

**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MORELOS**

**FACULTAD DE PSICOLOGÍA**

**MAESTRÍA EN PSICOLOGÍA**

**Convivencia escolar para la noviolencia en adolescentes de secundaria de la colonia**

**Carolina**

**TESIS**

Para obtener el Grado de Maestro (a) en Psicología

**PRESENTA**

Airé Ibarra Fernández

**Directora de Tesis:**

Dra. María Elena Ávila Guerrero

**Comité Tutorial**

Dr. Jesús Alejandro Vera Jiménez

Dra. Berenice Pérez Amezcua

Dr. Gabriel Dorantes Argandar

Mtra. Sandra Márquez Olvera

Febrero, 2019

## Índice

Introducción.....	4
-------------------	---

### APARTADO TEÓRICO

1. Psicología comunitaria y convivencia.....	10
1.1 Una postura sociopolítica.....	13
1.2 La convivencia desde una perspectiva psicosocial.....	18
1.3 La cultura de la violencia en nuestro país.....	25
2. Violencia y adolescencia.....	37
2.1 La adolescencia.....	45
2.2 Violencia escolar en la adolescencia.....	49
2.3 Causas de la violencia escolar.....	56
3. Convivencia escolar.....	60
3.1 Convivencia escolar y noviolencia.....	72
3.2 Convivencia inclusiva y convivencia democrática.....	74

### APARTADO EMPÍRICO

4. Planteamiento del problema.....	79
4.1 Objetivos.....	81
4.2 Pregunta de investigación.....	82
4.3 Hipótesis.....	82

5. Método.....	83
5.1 Diseño.....	83
5.2 Universo.....	83
5.3 Muestra.....	83
5.4 Instrumentos.....	83
5.5 Definición de variables.....	85
5.6 Procedimiento.....	86

## DISCUSIÓN DE RESULTADOS Y CONCLUSIONES

6. Fase diagnóstico.....	90
Resultados del diagnóstico.....	92
7. Fase intervención.....	107
8. Resultados de la intervención.....	114
9. Discusión y conclusiones.....	118

Anexos

Referencias

## Introducción

La violencia hoy en día se ha convertido en una problemática que demanda estrategias efectivas y urgentes de prevención, pues los índices de violencia se han tornado escalofrantes tanto en nuestro país como en nuestro estado.

De acuerdo con datos del Secretariado Ejecutivo del Sistema Nacional de Seguridad Pública, el 2016 ha sido el año con mayor incidencia de homicidios dolosos en lo que va del actual sexenio en nuestro país: Mientras que en el 2013 la cifra fue de 18 332 y en 2014 de 15 653, en el 2016 asciende a 20 824 homicidios. Acercándose a las altas cifras del 2011 y 2012 (Secretariado Ejecutivo del Sistema Nacional de Seguridad Pública, 2017).

Por su parte, los datos de nuestro estado son también desalentadores. Según el estudio “*La violencia en los municipios y las entidades federativas de México*” (2014), a Morelos corresponde el índice de violencia más elevado del país (Consejo Ciudadano para la Seguridad Pública y Justicia Penal A. C., 2014). Y de acuerdo con el estudio *Índice de Paz México*, Morelos es el tercer estado menos pacífico, superado sólo por Guerrero y Sinaloa (Instituto para la economía y la paz, 2016).

Esta violencia que permea nuestra vida cotidiana, la están presenciando y padeciendo las nuevas generaciones. De acuerdo con datos de la Comisión Nacional de Derechos Humanos (CNDH) entre el 2004 y 2013 fueron asesinados en México un total de 10,876 niños, niñas y adolescentes, de los cuales la mitad de ellos eran hombres de entre 15 y 17 años (CNDH, 2017).

Esto refleja la violencia que viven los adolescentes. Y resulta alarmante el hecho de que además de padecerla las nuevas generaciones se están convirtiendo en reproductoras de esta violencia, incluso los más pequeños; los niños de primaria juegan a matar o a policías y ladrones,

los de secundaria quieren ser sicarios o narcotraficantes, pues la violencia se ha convertido en algo cotidiano y normal para ellos.

De acuerdo con datos de la ECOPRED (Encuesta de Cohesión Social para la prevención de la Violencia y la Delincuencia) publicada en el 2014, el 32.7% de los adolescentes entre 12 y 18 años manifiesta haber sido víctima de alguna conducta delictiva o de maltrato por parte de sus compañeros de escuela (SEGOB – INEGI, 2014).

Lo anterior resulta preocupante, pues los estudiantes están justificando la violencia entre iguales (Carpio, Tejero & García, 2013; Muñoz, Saavedra & Villalta, 2007; Rivero, Barona & Saenger, 2009) y percibiéndola como normal e incluso amistosa (Carpio, Tejero & García, 2013). Esto refleja la naturalización de la violencia cotidiana que estamos viviendo, y llama la atención en torno a la necesidad de comprender las dinámicas sociales que están favoreciendo la aceptación y reproducción de conductas violentas en la escuela.

En este panorama se sitúa el problema de la violencia escolar en nuestro estado, violencia que es indisoluble de la violencia social que estamos viviendo y que lastima cada vez más las bases para lograr una sociedad justa y libre de violencia. Ante esta situación, se plantea la necesidad de incidir en uno de los contextos más importantes para el desarrollo de los adolescentes: la escuela. Buscando primero comprender los problemas de violencia que está viviendo este grupo poblacional, para poder luego intervenir generando espacios de convivencia libre de violencia.

Está ampliamente documentado que el clima de convivencia en los centros educativos es un factor esencial en la comprensión y prevención de la violencia escolar (Cava & Musitu, 2014; Díaz, 2002; Gijón & Puij, 2010; Ortega, 2007). En este sentido, varios autores (Cava & Musitu, 2014; Díaz, 2002; Ortega, 2007; Rodríguez & Vaca,

2010) han implementado estrategias de prevención de la violencia, valiéndose de la promoción de la convivencia en el contexto escolar, y concuerdan en que mejorar la calidad de las relaciones en la escuela es una herramienta importante para aprender a construir la no violencia.

De tal manera que la escuela puede ser agente facilitador en la transmisión de modelos competentes sobre cómo relacionarse sanamente con otros o, por el contrario, puede transformarse en un agente de reproducción de la violencia (Veccia, Calzada & Grisolia, 2008).

Por tanto, el presente proyecto se plantea la siguiente pregunta: ¿El programa *Educación popular con adolescentes: Construyendo convivencia*, resulta efectivo para reducir la victimización en los adolescentes de 2° “C” de la escuela secundaria Manuel Ávila Camacho? Esto, basado en la tesis de que mejorar los procesos de convivencia escolar, tiene un impacto positivo en la disminución de la violencia en dicho contexto (Cava & Musitu, 2014; Díaz, 2002; Ortega, 2007).

En el primer capítulo: *Psicología comunitaria y convivencia*, se realiza una aproximación a la psicología comunitaria revisando la idea de la politización de la psicología. También se aborda el tema de la convivencia desde un acercamiento psicosocial, buscando entenderla como un proceso que involucra a la sociedad como una totalidad compleja, y al individuo como parte de un todo que lo transforma y a la vez es transformado por éste.

El segundo capítulo, titulado: *Violencia y adolescencia*, esboza una aproximación al problema de la violencia, buscando una mirada integral de la misma para aproximarnos a la comprensión de la relación violencia - adolescencia. También se aborda el tema de violencia escolar destacando la necesidad de implementar estrategias efectivas de prevención que impacten de manera integral en la desnaturalización de formas de violencia que han sido normalizadas y han pasado a formar parte del acontecer diario en las escuelas secundarias.

En el tercer capítulo: *La convivencia escolar*, se pretende crear un panorama de la convivencia escolar, iniciando con su conceptualización para después seguir con los aspectos que

pueden ayudar a mejorar la convivencia en el entorno escolar. Al mismo tiempo, se realiza una revisión de varios estudios que se han llevado a cabo proponiendo la convivencia en términos de prevención y disminución de la violencia escolar.

Para responder la pregunta de investigación se realizó un diagnóstico participativo con los adolescentes de 1° y 2° grado de la escuela secundaria Manuel Ávila Camacho basado en los planteamientos de la educación popular. Se utilizó la Escala de Victimización en la Escuela de Cava, Musitu y Murgui (2007) para identificar los tipos de violencia predominantes en la escuela.

El diagnóstico permitió comprender un panorama del contexto hostil al que se enfrentan diariamente los adolescentes de esta secundaria. Hay varios adolescentes en riesgo de deserción, lo cual implica que al dejar la escuela o incluso al terminarla, se encuentren más expuestos a vincularse con situaciones de riesgo, como adicciones, pandillerismo, conductas delictivas y en el peor de los casos, el crimen organizado.

Se encontró que los tipos de violencia que predominan entre los adolescentes son la violencia verbal y la violencia en las relaciones, y que ambas violencias son toleradas, pues los chicos manifiestan haberse acostumbrado ya a vivir así, es decir, las han normalizado.

Ante este panorama, en el presente proyecto de intervención se planteó el reto de potenciar los recursos personales y sociales de los adolescentes con el objetivo de mejorar los procesos de convivencia escolar y con ello tener un efecto positivo en la disminución de la victimización dentro del entorno escolar. Previo a fortalecer los recursos se buscó fomentar en los adolescentes la concientización en torno a la naturalización de formas de violencia que han sido aceptadas como parte del diario acontecer en el entorno escolar.

De acuerdo con los datos de la prueba realizada, no es posible sostener la hipótesis de que el programa *Educación popular con adolescentes: Construyendo convivencia* resulta efectivo para reducir la victimización en adolescentes de la escuela secundaria Manuel Ávila Camacho.

No obstante, una de las aportaciones de este estudio radica en que brindó una mirada comprensiva de la realidad de los adolescentes de la escuela secundaria Manuel Ávila Camacho. Mirada que los mismos adolescentes ayudaron a construir con la reflexión de su acontecer diario en su entorno escolar y familiar.

Asimismo, aunque el programa de intervención no surtió el efecto que se esperaba de disminuir los niveles de victimización en los adolescentes, es un paso para la construcción de estrategias de intervención y prevención de la violencia en adolescentes en nuestro estado. Puesto que son pocas las estrategias de prevención emprendidas en las escuelas de educación básica.



## APARTADO TEÓRICO

## 1. Psicología comunitaria y convivencia

*Debe despertar nuestra conciencia el hecho de que  
todos nos volvemos más inhumanos a medida  
que nos convertimos en superhombres  
(Fromm, 1978)*

La psicología comunitaria surge de manera oficial en la década de los 60's, ante la necesidad de dar respuesta a los problemas sociales existentes, y de una psicología crítica que hiciera frente al vacío provocado por el carácter eminentemente subjetivista que había adoptado la psicología social. El quehacer de la psicología se encontraba ante una realidad que se quería no sólo estudiar, sino transformar, planteándose así la necesidad de producir una forma alternativa de hacer psicología (Montero, 2004).

Buelga, Musitu, Vera, Ávila y Arango (2009) señalan que es posible hablar de varias psicologías comunitarias, específicamente de una psicología comunitaria latinoamericana y de otra psicología comunitaria norteamericana y europea, excluyendo a España, que tiene mayores nexos con la psicología comunitaria latinoamericana. De acuerdo con estos autores, el desarrollo de cada una de estas psicologías se encuentra fuertemente enraizado en la realidad social, política y cultural en la que surge.

Así pues, también hay un sustrato común compartido por la disciplina. Así como unos precedentes que datan desde siglos atrás, tal es el caso de la revolución industrial, iniciada a finales del siglo XVIII. En la que el paso vertiginoso de una sociedad rural basada en la tradición y en la firmeza de los vínculos sociales, a otra sociedad de masas caracterizada por relaciones

impersonales y jurídicas, acarrió consecuencias importantes en el bienestar y salud de los individuos (Musitu & Buelga, 2009).

La persona, situada hasta entonces en un mundo predecible de firmes vínculos íntimos con la familia, el gremio y la aldea, se encuentra ahora en una inusitada situación de vacío social. Autores como Emile Durkheim y Erich Fromm, describen las repercusiones que tuvo dicha revolución en los individuos, así como las transformaciones que esto trajo en la vida social.

Fromm describió la manera en que los cambios en la estructura económica, repercutieron en la conciencia y el carácter de los hombres. Para Fromm, este proceso de individuación, iniciado a finales de la Edad Media, ha colocado al hombre en un profundo aislamiento y soledad moral, pues las relaciones se han tornado lejanas y hostiles, lo cual genera un sentimiento profundo de inseguridad y soledad (Fromm, 1993).

Por su parte Durkheim, en su obra *El suicidio* (1897) estudia los efectos de la integración social en el bienestar individual y colectivo. Y coincide con Fromm al destacar que la sociedad moderna lleva a una disolución de los vínculos sociales tradicionales y, con ello, a la falta de apoyo en situaciones difíciles. Durkheim demuestra de manera pionera que la integración de la persona a la comunidad y el apoyo social tienen un gran impacto en el bienestar psicosocial.

De tal manera que como señalan Gómez e Ibarra (2014), los cambios en la realidad social, en los modos de vida y en los modos de relación, acaecieron como producto de las transformaciones en los modos de producción. Donde las formas de relación y apoyo mutuo que existían previamente han sido reemplazadas por el individualismo y el consumismo propios de la modernidad.

Como atinadamente denuncia Illich, quien critica las estructuras alienantes de la sociedad capitalista y la mecanización en que hemos caído producto de la lógica neoliberal:

En la etapa avanzada de la producción en masa, una sociedad produce su propia destrucción. Se desnaturaliza la naturaleza: el hombre, desarraigado, castrado en su creatividad, queda encarcelado en su cápsula individual. La colectividad pasa a regirse por el juego combinado de una exacerbada polarización y de una extrema especialización (Illich, 2006 p. 372).

De igual manera Fromm resalta la crisis en la que se encuentra sumida la sociedad contemporánea, llamando la atención en torno a la contradicción en que vivimos presas de la gran promesa de la modernidad:

El sueño de ser los amos independientes de nuestras vidas terminó cuando empezamos a comprender que todos éramos engranajes de una máquina burocrática, y que nuestros pensamientos, sentimientos y gustos los manipulaban el gobierno, los industriales y los medios de comunicación (Fromm, 2010, p. 22).

Este autor resalta que nos hemos convertido en engranajes del sistema capitalista, que a través de la instrumentalización del yo, ha puesto al hombre moderno al servicio de esta máquina creada por una minoría y que cada vez constriñe más las posibilidades de sobrevivencia de las grandes mayorías.

Como señalan Buelga, Musitu y Jiménez (2009), el individuo entretenido, distraído e inerte en un mundo ilusorio manipulado por los sistemas de poder, se olvida de sus condiciones reales de existencia. Esta condición de apatía social bloquea en el ser humano la necesidad de transformación social.

Es aquí donde tiene su razón de ser la psicología comunitaria, orientada al cambio social, característica que como señalan (Musitu *et al.* 2009) define en especial a la psicología latinoamericana, comprometida con superar la desigualdad, la pobreza y la alienación de los ciudadanos.

Con los planteamientos anteriores, es posible entrever que la comprensión de las condiciones sociales y económicas se convierte en punto de partida para lograr entender los problemas sociales que aquejan actualmente a nuestra sociedad. En tal sentido, no podemos hablar de convivencia sin antes referirnos a las condiciones de desigualdad que actualmente vivimos y a la creciente despersonalización y pérdida de los valores necesarios para vivir en comunidad.

## **1.1 Una postura sociopolítica**

La psicología comunitaria surge como una disciplina comprometida con las problemáticas sociales, ante la necesidad de incidir en la realidad para transformarla, para lo cual necesariamente asume una postura sociopolítica. En la actualidad, nos encontramos frente a problemáticas sociales como la violencia, la delincuencia, la exclusión, la marginación, que están enmarcadas en un contexto social, cultural, histórico, y sobre todo, político.

Por lo cual, es imposible como psicólogos comunitarios no asumir una postura sociopolítica. La perspectiva de la psicología comunitaria como ciencia constructora de conocimiento y creadora de nuevas realidades depende de su postura sociopolítica y de la postura de los portadores de tales conocimientos, al pretender recrear la realidad social. En palabras del educador brasileño Paulo Freire:

La realidad social, objetiva, que no existe por casualidad sino como el producto de la acción de los hombres, tampoco se transforma por casualidad. Si los hombres son los productores de esta realidad y si ésta, en la “inversión de la praxis”, se vuelve sobre ellos y los condiciona, transformar la realidad opresora es tarea histórica, es tarea de los hombres (Freire, 1968).

En este sentido, la politización de la psicología demanda reconocer la existencia de una realidad opresora, producto de la deshumanización en la que los actores sociales se encuentran sumidos. Posicionándose como opresores, los que ejercen poder (sea este político, económico, etc.) y oprimidos, los que, producto de esta opresión, pierden su libertad en la medida que el opresor va abusando de ese poder.

Toda situación en la que se obstaculice al otro en su búsqueda de afirmación como persona, como sujeto, es opresora (Freire, 1968). De ahí que en la medida en que privamos al otro o somos privados de nuestra libertad o de nuestros derechos como seres humanos, adoptamos el papel de opresores o de oprimidos, respectivamente.

Esta realidad opresora, al constituirse como un mecanismo de absorción de los que en ella se encuentran, funciona como una fuerza de inmersión de las conciencias (Freire, 1968). Para

superar la contradicción opresor – oprimido y liberarse de esta fuerza opresora, es necesaria la emersión de ella, la vuelta sobre ella. Esta “emersión de las conciencias”, reclama una inserción crítica de los actores en su realidad a través de la praxis, cuestionando el statu quo, y tomando conciencia ante un orden social injusto.

En este sentido, Martín - Baró hace énfasis en la necesidad de la liberación histórica de los pueblos de las estructuras que los oprimen e impiden su vida y su desarrollo humano. Tarea con la que la psicología se encuentra comprometida:

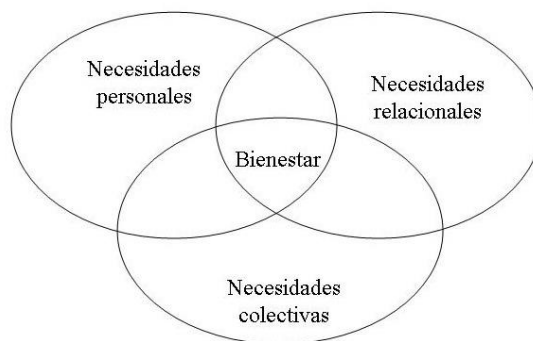
Hoy por hoy, el problema más importante que confrontan las grandes mayorías latinoamericanas es su situación de miseria opresiva, su condición de dependencia marginante que les impone una existencia inhumana y les arrebató la capacidad para definir su vida. Por tanto, si la necesidad objetiva más perentoria de las mayorías latinoamericanas la constituye su liberación histórica de unas estructuras sociales que les mantienen oprimidas, hacia esa área debe enfocar su preocupación y su esfuerzo la Psicología (Martín – Baró, 2006 p. 8).

De tal manera que la psicología comunitaria en tanto disciplina comprometida con el cambio social, puede contribuir a la emancipación de aquellos grupos sociales que sufren opresión y carencia. Es decir, de aquellos grupos que se encuentran marginados de los medios y los modos de satisfacer dignamente las necesidades tanto básicas como complementarias, y de desarrollar sus potencialidades para autodeterminarse (Montero, 2004).

De este último habla Prilleltensky (2004), quien discute la centralidad del bienestar dentro de la sociedad buena y la centralidad del poder en el marco de la validez política de la psicología. Estos dos conceptos, bienestar y poder, se encuentran íntimamente relacionados, pues, remitiéndonos al pensamiento freiriano, la consecución de bienestar exige la superación de la contradicción opresor – oprimido.

Para Prilleltensky, el bienestar depende del reparto equitativo de los recursos en una sociedad. Sin suficientes bienes sociales, las personas en desventaja están impedidas de alcanzar niveles de bienestar que sólo se pueden permitir aquellos que tienen recursos superiores. No obstante, vivimos en un mundo donde la desigualdad crece en proporciones sin precedentes dentro y entre las naciones (Felice, 2003; Korten, 1995; 1999, véase Prilleltensky, 2004). Es decir, vivimos un orden social injusto, que impide a una gran mayoría de la población, alcanzar estándares mínimos de bienestar.

De acuerdo con este autor, el bienestar es la valoración psicológica de las condiciones materiales de existencia, en torno a la satisfacción de necesidades básicas: necesidades personales, relacionales y colectivas (véase FIGURA 1), y que implica a su vez la capacidad para definir las y la libertad para poder satisfacerlas. Los individuos alcanzan el bienestar cuando los tres conjuntos de necesidades son atendidos.



**Figura 1. Modelo de bienestar de Prilleltensky**



No obstante, al enfrentarnos a una realidad opresora, la población oprimida cae en un estado de alienación de la conciencia, que le impide construir objetivamente sus necesidades, cayendo en el consumismo, en la ideologización y en la naturalización. Es aquí donde entra el segundo dominio de la sociedad buena: la justicia. La cual trata de la justa y equitativa asignación de cargas, recursos y poderes en la sociedad (Miller, 1999, en Prilleltensky, 2004). Y muy de la mano con la justicia se encuentra el poder en tanto éste permite al individuo salir de esta alienación.

En la medida en que las condiciones objetivas son reflejadas en la conciencia del individuo, éste tiene conciencia de su situación y logra una valoración clara de las mismas; en términos freirianos, el individuo logra la emersión de su conciencia, consiguiendo así la capacidad para aumentar su competencia política y para luchar por beneficiarse de una justa y equitativa distribución de recursos en la sociedad. El rol del poder en el bienestar y la justicia es por esto muy importante, sin él podemos experimentar la opresión, y su justa medida, permite compartir equitativamente bienes sociales y psicológicos entre individuos y grupos (Prilleltensky, 2004).

De lo anterior se considera imprescindible la asunción de una postura crítica, que contribuya a solucionar problemas tan latentes como es el de la violencia. Violencia que al tomar el rostro de violencia social cobra la vida de miles de personas en nuestro país, al tomar el rostro de violencia estructural impide a una gran parte de la población alcanzar estándares mínimos de bienestar, así como salir del estado de opresión y alienación en que se encuentran. Violencias que confluyen con las demás violencias, y juntas se autoperpetúan.

## 1.2 La convivencia desde una perspectiva psicosocial

A lo largo del presente capítulo se ha hecho énfasis en la existencia de un orden social injusto y carente de oportunidades, y producto de ello una realidad social cada vez más hostil en donde la desigualdad y la violencia abanderan la lista de los males que nos aquejan actualmente.

La fractura social producto de los altos índices de violencia, ha mermado los lazos de convivencia y cohesión social en nuestro país (Gómez & Ibarra, 2014; Pérez & Vega 2014), minando cada vez más la confianza interpersonal y los espacios de participación y convivencia comunitaria. A este respecto, Vera y Ávila (2014) llaman la atención en torno al grado de descomposición social en que vivimos actualmente y señalan:

La descomposición social arrasa con la convivencia, es decir, arrasa con el nicho existencial de la persona humana, con la sociedad misma, y en ese arrasar con ella propicia que la barbarie se reinstale en el centro de la convivencia. [...] Una sociedad descompuesta, una sociedad con su tejido social roto, es una sociedad quebrada, presa fácil del desorden, la violencia y el caos (Vera & Ávila, 2014 p. 14 - 15).

Esta débil convivencia, destacan los autores, contribuye a la atomización y desintegración social. Donde el deterioro de los vínculos comunitarios confluye con la aguda crisis de desigualdad que estamos viviendo, erosionando la cohesión social y la confianza interpersonal, y con ello la capacidad de las comunidades para trabajar en beneficio del bien común.

Es así como por un lado la precariedad de los empleos, la falta de los mismos, la falta de oportunidades educativas y de posibilidades de esparcimiento, reducen el bienestar colectivo y el bienestar personal. Y por otro lado, los altos índices de violencia y delincuencia, están terminando con la confianza interpersonal y mermando cada vez más los lazos de convivencia y cohesión social (Ibarra, 2015).

De acuerdo con el estudio *Capital Social* presentado por Colectivo de Análisis de la Seguridad con Democracia [CASEDE] y Sistemas de Inteligencia en Mercados y Opinión [SIMO Consulting] (2014), donde se presentan datos sobre confianza interpersonal y en las instituciones para diez municipios del país, la gente del municipio de Cuernavaca considera “Poco probable” (33.7%) y “Nada probable” (33.7%) que en su colonia la gente se organice para resolver problemas de delincuencia.

Los datos anteriores sugieren la escasa participación en torno a problemas tan graves en la actualidad como es la delincuencia. A esto se suma la desconfianza en las instituciones, pues la gente ya no confía en la procuración de justicia. Esto aumenta la percepción de inseguridad en la población, cayendo en el encierro y la segregación.

Ante este panorama la convivencia se ha tornado cada vez más difícil, pues las condiciones sociales se han tornado adversas y existe una fractura del tejido social. Dicha situación lleva a plantearse la necesidad urgente de revisar la manera en que estamos construyendo los procesos de convivencia, y analizar las condiciones que están deteriorando los lazos de convivencia.

Para Arango (2009) la convivencia se refiere a la calidad de la vida producto de las relaciones en las que participamos. De acuerdo con este autor, la convivencia es un hecho social construido públicamente a través de procesos de socialización primaria y

secundaria, de procesos de institucionalización y legitimación social donde participa la sociedad y la cultura (Arango, 2009).

En esta configuración se interiorizan pautas de comportamiento, valores, roles, prácticas culturales, es decir, interiorizamos el orden social establecido. En este sentido, un acercamiento psicosocial, permite entender la convivencia como un proceso que involucra a la sociedad como una totalidad compleja, y al individuo como parte de un todo que lo transforma y a la vez es transformado por éste (Arango, 2009).

El ámbito de lo psicosocial es el campo de la experiencia personal e interpersonal, donde, a partir de la interacción y el intercambio de significados, se configuran los procesos en función de los cuales construimos nuestra subjetividad, nuestra identidad, así como nuestra realidad personal, social y cultural (Arango, 2001). Es decir, que a partir del contexto global, es posible acceder a la comprensión de la convivencia y a la construcción de su sentido.

Entender psicosocialmente la convivencia es entonces adentrarse a comprenderla a la luz de la realidad social en la que tiene lugar, es decir, las interacciones que dan lugar a la convivencia están influidas y condicionadas por el contexto social, cultural, económico e histórico del que forman parte, y a la luz de este contexto es preciso buscar comprenderlas.

En este sentido Gómez e Ibarra (2014), hablan a cerca de la convivencia comunitaria. Donde mencionan que desde antes del surgimiento oficial de la psicología comunitaria ha existido el interés científico por estudiar los procesos de interacción social que dan pie a la convivencia comunitaria, la tradición histórico dialéctica, el funcionalismo, el estructuralismo y el interaccionismo simbólico, son posturas que no definen la convivencia como tal, pero analizan las relaciones sociales y cimientan la psicología comunitaria.

Para el interaccionismo simbólico la vida en sociedad y dentro de ella la convivencia comunitaria, implica un proceso continuo de orientación y definición de la conducta de los

individuos, donde los significados que se comparten socialmente se desarrollan a través de las interacciones (Gómez & Ibarra, 2014).

Asímismo, desde la tradición histórico dialéctica se cuestiona el modelo capitalista de producción, que ha llegado a provocar cambios caracteriológicos en la sociedad, y donde el control de los bienes aunado al control ideológico, provoca que los grupos dominantes se mantengan en el poder, imponiendo leyes y valores culturales que anulan al grupo dominado, lo cual lleva a una convivencia social contradictoria, basada en la segregación y la discriminación (Gómez & Ibarra, 2014).

En relación con estas ideas, Gómez e Ibarra (2014) definen la convivencia como el proceso de interacciones múltiples a través del cual las personas desarrollan estrategias para vivir juntas, y destacan que muy ligado a la convivencia comunitaria se encuentran los conceptos de sentido de comunidad y de identidad comunitaria, en tanto estos generan un sentimiento de pertenecer a la comunidad en cuestión, y propician la integración y solidaridad entre los individuos.

En este sentido, Ferdinand Tönnies (citado en Musitu & Buelga, 2009) hace una aportación importante a la psicología comunitaria, distinguiendo entre comunidad y asociación: en la comunidad las interacciones entre las personas son producto de una voluntad natural en la cual prevalece el bien colectivo sobre el interés particular, en cambio en la asociación los modos de relación son instrumentales e impersonales.

La aportación de este autor es un excelente punto de partida para comprender el significado de comunidad, pues resalta la dimensión psicosocial de la misma, destacando la importancia de los vínculos personales, próximos y afectivos, los intereses comunes, el sentimiento de pertenencia, la cohesión grupal, la cooperación y la solidaridad (Musitu & Buelga, 2009).

La importancia de la comunidad es para este autor, trascendental para la convivencia. Así, para Kropotkin la cooperación y la ayuda mutua son cruciales para la supervivencia y desarrollo de las sociedades. Para este autor, los procesos colectivos y cooperativos que son inherentes a la naturaleza humana, son debilitados como consecuencia de las desigualdades sociales originadas por el sistema capitalista (Musitu & Buelga, 2009).

En relación con estas ideas Iván Illich opone la sociedad convivencial a la sociedad industrial, advirtiendo sobre la crisis planetaria en que nos encontramos, producto de la sustitución del hombre por la máquina:

Al señorío del hombre sobre la herramienta lo reemplazó el señorío de la herramienta sobre el hombre. Es aquí donde es preciso saber reconocer el fracaso. Hace ya un centenar de años que tratamos de hacer trabajar a la máquina para el hombre y de educar al hombre para servir a la máquina. Ahora se descubre que la máquina no marcha y que el hombre no podría conformarse con sus exigencias, convirtiéndose de por vida en su servidor (Illich, 2006, p. 383).

Este autor propone el concepto de convivencialidad oponiéndolo a las relaciones impersonales que predominan en la sociedad industrial:

Por convivencialidad entiendo lo inverso de la productividad industrial. Cada uno de nosotros se define por la relación con los otros y con el ambiente, así como por la sólida estructura de las herramientas que utiliza. Éstas pueden ordenarse en una serie continua cuyos extremos son la

herramienta como instrumento dominante y la herramienta convivencial. [...] La relación industrial es reflejo condicionado, una respuesta estereotipada del individuo a los mensajes emitidos por otro usuario a quien jamás conocerá a no ser por un medio artificial que jamás comprenderá. La relación convivencial, en cambio siempre nueva, es acción de personas que participan en la creación de la vida social (Illich, 2006, p 384).

Entonces, lo que Illich propone es el uso de herramientas convivenciales. Una herramienta para este autor es todo aquel instrumento o medio puesto por el hombre al servicio de una intencionalidad. Una herramienta puede ser entonces desde un objeto hasta una institución como la escuela o los medios de comunicación. Y el problema se da entonces cuando somos dominados por la herramienta. Tal es el caso de la escuela, donde muchas veces se coarta la expresión libre y creativa del individuo.

Las herramientas son convivenciales para Illich en la medida en que cada uno puede utilizarlas sin dificultad, tan frecuentemente como él lo desee y para los fines que él mismo determine. Con el particular de que el uso que cada uno haga de ella no debe invadir la libertad del otro para hacer lo mismo. Al respecto el autor agrega: “*La convivencialidad es la libertad individual, realizada dentro del proceso de producción, en el seno de una sociedad equipada con herramientas eficaces*” (Illich, 2006, p. 384).

De acuerdo con estas ideas, la sociedad convivencial implica la libertad del individuo para ejercer la acción más autónoma y más creativa, así como para conseguir la satisfacción de sus necesidades básicas en los términos en que señala Prilleltensky, es decir, el logro de bienestar personal, relacional y colectivo.

De tal manera que para que exista convivencialidad en los términos que señala Illich, es preciso enmendar la crisis en la que hemos caído, producto de la modernidad. Sobre lo cual plantea:

La colectividad sólo tiene una manera de salir de ese círculo vicioso, y es tomando conciencia de que la institución ha llegado a fijar ella misma los fines: la institución presenta valores abstractos, luego los materializa encadenando al hombre a mecanismos implacables (Illich, 2006, p 394).

Entonces, desde el punto de vista comunitario, se requiere potenciar la capacidad del individuo para develar estas contradicciones de nuestra realidad social y comprender la manera en que está siendo condicionado social y culturalmente. Lo anterior guarda una estrecha relación con los planteamientos marxistas, a decir de Musitu y Buelga:

El ser humano como ser reflexivo y activo, ha de tomar conciencia de las formas alienantes que hacen natural o aceptable aquello que encubiertamente atenta contra sus intereses. La persona, consciente ahora de esta situación, puede revelarse contra ésta, organizándose con los demás para transformar esa realidad (Musitu y Buelga, 2009 p.23).

También cobran importancia aquí las ideas de John Dewey, George Herbert Mead y Kurt Lewin, quienes postulan que la ciencia tiene un compromiso claro con la solución de los problemas sociales, y abogan por la democracia participativa como ideal de sistema de



convivencia y por la educación como mecanismo clave para lograrlo. Como señalan Musitu y Buelga (2009): la sociedad democrática es considerada como el único sistema de convivencia que facilita el compromiso pleno con las decisiones comunitarias y con la transformación de las instituciones sociales caducas.

Partiendo de estos planteamientos es posible vislumbrar la necesidad de cuestionar los procesos de socialización en donde los adolescentes están interiorizando patrones de relación violentos que han sido naturalizados y legitimados por una cultura de la violencia, como veremos a continuación.

### **1.3 La cultura de la violencia en nuestro país**

En el presente apartado se busca esbozar algunos aspectos del contexto histórico, político y cultural de nuestro país, con el objetivo de enmarcar el problema de violencia que estamos viviendo. Planteando que la violencia ha pasado a formar parte de nuestra cultura y de nuestra realidad social, y esto está permitiendo la naturalización de la misma en ciertos contextos y grupos de edad como es el caso de los adolescentes.

Los estudios en torno a la violencia se han acercado a comprenderla y explicarla desde diferentes perspectivas con variados objetivos, que van desde entenderla como una manifestación de nuestra naturaleza, como un patrón aprendido y mantenido por condiciones del contexto, hasta considerarla como una elemento que atraviesa nuestra cultura.

No obstante, la violencia ya no puede ser reducida a explicaciones simplistas que la consideran un producto de nuestra naturaleza o de la maldad humana. Como señalan Rodríguez y Vaca (2009), la aproximación al significado de la violencia demanda la

comprensión del marco cultural y social en el que ésta emerge. Es ahí donde los actores sociales construyen sus identidades, establecen vínculos y diferentes formas de interacción.

En este sentido, se considera imprescindible comprender el contexto socio político, cultural e histórico de nuestro país en aras de tener una visión integral de la violencia que estamos viviendo. Para tal fin, se desarrollan tres ideas principales: 1. Que el contexto histórico y político de nuestro país ha favorecido la enajenación de la población y la ausencia de ciudadanía comprometida con los asuntos sociales, como es el caso de la violencia; 2. Que la desigualdad social profundiza y complejiza los distintos rostros de la violencia que vivimos en nuestro país; y 3. Que la violencia ha pasado a formar parte de nuestra cultura, perpetuándose de una manera cada vez más visible y brutal en los contextos de socialización e interacción.

#### *La ausencia de ciudadanía*

Autores como Samuel Ramos (2001) y Octavio Paz (1992), concuerdan en que el hecho de que hayamos sido conquistados por España ha dificultado en gran medida el desarrollo de nuestro país. Además de llegar a destruir la cultura de nuestros pueblos nativos y a explotar las riquezas de nuestro país, en la colonia predominó la barbarie, la deshumanización y la esclavitud de pueblos enteros.

México sufrió la dominación económica, política y cultural por parte de España por cerca de tres siglos, y después de haber sido explotado y ultrajado, con la independencia, lejos de recuperarse, fue escenario de constantes luchas e intentos fallidos por conformar un Estado democrático consolidado. Para Reyes (2013) además de que nuestro país era predominantemente rural y analfabeto, no había ciudadanos en el sentido de sujetos con información e interés en los asuntos públicos del Estado. El proyecto liberal estaba realmente poco acompañado por los sectores sociales mayoritarios.

Así mismo, el autor destaca que la fragilidad de los vínculos sociales, la ausencia de instituciones y de organización social fue caldo de cultivo para el surgimiento de liderazgos de corte personalista, despóticos y autoritarios, así como para nuevos intentos de dominación extranjera. Luego en la revolución mexicana hubo expectativas esperanzadoras para las empobrecidas y explotadas masas obreras y campesinas, que comenzaron a darse cuenta de que su situación tenía que cambiar. Pero no tardaron en aparecer liderazgos camaleónicos que no dudaron en traicionar compromisos en aras de entronizarse en el poder (Reyes, 2013).

De tal suerte que podemos decir que la historia de nuestro país, al igual que otros muchos países que han sido colonizados, es una historia de dominación y luchas por el poder. Donde una gran parte de la población ha sido excluida de la satisfacción de necesidades básicas y donde predomina el paternalismo, el verticalismo autoritario y la corrupción.

Y si bien nuestro país se liberó de la dominación española, la esclavitud y la dominación persisten hasta nuestros días, y son incluso peores que en la colonia. Pues aunque ya no somos colonia de España somos un país con gran desigualdad.

Es así que la dominación resulta fácil pues como ciudadanía permanecemos muchas veces indiferentes a los problemas de nuestro país. En tanto que nuestros patrones culturales e ideológicos posibilitan el mantenimiento del statu quo que favorece a unos cuantos en detrimento de las grandes mayorías silenciadas y excluidas de las oportunidades para alcanzar estándares mínimos de bienestar.

En nuestro país esta situación de opresión sirve a quienes mantienen el poder para conservar una estructura ideológica que posibilita la dominación de los sectores más desfavorecidos de la población. Como mencionan Musitu y Buelga (2009): Quien esté en

la situación dominante, en las relaciones de producción, tendrá el poder, hará las leyes y las pautas de comportamiento social, y tendrá el manejo también de los medios de producción espiritual.

A esta situación de dominación, Galtung (2004) la denomina violencia cultural, que se manifiesta en el patriarcado, la discriminación por edad, género, condiciones económicas, características físicas y raciales, etc. esta violencia funciona como un mecanismo para legitimar la violencia directa y la violencia estructural.

Así mismo, cuestiona el autor, es necesario dejar de confundir la paz con la ausencia de guerra, y entender que la violencia estructural y la violencia cultural, son tan importantes como la violencia directa: “Pero los efectos invisibles pueden ser aún más perversos: la violencia directa refuerza la violencia estructural y cultural. Y esto, a su vez, puede llevar a incluso, más violencia directa” (Galtung, 1998 p. 16).

Así mismo, Bordieu y Wacquant, hablan de violencia simbólica, señalando que es aquella que se ejerce sobre un agente social con su complicidad. Pero no porque quiera ser oprimido, sino porque al no percibirla o reconocerla como tal, éste permite que se mantengan las estructuras que la reproducen. En palabras de Bordieu:

Yo llamo desconocimiento al hecho de reconocer una violencia que se ejerce precisamente en la medida en que uno no la percibe como tal.  
[...] Los agentes sociales son agentes cognoscentes que, aun cuando estén sometidos a determinismos, contribuyen a producir la eficacia de aquello que los determina en la medida en que lo estructuran (Bordieu & Wacquant, 2008 p. 213).

Esta creciente enajenación e imposición cultural favorece la dominación de la población a quien se quiere ver convertida en consumidora de cultura y no en creadora de ella (Bonfil, 1991). Este autor sugiere que la producción cultural queda en manos de reducidos sectores de la población que tienen el poder de decisión, sobre qué elementos culturales conviene transmitir para mantener el orden social.

A esta situación de dominación y desigualdad se suma el triste rostro de la violencia que deteriora la capacidad de organización de la ciudadanía. De tal suerte que la creación de ciudadanía surge como un reto importante frente a las problemáticas sociales de nuestro país. No obstante, como señala Reyes (2013) la ciudadanía en sí misma no ofrece soluciones definitivas a los problemas de la organización social, pues se requiere la combinación de muchos factores y agentes: individuales, sociales, culturales, institucionales, políticos, educativos, para poder generar soluciones efectivas.

#### *El contexto de desigualdad, detonador y perpetuador de la violencia*

De acuerdo con el informe Panorama social de América Latina 2016, publicado por la Comisión Económica para América Latina (CEPAL) y Naciones Unidas, dos terceras partes de la riqueza total en México están en manos del 10% de las familias más ricas del país.

Esta desigualdad en sí misma es violenta, es violencia estructural, pues como señala Galtung (1998) la acción humana no nace de la nada, tiene raíces, una es la cultura de la violencia y la otra es la estructura que en sí misma es violenta por ser demasiado represiva, explotadora o alienadora.

Las consecuencias de esta violencia se dejan ver en los altos índices de delincuencia, la violencia del narco, la inserción de tantos jóvenes y adolescentes en el crimen organizado y la delincuencia a una edad cada vez más temprana.

De acuerdo con datos del Atlas de la seguridad y violencia en Morelos, el sector juvenil es el más propenso a cometer delitos y a ser apresado por ello. En este documento se destaca que la mayor proporción de los jóvenes de edades de entre 18 y 29 años, que fueron detenidos por algún ilícito, residían en municipios con alta densidad poblacional, entre ellos Cuernavaca (Ramírez, 2014). También se señala que de las muertes por homicidio, los jóvenes son quienes en mayor medida tienden a ser afectados en relación con los otros grupos de edad.

Este autor también destaca las condiciones de vulnerabilidad que implican desventajas sociales que llevan a los adolescentes a desarrollar conductas delictivas. Señala que los jóvenes que habían cometido delitos del año 2003 al año 2012 en nuestro país sólo contaban con estudios de primaria o secundaria. Y el delinquir implica una mayor acumulación de desventajas sociales, hasta un grado tal que la posibilidad de integración social se vuelve lejana e imposible. Estos jóvenes llegan a una adultez marginal, que implica la reproducción de condiciones de marginación y exclusión en los hogares que forman (Ramírez, 2014).

Así mismo, el autor llama la atención en torno a la socialización de la violencia que viven las juventudes en un contexto de desigualdad donde se reproducen distintas caras de la violencia. Destacando que las culturas masculinas orientadas a una violencia explícita pueden estar jugando un papel importante (Ramírez, 2014).

En concordancia con estas ideas Moncrieff (2016) señala que la juventud en ambientes sociales de violencia reproduce, en su misma acción, un simbolismo patriarcal donde es valorado el prestigio masculino en un contexto de exclusión educativa y laboral.

Este autor señala que la violencia social en Morelos es un fenómeno urbano, es decir, con problemas asociados a la economía capitalista urbana. Los jóvenes en situación de exclusión social son los más vulnerables a dicha violencia al no poseer las competencias educativas y caer en el desempleo.

El modelo de control político en México, y el caso de Morelos en particular, ha complejizado la marginación y los modelos de exclusión. En un doble movimiento, el Estado se configura en contra de jóvenes empobrecidos y la delincuencia organizada les ofrece oportunidades de inserción económica. Por ende, se edifican formas de control sobre los excluidos donde se borran fronteras entre lo legal y lo ilegal (Moncrieff, 2016).

Estas realidades muestran un panorama de cómo la desigualdad profundiza y permite que se perpetúen los rostros de las violencias que se viven actualmente. Como una espada de doble filo, la desigualdad de por sí violenta, pone en situación de desventaja a amplios sectores de la población como es el caso de muchos adolescentes y jóvenes, que al no encontrar otro camino se insertan en el crimen organizado.

Otra muestra de la desigualdad que vivimos, es el racismo que nos azota de manera sutil e invisible. Tal como señala Navarrete (2016, p. 19): “Nuestros prejuicios han tendido cortinas de indiferencia y de desprecio que hacen invisibles a las víctimas de la violencia a nuestro alrededor y entre nosotros”.

Este autor afirma que hay un racismo invisible en los mexicanos que nos divide, y que hace tolerable el ver al otro violentado. Y en este sentido, una de las causas de la indiferencia con que los mexicanos hemos ignorado y tolerado la atroz espiral de muerte y violencia que ha rodeado en los últimos años han sido precisamente los prejuicios racistas que dividen y que han vuelto invisibles en vida y por lo tanto prescindibles, asesinables y desaparecibles a una gran parte de nuestros compatriotas.

Dicho de otra manera, el racismo participa de la justificación de la violencia, y contribuye a la naturalización de la misma. Esto resulta desconcertante, pero es algo que existe en el diario acontecer. De tal manera que esta invisibilidad favorecida por el racismo, ha hecho tolerable la violencia. Tal es el caso también de la violencia estructural y la violencia directa que se vive día a día en nuestro país.

Así mismo, el autor señala que una de las disparidades más apremiantes que aquejan a la sociedad es precisamente la desigualdad necropolítica. Esto se refiere a la facilidad e impunidad con que muchas mexicanas y muchos mexicanos son asesinados, desaparecidos, torturados y secuestrados. De tal manera que la injusticia que impera en nuestro país es agravada por la existencia del racismo. En palabras del autor:

La marca del racismo en México se puede rastrear, entonces, desde los feminicidios de Ciudad Juárez hasta la matanza de Tlatlaya, se encuentra en nuestros problemas más graves, desde la desigualdad económica hasta la prevalencia de la violencia y la ilegalidad, desde la debilidad de nuestras instituciones democráticas hasta la definición de quiénes son visibles y admirables y quienes deben vivir y tal vez morir en la invisibilidad (Navarrete, 2016 p. 24).

Así, la desigualdad y la violencia cultural se imbrican en una espiral de muerte, desapariciones, y de luchas donde, como señala Azaola (2012) el Estado acude al uso intensivo de la fuerza para recuperar su vitalidad cuando la mejor apuesta residiría en fortalecer los vínculos y la cohesión social que, precisamente, se han visto desgastados tras el uso y, sobre todo, los abusos, de la fuerza.



### *La violencia como parte de nuestra cultura*

La violencia ha pasado a formar parte de nuestra cultura, perpetuándose de una manera cada vez más visible y brutal en nuestros contextos de socialización e interacción. Esto resulta preocupante pues los procesos de socialización de las nuevas generaciones ocurren frente a la cultura de la violencia que se vive, y violencias que, se han tolerado y mantenido desde tiempo atrás.

De tal manera que aún más alarmante que la gran cantidad de violencia, resulta el hecho de que se ha naturalizado, dejando que cada vez impresione e indigne menos, y permitiendo que las nuevas generaciones se vean atraídas por ella. A esto ayudan los medios masivos de comunicación que diariamente bombardean con imágenes violentas y contribuyen a la familiarización con la cultura de la violencia.

En este sentido Chávez (2015) señala que la violencia se ha manifestado con mayor intensidad, con ganancia y manifestación en los espacios públicos y sin el mayor asombro por parte de aquellos que la ejercen y de quienes la observan; no así de los que la padecen.

Así mismo, Gómez (2015) sugiere que la proliferación de violencia entendida como horror, nos ha llevado a la saturación, nos ha anestesiado, nos ha hecho indiferentes. Las mayores calamidades son presentadas continuamente en spots publicitarios. Y la violencia ligada al narcotráfico es una de las manifestaciones más patentes de esta crueldad.

A este respecto, Moreno (2012) señala que la cultura del narco se ha propagado a la par de su violencia, reconfigurando símbolos y representaciones, dejando plasmada su impronta en la sociedad. Para este autor, la cultura ha pasado a convertirse en una forma

de poder, dado que funge como herramienta para imponer significados, valores y modos de comportamiento.

El ámbito musical es muestra de esto, ya que el alabar y enaltecer los actos de violencia producidos por el narco se ha convertido en algo común, donde es desconcertante ver cómo los narco corridos mueven a tanta gente, sin distinción de sexo ni edad. Así, como señalan Covarrubias y Otero (2012), el crimen organizado se ha convertido en género fílmico, literario, periodístico y culturalmente se ha convertido en aspiración de vida para muchos sectores de nuestra sociedad.

Lo anterior resulta alarmante, pues la violencia se ha instalado en nuestra cultura y se ha convertido en un modo de vida y de sostenimiento económico para amplios sectores de la población. En el caso de los jóvenes, por ejemplo, insertarse en el crimen organizado ha sido una vía fácil para obtener dinero y reconocimiento.

Como llaman la atención Moncrieff (2016) y Ramírez (2014), la socialización de los jóvenes está ocurriendo en el marco de una cultura donde la violencia se convierte en un modo de vida, y donde las culturas masculinas son símbolo de éxito y admiración.

Las aspiraciones y esperanzas de muchos niños y jóvenes se reducen a adquisiciones materiales y se reducen al presente, pues el futuro para muchos sectores de la población es cada vez más incierto. Este estilo de vida de carros lujosos, armas, y dinero fácil, se ha convertido en un ideal para muchos jóvenes que sueñan con ser sicarios y con conseguir dinero fácil, o muchos otros que avasallados por la desigualdad, terminan formando parte de grupos del crimen organizado.

De tal suerte que el narco se ha convertido en un grupo con poder político y económico y por lo tanto con poder de decisión sobre los elementos de nuestra cultura. Estos elementos culturales generados a partir de la violencia del narcotráfico son parte de las dinámicas de

transformación de la cultura, y son aspectos culturales que nos hablan de una descomposición social severa (Moreno, 2012).

Descomposición social donde confluyen todos los rostros de las violencias. La violencia familiar, inmersa en la cultura patriarcal, la violencia estructural, la violencia del narco. Estas y muchas otras violencias dan sustento a la cultura de la violencia que estamos viviendo. Algunas manifestaciones son muy visibles, como las masacres, los enfrentamientos armados, o los homicidios, pero otras son más sutiles, se viven día a día, enraizadas en la violencia cultural, pero aunque sean más sutiles, éstas formas de violencia ayudan a justificar las otras más horrendas.

Sin duda alguna, las condiciones históricas, políticas y culturales de nuestro país son desfavorables en torno a las posibilidades de solucionar el problema de violencia que nos aqueja actualmente.

No obstante este contexto tan desolador, tal vez un buen inicio es como señala Galtung (1998) rechazar el malentendido de que la violencia está en la naturaleza humana, pues tanto el potencial para la violencia como para el amor está en la naturaleza humana, pero las circunstancias condicionan la realización de este potencial.

En este sentido, se considera urgente cuestionar la cultura de la violencia en donde los adolescentes están interiorizando patrones de relación violentos. Esto como elemento indispensable para trabajar en la construcción de contextos de socialización y espacios de interacción donde se haga frente a la naturalización de la violencia.

## Conclusiones

En este capítulo revisamos la idea de la politización de la psicología y del psicólogo psicólogo comunitario, aproximándonos al concepto de bienestar. Lo anterior dado que la politización de la psicología demanda reconocer la existencia de una realidad opresora, en la que el grueso de la población ve impedidas las posibilidades de satisfacer sus necesidades básicas para alcanzar estándares mínimos de bienestar.

También se aborda el tema de la convivencia desde un acercamiento psicosocial, llegando a la conclusión de que para poder entenderla es necesario adoptar una mirada compleja, situando al individuo como parte de un todo que lo transforma y a la vez es transformado por éste, en una relación dialéctica.

De lo anterior se considera la necesidad imperiosa de intervenir en los contextos donde la violencia se reproduce, y donde los distintos rostros de la violencia permean la vida cotidiana de los adolescentes, deteriorando cada vez más las bases para una convivencia sana y libre de violencia. De tal manera, se considera que si no se construyen estrategias integrales que tengan un impacto efectivo en todos los contextos de desarrollo del sujeto, no se podrá evitar que los problemas de violencia se sigan reproduciendo.

## 2. Violencia y adolescencia

*En el imaginario social, la violencia alcanza todos nuestros niveles de sensibilidad, emociones y percepciones del mundo.*

*Pero asimismo es una violencia vivida paradójicamente:*

*una violencia de lo real pero que a su vez anestesia y obnubila nuestra percepción para que lo de afuera no nos paralice y continuemos “produciendo” y “consumiendo en las ciudades (Rosemberg, 2013:198).*

La violencia ha sido abordada desde hace muchos años y por muchas disciplinas, como la antropología, la sociología, la psicología. Así mismo los abordajes que existen son diversos, desde los que buscan explicarla, hasta los que buscan una mirada más comprensiva sobre el problema y las posibilidades de actuación.

En los últimos años, la investigación en el campo de la violencia ha virado desde una perspectiva individual, centrada en factores psicológicos o familiares hacia un enfoque que contempla aspectos socioculturales (Colombo, 2011). Pasando de temáticas sobre el comportamiento agresivo, problemas de conducta, la transmisión intergeneracional de la violencia y de la criminalidad, cuya mirada se encuentra centrada en el sujeto, a un abordaje más holista que toma en cuenta el entorno del sujeto y el contexto social.

Este abordaje más que explicar la violencia, busca comprenderla, evitando caer en determinismos y reconociendo la relación entre los distintos tipos de violencia. En este sentido, Moncrieff (2015) propone una mirada integral en torno a este problema, desde la cual plantea la idea de continuidad entre las violencias, es decir, que la violencia

estructural, la violencia social, la violencia familiar, se encuentran enlazadas: “Sería impreciso buscar una explicación sin entender cómo se van articulando cada uno de los eslabones, yuxtaposiciones y dimensiones de la violencia”.

En concordancia con este planteamiento, varios autores coinciden en que es necesario hablar no de la violencia sino de las violencias (Moncrieff, 2015; Rosemberg, 2013) puesto que son varios rostros los que ésta toma. A este respecto Rosemberg (2013) resalta que es imposible encontrar una causa única a todas las formas de violencia, pues nos encontramos frente a un fenómeno multidimensional. Siguiendo a estos autores, es preciso situarse en el contexto en el que buscamos comprender este fenómeno, y entender que no es uno, sino varios tipos de violencia que se encuentran entrelazados.

De tal suerte que la comprensión del contexto social en que estas violencias se reproducen permite la comprensión de las mismas. Y en este caso es preciso tener en cuenta el rol que juega el poder en la perpetuación de distintas formas de violencia. Tal es el caso de la violencia estructural que mantiene a una minoría privilegiada a expensas de un gran contingente de la población que se encuentra sumido en la marginación.

En relación con estas ideas, Galtung (2004) enmarca tres tipos de violencia: violencia directa, estructural y cultural. Para este autor, no es posible hablar de paz si no hay ausencia de estos tres tipos de violencia. Llamando “paz negativa” a la ausencia de una violencia directa, puesto que siguen existiendo las otras dos. La paz positiva implica la atención integral a los tres tipos de violencia: directa, estructural y cultural:

La violencia directa, es aquella violencia en la que se atenta contra la vida de otro u otros seres humanos, tal es el caso de la guerra, el homicidio, el genocidio. La ausencia de ésta implica una paz negativa, es decir, una situación de “no-guerra”, que la llama paz negativa porque no es suficiente con la ausencia de esta violencia si existen las otras dos.

La segunda es la violencia estructural, aquella que toma la forma de explotación, fragmentación, marginación de grupos enteros de población. Lo contrario a ésta es la paz estructural, que la define como las condiciones que posibilitan la presencia de justicia social, armonía y satisfacción de las necesidades básicas que posibilitan el bienestar.

Por último se encuentra la violencia cultural, que se manifiesta en el patriarcado, la discriminación por edad, género, condiciones económicas, características físicas y raciales, etc. Esta violencia funciona como un mecanismo para legitimar los otros dos tipos de violencia. En contraposición con ésta, la paz cultural, implica la presencia del respeto en la diferencia, y de una regulación positiva de los conflictos mediante procesos de concientización y empoderamiento.

La interacción de estas tres violencias, señala Galaviz (2014), tiene lugar en el marco de la llamada cultura de la violencia, donde implícitamente existe una negación hacia al otro que posibilita la deshumanización.

Algunos lo hacen de manera deliberada, y otros lo hacen sin más, sin reconocerlo sin ser conscientes de que incluso con el lenguaje empleado están siendo violentos, porque han heredado estos patrones de relación y los identifican como normales (Ibarra, 2015).

Nos encontramos inmersos en un círculo vicioso donde la violencia es reproducida y transmitida de una generación a otra. En cada uno de los contextos en que interactuamos vamos conviviendo con normas y costumbres que legitiman y glorifican la violencia y con distintas caras de la violencia que van desde un empujón o un insulto, hasta la cruel violencia homicida (Ibarra, 2015).

Azaola (2012) menciona que son tres los factores que exacerbaban los actuales niveles de violencia que vivimos en nuestro país: a) las instituciones en especial el

Estado, no han logrado contener los altos índices de violencia y delincuencia, e incluso se han corrompido volviéndose en contra de los mismos ciudadanos, b) los agentes de socialización más importantes, es decir, la familia y la escuela, han perpetuado formas de violencia a veces tan sutiles que pasan desapercibidas y otras veces tan horrendas como para no querer reconocerlas o hablar de ellas, c) la descomposición de las instituciones ha impedido la creación de políticas públicas que tengan un verdadero impacto en el bienestar social; esta desigualdad e injusticia de que son objeto millones de personas ha contribuido a engrosar las filas de la delincuencia.

La autora hace énfasis en que si queremos encontrar las claves de la violencia que padece nuestro país, no podemos seguir ignorando los vínculos de esas violencias que hemos experimentado de tiempo atrás, que hemos pasado por alto y normalizado.

De tal suerte que en escenarios como la familia o la escuela se están reproduciendo pautas de relación violentas, que al perpetuarlas nos hacemos parte de la cultura de la violencia legitimada por un gobierno corrompido y un sistema socio económico que favorece las desigualdades y la competencia entre las personas y entre las naciones. Estas relaciones ventajosas ubican a una minoría por encima de las grandes mayorías que están silenciadas y sumidas en la marginación.

Y las desventajas no sólo se dan en el orden social o a nivel económico, sino en el ámbito simbólico también. Por ejemplo, la concepción que proclaman los medios masivos de comunicación, que alimenta un imaginario colectivo de que la maldad que impera es la principal causante de los altos índices de violencia y delincuencia, disfrazando la realidad de un contexto hostil y situando la responsabilidad del problema en las familias y en los sujetos.

En el caso de los adolescentes, éstos se han convertido en un grupo victimizado y a la vez estigmatizado, como señala Flores (2015): Estamos frente a una generación de juventudes que



interactúan de manera cercana con la violencia, que conviven en escenarios donde la frontera entre la desigualdad social y la violencia estructural se desdibuja.

Esta interacción con un entorno violento, va favoreciendo la reproducción de la violencia en las nuevas generaciones y contribuye de manera importante a la construcción de juventudes que la justifican, legitiman y naturalizan. Según el informe *La violencia juvenil en México*, los jóvenes fueron los responsables de más de la mitad de los delitos en el 2010, y además se encuentran entre las principales víctimas pues representaron 38.2% de las víctimas de homicidios en México del 2000 al 2010 (Banco Mundial, 2012).

Los adolescentes son un grupo excluido que no se está beneficiando de los progresos en el desarrollo y por el contrario, se está viendo obligado a tomar una serie de decisiones que afecta de manera negativa sus oportunidades de desarrollo presente y futuro, así como el ejercicio pleno de sus derechos (CNDH, 2017).

Muestra de ello, es la cruel realidad de los adolescentes que cumplen una condena por haber cometido algún delito. Adolescentes cuya historia y condiciones actuales son demasiado desalentadoras y cuyo futuro es desafortunadamente incierto.

Azaola (2014) en el estudio: *La reinserción socio familiar de los adolescentes en conflicto con la ley*, entrevistó a 278 adolescentes privados de la libertad por haber cometido delitos graves como homicidio y secuestro. Dicho estudio se realizó en cuatro centros de internamiento para adolescentes en los estados de Coahuila, Sinaloa, Morelos e Hidalgo.

Como resultado se encontró que el 35% de los adolescentes fue acusado por cometer robo con violencia; 22% por homicidio; 17% por portación de armas prohibidas; 15% por robo de vehículo; 15% por secuestro; 10% por delitos contra la salud, y 10% por

delincuencia organizada. Adolescentes desde los 14 años detenidos por homicidio, por secuestro.

Otro de los datos del estudio es que cerca de la mitad de los adolescentes (47%), abandonaron su hogar por motivos como la separación o la violencia entre los padres y el maltrato o el abuso sexual hacia los propios adolescentes. 22 % de los entrevistados no conoció a su padre, y 24 % consideran que la persona que más daño le ha hecho en su vida es su padre, ya sea por su ausencia, por maltrato o por otras razones.

Así mismo, se vuelven preocupantes los casos de los adolescentes que carecen de sueños, que están desesperados, enojados y con deseos de vengarse al salir, o incluso de volver a delinquir. Uno de los testimonios resulta bastante desolador: *“nosotros somos como los animalitos, si los tienen encerrados se vuelven más bravos; igual nosotros, agarramos más odio del que traíamos cuando entramos”* (véase Azaola, 2014).

La autora señala que las políticas de seguridad no han dado los resultados que deberían ya que estos jóvenes resultan estigmatizados y son vistos como enemigos de la sociedad, además son excluidos de los derechos, de las oportunidades y del desarrollo. Pues nuestro país carece de una política de reinserción social para los adolescentes, lo cual es preocupante, pues lo que se halla en juego es la posibilidad de dotarlos de herramientas que les permitan reincorporarse de manera sana y productiva a la sociedad, o bien la de arraigarlos en una carrera delictiva.

De igual manera se encuentra el estudio *Adolescentes: Vulnerabilidad y violencia*, publicado en el 2017 por la Comisión Nacional de Derechos Humanos (CNDH), donde se entrevistó a 730 adolescentes privados de su libertad en centros de internamiento de 17 entidades de nuestro país (CNDH, 2017).

El 34% de los adolescentes entrevistados fue privado de la libertad por cometer homicidio, el 24% por el delito de robo con violencia, el 13% por secuestro y el 12% por

violación; estos cuatro delitos: representan 83% del total de los delitos por los que se encuentran privados de su libertad.

Así mismo, un dato que destaca es que 35% de los entrevistados señaló que formaba parte de un grupo de la delincuencia organizada. Un común denominador entre los y las adolescentes es que sufrieron algún tipo de maltrato (golpes, abuso sexual, insultos) o abandono, lo cual en la mayoría de los casos los llevó a abandonar su hogar.

Algunos mencionaron que su padre falleció asesinado, y que como no hubo nadie que les diera una explicación, decidieron ingresar a algún grupo delictivo, ya fuera para averiguar lo que había ocurrido, o bien para tratar de vengar su muerte. Otros mencionan que la muerte de su padre o de su madre los llevó a las actividades delictivas, porque el sentimiento que prevalecía, es que ya no tenían nada que perder. Esto refleja la situación de desamparo social y de carencias familiares a la que se ven sometidos estos adolescentes.

Otro tema que llama la atención y resulta preocupante, es la corta edad en la que los chicos dicen haber sido reclutados y haber iniciado su participación en grupos de la delincuencia organizada. La mayoría señala que se unieron a dichos grupos entre los 12 y los 14 años, lo que refuerza la convicción de que dichos grupos aprovechan de manera deliberada, tanto las circunstancias de vulnerabilidad y de incertidumbre en que se encuentran los adolescentes, así como su inmadurez (CNDH, 2017).

Los datos anteriores reflejan el desamparo y la indefensión a que se ven sometidos los adolescentes en el contexto actual de violencia. Pues no existen políticas de reinserción social efectivas. Lo cual está condenando a una gran cantidad de adolescentes y jóvenes a vivir en el estigma y la vulnerabilidad.

Asimismo, las políticas de seguridad no están atendiendo de manera integral el problema de violencia, pues se centran en las manifestaciones y no en las causas de la violencia. Es decir, en combatir el crimen organizado, la delincuencia, en castigar el delito, siendo que estas son manifestaciones de la cruel realidad en la que vivimos, de la exclusión y de la desigualdad que imperan. Y no están voltenado a ver a la infancia y la adolescencia, a las vicisitudes que llevan a los adolescentes a delinquir y a no ver un futuro después de ello.

Así mismo, en un estudio sobre juventudes en el municipio de Xochitepec, Morelos, Flores (2016) propone el término “juventudes violentalizadas”, para destacar que muchas realidades juveniles en el estado de Morelos están siendo atravesadas por diferentes tipos de violencia. Donde los costos de la desigualdad generan una relación cada vez más cercana de los jóvenes con la vorágine de violencia.

Esta autora destaca que los jóvenes manifiestan sentirse seguros pese a la cantidad de violencia que están viviendo, afirmando que su localidad es un sitio donde existe mucha violencia pero que ellos se sienten fuera de cualquier riesgo, ya que “si estaban matando jóvenes sería porque estaban metidos en algo”. Lo cual muestra la resignificación de los jóvenes ante la violencia cuando se desarrollan en escenarios altamente violentos, es decir, la manera en que modifican sus percepciones de una vida o una muerte violentas.

De tal manera que nos encontramos frente a una generación de jóvenes que dada la proximidad que tienen con la violencia han aprendido a legitimarla y justificarla, puesto que en sus contextos las acciones violentas son cada vez más cercanas, frecuentes e impunes. En este sentido, la violencia se desempeña como un lenguaje al que los jóvenes acceden, y que son capaces de interpretar y reproducir (Flores, 2016).

Estos estudios muestran el triste rostro de la realidad juvenil permeada de violencias. De tal suerte que si no se reconoce la existencia de un contexto hostil y carente de oportunidades

para acceder a una educación de calidad, a un empleo digno, a oportunidades de esparcimiento y recreación, no se puede pensar en un futuro libre de violencia para los adolescentes y para la población en general.

Ninguna iniciativa por muy buena que sea, tiene un impacto duradero si no se generan condiciones laborales y educativas que cambien las condiciones de desigualdad que mantienen excluidos a amplios sectores de la población. Pues es indispensable la coordinación de políticas integrales que vayan encaminadas a mejorar no sólo la seguridad pública, o la seguridad ciudadana, sino que tengan un impacto también en la seguridad humana, es decir, en la satisfacción de las necesidades básicas de la población (Ibarra, 2015). Una de estas necesidades humanas es la educación, y, de acuerdo con el planteamiento de este trabajo, a través de la escuela es posible prevenir y revertir la gran cantidad de violencia que estamos viviendo.

## **2.1 La adolescencia**

La etapa de la adolescencia es considerada por algunos autores como la más decisiva para el desarrollo humano. Además, es descrita como una etapa de storm y stress, esto influido por la variedad e intensidad de las transformaciones en todos los aspectos del desarrollo: el biológico, el psicológico y el social (Monreal, Terrón, del Moral & Martínez, 2013).

De los cambios fisiológicos más sobresalientes, se observa el crecimiento corporal, el desarrollo completo de los órganos genitales, acompañado del crecimiento del vello, cambios en el tono de la voz de los chicos, etc. Entre los cambios

psicológicos, cabe destacar el desarrollo cognitivo a través de la maduración cerebral, logrando el desarrollo del pensamiento abstracto (Gómez, 2013a).

Para Gómez (2013a) la adolescencia implica una etapa de grandes transformaciones que puede convertirse en un poderoso estresor para algunos adolescentes, pues en muchos casos, se implican en conductas de riesgo como el consumo abusivo de sustancias o desarrollan problemas psicológicos como la depresión o la anorexia.

Esto, claro, en gran medida estará mediado además de la historia de vida del sujeto, por factores culturales y contextuales. Hay autores que hablan de la adolescencia como una etapa mucho menos complicada y sí con crisis, pero separadas una de otra.

A este respecto, Arias, Martínez y Bahena (2014), llaman la atención sobre la importancia del entorno familiar y social en que tiene lugar el desarrollo del adolescente. Mencionan que el grado de vinculación y apoyo que el adolescente recibe del núcleo familiar, resulta de vital importancia en el desarrollo de habilidades sociales para poder ajustarse a las demandas y desafíos personales venideros.

También, Musitu, Buelga, Lila y Cava (2001), señalan que la autoestima y el apoyo social durante la adolescencia son de gran relevancia para el ajuste psicosocial y el bienestar del adolescente; así mismo destacan que los adolescentes que tienen un concepto favorable de sí mismos, que son capaces de establecer relaciones adecuadas con sus iguales y que perciben el apoyo de sus padres, muestran menos dificultades durante la adolescencia.

Con esto se sugiere que las formas de comunicación que se establecen en el núcleo familiar incluyendo el afecto, el apoyo y la comprensión, van a jugar un papel preponderante en el ajuste emocional y social del adolescente.

Asimismo, la adolescencia se ha citado como un segundo proceso de individuación (Blos 1967, en Carretero et al 1998). Según este autor, a medida que el adolescente comienza a

establecer una vida afectiva independiente de su familia, busca nuevos lazos al margen de lo que habían sido sus relaciones afectivas. Tienen así, un mayor auge las relaciones con amigos, el noviazgo y las relaciones sociales.

Es en el periodo de la adolescencia, donde los iguales desempeñan un papel vital en el desempeño psicológico de la mayor parte de los adolescentes. Lo que además de cumplir las mismas funciones que en la infancia, sirve de prototipo para las relaciones adultas posteriores en el ámbito social, laboral y en la interacción afectivo – sexual (Monreal, et al, 2013).

De tal forma que la pertenencia a grupos (grupo de iguales, escuela, etc.) adquiere un gran valor para el adolescente, ya que en éstos tiene la oportunidad de confirmar no sólo su identidad individual y sus valores, sino también su identidad con el grupo y su pertenencia al mismo (Arias *et al*, 2014). Es así que el o los grupos a los que el adolescente pertenece, se convertirán en un grupo de referencia para apropiarse de valores, normas y pautas de comportamiento.

Esta dependencia del adolescente hacia sus padres, amigos, congéneres, etc, influye en el proceso de formación de la identidad, muy importante en esta etapa, en la que según Erickson (en Carretero *et al* 1998), se alcanza el punto de sazón que permite vivir en sociedad como mujer u hombre psicosocialmente sano o maduro. En esta relación, el adolescente se juzga a sí mismo a la luz de cómo advierte que lo juzgan los demás.

Es a partir de la posición que ocupa en el grupo de amigos, y de cómo lo valoran los integrantes de dicho grupo, que va a conformarse la autoestima del adolescente, quien va a percibirse a sí mismo en función de la percepción que tiene su grupo de él. Si es

reconocido en el grupo y lo evalúan positivamente, esto contribuirá a que él tenga una percepción positiva de sí mismo (Arias *et al*, 2014).

En concordancia con estas ideas, para Gómez (2013a) la adolescencia supone responder a la pregunta fundamental de “¿quién soy yo?”, pues los adolescentes desean saber quiénes son, cómo son y cómo se definen en las distintas áreas de la vida. Es decir, que los adolescentes se interesan e implican implícitamente en la definición de su identidad y de la imagen de sí mismos.

Esta autora propone el interaccionismo simbólico para entender la adolescencia. De acuerdo a esta perspectiva, cualquier dinámica social sólo puede ser analizada en términos de las interacciones de sus miembros. En este sentido propone que la etapa de desarrollo humano, conocida como adolescencia sea contemplada en función de las interacciones de los adolescentes con su familia, sus pares, amistades, autoridad, entre los más importantes:

Desde el interaccionismo simbólico, la construcción de la identidad, se describe como la manera en la que el adolescente se imagina a sí mismo desde la perspectiva de los otros, se desarrolla durante la interacción social, es decir, que es en el encuentro con el otro, como se construye la identidad de uno mismo (Gómez, 2013a p.51).

De tal manera que los adolescentes van desarrollando un sentido de sí mismos y de adecuación personal basándose en el significado de las cualidades que observan en ellos mismos mientras interactúan con otros seres que les son significativos, como los padres o los amigos. Esto remite a la importancia de la autoestima en la adolescencia y de su papel en la afirmación de la identidad.



En relación con lo expuesto anteriormente, se tiene que la adolescencia es una etapa de grandes transformaciones, en donde el contexto familiar y social juegan un papel muy importante para el desarrollo del adolescente y la formación de su identidad. En tal sentido, resulta importante comprender el contexto social y escolar y las dinámicas de convivencia generadas en éstos, para comprender el problema de violencia en la escuela y cómo está afectando ésta a los adolescentes.

## **2.2 Violencia escolar en la adolescencia**

La Organización Mundial de la Salud define la violencia como el uso deliberado de la fuerza física o el poder, ya sea en grado de amenaza o efectivo, contra uno mismo, otra persona o un grupo o comunidad, que cause o tenga muchas probabilidades de causar lesiones, muerte, daños psicológicos, trastornos del desarrollo o privaciones (OMS, 2002).

El concepto anterior destaca la intencionalidad dentro de los actos de violencia, incluyendo la violencia directa, así como las amenazas e intimidaciones. Así mismo destaca las consecuencias de ésta: daños psicológicos, lesiones e incluso la muerte.

En cuanto al concepto específico de violencia escolar, es preciso mencionar que no existe distinción en varios de los casos en torno al concepto de violencia y agresión, incluso en algunos casos se utilizan de manera sinónima.

Para Acevedo (2013) la violencia escolar se refiere a todas aquellas situaciones de agresión física, verbal y emocional por parte de los alumnos, docentes y la propia institución escolar. Así mismo, para Cava y Martínez (2013) la violencia escolar se refiere

a todos aquellos actos agresivos que se dan en la escuela, ya sea en contra de los propios compañeros, de maestros o del mobiliario escolar.

Por su parte, Ortega y Del Rey (2006) señalan que existe violencia escolar cuando una persona o grupo de personas del centro se ve insultada, físicamente agredida, socialmente excluida, aislada, o amenazada.

Así, para Cava, Buelga, Musitu y Murgui (2010) la violencia escolar incluye varios tipos de conductas transgresoras, desde actos delictivos leves (como la rotura de cristales o las pintadas) hasta patrones de comportamiento más graves y relacionados con la agresión física y verbal a profesores y compañeros.

Las definiciones anteriores tienen algo en común, se refieren a la violencia como un acto de agresión, y con la particularidad de que ese acto está dirigido en contra de algún miembro de la comunidad escolar o incluso de los bienes inmuebles de la escuela. Aunque no se hace mención en la mayoría de ellas a quien se considera como actor de esta violencia.

En el presente trabajo entendemos por violencia escolar, como todo acto de agresión física (golpes, empujones, pellizcos, etc.), verbal (gritos, insultos, apodos) o relacional (exclusión, desprecio o humillaciones) dirigido de un alumno hacia otro. Esta definición se dirige específicamente a la violencia entre iguales, no restándole valor a los demás actores del entorno escolar, sino porque la violencia entre los alumnos es el punto de interés de este estudio.

De la misma manera, como señala Gómez (2013b), es preciso diferenciar entre violencia escolar y acoso entre iguales o bullying, el cual se caracteriza por ser una conducta violenta y recurrente que se da entre pares, es decir por su persistencia.

Ahora bien, a continuación revisaremos el problema de la violencia escolar visto desde una óptica de la complejidad, pues el contexto escolar forma parte de un sistema mayor, en el

cual todas las violencias se influyen mutuamente. De tal suerte que es imposible entender la violencia escolar viéndola como un caso aislado de los demás tipos de violencia.

Para Colombo (2011), la escuela no es una isla institucional alejada del entorno social, al contrario, es el lugar donde convergen todos los agentes de la comunidad. Y es en este contexto donde se ven reflejados otras violencias, como la violencia social, o la violencia familiar.

“Somos los que educamos por y para la violencia”, señala Rosemberg (2013) refiriéndose a los agentes de socialización. La familia y la escuela han perdido su capacidad para generar valores y normas de comportamiento y, por el contrario, en muchos de los casos niños y jóvenes se encuentran expuestos a un ambiente violento en el que los agentes de socialización a veces proveen mensajes contradictorios, pues educan en una cultura de la noviolencia pero desde la acción refuerzan conductas violentas (García, 2014).

De tal suerte que las nuevas generaciones están siendo receptoras de una violencia cada vez más perenne, y además se están convirtiendo en perpetuadoras de esta violencia, que va desde la forma más sutil de violencia escolar hasta la implicación de los adolescentes en la violencia social.

Esta interacción con un entorno violento está favoreciendo la aceptación y utilización de la violencia en los adolescentes. Lo anterior no niega la influencia que tiene la organización de cada institución en la generación y mantenimiento de problemas de violencia, sino que se establece una relación dialéctica, donde la violencia social se influye mutuamente con un entorno escolar autoritario, indiferente a los conflictos, e indiferente a los problemas de sus estudiantes o que pudieran surgir entre éstos. Es así que

la violencia escolar implica múltiples violencias que se superponen potenciando su efecto sobre los estudiantes (Colombo, 2011).

En este sentido, autores como Chagas (2005), Romero (2013), Veccia *et al* (2008), han encontrado una tendencia en las escuelas a negar el conflicto como parte constitutiva de las relaciones sociales en dicha institución, y una gran dificultad para implicarse en el problema ubicando en el afuera los condicionantes que determinan dicha problemática.

En estos casos, la violencia es vista como un reflejo de lo exterior, específicamente de la familia y el entorno social, y no como algo que pudiera favorecerse dentro del entorno escolar. Por tanto, las acciones realizadas están enfocadas a paliar los eventos de violencia más que a prevenir dicha problemática. Pensando la escuela segura como un espacio cerrado, aislado y vigilado, pues la idea de seguridad se asocia con el encierro, el aislamiento, la separación del exterior y la vigilancia (Romero, 2013).

Así mismo, (Veccia, *et al*, 2008) destacan la impotencia que manifiestan los actores involucrados frente al problema de violencia, principalmente los profesores, quienes muestran una percepción denigrada del propio rol en la que el docente no puede esperar nada del alumno ni el alumno del docente. Lo cual dificulta en gran medida la aplicación de recursos para prevenir y solucionar situaciones de violencia.

También, varios autores (Muñoz, Saavedra & Villalta, 2007; Villanueva & Valenciano, 2012) reconocen la falta de estrategias por parte de los profesores para la resolución adecuada de conflictos, así como la falta de una educación integral que dé lugar al desarrollo de valores, habilidades y competencias necesarias para la convivencia sana y pacífica en el contexto escolar (De Ibarrola, 2012; Gutiérrez-Mendez & Pérez-Archundia, 2015; Latapí, 2007).

Ante esta situación, en varios estudios se ha encontrado cierta tendencia de los estudiantes a justificar la violencia entre iguales (Carpio, Tejero & García, 2013; Muñoz, Saavedra &

Villalta, 2007; Rivero, Barona & Saenger, 2009). Lo cual resulta preocupante, pues refleja la naturalización de la violencia cotidiana que estamos viviendo. Violencia que, como señala Ibarra (2015), sensibiliza al más pequeño que ya no se sorprende al presenciar tal cantidad de violencia, percibiéndola como un componente permanente de la condición humana, un hecho ineludible ante el que hemos de reaccionar en vez de prevenirlo.

Al respecto Díaz (2006) menciona que las condiciones socioeconómicas y culturales del contexto impactan fuertemente en la construcción de significados, en la conformación de los imaginarios de los jóvenes y en su propia forma de ser, pensar y actuar.

En un estudio sobre la construcción de la identidad en jóvenes de secundaria, esta autora destaca que los estudiantes del contexto urbano construyen sus proyectos en función de la posibilidad real de hacer una carrera profesional. Mientras que los jóvenes del medio rural, cuyos padres son campesinos, albañiles o emigrantes, no ven en la escuela una vía factible para fincar su futuro. Sus expectativas se enfocan a lograr mejores condiciones económicas a través de la emigración (Díaz, 2006).

Así mismo muestra también la influencia de la cultura local y de los medios masivos de comunicación en la construcción de la identidad en los adolescentes, quienes adoptan los estilos de vestir, de comportamiento y el lenguaje que algunos grupos juveniles urbanos promueven como parte de una cultura juvenil. El adolescente se va apropiando de elementos culturales como la narcocultura o los narcocorridos.

Así mismo, Carpio, Tejero y García (2013) encontraron en estudiantes de secundaria, que el concepto de violencia de los alumnos no está muy claro, además de que los estudiantes manifiestan que las burlas y las bromas implican violencia psicológica, pero reconocen como normal y hasta amistosa dicha violencia.

En esta misma línea, en un estudio sobre los significados que otorgan los jóvenes a la convivencia, el conflicto y la violencia entre pares, Muñoz, Saavedra y Villalta (2007) encontraron que la violencia se presenta en ambos sexos, donde las mujeres tienden a dar una visión más negativa de ésta. En cambio, los varones la perciben como más cotidiana o normal y tienden a buscar más elementos agresivos para hacer frente a las situaciones conflictivas.

Cava, *et al* (2010) en un estudio sobre ajuste psicosocial y violencia escolar en adolescentes encuentran que los adolescentes que son víctimas tanto de violencia directa como indirecta son los que muestran un peor ajuste psicosocial. Resaltando además, la especial relevancia que las formas indirectas de violencia tienen en el ajuste psicosocial de los adolescentes.

Estos autores hacen énfasis en que los estudios sobre violencia escolar se han centrado en estudiar las consecuencias de la violencia directa, dejando de lado las formas de violencia indirecta, como la exclusión social y el rechazo.

Específicamente señalan este tipo de violencia indirecta como violencia relacional, hace referencia a aquellas conductas (tales como el cuchicheo, los rumores maliciosos y la exclusión social) que atacan a las relaciones sociales percibidas o reales de la víctima (Cava, *et al*, 2010).

A su vez, Romero (2013) encuentra que los grupos de conversación a cerca de los maltratos, constituyen una línea de actuación. Sin embargo, se observa la presencia de una percepción generalizada sobre la dificultad de cambio. Así mismo, la autora destaca que los esfuerzos entre familia y escuela para combatir la violencia, resultan descoordinados e insuficientes y que las acciones dentro de la gestión escolar en su mayoría están enfocadas a paliar los problemas de violencia y no a prevenirlos.

A este respecto, varios autores (Cava & Martínez, 2013; Cava & Musitu, 2014; Veccia, *et al*, 2008) abogan por la necesidad de emplear estrategias de intervención de carácter integrador y

ecológico, es decir, que se dirijan no sólo a los casos de violencia detectados, sino también a la prevención de la violencia escolar, mejorando la integración social de todo el alumnado, desarrollando sus competencias personales y sociales y concienciando a padres, profesores y alumnos sobre la importancia de una convivencia pacífica.

De igual manera, se hace énfasis en la necesidad de desarrollar a través de la escuela competencias como la empatía o la resolución pacífica de conflictos (Cava & Musitu, 2014; Echeverría & Baquedano, 2013; Gutiérrez-Mendez & Pérez-Archundia, 2015; Rodríguez & Vaca) no sólo como una alternativa a las situaciones de violencia, sino sobre todo como elemento de prevención y como una forma eficaz de contrarrestar situaciones de violencia indirecta, tales como el rechazo y la exclusión.

Cava y Martínez (2013), también tocan el tema de la prevención y destacan que ante casos detectados de violencia escolar es necesaria una acción rápida en la que la víctima sienta el apoyo de su entorno. Y consideran importante disponer en la escuela de un protocolo de actuación ante dichas situaciones.

Al respecto las autoras enfatizan en la necesidad de atender tanto a la víctima o víctimas como al agresor, dándole peso no solamente a las intervenciones de carácter punitivo, sino también a la puesta en marcha de soluciones para la violencia escolar como la reeducación y la prevención de la misma.

Así pues, es preciso destacar que la violencia escolar propicia la generación de un clima escolar negativo, que repercute en la motivación y en la consecución de los objetivos de aprendizaje. Y la victimización se convierte en una importante amenaza para el bienestar psicológico de niños y adolescentes, pues supone una experiencia interpersonal sumamente estresante para quienes son objeto de ella (Cava & Martínez, 2013).

En relación con estas ideas Cava y Musitu (2014) destacan que si no se analizan adecuadamente las causas de la violencia escolar, las intervenciones pueden ser, en el mejor de los casos, poco eficaces y, en el peor, generar nuevas consecuencias negativas que suman a la situación ya de por sí problemática.

### 2.3 Causas de la violencia escolar

Cava y Musitu (2014) señalan que es importante tomar en cuenta el hecho de que las escuelas reflejan muchos aspectos de la sociedad y de la comunidad en que están ubicadas, tal es el caso de la competitividad presente en la sociedad, los cambios que se están produciendo en las formas y funciones de las familias occidentales y en los valores de la sociedad.

En este sentido, Tello (2005) en el estudio *La socialización de la violencia en las escuelas secundarias*, realizado en colonias populares de la ciudad de México destaca la violencia, la ilegalidad y la corrupción como procesos de la descomposición que vive nuestra sociedad. Señalando que las familias, las relaciones vecinales y las escuelas están socializando al adolescente para “funcionar” en una sociedad en descomposición. Donde la igualdad, la tolerancia, el respeto, la paz, el diálogo, son palabras que pertenecen al ámbito discursivo, pero no al de la acción.

La autora concluye en dicho estudio, que las relaciones en la que se forman los adolescentes son, en general, de dominio-sumisión, donde unas veces desempeñan un papel y otras el contrario. Las habilidades sociales que estos estudiantes están aprendiendo son para transgredir con el menor riesgo, para negociar las normas y reglas, o para imponer y obedecer cuando sea necesario. En otras palabras, permea una cultura de la ilegalidad y la transgresión de las normas (Tello 2005).



En este sentido, si los estudiantes están aprendiendo que insultar, discriminar, o violar las normas, es algo lícito, algo tolerable, estas prácticas van a estar presentes hasta que ellos aprendan lo contrario. Pues como destacan Cava y Martínez (2013), existe también una tendencia de los actores a minimizar las consecuencias de la violencia escolar.

A este respecto, Rivero, Barona y Saenger (2009), encuentran en un estudio en secundarias del estado de Morelos, la presencia de factores que perpetúan la violencia escolar; tal es el caso de la indiferencia y resignación de los maestros y de los alumnos ante situaciones de violencia. Lo anterior aunado a la falta de iniciativas escolares para mejorar la convivencia, quedándose las intervenciones en meros intentos que no llegan a profundizar en la toma de conciencia del problema.

Así mismo, Cava y Musitu (2014) llaman la atención sobre el hecho de que se han atribuido los problemas de violencia escolar a la falta de disciplina en las instituciones y de supervisión por parte de los adultos. Aludiendo que tal consideración conlleva el riesgo de que convirtamos a nuestras escuelas en pequeñas cárceles en las que la conducta de niños y adolescentes esté siempre controlada.

Los autores proponen en cambio, prestar atención a la necesidad de analizar las causas más profundas de la violencia escolar, y con esto sugieren que es muy importante analizar el clima social que existe en los centros educativos tomando en cuenta al menos tres aspectos:

1. La competitividad entre alumnos: la competitividad en los alumnos es una de las características del clima social de muchas aulas, donde algunos son ganadores (quienes tienen un buen rendimiento académico y están integrados en la escuela), y otros son perdedores (los que manifiestan fracaso

escolar y no se sienten parte del proceso educativo que se desarrolla en el aula).

2. Las dinámicas de relación social: la existencia de problemas de integración social en ciertos alumnos, propicia el rechazo por parte de sus compañeros, que los excluyen por sus características físicas o por falta de habilidades sociales. Esto los convierte en blanco de las conductas de amenaza y acoso. Las consecuencias de ser víctima de rechazo pueden llegar a ser muy serias, como depresión, ansiedad, sentimientos de soledad y, en el peor de los casos, los intentos de suicidio.

3. La ausencia de formas pacíficas de resolución de conflictos: en toda relación es habitual que existan opiniones e intereses diferentes, por lo que contrario a querer evitar los conflictos, es importante aprender a manejarlos de forma adecuada y a utilizar el potencial de cambio que entrañan. Ya que la utilización de la violencia como forma de dirimir los conflictos tiene serias repercusiones negativas para todas las partes implicadas.

En relación con estos factores, los autores sugieren que la concienciación sobre la magnitud del problema, la no tolerancia de ningún tipo de acoso entre estudiantes y la necesidad de integrar socialmente a todos los alumnos en el aula, se constituyen en los elementos clave de toda intervención encaminada tanto a reducir las conductas agresivas de los estudiantes como a facilitar la convivencia y su bienestar psicosocial.

Retomando el análisis de las causas, es preciso resaltar la influencia que tiene el contexto familiar en las relaciones y dinámicas que se crean en la escuela. Al respecto Salazar (2014) menciona: La violencia familiar traspasa las barreras del hogar y llega a la escuela a través de los estudiantes, quienes la mayoría de las veces no saben cómo reaccionar. Por lo que generalmente se les ve distraídos, distantes, callados e incluso violentos.

Por su parte Moral y Ovejero (2013) hacen énfasis en que la familia representa una importante influencia en las actitudes de los adolescentes ante la violencia escolar, así como un importante recurso de apoyo ante situaciones estresantes.

Asimismo, Hernández, Peña y Luviano, (2006) encontraron relación entre la violencia escolar y la naturaleza de la convivencia y la comunicación en la familia. Es decir, mientras más conflictivas se percibían las relaciones interpersonales en el hogar, mayor era el índice de participación en actos de violencia en alumnos de primaria y secundaria.

Estos autores describen como factores generadores de violencia en las familias de adolescentes: la comunicación autoritaria o ausente, escasa convivencia y la obligación en el cumplimiento de roles múltiples por los escolares. Y en este sentido, destacan la necesidad de educar a los padres en las exigencias que la crianza impone en ésta etapa del desarrollo.

En esta misma línea, Ocampo (2013) hace énfasis en la necesidad de evidenciar formas de violencia que permanecen relativamente ocultas tras las paredes de las escuelas y que han sido normalizadas por maestros, padres y alumnos. Agregando que difícilmente los esfuerzos por cambiar la dinámica violenta en la escuela tendrán éxito si no se brindan alternativas de relaciones no violentas a las familias.

## Conclusiones

En este capítulo se documentó lo que se ha reportado en torno a la problemática de violencia escolar. Se encontró que existe cierta tendencia a negar la violencia en la escuela y a situar a la violencia como algo que viene del exterior. Así mismo, los

estudiantes llegan a justificar formas de violencia como la psicológica, e incluso a considerarla amistosa.

Esto sugiere la necesidad de implementar estrategias efectivas de prevención / atención que impacten de manera integral en la desnaturalización de formas de violencia que han sido normalizadas y han pasado a formar parte del acontecer diario en las escuelas secundarias.

### 3 Convivencia en la escuela

*La educación verdadera es praxis, reflexión y acción*

*del hombre sobre el mundo para transformarlo*

*Paulo Freire*

Abordar el tema de la convivencia en la escuela remite a la lógica de la transformación social y a la búsqueda participativa de nuevos sentidos para la convivencia. En el entendido de que innovar para mejorar la convivencia posibilita el desarrollo de competencias básicas para vivir la asociatividad, y para manejar y asumir el conflicto, (Aristegui, Bazán, Leyva, López, Muñoz & Ruz, 2005).

Para Arango (2001), trabajar en la convivencia implica centrarse en el fortalecimiento de los vínculos afectivos entre las personas y explorar la importante función social que éstos tienen para el desarrollo y transformación de la sociedad. De acuerdo con este autor, la escuela tiene una gran responsabilidad en torno a la convivencia, ya que es en ella donde se reproduce la cultura en

los procesos de socialización escolar y es el sector donde se podría, con mayores probabilidades de éxito, desarrollar nuevas formas de educación para la convivencia.

Siguiendo a Ortega y Sánchez (2004), en la escuela se busca el desarrollo integral como personas en todos los aspectos: cognitivos, afectivos, emocionales y morales, lo que implica aprender a convivir con los demás y a gestionar la propia vida de la manera más positiva y razonable posible. Es decir, aprender a ser personas emocionalmente sanas y sensibles, que respeten las diferencias, sean solidarias con los otros al tiempo que flexibles y críticas con su entorno.

En relación con estas ideas, Rodríguez y Vaca (2010) plantean que el reto de las sociedades actuales es la convivencia en la diferencia, pues formamos parte de un mundo plural en el que es preciso hacer de la escuela un escenario para el ejercicio de la democracia a partir de la participación, el respeto a la diversidad y el abordaje creativo del conflicto. Aspectos que son fundamentales en la construcción de la convivencia, y contribuyen indudablemente a la construcción de una sociedad incluyente.

Para estos autores, la construcción de redes tanto al interior del centro educativo como fuera de él, hace posible que las personas se reconozcan como sujetos activos con posibilidad de transformar su entorno. De tal manera que la escuela como espacio de socialización por excelencia, se convierte en un lugar privilegiado en el cual es posible pensar la construcción de otros modos posibles, es decir es un lugar para la transformación cultural.

En la escuela se promueven formas de interacción y se configuran y construyen referentes sobre los cuales los niños y jóvenes se vinculan y vincularán posteriormente en otros espacios (Rodríguez & Vaca, 2010). De acuerdo con Furlán, Saucedo y Lara (2004, en Fierro, 2013) la convivencia puede definirse como todas aquellas acciones que

permiten que los individuos puedan vivir juntos a través del diálogo, el respeto mutuo, la reciprocidad y la puesta en práctica de valores democráticos y de una cultura para la paz.

Por su parte Veccia, *et al*, (2008), sugieren que la convivencia escolar remite a la calidad de las relaciones interpersonales que se han construido en la institución y que dan lugar a un determinado clima escolar que, a su vez, influye sobre éstas.

Así mismo, para García y López (2011), la convivencia escolar puede significarse como una construcción colectiva y dinámica constituida por el conjunto de interrelaciones humanas que establecen los actores de la comunidad educativa.

De la mano con estos planteamientos, Fierro (2013) menciona que la convivencia escolar puede entenderse como un proceso interrelacional que prevé tanto una dimensión interpersonal como colectiva, ya que en ella confluyen la actuación de personas singulares y sus intercambios intersubjetivos, así como el conjunto de políticas y prácticas institucionalizadas que, de alguna manera, configuran y enmarcan dichos intercambios.

Esta autora propone dos ejes para analizar la convivencia: *convivencia inclusiva*, es decir, el valorar y respetar la diversidad; y la *convivencia democrática*, que se refiere al desarrollo de capacidades reflexivas y de herramientas para trabajar con otros, para resolver los conflictos de manera pacífica y establecer los acuerdos que regulen la vida en común. La convivencia pacífica aparece como la condición que se crea a partir de las prácticas de inclusión y de los espacios de participación democrática.

Así mismo, Aristegui *et al* (2005), Rodríguez y Vaca (2010), y Fierro (2013), concuerdan en que la convivencia escolar implica el desarrollo y la puesta en práctica de competencias para vivir juntos como la asociatividad, el respeto y la resolución pacífica de conflictos. En este sentido la convivencia escolar puede entenderse como el conjunto de relaciones interpersonales

que propician la puesta en práctica de valores como la resolución pacífica de conflictos, la inclusión y el respeto, para lograr un clima de convivencia inclusiva y democrática.

A la par de estos planteamientos García y López (2011) sugieren que la educación en valores, la participación, el diálogo, la formación en habilidades sociales, la gestión democrática de los conflictos, el aprendizaje cooperativo, la participación de la familia, son los principales instrumentos para la construcción de la convivencia escolar.

Así pues, varios autores concuerdan en que el clima de convivencia en los centros educativos y, más concretamente en la cotidianeidad del aula, son factores esenciales en la comprensión y prevención del fenómeno de violencia (Cava & Musitu, 2014; Gijón & Puij, 2010; Veccia, *et al*, 2008).

Tanto niños como adolescentes se hallan en un proceso de aprendizaje constante sobre modos de socialización y habilidades interpersonales, y la escuela puede ser agente facilitador en la transmisión de modelos competentes sobre cómo relacionarse sanamente con otros o, por el contrario, podría transformarse en un agente natural de reproducción de la violencia. De tal suerte que el clima escolar es un factor que puede inhibir o generar la violencia en las escuelas y ésta a su vez condicionar o complejizar el primero (Veccia, *et al*, 2008).

El propio proceso de enseñanza – aprendizaje es un proceso interpersonal que está influido por el clima de convivencia existente en la escuela. De tal manera que si se trabaja activamente por mejorar la convivencia también se incide indirectamente en la mejora del aprendizaje curricular (Cava & Martínez, 2013).

Así pues, Fierro (2013), resalta que hablar de convivencia escolar no es de ninguna manera un asunto que se agota en la relación interpersonal, sino que además

remite a la gestión escolar en todos sus ámbitos: la organización del trabajo en el aula, la organización escolar y la participación comunitaria (Fierro, 2013).

Para esta autora la violencia no es ausencia de convivencia, sino una forma particular de convivir en la que está ausente el diálogo, el aprecio por el otro y el respeto. Por lo que es necesario revisar qué tipo de formas de convivencia se promueven en la escuela a partir de las decisiones relativas a la organización escolar misma, a las prácticas de enseñanza y de participación en el aula, así como en la formulación y manejo de las normas.

Así mismo, hace énfasis en que la convivencia no se reduce a un recurso remedial para prevenir la violencia. Sino que es importante también la acción conjunta y coordinada de la comunidad escolar para poder construirla. Y destaca que una convivencia incluyente implica que los alumnos y profesores desarrollen un sentido de pertenencia a su escuela, un sentido de comunidad y, por lo tanto, un sentido de corresponsabilidad enfocado al bienestar común (Fierro, 2013).

Gijón y Puig (2010) por su parte enfatizan que para mejorar la convivencia es mejor informar menos a los alumnos y vincularse mucho más a ellos a través de manifestaciones más explícitas de afecto, multiplicando los encuentros cara a cara y las oportunidades de reconocimiento interpersonal.

Estos autores plantean que la implementación de prácticas educativas que cristalicen el reconocimiento del otro, el diálogo y la cooperación, ayuda a mejorar de manera importante la convivencia en la escuela. Y en la medida que los procesos de diálogo están orientados a obtener una mayor comprensión entre los participantes, éste se convierte en un potente instrumento de convivencia y humanización.

Para Gutiérrez-Mendez y Pérez-Archundia (2015), el uso de los juegos cooperativos ayuda a mejorar la confianza y la comunicación en escolares. Éstos facilitan la organización



cooperativa del grupo por el propio efecto de generar relaciones, al situar a todos sus miembros en un mismo plano de igualdad. Además de que ayudan a realizar el tránsito de una cultura de la competitividad, de la indiferencia, de la hostilidad y del menosprecio hacia una cultura de la cooperación, la reciprocidad y la solidaridad.

En esta misma línea Gutiérrez – Méndez y Pérez – Archundia (2015), señalan que la educación para la convivencia es una educación desde y para la acción. O expresado de otra manera: no se estará educando para la paz y la convivencia si no se deriva de ello una acción práctica esto en el sentido de que reconoce una visión de la realidad susceptible de ser transformada, presentando las situaciones en las que no se respetan dicho valor y promoviendo la posibilidad de la acción como medio para transformar esa realidad.

El hecho de interiorizar valores tiene que ver más con las metodologías y las estructuras organizativas que con los contenidos o finalidades educativas marcadas. De aquí que se haga hincapié en el uso de métodos dialógicos y experienciales, mediante los cuales no sólo se alcanzarán determinados objetivos en el sentido clásico, sino que, se aprenderán otros ligados al propio proceso de aprendizaje.

Mediante las estrategias de aprendizaje cooperativo los alumnos incrementan el interés por sus compañeros, aprenden a situarse en la perspectiva del otro, mejoran su comunicación interpersonal y sus habilidades de coordinación y de liderazgo, incrementan su autoestima y desarrollan actitudes más favorables hacia la escuela (Cava & Martínez, 2013).

En concordancia con estas ideas, Moreno y Estévez (2013) destacan que el aprendizaje cooperativo tiene efectos positivos en la cohesión grupal, las conductas prosociales y en la disminución de conflictos intergrupales. Dado que favorece la

comprensión, la empatía y la integración social de los alumnos, conllevando a una convivencia escolar armónica.

Es fundamental en este sentido, el hecho de que el aprendizaje cooperativo favorezca la capacidad de empatía de los alumnos, puesto que cuando somos capaces de entender la realidad desde el punto de vista de la otra persona es mucho menos probable que se den situaciones de violencia (Cava & Martínez, 2013).

De la misma manera, Cava y Musitu (2014) consideran que la cooperación y la empatía son los dos elementos que más pueden ayudar a mejorar las relaciones de convivencia entre iguales. Pues la cooperación o aprendizaje cooperativo, como ellos le llaman, tiene efectos positivos, como la potenciación de la autoestima y del desarrollo cognitivo de los alumnos. Además de que se produce un incremento en las conductas altruistas y de ayuda y en la integración de los estudiantes en el aula.

Estos autores plantean la importancia de potenciar los recursos personales y sociales de los adolescentes, lo que además de brindarles estrategias para la vida cotidiana, tiene una repercusión clara y directa en la convivencia que se desarrolla en el aula. Ya que la adolescencia de por sí es una etapa de cambios, y si a esto le sumamos las situaciones de estrés a las que los adolescentes se tienen que enfrentar, se torna necesario brindarles estrategias para poder afrontar este tipo de situaciones.

De la misma manera, Salazar (2014) resalta la necesidad de construir una cultura de paz integral al interior de las instituciones educativas, a partir del reconocimiento de las diferencias culturales, la interculturalidad y la convivencia escolar. Al tiempo que se requiere implementar estrategias que promuevan la participación y la colaboración entre todos los actores del contexto escolar. Este autor, destaca que las distintas formas que tienen los sujetos para relacionarse entre

sí, no pertenecen sólo a los sujetos que interactúan en determinado momento y espacio; más bien tienen que ver con el grupo social al que pertenecen.

En relación con estas ideas, Cava y Musitu (2014) proponen concebir al salón de clases como un sistema social, en tanto este va generando una determinada estructura, un estilo de comunicación y unas normas concretas que regulan los comportamientos que son aceptados en el grupo. Con base en estas ideas, proponen entender la comunicación y el funcionamiento como dos elementos indispensables para que el aula se convierta en un verdadero contexto social potenciador del desarrollo personal y social de alumnos y profesores.

El funcionamiento, se refiere a las normas que existen, la claridad con que son conocidas y respetadas por los alumnos, así como el nivel de cohesión y vinculación afectiva que profesores y alumnos perciben que existe en el aula. Y la comunicación por su parte, alude a la posibilidad de que los alumnos expresen abiertamente sus preocupaciones, dificultades e inquietudes, y es necesaria para que exista un adecuado funcionamiento.

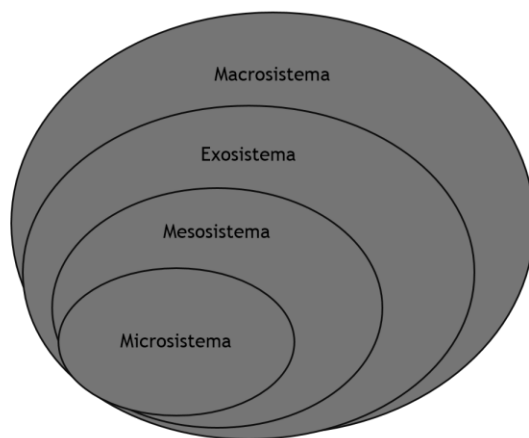
Así mismo, señalan los autores que considerar al aula como un sistema social implica verla como un sistema abierto que de ninguna manera se encuentra aislado de un contexto social más amplio, sino que al estar inmerso en él, se ve influido con normas, valores y patrones de comportamiento.

En tal sentido, se tiene que comprender los procesos de convivencia escolar implica ir más allá de la comprensión del contexto escolar, e incluso del entorno inmediato, pues las formas de relación obedecen a normas y patrones de orden cultural.

En este sentido, se ha planteado por varios autores (Díaz, 2002; Peligero, 2010; Ramos, 2007; Riobueno, 2010) la adopción de un enfoque ecológico, para poder

reconocer las interacciones e influencias mutuas entre los diversos escenarios en que se construye la convivencia, así como su contraparte, la violencia. En torno a esta última, el enfoque ecológico ha sido empleado para analizar los factores que influyen en las manifestaciones de violencia en la escuela.

Este enfoque, propuesto por Urie Bronfenbrenner (véase Musitu, Buelga & Jiménez, 2009) busca la comprensión de la interrelación que se establece entre el individuo y los sistemas ambientales en los que éste se desenvuelve. Para el enfoque ecológico, la diada individuo – ambiente, posee una relación constante, un proceso de ajuste, adaptación mutua y acomodación (Musitu, *et al* 2009). Este enfoque plantea un conjunto de estructuras concéntricas concebidas en función de la influencia que éstas tienen en el desarrollo de la persona (véase FIGURA 3). Es decir, mientras más significativo sea un contexto para la persona, mayor será la influencia de éste en el desarrollo de la misma.



**Figura 3. Modelo ecológico de Bronfenbrenner**

El entorno inmediato de la persona es el microsistema, que Bronfenbrenner (véase Musitu, *et al* 2009) define como: “*Un patrón de actividades, roles, y relaciones interpersonales*

*que la persona en desarrollo experimenta en un entorno determinado con características físicas y materiales particulares”.*

El *microsistema* contiene contextos tan significativos para la persona como la familia, la escuela o el trabajo. Y comprende las distintas interrelaciones que tienen lugar dentro de cada contexto; tipo de relación con las personas que comparten este contexto, naturaleza de estos vínculos e influencia de estas interrelaciones en el desarrollo de la persona (Musitu, *et al* 2009).

El segundo entorno es el *mesosistema*, el cual se refiere a las interrelaciones que se producen entre los distintos microsistemas en los que la persona participa activamente. La cantidad de relaciones o vínculos entre entornos, su calidad y la diversidad entre estos microsistemas expresan la calidad y riqueza del mesosistema de una persona. En general, se plantea que cuanto más fuertes, positivas y diversas sean las relaciones entre los contextos, el mesosistema será más sólido y beneficioso para el desarrollo del individuo (Musitu, *et al*, 2009). Por su parte el *exosistema*, hace referencia a aquellos vínculos en los que la persona no participa directamente, pero se ve influida por esos microsistemas.

Los tres entornos anteriores están integrados en el macrosistema, un entorno más amplio que incluye los patrones generalizados (ideología y organización de las instituciones sociales) de una determinada subcultura. El macrosistema configura las normas acerca de cómo debe de producirse el desarrollo y la naturaleza y estructura apropiada de los micro, meso y exosistemas (Musitu, *et al*, 2009).

Con base en lo anterior, se sugiere que para comprender los procesos de convivencia en la escuela, es preciso situarlas en un contexto más amplio de relaciones, es decir, en el entorno social y cultural del que forman parte. En este sentido, la adopción de una perspectiva ecológica permite reconocer los diversos escenarios en que la convivencia

se construye, reconocer las interacciones e influencias mutuas entre los diversos escenarios, y el papel que juegan la familia y la escuela en la adopción y aceptación de pautas de relación violentas.

En este sentido como se menciona anteriormente, varios autores (Díaz, s/f; Peligero, 2010; Ramos, 2007; Riobueno, 2010) concuerdan en que el modelo ecológico permite una comprensión integral de la manera en que la violencia está afectando cada uno de los entornos en los que acontece el desarrollo de niños y adolescentes. El siguiente esquema (FIGURA 3) de elaboración propia, muestra varios de los factores que se encuentran relacionados con la violencia escolar con base en lo expuesto por Ramos (2007).



**Figura 3. Aproximación ecológica al problema de violencia escolar**

En el microsistema se puede identificar la influencia que el contexto familiar tiene en la violencia escolar. Varios autores (Cava, Musitu & Murgui 2006; Fierro, 2013; Hernández *et al*, 2006; Peligero, 2010; Varela, Ávila & Martínez, 2013) concuerdan en que uno de los factores que influyen en el desarrollo de conductas violentas en la escuela, es la existencia de conflictos en el

núcleo familiar. Al mismo tiempo, la disciplina inconsistente o autoritaria y la falta de estrategias para hacer frente a conflictos, son para varios autores, factores que se relacionan con la violencia en la escuela (Muñoz, Saavedra & Villalta, 2007; Ramos, 2007; Villanueva & Valenciano, 2012).

Así pues, un ejemplo de mesosistema - el cual se refiera a las interrelaciones que se producen entre los distintos microsistemas - se encuentra en la relación familia escuela; cuanto más implicadas se encuentran estas instituciones en el desarrollo y bienestar del estudiante, y más sólida es la comunicación entre éstas, mejor será el ajuste social y la integración del estudiante en los contextos en que éste se desenvuelve.

En el exosistema, que hace referencia a aquellos vínculos en los que la persona no participa directamente, pero que de alguna manera su entorno inmediato se ve influido por éstos, se pueden identificar factores como la violencia delictiva y la delincuencia, problemas que pueden o no encontrarse cerca del entorno inmediato de los adolescentes, pero que sin embargo, se ven afectados debido a la influencia que esta violencia genera en la dinámica escolar y familiar.

Por último, la impunidad que existe y la cultura de la violencia, pueden situarse dentro del macrosistema, ya que permean la ideología y funcionamiento de las instituciones, tal es el caso de las instituciones gubernamentales, la familia o la escuela. Esta cultura de la violencia pasa a formar parte de los demás sistemas (micro, meso y exosistema), haciéndose patente en unos contextos más que en otros y transmitiéndose a través de los medios masivos de comunicación, y de pautas de relación presentes en la familia o la escuela.

La adopción del enfoque ecológico ayuda a comprender los distintos factores que inciden en el problema de violencia escolar, que al igual que las demás violencias que nos

aquejan, son problemas complejos, y por lo tanto requieren soluciones complejas e integrales.

De lo anterior se deriva que mejorar la convivencia escolar no es trabajo de una sola persona o docente, aunque un docente tenga todas las capacidades y competencias, una labor aislada no repercute en la formación integral del alumno, por lo tanto enseñar a convivir en la escuela es función de todo el colectivo y la comunidad escolar (Gutiérrez-Mendez & Pérez-Archundia, 2015).

### **3.1 Convivencia escolar y no violencia**

Gómez e Ibarra (2014), hacen hincapié en la necesidad de generar iniciativas que promuevan la participación y la convivencia comunitaria en los diferentes contextos en que ésta tiene lugar, tal es el caso de la comunidad, la familia o la escuela. Esto para poder contrarrestar los problemas de violencia que debilitan cada vez más el tejido social en nuestro país.

En este sentido, varios autores (Cava & Musitu, 2014; Díaz, 2002; Ortega, 2007) han implementado estrategias de prevención de la violencia, valiéndose de la promoción de la convivencia en el contexto escolar. Y concuerdan en que mejorar la calidad de las relaciones en la escuela es una herramienta importante para aprender a construir la no violencia.

Como señalan Echeverría y Baquedano (2013), la escuela es un campo de aprendizaje, no sólo a nivel cognitivo sino aún más a nivel social, y la violencia se presenta en las interacciones cotidianas en ocasiones, como resultado de una inadecuada resolución de conflictos. De lo cual se deriva la importancia y necesidad de promover la convivencia y competencias psicosociales tales como la resolución pacífica de conflictos.



A este respecto, autores como (Cava & Musitu, 2014; Echeverría & Baquedano, 2013; Villanueva & Valenciano, 2012), señalan la importancia de desarrollar competencias psicosociales como la empatía, el respeto, la cooperación y la resolución pacífica de conflictos, las cuales son indispensables para la convivencia y necesarias para participar de forma eficiente y constructiva en la vida social.

De acuerdo con Márquez (2016) la palabra *noviolencia* es una traducción del concepto hindú que fue acuñado por Gandhi en su movimiento pacifista referido a la lucha por la justicia social y la no cooperación con lo malo y lo injusto. Así mismo, la autora destaca que el concepto ha sido retomado por muchos movimientos para la paz, para referirse a una visión activa, un estilo de vida, una forma de lucha social y política, así como una herramienta para enfrentar los conflictos que permita establecer un modelo de sociedad. Y se utiliza el término *noviolencia* como una sola palabra, para explicitar con total claridad que la opción *noviolenta* no supone una mera negación de la violencia directa, sino un proyecto positivo de transformación radical de la sociedad.

En tal sentido, la *noviolencia* se puede entender como un posicionamiento ético-político que se orienta principalmente a la praxis, es también una filosofía que replantea nuevas formas de ser humano, con raíces históricas muy profundas y con ramificaciones desde la ciencia, la religión y la teoría social. Llama a humanizar a la sociedad, buscando estar listos para afrontar los conflictos y trabajar en defender los derechos humanos, la justicia y la equidad (Márquez, 2016).

También busca desarrollar habilidades y actitudes que permitan abordar de forma creativa la construcción de seres humanos iguales, se busca obtener una respuesta opuesta a los roles que separan, oprimen y condenan a una realidad por sólo haber nacido hombre o mujer. El conflicto es inherente a la configuración de las relaciones interpersonales, y es

inevitable ante una sociedad diversa. Es ineludible entonces generar procesos para que estos conflictos sean coyunturas de diálogo y cambio (Márquez, 2016).

Uno de estos procesos es la construcción de una cultura de paz. Esta última es definida por Galtung (1998) como la capacidad de manejar los conflictos con empatía, no violencia y creatividad. Lo anterior sienta las bases para lograr nuevas formas de convivencia libres de violencia.

También Reyes y García (2015) hablan de Educación para la Paz. Los autores invitan a hacer una reflexión y a sensibilizar sobre lo que implica la paz en su sentido más amplio y positivo, es decir, concebida no sólo como la ausencia de guerra o de conflictos bélicos, sino como un estado de bienestar, igualdad y justicia social, de respeto a los Derechos Humanos. Asimismo, proponen cambiar nuestra mirada hacia el conflicto, observarlo con una perspectiva creativa, como una oportunidad de transformación personal y social.

### **3.2 Convivencia inclusiva y convivencia democrática**

La noción de inclusión parte del reconocimiento de que la sociedad no es homogénea y la diversidad constituye un componente fundamental que merece ser revalorizado. Y tiene que ver con dos procesos fundamentales: la experiencia de pertenecer y formar parte del grupo, y el reconocimiento y valoración de la propia identidad, lo que permite a las personas saberse igualmente valiosas y distintas a la vez. La inclusión en la escuela significa promover relaciones basadas en la comunicación, el diálogo y la colaboración (Fierro, 2013).

Cava y Musitu (2014) no usan el término inclusión, pero resaltan la necesidad de la adaptación e integración de todos los alumnos en el aula, destacando que si existe apertura en la comunicación, una adecuada vinculación afectiva entre alumnos y profesores, normas claras, y

una adecuada organización que favorezca la participación de los alumnos, tanto el rendimiento académico como el clima de convivencia se verán potenciados.

Así, si se crea un ambiente que aporte a los alumnos la seguridad, apoyo e integración que necesitan en esta etapa de su vida, estos elementos pueden contribuir a facilitar la adaptación al ámbito escolar y social. Por el contrario, un contexto educativo que no trata de integrar a todos los alumnos, puede generar en el aula un clima social de exclusión y agresión (Cava & Musitu, 2014).

De la mano con la convivencia inclusiva, la convivencia democrática se propone aquí como una pieza importante para brindar herramientas a los alumnos para hacer frente a los conflictos de manera constructiva y a los retos que implica convivir democráticamente. La convivencia democrática se refiere al desarrollo de capacidades reflexivas y de herramientas para trabajar con otros, para resolver los conflictos de manera pacífica y establecer los acuerdos que regulen la vida en común (Fierro, 2013).

Requiere también desarrollar el sentido de solidaridad. No todos están en la misma condición para hacer oír su voz. Esto lleva a destacar el desarrollo de la empatía y la toma de perspectiva que permite situarse en puntos de vista distintos al propio para analizar y resolver los conflictos.

En esta misma línea García y López (2011) destacan que uno de los retos de la educación es la construcción de una ciudadanía participativa, crítica y responsable. En este sentido, la construcción de la convivencia escolar resulta una pieza fundamental para formar ciudadanos capaces de convivir democráticamente.

Estos autores en un esfuerzo por concretar cuáles son las competencias encaminadas al «aprender a vivir juntos» o al aprendizaje de la convivencia democrática,

concluyen que las más utilizadas en las iniciativas sobre convivencia escolar son las siguientes:

- ✓ Saber participar: La implicación y participación del alumnado como un elemento importante para la construcción de la convivencia: participación en las aulas, en los consejos escolares, en la gestión de conflictos, en la vida organizativa del centro.
- ✓ Saber cooperar: la cooperación aumenta el sentido de responsabilidad de los estudiantes, además de que practican conductas «prosociales» y aprenden a ver situaciones desde otras perspectivas diferentes a las suyas, fomentándose la comunicación. Así mismo, la agrupación del alumnado en equipos heterogéneos ayuda a luchar contra la exclusión y a superar la desigual distribución del protagonismo que suele producirse en las aulas.
- ✓ Ser responsable: respeto y responsabilidad constituyen el núcleo de la convivencia democrática. Para fomentarla, el profesorado ha de permitir que los estudiantes participen en la toma de decisiones, dándoles la oportunidad de asumir el resultado de sus acciones.
- ✓ Ser tolerante: implica enseñar a convivir con los demás independientemente de las diferencias, las que, bajo ningún concepto, deben convertirse en desigualdades. Por el contrario, debe enseñarse a los alumnos a valorar las diferencias y a conocerse entre sí, lo cual propicia la mejora en el respeto hacia el otro.
- ✓ Disponer de habilidades sociales: La adquisición de ciertas habilidades como la negociación, la asertividad, proporciona a los alumnos capacidad para enfrentarse a los conflictos interpersonales cotidianos de una manera democrática y pacífica.
- ✓ Aprender a gestionar pacíficamente los conflictos interpersonales: implica reconocer que el conflicto es algo natural en las relaciones humanas, y resulta positivo o negativo dependiendo de su gestión. Si ante el conflicto no se actúa adecuadamente, puede llegar a

transformarse en violencia; por el contrario, si lo gestionamos de forma pacífica y democrática llega a convertirse en un recurso de aprendizaje.

Construir una escuela transmisora de valores humanos y sociales significa conformar una sociedad en la que convive una ciudadanía tolerante, solidaria, responsable y dialogante. En definitiva, se trata de crear una escuela democrática para una sociedad democrática; aprender a vivir en la escuela, a interiorizar los hábitos que el futuro ciudadano deberá desarrollar, se presenta como uno de los objetivos más importantes del presente educativo (García & López, 2011). Caminar en la transformación de la cultura escolar individualista hacia otra más cooperativa sería una exigencia si queremos que los centros contribuyan decisivamente en la formación de los ciudadanos en unos valores y cultura democrática.

## APARTADO EMPÍRICO

## 4. Planteamiento del problema

### *Despábilate amor*

*En el plácido cielo despejado  
flotan los bombarderos y los buitres,  
cuatro millones tienen sida  
la codicia depila la amazonia.  
Bonjour buon giorno guten morgen,  
despábilate amor y toma nota,  
sólo en el tercer mundo  
mueren cuarenta mil niños por día,  
Buenos días good morning despábilate,  
en los ordenadores de la abuela ONU  
no caben más cadáveres de Ruanda  
los fundamentalistas degüellan a  
extranjeros,  
predica el papa contra los condones,  
Havelange estrangula a Maradona  
bonjour monsieur le maire  
forza Italia buon giorno  
guten morgen ernst junger  
opus dei buenos días  
good morning Hiroshima,  
despábilate amor  
que el horror amanece  
Mario Benedetti (fragmento)*

Los adolescentes en Morelos, interactúan con violencias múltiples, ya que no sólo son el blanco de la criminalización por parte del Estado y la estigmatización de la sociedad sino que además se han convertido en la materia prima, el material desechable del crimen organizado (Flores, 2015). Esta interacción con un entorno violento, va favoreciendo la reproducción de la violencia en niños y jóvenes y contribuye de manera importante a la construcción de juventudes que la justifican, legitiman y naturalizan.

De tal suerte que las nuevas generaciones se están convirtiendo en perpetuadoras de esta violencia, que va desde la forma más sutil de violencia escolar hasta la implicación de los jóvenes en actos de violencia. Según el informe *La violencia juvenil en México*, los jóvenes han sido los responsables de más de la mitad de los delitos en el

2010, y además se encuentran entre las principales víctimas pues representaron 38.2% de las víctimas de homicidios en México del 2000 al 2010 (Banco Mundial, 2012).

Así mismo, de acuerdo con datos de la Comisión Nacional de Derechos Humanos (CNDH, 2017), entre el 2004 y 2013 fueron asesinados en México un total de 10,876 niños, niñas y adolescentes, de los cuales la mitad de ellos eran hombres de entre 15 y 17 años.

Los adolescentes se han convertido en un grupo excluido que no se está beneficiando de los progresos en el desarrollo y por el contrario, se está viendo obligado a tomar una serie de decisiones que afecta de manera negativa sus oportunidades de desarrollo presente y futuro, así como el ejercicio pleno de sus derechos (CNDH, 2017).

Lo anterior resulta preocupante, pues además de víctimas, se están convirtiendo en victimarios. Así pues, en el contexto escolar los estudiantes están justificando la violencia entre iguales (Carpio, Tejero & García, 2013; Muñoz, Saavedra & Villalta, 2007; Rivero, Barona & Saenger, 2009) y percibiendo la violencia psicológica como normal e incluso amistosa (Carpio, Tejero & García, 2013).

Lo anterior refleja la naturalización de la violencia que estamos viviendo, y llama la atención en torno a la necesidad de comprender las dinámicas sociales que están favoreciendo la aceptación y generación de conductas violentas en entornos tan importantes para el desarrollo de los adolescentes, como es el caso de la escuela.

Pues la violencia está permeando su vida cotidiana y está repercutiendo de manera negativa en su bienestar y el de su familia. Ya que invade todos los contextos en los que tiene lugar su desarrollo. Y específicamente en la escuela, se reproducen los síntomas de las violencias con las que los adolescentes conviven, como la violencia social y la violencia en la familia; violencias que además de afectar el desarrollo de los adolescentes, contribuyen a la aceptación y generación de conductas violentas.



Ante esta situación, en este proyecto se planteó incidir en uno de los contextos más importantes para el desarrollo de los adolescentes: la escuela. Buscando en primer lugar, comprender los problemas de violencia que están viviendo, y en segundo lugar intervenir para poder generar espacios de convivencia libre de violencia. Lo anterior basado en la tesis de que mejorar los procesos de convivencia escolar, tiene un impacto positivo en la disminución de la violencia en dicho contexto (Cava & Musitu, 2014; Díaz, 2002; Ortega, 2007).

#### 4.1 Objetivos

Diseñar, implementar y evaluar un programa de intervención psicosocial basado en la convivencia para reducir la victimización escolar en adolescentes de secundaria.

- ◇ Identificar los tipos de victimización escolar en los adolescentes de 2° “C” de la escuela secundaria Manuel Ávila Camacho.
- ◇ Identificar si existen diferencias en los tipos de victimización en función del sexo.
- ◇ Determinar la efectividad del programa *Educación popular con adolescentes: Construyendo convivencia* para reducir la victimización en adolescentes de 2° “C” de la escuela secundaria Manuel Ávila Camacho.

## 4.2 Pregunta de investigación

¿El programa *Educación popular con adolescentes: Construyendo convivencia* resulta efectivo para reducir la victimización en los adolescentes de 2° “C” de la escuela secundaria Manuel Ávila Camacho?

## 4.3 Hipótesis

El programa *Educación popular con adolescentes: Construyendo convivencia* resulta efectivo para reducir la victimización en los adolescentes de 2° “C” de la escuela secundaria Manuel Ávila Camacho.

## **5. Método**

### **5.1 Diseño**

El diseño metodológico que se implementó para este proyecto de investigación es diseño no experimental, descriptivo y de corte transversal. Para el cual se utilizó una cuantitativa.

### **5.2 Universo**

Escuela secundaria No. 12 Gral. Manuel Ávila Camacho, situada en la colonia Carolina, municipio de Cuernavaca, Morelos. La escuela cuenta con un total de 316 alumnos.

### **5.3 Muestra**

24 Adolescentes, hombres y mujeres de entre 13 y 15 años. Pertenecientes al segundo grado grupo "C". De los cuales 14 son hombres y 10 mujeres.

### **5.4 Instrumentos**

Se aplicó la Escala de victimización en la escuela de Cava, Musitu y Murgui (2007), para identificar los tipos de victimización escolar así como las diferencias por sexo.

#### **Características**

**Nombre:** Escala de Victimización en la Escuela

**Autores:** Este instrumento ha sido elaborado por el Equipo Lisis, a partir de la Escala Multidimensional de Victimización de Mynard y Joseph (2000) y el Cuestionario de Experiencias Sociales de Crick y Grotpeter (1996).

**Nº de ítems:** 22

**Tiempo aproximado de aplicación:** 6-8 minutos.

**Población a la que va dirigida:** A partir de los 11 años

### **Codificación**

Los primeros 20 ítems describen situaciones de victimización directa e indirecta de los iguales (10 ítems corresponden a victimización directa y 10 a victimización indirecta), con una escala de respuesta tipo Likert de cuatro puntos (1 = nunca, 4 = muchas veces). En un estudio previo (Cava, Musitu, y Murgui, 2007) se realizó un análisis factorial con rotación oblimin que indicó una estructura de tres factores, victimización relacional, victimización física y victimización verbal, que explican en conjunto el 62.18% de varianza (49.26%, 7.05% y 5.87% respectivamente):

**Victimización relacional:**(ítems 2 + 5 + 7 + 8 + 10 + 12 + 14 + 17 + 18 + 19)

**Victimización manifiesta física:**(ítems 1 + 9 + 13 + 15)

**Victimización manifiesta verbal:** (ítems 3 + 4 + 6 + 11 + 16 + 20)

**Ítem 21:** Permite conocer si la persona que contesta el cuestionario es victimizada reiteradamente por una persona o varias.

**Ítem 22:** Permite conocer la frecuencia con la que ocurren las situaciones descritas en la escala.

### **Propiedades Psicométricas**

**Fiabilidad:** En estudios previos se ha observado una fiabilidad de las subescalas que oscila entre .75 y .91 según el alfa de Cronbach (Cava, Musitu y Murgui, 2007; Cava, Buelga, Musitu y Murgui, 2010; Cava, Musitu, Buelga y Murgui, 2010; Estévez, Murgui y Musitu, 2009; Jiménez, Musitu, Ramos y Murgui, 2009). El alpha de Cronbach obtenido para estas subescalas en nuestra última investigación ha sido de .87, .67 y .89, respectivamente.

**Validez:** Esta escala presenta correlaciones positivas con medidas de ansiedad, sintomatología depresiva, estrés percibido, sentimiento de soledad, comunicación familiar negativa y expectativas negativas del profesor (Cava, 2011; Crik y Grotper, 1996; Estévez, Musitu y Herrero, 2005a, 2005b; Herrero, Estévez y Musitu, 2006; Jiménez et al. 2009; Storch y Masia-Warner, 2004). Muestra correlaciones negativas con medidas de clima familiar, autoestima, satisfacción con la vida, estatus sociométrico y percepción positiva del alumno por el profesor (Cava, Musitu y Murgui, 2007; Cava, Buelga et al., 2010; Cava, Musitu et al., 2010; Estévez, Jiménez y Moreno, 2010; Estévez, Martínez y Musitu, 2006; Jiménez et al. 2009).

## 5.5 Definición de variables

### **Violencia escolar**

En el presente trabajo entendemos por violencia escolar, todo acto de agresión física (golpes, empujones, pellizcos, etc.), verbal (gritos, insultos, apodos) o relacional (exclusión, desprecio o humillaciones) dirigido de un alumno hacia otro. Esta definición se dirige específicamente a la violencia entre iguales, no restándole valor a los demás

actores del etorno escolar, sino porque la violencia entre los alumnos es el punto de interés de este estudio.

### **Sexo**

Mujeres / Hombres

## **5.6 Procedimiento**

El presente diagnóstico tuvo por objetivo identificar los tipos de victimización escolar y describir las problemáticas de convivencia de los adolescentes de la escuela secundaria No. 12 Gral. Manuel Ávila Camacho. El diagnóstico que se realizó fue de carácter participativo, pues estuvo basado en los planteamientos de la educación popular, cuyos momentos se describen en la propuesta de intervención.

En este sentido, a partir del trabajo con los grupos en actividades de integración se obtuvo información pertinente para comprender la realidad vivida por los estudiantes en torno a las problemáticas de convivencia escolar.

Como un elemento importante para posibilitar la realización del diagnóstico, se llevó a cabo el proceso de familiarización con los estudiantes. La familiarización en el trabajo comunitario es un paso necesario para garantizar la confianza y la participación de la comunidad, y posibilita el conocimiento mutuo entre agentes externos e internos. Lo cual ayuda en la eliminación de estereotipos y la generación de un ambiente de confianza y respeto (Montero, 2012).

En tal sentido, se implementaron dinámicas grupales con los estudiantes de primero y segundo grado, propiciando un ambiente de confianza y respeto. Se trabajó con ocho grupos en total, durante un lapso de tres meses, asistiendo a la escuela una vez por semana. La realización de las dinámicas hizo posible el conocimiento en ambos sentidos. Los estudiantes mostraron interés y disposición para realizar todas las actividades planteadas.

A la par de la familiarización con los estudiantes, se comenzó con la realización del diagnóstico participativo, el cual constó de tres momentos en los cuales se buscó codificar – decodificar la información proporcionada por los estudiantes. Es decir, identificar la realidad vivida por el grupo para después descomponer el código construido, analizando la forma en que los sujetos están percibiendo la realidad y enfrentando sus problemas cotidianos. Estos tres momentos del diagnóstico se describen a continuación.

1. Se aplicó la escala de victimización en la escuela de Cava, Musitu y Murgui (2007) a los grupos de primero y segundo grado, con el objetivo de identificar los tipos de victimización escolar presentes en dichos grupos y de obtener un panorama general del problema de violencia en la escuela. Se procesaron los datos obtenidos de la escala en el programa de procesamiento de datos SPSS.
2. Con base a los resultados obtenidos se realizó un ejercicio de decodificación, donde se devolvió a los estudiantes la información relevante en forma de imágenes y datos sugerentes en torno al problema de victimización escolar. Lo anterior para analizar la realidad vivida por el grupo y la manera en que enfrentan sus problemas cotidianos, buscando generar situaciones límite que propiciaran el interés y la toma de conciencia en torno a la convivencia escolar.

3. Con la información obtenida se elaboraron nuevos códigos que permitieron la formulación de los temas generadores, es decir, las temáticas que resultaron significativas para el grupo. De la misma manera dicha información permitió la detección de necesidades y recursos presentes en el grupo. Con lo anterior se procedió a delimitar las unidades temáticas para dar pie al diseño de la intervención.



## **DISCUSIÓN DE RESULTADOS Y CONCLUSIONES**

## 6. FASE DIAGNÓSTICO

### Marco contextual

#### *Ayotzinapa*

*Esto es el país de las fosas  
Señoras y señores  
Este es el país de los aullidos  
Este es el país de los niños en llamas  
Este es el país de las mujeres martirizadas  
Este es el país que ayer apenas existía  
Y ahora no se sabe dónde quedó  
Estamos perdidos entre bocanadas  
De azufre maldito  
Y fogatas arrasadoras  
Estamos con los ojos abiertos  
Y los ojos los tenemos llenos  
De cristales punzantes  
Estamos tratando de dar  
Nuestras manos de vivos  
A los muertos y a los desaparecidos  
Pero se alejan y nos abandonan  
Con un gesto de infinita lejanía  
El pan se quema  
Los rostros se queman arrancados  
De la vida y no hay manos  
Ni hay rostros  
Ni hay país  
Solamente hay una vibración  
Tupida de lágrimas  
Un largo grito  
Donde nos hemos confundido  
Los vivos y los muertos*

*David Huerta (fragmento)*

Tanto en nuestro estado como en nuestro país, las nuevas generaciones se enfrentan a un entorno cada vez más violento y hostil. Según el estudio “La violencia en los municipios y las entidades federativas de México” (2014), a Morelos corresponde el índice de violencia más elevado del país.

En este contexto de violencia, los adolescentes y los jóvenes aparecen como los principales actores de los delitos, pero también como las principales víctimas. De acuerdo con datos del *Diagnóstico Estatal de la percepción ciudadana sobre la violencia, la delincuencia, la*

*inseguridad, y la dinámica social e institucional en el estado de Morelos*, realizado por la Universidad Autónoma del Estado de Morelos, la región de Cuernavaca es la que sobresale respecto de las demás regiones del estado, con los mayores porcentajes en todos los delitos especificados, principalmente los delitos de secuestro y hostigamiento (véase Ibarra, 2015).

Así pues en torno a los grupos de edad, es el grupo de 41 a 60 años, quienes aparecen con los mayores porcentajes de haber sido víctimas de secuestro y robo de accesorios de vehículo, el grupo de 61 años y más con los porcentajes más altos de Robo a casa habitación, y el grupo de 12 a 19 años, que tiene altos porcentajes en robo en la calle o transporte público, en lesiones por agresión física y en abuso sexual (véase Ibarra, 2015).

Así mismo, de acuerdo con datos del Atlas de la seguridad y violencia en Morelos, el sector juvenil es el más propenso a cometer delitos y a ser apresado por ello. En este documento se destaca que la mayor proporción de los jóvenes de edades de entre 18 y 29 años, que fueron detenidos por algún ilícito, residían en municipios con alta densidad poblacional, entre ellos Cuernavaca (Ramírez, 2014). También se señala que de las muertes por homicidio, el grupo de jóvenes es el que en mayor medida tiende a ser afectado en relación con los otros grupos de edad.

Este autor también destaca las condiciones de vulnerabilidad que implican desventajas sociales que llevan a los adolescentes a desarrollar conductas delictivas. Los jóvenes que habían cometido delitos del año 2003 al año 2012 en nuestro país sólo contaban con estudios de primaria o secundaria. Y el delinquir implica una mayor acumulación de desventajas sociales, hasta un grado tal que la posibilidad de integración social se vuelve lejana e imposible. El autor destaca que estos jóvenes llegan a una

adulthood marginal, which implies the reproduction of conditions of marginalization and exclusion in the homes that form (Ramírez, 2014).

Así mismo, llama la atención en torno a la socialización de la violencia que viven las juventudes en un contexto de desigualdad donde se reproducen distintas caras de la violencia. Destacando que las culturas masculinas orientadas a una violencia explícita pueden estar jugando un papel muy importante en ello (Ramírez, 2014).

## **Resultados del diagnóstico**

El presente diagnóstico hizo posible conocer de cerca la realidad social de los adolescentes, así como su acontecer diario en el entorno escolar. Avanzando en el conocimiento de los grupos y de algunas particularidades en ellos. Fue posible identificar conflictos entre algunas mujeres, incluso marcadas divisiones en la disposición de las butacas de las mujeres de 1° B. En los grupos de 1° A, C y D, fue posible percibir más tolerancia y cohesión grupal. En los grupos de segundo, también había conflictos entre las mujeres, especialmente en el grupo de 2° D, donde una estudiante era excluida por la mayoría de sus compañeras de grupo.

En cuanto a los hombres, también se percibieron algunos conflictos entre grupos, algunos alumnos mencionaron que se agarraban a golpes algunas veces. En torno a la convivencia dentro del grupo, al parecer entre los hombres no existían conflictos graves como es el caso de las mujeres, pero fue evidente que se llevaban pesado, siendo comunes los insultos, apodos y el agarrarse y pegarse a manera de juego.

Así mismo, surgió la oportunidad de orientar a algunos estudiantes en torno a problemáticas personales que les aquejaban, algunos acudieron directamente y otros fueron canalizados por la subdirectora y la orientadora educativa. Esto permitió tener un panorama más

amplio del tipo de problemáticas presentes en la escuela, en su entorno familiar, así como en su colonia.

La colonia Carolina es una de las colonias más antiguas del municipio de Cuernavaca, que comenzó a crecer en el año de 1993, cuando se instala el rastro municipal. Así mismo, se describe como una colonia que desde sus inicios se ha caracterizado por la unión y solidaridad de sus habitantes. Y cuya cercanía con el centro de Cuernavaca permite a sus cerca de 12 mil habitantes trasladarse dentro del municipio y dedicarse principalmente al comercio.

Existen en la colonia cuatro jardines de niños, dos escuelas primarias, una secundaria (la secundaria Manuel Ávila Camacho), una parroquia, un mercado llamado “Narziso Mendoza” y un campo de béisbol llamado Miguel Alemán, que es un punto de encuentro y convivencia para sus habitantes. Se dice que sus primeros habitantes eran carniceros, que comenzaban su labor desde las cinco de la mañana.

Un dato importante de la colonia Carolina es que pertenece a uno de los polígonos con alta incidencia delictiva identificados en el 2013 por el Programa nacional para la prevención social de la violencia y la delincuencia (PRONAPRED). En torno a dicho programa se han realizado varias actividades comunitarias y de rescate de espacios públicos.

Además de ser una colonia con alta incidencia delictiva, la colonia Carolina colinda con colonias que también son identificadas como inseguras. En este sentido, varios de los alumnos y alumnas externaron que en su colonia tienen contacto con problemáticas como adicciones y pandillerismo. A lo que se suman problemáticas familiares como falta de comunicación o incluso violencia intrafamiliar.

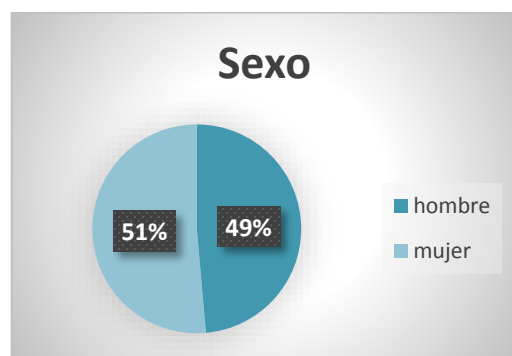
Dicha situación muestra un panorama del contexto hostil al que se enfrentan diariamente los adolescentes de esta secundaria. Así mismo, hay varios adolescentes en riesgo de deserción,

lo cual implica que al dejar la escuela o incluso al terminarla, se encuentren más expuestos a vincularse con situaciones de riesgo, como adicciones, pandillerismo, conductas delictivas y en el peor de los casos, el crimen organizado.

### Primer momento: codificación

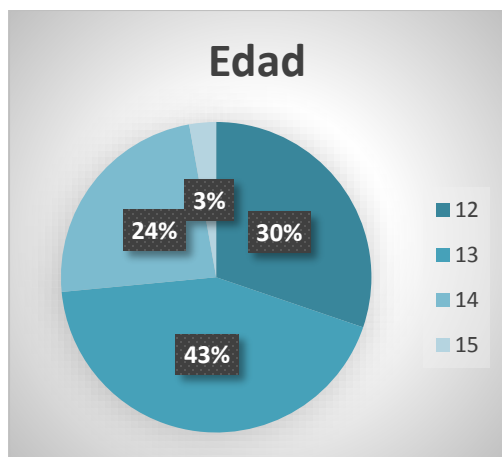
Uno de los objetivos del diagnóstico fue identificar los tipos de victimización escolar en los adolescentes de la secundaria, para lo cual se aplicó la Escala de victimización en la escuela como un ejercicio de codificación. La cual fue contestada por 216 adolescentes de los cuales el 49% son hombres y 51% mujeres (véase FIGURA 1).

Figura 1. Porcentajes por sexo



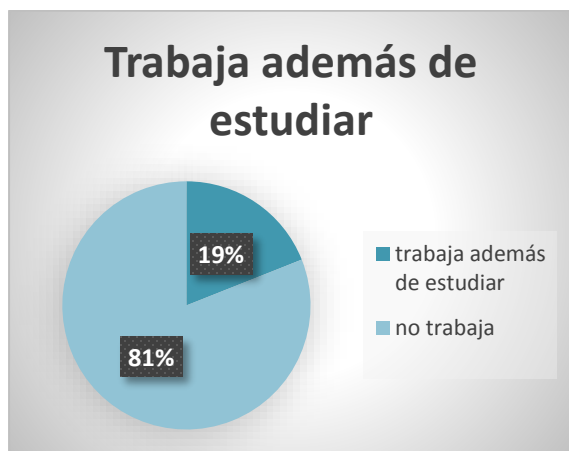
Así mismo, la edad de los adolescentes comprendió entre los doce y los quince años, siendo la edad de trece años donde se concentró el mayor porcentaje de adolescentes (43 %), seguida de 12 años con 30% de los adolescentes (véase FIGURA 2).

Figura 2. Porcentajes por edad



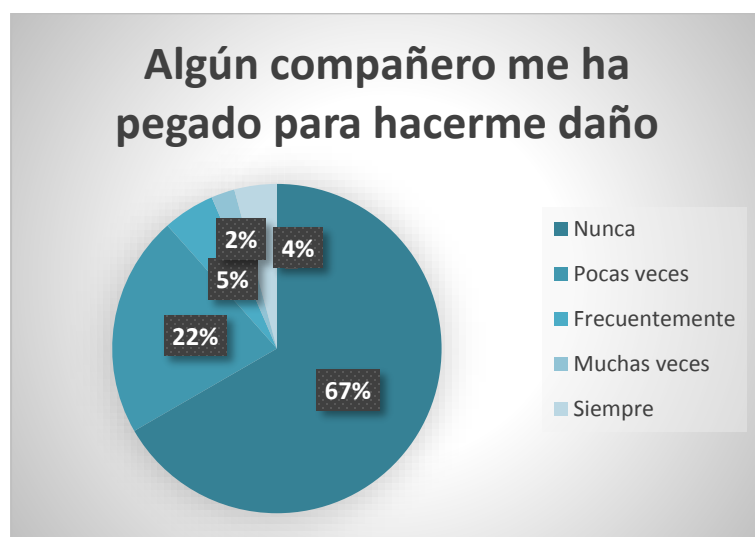
Otro de los datos que se recabaron de los estudiantes fue si trabajan o no, a lo que el 19 % respondió que trabajaba además de estudiar (véase figura 3).

**Figura 3. Porcentaje de quienes trabajan además de estudiar**



Entre las preguntas que contenía la escala se preguntó a los estudiantes si algún compañero les había pegado para hacerles daño, el 67% dijo que no, pero cerca de una tercera parte asintió, donde 5% manifestó que “frecuentemente”, y 4% que “siempre” (véase FIGURA 4).

**Figura 4. Porcentaje de “Algún compañero me ha pegado para hacerme daño”**





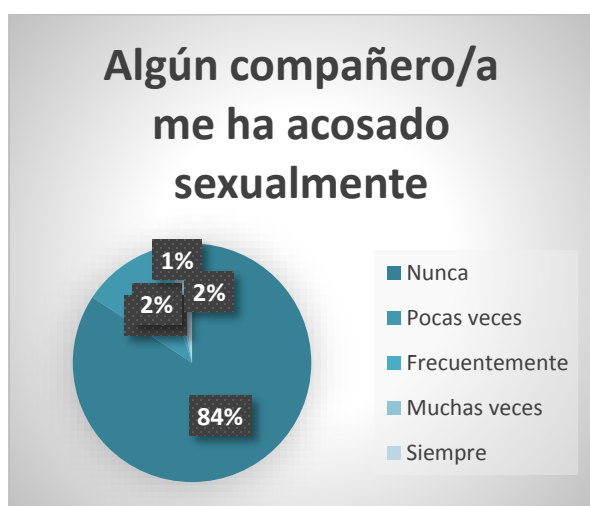
A la afirmación “Algún compañero/a me ha insultado”, más de dos terceras partes contestaron afirmativamente, donde el 13% manifestó que “frecuentemente” y el 12% que “siempre” lo han insultado (véase figura 6).

**Figura 6. Porcentaje de “Algún compañero me ha insultado”**



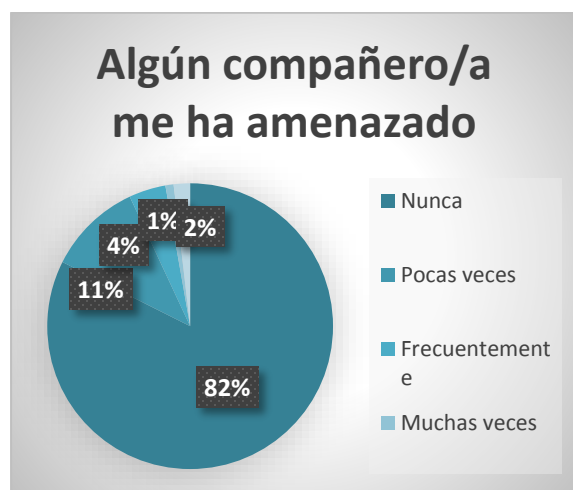
También se les preguntó a los estudiantes si algún compañero o compañera los había acosado sexualmente, y a pesar de que es una pregunta delicada, 16% contestaron afirmativamente (véase figura 7).

**Figura 7. Porcentaje de “Algún compañero me ha acosado sexualmente”**



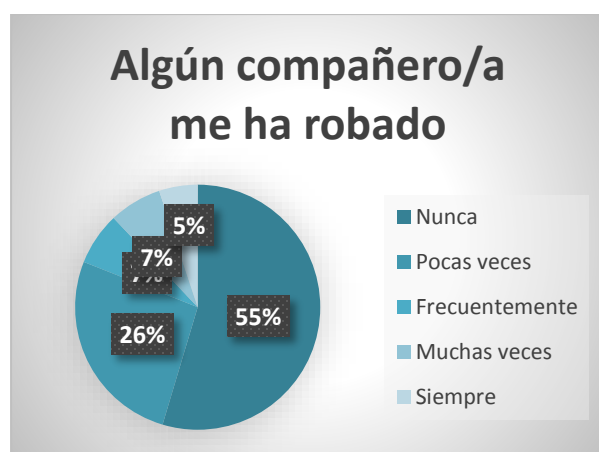
A la afirmación “Algún compañero/a me ha amenazado” 18% contestaron afirmativamente, siendo la respuesta de “pocas veces” la que tiene mayor porcentaje (11%) entre los que manifiestan que alguna vez haber sido amenazados por algún compañero (véase figura 8).

**Figura 8. Porcentaje de “Algún compañero me ha amenazado”**



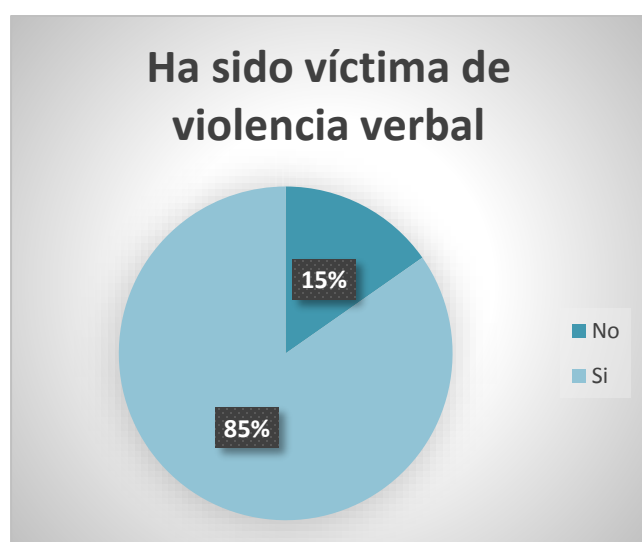
Al mismo tiempo que “Algún compañero/a me ha insultado”, en esta pregunta se encontró un porcentaje alto de respuestas afirmativas. El 45% de los estudiantes manifestaron que algún compañero o compañera les robó algún objeto en el presente ciclo escolar (véase figura 9).

**Figura 9. Porcentaje de “Algún compañero me ha robado”**



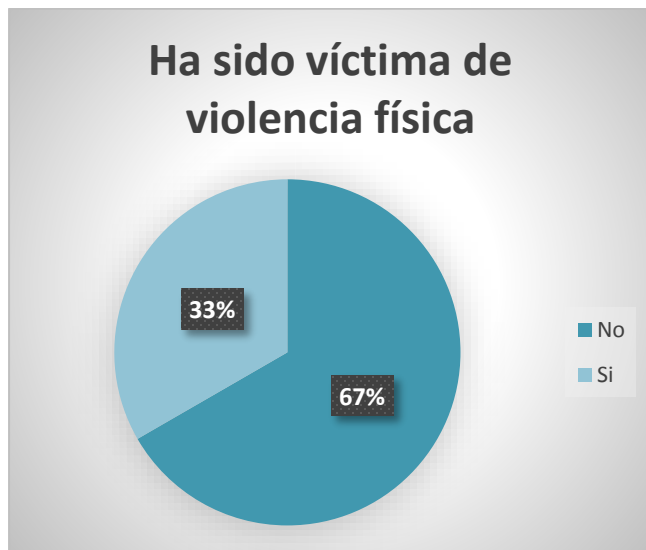
Con los reactivos del cuestionario fue posible crear tres índices para identificar los tipos de violencia escolar, así como su incidencia. Tales índices son: violencia verbal, violencia relacional y violencia física. En la primera de éstas se encontraron altos porcentajes. Pues de acuerdo con este índice el 85% de los alumnos manifestó haber sido víctima de algún tipo de violencia verbal, como insultos o gritos (véase figura 10).

**Figura 10. Índice de violencia verbal**



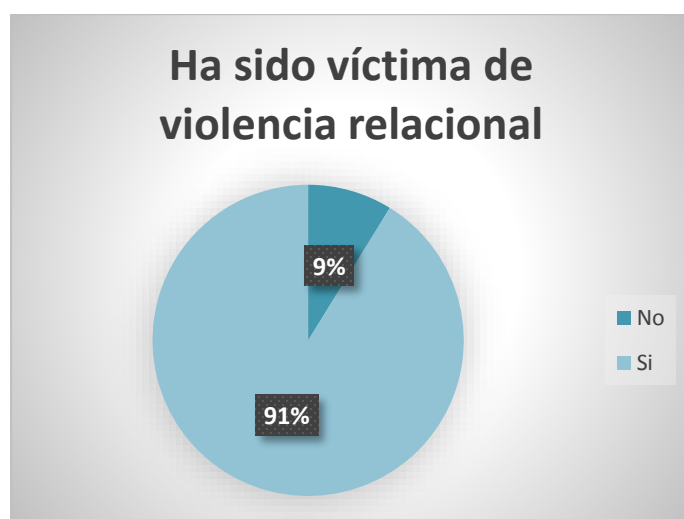
Así mismo, de acuerdo con el segundo índice el 33% de los adolescentes afirmó haber sido víctima de algún tipo de violencia física, tal es el caso de empujones o golpes por parte de sus compañeros o compañeras (véase figura 11).

**Figura 11. Índice de violencia física**



Por último, en el caso de la violencia relacional es donde se observó el mayor porcentaje, ya que de acuerdo con el índice 91% de los alumnos fue víctima de violencia en las relaciones. Es decir, nueve de cada diez alumnos sufrió algún tipo de exclusión, desprecios o humillaciones por parte de sus compañeros o compañeras (véase figura 12).

**Figura 12. Índice de violencia relacional**



## Diferencias por sexo

También se encontró que no existen diferencias significativas por sexo en función de haber sufrido algún tipo de violencia verbal (véase TABLA 1), y de violencia relacional (TABLA 2). Lo anterior con una significancia de (0.056) y (0.552), respectivamente.

**Tabla 1. Contingencia de sexo en función de la violencia verbal, utilizando la prueba  $X^2$**

Sexo	Ha sido víctima de violencia verbal	
	No	Si
Hombre	33.33%	51.37%
Mujer	66.67%	48.63%
Total	100.00%	100.00%
Significancia	0.056	

**Tabla 2. Contingencia de sexo en función de la violencia relacional, utilizando la prueba  $X^2$**

Sexo	Ha sido víctima de violencia relacional	
	No	Si
Hombre	42.11%	49.24%
Mujer	57.89%	50.76%
Total	100.00%	100.00%
Significancia	0.552	

Por otro lado, se encontró que sí existen diferencias significativas por sexo en función de haber sufrido algún tipo de violencia física, siendo los hombres quienes reportaron un mayor porcentaje de violencia física (68.06%), con una significancia de (0.000) (véase TABLA 3).

**Tabla 3. Contingencia de sexo en función de la violencia física, utilizando la prueba  $\chi^2$**

<b>Sexo</b>	<b>Ha sido víctima de violencia física</b>	
	No	Si
Hombre	38.89%	68.06%
Mujer	61.11%	31.94%
Total	100.00%	100.00%
Significancia	0.000	

## **Segundo momento: decodificación**

En este momento del diagnóstico se devolvió a los estudiantes la información relevante en forma de imágenes y datos sugerentes en torno al problema de victimización escolar. Lo anterior para analizar la realidad vivida por el grupo y la manera en que hacían frente a sus problemas cotidianos, buscando generar situaciones límite que propiciaran el interés y la toma de conciencia en torno a la convivencia escolar.

Esta actividad se realizó con cuatro de los grupos que participaron en el diagnóstico. Presentándoles algunas gráficas y enunciados de los datos obtenidos del cuestionario aplicado, para poder obtener su opinión y sus reflexiones en torno a esos datos de su acontecer diario en su entorno escolar.

A partir de la reflexión en esta actividad los adolescentes mencionaron que algunos tipos de violencia han pasado a formar parte de su día a día, es decir, la han naturalizado. Mencionaron que el insultarse es parte de la convivencia y se ha convertido en algo normal para ellos, pues ya se acostumbraron a llevarse así.

Estas afirmaciones muestran un panorama de las dinámicas y estilos de convivencia, al tiempo que dan muestra de los conflictos que se encuentran latentes y de la naturalización y normalización de algunos tipos de violencia, como la violencia verbal y la violencia en las relaciones.

Así mismo, una vez que se reflexionó sobre los datos obtenidos en la encuesta, se propició la reflexión en torno a la pregunta ¿Crees que es importante mejorar la convivencia en tu salón?, pidiéndoles que proporcionaran de manera escrita su respuesta. Algunas de las respuestas que se obtuvieron fueron: “No, así estamos bien”, “No, porque hay alguien que me cae mal”, “Sí, porque casi no convivimos en grupo”, “Sí, porque no hay respeto y se llevan muy pesado”, “Sí, porque los niños no se juntan con nosotras”, “Hay problemas con una chava, y nadie le habla”.

Las anteriores afirmaciones dan cuenta de varias situaciones de violencia, tales como el rechazo y la exclusión, así como el hecho de que algunos dicen sí querer hacer algo para cambiarlas y otros dicen así estar bien, debido tal vez a que las han naturalizado.

En este sentido, los alumnos reconocieron que hay grupitos de amigos, algunos de hombres, o de mujeres, o mixtos también, pero las opiniones que resaltaron en los grupos son que



en general como grupo la mayoría se llevaba bien. No obstante lo anterior, algunas mujeres reconocieron que entre ellas no todas se llevaban bien, pues no se caían bien entre sí.

Al preguntarles si les gustaría hacer algo para mejorar la convivencia en su salón, también surgieron comentarios y gestos de apatía y de risa, dando a entender que dan por hecho que aunque existan diferentes tipos de violencia en el trato diario, no hay mucho que hacer, dado que es algo normal.

Al mismo tiempo, algunos adolescentes expresaron que se trataba de algo muy difícil, puesto que existían diferentes formas de pensar e intereses y eso complicaba que todos se llevaran bien. Y en el peor de los casos, había rivalidades y conflictos, principalmente entre mujeres, que generaban climas de tensión dentro del grupo o entre mujeres de distintos grupos. En este sentido, se presentan los siguientes retos para la intervención:

1. Concientizar a los adolescentes en torno a formas de violencia que están siendo normalizadas en el contexto escolar.
2. Sensibilizar a los adolescentes en torno a la convivencia libre de violencia.
3. Potenciar la convivencia escolar y la resolución pacífica de conflictos.

Existe un terreno vasto para poder incidir de manera positiva en la convivencia escolar y de esta manera poder prevenir situaciones de violencia e incluso tener un impacto en problemáticas relacionadas como es el caso de la violencia intrafamiliar, la deserción y la inserción de los adolescentes en conductas de riesgo.

### Tercer momento: codificación

Para poder llevar a cabo el tercer momento del diagnóstico se procedió a diseñar el programa de intervención.

- En cada unidad temática se llevaron a cabo dinámicas grupales con un contenido específico a abordar, propiciando siempre la participación y la reflexión activa de los participantes. Así mismo, cada unidad constó de dos fases:
- Fase de diagnóstico: la fuente principal para generar conocimientos y prácticas sociales es el análisis de la realidad (Ávila *et al*, 2009). En esta fase se buscó estimular en el grupo la crítica de su situación en el mundo y la creatividad para proponer alternativas de cambio social. Esto mediante un proceso de codificación – decodificación de los temas generadores y las situaciones límite.
- Fase de potenciación: esta fase estuvo encaminada a ampliar la conciencia de los integrantes del grupo en torno a sí mismos y su entorno inmediato. Así mismo, se condujo al grupo a la identificación, contrastación y revalorización de las creencias puestas en juego en la fase de diagnóstico. Se estimuló la creatividad para proponer alternativas de cambio a través de un proceso de reflexión acción.

## 7. FASE INTERVENCIÓN

El presente trabajo se situó en el quehacer transformador de la psicología comunitaria, pretendiendo recrear la realidad social ante un problema social que es la violencia. En el caso de la violencia escolar, ésta se identifica como un síntoma que está contribuyendo a reproducir la violencia social y que demanda estrategias efectivas y urgentes de prevención.

Siguiendo a Ortega y Sánchez (2004), en la escuela se busca el desarrollo integral como personas en todos los aspectos: cognitivo, afectivo, emocional y moral, lo que implica aprender a convivir con los demás y a gestionar la propia vida de la manera más positiva y razonable. Es decir, aprender a ser personas emocionalmente sanas y sensibles, que respeten las diferencias, sean solidarias con los otros al tiempo que flexibles y críticas con su entorno.

En relación con estas ideas, Rodríguez y Vaca (2010) plantean que el reto de las sociedades actuales es la convivencia en la diferencia, pues formamos parte de un mundo plural en el que es preciso hacer de la escuela un escenario para el ejercicio de la democracia a partir de la participación, el respeto a la diversidad y el abordaje creativo del conflicto. Aspectos que son fundamentales en la construcción de la convivencia, y contribuyen indudablemente a la construcción de una sociedad incluyente.

Para estos autores, la construcción de redes tanto al interior del centro educativo como fuera de él, hace posible que las personas se reconozcan como sujetos activos con posibilidad de transformar su entorno. De tal manera que la escuela como espacio de

socialización por excelencia, se convierte en un lugar privilegiado en el cual es posible pensar la construcción de otros modos posibles.

En la escuela se promueven formas de interacción y se configuran y construyen referentes sobre los cuales los niños y jóvenes se vinculan y vincularán posteriormente en otros espacios (Rodríguez & Vaca, 2010).

Así pues, varios autores concuerdan en que el clima de convivencia en los centros educativos y, más concretamente en la cotidianeidad del aula, son factores esenciales en la comprensión y prevención del fenómeno de violencia (Cava & Musitu, 2014; Gijón & Puij, 2010; Veccia, *et al*, 2008).

Dicho lo anterior, una aportación relevante de este trabajo, radica en que en el municipio de Cuernavaca, así como en el estado de Morelos, no existen protocolos de prevención / atención ante situaciones de violencia escolar. De tal suerte que dicha labor queda supeditada a las capacidades y recursos existentes en cada escuela.

## **Enfoque de intervención**

El enfoque de intervención que se empleó en este proyecto estuvo basado en los planteamientos de la educación popular de Paulo Freire, cuyos fundamentos son la participación activa, el diálogo y la horizontalidad entre el educador y el educando (Ávila, Vera, Musitu & Jiménez, 2009). Este método consta de tres momentos:

1. Selección de contenidos o codificación: se trata de identificar la realidad vivida por el grupo, investigando el universo temático o temas generadores, es decir las temáticas que son significativas para el grupo. El propósito central consiste en estimular en el

grupo la crítica de su situación en el mundo y la creatividad para proponer alternativas de cambio a través de un proceso de reflexión acción.

2. Organización del trabajo pedagógico o decodificación: se trata de “descomponer” el código construido en la fase anterior, es decir, analizar la forma en que los sujetos están percibiendo la realidad y enfrentando sus problemas cotidianos. En esta fase se busca conducir al grupo a un proceso de reflexión crítica y de concientización en torno a los problemas identificados.
3. La relación educativa en el proceso concientizador: implica la formulación de respuestas prácticas a los problemas detectados. Para ello es de gran importancia el uso de estrategias de enseñanza aprendizaje activas y participativas.

## Participantes

24 Adolescentes, hombres y mujeres de entre 13 y 15 años. Pertenecientes al segundo grado grupo “C”. De los cuales 14 son hombres y 10 mujeres.

## Escenario

Escuela secundaria No. 12 Gral. Manuel Ávila Camacho, situada en la colonia Carolina, municipio de Cuernavaca, Morelos.

## Procedimiento

1. Obtención de la aprobación de la escuela para llevar a cabo el proyecto.

- Se llevó a cabo una reunión con el director y subdirectora de la escuela para plantearles los objetivos del proyecto de intervención y valorar la viabilidad de llevarlo a cabo en su escuela.

## 2. Familiarización con los participantes a partir de dinámicas de integración.

- Se implementaron dinámicas grupales con los estudiantes que participaron en el diagnóstico, propiciando un ambiente de confianza y respeto, con el objetivo de avanzar en el conocimiento del grupo y de las dinámicas y estilos de convivencia.

## 3. Integración del diagnóstico y detección de necesidades y recursos.

- Se llevó a cabo un diagnóstico participativo, utilizando en un primer momento un instrumento de victimización escolar: la Escala de victimización en la escuela de Cava, Musitu y Murgui (2007) a los grupos de primero y segundo grado, con el objetivo de identificar los tipos de victimización escolar presentes en dichos grupos y de obtener un panorama general del problema de violencia en la escuela en cuestión.
- Se procesaron los datos obtenidos de la escala en el programa de análisis de datos SPSS. Para identificar los tipos de victimización y su incidencia. Se elaboraron tres índices: victimización física, victimización verbal y victimización relacional.
- Con estos índices se realizaron tablas de contingencia para identificar si existían diferencias por sexo, utilizando la prueba estadística no paramétrica Chi cuadrada.
- Con base en los resultados obtenidos se devolvió a los estudiantes la información relevante en forma de imágenes y datos sugerentes en torno al problema de victimización escolar. Lo anterior para generar situaciones límite que propiciaran el interés y la toma de conciencia en torno a la convivencia escolar.

- Con la información recabada del diagnóstico se eligieron los temas generadores, es decir, las temáticas que resultaron significativas para el grupo, tales temas dieron pie al diseño de las unidades temáticas de la intervención.

#### 4. Diseño y socialización de la propuesta de intervención.

- Se diseñó la intervención con base en los planteamientos de la educación popular de Paulo Freire, cuyos fundamentos son la participación activa, el diálogo y la horizontalidad entre el educador y el educando. Ésta consta de tres unidades temáticas: *Redimensionando la convivencia*, *convivencia inclusiva* y *convivencia en la escuela*.
- Se presentó la propuesta de intervención a los directivos de la escuela, con el objetivo de obtener comentarios y sugerencias, así como el visto bueno para llevar a cabo la intervención.

#### 5. Desarrollo de la intervención.

- Se buscó conformar un grupo de 10 a 15 estudiantes para que participaran en la intervención. Sin embargo, la dirección de la escuela no estuvo de acuerdo en que se realizara la convocatoria para llevar a cabo la intervención, sugiriendo que trabajara con un grupo cautivo para no generar desorden y evitar tener que pedir permiso a los maestros para que los alumnos se ausentaran de la clase. Debido a lo anterior la muestra fue no aleatoria, y se acordó trabajar un día a la semana con el grupo de Segundo “C” en su hora de tutorías, a lo cual la tutora accedió con gusto.
- En cada unidad temática se llevaron a cabo dinámicas grupales con un contenido específico a abordar, propiciando siempre la participación y la reflexión activa de los participantes.

## 6. Evaluación de la intervención

- Para verificar la efectividad del programa de intervención se aplicó nuevamente la Escala de victimización en la escuela y se utilizó la prueba de Wilcoxon para identificar si la victimización disminuyó en la aplicación posterior a la intervención, y si existían diferencias significativas entre la aplicación previa a la intervención y la posterior a la intervención.

## Aspectos éticos

Todo individuo cognoscente es miembro de una relación en la cual se produce el conocimiento. Los seres humanos, separados de la sociedad, son individuos pero no humanos. La humanidad se adquiere en las relaciones y en cada relación se produce conocimiento (Montero, 2004). De tal manera que la presencia y el reconocimiento del Otro como sujeto cognoscente y con un rol activo, es piedra fundamental de la dimensión ética del paradigma comunitario.

En tal sentido, en este proyecto se reconoce el papel de los participantes como coproductores del conocimiento resultante, dado que a lo largo de la misma se fomentará el diálogo constante y la participación activa y reflexiva de los adolescentes. Para poder integrar un diagnóstico participativo e integrativo de las vivencias actuales de los adolescentes en torno a la convivencia escolar.



## Seguimiento y evaluación

El seguimiento y la evaluación son dos procesos que van de la mano; el primero se realizó mediante el llenado de un diario de campo, en el cual se revisó el cumplimiento de los objetivos de cada sesión, así como las dificultades que surgieron en las mismas.

Por otro lado, la evaluación se llevó a cabo aplicando nuevamente la Escala de Victimización en la Escuela de Cava, Musitu y Murgui (2007) para poder hacer una comparación de los índices de victimización antes y después de la intervención. Lo anterior, utilizando la prueba estadística de Wilcoxon.

## 8. Resultados de la intervención

El programa de intervención tuvo por objetivo: Potenciar la convivencia escolar desde un abordaje psicosocial, para reducir la victimización en adolescentes de la escuela secundaria No. 12 Gral. Manuel Ávila Camacho. Se planteó el reto de potenciar los recursos personales y sociales de los adolescentes con el objetivo de mejorar los procesos de convivencia escolar y con ello tener un efecto positivo en la disminución de situaciones de violencia dentro del entorno escolar.

Previo a fortalecer los recursos se buscó concientizar a los adolescentes en torno a la naturalización de formas de violencia aceptadas como parte del diario acontecer en el entorno escolar. Los dos recursos que se buscó potenciar fueron la empatía y la resolución pacífica de conflictos.

La noción de inclusión parte del reconocimiento de que la diversidad constituye un componente fundamental que merece ser revalorizado. Haciendo énfasis en la importancia de pertenecer y formar parte de un grupo (Fierro, 2013). Con base a lo anterior se buscó acercar a los estudiantes al conocimiento de sí mismos y del grupo, promoviendo la empatía y el respeto.

También se buscó crear las bases para la construcción de un clima de convivencia democrática y de una cultura de paz. Esta última es definida por Galtung (1998) como la capacidad de manejar los conflictos con empatía, no violencia y creatividad.

La mayoría de los estudiantes respondieron de manera positiva a las actividades de cada unidad y reconocieron la existencia de situaciones de violencia escolar que han pasado a formar parte de la convivencia diaria. Así mismo, estuvieron de acuerdo en que es necesaria la implementación de estrategias para propiciar la generación de conciencia en torno al problema de violencia escolar y violencia en la familia.

A partir de lo anterior se propició la construcción de propuestas para reconocer, respetar y valorar la diversidad tanto dentro del grupo como en relación con otros grupos; y de la misma manera para concientizar a sus demás compañeros en torno a la importancia de la empatía y la resolución pacífica de conflictos dentro de la escuela. Esto dio como resultado la realización de una obra de teatro donde se retomaron los temas vistos en la intervención y se buscó generar conciencia en torno a la normalización de distintas formas de violencia como la violencia en las relaciones, la violencia en el noviazgo, o la violencia en la familia (el guión de la obra se puede revisar en el apartado de anexos).

Así mismo, para verificar la efectividad del programa de intervención se aplicó nuevamente la Escala de victimización en la escuela y se utilizó la prueba de Wilcoxon para identificar si la victimización disminuyó en la aplicación posterior a la intervención, y si existían diferencias significativas entre la aplicación previa a la intervención y la posterior.

Como puede observarse en la TABLA 4 que está a continuación, fueron 13 los alumnos que obtuvieron rangos negativos. Es decir, 13 de los estudiantes que participaron en el programa tuvieron una puntuación más alta antes que después del programa.

De igual manera, en 10 de los estudiantes se observan rangos positivos. Estos diez estudiantes obtuvieron una puntuación más alta después de la aplicación del programa. Por último, uno de los estudiantes no presenta ninguna diferencia entre el antes y el después.

Tabla 4. rangos negativos y positivos prueba de Wilcoxon

		<b>Rangos</b>		
		N	Rango promedio	Suma de rangos
<b>victimización después - victimización antes</b>	Rangos negativos	13	13.31	173.00
	Rangos positivos	10	10.30	103.00
	Empates	1		
	Total	24		

Así pues, se encontró que no existen diferencias estadísticas significativas entre los estudiantes que presentaron rangos positivos y los que presentaron rangos negativos. Esto se observa en la TABLA 5, que se encuentra a continuación, ya que la significancia es de .287, por lo anterior se tiene que no es posible sostener la hipótesis de que El programa *Educación popular con adolescentes: Construyendo convivencia* resulta efectivo para reducir la victimización en los adolescentes de 2° “C” de la escuela secundaria Manuel Ávila Camacho.

Tabla 5. Significancia de la prueba de Wilcoxon

<b>Estadísticos de contraste</b>	
	victimización después - victimización antes
<b>Z</b>	-1.066
<b>Sig. asintót. (bilateral)</b>	.287

## 9. Discusión y conclusiones

Integrando la información obtenida en este trabajo, es posible concluir que se cumplió con el objetivo general de la tesis, que fue: *Diseñar, implementar y evaluar un programa de intervención psicosocial basado en la convivencia para reducir la victimización en adolescentes de secundaria.*

Así mismo, se cumplió también con los objetivos específicos planteados en este trabajo. El primero de ellos fue identificar los tipos de victimización escolar en los adolescentes de la escuela secundaria Manuel Ávila Camacho. Donde se encontró que los tipos de violencia que más prevalecen son la violencia relacional (91%), y la violencia verbal (85%). Y también un porcentaje (33%), fue víctima de algún tipo de violencia física; este porcentaje es mucho menor que los anteriores, pero no menos alarmante.

El segundo objetivo fue identificar si existían diferencias en los tipos de victimización en función del sexo. Se encontró que sí existen diferencias significativas por sexo en función de haber sufrido algún tipo de violencia física, siendo los hombres quienes reportaron un mayor porcentaje de violencia física que las mujeres.

El tercer y último objetivo fue determinar la efectividad del Programa para reducir la victimización en los adolescentes de 2° “C” de la escuela secundaria Manuel Ávila Camacho. De acuerdo con los datos de la prueba realizada, no es posible sostener la hipótesis de que el programa *Educación popular con adolescentes: Construyendo convivencia* resulta efectivo para reducir la victimización en dicha muestra.

En tal sentido, es posible responder a la pregunta de investigación, la cual fue ¿El programa *Educación popular con adolescentes: Construyendo convivencia* resulta efectivo para reducir la victimización en los adolescentes de 2° “C” de la escuela secundaria Manuel Ávila Camacho?.

De acuerdo con los datos obtenidos, el programa no resulta efectivo para reducir la victimización en este grupo de adolescentes.

Lo anterior puede deberse a varios factores, los cuales se describen a continuación. El tamaño del grupo fue demasiado grande de acuerdo con lo planeado. Esto debido a que la intervención fue pensada para un grupo de quince estudiantes como máximo. Sin embargo, por instrucciones de la dirección se trabajó con un grupo de 24 estudiantes. Esto dificultó en cierta medida el manejo de grupo y la culminación de las actividades planeadas para cada sesión.

Por otro lado, el tiempo destinado a la intervención fue un lapso corto, tres meses. Lo cual deja abierta la posibilidad de que de haber sido posible emplear más tiempo para la intervención, ésta hubiera tenido resultados positivos en lo que se refiere a reducir la victimización.

Así mismo, como señala Colombo (2011), la violencia escolar no puede considerarse como un caso aislado de los demás tipos de violencia, sino como el lugar donde convergen todos los agentes de la comunidad. De ahí la importancia de llevar a cabo intervenciones integrales que atiendan no sólo a los adolescentes sino a todos los actores del contexto escolar. Tal es el caso de los maestros, directivos y padres de familia.

Tal y como señalan (Cava & Martínez, 2013; Cava & Musitu, 2014; Veccia, *et al*, 2008) quienes plantean la necesidad de emplear estrategias de intervención de carácter integrador y ecológico, es decir, que se dirijan no sólo a los casos de violencia detectados, sino también a la prevención de la violencia escolar, mejorando la integración social de todo el alumnado, desarrollando sus competencias personales y sociales y concienciando a padres, profesores y alumnos sobre la importancia de una convivencia pacífica.

Por cuestiones de tiempo en este proyecto sólo se trabajó con los adolescentes, ya que para trabajar con padres de familia y maestros hubiera sido necesario llevar a cabo una intervención mas larga.

No obstante, cuando se trabaja únicamente con los alumnos es posible buscar que éstos apliquen lo aprendido con las personas con las que conviven. Lo cual permite tener un impacto positivo no sólo en los adolescentes que participaron en el taller, sino también en las personas que forman parte del entorno inmediato de los adolescentes. Tal es el caso de la familia o el grupo de pares.

La obra de teatro *En los zapatos de mi compañera*, cuyo guión fue resultado de las reflexiones realizadas durante el taller, es muestra de que los adolescentes tienen una gran capacidad creativa. Y si la emplean en un objetivo común como construir noviolencia, no solamente potencian sus capacidades, sino también, generan la posibilidad de lograr cambios en las personas a quienes dirigen su mensaje.

Los adolescentes de la escuela secundaria Manuel Ávila Camacho diariamente tienen que enfrentarse a la normalización de distintas formas de violencia como la violencia en las relaciones, la violencia en el noviazgo, o la violencia en la familia, aunado a que en su colonia se enfrentan a un contexto hostil, pues tienen contacto con problemáticas como adicciones, pandillerismo o incluso violencia sexual.

En este sentido, una de las aportaciones de este estudio radica en que brindó una mirada comprensiva de la realidad de los adolescentes de la escuela secundaria Manuel Ávila Camacho. Mirada que los mismos adolescentes ayudaron a construir con la reflexión de su acontecer diario en su entorno escolar y familiar.



Asimismo, aunque el programa de intervención no surtió el efecto que se esperaba de disminuir los niveles de victimización en los adolescentes, es un paso para la construcción de estrategias de intervención y prevención de la violencia en adolescentes en nuestro estado. Puesto que son pocas las estrategias de prevención emprendidas en las escuelas de educación básica.

De lo anterior se resalta la necesidad de llevar a cabo intervenciones integrales que tengan impacto en todos los contextos de desarrollo de los adolescentes, donde se promuevan formas de convivencia libres de violencia y se sensibilice a maestros, directivos, padres de familia y a la misma comunidad, en torno a formas de violencia que han pasado a considerarse parte de la naturaleza de la vida diaria.

## **ANEXOS**

## **Anexo 1**

### **PROGRAMA DE INTERVENCIÓN**

#### *Educación popular con adolescentes: Construyendo convivencia*

**Escenario de prácticas: Secundaria No. 12 Gral. Manuel Ávila Camacho**

**Responsable del escenario: Mtra. Jeysira Amaro Nava**

**Supervisora de la práctica: Mtra. Elizabeth Gómez Luna**

**Elabora: Airé Ibarra Fernández**

#### **Descripción del programa:**

La aplicación del programa se llevó a cabo con el grupo de 2° “C”, el cual fue elegido por conveniencia, atendiendo a la petición de la dirección escolar de trabajar con uno de los grupos de segundo grado. Al terminar la intervención se aplicó nuevamente la Escala de victimización a dicho grupo para poder hacer una comparación de la situación de victimización antes y después de la intervención.

## *Fundamento*

Uno de los retos más importantes que surge en las escuelas secundarias, es la construcción de procesos de convivencia libre de violencia. Ya que tanto dentro de la escuela como en el entorno en que ésta está inmersa, constantemente se naturaliza la violencia y se reproducen patrones violentos de relación. De tal suerte que algunos adolescentes aceptan la violencia como algo normal e incluso llegan a justificarla.

A lo anterior se suma el triste rostro de un contexto hostil y carente de oportunidades en donde los adolescentes muchas veces se enfrentan a las vicisitudes familiares y escolares con recursos limitados. Siendo la escuela una posibilidad para recibir apoyo social para el adolescente, o por el contrario, un lugar donde se tolera la existencia de pautas violentas de relación.

En el diagnóstico participativo que se realizó en el 2017 en la escuela secundaria Manuel Ávila Camacho, se encontró que los tipos de violencia que predominaban entre los adolescentes son la violencia verbal y la violencia en las relaciones, y que ambas violencias eran toleradas, pues los chicos manifestaron haberse acostumbrado ya a vivir así, es decir, las han normalizado.

Ante este panorama, en el presente proyecto de intervención se plantea el reto de potenciar los recursos personales y sociales de los adolescentes con el objetivo de mejorar los procesos de convivencia escolar y con ello tener un efecto positivo en la prevención de situaciones de violencia dentro del entorno escolar. Previo a fortalecer los recursos se fomentará en los adolescentes la concientización en torno a la naturalización de formas de violencia que han sido aceptadas como parte del diario acontecer en el entorno escolar.

Para Cava y Musitu (2014) los recursos son todos aquellos elementos (tanto personales como sociales) que, de forma directa o indirecta, contribuyen a mejorar nuestra adaptación social

y nuestro bienestar psicosocial. Son ejemplos de recursos: una adecuada autoestima, confianza en nosotros mismos, las habilidades cognitivas para analizar adecuadamente el entorno social, la inteligencia emocional y la existencia de una red social capaz de proporcionarnos apoyo, comprensión, compañía y afecto.

Estos autores plantean la importancia de potenciar los recursos personales y sociales de los adolescentes, lo que además de brindarles estrategias para la vida cotidiana, tiene una repercusión clara y directa en la convivencia que se desarrolla en el aula. Ya que la adolescencia de por sí es una etapa de cambios, y si a esto le sumamos las situaciones de estrés a las que los adolescentes se tienen que enfrentar, se torna necesario ayudarlos a desarrollar los recursos para poder afrontar este tipo de situaciones.

Ahora bien, como señalan Cava y Musitu (2014), no todas las personas reaccionan de la misma manera ante situaciones estresantes; mientras algunos adolescentes hacen frente de manera más fácil a las demandas que se les presentan, para otros se torna más difícil lograr afrontarlas sin poner en juego su bienestar emocional. Esto depende básicamente de los recursos con que cuentan. Cuando se presenta el primer noviazgo por ejemplo, puede que algunos adolescentes no cuenten con suficiente información, o con apoyo emocional por parte de sus padres, esto los pone en desventaja a la hora de tomar decisiones importantes.

Así, aquellos adolescentes que tengan una imagen más favorable de sí mismos, que perciban en mayor medida el apoyo de sus padres y profesores, que hayan desarrollado mayores habilidades cognitivas y sociales y cuenten con mayor apoyo del grupo de iguales, probablemente serán quienes afronten con mayor facilidad los cambios e inseguridades (Cava y Musitu, 2014).

Así pues, en la dinámica escolar, serán menos propensos a responder de manera violenta los alumnos que son capaces de sentir empatía, es decir, los que aprenden a escuchar de forma activa a sus compañeros y a comprender sus sentimientos (Cava & Musitu, 2014); y quienes son capaces de gestionar de manera pacífica y democrática los conflictos, convirtiéndolos en un recurso de aprendizaje (García & López, 2011; Reyes & García, 2015).

Con base en lo anterior, en este programa se planteó potenciar la empatía y la resolución pacífica de conflictos. Éstos han sido documentadas por varios autores como recursos importantes para prevenir y atender situaciones de violencia (Cava & Musitu, 2014; Echeverría & Baquedano, 2013; Gutiérrez-Mendez & Pérez-Archundia, 2015; Rodríguez & Vaca, 2010). Lo que se busca al fomentar estos dos recursos es potenciar la convivencia escolar, teniendo como eje la inclusión y la democracia.

### **Recurso transversal**

Así mismo, como un recurso que se pretendió fomentar en las tres unidades se propone el aprendizaje cooperativo, es decir, el trabajo conjunto de los alumnos por una meta en común. Ya que también es considerado un elemento importante para potenciar la convivencia.

Mediante las estrategias de aprendizaje cooperativo los alumnos incrementan el interés por sus compañeros, aprenden a situarse en la perspectiva del otro, mejoran su comunicación interpersonal y sus habilidades de coordinación y de liderazgo, incrementan su autoestima y desarrollan actitudes más favorables hacia la escuela (Cava & Martínez, 2013).

En concordancia con estas ideas, Moreno y Estévez (2013) destacan que el aprendizaje cooperativo tiene efectos positivos en la cohesión grupal, las conductas prosociales y en la disminución de conflictos intergrupales. Dado que favorece la comprensión, la empatía y la integración social de los alumnos, conllevando a una convivencia escolar armónica.

Es fundamental en este sentido, el hecho de que el aprendizaje cooperativo favorezca la capacidad de empatía de los alumnos, puesto que cuando somos capaces de entender la realidad desde el punto de vista de la otra persona es mucho menos probable que se den situaciones de violencia (Cava & Martínez, 2013).

### *Presentación del programa*

#### **Objetivos generales del programa:**

- ✓ Potenciar la convivencia escolar desde un abordaje psicosocial, para prevenir violencia escolar en los adolescentes de 2° “C” de la escuela secundaria No. 12 Gral. Manuel Ávila Camacho.
- ✓ Generar espacios de encuentro y diálogo que favorezcan el desarrollo de recursos para la convivencia inclusiva y democrática en los distintos ámbitos del acontecer cotidiano de estos adolescentes.

#### **Estructura y duración del programa**

El programa se estructura en tres unidades temáticas y consta de catorce sesiones. Cada sesión tiene una duración de una hora, lo cual representa un total de 14 horas de trabajo con el grupo.

- En cada unidad temática se llevarán a cabo dinámicas grupales en las cuales habrá un contenido específico a abordar, propiciando siempre la participación y la

reflexión activa de los participantes. En cada sesión se realizará una reflexión o dinámica relacionada con la temática abordada. Así mismo, cada unidad constará de dos fases:

- Fase de diagnóstico: la fuente principal para generar conocimientos y prácticas sociales es el análisis de la realidad (Ávila *et al*, 2009). En esta fase se buscará estimular en el grupo la crítica de su situación en el mundo y la creatividad para proponer alternativas de cambio social. Esto mediante un proceso de codificación – decodificación de los temas generadores y las situaciones límite. Se procesarán los contenidos obtenidos de cada actividad, identificando las creencias del grupo en torno a los temas debatidos.
- Fase de potenciación: esta fase estará encaminada a ampliar la conciencia de los integrantes del grupo en torno a sí mismos y su entorno inmediato. Así mismo, se conducirá al grupo a la identificación, contrastación y revalorización de las creencias puestas en juego en la fase de diagnóstico. Se estimulará la creatividad para proponer alternativas de cambio a través de un proceso de reflexión acción.

En la siguiente tabla se muestra la calendarización de las unidades

<b>Cronograma de actividades</b>				
<b>Mes</b>	Febrero	Marzo/Abril	Abril/Mayo	Mayo
<b>Unidad</b>	Unidad I Redimensionando la convivencia	Unidad II Convivencia inclusiva	Unidad III Convivencia democrática	Evaluación de la intervención



--	--	--	--	--

Cabe señalar que para la planeación de las actividades se adaptaron algunas de las técnicas del programa de *Educación popular y promoción del bienestar*, desarrollado por Ávila, Vera, Musitu y Jiménez (2009). Así mismo, se tomó como base dicho programa para realizar el diseño de este programa.

## **UNIDAD I**

### ***Redimensionando la convivencia***

De acuerdo con Rodríguez y Vaca (2010) el reto de las sociedades actuales es la convivencia en la diferencia, pues formamos parte de un mundo plural en el que es preciso hacer de la escuela un escenario para el ejercicio de la democracia a partir de la participación, el respeto a la diversidad y el abordaje creativo del conflicto. Aspectos que son fundamentales en la construcción de la convivencia, y contribuyen indudablemente a la construcción de una sociedad incluyente.

Para Fierro (2013) la convivencia puede definirse como todas aquellas acciones que permiten que los individuos puedan vivir juntos a través del diálogo, el respeto

mutuo, la reciprocidad y la puesta en práctica de valores democráticos y de una cultura para la paz.

En relación con estas ideas, Salazar (2014) resalta la necesidad de construir una cultura de paz integral al interior de las instituciones educativas, a partir del reconocimiento de las diferencias culturales, la interculturalidad y la convivencia escolar. Al tiempo que se requiere implementar estrategias que promuevan la participación y la colaboración entre todos los actores del contexto escolar. Este autor, destaca que las distintas formas que tienen los sujetos para relacionarse entre sí, no pertenecen sólo a los sujetos que interactúan en determinado momento y espacio; más bien tienen que ver con el grupo social al que pertenecen.

En este sentido, la presente unidad tiene como objetivo concientizar a los adolescentes en torno a las formas de violencia que permean sus relaciones diarias en la escuela, propiciando la toma de conciencia en torno a la normalización de la violencia tanto en su entorno escolar como en la sociedad. De manera que sean capaces de reflexionar y se interesen por cambiar la apatía y naturalización de la violencia en que hemos caído como sociedad, y ellos también al ser parte de la misma.

## **Sesión 1**

### **Actividad 1**

#### **DECODIFICANDO IMÁGENES**

Objetivo:

Decodificar imágenes que representen situaciones del contexto que deterioran la convivencia escolar y familiar.

Duración:

30 minutos.

Materiales:

Recortes de imágenes o fotografías.

Desarrollo:

Se presentará al grupo una serie de imágenes en las cuales se representen situaciones del contexto relativas a la convivencia escolar, invitándolos a que observen el material presentado.

Se formarán dos equipos, a partir de una lluvia de ideas cada equipo dirá qué piensan de cada imagen. Luego cada equipo decidirá cuál imagen los representa más, es decir, cual imagen consideran que se relaciona más con su realidad.

Posteriormente cada participante dirá qué sensaciones le produce la imagen y por qué cree que eso sucede. Se animará a los participantes a que respondan desde su realidad, desde su experiencia.

Finalmente se buscará llegar a conclusiones en torno a los sentimientos manifestados por los participantes, haciendo énfasis en identificar las creencias que subyacen a tales sentimientos.

## **Actividad 2**

### **CÓMO CONVIVIMOS**

Objetivo:

Reflexionar en torno a los problemas de convivencia en el grupo y dentro de la escuela.

Identificar los tipos de violencia que viven en su entorno escolar.

Duración:

20 minutos.

Materiales:

Papelógrafo

Plumones

Desarrollo:

A partir de la palabra convivencia, se propiciará la reflexión en torno a cómo se da la convivencia en su escuela. Luego se pedirá a los participantes que comenten alguna situación del contexto escolar que recuerden semejante a la situación decodificada en la dinámica anterior. De manera voluntaria, el que lo desee narrará una situación de su propia experiencia en el grupo. Al tiempo que el coordinador va registrando las ideas más importantes. Al final se retoman las conclusiones de la actividad anterior, y se reflexiona en torno a los tipos de violencia que viven en su entorno escolar, así como las formas habituales de reaccionar ante los mismos.

## **REFLEXIÓN**

Salir del círculo.

Se forma un círculo en el que todos los participantes, de pie, traban fuertemente sus brazos. Previamente se ha sacado del grupo una persona, o tantas como veces quieran repetir la experiencia, a las que se aleja del grupo. La consigna que se les da es que una a una serán introducidas dentro del círculo, teniendo dos minutos para "escapar sea como sea". A las personas que conforman el círculo se les explica que tienen que evitar las fugas "por todos los

medios posibles", pero que llegado el caso en que una de las personas presas pide verbalmente que se le deje abandonar el círculo, éste se abrirá y se le dejará salir.

Posteriormente se procederá a la evaluación buscando determinar cuál era el conflicto, cómo se han sentido las participantes, analizando los métodos empleados por cada parte y buscando correspondencias en la sociedad y en nuestra realidad cotidiana.

## **Sesión 2**

### **Actividad 3**

#### **RECONOCIENDO MIS CREENCIAS**

Objetivo:

Identificar las creencias que se tienen en torno a las situaciones del contexto que deterioran la convivencia escolar y familiar. Discutir en torno a cómo influyen sus creencias en su convivencia diaria y, específicamente en los problemas de violencia que se viven dentro de su escuela.

Duración:

90 minutos.

Materiales:

Papelógrafo

Plumones.

Desarrollo:

Se proyectará la película *Cyberbullying* <https://www.youtube.com/watch?v=kmZZZbSx-Xw>

Se propiciará la reflexión en torno a las distintas expresiones de violencia mostradas en la película. Para iniciar con la reflexión se pueden hacer las preguntas ¿Quiénes actuaron de manera violenta? ¿porqué creen que así lo hicieron?

Lo anterior, invitando a los participantes a que escriban en un papelógrafo los nombres de los personajes que actuaron de manera violenta y por qué creen que actuaron así.

Finalmente se buscará que los participantes identifiquen las creencias que se encuentran implícitas en las acciones de los personajes, es decir, cuáles creencias tendrían los personajes para actuar así. Es conveniente argumentar a los participantes a cerca de la importancia que tiene la reflexión en torno a las creencias que influyen en nuestras relaciones.

### **Sesión 3**

#### **Actividad 4**

#### **VALIDANDO MIS CREENCIAS**

Objetivo:

Determinar la validez de las creencias generalizadas que subyacen a las situaciones vividas por los adolescentes en el contexto escolar.

Duración:

50 minutos.

Desarrollo:

Se retomarán las conclusiones de la sesión anterior, invitando a los participantes a comprender el significado y el origen de las creencias que identificaron. Una vez planteado el tema de la sesión, se realiza la siguiente dinámica:

“La pesca de los clichés” (adaptado de Ávila, *et al*, 2009).

Objetivo:

Reflexionar sobre los estereotipos y concepciones simplistas comúnmente aceptados por la colectividad

Material:

Peces de cartoncillo. En cada uno irá representado un cliché con un dibujo

Cañas de pescar hechas con: un palo, hilaza, un clip en forma de anzuelo

Un recipiente para poner los pescaditos

Papelógrafos

Plumones de colores

Cinta adhesiva

Desarrollo:

Se escogen cuidadosamente los clichés que se utilizarán, en relación con las creencias identificadas en la sesión anterior. Por ejemplo: “las mujeres son más débiles que los hombres” o “los hombres no deben llorar”

Se desarrolla de la siguiente manera:

1. Se forman equipos de cuatro personas. Cada equipo envía a un integrante para que vaya a pescar un cliché
2. Después cada equipo reflexiona sobre el cliché y comenta al grupo si se identifican con esa creencia o si conocen a alguien que ha actuado con base en la misma.
3. Se continúa con la dinámica hasta que sean pescados todos los clichés
4. Se invita a reflexionar en torno a:

¿Cómo y por qué aceptamos una serie de clichés que nos ha impuesto la sociedad en que vivimos?

¿Cómo y por qué repetimos clichés que tenemos sobre algunos temas sin ponernos a analizar su veracidad?

#### **Sesión 4**

##### **Actividad 5**

#### **ANALIZANDO MIS CREENCIAS**

Objetivo:

Analizar la función, positiva y negativa, de ciertas creencias con las que convivimos día a día, algunas veces sin darnos cuenta.

Duración:

50 minutos.

Materiales:

Fragmentos de la letra de canciones en donde se utilice lenguaje misógino o que contengan violencia verbal



Hojas blancas

Lápices

Desarrollo:

Se invita a los estudiantes a escribir la letra o una parte de su canción favorita. Una vez que hayan escrito algo se les invita a que compartan con el grupo lo que escribieron, buscando identificar violencia verbal en las letras o lenguaje misógino, así como letras donde se alimenta la cultura machista o la dependencia emocional. Se revisan también las letras que han sido previamente escogidas.

A través de una lluvia de ideas se motiva a los estudiantes a identificar las creencias implícitas en las letras de las canciones, y a expresar sus juicios en torno a la connotación positiva o negativa de tales creencias.

## REFLEXIÓN

### **“SI EL RÍO CAMBIARA” (tomado de Ávila, *et al*, 2009)**

Se lee el siguiente texto:

Allá, abajo del río, vi a un hombre cuyo nombre no importa. Tendrá unos ochenta años, su paso es poco firme, tiemblan sus manos, sus ojos lloran y se ríe a solas como si supiera algo muy cómico acerca del resto de la humanidad.

En su época el anciano era el mejor pescador de la comarca. “Yo los agarro hasta donde no hay”, solía decir. Sabía coger las carnadas más convenientes para toda ocasión, la profundidad donde nadaban las diferentes clases de peces y el anzuelo, con el tamaño preciso que debía tener.

A poca distancia de la choza donde habitaba el pescador, el río hacía una vuelta cerrada, y era allí –en aguas profundas y tranquilas- donde le encantaba sentarse sobre un tronco que estaba en la orilla y lanzar su cuerda al agua. Allí nada más, ningún otro sitio le gustaba.

Pero la naturaleza no respeta las costumbres del hombre. Sucedió que durante un invierno hubo una creciente espantosa. Cuando las aguas volvieron a bajar, el río había abandonado su viejo cauce y se había alejado unos cincuenta metros hacia el oeste, formando un canal completamente nuevo. En el recodo donde nuestro pescador solía coger su presa, ya no quedaba sino un banco de arena.

Un hombre cuerdo, en su caso, se habría adaptado a las nuevas condiciones y habría buscado también otro lugar para pescar. No así nuestro pescador. Si uno quiere tomarse el trabajo de visitar el lugar, puede ver al viejo sentado sobre el mismo tronco y pescando en el mismo banco de arena.

Se propicia la reflexión. Se enfatiza la idea de que aún las creencias más firmes pueden modificarse.

## **Sesión 5**

### **Actividad 6**

#### **RENOVANDO MIS CREENCIAS**

Objetivo:

Comprender la manera en que nuestras creencias nos llevan a adoptar ciertas actitudes, y cómo éstas últimas influyen en nuestras relaciones y en las decisiones que tomamos.

El juego de la sensibilidad (tomado de Avila, *et al*, 2009)

Objetivo:

Tomar conciencia de las ventajas de incorporar creencias positivas que valoren las cualidades de cada persona como expresión fundamental de la dignidad humana.

Duración:

50 minutos

Material:

Papelógrafos

Plumones de colores

Cinta adhesiva

Desarrollo:

Todos se para en un lugar amplio formando una fila en un área llamada “Área de partida del juego de la sensibilidad”. Se trata de descubrir quiénes de ellos llegarán primero a la línea de meta. Se fija la meta a diez pasos de distancia. Cuando ya todos están en el punto de partida, los participantes avanzarán o retrocederán tantos pasos como las respuestas lo indiquen:

¿Cuándo ustedes nacieron sus padres tenían los recursos suficientes para criarlos? De dos pasos hacia adelante

¿Quién considera que tiene buena comunicación con sus papás? Avance tres pasos

¿Quién ha tenido algún problema familiar que le haya impedido asistir a la escuela? Retroceda un paso

¿Quién ha tenido el apoyo emocional y moral de sus padres siempre que ha tenido un problema? Avance tres pasos

¿Quién tiene padres desempleados o que no ganen lo suficiente? Retroceda dos pasos

¿Quién tiene calificaciones por encima de nueve? Avance tres pasos

¿Quién ha reprobado o estado en riesgo de reprobar alguna materia? Retroceda dos pasos

¿Quién tiene vecinos o familiares que le brinden apoyo en situaciones difíciles? Avance tres pasos

¿Quién ha sufrido algún accidente que le haya impedido seguir con sus actividades normales?  
Retroceda dos pasos

Pregunte a los participantes:

¿Qué representan la línea de salida y la línea de llegada?

Ahora que saben el punto en el que están, ¿cómo se sienten? ¿por qué se sienten así? ¿qué sienten por los que quedaron atrás?

¿Por qué creen que hay algunos en la línea del frente y otros rezagados?

¿Creen que es justo y humano que algunos estén atrás?

¿Por qué creen que en algunas ocasiones se les pidió que avanzaran y en otras que retrocedieran?

¿Cuáles creen que son las necesidades de aquellos que no alcanzaron la meta?

Sintetice las respuestas de los participantes haciéndoles notar que la línea del comienzo representa la dignidad humana que todas las personas poseen por el simple hecho de serlo. Tenemos que proteger nuestra dignidad. En la línea de salida todos nacemos iguales porque poseemos potencialidades humanas que tenemos que desarrollar a plenitud.

Sin embargo, desde que nacemos y en la medida en que vivimos, hay factores que entorpecen nuestras posibilidades de pleno desarrollo. Esa es la razón de que no todos llegaremos al mismo punto. Invite al grupo a comentar y a discutir sobre el hecho de que algunos disfrutamos de derechos humanos plenos mientras que otros no.

Pregunte a aquellos que quedaron rezagados qué podrían hacer para avanzar. Pregunte a los que llegaron a la meta qué podrían hacer para ayudar a los rezagados. Finalice realizando una discusión sobre la idea de que cualquiera que sea la posición en la que los participantes terminaron, su dignidad merece ser igualmente respetada y protegida.

Pregunte a aquellos que llegaron o quedaron cerca de la meta si sienten algún tipo de responsabilidad con los que quedaron atrás. ¿Hay formas constructivas en las que pueden actuar para cumplir con sus responsabilidades? La idea es que comprendan críticamente las circunstancias en que las personas vivimos en la sociedad, identificando diferentes factores que explican por qué unas personas alcanzan la meta y otras no.

## **UNIDAD II**

### ***Convivencia inclusiva***

Para Arango (2003), trabajar en la convivencia implica centrarse en el fortalecimiento de los vínculos afectivos entre las personas y explorar la importante función social que éstos tienen para el desarrollo y transformación de la sociedad. De acuerdo con este autor, la escuela tiene una gran responsabilidad en torno a la convivencia, ya que es en ella donde se reproduce la cultura en los procesos de socialización escolar.

De tal manera que el entorno escolar se convierte en pieza clave para la construcción de nuevas pautas de relación y la creación de redes de apoyo. Tal y como señalan Rodríguez y Vaca (2010), quienes destacan que la construcción de redes tanto al interior del centro educativo como fuera de él, hace posible que las personas se reconozcan como sujetos activos con posibilidad de transformar su entorno. De tal manera que la escuela como espacio de socialización por excelencia, se convierte en un lugar

privilegiado en el cual es posible pensar la construcción de otros modos posibles, es decir es un lugar para la transformación cultural.

En tal sentido, la convivencia inclusiva se propone aquí, como una herramienta para contrarrestar las distintas formas de exclusión que los adolescentes han heredado de una sociedad individualista impulsada por la lógica del mercado. En donde además de tender a buscar el bien individual a costa del bien común, se tiende a homogeneizar a los individuos y a desconocer la existencia de un nosotros.

La noción de inclusión parte del reconocimiento de que la sociedad no es homogénea y la diversidad constituye un componente fundamental que merece ser revalorizado. Y tiene que ver con dos procesos fundamentales: la experiencia de pertenecer y formar parte del grupo, y el reconocimiento y valoración de la propia identidad, lo que permite a las personas saberse igualmente valiosas y distintas a la vez (Fierro, 2013). Para esta autora la inclusión en la escuela significa promover relaciones basadas en la comunicación, el diálogo y la colaboración.

Con base a lo anterior, en esta unidad se pretende acercar a los estudiantes al conocimiento de sí mismos y del grupo al que pertenecen, promoviendo la empatía y el respeto; para a partir de ahí propiciar la construcción de propuestas para reconocer, respetar y valorar las diferencias tanto dentro de su grupo como en relación con otros grupos.

## **Sesión 1**

## Actividad 1

### MIS GRUPOS DE PERTENENCIA

Objetivo:

Comprender la importancia de conocer a los integrantes de los grupos a los que pertenecemos, y de crear vínculos dentro de los mismos.

Duración:

50 minutos

Materiales:

Recipiente con las siguientes preguntas escritas por separado

¿Quién es la persona que más ha influido en tu vida y por qué?

Si tuvieras que irte a una isla desierta y llevarte sólo tres cosas, ¿Qué te llevarías?

Si te dieran un premio que consistiera en ir a vivir un año a un lugar de la tierra ¿A dónde irías y por qué?

Si pudieras convertirte en un animal, ¿En qué animal te convertirías y por qué?

Si te encontraras a un genio que te concediera tres deseos, ¿Qué le pedirías?

Desarrollo:

Se propicia la discusión y la reflexión en torno a:

¿Qué es lo que nos hace parte de un grupo?

¿Cómo nos sentimos dentro de los grupos a los que pertenecemos?

¿Por qué es importante formar parte de un grupo?

Lo anterior haciendo énfasis en las características del grupo al que pertenecen en la escuela y la manera en que dicho grupo contribuye a la formación de nuestra identidad.

Posteriormente se juega a las sillas, con la particularidad de que quien vaya quedando parado contestará una pregunta del recipiente.

Finalmente se propicia la reflexión en torno a la importancia de conocer más a fondo a nuestros compañeros y amigos.

### **DINÁMICA**

Los zapatos

Se pide a los participantes que formen un círculo y se sienten. Una vez sentados, deben quitarse el zapato derecho y aventarlo al centro del círculo. Luego, cada quien agarra un zapato del montón, que no debe ser el propio, y se lo pone. Ya con su nuevo zapato, debe buscar la pareja de éste.

Una vez que encuentre a quien tiene el otro zapato, se para a su lado juntando los pies para formar el par. Así, hasta que todos los zapatos estén ordenados, tarea nada sencilla, y que normalmente resulta en un nudo muy divertido.



## Actividad 2

### EL DEBATE

Objetivo:

Identificar los valores que se predominan en cada uno de los grupos a los que pertenecen los adolescentes. Reflexionar en torno a la influencia, positiva o negativa que tienen estos valores en sus relaciones diarias dentro del grupo.

Duración:

50 minutos

Materiales:

Papelógrafo

Plumones de colores

Desarrollo:

Se proyectará ante el grupo el cortometraje *El sándwich de Mariana*

Se propiciará la reflexión en torno a los valores y antivalores presentados en el cortometraje.

A través de una lluvia de ideas se anotan en el pizarrón los valores y antivalores que los alumnos consideran que predominan en su salón y en su entorno familiar.

Se buscan situaciones en las que han excluido o han sido excluidos.

Reflexionar en torno a qué creen que se debe esta exclusión y falta de respeto hacia el otro.

### Sesión 3

#### Actividad 3

#### EL ESPEJO

Objetivo:

Que reconozcan la importancia de pertenecer a un grupo y crear vínculos positivos con los integrantes del mismo. Reflexionar en torno a los sentimientos que se generan al sentirse parte de un grupo, así como al sentirse excluidos del mismo.

Duración:

50 minutos

Materiales:

Hojas blancas

Lápices de colores

Cinta adhesiva

Desarrollo:

Ayuda a los alumnos a conocer la imagen que el resto del grupo tiene de ellos. Se entrega una hoja blanca a cada alumno, donde deberán escribir su nombre en la parte de arriba y posteriormente dividir la hoja en dos columnas. En una deben poner tres adjetivos que definan en positivo rasgos de su persona que valora y le gustaría mantener para fortalecer las relaciones. En la otra columna deben escribir tres adjetivos que definen en negativo rasgos que reconoce en sí mismo y le gustaría cambiar porque debilita sus relaciones.

Luego pegan la hoja en la pared y cada compañero va escribiendo un adjetivo positivo y uno negativo que defina mejor al compañero en cuestión.

Se trata de constatar lo que cada uno percibe de sí mismo y lo que el resto percibe de ellos.

## **DINÁMICA**

Confianza en el grupo.

Se pide al grupo que forme un círculo, todos de pie mirando al centro. Después, que se inclinen en dirección al centro sin doblar la cintura, encorvarse ni levantar los talones, como la Torre de Pisa. A continuación, que se inclinen hacia fuera. Que hagan lo mismo hacia la izquierda, hacia la derecha, siempre sin doblar la cintura ni levantar los pies. Que dibujen un círculo en el espacio con sus cuerpos, que se inclinen hacia delante, hacia la izquierda, hacia atrás, hacia la derecha, hacia el centro; luego lo mismo pero al contrario, centro, derecha, atrás, izquierda delante, y así varias veces. Un voluntario va al centro, cierra los ojos y hace lo mismo, sólo que esta vez se deja caer; todos los demás deben sostenerlo con las manos, permitiéndole inclinarse hasta muy cerca del suelo. A continuación deben volver a situarlo nuevamente en el centro, pero él caerá en otra dirección, siendo sujetado siempre por tres compañeros, por lo menos. Al final, los compañeros pueden ayudar al protagonista con las manos a girar en círculo, en vez de llevarlo de nuevo hacia el centro. Variante Dos personas solamente y una tercera en el medio que se deje caer hacia delante y hacia atrás, siendo sostenida por los dos compañeros.

### **Sesión 4**

#### **Actividad 4**

### **ESCUCHA EMPÁTICA**

Objetivo:

En esta actividad se busca la toma de conciencia en torno a la realidad vivida por el otro, propiciando la escucha empática, el ponerse en el lugar del otro para poder entenderlo y valorarlo.

Duración:

50 minutos

Materiales:

Hojas de papel

Bolígrafos

Desarrollo:

Se anticipa lo importante y delicado del tema, haciendo énfasis en la importancia de la escucha, el respeto y la confidencialidad.

Se les entrega una hoja de papel doblada como pergamino con la leyenda “Érase una vez un/a chico/ha llamado/a”... y se les pide que escriban un relato a cerca de los eventos más significativos en la historia de sus relaciones (con sus amigos, padres, hermanos, noviazgo). Es decir, deben componer una especie de cuento en el que ellos sean los protagonistas. Pero esto con la particularidad de que hagan una proyección a futuro (3, 4 o 5 años) de su vida como les gustaría que fuera y con quiénes.

Finalmente se comparten las historias y se propicia la reflexión en torno a las sensaciones que les produjo escuchar las historias de sus compañeros.

NOTA: Es imprescindible un clima de comunicación y confianza que garantice una acogida adecuada de las experiencias personales, por lo que se recomienda realizar la dinámica cuando el grupo ya se conoce y se ha generado confianza entre los miembros.

## UNIDAD III

### *Convivencia democrática*

García y López (2011) destacan que uno de los retos de la educación es la construcción de una ciudadanía participativa, crítica y responsable. Por lo que, la construcción de la convivencia escolar resulta una pieza fundamental para formar ciudadanos capaces de convivir democráticamente.

En tal sentido, la convivencia democrática se propone aquí como una pieza importante para brindar herramientas a los alumnos para hacer frente a los conflictos de manera constructiva y a los retos que implica convivir democráticamente. La convivencia democrática se refiere al desarrollo de capacidades reflexivas y de herramientas para trabajar con otros, para resolver los conflictos de manera pacífica y establecer los acuerdos que regulen la vida en común (Fierro, 2013).

Requiere también desarrollar el sentido de solidaridad. No todos están en la misma condición para hacer oír su voz. Esto lleva a destacar el desarrollo de la empatía y la toma de perspectiva que permite situarse en puntos de vista distintos al propio para analizar y resolver los conflictos.

En esta misma línea Gutiérrez – Méndez y Pérez – Archundia (2015), señalan que la educación para la convivencia es una educación desde y para la acción. O expresado de otra manera: no se estará educando para la paz y la convivencia si no se deriva de ello una acción práctica esto en el sentido de que reconoce una visión de la realidad susceptible de ser transformada, presentando las situaciones en las que no se respetan dicho valor y promoviendo la posibilidad de la acción como medio para transformar esa realidad.

Estos autores hacen hincapié en el uso de métodos dialógicos y experienciales, mediante los cuales no sólo se alcanzarán determinados objetivos en el sentido clásico, sino que, se aprenderán otros ligados al propio proceso de aprendizaje.

Con base en lo anterior, en esta última unidad se propone crear las bases para la construcción de un clima de convivencia democrática y de una cultura de paz. Esta última es definida por Galtung (1998) como la capacidad de manejar los conflictos con empatía, no violencia y creatividad.

## **Sesión 1**

### **Actividad 1**

#### **CÓMO NOS ORGANIZAMOS**

Objetivo:

Reflexionar en torno al significado de democracia y la importancia de ésta en la sociedad y en nuestros entornos inmediatos como son la familia y la escuela.

Duración:

50 minutos

Materiales:

Cuadritos de hojas blancas

Desarrollo:

Se reparten los papelitos a todos los alumnos y se les pide que escriban qué es para ellos la democracia y si consideran que es importante y por qué. Luego se leen éstos y se busca llegar a conclusiones en torno a la importancia de la democracia y a la utilidad práctica de este valor en la convivencia diaria en la escuela.

Posteriormente se forman dos equipos para implementar la dinámica del barco se hunde. Pero con la particularidad de que todos se salvan. La consigna es:

Imaginen que van todos en un barco, pero de pronto empieza una gran tormenta y éste pierde el rumbo, crece el mar y el barco se hunde. Pero todos logran salvarse nadando hasta una isla que se encuentra cerca del naufragio.

Cada equipo tiene que organizarse para sobrevivir. Elegir una forma de gobierno y toma de decisiones, cómo decidirán las labores que realizará cada quien, cómo conseguirán comida, pues no saben cuánto tiempo permanecerán allí, no saben si lograrán ser rescatados.

Finalmente comparten todos los acuerdos a los que llegaron. Y se les motiva a expresar cómo se sintieron con la dinámica y las dificultades que pudieron llegar a tener para ponerse de acuerdo.

## **REFLEXIÓN**

La historia

Se elige una historia que sea pequeña pero que contenga detalles. Después se elige a cinco voluntarios, los cuales tienen que salir del salón a excepción de uno. Entonces se lee la historia delante del grupo y se explica que el voluntario que se ha quedado en la sala será el encargado de contar la historia al primer compañero, éste a su vez se la deberá contar al siguiente voluntario y así sucesivamente. Al final se vuelve a leer la historia para comparar lo que se leyó inicialmente con la historia que llegó al último voluntario.

Finalmente se reflexiona sobre la importancia de la comunicación dentro de un grupo.

**Sesión 2****Actividad 2****IGUALDAD DE OPORTUNIDADES**

Objetivo:

Reflexionar sobre la importancia de la participación y la comunicación dentro de un grupo para que todos tengan igualdad de oportunidades e igual posibilidad de manifestar sus opiniones y puntos de vista.

Duración:

50 minutos

Materiales:

Una cubeta

Una pelota de béisbol

Desarrollo:

Se coloca una silla para cada alumno, una tras otra, formando una fila. Se les pide que se sienten, y enfrente de ellos se coloca la cubeta indicándoles que de uno por uno, empezando por el de enfrente tendrán la oportunidad de intentar encestar la pelota dentro de la cubeta.

El que está hasta adelante tiene más posibilidades de encestar porque está más cerca, además se le da la consigna de que se puede levantar y hacer lo que quiera. Al segundo se le deben vendar los ojos, y al tercero se le tapan los oídos.



Al final se reflexiona en torno a las dificultades que tuvo cada integrante para poder lograr su objetivo, y en torno a si a la persona de hasta adelante, que era la más privilegiada, se le ocurrió ayudar a los demás, ya que se le dio la consigna de que podía levantarse y hacer lo que quisiera.

## **DINÁMICA**

Las sillas cooperativas

Se colocan las sillas o butacas en forma de círculo, de manera que cada participante tenga una silla. Al comenzar la música todos deben pararse y salir a bailar girando en la misma dirección. En ese momento el coordinador debe retirar una o dos sillas. Luego detiene la música y todos deben buscar dónde sentarse, pudiendo compartir la silla o las rodillas.

Y así, se van quitando las sillas hasta que sólo queden dos. Este juego exige una rápida reacción grupal y un trabajo colectivo para realizar la consigna: todas las personas deben estar sentadas.

Al final se puede concluir que la cooperación de todos hizo posible que ninguno se quedara sin asiento.

### **Sesión 3**

#### **Actividad 3**

### **LO QUE YO QUIERO**

Objetivo:

Discutir en torno a las formas habituales que tenemos de solucionar un conflicto dentro del grupo.

Duración:

50 minutos

Materiales:

Hojas blancas

Bolígrafos

Desarrollo:

Se divide al grupo en tres equipos entregando a cada uno un ejemplo de un conflicto en el aula, y se le indica que cada equipo tiene que pensar en la mejor manera de resolverlo y al mismo tiempo proponer soluciones para evitar que vuelvan a surgir conflictos iguales o similares. Cada equipo comparte las conclusiones a las que llegaron y se discute sobre las soluciones que propone cada equipo.

## **DINÁMICA**

El muro

Se colocan todos en fila pegados a una pared, a 30 o 40 centímetros se traza una línea que indica el límite a donde pueden pisar. Una vez trazada la línea, el coordinador debe dar la consigna de ordenarse por edad, por mes de cumpleaños, por el largo de cabello, o incluso por tono de la piel.

Lo importante del juego es el trabajo en equipo puesto que todos deben ayudarse entre sí para no caer o pisar la línea límite. Así mismo, es posible observar los liderazgos presentes en el grupo.

Carrera con diarios

Se forman dos equipos. Cada equipo debe tener un diario por integrante, más un diario por equipo, de modo que al disponerse en filas cada uno se pare encima de su diario, y el último tiene el diario de más, que al dar comienzo la carrera debe pasar hacia adelante para que el primero de la fila avance, y así sucesivamente, hasta que el último nuevamente tiene un diario de más.

El equipo que coordine estos movimientos lo más rápido posible llega a la meta primero. La única regla es que por ningún motivo pueden pisar fuera del diario.

## **Sesión 4**

### **Actividad 4**

#### **CÓMO SOCIALIZAR EXPERIENCIAS**

##### **Objetivo:**

Socializar los aprendizajes adquiridos con todos los grupos de la escuela a través de una obra de teatro donde se muestren las temáticas de cada unidad.

##### **Duración:**

50 minutos

##### **Materiales:**

Hojas blancas

Bolígrafos

##### **Desarrollo:**

Se divide al grupo en tres equipos, asignándole a cada uno una unidad (redimensionando la convivencia, convivencia inclusiva, convivencia democrática). Se les pide que elaboren un guion con la temática que les haya tocado. Posteriormente se comparten los guiones y a través de una lluvia de ideas se agregan cosas y se mejora el guion.

Posteriormente en casa, el coordinador debe reunir los tres guiones para tener listo el guion para la obra de teatro.

## **DINÁMICA**

### Carrera del elefante

Se forman dos equipos. Cada equipo forma una fila donde todos vean en la misma dirección. Luego se pide a los participantes que abran sus piernas y pasen su brazo izquierdo entre las mismas, para que puedan agarrar la mano derecha del compañero que tienen atrás. De modo que todos queden agarrados de su compañero de adelante y de su compañero de atrás. Como si fueran elefantes tomándose de la trompa y de la cola.

Cuando la carrera da comienzo, el equipo deberá buscar realizar movimientos coordinados y cooperativos, de lo contrario el grupo no llegará a tiempo.

### Carrera del ciempiés

Es igual que la anterior, pero ahora los participantes deben ir en cuclillas y agarrándose de los tobillos

### El tronco

Se forman dos equipos. Los participantes de cada equipo deben acostarse en fila, mirando hacia abajo, lo más cerca posible, hombro con hombro.

Sólo una persona de cada equipo se queda parada y luego se acuesta sobre la cintura de los que están acostados. De esta manera los que están sobre el piso comienzan a girar en una misma dirección y al mismo tiempo. La persona que está arriba permanece inmóvil (como un tronco), y así es transportada hasta el otro lado.

Una vez que se encuentra del otro lado, se integra a la fila y su compañero del otro extremo ahora hace de tronco. Así, hasta que todos puedan ser transportados.

## **Sesión 5**

### **Actividad 5**

#### **SOCIALIZANDO EXPERIENCIAS**

**Objetivo:**

Socializar los aprendizajes adquiridos con todos los grupos de la escuela a través de una obra de teatro donde se muestren las temáticas de cada unidad.

**Duración:**

50 minutos

**Desarrollo:**

Se presenta el guion al grupo y se hacen las modificaciones encaminadas a mejorarlo.

Se procede a ensayar la obra y a preparar la escenografía y vestuario, se elige el día de la presentación de la misma y se elabora la invitación para los grupos y para la dirección de la escuela.

## Anexo 2

### Guión de la obra de teatro

#### *En los zapatos de mi compañera*

Ella es Camila, una chica de catorce años que diariamente sufre de acoso por parte de sus compañeros y compañeras.

Camila: ¡Si tan sólo alguien me comprendiera! ¡Si tan sólo alguien me aceptara como soy! ¡Mi mundo sería diferente!

Raquel y Sonia se encargaban de hacerle la vida imposible. Aprovechaban cualquier oportunidad que encontraban para insultarla y burlarse de ella.

Sonia: ¿Cómo quieres que te acepten como eres, si eres una bola de carne?

Raquel: Sí, ¡y ni siquiera te peinas!

Por si esto fuera poco, Camila también era violentada en su casa. Su padre la abandonó y su madre era alcohólica. Prácticamente Camila e hacía cargo de su hermanita de ocho años. Y su tío las ayudaba con los gastos. Pero Camila ya no podía más, y la pobre ya no sabía quien pedirle ayuda. Hasta que un día se armó de valor y le pidió ayuda a su maestra de ciencias.

Camila: Maestra ayúdeme por favor, ya no puedo más mi tío me toca todas las noches y me obliga a hacer cosas que yo no quiero ¡Me quiero morir! ¡Pero no puedo dejar sola a mi hermanita!

Maestra: mi niña hermosa, claro que te ayudaré ¡Ya no llores por favor!. Vamos ahora mismo con la orientadora.

Sonia y Raquel no paraban de reírse, no comprendían que Camila estaba pasando por un mal momento.

Sonia: ¡ahí está otra vez esa chillona!

Raquel: ¿Qué no se cansa de chillar tanto y hacerse la sufrida?

María: Déjala en paz Sonia. ¡Ya basta! ¿Qué no sabes lo que es tener problemas en casa?

Sonia se quedó muy seria y pensativa. Ya no quiso decir nada más, pues en realidad, detrás de esa muchacha desobediente y burlona, había una muchacha triste e insegura

(se termina la clase y salen del salón)

Sonia: ¡Hola mi amor! ¿Qué crees? ¡Saqué diez en mi examen de ciencias!

Carlos: ¡Y eso a mi qué me importa! ¡Si ya te dije que cuando nos casemos tu serás ama de casa! ¡Las mujeres sólo sirven para eso!

Sonia: ¡Pero mi amor!

Carlos: ¡Pero nada! ¡Ya me hiciste enojar! ¡Mejor ya me voy!

Raquel: ¡Amiga, no llores! ¡Cálmate! Ya te dije que dejes a Carlos. Ninguna mujer merece que la traten así.

Sonia: Pero es que él me quiere, siempre me lo dice. Lo que pasa es que a veces yo lo hago enojar.

Raquel: ¡No amiga! ¡Cómo crees! No digas eso. Mira, ¿Qué te parece si vamos a pedirle ayuda a la orientadora?

(Mientras tanto en casa de Carlos)

Carlos: Mamaaaaaaaaaa, ya llegué. Quiero comer.

Papá de Carlos: ¡Chamaco estúpido! (lo golpea) ¡Ya te dije que no pongas las patas sobre la mesa! ¡Aquí el único que le da órdenes a tu madre soy yo! Usted consígase a su propia vieja para que la mande.

Mamá de Carlos: Por favor no le digas eso a Carlos. Tienes que entender que las mujeres tenemos el mismo valor que los hombres. Y tenemos el derecho a que nos traten con respeto.

Papá de Carlos: Ya estoy harto de que me vengas con esas ideas femininas, feminísticas. ¡O como se diga!

María: (hermana de Carlos) feministas papá. Hay papá ¿por qué no eres un papá normal? Deveras contigo.

El papá de Carlos se la pasaba insultando y gritándole a su esposa y a sus hijos. Y lo peor de todo es que Carlos y su hermanita estaban creciendo con la idea de que eso era normal.

Pero al día siguiente, la mamá de Carlos recibió un citatorio de la escuela

Mamá de Carlos: Maestra, la verdad es que mi esposo cada vez es más violento conmigo y con los niños. Pero tengo miedo de dejarlo porque siento que se va a poner peor y que va a querer poner a los niños en mi contra.

Orientadora: Señora, entiendo que tenga miedo. Pero si su integridad física y emocional y la de sus hijos están en riesgo, debe hacer algo.

Maestra: Sí señora ¡Nadie más va a venir a hacerlo por usted! Tenga por seguro que no está sola.

Orientadora: Aquí está el teléfono del centro de justicia para las mujeres. Y también me gustaría que viniera a nuestra escuela para padres el jueves a las siete.

Por si esto fuera poco, Sonia tenía un pequeño dolor en su estómago. Se empezó a sentir débil. (En el baño).

Sonia: ¡No puede ser posible que esté embarazada! ¡No me he acostado con Carlos desde hace días!

Mientras tanto Carlos en su casa recibía una llamada de Sonia....

Carlos: ¿Qué querrá esta Sonia? Ah como está molestando.

Sonia: ¡No puedo quedar embarazada! ¡Mis papás me van a matar!

Carlos: Claro que no puedes quedar embarazada ¡Tienes que abortar!

Sonia: No. ¡No quiero abortar!

Carlos: Pues hazle como quieras entonces. Pero conmigo no cuentes.

Sonia se sentía desesperada y no sabía qué hacer, hasta que se armó de valor y fue con la orientadora.

Orientadora: Mi amor yo te recomiendo que les digas la verdad a tus papás. Ellos te ayudarán a tomar una decisión.

(Semanas después)

Sonia: Mis papás se enojaron mucho. Pero dijeron que me apoyarían en la decisión que tomara. Y también hablaron con los papás de Carlos. Carlos y su papá reconocieron que tenían un problema y ya están yendo a terapia familiar.

Raquel: ¡Te dije amiga!, que las cosas se solucionarían. Sólo necesitabas pedir ayuda.

Sonia: La verdad es que nunca imaginé tener que pedir ayuda. Pero lo que menos imaginé es que la niña a la que molestaba estuviera pasando por un problema similar al mío. Ahora entiendo por qué es tan importante aprender a ponernos en el lugar de los demás.

Carlos: A ver pues, préstame tu lugar. Jaja

María: No. Sonia habla de la empatía. Es decir, de la capacidad de entender los sentimientos y emociones de los demás.

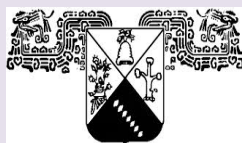
Camila: La verdad es que me siento muy contenta de que ya no me molesta Sonia, y de que ahora somos amigas. Y también me siento muy contenta porque gracias a la orientadora tuve el valor de denunciar a mi tío para que no me siguiera haciendo daño.

Raquel: Por eso es tan importante el apoyo y la confianza que nos brindan nuestros maestros y maestras.



## Anexo 3

### Invitación al programa



Universidad Autónoma del Estado de  
Morelos



*¿Te gustaría participar en la  
prevención de la violencia en tu*

**¡Inscríbete al programa *Adolescentes  
construyendo convivencia!***

*Temas*

*Empatía*

*Resolución de conflictos*

*Convivencia democrática*

*Convivencia inclusiva*

*Objetivos generales del programa:*

- ✓ *Potenciar la convivencia escolar, para prevenir violencia en adolescentes de la escuela secundaria Manuel Ávila Camacho.*
- ✓ *Generar espacios de encuentro y diálogo que favorezcan el desarrollo de*

*¡Sé parte de la obra de teatro *Me late la convivencia!**

*Participa como mediador de*

*Lugar: biblioteca*

*Duración: 3 meses*

*1 sesión a la semana*

*La amistad duplica las alegrías y divide las angustias por la mitad.*



*Imparte: Psic. Airé Ibarra Fernández  
Directora: Dra. María Elena Ávila*

**Referencias:**

- Acevedo, Jesús (2013). La infancia y juventud en el marco de la cultura de la violencia. Recuperado el 19 de Febrero del 2014 desde: <http://revistarayuela.ednica.org.mx/sites/default/files/21.pdf>
- Arango, C. 2009, Escenarios de convivencia; experiencias de intervención psicosocial comunitaria. En Buelga, Musitu, Vera, Ávila y Arango, 2009: Psicología social comunitaria. México: Trillas.
- Arango, C. Hacia una psicología de la convivencia. Revista Colombiana de Psicología, 2001, pp. 79-89. Recuperado el 22 de Noviembre del 2013 desde: <http://www.revistas.unal.edu.co/index.php/psicologia/article/view/16146/17026>
- Arias, G. Martínez, B. y Bahena, A. (2014). La dinámica familiar en la convivencia comunitaria. En Vera, J. A. y Ávila, M. E. Teoría y práctica de la convivencia comunitaria (pp. 77 – 100) México: Universidad Autónoma del Estado de Morelos.
- Aristegui, R. Bazán, D. Leyva, J. López, R. Muñoz B. y Ruz, J. (2005). Hacia una pedagogía de la convivencia. Redalyc. 14 (1) pp. 137 – 150. Obtenido en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=96714111>
- Azaola E. (2014). La reinserción sociofamiliar de los adolescentes en conflicto con la ley: de la situación actual hacia una propuesta de intervención.
- Azaola, E. (2012) “La violencia hoy, las violencias de siempre,” Desacatos, núm. 40., septiembre-diciembre 2012, México. [www.ciesas.edu.mx/desacatos/40%20Indexado/saberes\\_1.pdf](http://www.ciesas.edu.mx/desacatos/40%20Indexado/saberes_1.pdf) (pp.13-32)
- Bonfil, G. (1991). Lo propio y lo ajeno, una aproximación al problema del control cultural. México: Alianza

- Bourdieu, Pierre y Loïc Wacquant. 2008. “Lenguaje, género y violencia simbólica” en Una invitación a la sociología reflexiva, Buenos Aires: Siglo XXI (pp.182-221)
- Buelga, S. Musitu, G. Vera, A. Ávila, M. E. Arango, C. (2009). *Psicología social comunitaria*. México: trillas
- Buelga, S. Musitu, G. y Jiménez, T. I. (2009). Orientaciones teóricas y escuelas de pensamiento psicosocial en el siglo XX. En S. Buelga, G. Musitu, A. Vera, M. E. Ávila y C. Arango, *Psicología social comunitaria* (p. 19 – 34). México: trillas.
- Carpio, C., Tejero, J. M. & García, V. (2013). Análisis de los factores influyentes en un ambiente escolar con violencia y dificultades de convivencia. *Redalyc*, 24 (3), 124 – 134. Recuperado en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=338230795009>
- Carretero, M. (1998) “Teorías de la adolescencia “ en M. Carretero; J. Palacios; A. Marchesi [Comps] *Psicología Evolutiva 3. Adolescencia, madurez y senectud*. Colección Psicología y Educación. Madrid: Alianza Editorial, Cap.1 pp. 13-35
- Cava, M. J. y Martínez, B. (2013). Violencia escolar entre iguales, en Musitu, G. (Coord.) *Adolescencia y familia Nuevos retos en el siglo XXI* (p 103 – 126). México: trillas.
- Cava, M. J. Buelga, S. Musitu G. y Murgui S. (2010). Violencia escolar en adolescentes y sus implicaciones en el ajuste psicosocial: un estudio longitudinal. *Redalyc*. Obtenido en <http://www.redalyc.org/html/175/17512968002/>
- Cava, Musitu y Murgui (2006). Familia y violencia escolar: el rol mediador de la autoestima y la actitud hacia la autoridad institucional. *Psicothema* 18 (3) p 367 – 373.
- Cava M. J. y Musitu G. (2014). Programa convivir, en Vera J. A. y Ávila M. E. (Eds.). *Teoría y práctica de la convivencia comunitaria* (p 125 – 166). México: Universidad Autónoma del Estado de Morelos.

- Chagas, R. C. (2005). Los maestros frente a la violencia entre los alumnos. *Redalyc*, 10 (27) 1071-1082. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14002706>
- Chávez, A. (2015). El cuerpo doliente y el poder de la tortura en Aguirre, A. *Estudios para la no-violencia I Pensar la fragilidad humana, la condolencia y el espacio común*. México: Afínita
- Colectivo de Análisis de la Seguridad con Democracia [CASEDE] y Sistemas de Inteligencia en Mercados y Opinión [SIMO Consulting], (2014). Capital social. Recuperado el 25 de Enero de 2014 desde: [http://www.casede.org/CapitalSocial/PRESENTACION\\_CSN\\_PRESSFINAL.pdf](http://www.casede.org/CapitalSocial/PRESENTACION_CSN_PRESSFINAL.pdf)
- Colombo, G. B. (2011). Violencia escolar y convivencia escolar. Descubriendo estrategias en la vida cotidiana escolar. *Redalyc* 8-9 (15 – 16) pp. 81 – 104.
- Comisión Económica para América Latina (CEPAL) y Naciones Unidas (2016). Panorama social de América Latina. Obtenido en: [http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/41598/4/S1700567\\_es.pdf](http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/41598/4/S1700567_es.pdf)
- Comisión Nacional de Derechos humanos (CNDH) (2017). Informe especial Adolescentes: Vulnerabilidad y Violencia. Ciudad de México.
- Covarrubias, G. y Otero, S. V. (2012). Nuevas dimensiones de la criminalidad femenina. La participación de la mujer en el crimen organizado en México. De víctima a vitimaria, en Covarrubias, G (coord.) *Violencia y cultura en México*. México: Intersecciones.
- Consejo Ciudadano para la Seguridad Pública y Justicia Penal A. C. La violencia en los municipios y las entidades federativas de México 2014. Recuperado el 04 de junio del 2015 desde: <http://www.seguridadjusticiaypaz.org.mx/biblioteca/prensa/finish/5-prensa/205-la-violencia-en-los-municipios-y-en-las-entidades-federativas-de-mexico-2014/0>
- Colectivo de Análisis de la Seguridad con Democracia [CASEDE] y Sistemas de Inteligencia en Mercados y Opinión [SIMO Consulting], (2014). Capital social. Recuperado el 25 de Enero de 2014 desde: [http://www.casede.org/CapitalSocial/PRESENTACION\\_CSN\\_PRESSFINAL.pdf](http://www.casede.org/CapitalSocial/PRESENTACION_CSN_PRESSFINAL.pdf)

- De Ibarrola, M. (2012). “Los grandes problemas del Sistema Educativo Mexicano” en: Perfiles Educativos. Vol. XXXIV. IISUE-UNAM. Número especial 2012 pp. 16-28
- Díaz, J. (2006) Identidad, adolescencia y cultura. REDALYC. 11 (29) pp. 431 – 457.
- Díaz, M. J. (2002). Por una cultura de la convivencia democrática. Recuperado el 19 de febrero del 2014 desde: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27404404>
- Echeverría, R. y Baquedano, C. (2013). Competencias psicosociales para la convivencia escolar libre de violencia: experiencia en una primaria pública de Mérida, Yucatán, México. Redalyc, 12 (1), 139 -160. Recuperado el 25 de febrero de 2016 desde: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=171025597010>
- Fierro, M. C. (2013). Convivencia inclusiva y democrática. Una perspectiva para gestionar la convivencia escolar. Redalyc. (40) pp. 1 – 18.
- Flores, L. E. (2015) Juventudes en la línea de fuego. En: R. Peña y J. A. Ramírez, (coord.) Atlas de la seguridad y violencia en Morelos (pp. 92 – 105) México: Universidad Autónoma del Estado de Morelos – Colectivo de Análisis de la Seguridad con Democracia (CASEDE).
- Freire, P. (1968). Pedagogía del oprimido. México: Siglo XXI editores.
- Fromm, E. (1993). El miedo a la libertad. México: Paidós
- Galaviz, T. (2014). El mando único en Morelos. La seguridad pública frente a los derechos humanos. En R. Peña y J. A. Ramírez, (comp.) *Atlas de la seguridad y violencia en Morelos*. México: Universidad Autónoma del Estado de Morelos – Colectivo de Análisis de la Seguridad con Democracia (CASEDE).
- Galtung, J. (2004) Transcend and Transform. An introduction to conflict work. London: Pluto Press. Obtenido en: 2004<http://www.urbanlab.org/articles/misc/Galtung%202004%20-%20peace%20by%20peaceful%20means.pdf>
- Galtung, J. (1998). Tras la violencia, 3R: reconstrucción, reconciliación, resolución. Afrontando los efectos visibles e invisibles de la guerra y la violencia, País Vasco, España: Gernika Gogoratuz.

- García, L. y López, R. (2011). Convivir en la escuela. Una propuesta para su aprendizaje por competencias. *Revista de Educación*, 356. pp. 531-555.  
[http://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/123456789/1046/2011\\_Garc%C3%ADa\\_Convivir%20en%20la%20escuela.%20Una%20propuesta%20para%20su%20aprendizaje%20por%20competencias.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/123456789/1046/2011_Garc%C3%ADa_Convivir%20en%20la%20escuela.%20Una%20propuesta%20para%20su%20aprendizaje%20por%20competencias.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- García, C. (2014) Violencia en los niños y la comunicación como propuesta de intervención. *Redalyc*, 18 (60), 313 – 320. Recuperado el 27 de febrero de 2016 desde:  
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35631743010>
- Gijón, M y Puig, J. (2010). Encuentros y convivencia escolar. *Redalyc*. 35 (3) pp. 367 – 379.
- Gómez, L. (2015). Violencia, dolor y fragilidad, en Aguirre, A. *Estudios para la no-violencia I* Pensar la fragilidad humana, la condolencia y el espacio común. México: Afínita
- Gómez, E. (2013a). Predictores de bienestar y estrategias de afrontamiento de adolescentes en condiciones de marginación, tesis de doctorado.
- Gómez, A. (2013b). bullying: el poder de la violencia. Una perspectiva cualitativa sobre acosadores y víctimas en escuelas primarias de Colima. *Redalyc*. 18 (58) pp. 839 – 870.
- Gómez, E. e Ibarra, A. (2014). Referentes y perspectivas de la convivencia comunitaria. En Vera, J. A. y Ávila, M. E. *Teoría y práctica de la convivencia comunitaria* (pp. 3 – 26) México: Universidad Autónoma del Estado de Morelos.
- Gutiérrez-Méndez, D. y Pérez-Archundia, E. (2015) Estrategias para generar la convivencia escolar. *Redalyc* 11 (1) pp. 63 – 81. Universidad Autónoma Indígena de México.
- Ibarra, A. (2015). Victimización, percepción de bienestar e inseguridad en el estado de Morelos, tesis de licenciatura.
- Instituto para la Economía y la Paz (2016). Índice de Paz México.

Jusidman, C. (2014). La desvalorización del trabajo humano y su efecto en las familias y en la construcción social de las personas en México. Obtenido el 15 de Enero de 2015 desde:[http://www.incidesocial.org/images/pdf/pdf\\_2014/la\\_desvalorizacion\\_del\\_trabajo\\_humano\\_clara\\_jusidman.pdf](http://www.incidesocial.org/images/pdf/pdf_2014/la_desvalorizacion_del_trabajo_humano_clara_jusidman.pdf)

La televisión ¿espejo? (s. f.). La televisión I ¿Espejo o detonador de la violencia? Recuperado el 10 de febrero del 2015 desde:  
<http://www.esperanzaparalafamilia.com/Rev/Articulos/PDFs/PDF0158.pdf>

Latapí, P. (2007). Conferencia magistral al recibir el doctorado honoris causa de la Universidad Autónoma Metropolitana en: Reencuentro. Análisis de problemas universitarios. La calidad de la educación superior: encuentro y desencuentros. UAM. No. 50 pp. 15-20

López, R. N. (2009). Representaciones de violencia y paz que los niños y las niñas significan a través de los noticieros de televisión: estudio con alumnos y alumnas de grado 5° de primaria del Instituto Cultural Riosucio. Recuperado el 28 de enero del 2016 desde:  
<http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/alianza-cinde-umz/20130321120205/TesisRubyNellyLopez.pdf>

Márquez, S. (2016). Programa de intervención psicosocial para la noviolencia de género en estudiantes de la UAEM, tesis de maestría.

Martín – Baró I. (2006). Hacia una psicología de la liberación. Psicología sin fronteras. Revista electrónica de intervención psicosocial y psicología comunitaria. 1 (2) pp. 7 – 14.

Moncrieff, H. (2015) La violencia no es lineal. Una discusión contemporánea desde la Universidad Autónoma del Estado de Morelos. En: R. Peña y J. A. Ramírez, (coord.) Atlas de la seguridad y violencia en Morelos (pp. 92 – 105) México: Universidad Autónoma del Estado de Morelos – Colectivo de Análisis de la Seguridad con Democracia (CASEDE).

- Moncrief, H. (2016). El Ponchis: la masculinización de un joven sicario en Morelos, en M. Macleod y D. Mindek J. A. Ramírez (coord.) *Violencias graves en Morelos, una mirada sociocultural*. México: Universidad Autónoma del Estado de Morelos.
- Monreal, M. C. Terrón, M. T. del Moral G. y Martínez, B. (2013). La afectividad en la adolescencia, en Musitu, G. Buelga, S. Lila, M y Cava M. S. *Adolescencia y familia*. Madrid: Síntesis.
- Montero, M. (2012). *Hacer para transformar*. Buenos Aires: Paidós
- Montero, M. (2004). *Introducción a la psicología comunitaria. Desarrollo, conceptos y procesos*. Buenos Aires: Paidós
- Moreno, J. E. (2012). Memoria, identidad y violencia: reconstruir el tejido social, en Covarrubias, G (coord.) *Violencia y cultura en México*. México: Intersecciones
- Muñoz, M. T., Saavedra, E. & Villalta, M. (2007). Percepciones y significados sobre la convivencia y violencia escolar de estudiantes de cuarto medio de un liceo municipal de Chile. *Redalyc*, 28 (82), 197 – 224. Recuperado el 27 de febrero de 2016 desde: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65908203>
- Musitu, G., Buelga, S., Lila, M. y Cava, M.S. (2001). *Familia y adolescencia*. Madrid: Síntesis
- Musitu, G. y Buelga, S. (2009). Grandes precedentes de la psicología comunitaria. En S. Buelga, G. Musitu, A. Vera, M. E. Ávila y C. Arango, *Psicología social comunitaria* (p. 19 – 34). México: trillas.
- Navarrete, F. (2015). *México Racista. Una denuncia*, México: Grijalbo
- Organización Mundial de la Salud (OMS) (2002). *Informe mundial sobre la violencia y la salud*.  
Obtenido en:  
[http://www.who.int/violence\\_injury\\_prevention/violence/world\\_report/es/summary\\_es.pdf](http://www.who.int/violence_injury_prevention/violence/world_report/es/summary_es.pdf)  
f



- Ortega, R. (2007). La convivencia: un regalo de la cultura a la escuela. Redalyc. Pp. 50 – 54.
- Ortega, R. y Del Rey, R. (2006). La mediación escolar en el marco de la construcción de la convivencia y la prevención de la violencia. Recuperado el 27 de febrero de 2016 desde: [http://www.adide.org/revista/index.php?option=com\\_content&task=view&id=75&Itemid=29](http://www.adide.org/revista/index.php?option=com_content&task=view&id=75&Itemid=29)
- Ortega, R. y Sánchez, V. Construir la convivencia para prevenir la violencia, 2004. Google académico. Recuperado el 19 de Febrero del 2014 desde: <http://scholar.google.es/scholar?hl=es&q=Construir+la+convivencia+para+prevenir+la+violencia&btnG=&lr=>
- Paz, O. (1992). El laberinto de la soledad. México: Fondo de cultura económica
- Peligero, A. M. (2010). La prevención de la violencia desde el sistema educativo. Recuperado el 20 de diciembre del 2014 desde: <file:///C:/Documents%20and%20Settings/Emmanuelle/Mis%20documentos/Downloads/Dialnet-LaPrevencionDeLaViolenciaDesdeElSistemaEducativo-3697736.pdf>
- Pérez, B. y Vega, E. (2014). Afiliación y solidaridad en ambientes conflictivos. En Vera, J. A. y Ávila, M. E. Teoría y práctica de la convivencia comunitaria (pp. 101 – 121) México: Universidad Autónoma del Estado de Morelos.
- Prilleltensky, Isaac (2004) Prologo. M. Montero (coord) Introducción a la psicología comunitaria. (pp. 13-32) Buenos Aires: Paidós.
- Ramírez, J. A. (2014). Entornos sociales y familiares generadores de desventajas sociales, en Peña, R. y Ramírez, J. A. Atlas de la seguridad y violencia en Morelos. Mexico: Universidad Autónoma del Estado de Morelos – Colectivo de Análisis de la Seguridad con Democracia A. C. Obtenido en: <http://www.uaem.mx/atlasviolencia/atlas2014mor.pdf>
- Ramos, M. J. (2007). Violencia escolar. Un análisis exploratorio. Recuperado el 20 de noviembre del 2016 desde: <https://www.uv.es/lisis/manuel-ramos/violencia-escolar.pdf>

- Ramos, S. (2001). *El perfil del hombre y la cultura en México*. México: Planeta
- Reyes, E. y García, S. (2015). Convivencia con conflicto y sin violencia en la escuela. La prevención como estrategia de paz. *Redalyc*. 11 (1) pp. 19 – 32.
- Reyes (2013). La ciudadanía en México un breve recuento histórico. Obtenido en: <http://www.redalyc.org/pdf/726/72630717005.pdf>
- Rivero, E. Barona, C. y Saenger, C. (2009), La violencia entre pares (bullying). Un estudio exploratorio en escuelas secundarias en Morelos. Obtenido en: [http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area\\_tematica\\_17/ponencias/0183-F.pdf](http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_17/ponencias/0183-F.pdf)
- Rodríguez, M. C. y Vaca, P. (2010). Promover la convivencia escolar. Una propuesta de intervención comunitaria. *Redalyc*. (33) pp. 179 – 189.
- Romero, Y. (2013) La violencia en la escuela: su construcción social y simbólica. El caso de dos escuelas primarias en Xalapa, durante el ciclo escolar 2011 – 2012. Universidad Pedagógica Veracruzana.
- Roldán, I., Duque, E., Barrera, J., Pérez, R. Carvajal, P. & Carvajal, P. (2011). La violencia en la televisión nacional y la percepción de los niños. *Redalyc*, 40 (3), 446 – 456. Recuperado el 27 de febrero de 2016 desde: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80622315006>
- Rosemberg, F. 2013, *Antropología de la violencia en la ciudad de México: Familia, poder, género y emociones*. México: Instituto Nacional de Antropología e Historia
- Salazar, I. I. (2014). Educación para la paz y la convivencia escolar en el estado de México. *Redalyc*. 10 (2) pp. 293 – 312.
- Secretaría de Educación Pública – Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (2009). Informe Nacional sobre Violencia de Género en la Educación Básica en México. Recuperado el 03 de febrero del 2016 desde: [http://www.sep.gob.mx/work/appsite/basica/informe\\_violenciak.pdf](http://www.sep.gob.mx/work/appsite/basica/informe_violenciak.pdf)

- Secretariado Ejecutivo del Sistema Nacional de Seguridad Pública (2017). Cifras de homicidio doloso, secuestro, extorsión y robo de vehículos 1997-2017. Obtenido en: [http://secretariadoejecutivo.gob.mx/docs/pdfs/cifras%20de%20homicidio%20doloso%20secuestro%20etc/HDSECEXTRV\\_032017.pdf](http://secretariadoejecutivo.gob.mx/docs/pdfs/cifras%20de%20homicidio%20doloso%20secuestro%20etc/HDSECEXTRV_032017.pdf)
- SEGOB – INEGI (2014). Segob e Inegi presentan la encuesta de cohesión social para la prevención de la violencia y la delincuencia. Obtenido en: [http://www.inegi.org.mx/saladeprensa/boletines/2015/especiales/especiales2015\\_08\\_9.pdf](http://www.inegi.org.mx/saladeprensa/boletines/2015/especiales/especiales2015_08_9.pdf)
- Tello, N. (2005). La socialización de la violencia en las escuelas secundarias. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 10 (27) pp. 1165 – 1181.
- Varela, R. M. Ávila, M. E. y Martínez, B. (2013). Violencia escolar: un análisis desde los diferentes contextos de interacción. *Redalyc*. 22 (1) pp. 25 – 32.
- Veccia, Calzada y Grisolia 2008 LA PERCEPCIÓN DE LA VIOLENCIA ENTRE PARES EN CONTEXTOS ESCOLARES: UN ESTUDIO CUALITATIVO  
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=369139944014>
- Vera, J. A. y Ávila, M. E. (2014). Teoría y práctica de la convivencia comunitaria. México: Universidad Autónoma del Estado de Morelos.
- Villanueva, R. y Valenciano, G. (2012). El papel de la maestra en la promoción de dos competencias de la inteligencia emocional de niñas y niños de quinto grado. *Redalyc*, 16 (3), 49 – 75. Recuperado el 27 de enero de 2016 desde: <http://www.redalyc.org/pdf/1941/194124728004.pdf>



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL  
ESTADO DE MORELOS



FACULTAD DE PSICOLOGÍA

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

Dirección de Psicología

Jefatura de Maestría en Psicología

Cuernavaca Mor., a 05 de Diciembre de 2018

FPSIC/SPOSG/MAEST/201/551

ASUNTO: Votos Aprobatorios

**DRA. NORMA BETANZOS DÍAZ**  
**DIRECTORA DE LA FACULTAD DE PSICOLOGÍA**  
**P R E S E N T E**

Por este medio, me permito informar a usted el dictamen de los votos aprobatorios de la tesis titulada: **"CONVIVENCIA ESCOLAR PARA LA NOVIOLENCIA EN ADOLESCENTES DE SECUNDARIA DE LA COLONIA CAROLINA"** trabajo que presenta la C. "Aire Ibarra Fernández", quien cursó la MAESTRÍA EN PSICOLOGÍA perteneciente a la Facultad de Psicología de la UAEM, en las instalaciones de la Facultad de Psicología.

Sirva lo anterior para que dicho dictamen permita realizar los trámites administrativos correspondientes para la presentación de su examen de grado.

**A T E N T A M E N T E**

**VOTOS APROBATORIOS**

COMISIÓN REVISORA	CONDICIONADA A QUE SE MODIFIQUEN ALGUNOS ASPECTOS*		
	APROBADO	SE MODIFIQUEN ALGUNOS ASPECTOS*	SE RECHAZA*
DRA. MARÍA ELENA ÁVILA GUERRERO			
DR. JESÚS ALEJANDRO VERA JIMÉNEZ			
DRA. BERENICE PÉREZ AMEZCUA			
DR. GABRIEL DORANTES ARGANDAR			
MTRA. SANDRA MÁRQUEZ OLVERA			

\*En estos casos deberá notificar al alumno el plazo dentro del cual deberá presentar las modificaciones o la nueva investigación (no mayor a 30 días).

C.c.p.- Archivo