

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL**

**La violencia de dos docentes.  
Percepción de un grupo de alumnos.**

TESIS

Que para obtener el título de licenciatura en:

**Psicología Educativa**

Presenta:

**Artemio Saúl Castro Arvizu**

Asesor: **Marcos Daniel Arias Ochoa**

México, D.F. Septiembre de 2011

A Erika Janette

por tomar mi mano y compartir el mismo cielo,  
por que junto a nuestro pequeño César Alexis  
sus abrazos, sonrisas y besos, al salir y llegar a casa  
son fuente inagotable de energía.

A mi madre por su excelente ejemplo de lucha y por su diaria bendición

    Mi mayor admiración por todo lo que hizo con fuerza y coraje.

        A mi padre, por que nuestro último abrazo fue para siempre.

A mis hermanos y amigos, porque han sido tantos momentos de formación entre llantos y risas... y continúan ahí.

Un especial agradecimiento a mi Profesor Marco Daniel porque su palabra precisa, tiempo y pasión, orientaron mi último paso de carrera académica y mi primer paso de carrera profesional.

A las autoridades escolares, en especial a la maestra directora, profesores y alumnos de la secundaria en cuestión por las facilidades y el tiempo otorgado para lograr la exploración del tema de esta tesis.

Y a todas aquellas personas que de una u otra manera, muchas veces sin que yo lo viera estoy seguro que contribuyeron en silencio a darme el aliento de cada día.

Que la mejor manera de retribuir es entregar lo mejor de mí en cada acto.

*Trata de que tus pensamientos*

*sean como el aire de las montañas;*

*amplios, puros y benévolos para todos.*

(Punto 42 del Código Fundamental del Ideario del  
Pentatlón Deportivo Universitario Militarizado)

## Resumen

El presente diagnóstico exploratorio tiene como objetivo describir las acciones de dos docentes en relación al término de <<violencia>>, con base en la percepción de un grupo de tercer año de una secundaria de Chimalhuacán, determinar formas y nivel de impacto y la manera en que los dos docentes seleccionados comprenden dicha percepción. Colaboraron principalmente 32 alumnos del turno vespertino y 2 profesores. Se aplican dos hojas de sondeo de opinión, entrevistas individuales y observaciones al grupo y se realiza el video registro de la opinión de los profesores Jorge y Susana con mayor cantidad de señalizaciones por parte del grupo. Las respuestas de los actores se describen y analizan dentro de un marco teórico, sin corriente específica, que intenta explorar las expresiones de violencia presentes en los diferentes niveles contextuales, en específico el escolar, de tal modo que se otorga un tono definido a cada acto de los profesores, percibido como violencia. Se obtiene que los actos de los dos profesores percibidos por el grupo, bajo el término de violencia son: directa e indirecta, a nivel verbal, gestual, institucional y de contacto incómodo; todos de bajo impacto y solo algunos sin sustento empírico, a reserva de que algún acto haya sido de mayor impacto emocional que el propuesto. Se presentan algunas recomendaciones psicopedagógicas concretas derivadas de los resultados del sondeo al grupo.

Índice	Pag.
Introducción _ _ _ _ _	7
<b>Capítulo 1. El problema.</b>	
1.1. Planteamiento del problema. _ _ _ _ _	10
1.2. Justificación. _ _ _ _ _	13
1.3. Objetivos: general y específicos. _ _ _ _ _	16
<b>Capítulo 2. Antecedente teórico – conceptual.</b>	
2.1. Violencia: características. _ _ _ _ _	17
2.1.2. Violencia escolar en el contexto socio histórico. _ _ _ _ _	23
2.1.3. Términos operacionales de la violencia en los docentes. _ _ _ _ _	26
2.2. La percepción. _ _ _ _ _	27
2.2.1. La percepción de hostilidad en el aula. _ _ _ _ _	32
2.3. Estado cognitivo en la adolescencia. _ _ _ _ _	34
<b>Capítulo 3. Violencia y factores socioculturales.</b>	
3.1. Posibles causas de hostilidad de los docentes hacia sus alumnos. _ _ _ _ _	37
3.2. Violencia en México y representación social. _ _ _ _ _	42
3.3. El Barrio de San Juan, Chimalhuacán. _ _ _ _ _	48
<b>Capítulo 4. Metodología.</b>	
4.1. Tipo de estudio. _ _ _ _ _	50
4.2. Escenario. _ _ _ _ _	50
4.3. Participantes. _ _ _ _ _	52
4.4. Instrumentos. _ _ _ _ _	53
4.5. Procedimiento. _ _ _ _ _	53
4.5.1. Aplicación de la Hoja 1 de Sondeo de Opinión. _ _ _ _ _	54
4.5.2. Aplicación de la Hoja 2 de Sondeo de Opinión. _ _ _ _ _	56
4.5.3. Aplicación de entrevistas a alumnos. _ _ _ _ _	58
4.6. Primera aproximación a los indicadores operativos. _ _ _ _ _	61
<b>Capítulo 5. Análisis e interpretación.</b>	
5.1. La contradicción como elemento de una percepción grupal. _ _ _ _ _	64
5.2. Algunas formas de violencia percibidas por el grupo de 3º. _ _ _ _ _	70
(AB). Subcategorías comunes entre docentes Susana y Jorge. _ _ _ _ _	70
(A). Subcategorías específicas para la docente Susana. _ _ _ _ _	92
(B). Subcategorías específicas para el docente Jorge. _ _ _ _ _	100
5.3. La proyección de los docentes en sus alumnos. _ _ _ _ _	107

5.4. La violencia sistémica en la educación escolarizada.	108
5.5. Ética para una cultura de la no – violencia.	112
5.6. La escuela: necesidad social y alcance axiológico.	116
5.6.1. La secundaria Mario Molina: muestra de voluntad.	118
Diagnóstico exploratorio psicopedagógico.	121
Sugerencias psicopedagógicas.	125
Conclusiones.	132
Referencias.	136
Anexos.	142

## Introducción

Este estudio de carácter exploratorio describe las formas de violencia escolar que percibe un grupo de tercero de secundaria respecto a dos de sus docentes.

Se divide en cinco capítulos: en el capítulo 1 se exponen algunos rasgos de las condiciones del escenario objeto de trabajo que sugieren la presencia de algunas formas de violencia entre los diversos actores educativos, en específico de las que se presentan en dos docentes; al mismo tiempo un breve bosquejo de las condiciones que prevalecen a nivel nacional permite ubicar la problemática en un contexto más amplio. En el capítulo 2 se realiza un acercamiento a los principales constructos a emplearse a través de los antecedentes teórico - conceptual; así como el establecimiento de algunos datos que apoyan el sustento de la problemática acerca de la violencia que se presenta de forma vertical docente – alumno en los centros escolares, desde tiempos remotos hasta nuestros días; así como el tomar en cuenta los elementos que influyen en la percepción, los cuales pueden distorsionarla. En el capítulo 3 se presentan algunos elementos teórico – contextuales que permiten comprender como dichos elementos pueden impactar en los participantes del proceso de investigación y crear un ambiente que facilita el acto hostil y la percepción de este acto. En el capítulo 4 se presenta el procedimiento operativo a través de la descripción del proceso llevado a cabo para recabar la información empírica a través de los diversos instrumentos planteados.

A través de las implicaciones que derivan del actuar de dos docentes en el capítulo 5 se establece el análisis de la información obtenida, la cual se revisa por medio de su sustento empírico contenido y posibles significados de cada acto.

En los apartados denominados diagnóstico, sugerencias y conclusiones, se delinea el alcance de la presente tesis.

El interés por el impacto que tienen las relaciones interpersonales sobre los objetivos de la educación, tiene trayectoria en la investigación social, pero el tema sobre violencia enfocado en los centros escolares tiene ciertos estudios serios hasta hace algunos años. Entre los noventas surgen trabajos que denominan al acoso escolar entre escolares como *bullyng* (Almeida y Gómez,

2005), pero poco se habla sobre el docente y la institución en la que labora como factores que pueden estimular dicho acoso e influir de manera contundente en el comportamiento de los alumnos. De hecho un primer repaso en las fuentes de información da la sensación de que es más fácil encontrar información abundante sobre las formas que ejercen violencia otros actores del proceso educativo: padres (violencia intrafamiliar), entre iguales (*bullyng*), en relaciones interpersonales laborales (*mobing*), violencia institucional (más sobre la policía), pero poco de los docentes, quizás por que profesores e investigadores forman parte de los principales productores de textos “oficiales” y hablar de uno mismo como productor o reproductor de violencia resulta más difícil. De hecho uno de las dificultades del presente trabajo fue el acceder a una institución que permitiera desarrollar el tema.

Los primeros acercamientos a la secundaria (Mario Molina) sugieren la presencia de rasgos de algún grado de hostilidad hacia los alumnos, con base a esquemas tradicionales en la primera revisión de fuentes de información. De esta forma se destaca que el fenómeno tiene presencia actual y tangible, la cual se describe en el capítulo 3, aunque estos rasgos se muestren de forma esporádica a luz pública y en momentos se perciban como “no significativos”.

La problemática que da pie a este estudio surge de condiciones sociales cotidianas que se dan en la escuela y de la necesidad imperante de disminuir esta cultura de la violencia. Esta realidad innegable se presenta de diversas maneras, en grados extremos y en todo tipo de contextos. Pero sin lugar a dudas, el propósito de la educación integral que hoy en día se plantea busca que el proceso de la enseñanza y el aprendizaje contribuya a una educación de valores, que permita dialogar, tolerar y respetar las ideas propias y ajenas. En suma, contribuir a la consciencia de una educación que disminuya en la medida de lo posible las formas sociales hostiles.

El estilo de algunos docentes y otras autoridades educativas, en diversas épocas, pretendía resolver la educación en base a la pedagogía del azote y la humillación, así como de la conservación de un sistema vertical represor en forma descendente (Estado – Institución – Docente – Alumno). Sin embargo, el contexto



social actual ostenta serias transformaciones estructurales en su dinámica pedagógica; y aunque, no obstante, son fortuitos los casos de docentes que de algún modo agreden al alumno con o sin “propósito pedagógico”, se puede mencionar que los avances en la conscientización del tema son factibles.

Para valorar esta problemática se consideró importante partir de algunas aportaciones del estudio de la “percepción” como fenómeno cognitivo, referente a cómo los sujetos reciben información, la procesan bajo condiciones particulares y emiten un mensaje que representa dicha información. A fin de visualizar algunos elementos que influyen en las opiniones de los alumnos que tienen respecto a las conductas de sus docentes. Dicho sea de paso, los elementos contextuales del municipio de Chimalhuacán aportan la realidad socio-económica en la que viven sus habitantes y por ende, los alumnos y docentes de la secundaria seleccionada que convergen en la misma problemática y desarrollo de dichos elementos.

La metodología empleada se realizó por medio de instrumentos de recolección de información elaborados a partir de la investigación teórico-contextual preliminar. Por lo tanto, bajo el carácter de exploratorio de este estudio, las herramientas elaboradas tienen su validez inicial únicamente para el contexto en el que fueron instrumentadas. La presentación de los resultados preliminares de la opinión del grupo de 3º, ante los dos docentes seleccionados, buscó retroalimentar tanto a la investigación en su resultado general, como en las aportaciones profesionales de los docentes que de sí mismos también derivaron.

# Capítulo 1. El problema.

## 1.1. Planteamiento del problema.

Los avances en el establecimiento de instituciones y leyes protectoras de las garantías individuales han hecho que en la actualidad disminuya de forma notable el acto agresivo físico de evidencia inmediata en el sistema escolar. Se ha destacado la participación activa de instituciones nacionales e internacionales protectoras de los derechos humanos como la CNDH y la UNESCO, con el propósito de proteger las garantías individuales sin exclusión de género, raza, edad, religión, nivel económico ni afiliación política. Gracias a ello la tradición pedagógica de la agresión física poco a poco ha quedado relegada como antigua forma de educar en las escuelas de educación básica; sin embargo, no por eso han dejado de manifestarse aspectos hostiles que sobre los alumnos se pueden ejercer de forma “invisible”, estas formas coercitivas, con manifiesto propósito educativo o no, se depositan en la formación emocional y pueden afectar el proceso de una supuesta educación integral.

Una de las dificultades de acercarse al ideal educativo surge cuando algunos dirigentes de la educación utilizan formas hostiles de enseñanza, las cuales se crean y recrean en las relaciones sociales de los alumnos. Un entorno agresivo en el educando puede derivar en la deserción, bajo aprovechamiento escolar y ansiedad, al experimentar un contexto hostil. Al mismo tiempo los alumnos tienen altas probabilidades de reproducir el abuso de poder al que se ven sometidos por sus profesores con los más indefensos (Gómez, 2005), alimentando así la violencia entre iguales (bullyng) y desarrollando una imagen distorsionada de lo que es la convivencia y el respeto.

En el 2006 (Salgado) la Secretaria de Educación Pública dio a conocer que del año 2000 al 2006 se registraron cerca de 6000 denuncias de violencia de parte de los profesores a los alumnos sólo en el Distrito Federal, de las cuales cierta cantidad se comprobó y de esta cantidad comprobada otra cantidad menor fue de

violencia extrema. Estas cifras se presentan en un momento socio histórico en el que se habla de democracia y se sabe que detrás de una cifra oficial hay un silencio que esconde el rostro completo del fenómeno a tratar.

No se trata en este trabajo de ver el sistema educativo como un acto tradicionalista que hace sufrir a los educandos con horribles martirios, ni ser un “caza-maestros”, mucho menos “ver sólo violencia”, sino todo lo contrario; a pesar de que hablar de violencia ejercida por las escuelas en la actualidad es una contradicción y más aún si se señala en los mismos docentes, el proceso educativo no se puede determinar de forma global por el análisis de un sólo rasgo; si bien, en algunos maestros aún prevalecen actos hostiles que afectan directamente a sus alumnos, estos se presentan en diversas formas, grados y de forma esporádica, al menos los datos oficiales así lo revelan y los registrados durante la formación de la tesis.

Es pertinente aclarar también que las relaciones pedagógicas con conatos de agresión pueden suceder en cualquier nivel educativo, relación pedagógica y en todo momento. Sin embargo es de interés particular para el presente trabajo destacar la problemática que surge en la relación pedagógica profesor – alumno a nivel secundaria; y el trabajo con adolescentes por el interés en el estadio de desarrollo en el que se encuentra el joven de tercer año presenta características típicas en las que suele haber más conflictos por retar a la autoridad del profesor y también a intereses particulares propios del adolescente, que se confrontan con el “deber – ser” como estudiante y con las figuras paterno – materno en el aula.

Es importante comprender que los rasgos que se pueden atribuir a otros sujetos son multifactoriales y los individuos forman parte de esa red de interacciones complejas. Identificar los actos violentos no sólo depende del juicio del observador ni de lo que encasille un concepto, teoría o ley social, ni de lo que manifieste la persona supuesta como víctima, ante todo es la integración de los elementos en interacción para una afinación del conflicto. Por eso, señalar la forma en que un grupo de tercero da cuenta de las hostilidades que dos docentes pueden ejercer sobre ellos, constituye la delimitación de la siguiente problemática, pues la percepción particular de un grupo involucra el concepto local de violencia,

así como la influencia de algunos rasgos individuales en la opinión de quien manifiesta haber sido violentado y la forma en que el propio alumno entiende las formas pedagógicas que regulan su comportamiento.

El problema guarda cierta evasión como conducta humana general, pues es difícil pensar en cómo a los mismos agentes encargados de la educación se les puedan señalar rasgos de conducta violenta, y más aún si la óptica es ajena, aislada y, sobre todo, “proviene de un alumno”. El tema de la violencia y su diálogo con los actores circundantes al grupo de alumnos de 3º y con el mismo grupo fundamenta los términos a tomar en cuenta en las relaciones personales que prevalecieron en el proceso, de este modo evitar que las posibles fricciones que hubiese entre los participantes generara una idea errónea de los eventos y se señalaran representantes exclusivos de la problemática.

De esta manera el problema en concreto plantea la cuestión de ¿Qué formas percibe, en relación al término «violencia», un grupo de alumnos de tercer año, de una secundaria de Chimalhuacán, de los actos de dos de sus docentes hacia este grupo?

Entendiendo por violencia, dentro de un contexto escolar, en la relación pedagógica descendente profesor – alumno, como: un proceso de intimidación, acoso, exclusión social, maltrato físico o psicológico, a través del abuso e imposición del poder que otorga el sistema y deja a las y los alumnos en situación de desventaja, desequilibrio, impotencia o marginalidad. (Ortega & Del Rey, 2005; Gómez, 2005).

## 1.2 Justificación.

Algunos datos relacionados con la presencia de violencia en el Estado de México y los factores que la facilitan, revelan que más de la mitad de mujeres sufre de violencia intrafamiliar (Instituto de Salud del Estado de México (ISEM), 2009) y es este uno de los estados con mayor índice de violencia genérica (Cristal, 2009); aquí se percibe el incremento de grupos delictivos ligados al narcotráfico (El Universal, 2008) el cual es posible que tenga relación con la disminución de la edad de consumo de estupefacientes, hasta los 11 años (El universal, 2009; López, 2010); y con los datos de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), los cuales dicen que México es el país con mayor índice de violencia entre jóvenes de secundaria, dentro de las 23 naciones que componen dicho organismo (Terra, 2009).

Por otro lado, acotando aún más el contexto, en una primera aproximación a la escuela secundaria de Chimalhuacán, escenario – objeto de estudio, del turno vespertino, durante las visitas que sirvieron para preparar los instrumentos de exploración a profesores y alumnos, quienes permitieron ser testigos de sus clases, se apreciaron algunas escenas que, al menos teórica y de percepción personal, sugerían rasgos de un entorno agresivo que se rescatan en notas de campo (NC), por ejemplo, cuando un docente recibió un regaño a gritos de parte de la directora delante del grupo y del propio tesista por considerar que el docente “no atendía a sus alumnos” (NC. 16/06/08); indiferencia a peticiones de alumnos, principalmente a los de bajo promedio y a los de conducta no aprobada por la norma, a los que buscaban constantemente sabotear la clase y a los que “no trabajan en el salón”, con castigos como el dejarlos parados en el patio cerca de tres horas por llegar tarde (NC. 25/09/08); sacarlos del aula a pesar de las bajas temperaturas otoñales (NC. 03/11/08); suspensión temporal por contestarle mal a la profesora o definitiva si el alumno “representa un riesgo para la comunidad estudiantil” y si la familia no apoya que se ponga a trabajar el alumno (NC. 16/09/10). Escenas que se presentaron en un contexto dentro y fuera de la escuela en el que prevalecía, durante las horas de recreo y cuando el maestro se

ausentaba, entre los alumnos, juegos altamente violentos (NC. 17/10/08); patadas, golpes, peleas a la hora de la salida y grabadas con celular para subirlas a Internet por propios alumnos (NC. 03/10/08); consumo y venta de droga dentro y fuera de la escuela referido por la directora; y condiciones socioeconómicas bajas. Son situaciones que facilitan y/o refuerzan la presencia de la violencia en todos sus niveles y relaciones pedagógicas: alumno – maestro – dirección académica y administrativa – familia del alumno.

El conjunto de las condiciones y acciones mencionadas en los párrafos anteriores apunta a ciertas formas de violencia, pero son resultado de una percepción en primera persona; es entonces para el interés de este trabajo asumir la percepción de los alumnos.

Un riesgo que advierte Kaplan (2006), al tomar en cuenta el punto de vista de los alumnos es la “inflación de la definición” y convertirla en un punto de vista subjetivista. Pero lo solventa a través de la idea de Weber quien argumenta sobre la necesidad de construir definiciones tanto objetivas como subjetivas para otorgar un espacio a las significaciones que los actores dan a los actos sociales. De este modo resulta pertinente abordar la opinión de los alumnos sobre la forma en que perciben la violencia a través de sus docentes.

Por otro lado, aunque parece preciso la necesidad de evitar en la medida de lo posible la proyección personal, el hecho de evidenciar los conceptos a través de las percepciones de quienes experimentan directamente el fenómeno, es ya una tarea que de uno u otro modo pasa por el filtro de las significaciones implícitas del tesista; significaciones que serán de utilidad, aunque sea a nivel inconsciente, para acercarse al mundo de las acciones que los alumnos han atribuido a sus maestros.

El alumno de secundaria es un actor en el escenario educativo que experimenta de forma directa el contexto. Es quien reflexiona de manera constante el actuar tanto de sí mismo, de sus compañeros, como de sus profesores: a estos últimos, los evalúa y, con base en un sistema de valores y experiencias personales, los somete a juicio, determinando así categóricamente la conducta de sus profesores. De este modo, la agresión de un docente a través de

la comunicación directa o indirecta, aprobada por la sociedad u oculta ante ella, se puede identificar por otros actores. Pues los esfuerzos por abordar el tema de la violencia en los centros escolares deben también encontrar cause en el conocimiento y comprensión del tema desde los propios educandos.

La selección premeditada de dos docentes se basó en la necesidad de reducir a una mínima representación del trabajo con base a su modo de corte exploratorio y de las posibilidades particulares de desarrollo. Al mismo tiempo busca describir el objeto de estudio, sin llegar a un nivel explicativo profundo, si acaso, la interpretación como aproximación a la realidad, así como realizar una primera aproximación a un contexto, delimitado y particular, el cual busca apoyar propuestas por medio de sugerencias.

### **1.3. Objetivos: general y específicos.**

Describir las acciones de dos docentes en relación al término de <<violencia>>, con base en la percepción de un grupo de tercero de una secundaria de Chimalhuacán.

#### **OBJETIVOS ESPECÍFICOS.**

- Determinar formas y nivel de impacto de las acciones de los dos docentes de la secundaria seleccionada.
- Determinar la manera en que los dos docentes seleccionados comprenden la percepción, respecto a sus acciones relacionadas con el término de violencia, del grupo de 3º.



## **Capítulo 2. Antecedente teórico – conceptual.**

### **2.1. Violencia: características.**

Violencia y agresión. Dos dilemas: naturalización y semántica. Es común encontrar en diferentes textos de variado nivel académico el uso del término de <<violencia>> y su uso en diversos contextos de manera popular, sin embargo también es común encontrar que estos usos se encuentren bajo distintas nociones que se pueden relacionar de manera estrecha, tales como: incomodidad, hostilidad, agresión, daño, corrosión, destrucción, conflicto, tensión, etc.

La dificultad del uso del término de violencia deriva en parte de aspectos semánticos y esto se debe a dos cuestiones; en la primera, comenta Kaplan (2006), "...quizás lo que llamamos <<violento y no violento>>, son formas sociales, arbitrarias y socialmente determinadas" pag. 10; y la segunda en que por principio epistemológico no hay ni puede existir definiciones unívocas y que aborden en su marco conceptual todo el extenso abanico de significados y significantes posibles. No obstante las definiciones son indispensables para mantener una referencia, almacenar, organizar, representar y transmitir el conocimiento social. Es por tanto a considerar que el concepto a utilizar no pretende abarcar todas las extensiones de significantes, pero mantiene en su definición estrecha relación con los principales rasgos de la conducta de hostilidad humana que nos permiten reconocerla.

De manera inicial el concepto de violencia que se utiliza de modo unificado por su similitud, se encuentra en los siguientes autores Ortega, Del Rey y Gómez. Ellos se refieren al proceso de intimidación, acoso, exclusión social, maltrato físico o psicológico, a través del abuso e imposición del poder. Estas características se utilizan para describir este proceso en un contexto escolar, en específico en la relación pedagógica profesor – alumno, en donde el profesor utiliza el poder que le otorga el sistema para dejar en desventaja, desequilibrio, impotencia y marginalidad a sus alumnos. De manera general esta concepción contiene

características que abarcan las tres dimensiones del individuo en las que se puede provocar un daño: el social, físico y psicológico en una relación con ventaja.

Pero ¿este daño proviene de un acto de violencia o de agresión? Antes de continuar, es necesario repasar dos discusiones comunes en el estudio de la naturaleza hostil del humano: su naturalización y el uso de los términos: violencia o agresión. En apariencia puede ser trivial su discusión pero conforme se profundiza en su estudio suele ser necesario distinguir su confusión semántica y el porqué la necesidad de diferenciar ambos términos.

La confusión se puede ejemplificar con las siguientes definiciones. Agresión, del latín, *adgredi*, significa atacar a otro organismo, es decir, imponer un estímulo dañino dirigido a un objetivo vivo (Melero, 1996). Y violencia es un “comportamiento de agresividad gratuita y cruel, que denigra y daña tanto al agresor como a la víctima” (Fernandez, 1999, p. 20). En suma, el término <<daño>> es el indicador que remite a la noción de que violencia y agresión son muy similares y por tanto contribuyen a la confusión semántica en mención y caer en la tentativa de utilizar ambos términos de forma indiscriminada en todo tipo de textos y contextos.

Por otro lado, la revisión de algunas fuentes de información referentes a la conducta nociva humana de hace más de 20 años remite al término de <<agresión>>. Esto se debe a que el término <<violencia>> es un constructo posterior en el que se intenta diferenciar aspectos de la conducta humana derivados de factores biológicos y culturales. Ya Erich Fromm en 1975 trató de diferenciar dos formas de agresión, una biológicamente adaptativa y al servicio de la vida y otra maligna y destructiva. Posteriormente autores como Fernández (1999) diferencian los términos y dicen que agresión es natural y violencia es cultural. Para esta autora la agresión pertenece a los mecanismos de defensa con los que nace el humano y que le permiten responder a las situaciones de peligro y adaptarse a su medio para sobrevivir; y la violencia es un producto de factores socioculturales en los que se utiliza un poder en forma asimétrica “...hay un uso deshonesto, prepotente y oportunista (...) sin estar legitimado para ello” p. 21. Así mismo, para ser más contundente en esta definición Imbereti (2001) cita una

publicación de la UNAM titulada “El mundo de la violencia”, esta publicación es resultado de un congreso sobre el tema en 1997, del cual uno de los aspectos más importantes que se desprende es que “...la violencia no es hereditaria sino cultural.” p. 22. La necesidad de diferenciar ambos términos radica en que se requiere definiciones claras para establecer procesos que permitan distinguir entre formas legítimas de defensa y que en la medida de lo posible no se justifiquen actos violentos con argumentos naturalistas (*verbi gracia*, violencia de género: “los hombres somos violentos por naturaleza”, violencia racial: “los blancos son superiores a los negros”).

Para ejemplificar el estado del debate en el caso de los conflictos escolares entre docentes y alumnos, en determinado momento parece viable utilizar el término agresión para naturalizar el conflicto: “es natural” que los docentes reaccionen de manera hostil, en “un marco de legalidad”, para defender su *status* y mantener el orden; y más aún, el docente como humano, como unidad perteneciente a un sistema que está en constante transformación, no deja de ser depositario de las tensiones que causan los cambios inevitables.

Este cambio inevitable, como transformación constante y natural, puede ser reconocido también como <<entropía>>. La entropía es un continuo movimiento hacia la desintegración máxima (la destrucción o la muerte) basada en explicaciones del universo en movimiento. La entropía es una constante lucha que forma parte del fluir de la materia y la energía la cual se presenta en el todo (Césarman, 1982). Hay un cambio continuo y en conflicto permanente. El individuo, como materia viva, forma parte de este movimiento perpetuo. Pero cabe aclarar que esta continua transformación se dirige a la entropía máxima, por lo tanto parte de una entropía mínima y su trayectoria fluye por distintas formas y niveles de manifestarse el conflicto o la tensión situacional.

Es posible, entonces, que esta agresión constante y “natural” que corroe la materia del universo, llamada entropía, se presente en la idea de Montagu (1988) y de Melero (1996) la cual enuncia que no se puede determinar un solo comportamiento singular y/o proceso que pueda denominarse o representar agresión; y Moser (1992) atenúa la idea diciendo que en cada situación existe un

nivel de agresión.

Pero a este respecto se puede argumentar que la “naturalización” de la agresión es de forma general y que la agresión en un sistema tan particular como el humano se le debe llamar violencia, porque los actos de los docentes aun estando legitimados por la institución no dejan de ser un abuso de poder y las motivaciones de los docentes no necesariamente responden a mecanismos de defensa natural en sí mismos pues también se ven influidos por factores socioculturales.

Esto obliga a reflexionar una vez más antes de ofrecer conceptos que pretendan ser unívocos y fijos; y que si todo tiene un nivel de nocividad, es necesario entonces comprender que cada sistema desde el universal hasta el individual contienen al menos un nivel de agresión porque actúan en ellos el principio de la entropía; y sobre todo saber cuál y cómo es el sentido de cada nivel de agresión. Así mismo parece, entonces, pertinente aclarar que los niveles, formas y sentidos de la agresión se pueden aplicar al término violencia, puesto que los factores socioculturales no dejan de pertenecer a un sistema “natural” que está en constante transformación entre polos dialécticos de equilibrio y desequilibrio, desintegración e integración, conflicto y solución.

Sin embargo en este trabajo se considera el término <<violencia>> ya que es preferible diferenciar en al menos dos nociones generales la corrosión de los sistemas micro y macro cósmicos, además de que <<violencia>> contiene los rasgos básicos para explicar el comportamiento humano, en específico de los docentes; su forma de reaccionar ante sus alumnos de forma hostil no necesariamente ligada a mecanismos de defensa natural ni a marcos de legalidad y que bajo la influencia de la entropía los actos de los docentes presentan al menos un nivel de conflicto, que pueden manifestarse de tal forma que los alumnos los perciban y clasifiquen bajo el término de violencia.

Formas generales de la conducta hostil humana.

Ya sea que se le añada la extensión <<natural>> o no, a la conducta hostil humana

se le han desarrollado consideraciones para su estudio, por mencionar algunos ejemplos: la agresión es un acto que presenta dificultades al tratar de definirla (Berkowitz, 1996) y, sobre todo, observarla porque no siempre es posible registrar una acción clara y contundente y ubicarla en el ejecutor, además de que el juicio de los observadores no siempre es fiable ni partiendo de reglas sociales, pues los códigos que regulan el comportamiento humano no siempre son claros ni precisos. Acerca de la agresión que proviene de la frustración resultante por los deseos reprimidos de los sujetos, según el enfoque frustración – agresión, se adjunta que no todas las acciones de ataque son por frustración, también se debe a un proceso psicosocial en el que influye de manera contundente la imitación y la socialización. En el enfoque social el daño que se le puede causar a otra persona es un comportamiento aprendido y por lo tanto es modificable (Bandura, 1987), porque la naturaleza dotó a los organismos con la capacidad de transformar su medio y hasta a sus propios genes (Montagu, 1988). Así mismo a la frustración no siempre le sucede la agresión pues el organismo puede producir reacciones sustitutivas o un enfrentamiento de tipo racional (Melero 1996), es decir, canalizar la frustración.

Ahora, si a toda conducta y proceso, en todos sus niveles estructurales y funcionales se puede denominar un grado de violencia, la resistencia a enunciar conceptos universales no exenta la necesidad social de señalar rasgos comunes entre los enfoques y ubicarlos en escenarios y comportamientos concretos; si bien no sólo es cuestión de semántica, si es necesario el uso de un código social que permita determinar de forma categórica los actos en concreto que dañan las relaciones sociales, así como para procesar el conocimiento que permita albergar la experiencia social. Es así como los rasgos pertinentes de los diferentes enfoques encuentran un mismo cause y se pueden resumir de la siguiente manera.

- 1 El estado total del organismo que genera comportamientos violentos no tiene vacíos culturales, ni evolutivos, ni fisiológicos: Si bien los genes predisponen la potencialidad del comportamiento del organismo, su disposición depende del medio en el que se desarrolla. Montagu (1988)

comprende la totalidad de las interacciones entre la plasticidad cerebral y la determinación genética: lo biológico y lo cultural, la experiencia y el desarrollo. Así como las condiciones bioquímicas presentes en el organismo (Battegay, 1979).

- 2 El acto de violencia se puede observar y registrar: Las acciones se manifiestan en secuencias de expresiones perceptibles. Si la percepción la hacen los que interactúan bajo el conocimiento del contexto, las situaciones específicas se podrán codificar de manera más clara.
- 3 Es un acto de índole emocional: La violencia no es sólo una “reacción – reacción”, pues lleva consigo un antecedente histórico, cultural y biológico. El medio significa algo para el sujeto y éste a su vez impulsa el comportamiento; la violencia tiene una intención no sólo instintiva sino puede haber planeación.
- 4 Tiene un contexto social, cultural e histórico específico: El comportamiento social se sitúa en una estructura con valores, expectativas, papeles y estatus que definen las relaciones entre individuos (Moser, 1992). La denominación del acto depende de las normas y valores que predominen en la sociedad.

En suma los organismos pueden actuar con violencia bajo influjos culturales y por determinaciones biológicas o alteraciones neuroquímicas. Esto indica que no parece haber sólo una causa de la violencia, pero tampoco parece que las diferentes causas se rechacen unas a otras en su totalidad. Como indica Ostrosky, en Guerrero (2010), el conjunto de estructuras cerebrales y mensajeros neuronales forman la plataforma de las reacciones que en determinadas circunstancias hacen que el organismo responda a funciones biológicas y evolutivas; pero la prevención o actuación sobre daños traumaencefálicos, depresión, abuso de sustancias tóxicas, frustraciones, desequilibrios del estado onírico, el calor excesivo y el maltrato crónico, permiten la modulación del aprendizaje social de las conductas hostiles. Es decir, la base biológica de la violencia permite al organismo sobrevivir en un ambiente hostil, pero la influencia de la base social contribuye al equilibrio de esa base biológica para establecer relaciones interpersonales y así evitar la corrosión del grupo humano.

## **2.1.2. Violencia escolar en el contexto socio histórico.**

La violencia en centros de enseñanza de parte de profesores ha estado presente en todos los tiempos (Toro, 1981). El educador aplicaba todo tipo de formas consideradas como necesarias. Por ejemplo, los egipcios golpeaban la espalda del alumno para que escuchara mejor (Gómez, 1998). En Grecia era tratado con severidad para acostumbrarlo a la milicia. Los romanos muestran en un grabado cómo un maestro azota con la vara a un niño sujetado por un compañero (López, 1979). En la época medieval se sostenía la necesidad de castigar el cuerpo para reprimir los deseos (Ramos, 1985). En el México colonial se disciplinaban con azotes (Zoraida, 1985). Era necesario que el niño supiera con claridad cuáles eran los comportamientos a castigar y cuáles a premiar de esta manera se le exigía respeto y subordinación, pues sin estas bases no había progreso. En el siglo XVI, los azotes son algo tan normal como indispensables. En la obra del Periquillo Sarniento (2005), de Fernández de Lizarde describe la cotidianidad de los azotes en el aula. Y en los bosquejos de educación para el pueblo de Ignacio Ramírez e I. Manuel Altamirano, Bermúdez (1985) recopila a modo de radiografía el sistema escolar en México del siglo XIX, se relata la misma historia grotesca, con descripciones de “horrendos castigos”, una <<tortura para la niñez>> y un <<castigo para la inocencia>>. (Bermúdez, 1985, p.86).

Sería ingenuo y extremista afirmar que en absoluto la educación se basaba en golpes. A la par también han existido estrategias pedagógicas sin necesidad de hostilidad física o emocional. Sin embargo, se busca hacer hincapié en que la disciplina solía percibirse también como un sistema de castigos en el cual podía ejercerse cualquier tipo de violencia, aprobada tanto por los mandatarios sociales de distintos sectores como por los mismos padres de los niños, quienes a veces eran ellos los que exigían que el docente educara a su hijo aunque fuera con la “disciplina”, es decir, con la vara de cáñamo, utilizada para golpear a los alumnos por infringir la norma.

Para algunos autores como López (1979) a mediados del siglo XX se concibe una disciplina estricta pero pasiva, pues no pasaba más que de un simple

regañó. Bajo esta visión parece que la violencia de parte de las autoridades educativas en las escuelas disminuyó, sin embargo no parece ser así. En Toro (1981) se lee "...aunque probablemente empieza a ser mayoritario el rechazo del castigo sistemático como método educativo, lo cierto es que todavía se practica" p. 18. Difiriendo de quienes ya no veían maestros golpeadores en la década de los ochentas, atenuando la cita de Toro a manera de memorias personales en la etapa escolar de educación básica, prevalecían actos experimentados como agresivos, tales como: omitir peticiones de los alumnos respecto a necesidades fisiológicas básicas, como prohibir ir al baño hasta orinar los pantalones en clase; pellizcos en los brazos por decir una grosería, jalones de cabellos por no acatar las indicaciones de inmediato, azotar la cabeza de un alumno contra de otro por pelear en el aula o fuera de ella, jalones de patillas por no hacer la tarea, golpear el dorso de la mano con una regla por pararse sin permiso o juntar las yemas de los dedos para recibir el impacto de un borrador y dar "coscorrónes" por no poner atención, evidenciar con tono de burla fallas o carencias ante el grupo, identificar al alumno por una o más características físicas y hacerla susceptible a mofa social, etiquetar como "burro" al alumno y dejarlo parado durante la clase en un rincón.

Si bien ya desde tiempos remotos las formas de violencia se daban en todos los niveles de contacto interpersonal y además de cierto modo eran parte del reglamento de la institución implícito o explícito, es escaso el registro de tales conductas debido precisamente a que "era normal". En su lugar se hablaba de virtudes a seguir. Llama la atención el hecho de que también ya desde tiempos remotos surgieron leyes que abolían todo tipo de violencia en las escuelas. Sin embargo la aprobación socio-cultural para ejercer violencia solía ser más aceptada y más fuerte que cualquier decisión constitucional para evitarla.

La contradicción socio-histórica que en el aula y en dicha relación pedagógica prevaleció durante siglos se esbozó en el propósito de que el alumno tuviera "orden", "aprendiera" y "comprendiera el tema". Se formaron generaciones bajo la sentencia de "la letra con sangre entra" y estas mismas generaciones son las que, después, conforman escenarios sociales grotescos en manifestaciones de



violencia. La paradoja consistía en “te agredo para que aprendas a no agredir.” De este modo el problema se perpetúa.

Se considera que el docente en el aula representa la figura de autoridad y por lo tanto tiene derecho a utilizar tantos mecanismos para regular el comportamiento de los alumnos como la red social en la que se desenvuelve lo permita. Los parámetros de violencia “permitidos” por la institución, (como el dejar parado en el patio a un alumno por más de una hora, a vista de todos, por mencionar un ejemplo) se desarrollan en función de las características culturales y de los avances en los sistemas axiológico y jurídico. Y a pesar de que el desarrollo de esta índole alcanzado en la actualidad es notable, aún se registran datos oficiales. Por ejemplo: 6 mil denuncias por presuntos actos de agresión física o psicológica a alumnos de educación básica en la ciudad de México (Salgado, 2006). También se dice que la discriminación y maltrato que sufre el 30 % de los alumnos en secundaria proviene de maestros (Ruiz, 2007). O en donde algunos estados y organizaciones de maestros y padres de familia, aceptan que aún prevalecen los métodos disciplinarios que incluyen golpes, castigos y excesos verbales.

Los datos establecidos indican que el maltrato hacia los alumnos de parte de algunos docentes aún prevalece, sin embargo es necesario aclarar que a pesar de ser actos prohibidos en la actualidad, en algunos casos sancionados severamente y sin pretensiones de minimizar el asunto, al menos los de luz pública, son eventos esporádicos, lo cual proyecta y resguarda la necesidad de reconocer el esfuerzo en la transformación de la cultura docente.

### 2.1.3. Términos operacionales de la violencia.

Este trabajo se enfocó a dos profesores como actores de la educación que ejercieron en determinado momento acciones con rasgos de violencia sobre sus alumnos a través de la autoridad y el poder que el sistema educativo les confirió, y a la forma en que el grupo los describió y sentenció. En otros trabajos de investigación directa en el campo o de recopilación de textos, se clasifican las acciones con violencia que algunos docentes han ejercido sobre sus educandos, esto permitió acercarse a las acciones en concreto sondeadas en los alumnos. Entre otros autores encontramos a Vázquez, 2008; López (1979); Solorio (2008), quienes mencionan los tipos de acciones violentas que pueden presentarse en la escuela por parte de los docentes y que van desde la violencia directa hasta los correctivos disciplinarios que manifiestan ciertos grados de violencia.

Tipos de castigo y/o abuso: moderado a violencia extrema.

**Psicológico:** Gritos, encerrar en el salón, humillar ante los compañeros evidenciando carencias, rechazo, mediante gestos, palabras, silencios o miradas, siendo indiferentes a sus necesidades, a sus amigos, a sus intereses; poniendo apodosos o calificativos denigrantes, burlas, descalificaciones o degradaciones constantes, haciendo comparaciones con sus compañeros de manera frecuente, culpando de realizar actos que no cometieron o por los que no se puede responsabilizar a una persona de su edad. Dentro de esta categoría se identifican los de tipo escolar que son: reportes y citatorios, suspensión temporal y definitiva de asistencia y de exámenes, disminución de puntos por motivos personales, trabajo académico extra: repeticiones de oraciones y reproducción de textos, permanecer una o dos horas más en la escuela, permanecer de pie en el patio, recoger la mochila (quitarla), acceso denegado a la escuela o al aula, sacar de clase, peinar y rapar a los alumnos, desmaquillar y peinar a las alumnas, recoger la basura de los prados y salones, barrer salones y patios.

**Físico:** Jalones de pelo o de orejas, golpes con reglas, cuerdas, cinturón o palos, aventar objetos que pueden lastimar: gis, borrador, reglas; pegar chicle en el

cabello, hacer ejercicios físicos (marchar, correr, etc.), golpes en la cabeza, pellizcos, bofetadas, nalgadas, sacudir, empujar, no permitir ir al baño y comer.

La siguiente forma se aparta en consideración de que a) no forma parte de una pretendida disciplina escolar ejercida en aras de un supuesto orden y control de aula. Y b) puede o no ser de índole física pero siempre será psicológica, con o sin daño de alto impacto emocional.

**Acoso y/o abuso sexual:** piropos fuera de lugar, notas con propuestas indecorosas, caricias, continuos acercamientos, exhibicionismo, masturbación o exposición a material pornográfico, abuso sexual con contacto físico con la víctima, penetración con cualquier parte del cuerpo o con objetos y el intercambio sexual aun cuando exista el consentimiento de la víctima.

El sistema de normas y valores que rigen el contexto, manifiesto a través de creencias e ideologías, es el que determina el grado de violencia y su significado en el contexto particular y son los sujetos quienes participan en ella los que equilibran la medida de la violencia para regirse unos a otros. Las descripciones de los párrafos anteriores remiten al acto de la violencia como tal, pero es en la revisión del sistema axiológico del contexto en donde se le ha de matizar y otorgar su desarrollo conceptual adecuado.

## **2.2. La percepción.**

La percepción es el proceso por el cual se extrae información del mundo físico a través de los sentidos (Forgus y Relamed, 2003). Pero si la definición de <<información>>, según Lanzillotta (2004), es el conjunto de datos que están organizados y tienen un significado, entonces percepción no es precisamente la extracción de información, porque no todo lo que se percibe es un conjunto de datos con significado; es, entonces, el principio cognitivo de contacto con el medio para extraer datos y estos a su vez se utilizarán para elaborar información. Este primer proceso de conocimiento se configura en las diferentes radiaciones que envía el objeto hacia el exterior, estas llegan a los órganos y se traducen como

sensaciones. Es decir en un primer nivel la percepción es orgánica. Una vez captada la imagen esta se anexa según sus cualidades a esquemas cognitivos, establecidos sobre estructuras orgánicas y conformadas por estructuras sociales.

Los problemas que se extraen acerca del estudio de la percepción residen en explicar las estructuras y los procesos con que nace el individuo; en explicar la correspondencia que hay entre la experiencia sensorial con los objetos materiales y determinar los factores que influyen sobre el mecanismo de la percepción. Se observa que el estudio de manera general se aborda como estructura, proceso y producto.

Con el propósito de contribuir a una mejor comprensión de la metodología utilizada se consideran algunos supuestos básicos derivadas de algunas discusiones principales, por ejemplo en Postman (1974) ¿cómo determinar la percepción ajena? Este es un problema de interpretación y validez de conjunto de datos respecto a supuestos establecidos sólo por el sujeto inferido; ya que las percepciones son intrínsecamente individuales, lo mejor que se puede hacer es deducir y construir aproximaciones.

Siguiendo las refutaciones que se suman al subjetivismo de la percepción, Postman cita a Zuckerman y a Rock para señalar sus tres principales puntos: la percepción como la “captación” del medio de manera global y directa; es necesario diferenciar percepción de reconocimiento, pues implica en su definición el uso de los recuerdos y es “operacionalmente” vacío utilizar la misma categoría para indicar el estímulo directo del objeto y albergar bajo la misma los recuerdos. Luego distinguir el proceso perceptivo de la discriminación, ello se debe a que la segregación de pautas complejas requiere el uso de experiencias pasadas y por lo tanto como proceso complejo de análisis no es percepción en sí, pues una cosa es recibir información y otra elaborarla. Y por último, se menciona la distinción entre percepción e interpretación “...es decir, entre forma pura y significado” (Postman, *et al.*1974, p. 31).

Warnock (1974) establece que hay un problema en cuanto se intenta explicar la realidad que rodea a las personas, pues no se percibe al objeto directamente y se traduce como tal en las expresiones, pues las primeras

impresiones son apariencias y por consecuencia se expresa aquello que pertenece al mundo ideológico del sujeto. Aquello que cree que es y no lo que es, pues lo que se percibe directamente, el objeto de conocimiento, no puede ser igual a aquello que se declara conocer. Sin embargo, cabe señalar que aun cuando no se perciban objetos de forma concreta o cuando se perciban con error, aún así se percibe algo. Significa esto que si el sujeto manifiesta algo es debido también a una serie de estímulos físicos que están actuando en él, pues no se puede concebir un vacío o una inexistencia entre el objeto y el sujeto.

Siguiendo las aseveraciones de Warnock es necesario determinar que al hablar de realidad social percibida, esta tenderá a volverse un objeto realmente percibido entre más afirmaciones converjan de ella, es decir, expresiones de un conjunto de sujetos con descripción similar. La percepción global que un conjunto de individuos tiene acerca de algo o la manera en que se perciben las interacciones personales se vuelve percepción social. Ahora bien, el hecho de que un conjunto de personas tengan la misma opinión de manera categórica acerca de un mismo evento, no exenta la posibilidad de que su opinión pueda estar basada en una percepción falsa o alterada.

La percepción es el principio del proceso cognitivo, las impresiones que recibe el cerebro sólo son la materia, el procesamiento de esta materia es la determinación a lo que se le llama <<percepción>> en su sentido más amplio. Recibir información del exterior sólo para quedar albergada en un flujo de corriente sin manifestación extrínseca, es acotar la percepción sólo en sus niveles primarios; por lo tanto, de ningún modo se complementa el sentido amplio de la percepción; sin expresión manifiesta no hay interpretación y en lo sucesivo tampoco función simbólica y comunicativa, que es, finalmente, el sentido por el cual se estudia la percepción. El estudio se complementa con el uso de la familiaridad o reconocimiento, de la discriminación y de la experiencia pasada. El conjunto de tales estructuras son necesarias para aproximarse a la percepción total del individuo y de ningún modo se puede prescindir de ellas; al mismo tiempo que dichas estructuras están ligadas estrechamente. Si bien, el acto de percibir es un acto privado, se rescata el hecho de que la expresión del sujeto de lo que

percibe ha pasado por tales niveles de organización cognitiva y el producto total adquiere un sentido particularmente significativo, de esta manera se establece la relación del individuo con su contexto y emite una opinión.

Para concluir con la introducción básica del concepto, cabe señalar que la percepción tiene distintos niveles de organización. En este subtema se revisa el nivel V de Forgas & Melamed, (2003) que es "...donde la percepción extrae información relacionada con las emociones, los motivos, los valores, los significados personales y los eventos sociales" p. 413. Y en base a las clasificaciones que ofrece el Diccionario de Akal (1998), se toma de ellas la referente a la percepción social, puesto que las características corresponden a las necesidades para comprender la opinión no de un alumno, sino del grupo de alumnos acerca de sus experiencias interpersonales en el aula en función al docente. Este tipo de percepción se determina respecto a la conducta de otra persona que revela sus sentimientos, intenciones y actitudes. Son factores que influyen sobre la percepción tanto individual como de manera grupal, estas se refieren a relaciones interpersonales, grupos, dinámicas y clima (llamado también ambiente). También la percepción social establece que el mismo estímulo provoca diferencias perceptuales, debido al cúmulo de experiencias e idiosincrasia de cada sujeto (definición.de, 2008). En las diferencias perceptuales intervienen los procesos de inferencia de la formación de las impresiones y en los fenómenos de atribución causal. El enfoque en relación al proceso de formación de impresiones que están organizadas alrededor de rasgos llamados centrales, apoya la teoría de la personalidad implícita, en donde el individuo apoya sus inferencias sobre la concepción que tiene de los vínculos entre los rasgos existentes y aquellos, más recientes; y sobre la teoría de los esquemas, donde el individuo trata la información social por medio de categorías conceptuales. De ahí que se determine la diferencia entre percepción individual de la social. Se localiza la percepción social a partir de la búsqueda entre las percepciones individuales. La determinación de la visión social se acota en el conjunto de percepciones o en el resultado de la suma de percepciones individuales; de esta manera la opinión global puede distar en demasía de la opinión individual, pero pueden prevalecer

una o más constantes en los diversos enfoques.

A la percepción social también se le conoce como percepción interpersonal. Y como proceso social no es “puro” en el aspecto teórico, es decir los datos percibidos no se transforman de forma directa en información. Tal como se había señalado se hace uso de los elementos de: familiaridad o reconocimiento, de la discriminación y de la experiencia pasada. Estos elementos suelen alterarse debido a otros que se presentan. Elementos señalados como factores que influyen en la percepción interpersonal, los cuales son: Motivaciones, metas, familiaridad y experiencia,

Aunado a estos factores se agregan las alteraciones que se pueden presentar en la percepción social y que son en función del significado del estímulo, (definición.de, 2008):

- La acentuación perceptiva: El estímulo se percibe mayor de lo que es.
- El efecto halo: Es un sesgo cognitivo que crea la ilusión de que una característica limitada se aplica al todo. Se aprecia una característica particular y ésta se generaliza en toda la personalidad. De este modo si se atribuye un rasgo negativo a un sujeto se tenderá a señalar más atribuciones similares en otros rasgos.

Factores que influyen en las alteraciones de la percepción social:

- El estereotipo: La asignación de atributos en función de la identidad grupal con imágenes preestablecidas.
- El prejuicio: Se establece de manera anticipada o sin referencias tangibles juicios acerca de la personalidad del otro.
- La proyección: La atribución de las propias emociones al evaluar personas o situaciones.

### **2.2.1. La percepción de hostilidad en el aula.**

Las posibles alteraciones de percepción social que puede tener un alumno en el aula respecto al docente que le imparte clase, son de importancia en la medida en que las características que los alumnos atribuyen de modo interpersonal pueden distar mucho de la realidad. De ahí la importancia de tomar en cuenta las diversas percepciones que puedan darse no sólo en el escenario local sino en el contexto global. Las alteraciones perceptuales estas se pueden traducir en el aula de la siguiente manera, en relación a la violencia que puede percibir el alumno de sus maestros. La acentuación perceptiva indica que el alumno percibe el estímulo como más agresivo de lo que en realidad se presenta. El efecto halo puede conducir en el alumno a generalizar la personalidad global del docente a partir de un comportamiento específico.

Para el presente trabajo se señalan los procesos perceptivos, estímulos y factores que alteran la estimulación en el grupo de alumnos. Es decir, la percepción social del grupo determinada con base a su opinión y el análisis de su contexto. Profundizar en los procesos cognitivos para saber cómo fue que llegó a tal resultado el grupo no es objeto de este estudio sino el producto percibido en sí.

En la percepción del alumno acerca de cómo el maestro trata al grupo en general y al alumno en particular, influyen los factores cognitivos y emocionales de las alteraciones de la percepción social del alumno en el aula: estereotipo, proyección y prejuicio. En el estereotipo el alumno asigna atribuciones de función al docente, surgen expectativas y muchas veces estas son altas; cuando el docente no cumple con las expectativas del alumno deriva el prejuicio. El prejuicio anticipa en el alumno una opinión de la personalidad del maestro, lo magnifica o le despoja de su rol y sus atribuciones como entidad específica en el ámbito educativo (“orden”, “autoridad”, “inteligencia suprema”, “valores morales excelentes”, etc.); de esta manera determina al docente bajo categorías distantes de las iniciales. En este punto aparece el tercer factor que altera la percepción social: la proyección, el alumno evalúa al docente con los propios elementos internos de personalidad experimentados, “lo que yo soy también lo será el



maestro”. En gran parte influye la imagen cultural que se tenga del docente “romántica” o “real”.

Los factores ambientales que influyen en segundo plano en la percepción social del alumno en el aula son: las estructuras inmobiliarias en las que converge con otros sujetos, por ejemplo algunos mesabancos tenían un respaldo que lastimaba la espalda, las socioeconómicas que cada sujeto presenta y las características académicas tanto de los alumnos como de los demás actores educativos. En las inmobiliarias se encuentran desde los mesabancos, tamaño de aula, luz, condiciones higiénicas, hasta la estructura panóptica de la escuela. En las sociales están las condiciones socioeconómicas que interactúan entre los docentes y alumnos y rasgos culturales que establecen usos, costumbres y rol social de género y edad. En los académicos se presentan los relacionados con la asignatura, el estilo de enseñanza y evaluación adoptado por el profesor, y el estilo de aprendizaje de los alumnos y su actitud ante los procesos de evaluación y denominación. Los factores se interrelacionan y dan como resultado un rasgo particular a la percepción que se tiene del sistema académico en el que ejerce el docente.

Es así como un inmueble incómodo para el alumno, aunado a cierta carencia económica y por ende un estatus con las mínimas posibilidades de acceso social y cultural, escenarios frecuentes de violencia y delincuencia cercanos a la escuela; más la sensación de estar obligado a asistir a la escuela, a tomar una materia considerada como “dura” (matemáticas por ejemplo), por un maestro que se siente incómodo con la asignatura, con las autoridades escolares o con los mismos alumnos; son factores que pueden contribuir a generar en el alumno cierta sensación de malestar y a su vez elaborar en su percepción social una imagen de hostilidad la cual quizás no sepa de dónde proviene exactamente.

## 2.3. Estado cognitivo en la adolescencia

Un alumno de 3º de secundaria es un adolescente que oscila entre los 12 y 15 años en promedio en el sistema escolarizado. Trae consigo un conjunto de experiencias académicas y un conocimiento previo desarrollado a partir de su contexto cultural. Su capacidad de interpretación de emociones y conductas corporales propias e interpersonales se debe a que, según psicogenetistas como Piaget, se encuentra en el cuarto estadio de desarrollo cognitivo, el cual establece que las habilidades son entre otras la abstracción. Cuenta con herramientas que le permiten deducir e inducir ideas, analizar y extraer conclusiones acerca de los demás. Estas son habilidades sociales que le permiten reconocer expresiones corporales y tonos verbales e interpretar intenciones para la deducción de estados emocionales (Pepín, 1975).

Desde luego esto no significa que en etapas anteriores no comprenda las intenciones fuera de sí mismo, pero debido a que la percepción no sólo es el hecho de "fotografiar" la imagen, y considerando que para poder percibir se requiere conjugar y hacer uso de la experiencia y conocimientos más elaborados, se establece que conforme al desarrollo cognitivo que tenga podrá extraer de la realidad elementos más o menos elaborados. Así como tampoco significa que el desarrollo cognitivo termine en la etapa de la adolescencia hasta los 15 ó 16 años, pues ya Piaget había encontrado indicios de que estas estructuras mentales continúan adquiriendo nuevas características hasta los 20 años.

La teoría piagetiana a sido la más aceptada respecto al estudio de la formación cognitiva del niño al adolescente, por su coherencia teórica interna y sus resultados similares en diferentes culturas (Aguirre, 1998). Básicamente Piaget estableció que las primeras cuatro etapas del desarrollo evolutivo del humano eran, en tiempos promedios, el Estadio Sensomotor de 0 a 2 años, Estadio Preoperacional de 2 a 7 años, Estadio de las Operaciones Concretas de 7 a 11 años y Estadio de las Operaciones Formales de 11 años en adelante. Es precisamente este último estadio el presente en la adolescencia y el de interés

particular para la comprensión de las estructuras cognitivas respecto al mundo sensorial que procesa un alumno de tercero de secundaria.

Es en esta etapa cuando el adolescente prescinde de lo real para lograr sus razonamientos y acercarse a lo posible. Cavila sus decisiones efectuadas a partir de los resultados obtenidos por medio de experimentar sus hipótesis, acepta unas y rechaza otras en función de la validez que le otorgue a cada una según su posibilidad en la realidad. Es un mundo de confrontaciones hipótesis – experimentación; hipotético – deductivo. Así es como se considera que ha adquirido la habilidad para emitir juicios correctos respecto a los sucesos que le rodean, porque puede subordinar los datos sensoriales a los razonamientos lógicos. Piensa en las leyes de la combinatoria, de lo posiblemente real. Antes de emprender un problema ahora tiene la capacidad de mentalizar diversas posibilidades acerca del mundo físico que se le presenta.

Una de las características del Estadio Formal es la capacidad de emitir enunciados proposicionales, es decir, frases en las que se refleja el pensamiento que proposiciona las operaciones lógicas que contienen operaciones concretas ya experimentadas <<si... entonces... o...>>. Además el adolescente puede hacer uso de las leyes de la combinatoria; extrae los datos, enlista una serie de posibilidades y recuerda las características de cada posibilidad, luego hace mentalmente una serie de intercambios de las diferentes variables para adelantarse a posibles resultados o abstraer soluciones.

Este desarrollo cognitivo llevado a cabo al ámbito de la percepción social, con base a las características de dicha etapa, permite comprender que el adolescente a adquirido la capacidad de deducir estados emocionales a partir de los datos sensoriales que le emitan las acciones interpersonales. Ahora cuestiona el dato, no sólo lo toma como tal, sino que ahora deduce diversas posibilidades de intención de los demás. Posibilidades cuyo material ha elaborado a partir de experiencias intrapersonales. Es así como el adolescente puede interpretar de diversas maneras el comportamiento ajeno.

La atribución de una u otra carga de intenciones inferidas en las acciones ajenas dependerán más de las experiencias sociales, que del estadio cognitivo. El

alumno de tercer año de secundaria puede asumir que las intenciones de un profesor o son para molestarlo o para motivarlo a que se prepare mejor según la carga sociocultural que influya en la disposición del alumno. O dicho en otras palabras, si el profesor emite un juicio que, al parecer del alumno, es humillante o denigrante, cabe la posibilidad de que el mismo alumno interprete dicha acción como un comentario para que reflexione y estimularlo a la superación personal o es un acto que busca su daño y deterioro moral. Visto desde esta postura, el adolescente, según las nuevas habilidades cognitivas adquiridas propias del estadio, puede reconocer e interpretar los actos sociales que le parezcan hostiles, desde los más violentos hasta los más sublimes.

## Capítulo 3. Violencia y factores socioculturales.

### 3.1. Posibles causas de hostilidad de los docentes hacia sus alumnos.

Hablar de violencia en la relación docente – alumno requiere de evitar señalar y enjuiciar de manera inmediata, pues las palabras son poli semánticas, los errores de percepción son cotidianos y las intenciones del acusador y el acusado son subjetivas y/o dolosas. Resulta indispensable comprender que el docente no es una figura pública exenta de verse afectada por su entorno, todo lo contrario, él es uno de los principales actores del entramado educativo que recibe y enfrenta el impacto directo de la problemática social a través de sus alumnos, mamás, colegas y otras autoridades; de la cual a veces se ve obligado a buscar estrategias pedagógicas y laborales que en ocasiones no resultan ser las más eficientes, al menos para los propósitos educativos, pero son eficaces para “salir al paso”.

La forma en que recibe y enfrenta el impacto de la problemática social en el aula, y genera el probable malestar docente, es el resultado de su experiencia social, formación académica y desarrollo profesional, rol que desempeña como docente, objetivos personales, límites y alcances pedagógicos, y de la percepción que puede tener en dado momento de su desarrollo profesional del sistema en general en función de su estrés.

- Experiencia social, formación académica y desarrollo profesional.

Es importante considerar que los estimulantes que pueden producir y reproducir la violencia en el docente tienen que ver con su biografía particular, es decir su experiencia social, académica y profesional que contribuyen al desarrollo de la personalidad tal como se conoce hasta el momento actual. Es de precisar que las primeras experiencias socializadoras desde edades tempranas provienen del seno familiar y círculos sociales aledaños, de su sistema de valores y normas interiorizadas, de pautas y comportamientos característicos.

En la formación académica es necesario determinar en qué aspecto los

esquemas de formación docente presentan dificultades en brindar herramientas para romper con el ciclo de violencia y el maltrato infantil; y en el desarrollo profesional, puede influir la ansiedad por ataque de alumnos (Antonio, 2009) y el enfrentar exigencias sociales y académicas que tienen sus orígenes entre otros aspectos, el acelerado cambio socioeconómico global.

Los vertiginosos cambios globalizadores que se experimentan derivan de un incremento en las necesidades competitivas capitalistas, monetarias y humanas. Hoy en día el mundo de las empresas y los corporativos delinean perfiles educativos deseables para ingresar al desarrollo de la economía globalizada. Desde los organismos estatales se proyectan los programas y planes de estudio que deben cumplirse para entrar, inevitablemente, a la competencia internacional, pues de otra manera el fenómeno globalizador arrasará con todos los mercados que no entren al sistema. Desde esta óptica las exigencias institucionales para la formación de los profesores rayan en requisitos que antes no había. Como especifica Esteve (1994) el docente se ve influenciado por un fenómeno mundial: la globalización.

Globalización se refiere a que el flujo de capital, el mercado, los procesos de producción, la organización, la información y la tecnología, operan simultáneamente en todo el planeta. (Donoso, 1999). Es un proceso de reestructuración de orden económico a nivel mundial. Su política es impuesta bajo circunstancias de obligación a la adhesión de la “modernización”. Ningún país evita, en este contexto, que la nueva era global de la red del capitalismo agresivo penetre en su política económica nacional.

Sin embargo, Donoso observa el problema que trae consigo la gigantesca marea globalizadora: las políticas neoliberales, las cuales se imponen basadas en una competitividad exacerbada en el comercio internacional y una creciente internacionalización monetaria y financiera, con sentido de apropiación y acumulación de ganancias, al margen de toda consideración humana y ética.

En este contexto, el conocimiento, clave para enfrentar la competencia internacional. (Aunque, se supone que el conocimiento ha sido clave desde siempre para competir en todas las culturas), también se ve sublevado a nuevos

intereses políticos y económicos, en donde el docente ya no es “el único poseedor de la verdad”, y más aún, dentro de esa red globalizadora, el alumno puede prescindir de él, en ciertos aspectos. El sentido de la enseñanza se ve trastocado en lo más profundo del docente como persona, como <<maestro>>.

- Rol docente.

El deterioro de la imagen del docente ante la sociedad se debe a la ambigüedad o contradicción de funciones en la institución, sobrecarga de trabajo pedagógico – administrativo, en determinados casos el bajo salario (Santibáñez, 2002), carencia de infraestructura adecuada y problemas con sus compañeros de trabajo (docentes y autoridades). Esteve (1994) y Ortiz (1995) especifican que la imagen del docente también se puede ver trastocada con estereotipos televisivos conceptualizados de forma romántica o totalitaria, imágenes alejadas del contexto real en el aula que proveen al público *cómo deben ser* los docentes cuando se utiliza la imagen romántica del maestro comprensivo, dedicado en cuerpo y alma a su función; o en su defecto *cómo son* cuando se utiliza la imagen del docente torpe, gritón y con la palmeta en mano, azotando de forma constante a sus alumnos. La contradicción o ambigüedad de funciones aparece en el momento en que se le solicita al docente cierto tipo de comportamiento de acuerdo a las normas o valores de la misma institución o régimen social imperante, en relación a la forma de conceptualizar al alumnado en donde se le solicita al docente que desempeñe las funciones de niñera, guía, líder, ejemplo, confesor, mediador, etc. adjetivos que finalmente se centran en actividades fuera del margen planificado o enseñanza específica.

- Objetivos personales.

Los objetivos personales del docente pueden verse trastocados con la imagen deteriorada. Pues la imagen del que todo lo sabía ahora contrasta con otros agentes educativos y por lo tanto su trabajo puede ser cuestionado con relativa facilidad. A este cuestionamiento que vive el docente, se le suma la herida que le produce en el ego del docente un auditorio obligado a permanecer en clase, bajo un programa que está obligado a cumplir al pie de la letra; y bajo la presión de la respetabilidad que sus profesiones generan como actores de ejemplo moral.

- Límites y alcances pedagógicos.

Por otro lado, los alcances pedagógicos en la intervención con alumnos también se encuentran dañados con la culpabilidad que se le atribuye al docente si el alumno reprueba, pero si el alumno tiene éxito los padres son los autores. De este modo el docente se enfrenta a un imaginario social en el que a él se le atribuyen los aspectos educativos negativos de la enseñanza, aunado a un alto grado de exigencia en sus resultados por parte de las autoridades, pero al mismo tiempo recibe poco apoyo de parte de algunos sectores sociales hacia su función, intereses y necesidades.

- Conflicto profesional y estrés laboral.

El conflicto que suele presentarse en las interacciones personales del docente, sus objetivos profesionales e institucionales, deriva de algunos elementos que pueden ser percibidos como lo hace Neill (1978), quien considera que el conflicto parece perpetuarse debido a que una gran parte del sistema busca mantenerse así mismo tal como está, se resiste al cambio. Este sistema, según Neill, parte del conflicto Estado–Individuo, en el que el estado es el instrumento de la clase privilegiada para procurar que la educación monótona se perpetúe y con ello el poder de la misma clase. En otras palabras detrás de un sistema existen intereses particulares en sostener una educación en la que se enseñen cosas que carecen de importancia para que la juventud no adquiera conocimientos que puedan perjudicar al mismo sistema. “Las escuelas del gobierno deben producir mentalidad de esclavo, ya que tan sólo así ésta puede evitar que el sistema sea barrido.” (Neill, 1978, p.25). Considerando tal interpretación de la estructura social, el autor es como se explica que el malestar del docente se debe a que éste está consciente en que le enseña a sus alumnos cosas que no tienen valor, el maestro, así se pasa la vida preparando a la juventud para que obedezcan a la autoridad y tengan una vida de inferioridad y servilismo; pues la clase gobernante no tiene la menor intención de modificar el sistema que le produce “lacayos y aduladores”.

Otras visiones como la de Ortiz (1995) y Esteve (1994), acerca del malestar docente aclaran algo importante. La irritabilidad del docente no precisamente es con los alumnos sino con el sistema mismo, impuesto sobre él y su práctica, sin



embargo puede ser que este conflicto sea descargado sobre uno o más alumnos.

Una de las consecuencias del conflicto profesional es el estrés laboral, este es un factor que puede desencadenar agresión y por lo común provienen de estimulantes sociales, aunque es preciso considerar que también puede ser causado por influencia del sistema bioquímico, así como factores de índole genético y daño orgánico cerebral, los cuales pueden acelerar o desencadenar el estrés (Valzelli, 1983).

Los factores sociales que provocan el malestar en el docente, son los mismos que, en su conjunto, causan el estrés en los organismos menos propensos a soportarlo.

El estrés se comprende bajo la definición de Fontana (1992), quien argumenta que se trata de una exigencia a la capacidad de adaptación. Sin embargo es necesario enmarcar tres observaciones que dicho autor establece al usar tal definición, pues estas exigencias, llamadas estresores (factores de estrés): en primera, varían en un rango muy amplio de causas; en segunda, los estresores no son los que determinan el estado mental del individuo sino la misma capacidad de reacción ante ellos; es decir, no es el medio que rodea al individuo lo que establece su estado mental, sino <<algo>> dentro de él mismo; y, en tercera, es la naturaleza y el grado de las capacidades personales los factores precisos como respuesta a las exigencias estresantes. Lo cual significa que el estrés no afecta a todos por igual manera.

Pero no es motivo del presente trabajo discutir si es el medio o no y en qué medida lo que provoca en el docente sus reacciones fuera de control. Lo importante a rescatar es la integración de factores tanto internos como externos. Pues por un lado enlistar los factores de agresión del docente no encomienda por ningún motivo justificar acciones hostiles, pues sólo se revisan con fines de contextualizar; y por otro lado tampoco se pretende señalar al docente y “su voluntad” como responsables absolutos de sus reacciones. El docente, como entidad social, no es inmune a los acontecimientos interpersonales que le rodean, e incluso, medios macro ecológicos le pueden afectar seriamente a su salud física y mental.

## 3.2. Violencia en México y Representación Social.

La violencia, como fenómeno sociocultural, es el producto de una serie de factores macro y micro contextuales que se conjugan; tiene diversas formas de manifestarse que en este trabajo de tesis resulta pertinente considerar a grandes rasgos algunos implícitos como problemas sociales, que se conectan entre sí y facilitan la permanencia, producción y reproducción de la violencia; estos implícitos son:

- La pobreza multidimensional.
- La venta y consumo de drogas.
- Los medios de comunicación.
- La cultura del placer.

La pobreza multidimensional. La violencia es un fenómeno general y no pertenece a condición social o económica en exclusiva, pero una de las características de los participantes en esta investigación es la condición socioeconómica baja la cual es posible fundar en medidores nacionales. En la actualidad el Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social de la pobreza en México (CONEVAL) utiliza el concepto de pobreza multidimensional. La metodología que utiliza para medir la pobreza es a través de 8 indicadores o dimensiones: ingreso salarial, rezago educativo, acceso a la alimentación, a los servicios de salud, a la seguridad social, servicios básicos en la vivienda, calidad y espacios de la vivienda y grado de cohesión social. El grupo que tenga más de un indicador presenta pobreza multidimensional.

Pero en sí la condición socioeconómica baja no es productora de violencia, sino que esta es un medio en el que suelen cruzarse diversos matices que pueden derivar en violencia, tales como la constante tensión por obtener el ingreso básico y sobre todo la percepción de la bipolaridad social entre el derroche de riqueza de unos y carencia de lo básico de otros, que cuando transita a través de cuestiones de marginación profunda, corrupción e impunidad suele generar resentimiento social. Elena (2004) y Osorio (2006) así lo enfatizan, las dos principales categorías

culturales que se desarrollan de forma paralela y que se utilizan para describir causas de la violencia en un país son la desigualdad socioeconómica extrema y la injusticia social (violencia estructural e institucional), la presencia de ambos elementos se ubican en la discriminación social y de la corrupción institucional que representa un grave problema para la base social y a su vez generan otras formas de violencia.

A este respecto Transparencia Mexicana indica que México se ubica en un lugar “vergonzoso” (El Universal, 28 de Octubre de 2010) y Transparencia Internacional asegura que el país está estancado por la corrupción (El universal, 19 de octubre de 2005). Estos elementos son portadores de un conjunto de valores que se acumulan y reflejan las relaciones del ciudadano que se pueden dirigir a externar de forma violenta un comportamiento frustrado o a fomentar la violencia. La diferencia social e indiferencia a las necesidades básicas del ciudadano común y el fomento de necesidades secundarias como paradigma existencial, son medios que facilitan la violencia en México y reaccionar con violencia contra la violencia, genera una guerra baja, interna, oscura, pero innegable.

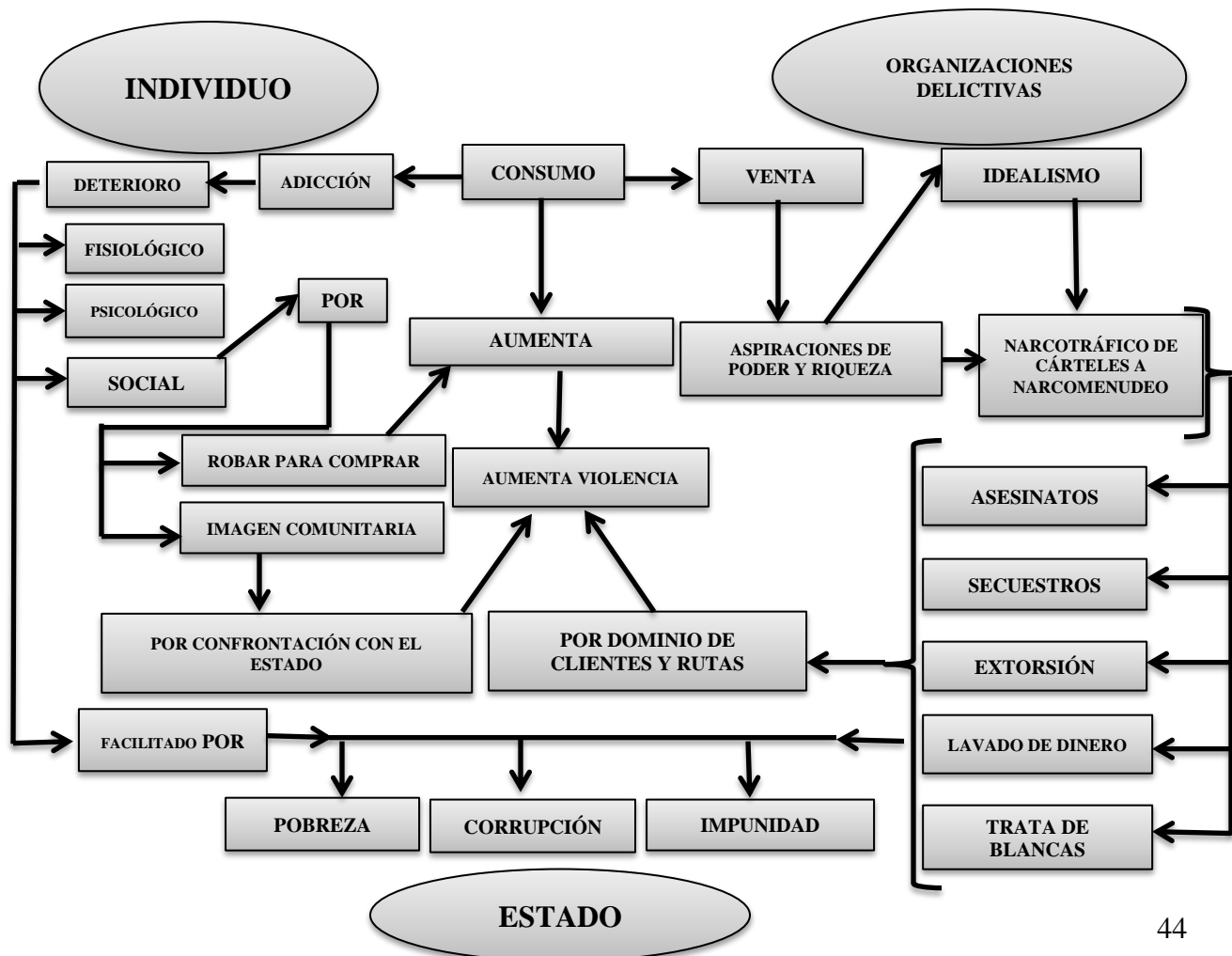
En México la mitad de los habitantes presenta condiciones de pobreza multidimensional y la cuarta parte no cuenta con los ingresos básicos para adquirir alimentos básicos, según el CONEVAL (CNNExpansión.com, 2009). Con base en la misma fuente se señalan los cuatro factores que provocaron el aumento en la pobreza de México en el 2008.

1. El aumento en la inflación. De agosto de 2006 a agosto 2008 el precio de la canasta básica de consumo en zonas rurales fue de 18%.
2. La recesión mundial que provocó que México iniciara la caída a finales de 2008, con un mayor desempleo. Siendo el rubro que más cayó y el que más pega a la pobreza.
3. La pérdida de poder de compra de los salarios ante una mayor inflación.
4. Una caída de 25% en las remesas que recibió el 20% de la población más pobre.

Si bien es cierto que para el 2010 el discurso oficial pregona la creciente recuperación económica, sólo basta dar una hojeada a las cifras de la historia socioeconómica de México para darse cuenta que las cifras de la pobreza son constantes y proporcionales en aumento de la población a través de los sexenios.

Pareciera que siempre está presente un pequeño sector que administra la mayor parte de la riqueza del país y el resto de la población siempre subsiste con el mínimo de ingresos. Entender el porqué de estas diferencias de desigualdad socioeconómica es amplia materia ajena al presente trabajo, pero se apunta como referencia a un hecho que existe, e independientemente de su praxis, afecta directamente a los comportamientos. Así como comenta Guillote (2003), los factores desencadenantes de la violencia institucional es la violencia silenciosa o lo que es lo mismo la desigualdad socio económica y Trianes (2000) lo expresa de la siguiente forma “La pobreza y la baja calidad de vida familiar, con problemas económicos y sociales constituyen, por ellas mismas, un caldo de cultivo que incrementa el estrés familiar, la frustración y la inestabilidad familiar...” p.58.

La venta y consumo de drogas. En suma, la venta y consumo de drogas ilegales es un verdadero problema social por las siguientes razones.



Es probable que quien consuma una vez un tipo de droga ilegal se vuelva adicto. La adicción causa un deterioro integral en el individuo, su deterioro social se debe a que, cuando el adicto es de bajos recursos, busca obtener dinero para comprar más droga, y a veces en la ansiedad obtiene el dinero a través de algún delito. El robo deteriora los lazos sociales del sujeto, desde los de su familia hasta de la comunidad en la que vive. Así mismo es probable que, junto con el robo aumenten otros delitos con violencia. De igual manera el consumo produce altas ganancias, este factor es el principal gancho que atrapa a los miembros del crimen organizado, unos por el deseo de ejercer más poder y otros por satisfacer deseos que de otro modo sería demasiado difícil sino es que imposible, es común que este gancho derive de la apariencia de “mucho dinero, fácil y rápido, sin el menor respeto por la vida ajena”, características típicas de una sociedad hedonista y consumista. Sin embargo la lucha por las altas ganancias produce una lucha entre grupos rivales y la demanda de una sociedad por evitar que las drogas lleguen a los grupos más vulnerables, produce una lucha con las fuerzas armadas del Estado; es natural entonces que ambas luchas deriven en el incremento de violencia.

En este contexto México es catalogado número uno a nivel mundial en violencia, según la Encuesta Internacional de Criminalidad y Victimización (ICVS) 2005, auspiciada por la Organización de las Naciones Unidas y el Centro de Investigación para el Desarrollo (CIDAC) en su Índice de incidencia delictiva y violencia 2009. Estos datos de alta criminalidad lo sustentan datos relacionados con el secuestro, en donde México ocupa el primer lugar a nivel mundial (El Universal, 2008) y las muertes con violencia en México, en relación al crimen organizado, los cuales dicen que del 2001 a 2007 se registró hasta un rango de 2300 ejecuciones; Guerrero (2010) hace un conteo de 28,353 ejecuciones de mayo de 2008 a junio de 2010; y Mosso (2010) de 30,196 de junio de 2006 a noviembre de 2010.

Este contexto de conflicto armado, con o sin tintes políticos, forma parte del discurso cotidiano que en los diversos medios de comunicación se presenta. Este discurso es a su vez parte del contenido de las representaciones sociales de

violencia, las cuales se estructuran e incorporan en los individuos a su modo de percibir, producir y reproducir la violencia.

Los medios de comunicación. Es común que al hablar de medios de comunicación como conectores implícitos en el entramado de la violencia, los estudios se dirijan a la televisión, quizás porque éste es el medio masivo de transmisión de información y formación pasiva más poderosa hasta el momento. No obstante esto no esgrime de su responsabilidad a otros medios como la radio, el internet, medios impresos y otros.

Si bien como parece no hay estudios contundentes que relacionen la presencia de la violencia con algún medio de comunicación en específico y que además no resulta congruente generalizar, como dice Imbereti (2001) no se puede ser tan ingenuo para ignorar el poder que tienen los medios, como la televisión de la cual a veces se denotan fuertes críticas a algunas características de la forma en que presenta “su información”. En la televisión, por ejemplo, se destacan programas televisivos de acción armada y muerte, telenovelas que destacan a narcotraficantes y *relaty shows* con características de violencia reproducida; en la radio pueden sonar canciones que elevan a rango de “héroe nacional” al “jefe de jefes”, quien produce y distribuye drogas y armas, a costa de muerte y destrucción; en internet se encuentra todo tipo de información sin restricción, desde cómo crear armas hasta pornografía infantil; en los medios impresos, en especial algunos periódicos y revistas no tienen reparo en mostrar a detalle imágenes de sangre, muerte, dolor y sexo como mercancía; y algunos videojuegos como *Grand Theft Auto* de 2005, no tienen reparo en hacer que el niño o joven protagonice como jugador el papel de un peleador callejero, el cual tiene que vender drogas, combatir a la competencia, ganar puntos por cada persona que mate en la calle y evadir a la policía.

Hay un mensaje que puede resultar del entrelazamiento de los diversos matices de las formas de violencia presentadas en algunos medios: el placer inmediato a costa de la destrucción de otros es lo mejor. De ahí la importancia de presentar la información de manera adecuada.

La cultura del placer. Otro elemento poderoso en estrecha relación con el modelo económico mundial que se encuentra en los medios de comunicación son las repetitivas y sublimadoras programaciones de consumo excesivo en orden de segunda y tercera importancia. Esta actividad ha sido señalada como la cultura Light. La socióloga Rosario Varela a través de Barrientos (2004), apunta algunas características de este fenómeno que describen el tipo de sociedad en la que se vive actualmente:

- Se es más individualista (egocentrismo y egoísmo) y consumista, ello provoca un gran vacío interior.
- Los ideales no son importantes para los jóvenes.
- Se desarrolla mucho el marketing para diseñar políticas de ventas muy bien cuidadas.
- Predomina la producción de artículos que son fabricados para que duren muy poco y sean remplazados rápidamente por modelos más avanzados.

La discriminación y corrupción que arraigan a la cultura y se resiste al cambio a favor de un sector privilegiado es un factor que genera violencia y pobreza, por la ambición de unos y el resentimiento de otros. La pobreza retrasa a la educación de un país y en el poder adquisitivo. Así, Un habitante limitado y que al mismo tiempo se le ofrecen infinidad de servicios y productos de primera, segunda y tercera necesidad y se le hace creer que <<son indispensables para ser feliz>>; vivirá en constante conflicto con “su cultura Light” y esto le producirá frustración y buscará conseguirlo a costa de lo que sea y a pesar de las consecuencias. La frustración es una de las principales productoras de estrés y el ritmo acelerado de vida de las sociedades actuales, se puede entonces considerar que el estrés es la enfermedad del siglo. Siendo el estrés productor de reacciones agresivas tanto a nivel individual como grupal; por ende en el docente y su mundo laboral, el cual se ve afectado de una u otra forma en los vaivenes de esta forma de socializar.

### **3.3. El barrio de San Juan, Chimalhuacán.**

Por los caminos del barrio de San Juan que llevan a la escuela secundaria Mario Molina, ubicado en el municipio de Chimalhuacán, hasta el momento de la investigación eran de terracería, sólo algunas avenidas principales fueron pavimentadas. Las casas aledañas son de construcción modesta y hay algunos locales de variedad comercial, que parecen satisfacer la demanda de necesidades básicas de la comunidad, desde tiendas de abarrotes hasta carpinterías y talleres mecánicos. (Portal del EdoMex, 2009). Si bien es difícil ubicar un estudio particular del barrio de San Juan, las particularidades del Barrio en efecto se pueden ubicar en las características del municipio de Chimalhuacán que de manera general presenta el Programa de Desarrollo Regional Macro Región III Oriente, Región III Chimalhuacán 2006-2011 y la página oficial del municipio.

En condiciones de pobreza, según el CONEVAL, el Estado de México tiene como índice de pobreza y rezago social el lugar 19, respecto a los demás estados. El grado de marginación es considerado bajo de una escala del Consejo Nacional de Población (CONAPO) de Muy alta, Alta, Media, Baja y Muy Baja. Siendo el municipio de Chimalhuacán con mayores índices de marginación, al recibir menor cantidad de erario público. En el 2008 se registra un 23.1 % de personas con pobreza de discapacidad, es decir, con insuficiencia de ingresos para adquirir el valor de la canasta básica alimentaria y efectuar los gastos necesarios en salud y educación; en el mismo año también se registra un 53 % de pobreza patrimonial (Página Oficial de Chimalhuacán) y hay una tasa de desempleo del 35 por ciento (SEDESOL).

No obstante, en general, el municipio en los últimos cinco años presenta avances significativos que de manera lenta pueden registrarse. Por ejemplo, en cuestión de salud la comunidad presenta desarrollo en sus descensos de mortalidad debido a la mejoría de condiciones de infraestructura y hábitos, así como de la atención médica y unidades médicas, sino en cantidad sí en calidad. La oferta educativa tiene tendencia de crecimiento, pues en la actualidad cuenta con servicios educativos desde preescolar hasta el profesional medio y hasta hace



poco ya cuenta con universidad tecnológica particular. También, con el tiempo las condiciones de la vivienda han mejorado al utilizar el block, piedra y cemento para la construcción. Cuenta con los principales servicios públicos: agua potable, alumbrado público, drenaje urbano y energía eléctrica para los hogares y locales. Aún así, se considera que los servicios de mercados no ha logrado el desarrollo deseado, pues aún son insuficientes para atender la demanda, son insalubres y su oferta está reducida a productos elementales.

Aún así prevalecen algunas carencias estructurales, como calles sin pavimentar y alumbrado público deficiente o incompleto, las cuales, aunado a expendios de pulque de Coatepec cercanos a la escuela, a algunos indigentes que viven en condiciones de calle bajo techos de basura y a los terrenos baldíos que rodean la secundaria y los que están durante el trayecto de cuatro calles para llegar al primer condominio con alumbrado eficiente, los alumnos salen a las 19:40 horas cuando aún se puede aprovechar la luz del día. Se puede también apreciar que algunas mamás y papás esperan a sus hijos en la salida de la escuela, y se retiran en grupos; así como presencia de policías.

No obstante, a pesar de los esfuerzos de organizaciones civiles y tradiciones espectaculares como El Carnaval de Las Comparsas que buscan arraigar su identidad cultural y ser un vínculo que estrecha a familias completas y del esfuerzo de las autoridades, a veces se han visto rebasadas por las condiciones sociales, como la creciente presencia de organizaciones delictivas que distribuyen y promueven el consumo de drogas y actos delictivos, el desempleo que obliga a los padres de familia a buscar doble fuente de ingresos, descuidando de este modo el estudio y el círculo social de sus hijos.

## **Capítulo 4. Metodología.**

### **4.1. Tipo de estudio.**

El diagnóstico exploratorio no es determinante, pues sólo ofrece datos iniciales que pueden sustentar estudios concluyentes posteriores. Esta exploración es el amplio bosquejo sintetizado acerca de un fenómeno, de manera descriptiva y con bases explicativas. No necesariamente implica conocimiento universalmente válido, pero es posible que algunos resultados sean considerados para otros estudios similares.

En este estudio no se consideró la recomendación de tener como base un modelo establecido, porque la forma de abordar el problema fue directa en el contexto real. Si bien los estudios anteriores son referencias necesarias, no se consideró necesario restringirse a un modelo exclusivo. La ventaja en ello es la exploración más allá de la restricción de un modelo. Por otro lado la omisión de un modelo reside en la diferencia de objetivos.

En el diagnóstico exploratorio los constructos iniciales mejoran de forma gradual conforme al acercamiento teórico empírico. Para ello se reunió tanta información como fue posible y una vez que se tuvo la imagen lo más completa posible del objeto, se procedió a diseñar las herramientas que ayudarían a intervenir para llegar a la realidad próxima del contexto.

### **4.2. Escenario.**

La escuela secundaria Mario Molina, turno vespertino, ubicada en el barrio de San Juan, Chimalhuacán. Cuenta con cancha para la prácticas de diversas como fútbol, voleibol, y básquetbol. La cancha se construyó en noviembre de 2008, anteriormente era terracería en la cual los alumnos jugaban sin importarles el polvo o el lodo en época de lluvia. Cuenta con baños para hombres y mujeres en

donde también entra el personal docente. Los baños, hasta fecha de última revisión (2010), no tienen pintas bandálicas en puertas, paredes o espejo. Tanto el de hombres como mujeres se encuentran íntegros en su estructura y pintura. Desde que se construyeron en 2006 así han permanecido. Cuenta con un sanitario para discapacitados, sin embargo permanece cerrado porque no hay alumnos con necesidades particulares de discapacidad. Entre los baños y la papelería está la oficina de la orientadora de primero. Delante de esta oficina, en la pared de los baños hay un mural estilo grafiti conmemorativo al festejo del bicentenario.

Tiene papelería, la tendera asegura contar con todo lo que necesitan los alumnos. Con precios equilibrados de competencia. Tiene un taller de cómputo con 14 máquinas, en paredes y sobre repisas el maestro tiene en orden los trabajos de los alumnos por grupo y turno. Detrás del taller de cómputo hay una bodega pequeña de archivo muerto. También hay un espacio aún descuidado en el cual se construye un auditorio y sala para maestros.

Hay ocho salones, cada uno tiene cerca de 35 a 40 bancas, de madera o de fierro, las cuales pesan en promedio de 13 a 18 kilos. Cuentan con televisiones y videocaseteras vhs. Por lo general se encuentran empolvados y con basura en el piso, ya que sólo hay una persona de intendencia y no le da tiempo de barrer los salones. Las paredes se encuentran opacas y desgastadas; la luz natural entra por ventanas de un costado y la artificial es opaca generada por cuatro focos de 60w. Hay tres oficinas para cada orientadora de grado. Hay una bodega que en un tiempo fue laboratorio, sin embargo debido a que las construcciones han sido continuas y por las necesidades de resguardar los materiales de construcción se utiliza el espacio para bodega. Y por último está la tienda de la cooperativa en donde se vende tortas, refrescos y golosinas. Un reducido espacio que es ocupado para biblioteca, sala de maestros y bodega. Por último, están juntas la dirección y la subdirección.

### 4.3. Participantes.

#### Grupo de alumnos de tercero.

Un grupo de alumnos de tercer grado de secundaria, conformado por 32 educandos: 19 alumnas y 13 alumnos. Provenientes los y las alumnas en su mayoría del barrio de San Juan, el resto proviene de barrios aledaños a éste: Xochitenco, San Pablo, Artesanos, Herreros, San Juan Zapotla y Acuitlapilco; todos del Municipio de Chimalhuacán. Poblaciones de clase baja y media baja. Con edades de entre 15 y 16 años.

Las y los alumnos y su correspondiente número de lista son:

Sandra	(1)	Leticia	(9)	Francisco	(17)	Irma	(26)
Edgar	(2)	José	(10)	Alberto	(18)	Eduardo	(27)
Paulina	(3)	Luís	(11)	Ruth	(19)	Nelly	(28)
Rosa	(4)	Javier	(12)	Vicente	(20)	Abel	(29)
Renata	(5)	Isabel	(13)	Rafael	(21)	Valeria	(30)
Mario	(6)	Patricia	(14)	Tania	(22)	Rosario	(31)
Juan	(7)	Lorena	(15)	Marisol	(23)	Fabiola	(32)
Ernesto	(8)	Dulce	(16)	Miguel	(24)	Sonia	(33)

#### Dos docentes.

La selección de los dos docentes participantes, Susana y Jorge, se determinó durante el proceso de instrumentación. El principal criterio para seleccionarlos fue en función de la cantidad de acciones relacionadas con el concepto de violencia que el mismo grupo 3º atribuyó a cada uno. Con base en la percepción particular del grupo.

Por discreción se reservan los datos de cada profesor, sin embargo en general se puede decir que la docente Susana ha realizado diversos estudios de actualización respecto a su materia y recibió un premio en el 2009 por su desempeño en su materia. Y el profesor Jorge ha impartido diversas materias y continúa especializándose en un taller.

#### **4.4. Instrumentos.**

- 1 Hoja 1 de sondeo de opinión.
- 2 Hoja 2 de sondeo de opinión.
- 3 Registro de observación en el aula.
- 4 Guía de entrevista con cada alumno del grupo 3º A.
- 5 Guía de entrevista a docentes Susana y Jorge.

#### **4.5. Procedimiento.**

La Hoja 1 de sondeo de opinión se basa en una pregunta particular. Cuyo compuesto conceptual y operacional fue tomado de los rasgos caracterológicos que autores como López (1978); Vázquez, (2008); Solorio (2008) presentan en el concepto que utilizaron en el trabajo de cada uno de ellos, los cuales fueron tomados como referencia y reelaborados para plantear a los alumnos de forma inicial una pregunta concreta. A partir de la Hoja 1 de sondeo de opinión se elaboran los demás instrumentos.

Instrumentación fue simultánea con otros subprocesos recolectores y vaciados de información.

### 4.5.1. Aplicación de la Hoja 1 de sondeo de opinión.

#### VER ANEXO 1

Se solicita que sólo mencionen dos casos. En algunos respuestas se menciona a la orientada, directora y a un profesor de matemáticas como emisores de algunos actos relacionados con violencia, pero en dados casos son sujetos fuera de criterio para ser integrados al objetivo de esta exploración. Los alumnos se identifican por pseudónimo y por su número de lista oficial el cual se coloca entre paréntesis.

Veces que mencionan a docentes y les atribuyen una característica.

	Docente	Docente
Alumno – Género	Susana	Jorge
1 – M	*	
2 – H		*
8 – H	*	*
9 – M	*	
10 – H	*	
12 – H	*	*
16 – M	*	
21 – H	*	
24 – M		*
29 – H	*	
30 – M		*
<b>Total: 11</b>	<b>8</b>	<b>5</b>
H	5	3
M	3	2

Cuadro 1 de resultados de Hoja 1 de Sondeo de Opinión

De los 11 alumnos y alumnas que indicaron al menos un acto relacionado con el concepto de violencia, 8 fueron para la docente Susana y 5 para el docente Jorge. Por lo tanto ambos docentes son designados por el mismo grupo y bajo el criterio de la investigación para ser integrados en la Hoja 2 de Sondeo de Opinión.

Consideraciones y otros comentarios a los docentes.

**Considera ausencia de agresión:** en ningún momento (3), ni en gestos o forma verbal (4), no ha pasado nada (5), (13), (14), (15), (18), (22), (26), (28), nada de violencia (6), (33); Todo lo contrario, los maestros corrigen (7); todo es normal (11); todos los maestros son respetuosos (23), (13); ninguno ha sido grosero (13); los maestros son buena onda (14), (22); un maestro no regaña sin sentido lo hace cuando se ha cometido una falta (18); enseñan bien (22); no llegan a esos extremos, es normal que se enojen (27); los maestros son muy buenos (31).

**Comentario general:** o no se ha dado cuenta (11), pide discreción para evitar problemas (11); que los maestros cambien su actitud para tener mejores relaciones (16); no está seguro si algún profesor ha cometido algún acto de violencia (17); el alumno tiene que medir sus consecuencias (18); pide que las respuestas no afecten a los docentes (27) y siente pena que algunos compañeros duden de la capacidad de los docentes (18); corran a la docente Susana y a docente Jorge por putos (21); docente Jorge “debe cambiar un poco su carácter”. Docente Jorge “debe enseñar mejor” (22).

Cuadro 2 de resultados de la Hoja 1 de Sondeo de Opinión.

Las atribuciones relacionadas con el concepto de violencia que el grupo señaló en sus docentes se sintetizaron en su acción e idea principal. Se enlistan en el siguiente cuadro.

Número de característica. Característica atribuida

1	Grita palabras incómodas
2	Hace gestos incómodos
3	Se enoja con facilidad
4	Los deja parados si no saludan
5	Acusa sin fundamento
6	Desprecia tareas malhechas
7	Duda de su capacidad comprensiva
8	Les dice groseros sin justificación
9	Los llama “tontitos”
10	Da zapes delante de todos

Cuadro 3 de características extraídas de la Hoja 1 de Sondeo de Opinión.

Una vez obtenido los nombres de al menos dos docentes y la lista (resumen) de características de actos relacionados con aspectos de violencia. Se elaboró la segunda hoja de sondeo en la cual se solicitó al grupo confirmen, amplíen o nieguen las características de agresión atribuidas a los docentes. Este procedimiento tuvo como objetivo intrínseco sondear con mayor profundidad la

opinión del grupo así como el de disminuir los encasillamientos categóricos que el mismo investigador pudo determinar de forma arbitraria desde un inicio.

## 4.5.2. Aplicación de la Hoja 2 de sondeo de opinión

### VER ANEXO 2

Se obtuvo: Para **docente Susana**

Alumno. Número de característica (Cuadro 3 de características extraídas de la Hoja 1 de Sondeo de Opinión, pag.55) y confirmación  
(No. de lista)

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1	*		*	*	*	*				
2		*	*	*				*	*	
3	*	*	*	*	*	*		*		
4	*	*	*	*	*	*	*	*	*	
5	*	*	*	*	*		*		*	
6		*	*	*						
7		*		*						
8		*		*	*		*	*	*	
9			*	*	*	*				
10		*	*	*						
11		*	*	*	*	*		*	*	
12		*	*	*	*			*		
13	*	*	*	*	*		*		*	
14				*						
15	*	*	*	*	*	*	*	*		
16		*		*						
17		*	*	*		*		*		
18	*	*	*	*	*	*		*	*	
19	*	*	*	*	*		*			
20	*		*	*						
21	*	*	*	*	*	*	*		*	*
22				*						
23		*		*						
24				*	*					
25	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----
26	*	*	*	*	*	*	*			
27	*	*	*	*	*	*		*	*	
28				*						
29		*	*	*						
30		*		*						
31	*	*	*	*		*		*	*	
32		*		*		*				
33				*						
Total	13	24	21	32	16	13	8	11	10	1



Se obtuvo: Para **docente Jorge**

Alumno. Número de característica (Cuadro 3 de características extraídas de la Hoja 1 de Sondeo de Opinión, pag. 55) y confirmación.  
(No. de lista)

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1	*	*	*			*	*		*	*
2	*		*		*	*	*	*		*
3			*			*	*	*	*	*
4		*							*	*
5		*				*			*	*
6						*			*	*
7		*								
8	*					*				
9	*	*				*			*	*
10						*			*	*
11		*	*			*		*		
12	*		*		*	*	*		*	*
13		*				*			*	*
14										
15			*				*		*	*
16			*			*	*		*	
17		*			*					
18						*		*	*	
19					*				*	*
20						*				
21	*	*	*	*	*	*	*		*	*
22			*	*		*				*
23		*			*	*		*	*	*
24	*	*	*			*	*	*	*	*
25	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----
26			*			*			*	*
27		*	*			*		*	*	
28	*	*	*		*	*		*	*	*
29						*			*	*
30		*			*	*		*	*	*
31			*		*	*			*	
32	*	*				*			*	*
33	*	*	*			*			*	
<b>Total</b>	<b>10</b>	<b>16</b>	<b>15</b>	<b>2</b>	<b>9</b>	<b>26</b>	<b>8</b>	<b>9</b>	<b>24</b>	<b>21</b>

### **4.5.3. Aplicación de entrevistas a alumnos.**

Una vez obtenida la relación entre alumno y subcategoría con la que estuvo de acuerdo se intentó realizar una entrevista grupal por cuestiones prácticas, sin embargo las condiciones del horario y de las herramientas para registro no lo permitieron a plenitud.

En un primer intento para la entrevista grupal, se solicitó a los alumnos se acomodaran en círculo lo más compacto posible, para lograr una mejor audición en la grabación. Se recordó el permiso que el mismo grupo otorgó para la grabación y se preparó la cámara de video, se aclaró que el medio de grabación sólo era para escuchar, se mantendría la cámara hacia abajo para no grabar rostros. Durante la interacción de preguntas y respuestas, hacía énfasis en la discreción de los nombres. Se les planteó que el objetivo era ampliar los conceptos que surgieron en el sondeo, por lo tanto no era necesario mencionar nombres tanto de alumnos como de maestros. Al principio los y las alumnas se mostraron reticentes a expresarse abiertamente. Pero Ruth fue la primera alumna en participar, ella expresó que en realidad no pasaba nada, que las respuestas de algunos compañeros son exageradas. Pero luego Nelly levantó la mano pidiendo la palabra. Se le concedió. Ella dijo que si los compañeros no participaban era por la grabación con cámara de video y además si en el sondeo aparecieron respuestas es por que son de verdad sus ideas. Comprendiendo la petición se apagó la cámara y se dejó en el mesabanco. El alumno Eduardo se levantó a cerciorarse que en verdad estuviera apagada. Sin embargo tenía el celular listo para grabar, se les aclaró que se continuaría grabando, desafortunadamente el material de audio de este medio apenas fue legible para su posterior revisión.

Tesista – “¿Por qué crees que tus compañeros no quisieron que grabara en el salón?”

Paulina – “Yo creo que por miedo a la burla.” (NC. 03/06/10)

Mario – “Yo creo que algunos no la quisieron por temor a que fuera a decir lo que ellos decían.” (NC. 24/06/10).

Se trató de dirigir la interacción hacia otros alumnos menos participativos, pero se limitaban a decir que no tenían nada que decir. Debido a que la autorización para estar con el grupo era de media hora, tiempo en que tardaba en llegar la profesora de español por un permiso que ella tenía, hubo la necesidad de agilizar la entrevista con los alumnos que sí participaban, pues era difícil dar tiempo para escuchar a todos. Se les leyó cada una de las subcategorías y de forma presionada se repasaron las percepciones que tenían los alumnos de los actos de sus maestros.

Más que entrevista grupal, la actividad se convirtió en un debate entre dos posturas contradictorias, encabezado por las alumnas Ruth y Nelly. Debido a que esta forma de aclarar los conceptos de los alumnos y extraer la información resultó ininteligible, se procedió rápidamente a cambiar el formato y comenzar con entrevistas individuales. Para ello se cuantificó el tiempo real y probable que quedaba del ciclo escolar para otorgarle un tiempo a cada alumno y alumna. La división resultó en la concesión de 25 minutos a cada alumno, esto significó 2 alumnos por clase. Se solicitó el permiso correspondiente con la directora y de su parte no hubo ningún impedimento, al igual que de los docentes de permitir la salida de los alumnos de sus clases.

A pesar de tener los permisos necesarios, el desarrollo de las entrevistas, la estructura de los planteamientos y el tiempo destinado se vieron afectados por las condiciones de espacio-lugar, medios de captura de información y funcionalidad de las preguntas.

En cada entrevista se buscó el mejor lugar para la comodidad de expresión de los alumnos. En un principio la directora otorgó la sala de maestros, pero ahí había algunos de ellos y eso podría inhibir a los entrevistados. La primera entrevista se llevó a cabo frente a la sala de maestros, de pie. La segunda y tercera fue sentados en las escaleras cerca de la dirección, arriba de la oficina de orientación. Debido a que la cuarta entrevista participó una alumna y traía falda no fue posible sentarse en las escaleras por comodidad principalmente de ella, así que se llevó a cabo frente al ventanal de la dirección, en unas sillas. Pero debido a la cercanía de la directora se buscó otro lugar. La quinta se llevó a cabo en un

pasillo cerca de la dirección, al lado de las escaleras, pero a cada momento subían maestros y alumnos para ir a la dirección e interrumpían. Para la sexta se cambiaron las sillas al techo de la orientación, a cierta distancia de la dirección, sin estorbar a nadie, aquí el detalle es que se perdía tiempo en subir y bajar las escaleras en reacomodar cada vez las sillas. Para la séptima entrevista se optó por que fuera frente al taller de computación, pero en ese caso el alumno comentó que a veces ahí estaba el profesor Jorge y podría escuchar. A partir de esa entrevista las siguientes se llevaron a cabo en una banca amplia, cómoda, semirodeada por arbustos, con distancia cómoda de otros alumnos y maestros y a escasos 5 metros de la oficina de orientación para los de segundo grado.

Debido al factor tiempo, con la lista de características atribuidas a los docentes (sondeo 1) y con la relación que cada alumno hizo (característica – docente, sondeo 2), se aplicó la entrevista con cada uno de los alumnos, preguntándoles sólo por las características que los alumnos relacionaron en el sondeo 2, con algunas excepciones. Lo que no se les preguntó fue por que se entendía que ya había negación desde el sondeo 2. En algunos casos se formulaban una o más preguntas extras al alumno@ respecto a características que no habían relacionado con algún docente por que el tiempo así lo permitía.

El alcance de los medios de registro de información fue otro de los factores que disminuyeron el tiempo estipulado para cada entrevista, eso provocó que en algunos casos se omitieran preguntas relacionadas con características que pudieron haber arrojado abundante información. Como fue desde un principio en contacto directo con los alumnos se negaron al registro por medio de videocámara y el celular no grabó de forma inteligible, así que se optó capturar por escrito a mano (papel y pluma) el momento de emitir su opinión los alumnos, bajo el riesgo de no captar de forma satisfactoria la información debido a lo rudimentario de la herramienta a comparación de lo ágil que es la nueva tecnología.

Los factores inoportunos incrementaron la disminución del tiempo de entrevistas. En algunos momentos se suspendía la entrevista por que comenzaba a llover. En otros casos las alumno@s se negaron a ser entrevistados por motivos académicos: estudiar para un examen, actividades especiales que ya tenían

preparadas, por que el tema de la clase del día sería interesante o por la importancia misma de la clase. En otras ocasiones los alumn@ faltaban a clase y su entrevista se posponía.

Sin embargo, a pesar de todos los factores impertinentes que se presentaron, se logró obtener con todos y cada uno de los y las alumn@s un momento para generar un mínimo de información, la cual fue revisada y firmada por los mismos alumnos.

Los comentarios de l@s alumno@s en hojas 1 y 2 de exploración de sondeo se integraron a las síntesis de las entrevista del grupo como estrategia para conglomerar las opiniones registradas en un solo apartado. Una vez sintetizadas y organizadas las respuestas entre los indicadores operativos similares (conceptualmente lo más cercano posible) se procedió a organizarlas en subcategorías y presentar las veces que dicha subcategoría fue mencionada y por cuál alumno o alumna fue mencionada. En veces los números entre paréntesis representan a los alumnos que emitieron las respuestas. En algunos casos hay alumnos que sus respuestas se pueden separar en diversas subcategorías de violencia.

#### **4.6. Aproximación a los indicadores operativos.**

Subcategorías en relación al concepto de violencia que algunos alumnos y alumnas del grupo de 3º perciben en el aula, en orden de mayor a menor impacto, en función de la cantidad de veces mencionadas y formas de percepción:

##### **Subcategorías comunes entre docentes Susana y Jorge.**

AB1. Se dirigen hacia sus alumnos con adjetivos que sugieren intenciones hostiles.

AB2. Señalamientos a la forma de evaluación y/o enseñanza.

AB3. En las sanciones que aplican hay tonos de violencia.

AB3.1. Mantenerlos de pie en el aula.

- AB3.2. Sacarlos del aula.
- AB3.3. Dejarlos de pie en el patio.
- AB3.4. En la repetición de enunciados.
- AB3.5. Dejarles más tareas.
- AB3.6. En la solicitud de material didáctico.
- AB3.7. Dejarlos salir más tarde.

AB4. Hacen gestos que incomodan a los alumnos (lenguaje corporal).

AB5. Dudan de las capacidades de aprendizaje del grupo.

AB6. Ante otra autoridad niegan sus actos de agresión dirigidos al grupo.

AB7. Acusan sin fundamento.

AB8. Son de fácil irritabilidad.

AB9. Tiene algo en contra de al menos dos alumnos.

#### **Subcategorías específicas para la docente Susana.**

A1. Evidencia ante el grupo a otros alumnos.

A2. Compara con otros alumnos o grupos.

A3. Menosprecia.

A4. Se ausenta del aula durante la clase más que los demás docentes.

A5. Dificultad de comunicación con algunos alumnos.

A6. Los reporta mucho con la orientadora.

A7. Mal interpreta: entiende cosas que no son.

A8. Dice que huele mal el aula.

A9. Tiene contacto físico agresivo con al menos un alumno.

#### **Subcategorías específicas para el docente Jorge.**

B1. Contacto físico agresivo o incómodo.

B2. Solicita material por conveniencia o difíciles de conseguir.

B3. Hace negocios con material didáctico.

B4. Cualidades personales incómodas.

Estas subcategorías son sólo representaciones de algunos alumnos y alumnas acerca de lo que ellos perciben como actos con conatos de violencia de parte de los docentes Susana y Jorge. Por razones epistemológicas se rechaza el intento de demostrar “la verdad” de las atribuciones a los docentes, no es objetivo de este trabajo. La lista anterior tiene como fin práctico dar un vistazo a la relación que hay entre violencia – percepción – grupo – docente. Es indispensable destacar que no hay razón alguna para generalizar las características extraídas a la dinámica del docente en su totalidad, con independencia de su aproximación a la realidad, son señalamientos parciales; algunas observaciones no tienen sustento empírico significativo y las listas anteriores pertenecen sólo a un momento específico histórico – contextual y por lo tanto no determinan de forma irremediable al proceso socioeducativo de los actores involucrados; el proceso es un continuo constante. Sin embargo, pese a ello también cabe aclarar que el hecho de señalar por lo menos una sola característica de violencia es significativo y merece su análisis. Así como se niega el intento de demostrar la veracidad de las percepciones del grupo de 3º de las acciones de los maestros, es necesario considerar que no se recomienda negar en lo absoluto la mención de al menos una acción en al menos un alumno, en vista de que se desconoce la medida real del impacto emocional que dicho acto pudo haber producido en uno o más alumnos. De este modo se consideran las palabras de González, F., en Carmona (2010), de “... no exagerar el fenómeno y otorgar su dimensión justa y adecuada”.

## Capítulo 5. Análisis e interpretación.

### 5.1. La contradicción como elemento de una percepción grupal.

A continuación se revisa el elemento de la <<contradicción de percepción en el grupo>> a partir de un extracto de la entrevista grupal efectuada el 19/06/10 y de un cuadro de resultados obtenidos de la aplicación de un sociograma en el grupo de 3º. (Ver anexo 6).

(Las opiniones anteriores a esta parte fueron ininteligibles en la grabación)

Tesista – ...Se trata de aclarar las palabras que mencionaron en los sondeos, en las hojas que les proporcioné al principio.

Ruth – Creo que los compañeros no contestaron con la verdad, porque es exagerado el que un maestro haga lo que dicen, hasta ahora se han portado bien y si a veces se enojan es porque nosotros los provocamos, no nos portamos bien o no cumplimos con lo que piden y si a veces gritan o se enojan es para nuestro bien.

Tesista. – ¿Qué opinan los demás?

Nelly – Respecto a lo que dice mi compañera que mis compañeros no contestaron con la verdad, yo digo que sí contestaron con la realidad porque las encuestas eran claras, yo lo que escucho es que los compañeros están a favor de los maestros, que no han hecho nada malo, pero yo digo que sí lo hicieron pensando que sí hay razón, pero el problema es que está grabando y así no se puede... (el grupo en general aplaude las palabras de la alumna).

A petición se apaga la cámara de video, pero queda grabando el celular.

Eduardo – Pero que esté bien apagada, a ver. (Se levanta a cerciorarse).

Tesista – Y ahora qué me pueden decir.

Eduardo – Es nuestra culpa que los maestros no acepten las tareas, yo pienso que el hecho de que no le acepten la tarea a uno o se la rechacen no



quiere decir que ya hagan sentir a uno mal, los que estamos mal somos nosotros, dan tiempo y oportunidades para entregar bien la tarea no lo hacen en mala onda

Tania – Desde un principio los maestros nos dicen cómo tenemos que entregarla y si no lo hacemos después nos la rechazan pero eso no quiere decir que sean agresivos.

Eduardo – Los maestros rechazan si un compañero hizo al aventón y está bien que rechacen las tareas así.

Tesista – Sin embargo hasta el momento estamos tratando un solo concepto, pero les recuerdo los conceptos que se mencionaron (se enlistó las características recolectadas en el sondeo, risas en al pronunciar la característica 4 “los deja parados si no saludaban”). (Se les explica cómo fue el proceso de sondeo).

Sandra – Yo digo que a veces los maestros sí se pasan, como dice mi compañera Nelly aquí lo hemos visto, pero cada quien tiene su punto de vista.

Tesista – (Se levanta al pizarrón una de las hojas con los resultados para que todos los vean. Se les explica un ejemplo de cómo en una característica atribuida a la profesora más de la mitad estuvo de acuerdo. Ciertamente que esto tiene que ver con el punto de vista de cada quien, como lo comentó su compañera, a veces tiene que ver el estado de ánimo. Un maestro puede ser a veces rudo, pero como dijo su compañero “es formación” pero en ese momento el compañero puede estar en un momento desesperado, precisamente por eso es la aclaración.

Ruth – El que un maestro de zapes es algo totalmente incongruente tendría que estar loco, lo que pasa es que a veces así se llevan los compañeros con el maestro.

Eduardo – El que un maestro dé un zape es una falta de respeto. Un maestro no puede dar un zape nada más por que sí o que un alumno llegue y le pegue, debe de tener un respeto, aunque se lleven así debe de haber un respeto porque él (el maestro) ya es un adulto y nosotros somos unos niños que apenas estamos empezando (risas de todo el salón) oh, bueno. Yo creo que si dan zapes es jugando, porque nunca han llegado a los extremos de darlos de verdad.

Juan – Pero una vez yo vi que la maestra Susana vio a un compañero jugando y como éste no le hizo caso llegó la maestra y le dio una patada y un pellizco.

Tesista – Bueno, como verán aquí estamos llegando a una posible comprobación, aunque por lo que vemos no es algo frecuente ¿Qué opinan respecto a los demás conceptos, que los llame burros o cabezas huecas?

En ese momento llega la profesora de Español. Se suspende de inmediato la actividad y se recibe a la profesora. Pues a ella sólo le quedan 15 minutos de clase.

Durante esta interacción efectuada se logró percibir una división de opinión en el grupo en dos posturas radicales los que decían que los docentes no son violentos y los que aseguraban que sí lo eran. Cabe destacar que las dos opiniones iniciales, Ruth y Nelly, fueron contrapuestas probablemente por las diferencias que había en ese momento entre ambas alumnas y quienes encabezaban dos subgrupos que mantenían dividido al grupo, esto según en palabras de la alumna Isabel.

Tal situación motivó a aprovechar en posterior circunstancia añadir en las entrevistas a los alumnos un elemento más de indagación acerca de las relaciones socioafectivas en el aula, con el fin de aclarar un poco más esa división grupal y constatar la influencia de ambas alumnas como representantes de opiniones contradictorias, luego añadir una caracterología al grupo de 3º.

A la pregunta de: “¿Del grupo quién es tu mejor amistad?” para realizar el cuadro sociográfico y verificar sólo la relación de las alumnas Ruth y Nelly respecto al grupo de 3º, se obtuvieron los siguientes resultados: En las alumnas, cuatro es el máximo de menciones como mejores amigas, las únicas alumnas que ostentaron esta nominación fueron Ruth y Nelly. Ambas mencionan a once alumn@s, cada una, como sus mejores amistades.

El antagonismo. Ruth y Nelly son alumnas de excelente promedio académico y gozan de popularidad en el aula. Ruth es abanderada de la escolta escolar y Nelly es considerada por la orientadora del grupo como una influencia positiva en el aula.

Durante la breve interacción verbal registrada el 19/05/10, cuando se pretendía hacer una entrevista colectiva, ambas hicieron uso de la palabra principalmente para oponerse a la opinión de la otra y defender sus posturas respecto a las agresiones ejercidas por los docentes Jorge y Susana en el grupo. Ruth aseguró que no había ningún tipo de violencia en el aula, que algunos compañeros exageran y otros mienten, pero Nelly aseguró que sí hay formas de violencia de parte de los docentes pero que si la mayoría del salón no opinaba era por la cámara de video presente en el momento.

La preocupación por la cámara de video sugiere que hubo incomodidad por ser registrado en ese momento, pues la principal preocupación manifiesta de algunos alumnos era la repercusión sobre sus calificaciones en relación a lo que ellos opinaran respecto a los docentes. Probablemente la real ejecución de violencia no solo de parte de los docentes sino del sistema total, inyectó temor al grupo en general lo cual hizo que reprimieran algunas expresiones. Pero también es necesario considerar que el clima en el grupo durante la entrevista no fue de participación general, la ausencia de opiniones de más alumnos y alumnas puede referirse no necesariamente a un temor sino a una indiferencia ya sea por dejar que opinen “los que sí han visto violencia en los docentes” o por no encontrar la actividad que se realizaba en ese momento lo suficientemente estimulante, pues la respuesta de un alumno así lo sugiere “no tengo nada qué opinar”. Por otro lado llama la atención la actitud del alumno Eduardo, su preocupación por constatar que la cámara no grabara, no se comprende bien respecto al temor grupal o a su indiferencia, pues su opinión fue a favor de los docentes.

La revisión de las respuestas de Ruth y Nelly de manera particular sugiere que la toma de palabra que hizo cada una se dirigió un poco más hacia un asunto de rivalidad que a expresar una opinión más cercana a la realidad del aula.

En la Hoja 1 de sondeo de opinión, Ruth y Nelly indican que hasta el momento no había pasado nada de agresión de parte de los maestros.

En la Hoja 2 de sondeo de opinión para la docente Susana, Ruth le relaciona seis rasgos de violencia y Nelly solo uno. Para el docente Jorge, Ruth le relaciona tres rasgos de violencia y Nelly ocho. Lo que parece una coincidencia es

más bien un antagonismo constante de opiniones, no sólo entre las alumnas sino consigo mismas.

En general, la opinión de las alumnas Ruth y Nelly durante el proceso de recolección de información fue la siguiente.

Para Ruth cuando la docente Susana grita palabras incómodas da a entender que los alumnos no sirven para nada como que es payasa, porque les da a entender que no tienen la capacidad de aprender. Pero Ruth considera que no aprenden porque casi no les enseña la maestra. Ella dice lo que tienen que hacer, pero no les revisa si están bien o mal. Con los gestos que hace la maestra les hace entender que no quisiera dar clase. Les habla como si fueran diferentes a ella. De todo se enoja la maestra pero lo que más le enoja a diferencia de otros maestros es que los alumnos platiquen en clase. Si no corresponden el saludo la docente los deja parados durante toda la clase y eso no le parece bien porque el no saludar no es justificación. Ruth considera que “se comporta payasa” la profesora porque dice que son el peor grupo. Además de que la profesora se sale mucho del salón “porque le gusta mucho el chisme.”

A la pregunta realizada a Ruth de que si notó alguna diferencia en la forma de comportarse de la profesora ante la presencia del tesista en el aula como observador, aseguró que la profesora se portó tranquila, pero cuando nadie la ve los trata mal. En un momento dado la alumna Ruth solicitó que se le mostrara la gráfica donde está la cantidad de veces que son señalados los docentes seleccionados. No hubo ningún inconveniente en ello, de hecho fue la única alumna que lo solicitó. Antes de mostrarle la gráfica la alumna Beatriz preguntó con tono de antelación “¿la maestra Susana fue la más señalada, verdad?” (NC. 18/06/10). Sin contestarle de forma directa la gráfica habló por sí sola; Ruth sonríe y asienta con la cabeza.

Ahora bien, la opinión de la alumna Nelly se resume de la siguiente forma. De la única pregunta realizada a la alumna en relación a dejarlos de pie si no correspondían el saludo, no se obtuvo algún énfasis en relación a signos de violencia. E incluso lo poco que se sugería lo anuló al afirmar que la profesora Susana ya no los deja de pie, que de hecho los alumnos ya no se levantan.

En relación al profesor Jorge, la alumna Ruth considera que también “es como payaso.” <<Si no saben algo los llama tontitos. Aunque lo diga riéndose de una u otra forma los alumnos se la toman en serio. Igual que los zapes que da en la cabeza, como que los hace en broma. Además de que acusa injustamente porque no todo lo que dice el profesor es verdad>>.

A la alumna Nelly, el profesor Jorge le parece que luego tiene actitudes negativas con los compañeros. Que les grita palabras incómodas casi seguido, con exactitud no recuerda cuáles, pero sí ofende como que les dice tontitos a los compañeros, aunque a ella nunca le ha dicho así, pero sí cuando se enoja, en particular al alumno Rafael; Nelly considera que su compañero es “chido”, pero es contestón con los profesores por el exceso de confianza. Si no cumplen con el material los pone a hacer planas. También considera que el profesor acusa sin tener fundamentos. Que al profesor le solicitan las evaluaciones en dirección, junta toda la calificación y las rechaza de último momento.

Cuando a la alumna Nelly se le pregunta que si el profesor Jorge les dice groseros sin justificación contesta que no. Se le recuerda que en el primero sondeo había dicho que sí “¿a qué se debe el cambio de opinión?” se le cuestiona. Entre sonrisas la alumna Nelly responde “Contesté que sí porque estábamos jugando. Porque la profesora Susana y el profesor Jorge son iguales, se hubieran casado.”

En particular la alumna Nelly recuerda que a un compañero le dio un zape en la cabeza con la libreta, pero no recuerda si fue suave o fuerte.

Si bien la contradicción de opiniones puede deberse a la contradicción abierta en público respecto a una rivalidad de liderazgo grupal, también puede corresponder a un proceso que permitió aclarar y/o recordar ideas en el grupo conforme se avanzó en los sondeos.

La revisión exclusiva de las alumnas Ruth y Nelly corresponde a una muestra de la contradicción grupal e individual que se experimenta respecto al proceso de recordar las percepciones almacenadas y de la recolección de esta información que se tiene respecto a los actos de dos docentes relacionados con el concepto de violencia. Lo cual sugiere que las percepciones de algunos alumnos y

alumnas pueden corresponder a otros intereses personales y no necesariamente a una percepción real de violencia ejercida en el aula. Sin embargo contra la percepción de treinta alumnos, más entrevistas a académicos y administrativos, observaciones en el aula, el contexto institucional y social, los resultados apuntan a la confirmación de la presencia real de un grado de violencia en el aula ejercida por los dos docentes señalados.

## **5.2. Algunas formas de violencia percibidas.**

A partir del objetivo general de esta tesis que es “Describir las acciones de dos docentes en relación al término de <<violencia>>, con base en la percepción de un grupo de tercero de una secundaria de Chimalhuacán.” Se analizan a continuación las formas de violencia que fueron evidenciadas durante el proceso en su conjunto.

### **AB1. Se dirigen hacia sus alumnos con adjetivos que sugieren intenciones hostiles.**

Comunicación lingüística y paralingüística en el aula. El uso de palabras de parte de los docentes que causan algún tipo de ruido emocional en el alumno puede tener tantas intenciones tanto por el que las pronuncia como interpretaciones por el que las recibe. En la tipología de Butchart (2008) una de las violencias es la psicológica, de ella se desprende una subcategoría: el maltrato activo; el cual consiste en tratos degradantes sistemáticos que atacan la dignidad de la persona; por lo general bajo la forma de hostilidad verbal: insultos, descalificaciones, desprecios, burlas, ironías y críticas permanentes. Para Hirigoyen (1999) esta forma es maltrato emocional indirecto, se presenta con un juego de palabras, y al respecto comenta que los actos maliciosos son tan cotidianos que parecen normales, empiezan con una sencilla falta de respeto.

En la entrevista a la docente Susana, ella revisó la lista de adjetivos que los alumnos le atribuían. De los 15 adjetivos señalados la docente negó con rotundo énfasis que ella les diga “huevones”. En cambio no negó los 14 restantes. Aceptó que les dijo flojos, entre otras “muchas cosas”, pero no utilizó palabras groseras como la referida. También reconoce que señala errores y se los dice con regaños porque le interesa el alumno, de esta forma evitó la reprobación en la mayoría.

Los motivos por los que la docente utiliza este tipo de descalificaciones se encuentran relacionados con la dinámica de entrega y entendimiento de tareas.

Algunos alumnos indican que es ofensivo utilizar estos adjetivos, porque están vinculados con el valor del respeto; y sin duda el comentario general que hace la alumna Rosario alude a las consecuencias de faltar al respeto “no puede pedir respeto si no se da a respetar”. La violencia verbal genera violencia del mismo tipo o de otra forma.

Durante la observación en el aula se registró un señalamiento respecto a la forma de dirigirse la profesora sobre una alumna en particular. Esta alumna tenía aretes y estaba pintada de los labios, la profesora le mandó quitarse los aretes y despintarse los labios porque “no estaba en un circo”. El uso de esta imagen para comparar a la alumna no deja en claro qué tiene que ver un circo con el uso de cosméticos, a menos que se aluda a los payasos, pues por costumbre son los que más maquillaje utilizan en este tipo de espectáculos. Al no quedar claro el mensaje se vuelve ambiguo, de tal forma que crea confusión tanto en la alumna sobre su imagen como en el observador que registra una aparente falta de agresión. Experimentar la prohibición de accesorios que son de uso común en las mujeres occidentales deriva de la norma 15, de la secundaria: “Las mujeres no deberán usar cosméticos en el rostro...” A pesar de que la alumna tenía conocimiento del reglamento, aun así el hábito de usar accesorios de estética corporal, de retar a la autoridad o ambas es un claro ejemplo del choque entre las reglas institucionales y las tendencias personales, pero también lo es el reflejo de la forma en que se aplica el reglamento. No hay necesidad de usar más términos que los establecidos por las normas locales, hacer comparativos con imágenes caricaturescas no vienen al caso.

El reconocimiento de que los alumnos “se merezcan” el uso de palabras despectivas (Lorena) y que sean justificadas por su conducta que “desquicia” a la docente o por que la docente las diga “en broma” (Alberto). Implica por un lado la aceptación y justificación de los adjetivos en el aula; y por el otro lado la transmisión del fenómeno “perpetuidad de la violencia”, en donde el sujeto, testigo o depositario de la violencia, a simpatizado e interiorizado, por familiaridad o alto impacto, el modelo tácito del estilo educativo de su docente.

En el caso del docente Jorge se contempla que 21 de 32 alumn@s hacen un señalamiento en donde el docente utiliza adjetivos para señalar en el alumno características referentes a las capacidades cognitivas y/o estados mentales; de actitud, 3 alumnos; de falta de valores, un alumno. En relación a insinuaciones de corte sexual; y al uso de términos como “Enfermos”, un alumno.

Aunque en otros comentarios se haya indicado que el alumno Rafael tenga conflictos reiterativos con el docente, en esta parte del proceso el alumno Rafael no utilizó la oportunidad de expresión para ampliar su opinión que tiene respecto al docente; en cambio parece que la alumna Fabiola sí aprovechó la oportunidad y en sus cinco señalamientos manifestó una inconformidad rotunda respecto a la actitud del profesor.

La particularidad de dirigirse sólo a un alumno, como lo expresa la alumna Nelly, se debe al reiterado conflicto entre el estilo de dirección de la clase de parte del profesor y el comportamiento en el aula de parte del alumno Rafael. Sin embargo la alumna Nelly reafirma que más bien el docente se refiere sólo a algunos alumnos. La alumna Fabiola especifica que el docente dirige los términos despectivos sólo a los que tienen mayor interacción con él. Pero la alumna Irma reconoce la generalidad del uso de los adjetivos.

Los motivos que 4 alumnos atribuyen al docente para expresarse de ésta forma hacen alusión al incumplimiento de tareas, por ignorar un conocimiento dado, por falta de habilidades comprensivas según expectativas del docente y como forma habitual de expresarse. Y las emociones que 9 alum@s perciben en el docente cuando utiliza los adjetivos indican que: son de enojo (Edgar, Isabel, Marisol, Valeria, Sonia; de broma (Lorena, Ruth); y ambiguas (Leticia, Alberto). Y



que el uso de los adjetivos estuvo presente en todo el tercer ciclo escolar del grupo.

Lo anterior sugiere por un lado que la emoción más recurrida en el docente cuando algunos alumnos no cumplían con sus deberes era la de exaltación. Esta característica emocional contribuye al uso, en el aula, de términos que usualmente se utilizan para determinar cualidades personales de forma negativa; a través de éstas el docente manifiesta sus emociones. Y por otro lado, en apariencia sólo expresa los adjetivos con alumnos que ha construido códigos de comunicación en el que se utiliza el término sin haber de implícito una intención de ofensa real, en un juego de palabras y tonos en un ambiente particular de familiaridad. Sin embargo ya el uso de estos términos pertenece a un lenguaje ambiguo para una situación igual de confusa para algunos alumnos. Si bien el profesor Jorge durante la entrevista (18/10/10) no negó los adjetivos que algunos alumnos le atribuían y aceptó que utiliza en su lenguaje cotidiano en el aula términos más bien como el de “bartolo” más que el de “tontos”. Se comprende, entonces, que los alumnos Dulce, Ruth, Eduardo, Nelly e Abel rechazaran la idea de que su profesor les dijera tontos o no lo dijera en serio. (El término bartolo tenía ya de por sí un significado popular para referirse a un individuo que comete torpezas, quizás se volvió más popular con el programa televisivo mexicano de hace casi 25 años titulado “Bartolo”, en el cual el protagónico es un personaje que se caracteriza precisamente por cometer y decir torpezas).

Esto permite al docente crear situaciones ambiguas en las que cuando “a veces se pierde la sensibilidad por el enojo” y por los antecedentes negativos del alumno, como lo comentó en la entrevista, tiene la oportunidad de encubrir una situación que podría afectarle a su situación laboral. Y más bien busca constantemente crear un escenario en el que el uso de términos sea cotidiano y estos sean acompañados con expresiones agradables, como una sonrisa o un tono suave, que parezca juego. O como dijera Hirigoyen (1999) le permite crear una coacción, en el que a nivel verbal se diga una cosa y a nivel no verbal se diga lo contrario, así el mensaje se basaría en sembrar la duda, decir algo y rectificar de inmediato, cuando se le hace notar al otro la tensión y la hostilidad, pero sin

que se le diga nada en su contra. El objetivo de los mensajes paradójicos consiste en sumir al receptor en la confusión y desestabilizarlo, se le mantiene en falso para que caiga en error y finalmente el agresor busca recuperar su posición de “dominante”.

La necesidad de crear una situación ambigua deriva de problemas personales relacionados con la falta de autocontrol emocional. La ausencia de esta habilidad tiene diversos factores. Uno de ellos, en el caso del docente Jorge según su antecedente, es su enfermedad diagnosticada hace dos años por una clínica de Ecatepec como Delirio de pánico con estrés y ansiedad.

En este punto los comentarios de los alumnos expresan el motivo de su inconformidad por las palabras que utiliza el docente para dirigirse a ellos. Es decir, los alumnos reconocen las situaciones con tonos ofensivos, razón además para crear situaciones confusas que aventajen y desequilibren al alumno en su posibilidad de manifestarse o señalar con claridad una posible situación de agresión.

Tesista – “¿Notaste alguna diferencia de comportamiento del profesor Jorge ante mi presencia?”

Fabiola – “Siempre, cuando da su clase pregunta y nosotros no contestamos, pero esta vez estuvimos de cómplices, porque como usted estuvo sí contestamos sus preguntas. También explicó el tema otra vez, si se dio cuenta, porque en otras ocasiones le molesta repetir lo que ya dijo, porque dice que si no razonamos.” (NC. 24/06/10).

Las consideraciones que los alumnos hacen al docente permiten visualizar el panorama respecto a los motivos que tiene el profesor para actuar de cierta forma hostil. Debido a que no todo deriva de enfermedades contribuye además la historia familiar que cada alumno trae consigo repercute directamente en el clima del aula y en el comportamiento del docente. El que los alumnos reconozcan ser causa del comportamiento del docente en el aula permite crear el equilibrio necesario entre los diversos factores que interactúan en un fenómeno como el de la violencia escolar.

Los señalamientos de este tipo de violencia de parte de ambos docentes, en el aula del grupo de 3º, indican sistematicidad, la cual probablemente haya sido durante los tres años que duró la estancia del grupo en la institución. De hecho la orientadora del grupo indicó que seguramente encontraría más violencia verbal que de otro tipo.

El utilizar cualquier adjetivo de los que se presentan en las subcategorías tiene tintes claros de ofensa, si bien el hecho de que uno o más alumnos justifiquen su aplicación o lo perciban como juego, no niega el tono con intención peyorativa con el que se puede usar.

La historia del alumno implica la historia familiar y esta a su vez hábitos y costumbres dentro de un sistema axiológico particular. Las palabras populares que se utilizan en nuestra sociedad para referirse a un nivel de habilidad mental y a hábitos de limpieza y trabajo, pueden chocar con los valores de los alumnos, pues quizás en su familia no se permite el uso de tales palabras por algún significado demasiado denigrante. Si al llegar al aula el profesor utiliza tales palabras aunque sea con “la mejor intención pedagógica”, el alumno la rechazará y se sentirá ofendido.

El nivel sociocultural del barrio San Juan aún permanece varado en su lenguaje florido, la proliferación de pandillas y las escasas actividades culturales permiten que el uso de términos ofensivos a nivel contextual se arraigue y extienda al interior del aula.

## **AB2. Señalamientos a la forma de evaluación y/o enseñanza.**

Este punto tiene diversas manifestaciones respecto a momentos de evaluación y de enseñanza consideradas por algunos alumnos de forma incorrecta e insuficiente. Principalmente la molestia de algunos alumnos es el experimentar el rechazo a sus trabajos sin recibir una explicación del rechazo o sin que se les pregunte el porqué no cumplieron con los parámetros establecidos. Aunque parece más una demanda legítima que un señalamiento de violencia desafortunadamente el ritmo y la carga de trabajo no permite individualizar los

momentos de evaluación. Quizás, como ya lo comentó la profesora, los alumnos tienen razón al solicitar que se les permita expresar el esfuerzo por sus trabajos extraescolares y sea este reconocido, por mínimo que sea. Pero el sistema de evaluación que rige no lo permite, por el ritmo y parámetros establecidos. En este caso no se puede argumentar que hay un conato de violencia directa de parte de la docente hacia el grupo, pero sí está presente una estructura sistemática que limita las oportunidades de encontrar el estilo de trabajo de cada alumno. La profesora como agente intermediaria entre esta estructura y los alumnos es quien recibe los señalamientos en su persona.

De la misma manera no se puede argumentar el rechazo de las tareas que no cumplen con los estándares de limpieza, sin embargo el señalamiento que hace el alumno Javier respecto a las muecas que realiza a los trabajos sucios sin indagar qué pasó, se puede decir que la exigencia de limpieza es lo institucionalmente suficiente, pero los gestos y los comentarios de “no revisar porquerías” como lo señala la alumna Dulce son innecesarios. Quizás sean parte de las reacciones naturales de la docente o su forma de indicar su inconformidad con el trabajo del alumno, pero no son necesarios tales gestos y en dado caso también es natural que los alumnos se sientan aludidos. Despreciar el trabajo de alumnos con gestos y comentarios que sobran, como lo señalan el alumno Javier y la alumna Dulce, involucran una violencia directa de parte de la docente.

En el caso del docente Jorge la enseñanza o forma de evaluar de manera incorrecta que se le atribuye radica principalmente en su actitud al momento de emitir una valoración al trabajo de los alumnos. Ya sea como dice la alumna Nelly, en la falta de revisión de las tareas o en la actitud que toma al momento de valorar los trabajos hechos en el aula, a través de comentarios o acciones que provocan ruido en la sensibilidad del alumno, se encuentra un dejo de perfeccionismo que tiene que ver más con la baja tolerancia a la frustración del docente que a la incapacidad misma del alumno por cumplir los parámetros mínimos de calidad exigidos en las tareas.

La frase “como clásico mexicano” forma parte del repertorio de las ideas racistas entorno a la violencia. En tales ideas el prejuicio de la discriminación racial

se guarda la valoración de la forma de trabajar de los alumnos. Si además de esto se exhibe ante los demás compañeros del aula al alumno que no cumplió y se le expone al ridículo, no es de extrañarse que los alumnos generen cierta antipatía por el estilo educativo del docente y por el docente mismo. La exposición pública del alumno faltante a sus deberes académicos forma parte del proceso de etiquetaje, el cual es un proceso que lentamente añade estigmas al alumno para marcarlo y darle su lugar socialmente.

La valoración desproporcionada de la exposición de temas académicos que realizan los alumnos en el aula advierte de por sí el sistema estricto, perfeccionista, carente de interés por el trabajo de los alumnos y por el propio como docente. Por otro lado si, como dice la alumna Lorena, el docente Jorge prefirió el partido de fútbol, llama la atención dos cuestiones: encender la televisión en el aula durante una exposición y ver en ella un partido de fútbol en vez de atender a los alumnos, resulta una falta total de respeto a los alumnos en general, todo lo contrario sería si se invitara al grupo a suspender actividades académicas e invitarlos a ver el partido en la televisión. Estas resultan ser observaciones que incrementan el reflejo del docente que tienen los alumnos acerca del cuestionable interés que tiene por la educación.

Ahora bien, por un lado los comentarios generales del grupo continúan haciendo énfasis en los matices que acompañan a la actitud del docente. La y los alumnos Tania, Pedro y Miguel perciben incapacidad en el docente para explicar las tareas, para escuchar e indagar las situaciones de los alumnos que los puedan aquejar e impedir cumplir las tareas. A esta línea es necesario añadir lo que comenta Caspari (1978): si los alumnos no están interesados en el tema de la clase es casi seguro que causarán problemas.

Quizás esta incapacidad está relacionada con la falta de organización personal del docente y a la vez esta falta de organización, se encuentra relacionada con la enfermedad que aqueja al docente, pues característica de la enfermedad son las recaídas emocionales que sufre el paciente, estas agotan a la persona y disminuyen su energía para trabajar. Además de las constantes faltas que tiene en la escuela por las citas con el médico. En un año se le registraron

cerca de 70 faltas, todas por cuestiones médicas (referencia de autoridades en supervisión de zona escolar), sin embargo la carga de trabajo exigía cumplir con el programa. La situación dificultaba la organización del programa, tal como lo manifestaron alumnos de otro grupo en el que describen en el profesor la confusión de temas de distintas materias en una sola clase (NC.18/09/08).

El uso de términos como “chafa” para valorar un trabajo del alumno, tiene más que ver con las condiciones culturales lingüísticas generadas en el aula como un código específico entre el docente y los alumnos que con las intenciones reales de ofender al alumno. Sin embargo no se debe sobreestimar la carga emocional que para el alumno pueda significar el término empleado en un momento específico. Lo que sugiere esta percepción es la relación existente entre los códigos de comunicación presentes en el aula y la violencia verbal que se puede presentar o así entender.

Por la constancia que se tiene de la forma de proceder del docente cuando en dirección le solicitan entregar las calificaciones bimestrales, el rechazo de calificaciones en último momento que señala la alumna Nelly se refiere a la organización de trabajo del docente con debilidades en algunos vínculos de su estructura laboral. Como ya se ha mencionado, las constantes faltas por las citas médicas pueden repercutir en la implementación del programa de actividades, evaluaciones y entrega de resultados. Como consecuencia la presión de cumplir con el trabajo de manera extraoficial genera estrés, esta situación repercute directamente en las calificaciones de los alumnos quienes se ven afectados por el desequilibrio de una programación improvisada.

Los motivos que los alumnos atribuyen al docente y las consideraciones que tienen de éste, reflejan la noción que se tiene respecto al compromiso de trabajo mutuo entre alumnos y docente. Ya el reconocimiento de parte de algunos alumnos de que las acciones del docente se deben también por el incumplimiento de deberes de los alumnos, es parte del equilibrio necesario en la percepción que se tiene del docente.

Algunos alumnos reconocen que hacen los deberes fuera del tiempo establecido o simplemente no los hacen. Reconocen que el profesor les da

oportunidades y sabe ofrecer explicaciones, y si en algún momento rechaza la tarea con comentarios innecesarios esto no parece ser una ofensa real para la alumna.

**AB3. En las sanciones que aplican hay tonos de violencia.**

AB3.1. Mantenerlos de pie en el aula.

AB3.2. Sacarlos del aula.

AB3.3. Dejarlos de pie en el patio.

AB3.4. En la repetición de enunciados.

AB3.5. Dejarles más tareas.

AB3.6. En la solicitud de material didáctico.

AB3.7. Dejarlos salir más tarde.

Los rasgos de violencia que el grupo de 3º percibe a través de algunas sanciones tiene opiniones de diverso matiz y representan el amplio abanico de situaciones individuales ante un mismo evento.

AB3.1. Mantenerlos de pie en el aula. En el caso de la docente Susana, el mantenerlos de pie durante la clase no es una sanción explícita en el apartado de Sanciones del Reglamento Interno de la escuela. Si acaso se encuentra implícito en los siguientes artículos:

“7. Observar en su porte modales y el decoro digno de personas cultas dentro y fuera del plantel.

8. Acatar y cumplir las disposiciones reglamentarias de las autoridades escolares.

10. Guardar el debido respeto al personal directivo, docente, administrativo, manual, visitantes y al alumnado en general.”

Una de las conductas que buscan reflejar estas disposiciones se encuentra en el hábito escolar de ponerse de pie ante la presencia en el aula de algún visitante o del mismo docente. Pero referente a esta disposición normativa a continuación se acotan las opiniones de los alumnos respecto a los rasgos de

violencia que perciben en la sanción de dejarlos parados por no corresponder el saludo a la docente Susana. 13 alumnos y alumnas argumentan a la pregunta que se les planteo ¿Por qué puede ser agresión el mantenerlos de pie durante la clase?

En general, cerca de la mitad del grupo percibe en la aplicación de la sanción: Injusticia si a pesar de que algunos sí cumplieron con la norma el castigo sea para todos (Tania, Irma, Valeria, Marisol). Si el alumno es castigado por haberse sentado, cuando éste ya se había levantado y se sentó al ver a la maestra salir del aula para platicar (Mario, Javier, Rafael, Alejandra). Por obligar al alumno a que salude a sus mayores (Miguel). En la desigualdad de poderes para exigir los mismos derechos (Fabiola). Por desquitarse de lo que hicieron otros alumnos (Luís). Porque es un factor de cansancio y de incomodidad para estudiar y no tiene sentido (Sandra, José, Vicente). Incongruencia por lo excesivo del tiempo de la aplicación de la sanción (José). Al no encontrar proporcionalidad entre la falta cometida y la sanción, pues mantenerlos de pie toda la clase sólo por no haber saludado es injustificable (Ruth). Es un abuso por no advertir a tiempo (Vicente). Fue violencia, al no tomar en cuenta una situación especial de salud física a pesar de tener conocimiento de esa situación (Dulce).

Según los rasgos de violencia que perciben algunos alumnos, parece que es más importante aplicar el castigo que utilizar el tiempo y la comodidad para el estudio de la materia. También la desproporcionalidad del uso de poderes y facultades de los actores educativos en el aula, desde el punto de vista de los alumnos, da la impresión de dirigir la educación transversal en valores bajo la aplicación de una sanción carente de sentido, injusta, violenta, incongruente y vengativa.

Por otro lado, si bien 29 alumnos y alumnas señalaron la sanción de mantenerlos de pie por no saludar, y al menos en mención de dos alumnas, por no cumplir con trabajos y no atender la clase, como un acto que en efecto la docente lleva a cabo y que 13 de ellos indican en qué parte de la sanción no están de acuerdo; no en todos los casos fue percibido como conato de violencia. E incluso se percibe como algo que está bien (Sonia), por que la docente ya había advertido



y se reconoce que los alumnos no se levantan por apatía (Renata, Juan), por que es por respeto a los mayores y al docente (Juan, Luís, Dulce), así se demuestran los valores (Alberto, Tania) y porque la docente lo hace en broma (Tania). Esta aceptación en la sanción indica el acuerdo implícito y su posible justificación entre algunos alumnos y la docente.

El argumento del alumno Luís representa el enfoque de los que reconocen en la sanción aplicada por la docente aspectos de violencia pero a la vez motivos para ejercerla, no necesariamente justificables pero sí percibidos como reacciones por “consecuencia lógica”.

“Todo tiene un motivo, si los compañeros no hacen caso es lógico que los castiguen, ninguna parte tiene la culpa, sólo es una reacción” (Luís).

Se percibe que la maestra aplica la sanción cuando llega enojada (Rafael), a los que no han trabajado (Renata) y si los alumnos se burlan (Edgar, Marisol).

Se consideran también rasgos de la personalidad de la docente como motivos de la aplicación de la sanción (Renata) de manera homogénea (Paulina) y tiene motivos de carácter formativo para los alumnos (Rosa, Luís, Patricia). Es decir, se reconoce la personalidad de la docente y su manera equitativa y justa de aplicar las sanciones.

Un tercer enfoque de los alumnos en su manera de percibir la norma y su sanción se puede representar a través de las siguientes ideas de los mismos (Patricia, Tania, José y Dulce), en el aspecto de que la aplicación de la sanción en sí no es conato de violencia pero no debería de llevarse a cabo; que a veces la docente tiene motivos para ejercer la sanción pero no tiene derecho a hacerlo; porque primero debería ejercer un sentido de reflexión antes que el de castigo. Y finalmente las palabras de la alumna Dulce lo indican de forma más clara “La norma está bien, la que está mal es la maestra porque hay formas de hablar.”

Esta última cita refleja, en parte, el sentido del grupo en general que le otorgó a las normas implícitas dentro del aula en la materia de la docente Susana y su respectiva aplicación de sanciones que ejerce. Los alumnos encuentran, a pesar de algunas contradicciones, que la norma y su sanción son necesarias para

mantener un equilibrio en la disciplina del aula; sin embargo en lo que no están de acuerdo y perciben conatos de violencia es en algunas formas de aplicar la sanción.

Algunos implícitos en el ejercicio de las sanciones que el grupo de 3º percibe. En el caso de la docente Susana, el respeto que se obtiene con muestras de trabajo, implica valorar más al sujeto por lo que es capaz de realizar y no por su condición humana. La percepción del valor de respeto del docente a los alumnos, de parte de la alumna Renata es instrumental en el sentido de que se obtiene un valor a cambio de otro. Bajo esta forma operativa de percibir la sanción, la docente está justificada, pero se rechaza la inherencia del valor del respeto.

A la sugerencia para este punto se toman en cuenta las palabras de algunos alumnos. Utilizando las respuestas que dieron a la pregunta de “¿si tu fueras docente aplicarías la misma sanción?”. A pesar de que las alumnas Marisol y Sonia sí ejercerían la misma sanción proyectándose como maestras, la alumna Tania especifica que sí lo haría pero no tan exagerado. Y las alumnas Fabiola y Dulce contestaron rotundamente que no harían lo mismo, e incluso la alumna Valeria esperaba que todos se pongan de pie y luego los sentaría sin necesidad de enojarse. Es interesante saber que el alumno Rafael comparte esta última proyección de sugerencia de la alumna Valeria, cuando fue señalado por la docente Susana y por algunos de sus compañeros como uno de los alumnos con más problemas de comportamiento dentro del aula.

Los momentos, la cantidad, la duración y la dinámica social respecto a la aplicación de la sanción, sugieren que ésta se llevó a cabo durante los tres años de estancia del grupo en la institución, que la sanción se incrementó y sucedió de dos a veinte veces al principio del tercer año del grupo, pero que “ahora ya no lo hace” (Ernesto), que “de hecho ya no se levantan (Nelly) y sólo lo hace en la materia (Lorena). Lo cual también sugiere que la aplicación de la sanción tuvo un incremento en la etapa final del grupo y fue breve el periodo de aplicación de la sanción. Quizás esto corresponda a un incremento de confrontaciones con las normas institucionales de parte de los alumnos y al logro de control de parte de la docente que obtuvo con la aplicación más enérgica de la sanción. También parece

que una vez obtenido el control, ya no hubo necesidad de más rigor en la sanción y se suavizó el control del grupo.

Respecto a la duración de la sanción ésta va desde los diez hasta los cincuenta minutos que dura la clase y se encuentra en función de la cantidad de alumnos y de las emociones atribuidas para el momento a la docente.

Así mismo la dinámica social que emplea la docente Susana como criterio para aplicar y dirigir la sanción, desde el punto de vista de algunos alumnos, está en función de la falta de correspondencia de saludo entre docente y alumno, la capacidad de percepción de los sentidos de observar y escuchar de la docente. Y a pesar de que éste es un evento reconocido por todo el grupo, no hay un acuerdo unánime de a quienes dirige la sanción, lo cual sugiere que en efecto el ejercicio de la sanción sea homogéneo y no representa un conato de violencia dirigido en particular a un alumno o alumna.

Lorena y Eduardo mencionan que el docente Jorge también sanciona dejándolos parados, pero esta no parece ser una acción significativa para el resto del grupo. Parece que esta acción del docente fue de manera esporádica y breve. Por lo tanto no representa una percepción de violencia general frecuente en el grupo.

AB3.2. Sacarlos del aula. Para Tania expulsar de la clase es una forma de violentar a los alumnos; y aunque de manifiesto los docentes reconocen que expulsan a los alumnos “más groseros” de sus clases y que así se comprobó en los registros de campo, como la nota del 03/11/08, en el que una docente expulsó de su clase a un alumno a las 19 horas por decirle que no le tocaba dar clase, eso a pesar de las bajas temperaturas. No parece que sea significativo para el resto del grupo. La expulsión de los alumnos de clase parece ser algo tan cotidiano y, quizás, hasta normal en la percepción del grupo, que no se hace mención de ello en las hojas 1 y 2 de sondeo como forma de violencia.

Quizás el grupo de 3º sí lo pudo haber considerado de haberseles mencionado, pero al menos durante el proceso de recogida de información no se

consideró, además de que el propósito de la tesis no consistía en “preparar” a los alumnos a que identificaran formas de violencia.

AB3.3. Dejarlos de pie en el patio. Durante la formación de éste proyecto y mediante las palabras del propio docente Jorge se pudo constatar que una de las sanciones utilizada esporádicamente por la institución es la de dejarlos fuera del aula en algún rincón del patio. En el registro del 28/09/08 se anota que al llegar el tesista a la escuela un alumno le abrió la puerta, en el breve intercambio de palabras el alumno informa que una orientadora lo dejó ahí parado porque él llegó tarde, el retardo según el alumno se debió a que le ayudó a su mamá en la tienda. Ese día al alumno se le dejó en la entrada de la escuela toda la jornada académica. Cuando el sol se ocultó y el tesista se retiró se despide del mismo alumno que aún sigue ahí, al tiempo que le solicita se ponga su suéter porque hace mucho frío. Dos años después, el registro del 18/10/10 sugiere que la misma dinámica de sanción continúa efectuándose en cierto grado. Al dirigirse el tesista al cubículo de orientación de 2º, se encuentra a dos alumnos que caminan de un lado a otro en el patio, en claro signo de ansiedad. Al pasar cerca de ellos el tesista les pregunta el motivo por el cual están ahí de pie. Uno de ellos indica que por la falta de credencial, el otro alumno cuestiona con reproche “¿le parece justo eso, profesor?”. Esta misma dinámica la refuerza la docente Susana durante la entrevista que se le efectuó el 30/09/10 al reconocer que las orientadoras tienen que hacer cumplir el reglamento, a pesar de que ese tiempo que se les deja de pie a los alumnos en el patio afecta en el aprovechamiento de las materias.

Expulsar del aula y colocar a mitad de patio como sanción es parte de la dinámica disciplinaria de la secundaria Mario Molina, de hacer que el alumno se apegue a las normas institucionales. Pero el grupo en general no indicó esta forma de violencia en el ejercicio de los docentes Susana y Jorge, con excepción de la alumna Fabiola, quien sí encuentra un conato de violencia en la costumbre de sacarlos a mitad de patio por no entender la clase.

Llama la atención que la docente Susana no se adjudica esta forma de sancionar y una alumna lo señala, y el docente Jorge reconoce que ejerce esta

forma de sancionar y ningún alumno se lo señala como forma de violencia de parte de él. Lo cual sugiere que los alumnos en su mayoría han aceptado esta forma de sancionar y no la ubican como forma de violencia; o no la recordaron como forma de violencia durante el proceso de recolección de información.

AB3.4. En la repetición de enunciados. En el caso del docente Jorge la forma de sancionar al alumno por medio de la repetición de enunciados sigue considerado “normal” y necesario como una forma de control. A pesar de lo arcaico que resulta ser el método. La mención que hace Lorena, Nelly y Sonia respecto a que la sanción de hacer planas pertenece al concepto de la violencia escolar, es significativo en tanto sugiere un posible grado de conciencia de parte de los alumnos acerca del sin-sentido de repetir de forma aburrida una frase. Además de la incongruencia que puede haber entre el propósito de la sanción y la posibilidad real que tienen los alumnos de conseguir los materiales solicitados por la institución. Pues si el alumno no cuenta con los medios para adquirir su material de estudio, cuando se supone que la educación es gratuita, la sanción de repetir 500 veces una frase de “debo cumplir” no tendría utilidad alguna en la práctica pedagógica.

AB3.5. Dejarles más tareas. Por otro lado, el que dos alumnos perciban como violencia la solicitud de material o dinámicas para la clase, guarda recelo tal vez por la forma o los propósitos ambiguos de la solicitud. Ya la inversión económica representa de por sí la carga a la economía familiar por complementar las carencias educativas federales, más aún hacerlo por motivos de corrección disciplinaria agrega un malestar emocional.

AB3.6. En la solicitud de material didáctico. El comentario que hace la alumna Lorena respecto a la solicitud que el docente Jorge hace a algunos alumnos, la de traer material por conveniencia o difícil de conseguir, queda asentado como percepción particular. Si bien hace referencia a una especie de chantaje o soborno. Se desconocen las atenuantes contextuales para matizar las condiciones

en que se llevó a cabo, sin embargo conforme a “la solicitud de materiales como forma de sancionar” parece que esta es una práctica constante de parte del docente Jorge.

A diferencia de la perspectiva anterior, visionar como forma de violencia la presión que reciben algunos alumnos para que cumplan con el material que se les solicita, radica más en la violencia estructural que viven los habitantes de bajos recursos tanto de Chimalhuacán como del resto del país. La pobreza forma parte de esta violencia estructural y se resiente en las peticiones de los docentes de materiales que muchas veces no son accesibles económicamente. El profesor sólo cumple con lo establecido por el gobierno local y federal.

AB3.7. Dejarlos salir más tarde. De esta forma de violencia, de la cual no se tiene registro empírico, la de dejarlos salir más tarde si no trabajan en clase. Resulta difícil comprender el significado que le otorga el alumno Edgar a los señalamientos por dos razones. Una, porque el tiempo de clase destinado para cada docente es de cincuenta minutos y los profesores tienen que respetar entre ellos este tiempo con puntual exactitud; y dos, porque al término de la jornada escolar está prohibido dejar más tiempo en la escuela al alumno debido a lo peligroso que se considera la zona y a que las mamás van por sus hijos. No parece que exista un momento de “dejar más tarde” a un alumno.

Los castigos en el aula son parte de la disciplina que busca mantener el comportamiento que permita cumplir con las funciones y objetivos tanto del docente como de los mismos alumnos, y constituyen un aprendizaje indispensable para la vida en sociedad; pero como escribe Corneloup (1991), el castigo es (o debería ser) la última estrategia, pues éste suele revelar la debilidad del docente y algunos alumnos están atentos a las emociones del docente; además de que la reputación de los docentes entre los alumnos se consolida en función del modo de llevar a cabo la disciplina en el aula, pues algunos docentes se ocupan más en sancionar a los alumnos que en concentrarlos en el tema que deben aprender (Caspari, 1978). De tal modo que cuando las cosas no funcionan en el aula, surge la necesidad de cuestionar el grado de impacto que tiene la actitud del docente

como posible causa de indisciplina. (Fontana, 2000); pues del poder con el que se revisten sus actividades como docentes emanan de la institución misma y este contradictorio poder jerarquizador inhibe la tarea pedagógica principal: la de crear personas libres, creativas y solidarias. (Batallán, 2003).

#### **AB4. Hacen gestos que incomodan a los alumnos (lenguaje corporal).**

Al igual que la “fácil irritabilidad” del docente, este señalamiento es respecto a cualidades caracterológicas de los docentes. Las expresiones faciales están ligadas con las características de la personalidad, por lo que indudablemente los gestos de la docente que señala el alumno indican emociones percibidas con mensajes particulares, en algunos casos el alumno interpreta tonos despectivos y en otros le parece que no hay malas intenciones, e incluso hasta chistoso.

Quizás sean estos rasgos los que contribuyan a incrementar la imagen de “la docente con mayor índice de señalamientos relacionados con violencia escolar”, así como también al riesgo de limitar las oportunidades de expresión de los alumnos más sensibles a este tipo de gestos para resolver sus dudas.

Quizás un gesto facial no sea un factor contundente a que el alumno limite su expresión o su confianza hacia el docente y por ende limite el proceso de aprendizaje; sin embargo si el alumno se encuentra predispuesto, por algún estado emocional producto de otros factores, entonces sí se sentirá desmotivado.

Si bien es necesario establecer que los gestos no necesariamente están relacionados con actos de violencia escolar directa de parte del docente, es necesario destacar que el cuerpo emite signos extralingüísticos que transmiten información más allá del mensaje verbal (Saenz, 2005), en este caso el actuar de los docentes está influido por sus pensamientos, ideales, principios y sentimientos conscientes e inconscientes (Caspari, 1978). Los códigos no orales presentes en la comunicación verbal también son poli semánticos. Estos pueden reiterar, componer y hasta oponerse al significado literal de las palabras. Algunos son conscientes y otros no, pero de cualquier modo influyen sobre el receptor. La conducta en grupo, es decir la forma que adopta el cuerpo, el movimiento que

realiza y los gestos faciales llevan en sí cargas culturales y significativas en relación al pensamiento, sentimiento e intenciones de la persona, y revelan el estado anímico del o la docente, situación que el alumno o alumna intentará aprovechar a su conveniencia.

#### **AB5. Dudan de las capacidades de aprendizaje del grupo.**

Dudar de las capacidades de aprendizaje y/o comprensivas de los alumnos es la negación de potencialidades particulares que deriva en otros aspectos ligados a crear inestabilidad en el alumno con sentencias de tono unívoco. Dudar de las capacidades comprensivas de los alumnos y, tal vez sentenciarlos, pertenece a la misma estrategia usada en la comparación y la exposición pública (el uso de la presión social); el docente desea que el alumno demuestre lo contrario si se duda de sus capacidades (“pues de esa forma sí logró sacarlos adelante”, en entrevista a docente Susana). La respuesta del alumno para este estímulo está en función de su autoestima y de la tarea a la que se enfrenta. Sin embargo el riesgo de daño es el mismo que se corre en la comparación y la exposición pública, porque dudar de las capacidades del alumno sin el apoyo adecuado para que reconozca sus áreas de oportunidad de crecimiento y al mismo tiempo encuentre otras alternativas de desarrollo, es señal de violencia directa a través de la limitación.

Dudar o negar las capacidades de los alumnos de forma sistemática con la intención de estimularlos al aprendizaje o al orden, es limitar su potencial humano.

#### **AB6. Ante otra autoridad niegan sus actos de agresión dirigidos al grupo.**

A este respecto, Hirigoyen (1999) comenta que el agresor puede que nunca levante la voz y niegue sus actos. Pero el que uno o más alumnos observen sorprendidos cómo su profesor o profesora nieguen la parte del conflicto que les corresponde, no sugiere algún conato de violencia de forma directa, pero representa una cualidad de la dinámica que ambos docentes ejercen en el aula de manera defensiva Y/o evasiva. De cualquier manera, la acumulación de factores



externos al concepto de violencia contribuye al incremento de la imagen que se tenga del docente.

### **AB7. Acusan sin fundamento.**

En el caso de la docente Susana la opinión de los y las alumnas recae bajo la sospecha de que sus argumentos son incompletos y tienen la intención de afectar a la docente. Pues el alumno Ernesto dice que la docente Susana los acusa sólo por platicar, pero no dice que tal vez se le mandó guardar silencio por interrumpir la clase y/o afectar a sus compañeros; la alumna Leticia dice que la maestra inventó haber sido retada por la misma alumna, más no indicó qué fue lo que hizo y qué “mal interpretó” la maestra para tomar la decisión de llamar a su mamá de la alumna.

Parece que el y la alumna intentan incrementar la imagen de la maestra como injusta y al mismo tiempo hacerse ver así mismos como los alumnos que no hicieron nada malo, sólo que estaban en el lugar incorrecto cuando los demás hicieron la maldad, como el alumno que es castigado “sólo por platicar”, o el que es acusado de “flojo sólo por no entregar trabajos a tiempo”.

Cierto es que señalar la culpabilidad de un sujeto sin fundamentos es tanto un acto de injusticia como de incongruencia en educación de valores. Pero se considera el fenómeno de percepción mencionado como acentuación perceptiva, que es cuando el estímulo se percibe mayor de lo que es, y el efecto halo, que es cuando un sesgo cognitivo crea la ilusión de que una característica limitada se aplica al todo. Se aprecia una característica particular y ésta se generaliza en toda la personalidad. De este modo si se atribuye un rasgo negativo a un sujeto se tenderá a señalar más atribuciones similares en otros rasgos. Es así como los alumnos a partir de otros eventos reales que probablemente no pudieron recordar o describir, así como de los que sí recordaron, utilizan la misma emoción para aplicar en otros eventos que tal vez no tengan una relación directa, el mismo sentimiento de rencor. Esto no niega la posibilidad de que la docente sí acuse sin fundamentos a sus alumnos. O de que los alumnos en este punto exageren la

connotación de violencia. Pero ¿por qué habrían de exagerar los actos de la maestra? Quizás por algo la docente durante la entrevista reconoció que los alumnos “utilizaron la investigación para desquitarse” pero ¿de qué?

En el caso del docente Jorge los argumentos de los alumnos son parciales. Docente y alumnos se acusan mutuamente de llamarse groseros, aunque el docente Jorge ya tiene un antecedente en dirección de dos años atrás en donde un alumno lo acusó sin motivos de llamarle grosero y el alumno Rafael en la Hoja 2 de Sondeo deja de manifiesto los términos peyorativos que utiliza para dirigirse a sus maestros.

Once alumnos afirman el rasgo del docente, sin embargo Marisol y Nelly niegan que el docente acuse sin fundamento; Paulina duda luego acepta, pero justifica que el docente Jorge acuse sin fundamento, igual que Valeria, bajo un argumento relacionado con la conducta de los alumnos; Luís observa motivos en el docente para acusar sin fundamento relacionados con el exceso de confianza entre docente y alumnos, y Marisol observa que en al menos un caso no hay consecuencias negativas.

Acusar sin pruebas concluyentes a un alumno de algo que no hizo puede derivar en este caso de al menos tres factores: el docente ya tiene antecedentes de alguna falta cometida del alumno más próximo al conflicto; la situación académica y administrativa en parte hacen responsable al docente del resguardo del inmobiliario y la disciplina en el aula, por lo tanto el estrés que genera dicho compromiso activa en el docente un mecanismo de defensa en el que busca hacer co – responsable a el alumno más próximo y con el que ha desarrollado códigos específicos de comunicación; y la situación de salud mental del profesor puede ser un factor que contribuya a esta dificultad de señalar con objetividad a los alumnos.

Acusar sin pruebas a un alumno no niega que el alumno haya cometido la falta. Pero parece que la expresión de once alumnos radica más en la molestia que produce el ser acusado cuando en realidad no se cometió ninguna falta. Sin un aparente daño potencial, esta percepción de algunos alumnos se aproxima más bien a algunos rasgos del concepto de violencia escolar respecto al proceso de intimidación y acoso, a través del abuso e imposición del poder.

### **AB8. Son de fácil irritabilidad**

La fácil irritabilidad que el grupo percibe en los docentes es más bien un rasgo de personalidad que un indicador de violencia directa. Sin embargo es un rasgo percibido por el grupo que en efecto sugiere una personalidad con mayor tendencia a ejercer violencia, las personalidades violentas se encuentran ligadas con otros aspectos de la personalidad y estados de ansiedad como la baja tolerancia a la frustración y el estrés que provoca el cumplir las reglas y el programa o alguna enfermedad; algunos alumnos y alumnas de otros grupos manifestaron su rechazo al profesor Jorge porque constantemente los saca del salón, dicen que no tolera el ruido y que se molesta con mucha facilidad (NC. 16/01/09).

### **AB9. Tiene algo en contra de al menos dos alumnos.**

¿Acoso o exclusión? Los alumnos Edgar y Paulina consideran que el docente Jorge tiene algo en contra de alumno Rafael. Señalan que el profesor tiene algún resentimiento en contra de este alumno. Y el mismo alumno reconoce que la docente Susana también lo cambia de manera constante de su lugar. Si bien ya se ha señalado que este alumno tiene menciones de los demás compañeros como alumno que destaca por su comportamiento negativo en el aula. El conflicto entre docente y alumno sugiere una lucha de poderes. Quizás el alumno buscó constantemente sabotear la clase y con ello inquietar al profesor Jorge. Si el alumno Rafael tenía en cuenta la fácil irritabilidad que algunos compañeros le atribuyeron al docente, quizás no le resultaría difícil hacerlo enojar y de la misma manera recibir una reacción del docente: sancionarlo de forma constante. Por lo tanto no parece haber algún tipo de exclusión o acoso real dirigido al alumno en específico. Quizás más bien las intenciones tienen que ver más con reacciones de ofensa y defensa tanto del docente como del alumno.

## **A1. Evidencia ante el grupo a otros alumnos.**

El grupo de 3º percibe como conato de violencia evidenciar y exhibir estilos de comprensión y de trabajo, fuera del rango esperado por la docente Susana, de uno o más alumnos ante el grupo. Exponer al público a un sujeto supone cierta presión social con fines de ejercer sobre este cierta modificación en su conducta. Sin embargo la exposición social tiende a ser más amedrentadora con los derechos y la discreción de los rasgos característicos de las personas. El sentimiento de verse expuesto puede generar frustración y rencor. Pero cabe aclarar que de los siete alumn@s que manifestaron como violencia el hecho de evidenciar ante los demás cinco de ellos lo mencionan de forma ajena, es decir fue un acto no perpetrado sobre ellos si no sobre otros, en específico sólo un caso particular de un alumno de otro salón que fue expuesto por un trabajo que entregó y no reunía requisitos de limpieza. De igual forma en el alumno Alberto no fue a él a quien corrigió la maestra la letra sino a otro compañero. El alumno comenta que a él le dio risa ver a su compañero expuesto, pero a él sí le daría pena. La alumna Rosario expone con claridad una de las consecuencias que supone el maltrato de exponer a público: la inhibición. Limitar las habilidades de expresión supone violentar a los sujetos al restringir su potencial.

La exposición pública como forma de violencia que exponen los alumnos Sandra, Juan, Luís, Javier, Francisco y Alberto; no es señalada como un acto de violencia de forma directa de parte de la docente sobre ellos, pero sí evidencia el reconocimiento que tienen los alumnos sobre las formas que la docente ejecuta sobre otros alumnos. Pero en la alumna Rosario sí hay reconocimiento y señal de violencia directa sobre ella.

La exposición pública durante la evaluación, como ya se ha marcado en párrafos anteriores, es parte de un acto agresivo que marca al alumno. Para el alumno Javier lo mejor es hablarlo personalmente, pues la docente no tiene porqué evidenciar fallas o carencias ante los demás. Sin embargo las estrategias que adoptan los docentes derivan de las condiciones de la institución, debido a la dificultad de personalizar los momentos de evaluación y enseñanza con 32

alumnos se tiende a considerar de forma implícita que exponer a la burla o al ridículo al menos a un alumno servirá como ejemplo a los demás. Este es el mismo sistema que se reproduce a nivel macro social cuando se ejecuta en plaza pública a un supuesto infractor de la ley con el objetivo de que los demás aprendan. A veces se tiende a pensar de forma errónea que ser o no culpable de la imputación es lo de menos, cuando el objetivo es sacrificar a alguien para dar un escarmiento a los demás.

El alumno que ejerce acciones públicas o las realiza con el riesgo de que así lo sean es una decisión personal; el docente debe respetar este derecho, cuidar de los riesgos de exhibir al alumno ante los demás en caso inevitable y asumir las consecuencias del impacto emocional que recae sobre el alumno cuando la exposición se pudo haber evitado.

## **A2. Compara con otros alumnos o grupos.**

La comparación es una estrategia constante y sistemática que se utiliza para ejercer presión, a fin de cumplir las metas establecidas por un sistema. Tiene como sustento una serie de valores referentes a la estimulación del progreso. Todo sistema que se rige por la competencia se basa en un complejo orden bipolar de ganadores y perdedores, mejores y peores. La comparación es una forma implícita que el competidor a interiorizado y refuerza su deseo por ganar. Sin embargo, la competencia no necesariamente pertenece a un sistema perverso que causa daño y mantiene en constante conflicto a los individuos con los demás y con ellos mismos, más bien la competencia basada en normas y principios que permitan al competidor decidir su participación libre y voluntaria, en el rango de características del mismo nivel que requiere la competencia en la que se involucrará, es necesariamente un sistema que estimula al desarrollo individual y cooperativo; estimulando así también el avance de la sociedad.

De este modo, el desarrollo sano que puede derivar en el avance sistemático del incremento de habilidades competitivas de uno o más individuos, puede basarse en la comparación de individuos como estrategia. Sin embargo el

uso de esta estrategia sin contemplar otros aspectos encierra riesgos difíciles de contemplar, más aún cuando se cree fervientemente que es “por el bien de todos”.

Comparar a un grupo con sus similares sin que haya un acuerdo de por medio, que manifieste voluntad de participación es coartar la libertad de decidir, de hecho el malestar del docente que prevalece en la actualidad es el saber que tiene un grupo de individuos entre paredes y no todos están por su propia voluntad. Comparar sin acuerdo tácito es negar las características particulares de cada grupo; en este caso el docente, bajo un imaginario social, se erige como juez comparador y se faculta así mismo como concededor de toda la potencia que el grupo puede demostrar.

Cada grupo de alumnos así como cada alumno es una entidad diferente con características potenciales particulares a desarrollar. Algunas veces incomparables, pues radica la diferencia en estilos propios de aprendizaje y de actitud. Comparar un grupo con otro es negar la posibilidad de desarrollar la potencia particular, limitando las capacidades y causando de este modo un daño al desarrollo del individuo. La comparación de habilidades intelectuales puede afectar directamente a la autoestima de un grupo, en función de cualidades personales y contextuales. Además de usar adjetivos con tono peyorativo en la estrategia de comparar, se corre el riesgo de corroer el concepto que tenga el grupo de sí mismo y limitar su potencialidad, pues se le impone una competencia en la cual nunca ganará, simplemente porque el alumno no ha decidido competir, generando como consecuencia frustración y sentimiento de fracaso.

A pesar de que la alumna Lorena considere que los dichos por la docente no sean ciertos porque es habitual que le diga lo mismo a los demás grupos, quizás se refiere a que ella no se adjudica el “ser – tonto”, pero de algún modo confirma que la comparación en efecto sí la realiza como hábito la docente Susana.

### **A3. Menosprecia.**

Quizás los indicadores operativos ya mencionados son los que tienen como efecto hacer que el alumno se sienta menospreciado por la docente Susana. El percibir menosprecio se encuentra relacionado con aspectos de personalidad de quien percibe, tales como: autoestima, estado de ánimo, tolerancia a la frustración, familiaridad, etc. La característica de la familiaridad se refiere al conocimiento que el alumno tiene acerca del acto que percibe; sus experiencias le indican que quien está al frente de ellos de cierto modo está enviando señales de algún tipo de discriminación o proyectando sentimientos de superioridad sobre ellos. No es fortuito el que un alumno y tres alumnas perciban la misma proyección, quizás esta proyección se encuentre manifiesta en la declaración de la profesora (en la entrevista) al decir que “el docente siempre tiene la razón”. Menospreciar es un indicativo de violencia en tanto continúa con la misma línea imaginaria de estimular al alumno a que “sea el mejor”, bajo el mismo riesgo de infligir algún tipo de daño a la imagen que el alumno se está formando.

Por otro lado, el sentimiento de superioridad se relaciona con aspectos de placer. Estar frente a un grupo indudablemente crea una relación de poder y uno de los riesgos que corre el sujeto al encontrarse en un estado de fuerza, bajo un título o una imagen de poder, es el disfrutar al poder por el poder mismo.

#### **A4. Se ausenta del aula durante la clase más que los demás docentes.**

La observación realizada en el aula el 15/06/10, durante la clase de la docente Susana, se puede resumir de la siguiente forma. Llega la maestra, todos se ponen de pie. Los sienta. Indica que abran el libro de la materia en tal página. Comienza a explicar cuáles y cómo hay que hacer los ejercicios del libro. Les marca el tiempo que tienen para trabajar. En un momento dado se presenta la orientadora Jazmín y sale a platicar con ella la profesora, mientras los y las alumnas poco a poco dispersan su atención en la tarea y comienzan a platicar, otros a deambular en el aula y otros a aventarse esferas de papel. Cuando la profesora concluyó su diálogo de diez minutos con la orientadora regresó al aula y de inmediato comenzó a calificar el trabajo que había dejado, a los que no concluyeron les marcó con

letras rojas y grandes en el cuaderno un “no trabaja” y después los mandó a orientación.

El abandono del aula de forma constante se puede ver de dos formas. Por un lado es el desaprovechamiento del tiempo de clase, lo cual significa no aprovechar el tiempo del y para el alumno, pero por otro lado implica la oportunidad del alumno para socializar un poco más de forma relajada de lo que permite el tiempo de receso. Sin embargo este último aspecto, el de aprovechar el tiempo, sería positivo si no fuera porque es él quien tiene las peores consecuencias académicas y administrativas, si bien la maestra se otorga un momento de esparcimiento por ende los alumnos hacen lo mismo.

Ese mismo día de la observación en el aula se registró el siguiente incidente: la docente escribe un reporte en el cuaderno de un alumno el siguiente texto “Por copiar”, el alumno intenta defenderse y le reprocha. –“Pero cuál copiar si mi compañero no ha hecho nada”. La profesora toma el cuaderno del otro compañero y escribe en la libreta del otro alumno “por no hacer nada”.

El poder de los profesores radica en su autoridad para dirigir la clase con cierto estilo, el abuso de poder, que por ejemplo la alumna Fabiola comentó, radica en que el docente exige un comportamiento “adecuado” a sus alumnos cuando él hace lo contrario, a diferencia de que el docente sí puede castigar. Radica bajo este sustento el estímulo del grupo para manifestar este punto como parte del concepto de violencia en la escuela ejercido por la docente. Si bien la expresión del grupo de que la docente deja sus cosas y se sale a platicar no es un signo directo de violencia, guarda cierta dinámica agresiva como consecuencia.

#### **A5. Dificultad de comunicación con algunos alumnos.**

Dificultad del proceso de comunicación en el aula. Los procesos de comunicación encierran un cúmulo de dificultades presentes en todos los niveles del contexto escolar. A veces la presión por cumplir un programa o la carga de trabajo inhiben la comunicación clara o factible entre los miembros de un grupo. Si la docente Susana tiene que atender a 32 alumnos y cumplir con la exigencia de un programa



oficial, en efecto, será difícil hablar con ella de forma particular tal como la alumna Lorena quisiera. A la vez la alumna Lorena no especifica el sentido en el que no se puede hablar con la maestra. La alumna Irma percibe burla en el tono de la maestra. Determinar qué es un tono de burla implica conocer el código que se ha formado en un contexto específico con los actores precisos. Así mismo implica conocer el estado emocional en el que se encuentra el alumno para determinar su grado de susceptibilidad ante mensajes ambiguos. Percibir tonos de burla no necesariamente está relacionado de forma directa con la intención de burlarse del emisor. Por lo tanto no es claro que la dificultad de comunicación sea señal directa de violencia, pues implica conocer las emociones particulares del momento específico de ambas partes.

Sin embargo cabe la posibilidad de que las alumnas Lorena e Irma se refieran a que no son atendidas en la forma como ellas desean.

Sin embargo preguntarle a un grupo “¿entendieron o no?” sugiere la emisión de un mensaje ambiguo. Por un lado se carga la responsabilidad total en los educandos sobre su compromiso con el aprendizaje y el educador no comparte su responsabilidad sobre el compromiso de la enseñanza: “¿Me expliqué si o no?”; y por otro lado se le bloquea al alumno con una pregunta abierta, no específica y con aparente presión por pasar a otro tema. En este caso el punto señala un modo de violencia señalado por Ross (1999) como “violencia sistémica”.

El discurso que el o la docente lleva a cabo en el aula proyecta información de sí mismo como persona y como profesional, al mismo tiempo por extensión refleja la imagen de la institución para la cual labora. (Saenz, 2005). Este discurso es para los alumnos un modelo a seguir, el cual repercutirá en las actitudes implicadas en la relación con el resto del grupo y con la sociedad en general. El lenguaje en el aula parte de una actitud comunicadora, esta actitud se manifiesta a través de numerosos indicios de la comunicación oral, con la mirada, los gestos, el tono de voz y el estilo de lenguaje.

Las ideas que un docente intenta transmitir se refuerzan con las emociones que el o la docente tengan en el momento. Basta recordar que los estados emocionales se contagian con la comunicación. De esto depende la inspiración de

credibilidad en la enseñanza y al mismo tiempo da muestras de estar interesada por el tema de la clase y, sobre todo, por los mismos alumnos.

Por lo general la relación docente – alumno suele ser asimétrica (diferencia de conocimiento, edad y poder), estas condiciones limitan el intercambio comunicativo efectivo, pues no es tan ágil como muchas veces se espera.

#### **A6. Los reporta mucho con la orientadora.**

La alumna Lorena considera que la profesora Susana es la principal responsable de que sean reportados en demasía con la orientadora, pues a causa de las deficientes explicaciones en el aula ellos como alumnos no trabajan bien. Canalizar a los alumnos con otras autoridades es un procedimiento institucional que refleja la forma organizacional de compartir responsabilidades entre autoridades; en un primer acercamiento parece un buen índice de cooperativismo de no ser por el elemento en el que ahonda la alumna: el motivo de canalización. Durante el trabajo de campo de la tesis se observó el desarrollo de sólo una clase de la profesora Susana, desafortunadamente el objetivo de la observación no se centró en “la forma de explicar” de la profesora, es decir, no se tiene registro específico del estilo de discurso pedagógico. Para confirmar esta expresión como una forma de violencia presente en la didáctica del aula faltaría un análisis centrado en el discurso, sin embargo no deja de ser contundente que la alumna encuentre el motivo en el modo de explicar de la docente, de encontrarse que las explicaciones no son las adecuadas para que los alumnos realicen bien sus tareas, las consecuencias administrativas de mandarlos a orientación y que sean registrados, significaría en primera instancia que la docente Susana necesita hacer co–responsable a un colega para disuadir la responsabilidad personal, más que un deseo de fomentar la cooperación profesional, también este hecho significaría que el peso del estilo de ciertas habilidades profesionales para llevar a cabo la clase recaería en hacer sentir culpable al alumno o hacerlo sentir como el responsable de su “mala conducta”, por no trabajar en clase tal como lo pide la profesora, en vez de estimularlo a la reflexión de los procesos grupales.

### **A7. Mal interpreta: entiende cosas que no son.**

La atribución del “no entender las cosas” tiene que ver más con características de personalidad atribuidas que con la percepción de un acto de violencia. Sin embargo el que por lo menos el alumno Javier perciba en la docente Susana cierta forma de desvirtuar los hechos, indica la presencia de un rasgo de la docente Susana al tomar decisiones o al interpretar los actos de los alumnos. De ser próxima a la realidad esta actitud, contribuiría a incrementar las formas de violencia percibidas por el grupo en general; pues “no entender” las cosas como son crea los mecanismos de alto riesgo para efectuar actos de injusticia; ya de por sí latentes en la violencia estructural que viven los alumnos en su contexto.

### **A8. Dice que huele mal el aula.**

De la misma forma otros términos, algunos no necesariamente como conatos de violencia, que señala el grupo se refieren a: Cuando la docente dice que huele mal el salón: (Rosario). Y en efecto, el olor apenas perceptible de la humedad de las paredes, el de la basura que a veces acumulan los alumnos y un olor hormonal característico propio de la edad de los adolescentes, se mezclan y al llegar al aula se percibe el aroma peculiar, no necesariamente desagradable. E incluso es un aroma el cual al momento de concentrarse en la actividad de la clase puede volverse imperceptible. En este aspecto la docente Susana tiene el derecho de manifestar su opinión respecto al olor que se acumula en el aula. Sin embargo es conveniente saber que los y las alumnas saben que parte de ese olor se desprende de ellas y ellos, y al indicarles el “mal olor” presente en el aula no parece ser una forma sutil de sugerir limpieza, pues hormonalmente no es cuestión de limpieza. Los y las alumnas que están conscientes de sus aromas naturales e individuales se sentirán aludidos con este tipo de comentarios y quizás se hieran susceptibilidades. Es quizás debido a cierta falta de sutilidad en los

comentarios de la docente Susana en donde los alumnos encuentren más molestias.

#### **A9. Tiene contacto físico agresivo con al menos un alumno.**

Respecto a la docente Susana: empujó a un alumno para orientación dice la alumna Valeria, pero en este punto hasta donde lo permitió la investigación no se registró el menor índice de agresión física de parte de la docente Susana. Pues de haber sido sistemática o esporádica, probablemente los alumnos la hubieran denunciado desde mucho tiempo antes que esta investigación.

#### **B1. Contacto físico agresivo o incómodo.**

Respecto a docente Jorge: 17 alumnos manifiestan que el docente les da zapes, es decir, un contacto con la intención de golpear con la mano o con un objeto en la cabeza. Para el análisis de este punto es necesario partir de un extremo para reducir el significado de esta forma de violencia a la aproximación de su presencia en el aula. En primer lugar durante la investigación no se registró ninguna queja de parte de un alumno o un padre de familia o problemática escolar relacionada con golpes severos en la cabeza propinados por el docente a algún alumno, claro está dando el margen de posibilidad, que nadie se queje no significa ausencia del problema; pero de haber ausencia de esta forma significaría que el señalamiento del grupo al docente tiene otro nivel de contacto menor de agresión.

A través de las formas o matices que el mismo grupo señala se percibe cuál es el nivel de contacto en un zape. Pero incluso dentro de este nivel de contacto se pueden apreciar al menos dos formas de percepción como mínimo de referencia. Las cuales oscilan entre la presencia mínima y la ausencia.

La alumna Tania es el único registro que negó de forma rotunda la presencia de zapes (aunque después aceptó que el profesor los hace jugando). Luego el alumno Abel duda de la ausencia de los zapes, pero afirma que él no ha visto que la relación de sus compañeros con el docente sea de excesiva

confianza, sin embargo se percibe contradicción al afirmar que el docente no les pega sin razón, es decir, si el docente Jorge les da zapes es por alguna causa. Estas causas algunos alumn@s las ubican en “motivos atribuidos” de la subcategoría Agresión física o incómoda.

De forma independiente al grado de contacto y de veracidad que los alumnos atribuyen a la acción del docente, esta no deja de señalarse como respuesta a la pregunta planteada en la Hoja 1 de Sondeo. Lo que indica, según respuestas de algunos alumnos en frecuencia y forma, que en efecto el profesor sí da zapes a sus alumnos cuando estos no acatan la indicación de no levantarse de su lugar, de no copiar el trabajo de otro alumno, atender la clase y por no responder de la forma que el docente espera.

Pero la emoción que los mismos alumnos le atribuyen indica que los zapes que el docente Jorge da, se deben a una forma de interacción pedagógica sin equilibrio en funciones. Ya el número de alumnos que indican la forma emocional de <<juego>> con que perciben los zapes del docente Jorge, señalan que la tendencia de esta subcategoría es de pasividad, aceptación y tolerancia, en el aula entre docente y alumnos. De aceptación por que esta forma de interactuar es más con el sexo masculino y de ellos más con los alumnos que al parecer tienen más conflictos de comportamiento y académicos; y de tolerancia porque se reconoce la presencia de los zapes como contacto agresivo pero dentro de la dinámica grupal hay reglas implícitas de <<juego>> que buscan aceptar algo que los mismos alumnos saben que está mal; y probablemente por la intención del docente Jorge de encubrir sus acciones verdaderas de falta de control de impulsos con acciones constantes que parezcan juego, en aras de participación mutua y bajo la necesidad de crear vínculos de confianza que permitan sobrellevar la situación de estar juntos seis horas diarias, de este modo se disfrazaba la presencia de la agresión real con acciones cotidianas y aceptadas por todos, de tal forma que en un momento dado el alumno que requiera manifestar su molestia por el acto real de agresión, tenga dificultades para reconocer el acto o para negarse a algo que ya implícitamente ha aceptado.

La conformidad de los zapes en parte puede verse reflejado en el silencio de los alumnos que reciben el contacto (Sandra) y por la aceptación social implícita del grupo cuando se ríe al ver que el docente a “zapeado” a un alumno o alumna (Tania).

Sin embargo la pasividad con que se recibe este acto no necesariamente indica la aceptación total. Ya a partir de que provoque sentimientos de vergüenza (Valeria) en al menos una alumna indica el daño que se puede causar. Los alumnos esto lo saben y emiten una opinión respecto al proceder del docente Jorge, saben que hay formas como el diálogo para ajustar los desacuerdos.

El grado de contacto que se da en un zape, para el alumno Rafael es perceptible por el sonido, pero la alumna Valeria disminuye el grado de contacto. Lo cual sugiere que el contacto no es un toque sutil, ni busca una severa contusión, sino manifestar la forma medida en que el docente busca “la corrección”, a veces a través de juego, otras con un auténtico enojo.

El hecho de que dos alumnos indiquen que el docente Jorge dé los zapes enojado, tres digan que a veces enojado y el resto que lo hace jugando, da cuenta de que las intenciones del docente no son claras respecto a efectuar esta forma de contacto sobre el alumno, aunque la tendencia sea la de juego. Quizás porque la ambigüedad y medida del contacto responde a la necesidad del docente por encubrir un impulso que a veces le es difícil controlar y que se puede interpretar la acción de un modo que lo confronte con un papá o una autoridad. Quizás por eso es mejor repetir una acción en forma de juego en ciertos momentos de confianza, hasta hacerla parecer como una acción sin intenciones de agresión. Una vez establecida esta imagen ante el resto del grupo se puede “hacer invisible” una acción que tal vez sí tenga la intención de agredir a un alumno en otro momento de impaciencia.

Este tipo de acciones no son tan evidentes y mucho menos ante un investigador. Pues tal como lo indicó Jazmín, la orientadora del grupo de 3º, que sí encontraría violencia verbal pero no física, lo que significa o su negación o su “invisibilidad” del acto entre los mismos docentes; además “en estos tiempos ningún docente se atrevería a tocar a un alumno”, según confirmó la misma

orientadora. Y algunos alumnos así lo reconocían “El que un maestro de zapas es algo totalmente incongruente tendría que estar loco, lo que pasa es que a veces así se llevan los compañeros con el maestro Jorge.” (Alumna Ruth. 19/06/10)

Otra forma manifiesta por escrito de percibir contacto físico agresivo o incómodo fue el de simular un ahorcamiento. Esta simulación parece que es una forma de violencia simbólica en función de la intención de provocar daño, sin embargo indagar entre la intención real del docente y su deseo de manifestar un grado de confianza con el alumno Mario con un simple ademán, resulta inaccesible. Pero aunque sea juego, este ademán representa una imagen ante el aula que puede provocar confusión entre los alumnos. Aunque hay que decirlo el mismo alumno Mario aclara que el profesor estaba jugando.

**Insinuación sexual.** Toqueteo a alumnas: la percepción que de esta forma de violencia las alumnas Leticia y Fabiola manifestaron, tiene un antecedente en el historial del docente en la misma secundaria. En el ciclo lectivo 2007 – 2008 la subdirección de la SEP Estatal emitió un comunicado fechado en febrero del 2008. En este documento se aplica el art. 143, fracción II del Reglamento de Condiciones Generales de Trabajo de los Servidores Públicos Docentes del Subsistema Educativo Estatal. Dicho artículo del referido órgano se debe a las acusaciones que algunas alumnas hicieron sobre el docente Jorge. Las denuncias señalan que la actitud del docente es “morbosa”; bajo el argumento de que les ve las piernas, se detiene tras de ellas y les toca los hombros, les dice que se ven sexis de cierta forma sentadas y también que las roza con sus piernas. Algunos compañeros del mismo grupo de las alumnas reforzaron la denuncia diciendo que, en efecto, el maestro es un alburero, se toca sus partes íntimas y eso no les gusta, ofende a los alumnos tachándolos como “groseros” y les pide indirectamente que guarden silencio a través de comentarios como “no es necesario que vayan a orientación porque en el mismo salón pueden arreglar las cosas”, puesto que él confía en que son personas con capacidad de diálogo. El comunicado de la SEP se apoya con una serie de recomendaciones que emite la CNDHEM, acorde al mismo tenor; las cuales sugieren las formas de interacción social que podrían adoptar docentes y alumnos para evitar ese tipo de conflictos.

El toqueteo o insinuación sexual pertenece al abanico de las forma de violencia sexual, en algunos casos como el mencionado, violencia de género. Si bien, en este caso, no hay una expresión de agresión física sexual de alto impacto, en que se implique un abuso violento, sí tiene un nivel de impacto emocional significativo en las alumnas. El abuso sexual, según lo tipifica el Servicio Especializado en Orientación y Atención Familiar, 1994, es “cualquier clase de contacto sexual en un niño menor de 18 años por parte de un familiar o tutor adulto desde una posición de poder o autoridad sobre el niño.” Cabría aclarar si el <<contacto sexual>> se refiere al contacto de los genitales con el cuerpo de la víctima o si colocar las manos, en función de la intención, en hombros, espalda y cintura de las alumnas es un contacto sexual. Mientras tanto, la definición técnica no abarca como abuso sexual el contacto que las alumnas Leticia y Fabiola percibieron de parte del docente Jorge, pero el trabajo se concreta en las percepciones del grupo y por lo tanto las percepciones que las alumnas asientan en las entrevistas se denominan como “contacto incómodo”, por el impacto emocional que les produjo dicho contacto y las motivó a manifestarlo como algo significativo en relación al término de violencia. Esta denominación tiene su proximidad en las definiciones técnicas relacionadas al contacto o abuso sexual y a la llamada violencia de género.

Parecen, entonces, significativos bajo este contexto algunos datos nacionales reveladores del INEGI (2007), los cuales indican que: de las mujeres de 15 años y más, 67% han vivido incidentes de violencia por parte de la pareja o de otras personas en su familia, en la comunidad, en el trabajo o en la escuela y de cada 100 mujeres de 15 años y más, 40 han sido objeto de violencia en los espacios comunitarios o sociales a lo largo de su vida. Entre otros datos, a propósito del internacional de la eliminación de la violencia contra la mujer.

“Entre los incidentes de violencia comunitaria, la padecida más frecuentemente por las mujeres es la que tiene que ver con intimidación (expresiones ofensivas sobre su cuerpo o de carácter sexual, así como el miedo a sufrir un ataque o abuso sexual). Los resultados de la encuesta



señalan que 37 de cada 100 mujeres declararon haber padecido este tipo de incidentes; 17 de cada 100 experimentaron hechos de abuso sexual, como tocamientos o manoseos...” entre otros datos. (INEGI, 2007, p. 1).

En entrevista se le preguntó al profesor Jorge si resulta difícil como profesor mantener un equilibrio de contacto y distancia corporal entre docente y alumno. Respondió que se supone siempre hay distancia, aunque es difícil mantenerla. “Si tal vez en algún momento hubo un roce por haber pasado entre las filas o por que el alumno hizo un buen trabajo y se le da una palmada, probablemente fue en cuestión afectiva.” De pronto recuerda que en alguna ocasión le señaló a un grupo que dijeran en su momento su molestia, si la alumna está en la computadora y sintió que el profesor al manipular el *mause* se recargó de más; que si el profesor le dio una palmada y la alumna siente que le está agarrando la cintura; que si fue un momento con morbo o con alguna intención de otro tipo, que lo diga. Sin embargo el profesor considera que hay niñas de primero que llegan y le dan trato de padrino o tío, al profesor le parece obvio que no las va a rechazar, simplemente le das el margen y ya después se retira.

## **B2. Solicita material por conveniencia o difíciles de conseguir.**

El alumno Sergio percibe violencia en las tareas que son difíciles de encontrar. Pero las tareas adquieren un grado de dificultad precisamente para estimular el desarrollo autónomo del estudiante, sin embargo en la tarea que señala Sergio la dificultad no es un problema de construcción cognitiva, sino más bien de una simple búsqueda por Internet, “copiar y pegar.” La acción que percibe el alumno, en este caso no señala de manera directa un acto de violencia, lo que indica es un malestar por el tipo de tareas encargadas por el profesor mismo, y tal vez no tanto por la tarea en sí, sino por la antipatía que le genera el profesor.

La primera atribución la hace la alumna Liliana, el acto de solicitar a un alumno material para el taller de cómputo a cambio de regresarle su propia libreta es extorsión. Según Busquets (revisado en octubre 2010) la extorsión dentro de la

institución es el uso inapropiado del servicio público para obtener beneficios personales mediante una imposición por parte del que recibe el pago; de hecho aunque el alumno intentara recompensar al profesor con un material para el taller por el favor de regresarle la libreta y que el profesor acepte esa dádiva, aún así es un acto que corrompe en el alumno el valor de los actos desinteresados, fomentando con ello la corrupción de valores. Que el alumno tenga como ejemplo un aparente acto sencillo de bondad corrompido por la solicitud de un favor a cambio de otro, violenta las estructuras de desarrollo y formación en valores cívicos.

Por otro lado la solicitud de material didáctico o para mantenimiento del equipo del taller de cómputo deriva en incrementar la violencia institucional y estructural, y no sólo a nivel local sino municipal y estatal. El hecho de que la escuela no cuente con el equipo necesario para solventar las necesidades educativas de los alumnos y de que las autoridades municipales y estatales hagan caso omiso a estas peticiones, violenta el derecho básico constitucional de la educación gratuita. Ya de por sí durante la formación escolar los padres de familia se ven obligados a solventar todo el material solicitado por los profesores, atenuando con ello los oscuros procesos administrativos estatales de la recaudación de impuestos y su manejo para los servicios educativos, afectando a las familias de los más necesitados. Pero quizás no es necesario ir tan lejos si a cambio consideramos que tal vez el material que solicita el profesor Jorge no sea por una carencia escolar sino más bien por un interés personal; sin embargo, las cuestiones anteriores no son parte directa de la percepción de violencia de la alumna Valeria, sino que son cuestiones que le pueden anteceder de no ser por que la alumna se centra en “la dificultad de conseguir” y no en “la solicitud” de material. Parece que para la alumna si el material fuera fácil de conseguir entonces la solicitud de material no estaría vinculado al concepto de violencia.

### **B3. Hace negocios con material didáctico.**

Las circunstancias de tiempo no permitieron ahondar más en este punto para revisar de forma directa el libro de mala calidad que presuntamente le fue vendido a la alumna Lorena. Sin embargo, de forma independiente, se puede acentuar la continua exigencia económica de la materia de Taller. Pero no se puede establecer como una conducta sistemática en vista de las mínimas manifestaciones a este caso. Si bien una conducta de este tipo se puede señalar como fraudulenta, se desconocen los términos en que se realizó el supuesto convenio entre docente y alumna. Sin embargo, cierto que el resto del grupo no mencionó otro caso similar, esto no implica negar lo dicho por la alumna.

#### **B4. Cualidades personales incómodas.**

En el caso del docente Jorge, Sandra y Alberto lo perciben como agresor esporádico, Leticia siente temor con su mirada, Alberto, Ruth y Nelly sienten confusión con su actitud, Javier percibe en él dificultad de comprensión, Miguel cree que no está facultado para ser docente y a Eduardo le incomoda su forma de comunicarse.

Ninguna de estas señalizaciones representan violencia directa, lo que indican son rasgos característicos que circundan a la actitud total del docente en relación al concepto de la violencia; rasgos que contribuyen a la construcción del proceso que permitirá generar espacios de violencia.

### **5.3. La proyección de los docentes en sus alumnos.**

El profesor Jorge en aras de interactuar de forma positiva con sus alumnos les permite algunos excesos. Quizás esto se deba a un deseo del profesor de “portarse como iguales” cuando en realidad él no puede ser ya igual, en funciones laborales, a sus alumnos. A veces las proyecciones con rasgos de posible inmadurez emocional (infantilismo) del docente en sus alumnos se refieren al mecanismo de defensa que activa la angustia de la presión social e institucional

que recibe, o bien a la imagen interna del adolescente que fue, a la cual quisiera darle esa libertad que él no tiene o no tuvo. Ciertamente hay una necesidad de crear lazos de comunicación e interacción sana para lograr un clima de confianza, que permita la fluidez del proceso enseñanza – aprendizaje, pero el cuidado de las palabras a usar dentro y fuera del aula y tomar en cuenta los rasgos de personalidad de cada alumno y su historia familiar permitirán aproximarse a la utopía educativa. No se trata de reprimir un léxico florido sino de incrementar las habilidades sociales para el uso de este léxico en el momento adecuado.

El uso de palabras con carga cultural peyorativa implica el reflejo que el o la docente hacen de sí mismo, es decir a través de señalamientos a los alumnos el o la docente refleja la forma en la que se sitúa así misma. O como lo dijera Abraham (1987) “El sí–mismo profesional se inserta en un sí–mismo colectivo que decide lo que es interioridad consciente o no”.

El comentario que el alumno Vicente mencionó en el apartado del uso de adjetivos con tono de ofensa, que la docente Susana les dice a los alumnos “chismosos” y “metiches”, o como dijera la alumna Ruth: “le gusta mucho el chisme”. Si las palabras son reales, en el aspecto de que implique procesos de comunicación e intromisiones no solicitadas, sugiere que la profesora conoce el hecho de abandonar el aula para platicar y es una situación que le incomoda pero no evita, proyectando el malestar en los alumnos como una forma de aminorar el sentimiento de culpa. En el caso contrario, si las palabras que el alumno atribuye no son reales más bien sería una situación similar, el alumno bajo una condición socializadora y comunicativa que le incomoda de sí mismo la proyecta en una situación que le parece familiar.

#### **5.4. La violencia sistémica en la educación escolarizada.**

La violencia sistémica en la escuela son prácticas institucionales que tienen efectos adversos en el desarrollo educativo de los alumnos (Ross y Watkinson, 1999). El daño de la violencia sistémica radica en la imposibilidad de un

aprendizaje integral como efecto de las prácticas institucionales que estandarizan al alumno como individuo, niegan la afectividad y castigan. De este modo el maltrato infantil se agrava y el sistema educativo se vuelve cómplice.

La estandarización de los alumnos se advierte en la tendencia a clasificar y etiquetar a los alumnos por medio de índices generales; se les asigna un nivel y queda fijado su lugar en el orden social. Esta tendencia se rige bajo la premisa de que existe un proceso evolutivo “normal y único”, lo cual supone que los alumnos aprenden las mismas cosas al mismo tiempo, comparten los mismos intereses y tienen las mismas capacidades; con esta actitud sistémica se niega la posibilidad de seguir los diferentes procesos evolutivos de cada alumno, así como sus particulares estilos de aprendizaje y concepciones del mundo. El daño en este sentido radica en la imposibilidad de desarrollar las capacidades particulares de cada alumno, es decir, la limitación del potencial individual. Violentar no sólo es destruir sino limitar el desarrollo.

La estandarización contiene prejuicios que se reproducen en el alumno, pues el proceso de clasificar y etiquetar añade en el alumno una carga emocional, la cual probablemente repetirá en sus relaciones personales próximas, cerrando así el ciclo de la perpetuidad de la violencia sistémica. Por otro lado, la estandarización que se rige por la premisa de “procesos evolutivos normales”, implica violentar al alumno a través de su comparación constante con sus iguales.

Sin embargo el mayor daño que produce la estandarización se encuentra en la conformidad que exige a todos los alumnos. La necesidad de ser como los demás perjudica la psique de cada alumno, desalienta el proceso creativo colectivo y ritualiza la cotidianidad de la adquisición del conocimiento; la ritualización vuelve repetitiva la tarea carente de significado para el alumno y crea un ambiente de monotonía en el aula.

La negación de la afectividad está en la base de nuestros sistemas educativos actuales bajo el supuesto de que los alumnos pueden concentrarse en la materia a aprender, sin tener que emplear las partes afectivas del cerebro. La separación de lo cognitivo y lo afectivo es agravante en tres sentidos: primero, se sobreentiende que los alumnos tienen el mismo grado de estabilidad afectiva y la

misma capacidad para suspender lo afectivo a favor de lo cognitivo. Segundo, se niega el valor de los elementos de aprendizaje que se asocian con lo personal. Tercero, ignorar lo afectivo significa aprobar de forma tácita los abusos y las desigualdades en las experiencias cotidianas de los estudiantes.

La negación de la afectividad consiste en despreciar las experiencias y el patrimonio de los alumnos menos favorecidos y otorgar un valor incomparable a la objetividad y a la razón; los alumnos entorno a un ambiente de violencia familiar aprenden a ocultar sus emociones. Así, de forma sublime convencen al alumno de que las desigualdades y los malos tratos son naturales.

El castigo es otra forma de la violencia sistémica y este tiene por característica que debe ser ejemplar; el sacrificio de un alumno de “forma inevitable” debe servir para que los demás alumnos adviertan las consecuencias de sus actos. La ejemplificación implica el carácter público del castigo, pero exponer al alumno a la burla y al ridículo ante sus compañeros genera sentimientos negativos hacia el profesor y hacia los compañeros que se han burlado.

El ejercicio del poder confiere facultades institucionales para mantener el control social así que el castigo es impuesto, bajo el riesgo constante de hacer mal uso y abusar de la autoridad que se le confiere al profesor. Pero tal vez los docentes no estén de acuerdo en el uso de los correctivos disciplinarios, sin embargo parece que están obligados a aplicar las normas ante la ausencia de otras alternativas.

La necesidad de llevar un control en el aula resulta evidente cuando se está frente a un grupo. Sin embargo el uso de castigos tiene más relación con los motivos personales del docente y sus ciclos de malos tratos que experimentó desde infancia y que no han sido tratados, que con la necesidad real de emplearlos. (Miller, 1990, en Ross y Watkinson, 1999)

Las consecuencias del uso del poder del profesor para castigar al alumno sin considerar sus circunstancias personales se traducen en las actitudes que los alumnos aprenden. Por un lado aprenden a que se debe ser dócil ante el más fuerte, pero ese mismo conocimiento le indica que tiene derecho a violentar a los

más débiles que él, además que el rencor generado puede concentrar al alumno en la búsqueda de oportunidades de sabotear la clase y hacer enojar al docente. En tanto docentes y alumnos pierden tiempo y gastan energías en esta lucha de poderes se diluyen las oportunidades de desarrollo efectivo.

Las formas de la violencia sistémica están estrechamente relacionadas de modo funcional, es decir la presencia de una forma sugiere la presencia de las demás formas; así mismo contribuye a otras formas de violencia. Se caracteriza por la actitud bienintencionada de quien la ejerce. Estos son sujetos convencidos de que sus procedimientos son los más adecuados para el desarrollo educativo del alumno, es decir, son sujetos inconscientes de la violencia que ejercen. Esta convicción no sólo es de un sujeto sino del sistema en general que sumerge y emergen sus procesos en otros aún más amplios. Los actores educativos sólo cumplen las normas.

El daño que causa la violencia sistémica afecta a todos los alumnos, pero no causa el mismo daño a todos por igual, la tendencia es que busca desaparecer a los alumnos menos favorecidos y exaltar la soberbia de los alumnos más favorecidos. El alumno desfavorecido conoce el “fracaso” y carga con el peso de la “culpabilidad” y el alumno favorecido se concibe como un “ente superior” y tiende a discriminar de forma sexista, racista, elitista, excluye al discapacitado y otorga exclusividad a la heterosexualidad. Así, se valora más la competencia individual por “ser el mejor” que el fomento a la actividad por mejorar la condición colectiva; esta forma de violentar a los individuos corresponde a un modelo socioeconómico en donde se valora e impulsa más al sujeto por su utilidad de servicio, el alumno que no pueda obedecer las normas no sirve al sistema y por lo tanto se le margina del éxito económico con la expulsión o el rezago educativo.

Conformar al alumno con normas y castigos, a veces sin sentido para ellos, crea en él sentimientos de abusos de parte de quien ejerce el poder. Quienes lo aceptan consideran que así es el orden de las cosas, pero quienes desafían a la autoridad saben de las posibilidades de ejercer el poder sin respeto ni sensibilidad. Sin embargo en este desafío quien tiene el principal poder es el docente bajo el amparo de la institución, el alumno que no pueda alinearse a este orden

establecido es marginado y condenado a tener menos posibilidades de escalar en el sistema social, el cual se encuentra regulado principalmente por la administración estatal, pues ésta es quien decide la mayor parte de la distribución de la riqueza.

En suma, la violencia sistémica impide el aprendizaje y favorece un clima de violencia. Bajo un ambiente hostil se corre el riesgo que los objetivos de la violencia sean los docentes, los administradores, los compañeros del alumno o el alumno contra sí mismo. En suma la violencia sistémica enseña a los alumnos a ser autoritarios y a discriminar, así mismo las respuestas de los alumnos se manifiesta en forma de rebeldía, abandono de obligaciones, retraimiento o adicciones. (Ross y Watkinson, 1999)

## **5.5. Ética para una cultura de la no – violencia.**

El profesor como servidor público enmarca su responsabilidad social en una ética que rige su conducta ante los alumnos. Junto al pliego de “Ética para servidores públicos” más el trabajo que ofrece Diego (2001), se revisan algunos puntos que pueden dirigir el actuar, no sólo de la plantilla docente sino de todo profesional, hacia la reducción del énfasis agresivo que en determinados momentos presenta la institución y sus individuos y que pueden afectar el desarrollo de sus beneficiarios.

Para el impulso de esta noción sólo se han tomado aquellos puntos que permiten consolidar las oportunidades de desarrollo reconocibles a partir de la percepción del grupo de 3º, respecto al tema de la violencia de sus docentes.

**Bien común.** <<El servidor público debe dirigir todas sus decisiones y acciones a la satisfacción de las necesidades e intereses de la sociedad. No debe permitir que influyan en sus juicios y conductas, intereses que puedan perjudicar o beneficiar a personas o grupos en detrimento del bienestar de la sociedad>>.



Cuidar entonces los términos y tonos con posibles intenciones hostiles y rescatar un lenguaje que se aproxime a la neutralidad semántica, de este modo disminuirá la percepción de “la violencia a través del lenguaje”. De la misma forma, los gestos y otros ademanes corporales considerarlos como medios que transmiten mensajes de hostilidad.

**Integridad.** <<El servidor público debe actuar con honestidad, atendiendo siempre a la verdad, de este modo fomentará la credibilidad de la sociedad en las instituciones públicas y contribuirá a generar una cultura de confianza y de apego a la verdad>>.

La percepción de algunos alumnos y alumnas de que los docentes Susana y Jorge acusan sin fundamento, y que no en todos los casos se rigen con la verdad ante el alumno u otras autoridades, es una idea que indica la oportunidad de reflexión e invita a ahondar en la necesidad de estimular en los alumnos el apego a las instituciones, para que sean dignas de su confianza a partir de la honestidad de cada uno de sus actores.

**Honradez.** <<El servidor público no deberá utilizar su cargo público para obtener algún provecho, ventaja personal o a favor de terceros. Tampoco deberá buscar o aceptar compensaciones o prestaciones de cualquier persona u organización que puedan comprometer su desempeño como servidor público>>.

Bajo este punto se hace referencia a la petición de parte del profesor Jorge a los alumnos para obtener materiales en beneficio del Taller, si bien es cierto que en el profesor Jorge recae la responsabilidad de gestionar la necesidad institucional de solventar las carencias estatales para administrar el desarrollo educativo; también es cierto que el apego a los principios de honradez permitirán disminuir la violencia estructural que viven los alumnos. Así mismo, la percepción de la alumna Lorena de que al alumno Ernesto el profesor Jorge le regresó su libreta a cambio de un material para el Taller, conlleva a reflexionar que hay actos personales fuera de condiciones institucionales que deriven de presiones estatales y que por lo tanto son evitables.

**Justicia.** <<El servidor público debe conducirse invariablemente con apego a las normas jurídicas inherentes a la función que desempeña. Es su obligación conocer, cumplir y hacer cumplir las disposiciones jurídicas que regulen el ejercicio de sus funciones>>.

**Respeto.** <<El servidor público debe dar a las personas un trato digno, cortés, cordial y tolerante. Está obligado a reconocer y considerar en todo momento los derechos, libertades y cualidades inherentes a la condición humana>>.

Los puntos de justicia y respeto albergan la necesidad de equilibrar las normas constitucionales, inherentes a la función pública y a las normas locales. En específico, se tiene a bien considerar que los docentes en general parece que cumplen con las normas jurídicas impuestas por el estado, sin embargo en el aula la percepción general que tiene el grupo de 3º respecto al acto de mantenerlos de pie en el aula por incumplimiento de una norma local es de violencia o falta de respeto.

Los principios éticos son parte de una misma dimensión inseparable, es decir, en un mismo acto se puede reconocer la presencia o ausencia de diversos valores vinculados. De forma demasiado acotada y rayando en la arbitrariedad, se considera que los docentes Susana y Jorge cumplen con el principio de justicia por su apego a las normas jurídicas institucionales, sin embargo, quizás debido a costumbres locales y bajo la percepción del grupo de 3º, la justicia se debilita cuando el respeto sufre un desequilibrio ante la noción de que el trato digno, cortés, cordial y tolerante se ausenta cuando se mantiene de pie al grupo durante 20 minutos o más, afectando con ello el tiempo y la comodidad (hasta donde lo permiten los mesabancos) para el estudio. Pues según la generalidad que de tal imposición se desprende parece que la norma local tiene que ver más con aspectos costumbristas al fomentar el respeto y la subordinación a las autoridades, que en equilibrar el respeto entre docentes y alumnos.

**Generosidad.** <<El servidor público debe conducirse con una actitud sensible y solidaria, de respeto y apoyo hacia la sociedad y los servidores públicos con quienes interactúa. Esta conducta debe ofrecerse con especial atención hacia las personas o grupos sociales que carecen de los elementos suficientes para alcanzar su desarrollo integral, como los adultos en plenitud, los niños, las personas con capacidades especiales, los miembros de nuestras etnias y quienes menos tienen>>. **Imparcialidad.** <<Actuará sin conceder preferencias o privilegios indebidos a organización o persona alguna. Su compromiso es tomar decisiones y ejercer sus funciones de manera objetiva, sin prejuicios personales y sin permitir la influencia indebida de otras personas. **Igualdad.** <<Debe prestar los servicios que se le han encomendado a todos los miembros de la sociedad que tengan derecho a recibirlos, sin importar su sexo, edad, raza, credo, religión o preferencia política>>.

Sin embargo, viene a bien mencionar que los docentes Susana y Jorge representan la conducta institucional que, en efecto, ofrece el apoyo integral que se dirige hacia los más necesitados hasta donde lo permiten las circunstancias que también afectan a los docentes. Formar parte de la gestoría educativa que interviene ante las carencias comunitarias del municipio, que en general actúan sin privilegios a “alumnos especiales” y que ofrecen sus servicios sin distinción de género, raza o ideología, representa también el contrapeso de la percepción variable que algunos alumnos tienen de ambos docentes.

**Liderazgo.** <<El servidor público debe convertirse en un decidido promotor de valores y principios en la sociedad, partiendo de su ejemplo personal al aplicar cabalmente el desempeño de su cargo público este Código de Ética y el Código de Conducta de la institución pública a la que esté adscrito. El liderazgo también debe asumirlo dentro de la institución pública en que se desempeñe, fomentando aquellas conductas que promuevan una cultura ética y de calidad en el servicio público. El servidor público tiene una responsabilidad especial, ya que a través de su actitud, actuación y desempeño se construye la confianza de los ciudadanos en sus instituciones>>.

Bajo este precepto los docentes Susana y Jorge tienen el deber de cumplir con su función de líder como figura de autoridad ante los alumnos, pero a la vez tienen el derecho de recibir el mismo ejemplo de figura de autoridad de quienes les exigen que así lo sean.

## **5.6. La escuela: necesidad social y alcance axiológico.**

A diferencia de lo que se puede opinar en relación al sistema educativo como un sistema que perjudica el desarrollo de los individuos, es hasta la actualidad el sistema que mejor responde a las necesidades de la realidad social actual. Es decir, a la necesidad de salir a obtener ingresos para solventar las exigencias de sobrevivencia mientras el cuidado de los hijos lo ejerce el Estado. A esta necesidad imperante responde la escuela como institución, la cual no sólo busca ejercer la simple función de guardería sino que realiza un esfuerzo magno por ocupar y proporcionar el espacio, los mecanismos y contenidos adecuados para el desarrollo de todas las áreas de sus “resguardados”. En suma, las dos tareas encomendadas por y para la escuela, a pesar de lo que se pueda contra argumentar, son la de: transmitir la cultura y mejorarla. (Kilpatrick, 1940).

Se puede hablar de la escuela como el sistema que violenta a sus alumnos; el que reprime y oprime a sus miembros; el que responde a intereses burdos y mezquinos de cierta élite que busca dominar a la sociedad y de esa forma crear subordinados para continuar con el control del poder. Esa es la sensación que ha producido el estado de las cosas en sujetos que paradójicamente han, y/o continúan, impulsado modificaciones al sistema y para crear situaciones a favor de mecanismos que regulan el comportamiento social vertical Estado – individuo (en donde se tiene la sensación, en parte por hechos reales, de que si hay ciudadanos violentados es resultado de algunas decisiones de la clase dirigente, por lo tanto se buscan las formas de controlar también las decisiones de la clase dirigente); el alcance axiológico, el sistema de normas y valores, busca también regular el comportamiento social horizontal, es decir la oposición entre poderes similares

mantiene el equilibrio de los ciudadanos; y, principalmente, el desarrollo de mecanismos que impulsen el propio autocontrol en cada ciudadano.

Todo paradigma social que regula el comportamiento de sus individuos se rige por la etapa cultural alcanzada. El nivel socio-cultural determina las leyes y estrategias que ha de llevar a cabo para sancionar a quienes están fuera de estas. Es decir, a todo precepto le antecede un concepto social y es en este último en donde se depositan los valores, creencias y costumbres. Bajo un régimen religioso en el que se conciba al niño como un pecador de nacimiento se le ha de suministrar por necesidad ciertos castigos hasta que purifique su pecado original, en donde al niño se le conciba como adulto se le ha de tratar como igual, sin considerar derechos y capacidades propias de la edad, en donde se les considere como animal sin razón se le ha de azotar, porque “a los burros se les azota para que caminen”, etc. así en lo sucesivo las ideas colectivas y la posible presencia de alteraciones orgánicas condicionan las relaciones interpersonales.

La escuela como instituto reflector de las leyes constitucionales tiene como objetivo procurar la formación humana con bases científicas. Sin embargo también es un instituto en donde las relaciones humanas presentan conflictos y rupturas, muchas veces de gran dificultad, obligando a las autoridades a tomar decisiones extremas; la escuela concebida como una institución de vigilancia y encauzamiento de la conducta y como un mecanismo de poder disciplinario tiene el deber e incluso la obligación de utilizar las herramientas que le otorgan ese poder para mantener la formación disciplinada.

Pero confundir la disciplina con la violencia o viceversa obliga a replantear constantemente las normas y el uso del poder y la autoridad en la escuela, como parte de las estrategias que han de regular el comportamiento de los alumnos. Debido también a que los adolescentes viven una etapa particular y provienen de un círculo social de valores y costumbres peculiares.

La disciplina, concebida como un marco de reglamentos y leyes que deben cumplirse y aceptada como base indispensable para el progreso de la sociedad, sólo será base de desarrollo si en su marco jurídico se contemplan leyes que reconozcan los derechos de todos los agentes educativos involucrados en el

proceso, desde un alumno hasta su máxima autoridad educativa estatal y familiar. Pues desde el momento en que se violenten estos derechos la disciplina carecerá de sustento democrático para recaer en un autoritarismo, un estancamiento social más que un desarrollo.

### **5.6.1. La secundaria Mario Molina, muestra de voluntad.**

La directora ubica dos problemas presentes en la escuela: drogas y falta de responsabilidad de algunos padres y madres. Los alumnos se han visto enrolados en el consumo y distribución de drogas y en el caso de algunos padres que han descubierto estas actividades no lo han reportado con las autoridades. La situación familiar de algunos alumnos es causa de la constante problemática; en concreto de los padres y en específico de las madres que son las que se presentan ante una falta de su hijo. Debido a que las madres en general tienen un nivel académico de primaria y no trabajan fuera del hogar, son ellas las que tienen más contacto con sus hijos y son las que dirigen el comportamiento en casa. El padre, por lo general, trabaja todo el día. Se han registrado casos de alumnos involucrados en peleas a golpes, en robos y en insultos hacia los maestros. Cuando la madre se presenta a la escuela suele excusar a su hijo y tratar de buscar causas fuera del seno familiar que orillaron a que su hijo se comportara de la manera en que lo hizo. Cuando se logra demostrar que en efecto el alumno cometió el ilícito por declaración propia, las mamás suelen comenzar a llorar y platicar experiencias negativas respecto a su vida particular; en relación a su familia: el trato que recibió de sus papás y el trato que recibe de su esposo. Esto de alguna manera para tratar de justificar el descuido que ha tenido hacia su hijo (08/04/08)

Desde el primer momento en que el tesista se presentó para plantear el proyecto a formular y su operación, las puertas estuvieron siempre abiertas (en sentido figurado y literal, pues la puerta no siempre tiene el pasador de seguridad). A diferencia de otras escuelas en las que se negó la entrada cuando se planteó el

tema, los motivos pudieron ser diversos pero el hecho de permitir el acceso a un tesista y que se adentre en los mecanismos que rigen la institución es muestra de voluntad. Y no solo de inicio si no durante todo el proceso y hasta el último día de instancia todas y cada una de las puertas de cada salón, de cada documento fueron permitidas.

Pero más allá de este momento sociohistórico particular, la muestra de voluntad y el compromiso con la educación del municipio de Chimalhuacán también lo reflejan todas las fotografías que guarda con nostalgia la directora en una caja especial, de entre tantas que hay en la dirección; mas las que se exhiben en la biblioteca de la escuela. Cada imagen impresa en papel registra la evolución de la escuela: desde que se adquirió el terreno y fundó la escuela en 1993, la historia de vecinos que donaron parte de sus predios circundantes, las que muestran los primeros dos salones de tabique y techos de lámina, la dirección era solo una mesa y una silla y el baño era una letrina.

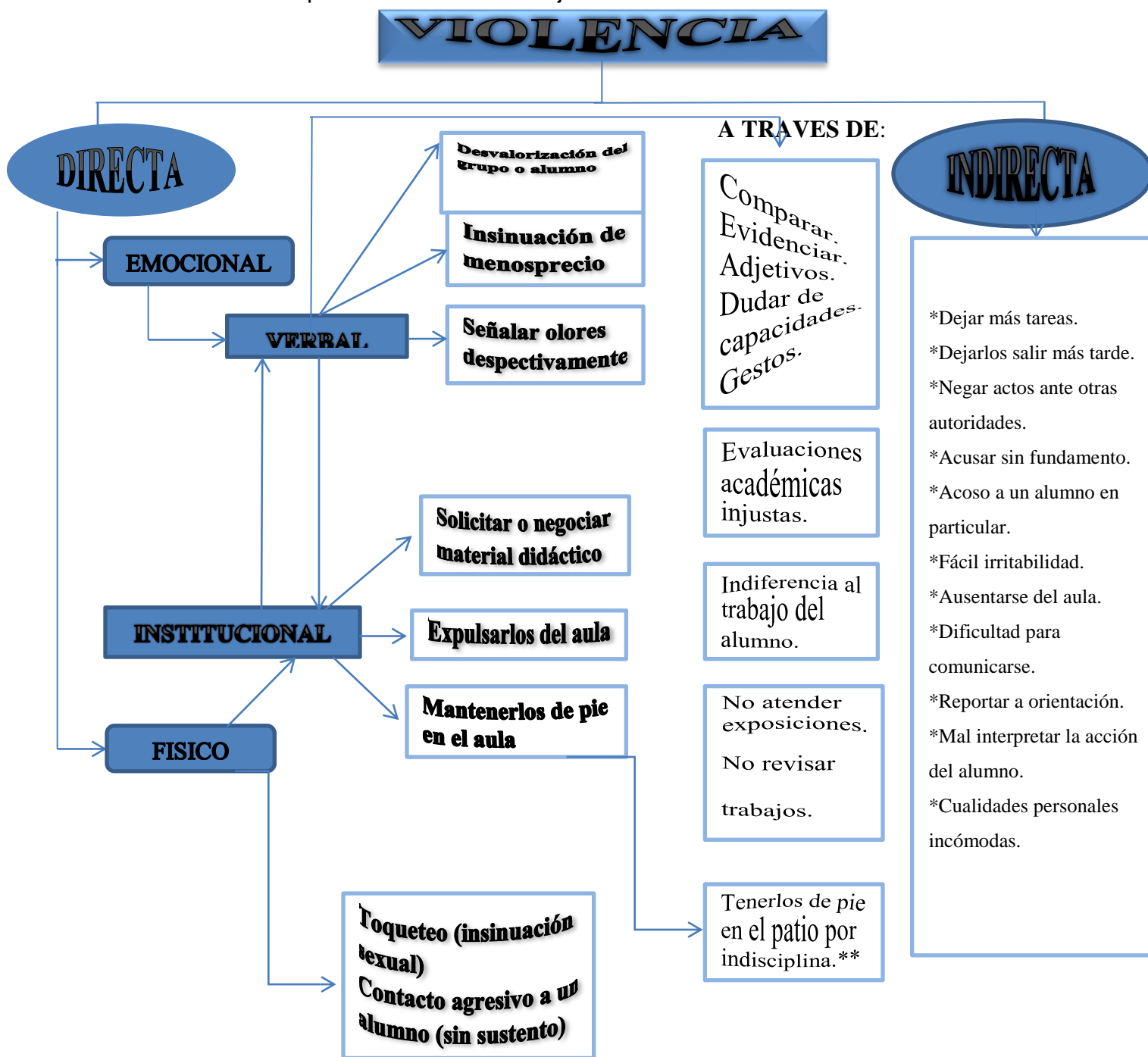
A lo largo de 17 años la secundaria ha alcanzado una sólida muestra de gestoría de parte de su planta administrativa – académica que día a día buscan incrementar más salones y más servicios tanto para los alumnos como para los maestros. Las autoridades de esta escuela han sabido estimular, coordinar y encauzar el esfuerzo de las autoridades municipales, de padres de familia, de profesores, de alumnos y de vecinos, para que no solo sea beneficiada la escuela sino todo el barrio en su conjunto. Durante el lapso que albergó esta investigación se notó las mejorías que sucedieron tanto en la escuela como en el barrio: la secundaria logró colocar piso de concreto para realizar la cancha de deportes, pues anteriormente los niños jugaban entre tierra y piedras, eso sin olvidar que en épocas de lluvias jugaban entre charcos y lodo; y ya para fines del proceso de investigación se comenzó la construcción con el auditorio para alumnos y la sala para maestros. Y respecto al barrio, es preciso mencionar que antes de comenzar a encarpetar las calles principales aledañas a la escuela era necesario sortear los enormes charcos que se formaban en épocas de lluvia, a veces era necesario hundirse en el agua hasta las rodillas para poder llegar a la escuela o salir del barrio.

Si bien la investigación se encauzó para que un grupo en particular señalaran a dos docentes que tuvieran el mayor número de menciones en relación a la violencia, este concepto no se acota al contexto local general, pues la directora con sus maestros son los que han logrado el nivel que tiene la secundaria y en conjunto existe un sistema que hostiga a cada actor que interactúa en el escenario, pero también el esfuerzo de cada actor muestra la voluntad de contrarrestar ese sistema hostigador que afecta a todos. En conjunto, la comunidad escolar ha afrontado los problemas.



## Diagnóstico exploratorio psicopedagógico.

Las formas de violencia que un grupo de alumnos de tercero de secundaria en Chimalhuacán percibe hacía él en el ejercicio de dos docentes son:



\*\* Por la constante reiteración teórica esta forma se anexa como forma percibida por el tesista y no por el grupo de alumnos, a excepción de un caso; además de que las referencias indican que esta forma fue ejecutada principalmente por las orientadoras y esporádicamente por los docentes.

La violencia que manifiesta percibir el grupo de 3º se presenta como conatos de violencia. Es decir, se presenta como breves señales que indican la iniciación de un acto incómodo propenso a convertirse en un acto de violencia superior si no es controlado a tiempo. La frecuencia no es cotidiana en un solo alumno, pero se percibe con reiterada frecuencia a nivel grupal. Sin embargo el impacto emocional en cada percepción individual se determina con un sondeo particular. No se rechaza que al menos un solo acto cometido durante el transcurso de la instancia del grupo de 3º en la secundaria, en las clases de los docentes Susana y Jorge, en al menos un alumno o alumna, haya limitado el desarrollo educativo y de esta forma dañado las estructuras del potencial en el alumno o alumna que experimentaron el alto impacto de violencia escolar, que pudo haber producido dicho acto. De la misma forma no se rechaza el grado de desarrollo alcanzado en al menos un alumno o alumna del mismo grupo como resultado del esfuerzo pedagógico que durante tres años los docentes Susana y Jorge ejercieron sobre el grupo.

Ubicar en qué nivel se encuentra el índice de violencia en la secundaria analizada, supone que existe un tabulador para medir. Buscar y/o utilizar un instrumento de medida, bien puede indicar en qué nivel se encuentra la frecuencia y formas de violencia en determinado sistema, pero el cuidado a tener es no asumir ningún indicativo como exclusivo y determinante. El signo que se utilice como indicador no tiene límites concretos ni extensiones exhaustivas, más bien cavilan en un rango operativo.

El nivel en el que se puede ubicar el grado de violencia se construye en este apartado en función de las tipologías generales del maltrato infantil observadas en Bringiotti (1996), con sus respectivos indicadores y extensiones.

En NCCAN de 1981. Ofrece 9 indicadores de maltrato infantil, de los cuales 3 extensiones se pueden adjudicar a las formas de violencia percibidas por el grupo de 3º.

Indicador: Abuso emocional.

Extensión: Ataque verbal emocional.

Indicador: Abuso sexual.

Extensión: Otras formas (toqueteo).

Indicador: Maltrato o violencia institucional.

Extensión: A través de la actuación de los profesionales se perjudica al niño "...en sus aspectos físicos, psíquico o sociales o lo colocan en riesgo de sufrir consecuencias que lo afecten en su normal desenvolvimiento." P. 35 (Categorías actualizadas del NCCAN, en Bringiotti, 1996).

En GIZALÁN (Servicio Especializado en Orientación y Atención Familiar, 1994). Ofrece 14 indicadores, de los cuales 3 extensiones se pueden adjudicar a las formas de violencia percibidas por el grupo de 3º.

Indicador: Maltrato emocional: hostilidad verbal crónica en forma de insulto, burla, desprecio y crítica.

Extensión: Transmisión casi habitual de una valoración negativo del niño o niña.

Extensión: Situación ambigua en la comunicación –doble mensaje–.

Indicador: Abuso sexual.

Extensión: Vejación sexual, manoseo y toqueteo.

De dos cuadros tipológicos con 9 y 14 indicadores respectivamente, 6 extensiones se toman como referencia, pero 3 son similares, por lo que se pueden conjuntar, de tal modo que 3 indicadores con sus respectivas extensiones son el resultado en el que se ubica el nivel de violencia percibido por el grupo de 3º, en conjunción con la teoría y el contexto:

1. Abuso emocional, a través de hostilidad verbal crónica en forma de insulto, burla, desprecio, crítica, a través de situaciones ambiguas en la comunicación y transmisión cotidiana de una valoración negativa del alumnado.
2. Abuso sexual, a través de manoseo y toqueteo.
3. Violencia institucional. Actuación profesional perjudicial al niño.

En conjunción con el antecedente empírico se puede adjudicar en los indicadores resultantes las siguientes situaciones académicas – normativas que dichos cuadros tipológicos no especifican y se interrelacionan entre sí.

4. Mantenerlos de pie en el aula, expulsarlos del aula y/o mantenerlos de pie en el patio.
5. Indiferencias al trabajo del alumnado. Evaluaciones académicas desproporcionadas. No atender exposiciones. No revisar trabajos. Establecer tareas repetitivas sin valor pedagógico. Solicitud constante de material.

Una de las consecuencias de los conatos de violencia a largo plazo, debido a su carga cultural de forma inconsciente y aceptación, tanto por los que la ejercen como por los que la padecen, es la apariencia de que los conatos no tienen alcance o se desvanecen conforme al desarrollo natural; sin embargo el adolescente aunque no pueda percibirlos y describirlos de forma más racional sí logra percibir cuáles son las acciones que guardan elementos relacionados con las ideas de injusticia y abuso de poder, estas percepciones, aunque algunas parciales y de planteamiento empírico ambiguo, en su constante retroalimentación por los actos de los docentes Susana y Jorge, se almacenan y acumulan en el inconsciente, de no recibir compensación al cúmulo de desigualdades acumuladas tenderán a reproducirse con sus iguales a corto plazo y reproducirse en la edad adulta para continuar con el ciclo de violencia.

La frecuencia con que se repiten los hechos mencionados por los alumnos, en general indica al menos un malestar entre los alumnos. Estos actos y este malestar enrarece el clima pedagógico en el aula y puede afectar a la predisposición del grupo respecto al aprendizaje. Por otro lado, el enrarecimiento del clima en el aula puede impactar indirectamente en el proceso educativo, pero cabe señalar que no todos los alumnos reciben el impacto de la misma forma, en gran medida influye la actitud de cada alumno, es decir el momento particular de su predisposición emocional.

## **Recomendaciones psicopedagógicas.**

Para las acciones con un posible impacto hostil significativo sobre los alumnos.

De forma particular para docente Susana.

Acerca de las formas de exhibir y comparar a los alumnos ante el resto del grupo, que se puedan hacer, para señalar posibles errores en los alumnos y/o prevenirlos, se recomienda utilizar un modelo de alumno imaginario para estimular al resto del grupo, sin necesidad de sacrificar la imagen de un alumno real. Pues el alumno real es quien finalmente recibirá el peso público de la burla y no una solución.

A las menciones que algunos alumnos realizaron acerca de sentirse menospreciados por la docente Susana, se sugiere, y no es por demás, que se revise una vez más los esquemas motivacionales para ejercer la profesión y se trabaje, de existir, en los resquicios que a veces la rutina provoca en toda profesión.

Acerca de las ausencias durante la clase que algunos alumnos mencionaron. Es necesario que programe su tiempo de socialización para no abandonar el aula durante las clases. Así se podrá aprovechar mejor el tiempo en supervisar la forma de trabajar de los alumnos. Y tal vez así se evitaría también las consecuencias de colocar textos con letras rojas de “no trabaja” y mandarlos a orientación de forma innecesaria.

Respecto a que la docente Susana reporta demasiado a los alumnos con la orientadora por no trabajar bien. A este proceso se sugiere considerar lo que la alumna Lorena expresó: los alumnos no trabajan bien por las deficientes explicaciones de la profesora. Como se explicó en el análisis, no hay suficiente registro complementario para cruzar la información de lo dicho por la alumna, se tendrá a bien considerar las palabras de la alumna y revisar una vez más el estilo del discurso pedagógico empleado en el aula.

Para la forma de dirigirse a los alumnos y alumnas, se sugiere utilizar sólo los términos establecidos por la norma local para regular los impulsos personales de los y las alumnas y no utilizar términos ambiguos fuera de la norma. Basta con recordar al alumnado el reglamento y emitir la acción concreta que debe ejercer para enmendar su actuar. Si, como el caso presentado, la alumna esta maquillada, la orden sería “desmaquíllate” y evitar frases como: “no estás en un circo”.

Se sugiere evitar comentarios que aludan a los olores de los alumnos, como <<olores desagradables>>, para no herir susceptibilidades. Quizás lo más conveniente sea inducir a la limpieza en general, de forma didáctica en la temática curricular indicada (por ejemplo: la materia de biología), hasta donde las actividades lo permitan.

De forma particular para docente Jorge.

Acerca de la percepción del contacto físico agresivo o incómodo. Si bien este punto es particular para el docente Jorge, se agrega el único señalamiento sin sustento empírico que tuvo la docente Susana, en tal caso para ambos docentes se sugiere evitar contactos con ademanes que tengan en su imagen como carga cultural actos de violencia ya conocida. En el caso del docente Jorge, colocar las manos alrededor del cuello de un alumno puede ser reacción a un momento de esparcimiento y a todo tipo de connotaciones fuera de la intención de violentar, sin embargo la imagen es de “ahorcamiento” y esa es la que observan los espectadores con todo y su carga de violencia ya conocida.

Por otro lado, en el caso mencionado sobre el “toqueteo” no hay una expresión de agresión física sexual de alto impacto, en donde se implique un abuso violento, pero sí tiene un nivel de impacto emocional en las alumnas. Es necesario revisar una vez más las recomendaciones emitidas por la CNDHEM en 2008 para regular la proximidad corporal entre docentes y alumnos. Así mismo, es necesario que los y las alumnas tengan conocimiento de esas mismas recomendaciones para que también cuiden la forma de interacción con sus docentes. En el mismo tenor, se recomienda ampliar la apertura de confianza y

discreción entre autoridades y alumnado para que de manera constante se monitoree el malestar de los y las alumnas respecto a las distintas cuestiones de desarrollo psicosexual que se puedan suscitar respecto al tema, no sólo con los docentes sino en general: familia y demás entorno social.

De forma general: para docentes Susana y Jorge.

De los adjetivos que sugieren intenciones hostiles. El cuerpo humano comunica de forma constante actitudes y estados de ánimo. En una intervención oral se recomienda prestar atención al uso de todas las posibilidades expresivas de nuestro cuerpo, pues en ellas revelamos nuestro estado físico y anímico (un alumno dinámico, con deseos de hacer una broma a sus docentes, estará atento a esta situación). Así mismo, se recomienda el uso de un lenguaje respetuoso, que no transmita prejuicios ni discriminaciones, que atienda tanto al significado de las palabras como a las ideas implícitas en el enunciado. Como docente es necesario cuidar las palabras a utilizar en el aula para dirigirse a los alumnos, pues la ambigüedad de los términos y expresiones, la frecuencia de su uso, la cantidad de señalamientos, las emociones atribuidas y los motivos aparentes, indican que en algunos casos el uso de estos términos no fue “para despertar al alumno”, “o hacerlo entender”, como aparentemente se pretendía, sino para agredir de forma directa a los alumnos aludidos y al mismo tiempo “ocultar” la agresión, quizás en un momento de exceso de confianza o de falla en el control emocional.

Es necesario que el docente ejercite habilidades de consciencia corporal para que desarrolle una conexión interna entre sus gestos y posiciones corporales, para que el mensaje que envía o desea enviar a sus alumnos enlace un vínculo de confianza y respeto. Transmitir apertura y flexibilidad hará que el alumnado sea más receptivo hacia los mensajes y por ende a la enseñanza. Las actitudes adecuadas crean vínculos de confianza mutua entre docente y alumno. Esto facilitará el autocontrol emocional necesario para reflexionar antes de hablar, y así emitir mensajes claros y directos y crear los mecanismos básicos de control escolar. Un ejemplo de ejercicios de habilidades de consciencia corporal, sería la

práctica del discurso ante un espejo o ante un observador, con conocimiento previo del objetivo de la práctica.

El temor que los alumnos manifestaron al rechazar la cámara de video para registrar sus percepciones es posible indicio de represión. A este respecto, se considera necesario otorgar espacios de compromiso abierto y estimular un poco más de confianza a los alumnos y docentes.

Acercas de la forma de evaluar y/o enseñar, se considera que aun falta mucho para lograr un sistema educativo en el que se reconozcan las habilidades particulares de cada alumno y así se puedan individualizar los momentos de enseñanza y evaluación. Sin embargo, si aún no es posible desarrollar el potencial de cada alumno a partir de sus propias cualidades, al menos es posible evitar los comentarios, gestos o acciones con mensajes hostiles o de indiferencia, en los momentos de evaluación y de enseñanza.

En vez realizar muecas de desaprobación de algún trabajo escolar, como mejoría se sugiere señalar únicamente la falta y devolver el trabajo con una nota que haga énfasis en la mejoría, al mismo tiempo que se señale con exactitud la falta. Será un esfuerzo supremo que el docente se administre en su tiempo para reconocer el estilo de aprendizaje y desarrollo del alumno y poder señalar su oportunidad particular de crecimiento. Sin intenciones de olvidar las condiciones bajo las que labora la planta docente parece que si realmente se desea aprovechar e incrementar el máximo del potencial del alumno, es necesario reflexionar más sobre la administración del tiempo para otorgar un momento particular al reconocimiento del estado individual del alumno y seguir su camino, aunque sean 32 caminos, en vez de exigirles que sigan sólo un camino, el del sistema, sólo porque “no hay más remedio que cubrir a como dé lugar la demanda social.”

Se sugiere no manifestar de forma ambigua (con gestos y tonos sugestivos) las dudas que se tengan acerca del desarrollo de las capacidades de aprendizaje del grupo o alumno en particular, y más bien expresar confianza e indicar en que punto puede el alumno reforzar su conocimiento, con frases como “Vas bien” o “Puedes mejorar esta tarea” etc.



A partir de la forma de obtener la información de esta tesis y de los resultados que se obtuvieron de ella; es necesario que las autoridades escolares: directivos, académicos y administrativos, revisen una vez más el material otorgado por el IFEEM para llevar a cabo el proceso de elecciones internas de la comunidad estudiantil y reflexionen un poco más sobre la participación de los alumnos en la reelaboración de las normas internas escolares y en particular en el aula. De esta forma la participación de los y las alumnas al proceso de normatización escolar constituye un avance en la necesidad de mantener en conjunto la disciplina, pues lo que se busca es que el alumnado en todo momento construya la plataforma de la cultura de la no violencia a través de los valores de la democracia y no la imposición absoluta del reglamento. Es decir, después de sondear en el grupo de 3º los factores que provocan su malestar en sus autoridades, se les invite al proceso de regulación sobre su propia conducta.

A este respecto, el mantenerlos de pie en el aula pertenece a las normas internas de la institución; la sugerencia es: si no se puede evitar esta forma de sancionar, al menos que se defina con mayor claridad a quién y por qué se aplicará la sanción de dejar parados.

La sanción de sacarlos del aula y en algunos casos dejarlos de pie en el patio, forma parte de la tradición institucional en la que la norma y su consecuencia por no acatarla no están escritas. Durante el desarrollo de esta tesis no se registró de manera directa para el grupo de 3º una acción de este tipo, pero a partir de las manifestaciones de los docentes más una observación fuera del foco de estudio, se puede sugerir a los docentes Susana y Jorge que, en conjunto con dirección, se elaboró un programa en el que se ocupe a los alumnos en actividades que los estimulen, en vez de dejarlos sin hacer nada fuera del aula.

En la sanción de hacer que los alumnos repitan enunciados 500 veces, se sugiere que los alumnos sustituyan esta actividad por la de escribir textos más significativos acerca de su propia conducta. Se recomienda historias breves en las que el adolescente proyecte sus sentimientos y se vea así mismo reflejado. Esta actividad también podría estimulará su capacidad histriónica y al mismo tiempo el

docente podrá sondear un poco más sobre los elementos que motivan la conducta del alumno.

Acercas de la solicitud de material didáctico para el aula o taller. Se sugiere revisar y reforzar el plan de trabajo entre directivos y docentes para la adquisición de materiales, que finalmente puede representar un gasto más para las mamás y los papás de los alumnos y esto recaer en la sensibilidad que produce la violencia estructural. Acercas de la solicitud de materiales por conveniencia, difíciles de conseguir o que se puedan interpretar como negocio personal, se sugiere fomentar los mecanismos necesarios para transparentar los convenios personales entre docente y alumnos respecto a la compra y venta de materiales, didácticos o no, que se pueda hacer en el aula o fuera de ella. Un ejemplo de mecanismo sería solicitar a los alumnos que en un cuaderno realicen el registro del material que les es solicitado por cualquier docente; esto en un simple formato: material solicitado, quién lo solicita y la fecha de solicitud. De este modo se evitarán malos entendidos. En este proceso de transparencia la Dirección puede y debería revisar de forma periódica cuadernos al azar o de forma sistemática. Así, no solo se llevaría un mejor control, si no que se fomentaría la corresponsabilidad entre alumnos, tutores, docentes y autoridades directivas.

Acercas de la negación de actos de agresión dirigidos al grupo, se sugiere evitarlos, de esta forma no habrá necesidad de negar nada ante otras autoridades.

Acercas de las acusaciones sin fundamento que se les pueda hacer a uno o más alumnos; parece pertinente sugerir una vez más el detenerse a pensar si al afectado le constan los hechos, cómo fueron y quién los produjo, pues aunque se puedan tener fuertes indicios de sospecha éstas no dejarán de ser una simple sospecha. En los alumnos es más benéfico ver en sus profesores un sentido sensato y de tolerancia, que un docente que se deje llevar por sus impulsos inmediatos.

Acercas de la fácil irritabilidad que se le atribuye a los docentes Susana y Jorge; se sugiere, como ya se había mencionado, no “entregarse” emocionalmente de forma abierta en su totalidad a todos los alumnos en grupo, pues se corre el riesgo de que más de alguno quiera sobresalir de los demás a costa de la sensibilidad

que pueda tener el docente en el día. Hay que recordar que durante la observación en el aula, en la clase de la docente Susana, un alumno le comentó en voz baja al tesista “¿Quiere ver cómo la hacemos enojar?”. Más de un alumno está atento a estas situaciones de sensibilidad emocional.

En últimas consecuencias, según este avance psicopedagógico, si el alumno no se apega a la normatividad escolar en la que él participó, para resguardar principalmente la integridad de los demás alumnos, es necesario elaborar el proceso de separación de la institución en la que se cuida en todo momento la segregación social, es decir, será pertinente darle seguimiento a ese alumno como situación especial, tanto por la escuela como por las instancias superiores a ella. Con esta forma de gestionar la educación se buscaría no generar más rencor en los individuos ni lanzarlos fuera del sistema, esto es responsabilidad del Municipio, Estado y Secretaria. En este caso la violencia institucional, más bien puede convertirse en la oportunidad pedagógica que se buscaba, la negociación para equilibrar las diversas fuerzas que se pueden contraponer en el aula.

Se sugiere que los docentes Susana y Jorge canalicen posibles procesos de frustración a procesos de reflexión, con o sin especialista, acerca de su propia actitud hacia los alumnos, o al menos de los conceptos de violencia que el grupo de 3º, generación 2008 – 2010, refiere de ambos en esta tesis.

## Conclusión

Se está de acuerdo en que el humano tiene como condición evolutiva cualidades de defensa que le pueden permitir sobrevivir en situaciones extremas. En lo que se disgrega la opinión es en el uso de esa condición humana para la ofensa y no para la defensa. Antagónico al uso de la condición para la ofensa se tiene otra cualidad que como especie se ha logrado: la capacidad de saber de sí mismos e influir en la propia conducta y la de los demás. Una vez que se sabe esto resulta difícil ser “cómplice” de sistemas ofensivos, pues la consciencia de sí mismos y de los demás, exige respuestas más adecuadas a la convivencia entre personas por el simple hecho de que sí existen estas respuestas.

La escuela como grupo humano organizado no es inmune a estas predisposiciones biológicas y culturales. En ella interactúa una serie de fuerzas que conforman el cúmulo de energía que ha de impulsar el desarrollo humano o lo ha de obstaculizar. No obstante, una de estas fuerzas impulsoras se vincula con la capacidad de equilibrar dichos poderes, la cual se proyecta en los mecanismos reguladores. Un mecanismo regulador consiste en dar voz a todos los participantes de un grupo e integrar esa voz al proceso general ha comprender. De tal manera que es posible obtener un significado particular entre el cúmulo de expresiones aglutinadas.

En la secundaria Mario Molina de Chimalhuacán se obtuvo la voz de diversos participantes. Estas expresiones manifiestas indican que persiste en estos días, en al menos dos docentes de dicha secundaria, actos que involucran nociones de violencia, vinculados directa o indirectamente. El proceso de esta noción de violencia atribuida a dos docentes tiene, entre otros, los siguientes aspectos:

- El proceso en general indica rotundamente un mínimo de presencia de condiciones ofensivas en los actos de los docentes Susana y Jorge hacia los alumnos.
- Hay indicadores que sugieren cierta conformidad de los alumnos acerca de algunas sanciones escolares (teóricamente con conato de violencia).

- Los cuales también sugieren dificultad en reconocer todos los actos de violencia escolar.
- En algunos casos el ejercicio de violencia fue percibido en otros alumnos y no sobre los mismos que lo manifestaron.
- Algunas percepciones se mencionaron con el fin de incrementar la imagen de “docente violento”.

Los aspectos que hacen que el grupo o algunos alumnos incrementen su percepción de violencia en sus docentes son:

- La imagen de violencia se puede vincular más con la antipatía entre alumno y profesor que con un ejercicio de violencia real.
- El estilo de enseñanza ejercido por uno o ambos docentes contiene rasgos tradicionalistas en sus sanciones.
- La relación entre alumnos habituados a traspasar límites de confianza y un docente con conflictos en establecer límites firmes de confianza.
- Algunos rasgos de personalidad de ambos docentes, así como posibles indicios de patología.
- La confrontación entre un alumno indisciplinado y el bajo nivel de tolerancia de un docente.
- Dificultad en mantener la presencia frente a un grupo de manera constante.
- La violencia estructural que experimenta el alumno no se vincula de forma directa con los docentes. En caso particular hubo vínculo directo: en la solicitud de material fuera de reglamento o difícil de conseguir.
- Cuando los factores contextuales internos y externos a la escuela comienzan a influir de forma negativa, los mecanismos de defensa se refuerzan en aras de fomentar la disciplina, aunque sea con elementos tradicionales; y es quizás en este momento particular de reforzamiento cuando los alumnos pueden percibir el incremento de actos de violencia, que son más bien la aplicación del reglamento.
- Algunos alumnos reconocieron que los actos de los docentes están relacionados con el incumplimiento de tareas, por lo que algunas

reacciones de los docentes se vinculan con la formación de hábitos escolarizados que tienen sus alumnos desde sus hogares.

- No todos percibieron en los docentes Susana y Jorge los mismos actos en relación al concepto de violencia; un mismo acto de un docente pudo ser percibido de distinta manera, en algunos casos los alumnos justificaban el acto y otros lo reprobaban. En algunos alumnos no era ofensivo y en otros sí.
- Al menos con la información obtenida no se puede establecer a plenitud cuáles son las relaciones de los factores que dividen las opiniones de los alumnos de un mismo acto. Pero al menos en dos casos se puede concluir que esta diferencia se relacionó más con discrepancias en el liderazgo grupal y al mismo tiempo con el proceso de recolección de información, conforme se avanzaba parecía aclararse en los alumnos el objetivo de la investigación.
- En algunos casos la forma de aplicar el reglamento quizás no fue la adecuada y se prestó a actos que se percibieron en distintas formas de violencia. En otros casos los actos vinculados a violencia de los docentes Jorge y Susana no necesariamente tenían relación con la aplicación de un reglamento.
- Si bien parece que la escuela Mario Molina continúa ejerciendo el control través de la imposición del poder institucional, como puede dar la impresión la información obtenida, en realidad existen suficientes indicadores ampliamente sustentables para decir que las autoridades educativas de esta secundaria, desde docentes hasta directivos, buscan el control a través de la gestión administrativa que eficiente los mecanismos de cooperación entre los actores que convergen en el escenario educativo.

La forma que percibe el grupo de 3º y la intensidad de los actos relacionados con violencia son: directa e indirecta, a nivel verbal, gestual, institucional y de contacto incómodo, todos de bajo impacto; también llamados en este trabajo como conatos de violencia, pues la influencia de leyes y principios éticos restringen los actos de los docentes. No obstante se insiste en otorgar un margen a la posibilidad de que

el impacto emocional en algunos casos haya sido de mayor nivel que el propuesto, sin embargo no se cuenta con la información necesaria para dar sustento a ese margen. Las manifestaciones de violencia y su impacto no parecen dañar el aprendizaje ni favorecer potencialmente un clima de violencia escolar en el grupo de 3º, pero sí son susceptibles a incrementar las nociones de autoritarismo y discriminación que ya de por sí la violencia estructural puede generar en el grupo y por ende en la comunidad.

## REFERENCIAS

- Abraham, A. (1987). *El mundo interior de los enseñantes*. Serie: Hombre y sociedad. Renovación pedagógica. Edit. Gedisa, S.A: Barcelona.
- Aguirre, B. A. ed. (1996). *Psicología de la adolescencia*. Alfaomega, grupo editor, S.A de C.V: Santa Fe de Bogotá.
- Almeida, C. & Gómez, P. M. (2005). *Las huellas de la violencia invisible*. 1ª edic. Edit. Ariel, S.A.: Barcelona. P. 21.
- Antonio, L. L. (9 de Enero de 2009). *Alumnos agresivos causan depresión en sus maestros*. Revisado el 05 de marzo de 2010. En: <http://redcrucero.com/crucero/2009/01/alumnos-agresivos-causan-depresion-en-sus-maestros/>
- Bandura, A. (1987). *Teoría del aprendizaje social*. (A. Riviere, trad.) 3ª edic. edit. Espasa - Calpe: Madrid.
- Barrientos, T. (2004, 19 de julio). *Cultura Light, cuando la vida pierde peso*. El Siglo de Torreón. Revisado el: 13 de Octubre de 2010. En: <http://www.elsiglodetorreon.com.mx/noticia/99580.html>
- Batallán, G. (Septiembre – Diciembre, 2003). *El poder y la autoridad en la escuela*. Revista Mexicana de Investigación Educativa. Vol. 8, num. 19. p. 679 – 704.
- Battegay, R. (1979). *La agresión*. Edit. Herder: Barcelona.
- Berkowitz, L. (1996). *Agresión. Causas, consecuencias y control*. (J. Aldekoa, trad.) Edit. Desclée De Brouwer: Bilbao.
- Bermudez de Brauns, M. (1985). *Bosquejos de educación para el pueblo: Ignacio Ramírez e Ignacio Manuel Altamirano*. Antología, edic. El Caballito. SEP Cultura: México.
- Bringiotti, M. I. (1996). *La escuela ante los niños maltratados*. Paidós: Buenos Aires.
- Busquets, R. (Revisado en Octubre de 2010). *Factores que propiciaron la corrupción en México. Un análisis del soborno a nivel estatal*. En: <http://innova.fox.p.residencia.gob.mx/archivos/4/5/4/1/files/archivos/si-p-3093.pdf>
- Butchart, G. (Octubre, 2008). *Violencia*. Edición especial de Tv Pasillo. Año 2, no. 10. Edit. Sporre: México.
- Carmona, R. (abril, 2010). *Violencia escolar: un fenómeno multifactorial*.



Educación; revista de educación para una sociedad democrática. Num. 179.

- Caspari, I. E. (1978). *El maestro ante alumnos perturbadores*. (S. Isabel & R. B. Pascual, trads.) Biblioteca de cultura pedagógica. Buenos Aires.
- Césarman, E. (1982). *Hombre y entropía*. 2ª edic. Edit. Ediciones Gernika, S.A. México, D.F.
- Corneluop, A. (1991). *Cómo mantener la disciplina*. Aula Práctica. Ceac. Barcelona .
- Cristal, P. (2009). *Ubican a los estados con más violencia hacia la mujer*. Enlace Reforma. Revisado el: 05 de Marzo de 2010.  
En: <http://vivirmexico.com/2009/02/estados-con-violencia-hacia-la-mujer>.
- Definición.de (2008). *Definición de percepción social*. Revisado el: 23 de Enero de 2009. En: <http://definicion.de/percepcion-social/>
- Del Rey y Ortega. (Julio – septiembre, 2005). *Violencia interpersonal y gestión de la disciplina. Un estudio preliminar*. Revista Mexicana de Investigación Educativa: México. Vol. 10, num. 26.
- Diccionario Akal de psicología (1998). Barcelona. ed Akal.
- Diego, B. O. (2001). *La ética para servidores públicos*. 1ª edic. Universidad Pedagógica Nacional: México.
- Donoso, T. R. (1999). *Mito y educación. El impacto de la globalización en la educación en Latinoamérica*. Espacio Editorial: Buenos Aires.
- Elena, M. (Martes, 29 de junio de 2004). *Contexto económico, la fuente de violencia*. El Siglo de Torreón. Revisado el 27 de septiembre de 2010.  
En: <http://www.elsiglodetorreón.com.mx/noticia/96308.html>
- El universal. (19 de octubre de 2005). *México tiene nueva caída en índice de corrupción*. Revisado el: 10 de octubre de 2010.  
En: [http://www2.eluniversal.com.mx/pls/impreso/noticia.html?id\\_nota=130957&tabla=nacion](http://www2.eluniversal.com.mx/pls/impreso/noticia.html?id_nota=130957&tabla=nacion)
- El Universal. (2008, 14 de Agosto). *México, primer lugar en secuestros a nivel mundial: ONG*. Redacción: Ciudad de México. Revisado el: 11 de noviembre de 2009.  
En: <http://www.eluniversal.com.mx/notas/530208.html>
- El Universal. (04 de Octubre de 2008). *Es Chimalhuacán cantera de narcos*. Redacción: México. Revisado el 05 de Marzo de 2010  
En: [http://www.vanguardia.com.mx/diario/noticia/seguridad/nacional/es\\_chimalhuacan\\_cantera\\_de\\_narcos/234648](http://www.vanguardia.com.mx/diario/noticia/seguridad/nacional/es_chimalhuacan_cantera_de_narcos/234648)

- El Universal. (13 de Septiembre de 2009). *Mexiquenses inician consumo de drogas a los 11 años*. Redacción: México. Revisado el 05 de Marzo de 2010  
En: [http://www.vanguardia.com.mx/diario/noticia/estados/nacional/mexiquenses\\_inician\\_consumo\\_de\\_drogas\\_a\\_los\\_11\\_años/405453](http://www.vanguardia.com.mx/diario/noticia/estados/nacional/mexiquenses_inician_consumo_de_drogas_a_los_11_años/405453)
- El Universal. (28 de Octubre de 2010). *Alerta en el IFAI por corrupción en México*. El siglo de Torreón. México, DF. Revisado el 10 de Noviembre de 2010.  
En: <http://www.elsiglodetorreon.com.mx/noticia/570505.html>
- Esteve, J. M. (1994). *El malestar docente*. 3ª edic. Edic. Paidós Ibérica, S.A. Buenos Aires.
- Fernández G. I. (1999). *Prevención de violencia y resolución de conflictos. El clima escolar como factor de calidad*. Colab. Blanco, M; Callejón, M; Ortega, R. 2ª edic. Edit. Narcea, S.A.: Madrid.
- Fernández, J. L. (2005). *El Periquillo Sarniento*. Vigésimo novena edic. Edit. Porrúa: México.
- Fontana, D. (1992). *Control del estrés*. (A. J. Velázquez, trad.) El Manual Moderno, S.A. de C. V. México.
- Fontana, D. (2000). *El control del comportamiento en el aula*. (C. P. Riano, trad.) Paidós. Temas de educación. Barcelona.
- Forgus, R. & Melamed, L. (2003). *Percepción. Estudio del desarrollo cognoscitivo*. Edit. Trillas. México.
- Gobierno del Estado de México. Gaceta del Gobierno No. 55. 16 de septiembre de 2005. Programa de Desarrollo Regional Macro Región III Oriente, Región III Chimalhuacán 2006-2011
- Gómez, A. (Julio – septiembre, 2005). *Violencia e institución educativa*. Revista Mexicana de Investigación Educativa, año/vol. 10. no. 26.
- Gómez, G. (25 de Marzo de 1998). *Estudiantes y estudiosos*. Noticias de Opinión. Revisado el: 09 de Enero de 2009.  
En: [https://www1.lanacion.com/nota.asp?nota\\_id=91499](https://www1.lanacion.com/nota.asp?nota_id=91499)
- Guerrero, E. (Noviembre, 2010). *Cómo reducir la violencia en México*. Nexos. Año 33, vol. XXXII, no. 395.
- Guerrero, V. (Octubre, 2010). *Maltrato. La violencia de todos los días. ¿Cómo ves?* Año 12, no. 143. Revista de divulgación de la ciencia de la Universidad Nacional Autónoma de México. Pag. 10 – 16.

- Guillote, A. (2003). *Violencia y educación. Incidentes, incivildades y autoridad en el contexto escolar*. (M. del C. Rodríguez, trad.) 1a edic. Edit. Amorrortu: Buenos Aires.
- Hirigoyen, Ma.-F. (2003). El acoso moral. *El maltrato psicológico en la vida cotidiana*. Tr. Folch, G. E. Edit. Paidós. Barcelona.
- Historia de Chimalhuacán. Portal del Estado de México. Revisado el 17 de Marzo, 2009. En: <http://www.estadodemexico.com.mx/portal/chimalhuacan/>
- Imbereti, J. (comp.); Chemen, S.; Correa, J.; Guebel, G.; Hernáez, C. (Coauts.) (2001). *Violencia y escuela. Miradas y propuestas concretas*. 1ª edic. Edit. Paidós: Buenos Aires.
- INEGI (2007). *Estadísticas a propósito del día internacional de la eliminación de la violencia contra la mujer*. Archivo PDF (25 de Noviembre de 2007). Revisado el 28 de octubre de 2009. En: <http://www.inegi.org.mx/inegi/contenidos/espanol/prensa/contenidos/estadisticas/2009/violencias09.asp?s=inegi&c=2744&ep=24>
- Kaplan, C; coaut. Castorina, J., Kantarovich, G. (2006). *Violencias en plural. Sociología de las violencias en la escuela*. Edit. Miño y Davila: Madrid.
- Kilpatrick, W. H. (1940). *La función social, cultural y docente de la escuela*. (C. Delgado, trad.) Biblioteca del maestro. Edit. Losada, S.A: Buenos Aires.
- Lanzillotta, A. (2004). *Definición de información*. Master Magazine. Revista digital líder en información. Revisado el: 12 de Febrero de 2009. En: <http://www.mastermagazine.info/termino/5366.php>
- López, M. (1979). *La disciplina escolar, premios y castigos*. Tesis profesional. SEP. Celaya, Guanajuato.
- López, H. (2010) *Crece consumo de drogas 20% en tres años: IMCA*. Revisado el: 05 de Marzo de 2010. En: <http://impreso.milenio.com/node/8610444>
- Melero, M. J. (1996). *Conflictividad y violencia en los centros escolares*. Psicología, etología y psicoanálisis. Siglo Veintiuno: México.
- Montagu, A. (1988). *La naturaleza de la agresividad humana*. Edit. Alianza: Madrid.
- Moser, G. (1992). *La agresión. La orientación del pensamiento de la modernidad*. Publicaciones Cruz S.A. Prosses universitaires de France.
- Mosso, R. (17 de Diciembre 2010). *PGR: 30 mil 196 muertos en lo que va del sexenio*. Diario Milenio. México.

- Neill, A. S. (1978). *Maestros problema y los problemas del maestro*. (C. G de Grossi, trad.) Edit. Mexicanos Unidos: México.
- Ortega, R. & Del Rey, R. (julio – septiembre, 2005). Violencia interpersonal y gestión de la disciplina. Un estudio preliminar. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. VOL. 10, NÚM. 26, PP. 805-832.
- Ortiz, O. V. (1995). *Los riesgos de enseñar. la ansiedad de los profesores*. Edit. Amarú: Salamanca.
- Osorio, F. (2006). *Violencia en las escuelas. Un análisis desde la subjetividad*. Edic. Novedades Educativas. Edit. Noveduc: Buenos Aires.
- Pepín, L. (1975). *La psicología de los adolescentes*. (de Gordi García – Boch, trad.) Edic. Oikos–tau, S.A.: Barcelona.
- Postman, L. (1974). *Percepción y aprendizaje*. (O. Castillo, trad.) Edit. Nueva Visión: Buenos Aires.
- Ramos, L. (1985). *La educación en la época medieval*. Antología. Edic. El Caballito. SEP, Cultura. México.
- Reglamento Interno de la secundaria Mario Molina del Barrio de San Juan. Última modificación por Dirección Escolar, Agosto del 2007.
- Ross, J. y Watkinson, A. (1999). *La violencia en el sistema educativo. Del daño que las escuelas causan a los niños*. Colección Aula Abierta. Edit. La Muralla. Madrid.
- Ruiz, J. (1 de Abril de 2007). *Proviene de maestros el 30% de discriminación y maltrato a alumnos de secundaria: estudio CDHDF-UNICEF*. La crónica. Revisado el 27 de Agosto de 2008.  
En: [http://www.cronica.com.mx/nota.php?id\\_nota=293522](http://www.cronica.com.mx/nota.php?id_nota=293522).
- Saenz, P. G. (2005). *Comunicación efectiva en el aula: técnicas de expresión oral para docentes*. Edt. Grao: Barcelona.
- Salgado, A. (4 de Octubre de 2006). *Suman 2,300 las agresiones en escuelas: SEP*. La Jornada.
- ¿Santibáñez, L. (2002). *¿Están mal pagados los maestros en México? Estimado de los salarios relativos del magisterio*. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 2º trimestre, año/vol. XXXII, número 002, Centro de Estudios Educativos, Distrito Federal: México. P. 9 – 41.
- Secretaría de Desarrollo Social. 2007. *Violencia*. Gobierno del Estado de México.

Revisado el: 05 de marzo de 2010

En: <http://www.edomex.gob.mx/portal/page/portal/cemybs/estadisticas/violencia>

Solorio, C. (viernes 23 Mayo 2008). *Maltrato escolar: denuncian acoso sexual y agresiones. Mentores del nivel básico educativo son denunciados por maltrato verbal, psicológico y hostigamiento sexual*. Villahermosa Tabasco. Revisado el 20 Octubre 08.

En: [http://www.tabascohoy.com.mx/nota.php?id\\_nota=155819](http://www.tabascohoy.com.mx/nota.php?id_nota=155819)

Terra. (2009). *México primer lugar en índice de violencia entre jóvenes, OCDE*.

Revisado el: 05 de marzo de 2010

En: <http://www.terra.com.mx/articulo.aspx?articuloid=845573>

Toro, J. (1981). *Mitos y errores educativos. Castigo, sobreprotección, freinet y Sumerhill...* Breviarios de conducta humana no. 22. Edit. Fontanella, S.A.: Barcelona.

Trianes, T. M. (2000). *La violencia en contextos escolares*. Colección Monográficos Aljibe. Edit. Aljibe. Málaga, España.

Valzelli, L. (1983). *Psicobiología de la agresión y la violencia*. (J. Fernández, trad.) edit. Alhambra, S.A. Madrid.

Vázquez, V. (Septiembre, 2008). *¿Qué es la violencia escolar?* Artículo, año 8, No. 9. Aseconvox: México.

Warnock, G. Recop. (1974). *La filosofía de la percepción*. México. Fondo de Cultura Económica.

Wikipedia, la enciclopedia libre. (Última modificación 14 de Diciembre de 2008).

*Efecto halo*. Revisado: 10 de Febrero de 2009.

En: [http://es.wikipedia.org/wiki/Efecto\\_halo](http://es.wikipedia.org/wiki/Efecto_halo)

Zoraida, V., Tanck, D., Gurza, F. (1985). *Ensayos sobre la historia de la educación en México*. 2ª edición. El colegio de México. México.

# **ANEXOS**

**ANEXO 1. Hoja 1 de sondeo de opinión (H1SO).**

**ANEXO 2. Hoja 2 de sondeo de opinión (H2SO).**

**ANEXO 3. Guía de entrevista a alumno(a)s.**

**ANEXO 4. Ficha de observaciones en el aula.**

**ANEXO 5. Guía de entrevista a docentes seleccionados.**

**ANEXO 6. Cuadro sociográfico del grupo 3º A.**

# ANEXO 1.

## Hoja 1 de sondeo de opinión (H1SO)

<b>Alumno ( )</b> <b>Lugar de aplicación:</b> <b>Fecha:</b> /   /   /
Describe al menos dos casos en los que consideres que un maestro o maestra hayan cometido un acto de violencia sobre ti o algún otro compañero. Ya sea con palabras u otro tipo de sonido, algún gesto (mirada o movimiento de boca), con algún movimiento o posición corporal del maestro, por medio de una orden en la que tuviste que hacer algo que consideras inapropiado o por un contacto físico desagradable. Estas son acciones las cuales consideras que es una forma de atacarte o que no deberían de ser de un profesor para tratar así a sus alumnos. (¿Cuándo fue? Respuesta opcional sólo si recuerdas el momento del acto).
Caso 1, Nombre del profesor(a):
Caso 2, Nombre del profesor(a):

## ANEXO 2.

### Hoja 2 de sondeo de opinión (H2SO)

<b>Alumno ( )</b>	<b>Fecha:</b> / /
-------------------	-------------------

En la primera columna aparece la característica de violencia que el grupo atribuyó a uno o más docentes.

Con una X marca en las siguientes columnas a quién le corresponde dicha característica, sólo si estás de acuerdo en que la característica en efecto corresponde al maestro o maestra.

Características atribuidas por los alumnos.	Docentes	
	Susana	Jorge
Grita palabras incómodas.		
Hace gestos incómodos.		
Se enoja con facilidad.		
Los deja parados si no saludan.		
Acusa sin fundamento.		
Desprecia tareas malhechas.		
Duda de su capacidad comprensiva.		
Les dice groseros sin justificación.		
Los llama "tontitos".		
Da "zapes" delante de todos.		

Si crees necesario puedes anexar algún comentario en esta cuadro

GRACIAS



## **ANEXO 3.**

### **Guía de entrevista a alumnos del grupo de 3º A**

- 1** ¿Qué tipo de palabras incómodas grita?
- 2** ¿Qué gestos incómodos hace el docente?
- 3** ¿Se enoja con facilidad?
- 4** ¿Si no corresponden el saludo los deja parados durante la clase?
- 5** ¿Acusar sin fundamento?
- 6** ¿Desprecia tareas malhechas?
- 7** ¿Duda de su capacidad comprensiva?
- 8** ¿Les dice groseros sin justificación?
- 9** ¿Los llama “tontitos”?
- 10** ¿Da zapes delante de todos?

## ANEXO 4.

### Ficha de observaciones en el aula.

Hoja de observación (n)	Fecha:	Hora de inicio	Hora final
Materia:		Docente:	
Tema(s) de clase.		Dinámica	

Conductas del docente con posible contenido de agresión hacia el alumno en el aula.

Indicadores mencionados por el grupo.	Observ.		Observ.
Grita palabras incómodas		Se enoja con facilidad	
Los deja parados si no saludan		Acusa sin fundamento	
Desprecia tareas malhechas		Duda de sus capacidades	
Dice groseros sin justificación		Los llama "tontitos"	
Da zapes delante de todos			
<b>Indicadores no mencionados por el grupo.</b>			
Lo compara con otro alumno		Lo calla si le interpela	
Lo expulsa del salón		Le Indica postura incómoda	
Lo acusa sin fundamento		No le contesta dudas	
Le evidencia condiciones		Ignora necesidad fisiológica	
Físicas		Da la espalda	
Socioeconómicas		Se muestra de perfil	
Intelectuales		Se muestra distante	
Otra (especificar)			

Los números indican expresiones faciales o de sonido vocal que pueden acompañar a las acciones Verbales, Gestuales y Corporales.

1. Una mueca bucal (fruncir el entrecejo y/o la boca)
2. Mira de manera directa y prolongada
3. Crea sonidos ásperos de garganta
4. Mueve la cabeza de un lado a otro en señal de negación.

<b>Especificaciones:</b>

## ANEXO 5.

### Guía de entrevista a docentes seleccionados

Profesor.		Fecha:
Edad:	Género:	
Lugar de la entrevista.		Hora.

1. ¿Los datos obtenidos del grupo de 3º A respecto a la exploración inicial indican que la percepción social que tienen de usted respecto a la violencia institucional es... (en función de los resultados de las hojas de sondeo de opinión) usted qué opina?
2. ¿Cómo abordó o intentó solucionar una de las situaciones en relación a la conducta que le atribuye el grupo?
3. ¿Qué relación encuentra entre la opinión del grupo y los probables factores externos que influyeron o influyen para que la situación se desarrollara?
4. ¿Con qué se queda de esta entrevista?

## Anexo 6.

CUADRO SOCIOGRÁFICO DEL GRUPO 3° A

Género	Alumn@	Veces que los mencionan como mejores amistades.	Alumn@s considerados como mejores amigos.
--------	--------	---	---

M	1	*	N/A
H	2	**	7, 17 y 8
M	3	***	5, 19, 4 y 13
M	4	**	3 y 19
M	5	***	26, 13, 15 y 19
H	6	**	27, 29, 12 y 21
H	7	*****	17 y 2
H	8	***	7
M	9		N/A
H	10		N/A
H	11	****	N/A
H	12	***	6, 27, 29, 21, 18 y 8
M	13	***	26, 15, 5, 19, 11 y 27
M	14	**	31, 11, 20 y 7
M	15	***	N/A
M	16	**	22
H	17	****	7, 2, 18 y 8
H	18	***	N/A
M	19	****	13, 5, 15, 26, 4, 3, 27, 11, 29, 7 y 17
H	20	*	14 y 31
H	21	**	12, 6, 29, 18, 7 y 17
M	22	***	16 y 24
M	23	***	30 y 28
M	24	*	22 y 3
M	26	***	N/A
H	27	*****	N/A
M	28	****	30, 23, 14, 27, 11, 7, 22, 33, 12, 31 y 16
H	29	****	N/A
M	30	***	23 y 28
M	31	***	N/A
M	32		1 y 28
M	33	*	28, 30 y 23