, profesional, etc.

El autocuidado nos permite conectarnos con nuestro propio cuerpo pues involucra una mirada sobre sí que facilita identificar cómo es que “mi cuerpo” está siendo afectado. El autocuidado involucra una continua atención sobre nuestro cuerpo pues éste en muchas ocasiones es sobre quien se manifiestan –a través de los síntomas– nuestros conflictos en el trabajo, en nuestras relaciones, etc. A esto se le denomina “somatizar”, es decir, en lugar de expresar el estrés o el dolor emocional a través de la palabra, lo hacemos a través del cuerpo. Por ésta razón es que las funciones de autocuidado tienden a buscar poner en palabras nuestras emociones, y para ello es necesario hacer conscientes nuestras emociones, así como aquellas sensaciones de “alarma” que nos piden atención y acción.

El autocuidado, en resumen, implica la necesidad e importancia de identificar y darnos a nosotros mismos cuidados adecuados conforme a las propias necesidades. Esto involucra un proceso previo y paulatino de toma de conciencia acerca de nuestras carencias, expectativas, vulnerabilidades, pero también de nuestras fortalezas y recursos. A partir de este reconocimiento es que la persona podrá desarrollar una serie de estrategias y acciones orientadas a alcanzar su bienestar.

### La tarea de la escuela en las funciones de cuidado y autocuidado: una estrategia para prevenir la violencia.

Los miembros de una comunidad educativa tienen derecho y obligación de cuidar y de cuidarse. Una preocupación de las escuelas es construir ambientes seguros en donde haya elementos de salvaguarda para que sus miembros se sientan confiados; que cuenten con personas capaces de apoyarlos y brindarles seguridad. Esto implica encontrar una comunidad con disposición para “estar ahí”, “estar junto”, “acompañar”.

Fortalecer las funciones de autocuidado constituye una estrategia fundamental en la prevención de la violencia y que, de forma muy concreta, se materializa a través del desarrollo de las habilidades psicosociales, las cuales coadyuvan, de manera muy importante, en la preservación de la integridad y del desarrollo personal.

La posibilidad de desplegar los mecanismos de autoprotección que le garanticen al individuo mantener intacta su integridad física y emocional, así como su propia seguridad, se vuelve fundamental pues una persona que no asume la responsabilidad de cuidarse a sí misma favorece una posición asimétrica o desigual en la interacción con el otro, que puede derivar en acoso, abuso de poder y conductas violentas.

Recordemos que en las relaciones humanas, el estado de indefensión del otro (es decir, el otro desamparado, frágil, vulnerable y con una incapacidad para hacerse cargo de sí mismo) favorece la aparición de varias respuestas: desde la empatía y los instintos protectores, pasando



por la dependencia y la subordinación, o a través de la orientación y guía, hasta los instintos de poder, control, sometimiento, agresión y acoso, llegando al límite de aquellos impulsos más sádicos que llevan a la (auto)destrucción.

Por todo lo anterior, uno de los retos principales de la escuela respecto al desarrollo del ser humano, es el fortalecimiento de la capacidad de cuidarse a sí mismo.

### **Un cambio de enfoque: de la victimización a la responsabilización**

El enfoque del autocuidado involucra un asumir nuestra responsabilidad para la conquista del bienestar y una salud integral. Hemos estado viendo a lo largo del trabajo toda una serie de factores que hacen que el docente se sienta sobrecargado, exhausto, impotente, y desalentado. Pero el simple reconocimiento y comprensión de las razones del malestar no son por sí mismas suficientes para combatirlo. Se requiere de una dimensión pro-activa, o como señalamos al inicio, del *poder de acción*.

El enfoque del autocuidado nos remite a éste ámbito de la acción pues involucra asumir que para conquistar un bienestar integral, se requiere de la permanente construcción –consciente, responsable y voluntaria- de un modo de vida basado en hábitos, actitudes y prácticas que contribuyan a nuestro bienestar. Y estos hábitos, actitudes y prácticas dependen en buena medida de qué tanto le “invirtamos” tiempo y le demos un espacio a nuestra persona y a nuestras relaciones. Debemos, por tanto, combatir la justificación de “no tener tiempo para nosotros mismos” debido a la sobrecarga de trabajo, dándonos un tiempo y espacio para prevenir de este modo el desgaste profesional y el malestar.

Cabe aclarar que si bien el autocuidado depende en primer lugar de nosotros, eso no significa que podamos prescindir de los otros y que dependamos enteramente de nosotros mismos. Los otros pueden servirnos siempre de apoyo y pueden, asimismo, brindarnos herramientas para mejorar, por ejemplo, nuestras propias estrategias de autocuidado. Pueden acompañarnos y darnos consejos, sin embargo, no puede ser el otro en quien depositemos la responsabilidad de nuestro bienestar.



### **3.4.5 Aprender a reflexionar y a comprender la experiencia a través de la mentalización.**

La mentalización es un concepto planteado por Peter Fonagy (Fonagy;[1998] [2002]) que tiene que ver con desarrollar la capacidad para comprender y reflexionar la propia experiencia. El proceso de mentalización implica construir la capacidad para saber de sí mismo, del otro, de nuestras interacciones y de la naturaleza de nuestros vínculos; para ello se necesita desarrollar la disposición para comprender reflexivamente cuáles son las experiencias de mi pasado y de mi presente que me han hecho tener las necesidades, los deseos, las expectativas, los pensamientos, las convicciones, los valores y los problemas actuales.

#### **La experiencia de mentalización aplicada a la docencia parte de 6 principios:**

1. El interés genuino por pensar la experiencia.
2. Construir una disposición reflexiva.
3. Habilidad para reconocer e identificar la naturaleza de mis emociones, conductas y pensamientos.
4. Capacidad para reflexionar sobre uno mismo; para pensar al otro (los estudiantes, los colegas docentes, los directivos, la institución); y para profundizar en la naturaleza de nuestros vínculos y de nuestra experiencia en la escuela.
5. Aceptar que el producto de nuestra reflexión es relativo e incierto ya que puede ser analizado desde diferentes perspectivas.
6. Reconocer las dificultades, resistencias y defensas que existen para llevar a cabo los procesos de mentalización, y a pesar de ello intentarlo una y otra vez.

Ahora bien, se requieren una serie de esfuerzos para llevar a cabo las tareas de mentalización:

#### **Pasar de la reflexión focalizada en los otros, a la reflexión focalizada en uno mismo:**

Esto significa impulsar la curiosidad por saber acerca de los propios pensamientos y sentimientos, y reconocer lo que a uno mismo le sucede internamente, a partir de los hechos externos. Para ello es importante:

- Reconocer que muchas veces los propios sentimientos pueden ser confusos y que no siempre es posible tener claridad sobre lo que uno piensa o siente; por ello, en ocasiones nos aferramos a los juicios colectivos, a la nota roja, que frente a la incertidumbre nos brinda *claridad* y *contundencia*.
- Identificar las razones interpersonales que activan ciertos modos de pensar o de sentir; por ejemplo, cuando en un estudiante hemos depositado muchas expectativas y lo hemos idealizado, y frente a una falla del estudiante nos sentimos profundamente lastimados o defraudados, y vivimos éste hecho como: "Me falló". Realmente, no es que el chico me "haya fallado", sino que internamente yo construí una idea de él poco realista o poco razonable, debido a que proyecté en el estudiante mis propios deseos inconscientes sobre algo que yo no fui capaz de lograr en mi etapa de estudiante.



- Comprender que muchas veces lo que sentimos o pensamos no siempre está relacionado con los aspectos observables o reales de una situación, sino que pueden provenir de otras fuentes. Por ejemplo, si en mi experiencia personal (pensando en las diferentes etapas de la vida: infancia, juventud o adultez) he vivido, por ejemplo, problemas de injusticia, de abandono emocional o de violencia, es probable que reaccione desproporcionadamente, porque debido a mis vivencias dolorosas, puedo llegar a sentir y a pensar ciertos hechos de una situación actual, con poca objetividad.
- Entender que en muchas ocasiones podemos tener conflictos entre lo que uno siente y lo que uno piensa. Por ejemplo, ante un chico violento a un docente se le pueden despertar profundos sentimientos de odio, pero odiarse a sí mismo por sentir eso.

### **Reflexionar sobre la naturaleza de nuestros pensamientos y sentimientos a partir del vínculo con el otro**

Un hecho que generalmente ocasiona conflictos es la tendencia automática -y por lo tanto no consciente-, de dar por hecho que el otro comparte y se solidariza con nuestra perspectiva, nuestras ideas, nuestras actitudes y nuestros sentimientos sobre ciertos hechos. A partir de ello, le atribuimos al otro, emociones, ideas, disposiciones y actitudes que no son suyas, ya que razonamos acerca de la conducta de los otros sobre la base de lo que nosotros consideramos obvio o, de lo que creemos deber de ser. Por ejemplo, en una reunión de trabajo, uno de nuestros colegas docentes muy cercano sostiene una posición profesional diferente a la nuestra y nos sentimos traicionados, ya que frente a sus diferencias profesionales me resulta difícil identificar, reconocer y comprender verdaderamente sus razones. Por ello, en automático, construyo una interpretación sobre los pensamientos, sentimientos y acciones de mi colega, que no está basada en las razones profundas que él tiene, sino en las profundas razones (a menudo inconscientes) que yo mismo tengo para llevar a cabo dicha interpretación.

Por ello hay que esforzarse en dejar de lado las propias necesidades de control, de defensa, o de ataque para ponernos en la disposición genuina de pensar y comprender las razones del otro, más allá de nosotros mismos.

Hay que recordar que en general, los docentes tenemos la capacidad para hacer adecuadamente procesos de reflexión personal y de los otros, salvo cuando aparecen ciertas problemáticas o experiencias en las que nos conectamos con aquellas emociones intensas que nos sacan de nuestro eje, y perdemos la habilidad: **para entender y diferenciar** lo que piensa, siente y actúa el otro, de lo que yo pienso, siento y actúo; **para reconocer los límites** entre yo y el otro, es decir en dónde empieza y termina uno mismo, y en dónde el otro.

#### **1. Reflexionar sobre los deseos propios:**

- Detectar y registrar la naturaleza de mis deseos, por ejemplo, si tengo miedo, deseo ser protegido y no confrontado.
- Identificar los eventuales conflictos entre los deseos y otros componentes de nuestra mente como lo pueden ser nuestras defensas, corazas, autocríticas, prohibiciones.
- Reconocer el modo en que son expresados mis deseos, por ejemplo, si es en forma demandante, equilibrada o impulsiva.



## 2. Reflexionar sobre el otro:

- Saber que el otro tiene sentimientos, intenciones, creencias y deseos que lo llevan a actuar de determinada manera.
- Diferenciarse del otro y quitarse del centro para entender que el otro tiene sus propias razones, más allá de nosotros. No tomar las cosas como personales.
- Darnos cuenta que más allá de mí, el otro tiene sus propios condicionamientos y motivaciones.
- Comprender que, por lo general, dejaré de llevarme disgustos y sorpresas desagradables si comprendo las motivaciones y pensamientos del otro.
- Entender que determinadas conductas se vuelven esperables en mi interacción con el otro si ciertas expectativas, necesidades, pensamientos o acciones no se modifican. Por ejemplo, querer nuevos resultados haciendo las cosas de la misma manera.
- Comprender que nuestra interpretación de lo que siente, piensa o hace el otro puede modificarse si yo realizo cambios en mí mismo.
- Capacidad para anticipar la respuesta que tendré en función de la manera en cómo exprese o actúe mis deseos, mis sentimientos y mis pensamientos.

## 3. Reflexionar sobre nuestras emociones y sentimientos:

- Identificar y nombrar o poner en palabras lo que siento.
- Discernir las diversas emociones que se despiertan en mí a partir de cierta situación.
- Establecer una conexión con los motivos que activaron esos sentimientos.
- Tomar conciencia de que la fuerza de mis emociones puede distorsionar la manera de verme a mí mismo, de ver al otro y de interpretar los hechos.
- Tener la capacidad de regular la expresión y la intensidad de esos afectos

### Guía para la reflexión:

#### A. Indagar sobre:

- Los pensamientos, juicios y emociones que se tienen de sí mismo.
- Los deseos y necesidades que tenemos de los demás.
- Las respuestas que a nuestros deseos, necesidades y expectativas recibimos de los otros. Así como las reacciones emocionales y conductuales que tenemos frente a dichas respuestas.
- La imagen que tenemos de nosotros mismos, en la relación con los otros, así como la imagen y el rol que le atribuimos al otro en nuestras interacciones.

#### B. Cuando hay algún problema preguntarse sobre:

- ¿Por qué razón actué como hice? ¿Qué deseo, necesidades, razones o intenciones me llevaron a actuar de esa manera?
- ¿Qué emociones y qué pensamientos tuve en esa situación?
- ¿Qué hice con mis emociones y sentimientos, cuánto tiempo duraron, cómo los manejé?
- ¿A qué atribuí, en ese momento, la conducta o actitud de la otra persona (la causa o razón)?
- Si veo hacia atrás y observo con cierta distancia la situación: ¿A qué atribuyo ahora el hecho de que esa persona actuara del modo en que lo hizo? ¿Qué supongo ahora sobre lo que esa persona sentía y pensaba en ese momento? ¿Qué creo ahora sobre lo que yo pensaba y sentía en ese momento?
- Si una tercera persona hubiera estado observando ¿De qué modo crees que dicha persona hubiera entendido e interpretado la situación?



### 3.4.6 Aprender a construir sentido de comunidad

La escuela es una de las instituciones que más incide en los procesos de socialización de los seres humanos; es el centro de despliegue de la construcción comunitaria y el punto de convergencia de lo social en donde uno de los retos fundamentales tiene que ver con promover la calidad de vida personal y comunitaria.

La palabra **comunidad** hace referencia a la cualidad de **común**. En antiguo latín *comoine*[m] significa 'conjuntamente', 'en común'. *Communis* es palabra compuesta de *com* + *munis* que significa 'corresponsable', 'cooperante', 'que colabora a realizar una tarea' y *munis, mune* significa en latín 'servicial', 'que cumple con su deber'.

El sentido de comunidad es "un sentimiento que los miembros tienen de pertenencia, un sentimiento de que los miembros son importantes para los demás y para el grupo, y una convicción compartida en que las necesidades de los miembros serán atendidas a través del compromiso de estar juntos" (McMillan & Chavis, 1986).

En el ámbito escolar, el sentido de comunidad habla del entramado de relaciones interpersonales en el que los miembros de una escuela participan y se apoyan a partir de compartir ideas, proyectos, trabajos, sentimientos, experiencias y valores. Se refiere a los vínculos de respeto, cuidado, confianza, tolerancia y solidaridad entre los integrantes de una institución educativa; factores que inciden en la calidad de vida, el bienestar psicosocial y la salud comunitaria.

Uno de los hallazgos más consistentes de la investigación científica (Ferrán, 2010) sobre bienestar, es que prácticamente en todas las poblaciones estudiadas, la satisfacción con las relaciones interpersonales es el ámbito que más peso tiene a la hora de evaluar la satisfacción global con la vida personal. Sin embargo, hay una tendencia a percibir la convivencia como un apéndice de la experiencia escolar, o en el peor de los casos, como un factor negativo para el aprendizaje curricular. Hay por tanto que desmitificar esto y subrayar el papel clave de la convivencia para el desarrollo integral de los individuos y asimismo como un factor protector para todos los integrantes de la comunidad.

Fortalecer el sentido de comunidad en la escuela es un factor protector para todos los miembros, y un elemento clave para prevenir, reducir y acotar la violencia. 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.

Por ello, una de las funciones esenciales de la escuela consistiría en promover la cohesión comunitaria así como el establecimiento y cuidado de los vínculos.

Construir sentido de comunidad en una escuela no presenta ningún carácter imperativo; mejor aún, se trata de alternativas, recomendaciones, opciones abiertas a la deliberación y búsqueda de la mejor manera de actuar en un contexto abierto, y en ocasiones, no totalmente determinado por los imperativos institucionales o jurídicos.

Hay que tener presente que el ámbito de la convivencia en la que se inscribe la vida cotidiana de las aulas así como el espacio educativo nunca son planos, no todo está dicho, ni tiene punto final; por el contrario, constantemente vislumbra diferentes niveles de complejidad, así como nuevos retos. En cuanto se resuelven algunos conflictos, se asoman nuevas problemáticas. Se trata de una dinámica de aparición y disolución de conflictos entre las personas, entre las personas y sus actividades y tareas, entre las metas, las condiciones y los recursos para abordarlas.

A pesar de la complejidad que presenta la convivencia, orientar los esfuerzos a construir el sentido de comunidad se vuelve central para que las cosas funcionen en la escuela. Los estudiantes aprenden mejor cuando se sienten en un ambiente confortable, donde pueden sin miedo, expresar sus inquietudes, sus dudas, sus puntos de vista, y donde pueden sentirse diariamente valorados y apoyados. Al mismo tiempo, cuando los individuos sienten que son parte de una comunidad porque participan y se les integra, desarrollan un interés por que las cosas funcionen bien.

Aprender a vivir juntos, no es una tarea sencilla pues como hemos estado viendo, convergen una multiplicidad de puntos de vista, de experiencias personales, de valores, de costumbres, etc., en los que resulta indispensable poner en práctica el respeto, el reconocimiento y la inclusión de lo diverso.

Incluir significa construir vínculos con los demás, pese que sean diferentes a mí. Es la capacidad de generar un diálogo y un encuentro con el otro. La comunidad escolar que no incluye a ciertas personas, ya sean por sus preferencias, condición económica, color de piel, religión, etc., es una comunidad que discrimina y cuyas bases no están sustentadas en la posibilidad de hacer al otro parte de un grupo.

Para la construcción de sentido de comunidad, se requieren de las siguientes condiciones:

"Una *historia* en común, compartir experiencias comunes, desarrollo de relaciones emocionales entre las personas y una pertenencia al grupo que conlleve al reconocimiento de una *identidad* y fines comunes para los miembros del grupo" (Sánchez, 1996).

Sin embargo, en ocasiones, debido a una serie de factores, estas condiciones básicas para generar cohesión y sentido de comunidad, no se pueden llevar a cabo en el ámbito escolar.



A continuación podemos ver algunos factores que inhiben, bloquean u obstaculizan la construcción de los vínculos comunitarios. Muchos de éstos han sido tratados a lo largo de la guía.

### Cuadro 18. Factores que inhiben, bloquean u obstaculizan la construcción de los vínculos comunitarios.

- **La ausencia de confianza** en el entorno escolar para expresar ideas, experiencias, sentimientos, etc. Esto se llega a poner en evidencia en el ocultamiento de las debilidades y errores, ante el temor de la descalificación y/o evaluación negativa; así como, en la dificultad para pedir ayuda o compartir iniciativas constructivas.
- **La falta de compromiso** hacia la institución y la población escolar, ya sea por desinterés, falta de motivación, frustración o cansancio. Pertenecer a una comunidad involucra ocupar un lugar desde el cual puedo opinar, dialogar, valorar, y ser valorado. Involucra asumir responsabilidades para llevar a cabo una tarea colectiva.
- **La falta de respeto hacia ciertos grupos o individuos**, debilita los vínculos comunitarios. La falta de consideración, parte de la no valoración del otro, o de un mecanismo para poder someter al otro.
- **La percepción de que**, más allá de hacer “amigos” (en el caso de los estudiantes) o de “dar clases” (en el caso de los profesores), **la escuela no sirve para otra cosa**. El sinsentido de la experiencia escolar, no permite construir un sentido de pertenencia. Sólo a través de experiencias significativas es que los estudiantes y profesores pueden sentirse parte de un colectivo.
- **La exclusión de la cultura y la experiencia juvenil**, impide construir un “nosotros” más amplio, pues se concibe que, por un lado están los jóvenes y su universo, y por el otro, los docentes y los directivos en el suyo. La exclusión conduce a la fragmentación.
- **La dificultad** que tienen profesores y estudiantes **para comunicarse y establecer un vínculo significativo**. La falta de comunicación impide establecer vínculos afectivos, necesarios para la cohesión comunitaria. Cuando no podemos entender quién es el otro, qué piensa, qué desea, qué siente, cuáles son sus intereses y motivaciones, difícilmente podemos concebir un proyecto en común.
- **La pérdida de espacios de recreación** donde estudiantes y docentes pueden aprender y acercarse jugando, riendo, imaginando, etc., y en donde se pueda generar una experiencia en común más allá de las exigencias institucionales.
- **La superficialidad del trabajo en equipo**, el cual se convierte en un requisito para cumplir con ciertos objetivos, y no en como un verdadero intercambio y encuentro entre colegas para llevar a cabo una tarea en conjunto.
- **La invisibilización** en la que va dejando de tener importancia la historia personal del individuo, sus características, sus ideas, e incluso su nombre. En un trato despersonalizado, se ve al otro como un objeto y no como una persona. Despersonalizamos cuando buscamos tener a sujetos homogéneos susceptibles de ser controlados. Esto da como resultado que los individuos se sientan poco valorados y estimados porque perciben un trato poco humano.
- **El individualismo** que fomenta el aislamiento y que habla de una pérdida de interés por “conectar” con otros y con otras experiencias. Es la apatía por construir junto con el otro.
- **La poca participación o el no involucramiento activo** de los estudiantes e incluso de los docentes en las decisiones sobre asuntos que interesan a todos, es decir a toda la comunidad o a la *polis* en su sentido originario. La participación involucra el tomar parte en algo, compartir algo. En este sentido, la participación es uno de los componentes básicos de toda comunidad.
- **La legitimación de la violencia en el espacio escolar**, por ejemplo, la indiferencia hacia las conductas de abuso y acoso dentro de la comunidad, impiden que la escuela se perciba como un lugar seguro y de respeto hacia los derechos de todos los miembros. El temor y la desconfianza corroen la cohesión y los vínculos entre los integrantes de una comunidad.
- **Los conflictos no resueltos** fragmentan a la comunidad pues por lo general, orillan a la constitución de grupos antagónicos incapaces de dialogar entre sí, lo que a su vez acarrea fuertes resentimientos entre los miembros de la escuela.
- **Los bajos niveles de tolerancia a la diferencia y a la discrepancia**, genera una atmósfera rígida y de dificultad para expresar ideas, sentimientos y emociones. Cuando no se tolera al que piensa diferente, difícilmente podemos integrarlo en nuestra comunidad al menos de que éste se someta a una serie de imperativos. Una comunidad donde todo mundo piensa igual, donde no hay conflictos entre puntos de vista, donde uno no se atreve a pensar distinto, difícilmente podría potenciar el desarrollo integral de los individuos.
- **La distorsión de la información y los rumores**. Las difamaciones que se instalan en la vida escolar, fomentan una mala comunicación entre los miembros de la comunidad, así como un clima de inseguridad y resentimiento en el que los individuos se sienten amenazados.

FUENTE: Elaboración propia a partir de Grupos focales EAEDF, 2013. SIJ UNAM





### Resiliencia comunitaria.

La resiliencia en la comunidad educativa refleja el grado en el que la comunidad es capaz de auto-organizarse para incrementar su disposición para aprender de la experiencia con objeto de lograr un mejor desarrollo comunitario. La resiliencia comunitaria tiene que ver con la capacidad de adaptación y de cambio, en la que a partir de situaciones de conflicto o inclusive de crisis, logran mantener un nivel aceptable de funcionamiento y estructura.

En momentos de crisis, todo lo que podía parecer cierto, seguro, estable, confiable, organizado o estructurado se transforma en caótico, incierto, inseguro, desorganizado, es decir, se genera un clima de inestabilidad que entorpece el desarrollo comunitario en los que algunos luchan y buscan la oportunidad para crecer a través de la crisis y otros se rinden o se derrumban.

Una de las estrategias más importantes en momentos de crisis es la resiliencia a través del aprendizaje comunitario. El aprendizaje comunitario a través de la experiencia, se orienta a identificar las capacidades y fortalezas de una comunidad y en explorar las influencias sociales en lugar de caer en procesos de inculpación al interior de la comunidad. Se trata de reorientarnos hacia un sistema de posibilidades y empezar a creer en el poder que tienen los propios miembros de la comunidad tanto para apropiarse de su propio destino, como para participar y lograr impactar en la vida comunitaria.

Algunos elementos para que este aprendizaje comunitario se desarrolle pueden verse a continuación.

#### Cuadro 19.

#### Elementos para favorecer el aprendizaje comunitario.

- Crear las condiciones para aprender a **identificar el potencial de la comunidad**, los puntos fuertes, lo que los distingue de otras comunidades educativas; es decir, lo que ésta comunidad sí tiene, a diferencia de otras. Esto permite aprovechar los recursos existentes.
- **Visibilizar las relaciones y los vínculos** formales e informales que tenemos como comunidad. La propia naturaleza y fuerza de estos vínculos, fomentará la inclusión y la cooperación. En una comunidad en la que hay vínculos se puede crear un entorno seguro en el que pueden compartirse los conocimientos y la experiencia.
- Poner sobre la mesa las ideas, los valores, los proyectos y **encontrar el hilo conductor de las ideas y los proyectos compartidos**. Dar un espacio para compartir nuestras diferentes perspectivas y formas de pensar, favorece la identificación del individuo con el grupo y nos ayuda a desarrollar una visión de conjunto.
- **Develar los mitos, los rituales, los códigos, los simbolismos** de nuestra comunidad ya que las creencias compartidas refuerzan la cohesión comunitaria.
- **Desarrollar actividades de manera conjunta**, a través de dar cabida a las diferentes iniciativas e impulsar el hecho de que como comunidad nos demos la oportunidad de vivir experiencias auténticas.
- **Construir espacios en los que podamos abordar los problemas auténticos** que estimulen nuestro pensamiento y reflexión, y podamos transitar hacia nuevos modelos de construcción comunitaria en los que se manifieste lo mejor de nuestro pensamiento creativo, nuestra disposición a involucrarnos emocionalmente y a formar parte de las decisiones, más allá de las naturales resistencias individuales.

FUENTE: Elaboración propia.



En los siguientes apartados nos detendremos en los principios, estrategias y acciones que orientan la construcción del sentido de comunidad, muchos de los cuales hemos ido viendo a lo largo de la guía.

**Cuadro 20.**  
**Principios que orientan la construcción del sentido de comunidad.**

- La comunidad educativa está comprometida con resguardar la integridad física y emocional de cada uno de sus miembros.
- Los miembros de la comunidad educativa tienen derecho a desarrollarse en un ambiente saludable.
- La escuela buscará ser un lugar seguro para todos los miembros de la comunidad, haciendo uso de todos los medios que estén a su alcance.
- La escuela preservará la dignidad de las personas como un derecho y un deber que tienen todos los miembros de la comunidad.
- La escuela pondrá todos los recursos que estén a su alcance para lograr el respeto irrestricto a la dignidad de todos los miembros de la comunidad educativa.
- La institución educativa está obligada a adoptar las medidas encaminadas a construir ambientes de convivencia saludables.
- La convivencia escolar se sustenta en el respeto, la responsabilidad, la tolerancia y la inclusión.
- El aprendizaje de la convivencia es un objetivo esencial que debe verse reflejado en el proyecto educativo.
- El alentar la construcción de ambientes de convivencia saludable es una de las mayores herramientas para prevenir y combatir la violencia.
- Un contexto educativo pacífico y armonioso contribuye a que sus miembros desarrollen plenamente su personalidad.
- Los conflictos son parte de la naturaleza social humana que pueden ofrecer una oportunidad de desarrollo y de crecimiento personal y social.

FUENTE: Elaboración propia.



**Cuadro 21.**  
**Estrategias que orientan la construcción del sentido de comunidad.**

- Elaborar, consensuar y difundir reglamentos y normas de convivencia, claras, pertinentes, razonables y realistas.
- Apuntalar los principios de la convivencia que involucran la aceptación de normas comunes, de otras opiniones y estilos de vida, así como la resolución por medios no violentos de las tensiones que se generan en todo proceso de interrelación.
- Fortalecer las funciones de autocuidado, la capacidad de autorregulación y de cuidado comunitario.
- Promover actitudes de escucha y respeto hacia la pluralidad de opiniones.
- Inculcar actitudes de solidaridad, sobre todo hacia los miembros menos favorecidos.
- Construir un clima institucional de no inculpación. Un ambiente escolar que se acostumbra a proyectar el mal en el otro y que genera dinámicas persecutorias basadas en la búsqueda de culpables, es incapaz de ver la complejidad de los conflictos y problemáticas.
- Apoyar el autoconocimiento, la reflexión en torno a uno mismo y los otros, como una posibilidad de desarrollo permanente.
- Favorecer la reflexión y el análisis de los conflictos, teniendo en cuenta los principios de los derechos humanos.
- Impulsar los procesos de inclusión que eliminan cualquier tipo de discriminación.
- Alentar las iniciativas orientadas a contribuir en la transformación del entorno.
- Favorecer el compromiso de la escuela con el entorno social.

FUENTE: Elaboración propia.



### Cuadro 22. Acciones que orientan la construcción del sentido de comunidad.

- Construir normas de convivencia de acuerdo a lo planteado en el Cuadro 6.
- Utilizar los dispositivos disciplinarios con ética, honestidad y en estricto apego a los derechos humanos.
- Privilegiar el diálogo como herramienta para la resolución de los problemas de convivencia.
- Desarrollar los mecanismos oportunos, pertinentes y eficaces para tratar de solucionar los conflictos que se generen.
- Comprometer a los docentes, estudiantes, padres de familia y directivos en la construcción de espacios de sana convivencia.
- Fomentar una relación cercana y con límites claros entre directivos, docentes y estudiantes orientada a establecer tareas y compromisos realizables de acuerdo a la etapa del ciclo vital.
- Apoyar a los estudiantes con necesidades educativas especiales.
- Trabajar con los miembros de la comunidad en el desarrollo de habilidades comunicativas así como en la capacidad de escucha y empatía.
- Construir espacios para los docentes con el fin de favorecer el diálogo, la reflexión así como para compartir los desafíos cotidianos de la experiencia profesional.
- Llevar a cabo actividades comunitarias extraescolares como Kermés, festivales, eventos deportivos, rallies, noche coloniales en los que se integren los diferentes miembros de la comunidad.
- Realizar labores comunitarias o de acción social. Por ejemplo, organizar brigadas de apoyo en una localidad cercana.

FUENTE: Elaboración propia.

Construir sentido de comunidad es sin duda uno de los retos que hoy tienen no sólo las escuelas sino la sociedad entera. En un contexto donde cada vez más impera la lógica del individualismo que dificulta la construcción de vínculos personales significativos, la preocupación, el interés genuino y empatía por el otro, plantear la construcción del sentido de comunidad involucra nada a contracorriente. Sin embargo creemos que ésta es la única vía para que el individuo se desarrolle plenamente y potencialice su capacidad para pensar, para sentir, para comunicarse y para poder cuidar de sí. Asimismo, creemos que es la vía más efectiva para que hoy en día transformemos la violencia en conflictos que puedan ser pensados, reflexionados, abordados y resueltos.

## Bibliografía

- Aron, A. y Milicic, N. (2013), *Clima social escolar: escalas para su evaluación*, Ed. Trillas, México
- Adler, E. (1998), *La violencia en el ámbito educativo*, en Educación y Psicoanálisis. Encrucijada de Disciplinas, pp. 257-270, APU, Uruguay.
- Martín Barbero, J. (1998) Descentramiento cultural y palimpsestos de identidad. Estudio sobre las culturas contemporáneas. Junio/año/Vo/III.Num. 005. pp-87-96. Universidad de Colima, Colima, México
- Bleichmar, S. (2008), *Violencia social-violencia escolar. De la puesta de límites a la construcción de legalidades*, Noveduc, Argentina. 2008.
- Blos, P. (1979), *La transición adolescente*, Amorrortu, Buenos Aires
- Bollas, C., (1991), *La sombra del objeto: psicoanálisis de lo sabido no pensado*. Amorrortu, Argentina
- Bruckner, P. (2005), *La tentación de la inocencia*. Anagrama. Quinta edición. España.
- Butler, J., (2007), *¿Qué es la crítica? Un ensayo sobre la virtud de Foucault*, en *Los contornos del alma, los límites del cuerpo: género, corporalidad y subjetivación*, Rodrigo Parrini Roses (coord.), UNAM, PUEG, México
- Casas, F. (2010), *“Indicadores sociales subjetivos y bienestar en la infancia y adolescencia”*, en *Propuesta de un Sistema de Indicadores para el bienestar infantil en España*, UNICEF. Observatorio de la infancia y la adolescencia. España
- CEPAL. (2004), *Juventud en Iberoamérica: tendencias y urgencias* CEPAL y la Organización Iberoamericana de la Juventud, CEPAL, Naciones Unidas, Santiago de Chile
- Chagas Dorrey, R. (2005). Los maestros frente a la violencia entre alumnos Revista Mexicana de Investigación Educativa [en línea] 2005, 10 (Octubre-Diciembre), pg. 1073 : [Fecha de consulta: 25 de julio de 2015] Disponible en red en : <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14002706>> ISSN 1405-6666
- 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, Sara (2001) Las “ovejas negras”: los “gamberros” y la sociología de la educación. *Revista de Educación*, 324: 61-77
- Dufour, Dany R. (2007), *El arte de reducir cabezas*. Editorial: Paidós. Argentina
- Duschatzky, S. y Corea, (2002), C. *Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*, Paidós, Argentina.
- Giorgi, V et. al. (2012), *La violencia está en los otros. La palabra de los actores educativos*. Ed. Trilce. Uruguay
- Featherstone, B. 2010, “Ethic of Care”, en M. Gray, & S. Webb (Edits.), *Ethics and value perspective in social work* (págs. 73-84), Palgrave MacMillan, Londres
- Fernández, L., M. (2013) Violencia del sujeto-violencia institucional. Una interrogación sobre la escuela, en *Reflexiones sobre la violencia en las escuelas*, Editorial Siglo XXI, México.
- Fernández, P. (2011). El tiempo a los veinte años en el siglo XXI. En: Simposio: Las Ciencias en la UNAM. Construir el futuro de México. Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). [Fecha de consulta: 10 junio 2015] Disponible en: <<http://dialogosaca.blogspot.mx/2011/11/el-tiempo-las-veinte-anos-en-el-siglo.html>>
- Fermoso, P. (1994), *Pedagogía social*, Herder, Barcelona
- Ferrán, Casas. (2010) “Indicadores sociales subjetivos y bienestar en la infancia y adolescencia”. En *Propuesta de un Sistema de Indicadores para el bienestar infantil en España*. unicef. Observatorio de la infancia y la adolescencia.
- Fonagy, P., Gergely, G., y Jurist, E., Target, M. (2002), *Affect Regulation, Mentalization, and the Development of the Self*, New York: The Other Press.
- Fonagy, P., Target, M., Steele, y H., Steele, M. (1998), *Reflective-Functioning Manual, Version 5.0 for Application to Adult Attachment Interviews*. London: University College London
- Foucault, (1999), “La filosofía analítica de la política”, en *Estética, ética y hermenéutica. Obras esenciales, Volumen III*, Paidós Ibérica, España
- Freire, P. (1971), *La educación como práctica de la libertad*, Siglo XXI Editores, México.
- Furlán, A., y Spitzer, T. (2013), *Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas, 2002-2010*, Colección estados del conocimiento, ANUIES, COMIE
- Gallegos E. (1998), *Validez y confiabilidad de la versión en español de la escala: Valoración de las Capacidades de Auto-cuidado*. *Revista Desarrollo Científico de enfermería*. 6. (9): 260-266.
- Gallo, H. (1999), *Usos y abusos del maltrato: Una perspectiva psicoanalítica*. Editorial Universidad de Antioquía
- Gallo, P., Míguez, D. y Noel, G., (2009), *La violencia en las escuela desde una perspectiva cualitativa*, Observatorio argentino de violencia en las escuelas, Ministerio de educación de la Nación. Argentina
- 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



- Jiménez, C. (2015), *Democracia, Autoritarismo y Violencia en las Escuelas. La gestión de la convivencia en las escuelas de primaria y secundaria en el D.F.*, UNAM/SEP, México
- Ley General de los derechos de niñas, niños y adolescentes, publicada en el Diario Oficial de la Federación el 4 de diciembre de 2014, México. Disponible en: <[http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGDNNA\\_041214.pdf](http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGDNNA_041214.pdf)>
- López, J., y Crespo, M. (2008). *Guía para Cuidadores de Personas Mayores en el hogar. Cómo mantener su bienestar.* Instituto de Mayores y Servicios Sociales (IMSERSO). España.
- 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, H. C. (2015), *Cultura Juvenil y cultura escolar. Violencia simbólica adulta contra violencia simbólica juvenil Producciones éticas de los jóvenes estudiantes de las secundarias del Distrito Federal.* UNAM. México.
- Mosquera, D. (2004), *Diamantes en bruto: un acercamiento al trastorno límite de la personalidad.* Autor-Editor.España
- Páramo, M. (2015), *El malestar en la escuela o cuando los maestros nos interrumpen con su clase* UNAM/SEP, México
- Páramo, M., y Schreck, A. (2015), *Misión Imposible. Cómo comunicarnos con los adolescentes.* Ed. Grijalbo, México
- Pennac, D. (2008), *Mal de escuela*, Literatura Random House: , España
- Peñarín, C. (2008), *Introducción.* CIC. Cuadernos de información y comunicación, Vol. 13.,pp 7-12, España
- Reguillo, R. (2000), *Emergencia de culturas juveniles. Estrategias del desencanto.* Editorial Norma, Colombia
- Sánchez, A., (1996), *Psicología Comunitaria. Bases conceptuales y métodos de intervención.* EUB. Segunda edición. España
- Sandoval, E. (2000), *La trama de la escuela secundaria: institución, relaciones y saberes*, Plaza y Valdés. Universidad Pedagógica Nacional, Colombia
- Secretaría de Educación Pública (SEP)., (2014). *Convenio de Coordinación para Implementar Acciones con Objeto de Facilitar el combate a la Violencia en las Escuelas.* SEP. México.
- Tenti-Fanfani, E. (1999), *Una escuela para los adolescentes*, UNESCO, UNICEF. Argentina.
- Uribe, T., (2000). *El autocuidado y su papel en la promoción de la salud. Aprende en línea.* [en línea] Vol. 17, No 2. [fecha de consulta: 14 de abril 2015] Disponible en: <<http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/iee/issue/view/1585>>
- Zurita Rivera, U. (2015), *El conflicto y la violencia en las escuelas primarias y secundarias públicas del Distrito Federal desde las miradas, voces y acciones de sus alumnos, docentes y directores respecto a sus reglamentos y normas.* UNAM. México



### Revistas:

- Chagas Dorrey, R. (2005), *Los docentes frente a la violencia entre estudiantes*. Revista Mexicana de Investigación Educativa [en línea] 2005, 10 (Octubre-Diciembre) : [Fecha de consulta: 25 de julio de 2015] Disponible en red en : <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14002706>> ISSN 1405-6666
- Martín Barbero, J. (1998) *Descentramiento cultural y palimpsestos de identidad. Estudio sobre las culturas contemporáneas*. Junio/año/Vo/III.Num. 005. pp-87-96. Universidad de Colima, México.
- Moreno, T. (2010) *La relación familia-escuela en secundaria: algunas razones del fracaso escolar* Revista de Currículum y Formación de Profesorado, vol. 14, núm. 2, 2010, pp. 235-249. España. Disponible en red en: <http://www.redalyc.org/pdf/567/56717074018.pdf>
- Perandones, T., Lledó, A., Herrera, L., (2013), *Sonría, maestro! Aprendizaje sentido. Con humor la letra entra mejor*, Dedicar. Revista de Educação e Humanidades, 4 março, pp.,175-186. Portugal
- McMillan, B. & Chavis, D. M., (1986), *Sense of community: a definition and theory* en American Journal of Community Psychology, 14 (1), 6-23,
- Torres, A. (2014) *Las significaciones imaginarias sociales de los estudiantes de secundaria*. Tesis de doctorado en educación de la Universidad Pedagógica Nacional. Unidad Guadalajara. (2014).

### Manuales consultados:

- Gobierno de Navarra. *Normas de aula y proactividad. Hacia la disciplina positiva* [en línea]. España, 2012 [fecha de consulta: 5 de mayo 2015] Disponible en: <[http://www.educacion.navarra.es/documents/57308/57741/Normas\\_aula.pdf/9aa3e57c-30c0-4978-bed4-9a30b80c6a81](http://www.educacion.navarra.es/documents/57308/57741/Normas_aula.pdf/9aa3e57c-30c0-4978-bed4-9a30b80c6a81)>
- Manual de orientación para la reflexividad y el autocuidado*. (s/n), Dirigido a coordinadores de equipos psicosociales de los programas de protección social. Chile solidario. Gobierno de Chile/MIDEPLAN.
- Tobón, O. (s.f.) *El Autocuidado. Una habilidad para vivir*. Universidad de Caldas. Colombia
- Torredo, J. C. (Coord.)(2003), *Conflictos en instituciones educativas. Manual para la formación de mediadores*, Narcea, Madrid
- Mendoza, M y Ledesma C. (2007), *Manual para construir la paz en el aula. Constructores de paz en la comunidad escolar. Guía para docentes*. CNDH, México

## Anexo 1. Quince acciones para facilitar el combate a la violencia escolar. Distrito Federal. Secretaría de Educación Pública (SEP). 2014.

1. Fortalecer los mecanismos de alerta temprana para identificar oportunamente las manifestaciones de violencia escolar, conocer sus causas, sus alcances y sus consecuencias, así como diseñar las estrategias para contribuir a su prevención y contención.
2. Incorporar en las páginas electrónicas institucionales vínculos para la recepción y canalización de las denuncias.
3. Fomentar la creación de redes de colaboración interinstitucionales para coadyuvar en la prevención y atención de la violencia escolar.
4. Desarrollar protocolos de actuación para directores, maestros, alumnos y para auxiliar a los padres de familia con el propósito de prevenir, y en su caso, encauzar adecuadamente situaciones de violencia en el entorno escolar y propiciar que se proporcione de inmediato el apoyo que se requiera en cada caso.
5. Enriquecer las currículas de la educación básica, media superior y de formación de maestros con instrumentos que permitan la prevención y atención de casos de violencia escolar.
6. Organizar foros de consulta sobre temas relacionados con la violencia escolar.
7. Reforzar en las estrategias de gestión y organización escolar, la promoción y la supervisión cotidiana del ejercicio y protección de los derechos humanos, la vida democrática y el aprecio a la diversidad, como elementos de la convivencia escolar, de manera tal que en todo momento quede asegurado el respeto por el principio del interés superior de la infancia.
8. Proveer los materiales para fortalecer las labores de los consejos técnicos escolares para que en el mes de junio, la discusión se concentre en los temas de la mejora del ambiente escolar y propicie la realización de talleres con el mismo tema para padres de familia.



9. Establecer en la entidad federativa una instancia oficial, dependiente de la autoridad educativa local, para la atención de casos de violencia escolar.

10. Reconocer y fortalecer la función de maestros y directivos dotándolos de las herramientas que les permitan la comprensión de la cultura infantil y juvenil, el fomento de una cultura de inclusión, paz y tolerancia, así como el establecimiento de relaciones sustentadas en el respeto mutuo y la resolución de los conflictos en un marco de sana convivencia.

11. Incorporar en los programas de “escuelas para padres de familia” los elementos que permitan dar atención a la violencia en el entorno escolar y en el seno familiar.

12. Promover que el consejo nacional, el consejo estatal, los municipales y escolares de participación social en la educación, realicen actividades para la prevención y atención de la violencia.

13. Impulsar la participación de los padres de familia y otros actores sociales en la vida cotidiana de los planteles, para desarrollar una comunicación continua y efectiva que propicie la prevención y atención de la violencia escolar y acompañen las trayectorias educativas de los alumnos.

14. Desarrollar campañas sistemáticas y permanentes de comunicación social para difundir las acciones emprendidas para la prevención de la violencia escolar, y de los medios de que se dispone para recibir asesoría o formular denuncias.

15. Elaborar estudios a nivel nacional, estatal y regional respecto del problema de la violencia escolar; identificar las escuelas con mayor incidencia de problemas, a efecto de contar con elementos que permitan diseñar un mapa e implementar soluciones así como concientizar a padres, alumnos y maestros.

## Anexo 2

# Sobre los derechos de las niñas, niños y adolescentes. (Ley General de los Derechos de niñas, niños y adolescentes, 2014)

### Puntos importantes sobre la Escuela y la Convivencia.

Actualmente los niños, niñas y jóvenes tienen 20 derechos fundamentales: 1) a la vida, 2) a la prioridad, 3) a la identidad, 4) a vivir en familia, 5) a la igualdad sustantiva, 6) a no ser discriminado, 7) a vivir en condiciones de bienestar, 8) a una vida sin violencia, 9) a la protección de la salud, 10) a la inclusión si tienen alguna discapacidad, 11) a la educación, 12) al descanso y al esparcimiento, 13) a la libertad de pensamiento, conciencia, religión y cultura, 14) a la expresión, 15) a la participación, 16) a la asociación y reunión, 17) a la intimidad, 18) a la seguridad jurídica y el debido proceso, 19) a que se atienda su condición de migrantes y 20) a tener acceso a las tecnologías de la información y la comunicación, incluido internet de banda ancha.

La *Ley General para la Protección de Niñas, Niños y Adolescentes* establece mecanismos para asegurar que los derechos de todos los niños, las niñas y los adolescentes sean respetados en todo momento.

**En el Capítulo Octavo: Derecho de Acceso a una Vida Libre de Violencia y a la Integridad Personal** se establece que las niñas, niños y adolescentes tienen derecho a vivir una vida libre de toda forma de violencia y a que se resguarde su integridad personal, a fin de lograr las mejores condiciones de bienestar y el libre desarrollo de su personalidad.

Las autoridades federales, de las entidades federativas, municipales y de las demarcaciones territoriales del Distrito Federal, en el ámbito de sus respectivas competencias garantizarán la consecución de una educación de calidad y la igualdad sustantiva en el acceso y permanencia en la misma, para lo cual deberán:

**X.** Fomentar la convivencia escolar armónica y la generación de mecanismos para la discusión, debate y resolución pacífica de conflictos;

**XI.** Conformar una instancia multidisciplinaria responsable que establezca mecanismos para la prevención, atención y canalización de los casos de maltrato, perjuicio, daño, agresión, abuso o cualquier otra forma de violencia en contra de niñas, niños y adolescentes que se suscite en los centros educativos;

**XII.** Se elaboren protocolos de actuación sobre situaciones de acoso o violencia escolar para el personal y para quienes ejerzan la patria potestad, tutela o guarda y custodia;



**XIII.** Garantizar el pleno respeto al derecho a la educación y la inclusión de niñas, niños y adolescentes con discapacidad en todos los niveles del Sistema Educativo Nacional, desarrollando y aplicando normas y reglamentos que eviten su discriminación y las condiciones de accesibilidad en instalaciones educativas, proporcionen los apoyos didácticos, materiales y técnicos y cuenten con personal docente capacitado;

**XIV.** Adoptar medidas para responder a las necesidades de niñas, niños y adolescentes con aptitudes sobresalientes, de tal manera que se posibilite su desarrollo progresivo e integral, conforme a sus capacidades y habilidades personales;

**XV.** Establecer mecanismos para la expresión y participación de niñas, niños y adolescentes, conforme a su edad, desarrollo evolutivo, cognoscitivo y madurez que permita atender y tomar en cuenta sus intereses y preocupaciones en materia educativa;

**XVI.** Contribuir a garantizar la permanencia y conclusión de la educación obligatoria de niñas, niños y adolescentes y para abatir el ausentismo, abandono y deserción escolares;

**XVII.** Administrar la disciplina escolar de modo compatible con la dignidad humana, impidiendo la imposición de medidas de disciplina que no estén previamente establecidas, sean contrarias a la dignidad humana o atenten contra la vida o la integridad física o mental de niñas, niños y adolescentes;

**XVIII.** Erradicar las prácticas pedagógicas discriminatorias o excluyentes que atenten contra la dignidad humana o integridad, especialmente los tratos humillantes y degradantes;

**XIX.** Inculcar en niñas, niños y adolescentes el respeto al medio ambiente;

**XX.** Establecer mecanismos para fomentar el uso responsable y seguro de las tecnologías de información y comunicación, y

**XXI.** Establecer acciones afirmativas que garanticen el acceso y permanencia de niñas y adolescentes embarazadas, faciliten su reingreso y promuevan su egreso del sistema educativo nacional.

Las autoridades escolares, en el ámbito de su competencia, deberán adoptar medidas necesarias para garantizar la protección de los derechos de niñas, niños y adolescentes.

**Artículo 58.** La educación, además de lo dispuesto en las disposiciones aplicables, tendrá los siguientes fines:

**I.** Fomentar en niñas, niños y adolescentes los valores fundamentales y el respeto de la identidad propia, así como a las diferencias culturales y opiniones diversas;

**II.** Desarrollar la personalidad, las aptitudes y las potencialidades de niñas, niños y adolescentes;

**III.** Inculcar a niñas, niños y adolescentes sentimientos de identidad y pertenencia a su escuela, comunidad y nación, así como su participación activa en el proceso educativo y actividades cívicas en términos de las disposiciones aplicables;

**IV.** Orientar a niñas, niños y adolescentes respecto a la formación profesional, las oportunidades de empleo y las posibilidades de carrera;

**V.** Apoyar a niñas, niños y adolescentes que sean víctimas de maltrato y la atención especial de quienes se encuentren en situación de riesgo;

**VI.** Prevenir el delito y las adicciones, mediante el diseño y ejecución de programas;

**VII.** Emprender, en cooperación con quienes ejerzan la patria potestad, tutela o guarda y custodia, así como con grupos de la comunidad, la planificación, organización y desarrollo de actividades extracurriculares que sean de interés para niñas, niños y adolescentes;

**VIII.** Promover la educación sexual integral conforme a su edad, el desarrollo evolutivo, cognoscitivo y madurez, de las niñas, niños y adolescentes que le permitan a niñas, niños y adolescentes ejercer de manera informada y responsable sus derechos consagrados en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en las leyes y los Tratados Internacionales de los que el Estado mexicano sea parte;

**IX.** Promover el valor de la justicia, de la observancia de la ley y de la igualdad de las personas ante ésta, propiciar la cultura de la legalidad, de la paz y la no violencia en cualquier tipo de sus manifestaciones, así como el conocimiento de los derechos humanos y el respeto a los mismos, y

**X.** Difundir los derechos humanos de niñas, niños y adolescentes y las formas de protección con que cuentan para ejercerlos

**Artículo 59.** Sin perjuicio de lo dispuesto en otras disposiciones aplicables, las autoridades competentes llevarán a cabo las acciones necesarias para propiciar las condiciones idóneas para crear un ambiente libre de violencia en las instituciones educativas, en el que se fomente la convivencia armónica y el desarrollo integral de niñas, niños y adolescentes, incluyendo la creación de mecanismos de mediación permanentes donde participen quienes ejerzan la patria potestad o tutela.

Para efectos del párrafo anterior, las autoridades federales, de las entidades federativas, municipales y de las demarcaciones territoriales del Distrito Federal, en el ámbito de sus respectivas competencias, y las instituciones académicas se coordinarán para:

**I.** Diseñar estrategias y acciones para la detección temprana, contención, prevención y erradicación del acoso o la violencia escolar en todas sus manifestaciones, que contemplen la participación de los sectores público, privado y social, así como indicadores y mecanismos de seguimiento, evaluación y vigilancia;

**II.** Desarrollar actividades de capacitación para servidores públicos y para el personal administrativo y docente;

**III.** Establecer mecanismos gratuitos de atención, asesoría, orientación y protección de niñas, niños y adolescentes involucrados en una situación de acoso o violencia escolar, y

**IV.** Establecer y aplicar las sanciones que correspondan a las personas, responsables de centros de asistencia social, personal docente o servidores públicos que realicen, promuevan, propicien o no denuncien actos de acoso o violencia escolar, conforme a lo dispuesto en esta Ley y demás disposiciones aplicables.

**Artículo 105.** Las leyes federales y de las entidades federativas dispondrán lo necesario para que, en términos de lo dispuesto en la presente Ley y en el ámbito de sus respectivas competencias, se dé cumplimiento a las obligaciones siguientes:

**III.** Que la directiva y personal de instituciones de salud, asistencia social, académicas, deportivas, religiosas o de cualquier otra índole, se abstengan de ejercer cualquier forma de violencia, maltrato, perjuicio, agresión, daño, abuso, acoso y explotación en contra de niñas, niños o adolescentes, y que formulen programas e impartan cursos de formación permanente para prevenirlas y erradicarlas, y

**IV.** Que quienes tengan trato con niñas, niños y adolescentes se abstengan de ejercer cualquier tipo de violencia en su contra, en particular el castigo corporal.

#### Sección Primera. De la Distribución de Competencias

**Artículo 115.** Todos los órdenes de gobierno coadyuvarán para el cumplimiento de los objetivos de esta Ley, de conformidad con las competencias previstas en el presente ordenamiento y demás disposiciones legales aplicables.

**Artículo 116.** Corresponden a las autoridades federales y locales de manera concurrente, las atribuciones siguientes:

**XV.** Propiciar las condiciones idóneas para crear un ambiente libre de violencia en las instituciones educativas;



### De las Infracciones y Sanciones Administrativas

**Artículo 147.** Los servidores públicos federales, personal de instituciones de salud, educación, deportivas o culturales, empleados o trabajadores de establecimientos sujetos al control, administración o coordinación de aquéllas que, en el ejercicio de sus funciones o actividades o con motivo de ellas, indebidamente impidan el ejercicio de algún derecho o nieguen la prestación del servicio al que están obligados a alguna niña, niño o adolescente, serán sujetos a las sanciones administrativas y demás que resulten aplicables, en términos de las disposiciones correspondientes

**Artículo 148.** En el ámbito federal, constituyen infracciones a la presente Ley:

**II.** Respecto de servidores públicos federales, personal de instituciones de salud, educación, deportivas o culturales, empleados o trabajadores de establecimientos sujetos al control, administración o coordinación de aquéllas, así como centros de asistencia social o de cualquier otra índole de jurisdicción federal, propicien, toleren o se abstengan de impedir, cualquier tipo de abuso, acoso, agresión, daño, intimidación, violencia, maltrato o perjuicio de que tengan conocimiento, en contra de niñas, niños y adolescentes.

## Anexo 3

# El tiempo a los 20 años en el siglo veintiuno. Pablo Fernández Christlieb. (Fernández, 2011).

Las únicas cosas que tenemos para entender la vida y el mundo son el tiempo y el espacio; por eso Kant los llamó aprioris, o sea, ideas previas que tienen que estar desde antes para que uno pueda empezar a conocer cualquier cosa.

1.- El tiempo y el espacio: lo que se mueve y lo que no

Para decirlo rápido y mal, pero comprensible, el espacio es eso que no se mueve, que se queda quieto, que al día siguiente está igual que como lo dejamos, y uno puede recorrerlo e ir y regresar por él, y tan no se mueve, que hasta se puede sacar una cinta métrica y medirlo y cuando termina de medirlo sabe que sigue midiendo lo mismo. Y ciertamente, las cosas, como las sillas y los ceniceros, son espaciales, forman parte del espacio, y tampoco se mueven, aunque a veces parece que sí, no tanto cuando se desplazan como los automóviles, sino cuando envejecen y se marchitan, como las personas o las modas, pero ahí lo que pasa es que entró el tiempo y algo les hizo.

Lo que se mueve no son estrictamente las cosas, sino algo distinto a ellas que no es una cosa: eso que se mueve es el tiempo: el tiempo es eso que se mete a las cosas y las avejenta; es eso que se escurre, y que no se puede medir porque sí se mueve, y así, por ejemplo, para saber cuánto dura un minuto, hay que saber qué minuto, porque un minuto de sueño o un minuto de tráfico o un minuto de angustia o el último minuto del partido miden distinto, y depende qué partido. Hay minutos como de tres horas.

Y ya. No hay mucho más que decir, porque luego luego surgen las enormes complicaciones del tiempo, sobre todo esa de que no se puede describir, de que no tiene definición y tampoco tiene imagen, y es entonces cuando todo mundo usa la frase gastada de San Agustín de que el tiempo si no me lo preguntan sí sé qué es pero si me lo preguntan no sé qué es, que ni siquiera es una buena frase, aunque es mejor que la de los eruditos que siempre dicen que para entender el tiempo hay que leer a Heidegger, aunque nunca dicen qué hay que hacer para entender a Heidegger.

2.- El tiempo de la línea recta y el círculo

Como sea, el tiempo puede moverse en dos metáforas típicas, o sobre una línea larga o en círculo: el tiempo de la línea es el que siempre avanza, como por ejemplo el de la idea del progreso, de que siempre vamos mejorando, que es la idea que nos recetan los gobernantes de que siempre estamos mejor que antes aunque no se note, o la idea de la acumulación del conocimiento en la ciencia, de que hay que ir poniendo dato sobre dato como si fuera piedra sobre piedra para construir el conocimiento. El tiempo del círculo es el que siempre regresa, el del eterno retorno, que es la idea de las estaciones del año donde siempre vuelve el tiempo de aguas, de que otra vez es lunes, o la segunda infancia de los viejos que terminan igual que como empezaron, o los ciclos de la historia de revolución e institución y de nuevo revolución y así





sucesivamente hasta el fin de los tiempos que no se sabe cómo acaben, si en línea recta o en línea curva. Por eso a veces se mezclan y queda la idea de la espiral, un círculo que avanza, como hélice, pero que no pasa de ser una enalada de tiempos.

### 3.- El tiempo que se detiene: la espera

Pero a veces, por ejemplo en el siglo veintiuno, el tiempo se traba, se atora, y entonces extrañamente deja de moverse y ya no transcurre, sino que, como el cemento, se cuaja, se endurece y se queda quieto: a este tiempo sólido se le llama espera, y es refeo: son los minutos que duran horas, los plazos que no se cumplen, las vidas que se pasan sentadas. En la espera, el tiempo que viene no llega. La espera es como la vida que no tiene vida dentro: por eso se habla de horas muertas y de tiempo muerto. Lo que se espera es justo lo que no puede llegar, porque está separado de aquí por un tiempo que no camina y que no pasa, como si se hubiera vuelto un espacio que no se mueve, de manera que no tiene caso explicarle a alguien que eso que espera tarda como dos años, porque esos dos años nunca empiezan a transcurrir, y uno los mira como un desierto, o sea, que en la espera, el tiempo adquiere características de espacio.

Es tan inaguantable la espera, que uno no sólo quiere que ya llegue lo que quiere, como las vacaciones o el fin de semana, sino incluso quiere que ya llegue lo que no quiere, como una operación o un examen, porque lo que no puede soportar es el tiempo muerto. Los condenados a muerte de Texas quieren que ya llegue el día para no tener que seguir esperando, pero como no llega, entonces la vida se les hace larga, o sea que la espera es mejor que la cirugía estética: el que quiera vivir muchos años que se siente a esperar, y verá cómo la vida se hace eterna. Esperando uno es más inmortal que si fuera famoso. Y como dice Manuel Vicent, un escritor valenciano, a los veinte años uno es inmortal, no concibe que algún día tendrá cuarenta, razón por la cual le tiene sin cuidado eso de que si fuma le va a dar cáncer cuando sea mayor. El sida no les da a los inmortales.

Y a los que tienen veinte años se les reconoce, no por la edad, sino porque son aquéllos a los que siempre se les anda diciendo Espérate: espérate a que seas grande, espérate a que acabes la carrera, a que consigas un trabajo, a que tengas tu propia casa, a que las cosas mejoren, espérate a enero que viene a ver si ya hay algo para ti. Espérate a que tengas mi edad, yo sé lo que te digo. O sea, se le recetan una cantidad de tiempos en línea recta de éstos del tipo de vas a ver cómo te va a ir muy bien, nada más espérate. Todas estas frases tan maduras corren por supuesto a cargo de los mayores, que luego, ya encarrerados, les tiran rollos y moralejas en tiempo circular, de éstos del tipo de cuando yo tenía tu edad yo también quería ser feliz y yo ya pasé por todo eso y yo sé lo que se siente, pero eso sí, que se esperen: hay que tener paciencia, que es la forma dizque comprensiva de decir espérate.

Lo que se supone que tienen que esperar a los veinte años en el siglo veintiuno son los beneficios que la generación anterior construyó para ellos y les tiene preparados: el bienestar, la libertad, la autorrealización, porque toda

generación tiene como deber mínimo que la generación siguiente viva mejor que ellos, y la generación que no hace eso es perdida, fracasada y mentirosa. A la mejor eso de espérate es el truco de entretenerlos para que no se den cuenta de que más adelante no hay nada: tú sigue estudiando y cuando termines ya verás. El optimismo es la mentira de superación personal con que quieren hacer que se pongan a esperar con una sonrisota de agradecimiento. El optimismo es la juventud de los cincuentones. Y es una cosa que se vende en Sanborns.

### 4.- El espacio que entra en movimiento

Y cuando el tiempo se detiene, sucede algo muy raro, y es que el espacio entra en movimiento: es como si las cualidades del tiempo y del espacio se hubieran invertido; ahora, en el siglo veintiuno, es el tiempo el que se queda inmóvil, de una pieza, como si tuviera veinte años, y en cambio, es el espacio, son las cosas, lo que se desvanece, se esfuma, se pierde, como si tuvieran un dispositivo integrado de autodestrucción. Y al cuerpo humano, en tanto cosa espacial, también le sucede eso en el espejo frente a los propios ojos, lo cual es paradójico: la gente quiere que el tiempo pase para no aburrirse pero que las arrugas y otras vejeces se le detengan, cosa que sucede exactamente al revés.

Como fenómeno psicocolectivo, esto empezó a suceder desde el siglo XIX con los sucesivos capitalismo. En el capitalismo de acumulación, ése que le tocó a Engels, se trataba de que las cosas, y el capital, se guardaran, se ahorraran, se acumularan. En el capitalismo de circulación, que ya le tocó a Roosevelt, se trataba de que las cosas y el dinero cambiaran todo el tiempo de manos, se vendieran y se compraran y se volvieran a vender. En el capitalismo de consumo, a partir de los años sesenta, se trataba de que las cosas se gastaran, se acabaran, se tiraran a la basura para volver a comprar más, como



los kleenex que fueron las primeras cosas desechables, y luego los encendedores se volvieron desechables, y luego las modas se hacían anticuadas a la primera lavada, y después los coches se fabricaban chatarrizables, y los grupos de rock y las novelas y las películas, y en fin, también las personas que entraban a matrimonios y amistades desechables, y finalmente la juventud, que originalmente era un divino tesoro, se volvió mercancía de temporada. Las cosas agarran un movimiento de fugacidad interno que hace que no duren casi nada y se deshagan o se desechen enseguida, aunque no importa porque ahí vienen otras nuevas. Y por último, en el capitalismo de espectáculo, de lo que se trata es de que las cosas ya no existan, que desaparezcan en el mismo momento que aparecen, como un show, y que en rigor nunca hayan existido, como se ve en la publicidad o en las marcas, Audi, Nike, Nokia, que son cosas que no alcanzan a ser cosas, sino sólo avisos de cosas, o en el arte, donde ya no hay pintura ni arquitectura, sino performance, o en la política, donde ya no hay políticos, sino payasos.

#### 5.- Capitalismo de angustia

Este capitalismo de espectáculo, o como lo llamó Vicente Verdú, capitalismo ficción, es un capitalismo de angustia, y es precisamente el medioambiente en el que nacieron los de los veinte años, esto es, es su propia naturaleza, donde todo lo que se tiene ya se fue. La angustia consiste en que no hay de dónde agarrarse, porque todas las agarraderas se le deshacen a uno entre las manos: si uno ya no podía detenerse de un kleenex, mucho menos puede agarrarse de un show. Es la angustia de que el tiempo no pase pero las cosas sí, de que la vida no se viva pero el mundo sí se escurra, de que las cosas se vayan y lo único que se queda parado sea uno: lo único que uno tiene son sus veinte años, y nada de lo que se puede hacer con ellos. Un ejemplo es el arte contemporáneo:

el arte era algo que estaba hecho para durar como estatua griega, para la eternidad como catedral gótica, para protegerse como Monalisa, o por lo menos para heredarlo como pintura de Francisco Toledo, pero ahora el arte parece ser una ocurrencia momentánea, como poner un tiburón en formol o hacer una instalación de basura o una pinta en la pared que ni siquiera se tiene que hacer muy bien porque al rato se va a borrar; lo que actualmente hay en los museos, en el Ex-Teresa Arte Actual, no es muy diferente de las clases de cocina que pasan por la televisión en la mañana: ambos son un performance efímero, cuya mayor virtud es que se acaba ahí mismo.

Y así con todo. Lo bueno de que las cosas se queden quietas es que uno las podía alcanzar, y así, con eso, uno ya podía tener metas y razones para hacer las cosas aunque costaran trabajo. Pero cuando uno ve que el título de licenciatura en el momento de obtenerlo ya ni siquiera alcanza para colgarlo en la pared porque en vez de decirle felicidades le dicen a uno que necesita el de maestría, mismo que tampoco servirá de nada porque lo que se requiere es el de doctorado con el cual tampoco le darán trabajo, a uno le da la sensación de que hay algo, un agujero negro en la vida que se traga las cosas, los títulos y las ilusiones. Y lo malo de que las cosas se evaporen en el mismo momento en que se hicieron es que cuando uno las alcance ya no van a estar ahí: cuando uno logra ahorrar para los tenis que quería, éstos ya pasaron de moda. La cosa ahí está, pero la razón de ser de la cosa es la que ya no está: en efecto, así es como se desvanecen los objetos del mundo, o porque dejan de tener razón de ser, o porque ya no valen la pena, o porque eso ya no se usa, o porque se ven de pronto demasiado banales, o porque esos objetos eran solamente pura palabrería. Cuando las cosas se desvanecen, lo único que queda es la espera, como bloque de tiempo de piedra. El caso es que uno ya jamás se va a poder comprar el par de zapatos definitivo, ése con el que se vea bien para siempre, el que lleve dentro sus pasos y lo acompañe por la vida, y uno se podrá quedar sentado esperando a que llegue el dichoso par que para cuando llega se pasa de largo porque no tenía nada de definitivo y sí todo de fugaz: los Converse ésos que vio en la tienda no lo harán feliz de una vez por todas, ni se sentirá más seguro ni tendrá más confianza en el mundo. De hecho, el único resultado es que mientras más se compra y más se tiene, más rápido se desvanecen las cosas, menos las tiene uno y más se queda con un palmo de narices. A veces se le desvanecen los tenis mientras los trae puestos: uno los voltea a ver y de repente descubre que ya están feos, anticuados, ridículos, cosa que suele suceder cuando ya vio otros nuevitos y bonitos en el escaparate, a los que les sucederá lo mismo.

#### 6.- Entretener el pasatiempo

No es de extrañar que en estas circunstancias, la gente se la pase multiplicando sus entretenimientos, a ver si algo de todo se logra entretener un poco más, quedarse otro ratito, y asimismo se la pasa multiplicando sus pasatiempos a ver si con ello el tiempo pasa, la espera se mueve un poco, a ver si hay alguna manera de que el tiempo pase mientras se logra entretener el pasatiempo



y algo quede de eso con lo cual sentir un poco de firmeza. Así, diversiones, borracheras, deportes, videojuegos, conciertos, clases de yoga, pláticas de café, conferencias, películas, mesas redondas, aparecen como intentos complementarios y ambos inútiles de, por un lado, hacer cosas que llenen la vida de algo para que ésta tenga algún sentido, y a la vez, que mientras las estén haciendo, el tiempo no se note, para que así uno sienta que no está esperando sino que está actuando, porque, ciertamente, el tiempo se mueve y pasa precisamente cuando no nos damos cuenta de él.

Por esta misma razón, los habitantes del siglo veintiuno se la pasan tomando fotos con su celular y diciendo cheese y whiskey a la menor provocación, toda vez que, al parecer, necesitan pruebas de que han estado vivos en algún momento, y una supuesta característica de las fotografías es que logran captar todo lo que se esfuma, y a la mejor, si toma uno muchas fotos, entre todas se logra dar la impresión de que el mundo no se va, aunque en realidad lo único que nos queda del mundo es su foto.

Y uno quisiera tomarse una foto en este instante para creer que dijo algo, y todavía hay que mencionar a los objetos electrónicos de la era de la ficción, mails, links, twitters, canciones bajadas y amigos de facebook, objetos todos que por su propia naturaleza son cada vez más momentáneos porque se producen ya disueltos en el fondo inmenso y virtual de la desaparición, donde al final del día de una esforzada sesión de internet, lo que se tiene es lo mismo que había al principio, o sea, nada, y por ello son el mejor ejemplo de cómo las cosas, hoy en día, ya tienen cualidades de tiempo, y por eso vuelan, se escurren, desaparecen.

Todo se disuelve, como fiesta de viernes pasado, o como dijo Marx o sobre todo Marshall Berman: todo lo sólido se derrite en el aire; en efecto, no es como dice Zygmunt Bauman, que el mundo es líquido (metáfora que por lo demás no funciona en español, porque en español lo líquido es bonito), sino liquidado.

#### 7.- La desaparición del futuro

Hasta aquí, todavía el asunto no es tan grave, porque a la mejor con tantito cinismo neoliberal puede uno írsela pasando mientras espera a que las cosas cambien, a que llegue el futuro donde la vida se cumpla y las cosas tengan sentido, tal vez como a los treinta años, quizá un poco más tarde, treinta y siete más o menos. Pero lo grave es que la última cosa que se deshizo y que ya no existe es exactamente el futuro: ya se lo acabaron los que llegaron antes, se lo gastaron como si fuera petróleo, lo tiraron como si fuera agua, lo usaron como si fuera tarjeta de crédito, lo convirtieron en puras palabras que se llevó el viento. El futuro ya no existe porque el futuro solo llega cuando pasa el tiempo, y el tiempo ya se detuvo; o al revés, fue la desaparición del futuro la que hizo que se detuviera el tiempo; y de hecho, era el futuro el que hacía que uno se levantara temprano, tuviera ilusiones, pusiera fuerza de voluntad, le echara ganas, y que cuando uno decía que esperaba lo

decía en el sentido de la esperanza, no del tedio, y podía ser el futuro en la forma vulgar de casa coche familia y herencia, o en la más refinada de las utopías, de un mundo mejor para todos, que fue algo muy palpable en el siglo xix e incluso alcanzable en el siglo xx, pero ahora ya no está ni se le ve por ningún lado. Los verborreicos le prometen a uno el futuro, y uno voltea para donde le señalan, y ahí no hay nada, y así no se entiende la razón de esperar. Antes, el futuro era un tenmeacá que usaban los mayores para que uno no se desesperara, pero ahora es un atole con el dedo que nadie se traga: cuando le dicen que en el futuro uno podrá realizar sus proyectos y alcanzar sus metas, uno puede contestar que en cuál futuro, si en el del calentamiento global o en el del imperio del narco, si en el de la desigualdad insultante donde el diez por ciento de la población posee el noventa por ciento de los recursos, o en el futuro de las emigraciones obligadas con sus infelicidades consecuentes, si en el futuro de la competencia encarnizada o en el de los monopolios, si en el de la maravillosa macroeconomía con su miserable microeconomía o en el del desempleo y la vejez abandonada, perdón, en cuál futuro.

En suma, esta desaparición del futuro significa que la espera se convierte en una espera sin nada que esperar, y cuando uno dice que espera lo dice en el sentido del hastío y no en el de la esperanza, lo cual, aparte de ser agotador, le quita el gusto a todo, a dormir, y por eso hay insomnios, y a despertar, y por eso hay drogas.

#### 8.- La contemplación del tiempo

Lo curioso es que uno únicamente se da cuenta de que el tiempo existe cuando está esperando, es decir, cuando el tiempo se queda quieto. Cuando uno está esperando, por ejemplo en una sala de espera, que ha de ser uno de los lugares del infierno, Kafka en estado puro, lo que hace uno allí es simplemente contemplar el reloj, a ver cuántas vueltas da el segundero, a ver si el minuterero ya llega al seis, y luego pasa a ver cuánto avanza el sol que entra por la ventana, a ver a qué horas llega hasta el rincón donde está la maceta, y ahí continúa uno poniéndose atento a ver si puede ver cuánto crece la plantita mientras tanto, y ya después uno se sigue pensando en el tiempo abstracto, en ese bloque inmenso hecho de nada que se traga todo menos las horas. Ciertamente, cuando uno espera, todo se va menos el tiempo, que está inerte, y no hay nada más que ver que el tiempo mismo, que de tan duro que está se puede hasta tocar. Y en una de éstas, de repente, uno se da cuenta de que está pensando en uno mismo, percatándose de los latidos del pulso, mirando su propia vida, sintiendo la presencia del tórax, regresando a su infancia, viendo sus propios pensamientos. Ciertamente es curioso que la razón por la cual uno empezó viendo las figuritas de porcelana en la repisa de la sala de espera, es la misma por la cual acabó contemplándose a sí mismo. En la espera se le pasa el mundo y se le queda la vida.



## 9.- El tiempo es la conciencia

O dicho en otras palabras, el tiempo es uno mismo. Cuando el tiempo se detiene y se le aparece enfrente, uno hace el descubrimiento de que eso que se llama El Tiempo es en realidad justamente eso que se llama La Conciencia, o el yo o el sí mismo. Si el espacio son las cosas, el tiempo es quien las experimenta, pero de eso sólo se puede dar cuenta cuando el tiempo se inmoviliza como cosa.

Arthur Rimbaud, un señor francés del siglo XIX que era poeta a los veinte años pero después ya no, después ya se las pasó negras, se metió a tratar de averiguar qué era eso que es el yo, la propia conciencia, y por lo tanto, terminó dejando de hablar del yo, porque eso no se dice sino que se vive y entonces empezó a meterse en cuerpo y alma en el paso del tiempo, en su movimiento, primero con el ritmo de las palabras de su poesía y después sin palabras ni poesía sino a puro ritmo puro, y ese ritmo sintiéndose a sí mismo era el yo, y parece que pronto se dio cuenta de que no le convenía averiguar mucho que era eso que se llamaba yo porque eso de quedarse encerrado en sí mismo se parecía a Una Temporada en el Infierno, que es el título de un libro suyo, y por eso dejó la poesía y se dedicó al contrabando de armas y a ganar dinero, aunque algo de lo que se enteró ya no lo dejó vivir nunca en paz: el tiempo, y el yo, se le acabaron a los treinta y siete años.

Y si el tiempo es algo que no se puede describir, definir ni representar, y si el yo es el tiempo, tampoco se puede describir, definir ni representar. Si uno ve la foto de Rimbaud, año 1874, puede uno deducir que la moda desarreglada, el dirty look, de pelos despeinados, ropa deshilachada y cara de fuchi que tan bien se lleva en el siglo veintiuno es influencia de él (por la vía de los beatniks de los años cincuenta), quitándole las pulgas que él sí traía cargando: su foto a los veinte años pareciera que es la de cualquier chavo actual de veinte años en el auge de la moda, incluyendo el gesto. Es como una foto de Johnny Depp. Enrique Iglesias seguro que también ya la vio. Leonardo Di Caprio ya hizo una película sobre Rimbaud. Patty Smith casi lo adopta como hijo póstumo. En efecto, ciertas caras perdidas, idas, cansadas, se ven hoy a los veinte años y no las traen ni por moda ni por displicencia ni por cinismo, sino por el ensimismamiento de la espera. A veces uno se pregunta qué les pasa a los de los veinte años que nada los entusiasma ni tampoco los enoja, y la razón de fondo es que se encontraron con ese yo de la sala de espera, y están absorbidos tratando de averiguar qué se siente eso.

Otro que tuvo el atrevimiento de abismarse en el tiempo, con más sangre fría y mejor suerte, fue el filósofo Henri Bergson, y se dio cuenta de lo mismo, que el tiempo, en su forma más densa, no es una cosa que pasa, sino que es una cosa que dura, y que eso que se presenta ahí es el dato básico de la conciencia, uno mismo en su sentido más íntimo y desprendido del mundo, una cosa

cargada con todos los recuerdos desaparecidos, con todos los sueños, los errores, los planes y los miedos todos juntos compactados en un paquete apretado y muy intenso. Si hay algo que se llame yo es esa duración. Por lo tanto, a los veinte años en el siglo veintiuno, parece que uno ya sabe qué es uno, porque ha estado ahí dentro, y encuentra que eso es algo muy solitario, porque ahí ni las palabras caben, ni las imágenes caben, mucho menos los demás. O como dice Gabriel Zaid, el yo puede ser muy aburrido.

## 10.- El enojo

Una forma de salirse del yo es enojándose. En efecto, en estas circunstancias, más que comprar libros de superación personal para seguir tomando atole con el dedo, parecería que lo más decente sería el enojo: lo único verdaderamente digno que se puede sacar del tedio de la espera sin nada de futuro es enojarse, contra esa generación previa que se gastó el presente y no dejó ningún futuro, la misma que se consumió el planeta como si fueran garnachas y ahora deja puros despojos, ésa que ahora se divierte tanto haciendo cumbres de los G8, de los G20, en Davos, en Cancún, que asiste a los foros internacionales sobre sustentabilidad, cambio climático y hambre mundial que tanto les gusta organizar porque ahí se saludan unos a otros y salen en las primeras planas y se sienten soñados. Efectivamente, en los últimos meses, por motivos formales muy variados, los que tienen veinte años en Túnez, Libia, Egipto, y asimismo en Bélgica, Italia, Inglaterra, Francia, ya han sacado su enojo a pasear por las calles, y para sorpresa suya, se han dado cuenta de que ahí, en medio del enojo que protesta, estaba la posibilidad del futuro que tanto les hacía falta.

Ahora, más localmente, en este patio trasero tan lejos de Dios, lleno de políticos apostando entre ellos a ver quién se queda con el país los próximos seis años, salpicado de multimillonarios encantados de tanta inseguridad porque así pueden presumir sus camionetas blindadas, plagado de educaciones inferiores, medias y superiores que ya desde hace tiempo cambiaron el sentido formativo de la educación por cuentitas de colores, en este país, donde, así como se dice que todos somos las muertas de Juárez, así se puede decir que en el siglo veintiuno todos tenemos veinte años, bueno, aquí, parece que no hay que preocuparse por los malos, los asesinos, los violadores, los ladrones, porque con éstos ya se sabe qué hacer; los malos no son un problema: el problema son los buenos, todos los que dicen en sus programas de actividades y en sus informes de labores que nos están salvando y que vamos por buen camino, que nada más nos esperemos.

En fin, lo que sigue no es una propuesta de acción sino una pregunta de investigación, más bien dos, que dicen así: los de veinte años en el siglo veintiuno, ¿por qué no se enojan?, ¿qué están esperando?

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



SEMINARIO DE  
**INVESTIGACIÓN**  
EN JUVENTUD

Colección

## Escuela y Juventud

COMUNIDAD ESCOLAR: GUÍA PARA PENSAR EL CAMINO DE LO PORVENIR.  
Reflexiones y estrategias para docentes.

**Martha Páramo Riestra**

En una medida estratégica y anticipatoria sobre los conflictos, su gestión y la violencia, se busca ofrecer herramientas que concilien las variables que originan este fenómeno y el funcionamiento cotidiano de la escuela. Este tomo ofrece una guía fundamentada en el reconocimiento de las interrelaciones, los conflictos, las asperezas y malestares que se viven en la escuela, que tiene por intención apoyar a los maestros en su percepción, interpretación y respuesta frente a las violencias visibles e invisibles.

La guía se desarrolla en dos vertientes que se entrelazan a lo largo del texto: una, la que tiene como fin visibilizar el malestar y la violencia; y otra, la que busca guiar la reflexión, y así orientar al docente. A lo largo de la guía se abordan temas como: la escuela y el conflicto, la fractura entre la cultura juvenil y cultura escolar, la compulsión por la normalidad y las resistencias de los estudiantes, las nuevas exigencias de los padres de familia, la ilusoria efectividad de los reglamentos, el aprendizaje de la impunidad, así como los mitos, prejuicios y leyendas urbanas alrededor del *bullying*.

### 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**

CUANDO LOS MAESTROS NOS INTERRUMPEN DANDO CLASES.

El malestar en la escuela.

**Martha Páramo Riestra**

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**



Para consultar la base de datos del estudio puede escanear este código.



COMUNIDAD ESCOLAR: GUÍA PARA PENSAR EL CAMINO DE LO PORVENIR. Reflexiones y estrategias para docentes.



SEMINARIO DE  
**INVESTIGACIÓN**  
EN JUVENTUD

Colección

**ESCUELA Y JUVENTUD**

COMUNIDAD ESCOLAR: GUÍA PARA PENSAR EL  
**CAMINO** DE LO PORVENIR.  
Reflexiones y estrategias para docentes.

**Martha Páramo Riestra**

