

INVESTIGACIÓN E INTERVENCIÓN DESDE LA UNIVERSIDAD

Educación subjetividad y pandemia



Hans Hiram Pacheco García
Gladis Albertina Olvera Babun
Olivia Hernández Aguilar
Coordinadores



TABERNA LIBRERÍA EDITORES

INVESTIGACIÓN E INTERVENCIÓN DESDE LA UNIVERSIDAD

Educación subjetividad y pandemia

HANS HIRAM PACHECO GARCÍA
GLADIS ALBERTINA OLVERA BABUN
OLIVIA HERNÁNDEZ AGUILAR
COORDINADORES

MMXXI



TABERNA LIBRERÍA EDITORES

Primera edición 2021

Investigación e intervención desde la Universidad
Educación subjetividad y pandemia

DERECHOS RESERVADOS

© Hans Hiram Pacheco García

© Gladis Albertina Olvera Babun

© Olivia Hernández Aguilar
(Coordinadores)

© Taberna Librería Editores

Calle Fernando Villalpando 206

98000 Zacatecas, Zacatecas

tabernalibrariaeditores@gmail.com

Corrección de estilo: Sara Margarita Esparza R.

Edición: Manuel Pasillas

Imagen de portada: Juan José Macías, «El primer
amanecer del mundo», óleo/tela, 100 x 100 cm

© Godiva Galería Arte Abstracto

ISBN: 978-607-8743-42-1

Queda rigurosamente prohibida, sin autorización de las titulares del copyright, bajo las sanciones establecidas por la ley, la reproducción total o parcial de esta obra por cualquier medio o procedimiento.

Impreso y hecho en México

CONTENIDO

CAPÍTULO 1. AMBIENTE	6
Características e importancia de una escuela sustentable en el municipio de Zacatecas	7
Estrella Alejandra García Araujo / Jesús Rivas Gutiérrez	
Cultura ambiental: eje de sustentabilidad en la Universidad Autónoma de Zacatecas, México	21
María Alejandra Moreno García / Elsa Gabriela Chávez Guajardo José Jesús Muñoz Escobedo	
La generación de RPBI en la UAO/UAZ y la conciencia ambiental	36
Francisco Javier Mariscal Castañeda / Jesús Rivas Gutiérrez Claudia Maldonado Tapia	
Aspectos legales de la actividad turística en Zacatecas	54
Lucía Muñoz Castañón / Minerva Esparza Jáquez Graciela Rodríguez Castañón	
CAPÍTULO 2. EDUCACIÓN	71
Aprendizaje colaborativo y tecnología educativa en las asignaturas de teoría musical	72
Federico Morales Pérez Tejada / Arién Rodríguez-Juan	
Comedor escolar. Vínculo de nutrición y aprovechamiento académico en educación media superior	86
Roberto Erubey Serrano García.	
Conocimiento de enseñanza y aprendizaje algebraico en bachillerato: un estudio de caso	100
Leticia Sosa Guerrero / Blanca Rubí Hernández Ávila	
Educación especial, un reto más para las IES	111
María Esther Vázquez García	
CAPÍTULO 3. INTERVENCIÓN	129
Aprender a enfrentar los riesgos sociales. Programa Escuela Segura en México, 2007-2015	130
María del Refugio Magallanes Delgado	

APRENDER A ENFRENTAR LOS RIESGOS SOCIALES. PROGRAMA ESCUELA SEGURA EN MÉXICO, 2007-2015

MARÍA DEL REFUGIO MAGALLANES DELGADO

Unidad Académica de Docencia Superior

INTRODUCCIÓN

En México, a principios del siglo XXI, la problemática de la violencia escolar, aceleró las políticas intergubernamentales orientadas al fortalecimiento de la participación social de las instituciones para erradicar y construir espacios públicos libres de violencia, entre ellos la escuela. La declaración de la política de cero tolerancia de la violencia escolar se convirtió en el vehículo para vigilar, reprimir y castigar toda transgresión cometida en el ámbito escolar; y las y los educandos se presentan como transgresoras y transgresores latentes. Los límites entre la indisciplina, los comportamientos disruptivos y las formas de violencia se fusionan rápidamente en la comunidad escolar, incrementándose las situaciones de riesgo para el alumnado. Vivir con seguridad y sin miedo se proyectó como un derecho, en consecuencia, la enseñanza del autocuidado se convirtió en una meta educativa.

En este capítulo se articula en tres apartados. El primero, explica algunas ideas de la gestión de la violencia escolar desde la perspectiva conceptual de cero tolerancia para controlar y sancionar conductas antisociales y del enfoque de la pedagogía preventiva para promover la ética del cuidado en la comunidad educativa. El segundo, revisa el caso del Programa Escuela Segura, que se creó en el 2007, el cual tiene como propósito central que el alumnado aprenda a prevenir, detectar y pedir ayuda frente a situaciones de riesgo provenientes de su entorno inmediato. Y el tercero, hace un acercamiento descriptivo a dos guías de este Programa: *Me valoro y aprendo a cuidarme* y *Aprendo a elegir bien para desarrollarme mejor*, dirigidas a los grupos de tercer a sexto grado que editó la Secretaría de Educación Pública en el 2010 para impulsar una pedagogía de la prevención de riesgos y daños físicos y emocionales en la infancia.

Estas guías afirman que un ambiente seguro es aquel en el que las personas

encuentran afecto, cuidado, protección, posibilidades de desarrollo intelectual, emocional y moral. Se sostiene que el hogar, la escuela y la comunidad construyen ambientes protectores para las y los infantes; que el desarrollo de capacidades como el autocuidado, la autoestima, la resistencia a la presión, el manejo de emociones, entre otros, son parte sustantiva de la ética del cuidado, la cual abre la posibilidad de prevenir daños futuros o reparar daños del pasado.

LA GESTIÓN DE LA VIOLENCIA ESCOLAR:

TOLERANCIA CERO Y PREVENCIÓN DEL RIESGO

A partir de los años noventa del siglo pasado, el campo investigación de la violencia en la escuela ha generado una vasta literatura internacional, y en el caso de México, ha provocado la formación y crecimiento de esta área de estudio en las dos últimas décadas. Una consecuencia inmediata de esta proliferación fue la ruptura en la manera de mirar al conjunto de acontecimientos, situaciones, personas y espacios dentro de la escuela, incluso la propia violencia. Aunado a esto, el acontecimiento de la masacre de la escuela secundaria en Columbine Colorado, 1999, hizo que perdiera vigencia, la clásica idea de que la violencia escolar era un fenómeno urbano y que el problema de la indisciplina quedara subordinado al de la violencia. Asimismo, la adopción generalizada de políticas y estrategias de corte criminológico, ha llevado, al uso frecuente de conceptos como *bullying* y cero tolerancia en los discursos y prácticas administrativas de la escuela (Furlán & Spitzer, 2013).

Desde esta política, el alumnado es visto como el vehículo principal para la introducción de la violencia en las escuelas, es decir, el plantel se presenta como lugar exento de prácticas violentas. Sin embargo, el sistema escolar es cómplice en la generación de la violencia debido a que diversifica el rol del docente. El profesorado tendrá que desempeñarse como vigilante y distanciarse del cuerpo del alumnado, y contribuir con el sistema represivo, pero ha de exhortar, al mismo tiempo, a la resolución pacífica de conflictos entre el alumnado aunque se tenga la certeza de que, ambas acciones, poco o nada, previenen las manifestaciones de la violencia (Devine & Cohen, 2007).

Lograr una escuela segura desde la política de cero tolerancia llevó a la instalación cámaras de seguridad. Las grabaciones hechas en los planteles educativos, revelan que la vida escolar en cada espacio del plantel, implica una dinámica diferenciada y la ocurrencia de eventos azarosos o repetitivos, pero en algunos casos, «el aula, aún representa la promesa de diálogo, unidad, una configuración coheren-

te de tiempo, concentración y la posibilidad de una narrativa» (Devine & Cohen, 2007, p. 2).

Otro aspecto de las evidencias fílmicas es la existencia de distintas territorialidades dentro de la institución escolar y maneras diversas de apropiación por parte de los sujetos de dichos territorios. Se detectó una naturaleza dual de la violencia: la importada de la comunidad a la escuela y la que se exporta de nuevo, de la escuela a la calle (Furlán & Spitzer, 2013). Este proceso dual, hace de las manifestaciones de la violencia, constructos socioculturales dinámicos y complejos que se naturalizan en la vida cotidiana de la comunidad escolar.

La cero tolerancia conlleva a utilizar castigos severos sin reparar si se trata de incidentes triviales y a la tolerancia encubierta de los mismos, para aparentar el uso de la vía pacífica como recurso conciliador. Uno de esos castigos es la expulsión, temporal o definitiva de la escuela. Pero se ha demostrado que, la expulsión es discriminatoria, inefectiva y no tiene efectos positivos en el desarrollo humano de las y los estudiantes afectados. Por ello, se aboga por el enfoque comprensivo como estrategia alternativa a la cero tolerancia (Devine & Cohen, 2007).

Este enfoque promueve experiencias de aprendizaje de comportamientos pro-sociales, en lugar de sólo castigar conductas inapropiadas. El programa preventivo anti-bullying de Olweus (1993) fue el primer programa comprensivo implementado a gran escala y evaluado sistemáticamente. Un elemento esencial del mismo, es que se dirige a todas y todos los actores en la comunidad escolar¹, se incorporaron al currículum actividades diseñadas para inculcar actitudes antibullying en las y los alumnos y promover el desarrollo de habilidades para la resolución de conflictos (Furlán & Spitzer, 2013).

Otra vertiente de las investigaciones sobre violencia escolar, advierte dos grandes problemáticas. La primera gira alrededor del paradigma de las normas y las desviaciones para explicar los comportamientos irregulares o la transgresión de normas. En este modelo, los individuos son incapaces de mostrar respeto por otras personas debido a un déficit de socialización o falta de integración. La segunda se centra en el paradigma de los riesgos y los daños. El modelo sostiene que la o el

¹ Bolívar (2006) considera necesario que, las y los profesores asuman un nuevo rol en la formación de las y los educandos, es decir, una profesionalidad ampliada para establecer alianzas con las madres y padres de familia como cogestores de la educación de sus hijas e hijos en aras de resituar las acciones educativas que reclama la sociedad democrática. Esta reubicación se da en el contexto de un nuevo pacto educativo que implica que el estudiantado posea y use el capital social que adquirió en la familia para coparticipar en la escuela y la comunidad de forma comprometida.

protagonista, actúa de acuerdo a sus intereses, pero no calcula los riesgos y el orden social es pensado como normado. En consecuencia, la violencia es un atentado contra el orden porque transgrede las normas en las que el orden se fundamenta (Carra, 2009).

Algo es evidente, ante la repetición de situaciones que perpetúan la violencia en la escuela, deviene la crisis de identidad de la institución por la pérdida de respeto. La sensación de abandono que experimenta la o el docente, por parte de directivos, consejeros de educación, área de psicología y trabajo social, para atender y resolver el problema, provoca el repliegue del profesorado para no estar en los territorios de la violencia. Revertir esta crisis, implica la formación docente de manera voluntaria para atender los problemas de conducta y detectar los factores de riesgo, y el mejoramiento del clima institucional, entre otros. Pero, no se trata de formar para la aplicación de programas de combate a la violencia, sino de incorporar la prevención a la práctica ordinaria (Furlán & Spitzer, 2013).

Rescatar a la escuela como institución no violenta anima a la gestión de la violencia escolar. Aparecen los propósitos, técnicas, instrumentos, procedimientos, convenios interinstitucionales y programas inspirados en la prevención y el control. No obstante, se advierte, «la permeabilidad de la escuela y de una nueva territorialidad asociada a ella; una nueva geografía escolar [...] que se cierra por dentro [...] en tanto que los actos se gestan y ocurren dentro y fuera de ella, por parte de sujetos escolares» (González, 2011, pp. 11-12). Esta invención de la violencia escolar permite imaginar a la escuela necesitada de una política de seguridad.

PROGRAMA ESCUELA SEGURA: AUTOCUIDADO Y ENTORNOS PROTECTORES PARA APRENDER SIN MIEDO

Hacer de la escuela un lugar seguro se sustenta en mirar a las y los niños, adolescentes y jóvenes escolares dotados de una peligrosidad manifiesta o latente. Si bien, la cero tolerancia persigue y sanciona incivildades, deja impunes los delitos que tienen como sustento relaciones asimétricas de poder y corrupción intencionadas que se entretajan durante la interacción de las y los educandos y el profesorado (Kaplan, 2011).

Si la violencia es una construcción social, una cualidad relacional asociada a una época, es un concepto que designa:

Prácticas diferentes, que van desde los tradicionales castigos a los niños, los abusos

sexuales, los golpes entre alumnos y las fechorías de las pandillas extra o intraescolares, a la drogadicción o amenazas de narcos, cholos y maras, los secuestros y asesinatos de estudiantes, los ataques de alumnos a maestros, a sus compañeros o a las instituciones educativas (González, 2011, p. 21).

En consecuencia, la búsqueda de acciones que hagan gobernable la violencia escolar, ya sea «las violencias añejas, las violencias soterradas, las microviolencias y la inseguridad» (González, 2011, p. 99), se ha vuelto una tarea impostergable; de ahí que el aprendizaje para la convivencia escolar se haya posicionado como una política educativa capaz de reconocer y rearmar, como dice Bolívar (2006), las «biografías fragmentas» del alumnado en el ámbito educativo.

La convivencia escolar, se puede entender 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 una cultura de paz» (Furlán, Saucedo y Lara, 2013, citado en Fierro, 2013, p. 9). La convivencia no ha de entenderse sólo como la ausencia de violencia, sino principalmente como:

El establecimiento de relaciones interpersonales y grupales satisfactorias que contribuyan a un clima de confianza, respeto y apoyo mutuo en la institución escolar, potenciando así mismo el funcionamiento democrático de la escuela, lo que, a su vez, favorecerá también la existencia de relaciones positivas entre los miembros de la comunidad escolar (Bravo & Herrera, 2011, p. 175).

En este sentido, la convivencia, como proceso, se desarrolla en el ámbito de la gestión escolar que entraña prácticas normativas y disciplinarias, modos de cuidado y aprecio de sí mismo y de las y los otros que cohabitan el aula y la escuela. La convivencia como constructo colectivo y de la cotidianidad tiene fuertes implicaciones en el aprendizaje, desarrollo de las personas y la forja de identidades comunitarias e institucionales (Fierro & Carbajal, 2003).

De esta manera, la valoración de la situación de seguridad escolar desde el enfoque de la convivencia, cuestiona si el profesorado brinda un trato respetuoso y equitativo libre de prejuicios socioeconómicos, de género o cultura al alumnado; si se promueve el buen trato y los comportamientos libres de violencia y el trabajo colaborativo entre el estudiantado y si se ofrecen apoyos pedagógicos diferenciados a las y los educandos que presentan situación de rezago. También interpela

la existencia de normas justas y adecuadas, construidas de manera participativa, y manejadas de manera consistente; el fomento del buen trato en todas las áreas del plantel y el involucramiento de la familia en este proceso; y la valoración de la cultura local y del estudiantado (Fierro, 2013). El buen trato como basamento del cambio, mantiene implícita la visión sistémica de la seguridad escolar.

En México, las y los expertos, han detectado, que la convivencia se vincula a los problemas de indisciplina, las incivildades y la violencia en la escuela, así como a su prevención. Pero también se asocia a fenómenos como el fracaso y la exclusión en la escuela (Fierro, Juárez, Lizardi & Tapia, 2013). En este sentido, la educación básica tiene dos propósitos fundamentales:

Que los alumnos aprendan a aprender y aprendan a convivir para que la violencia no se reproduzca [...] y establecer una sinergia interinstitucional entre docentes, alumnos, padres de familia, autoridades federales y locales, para tener una escuela libre de violencia, con una cultura apegada al respeto de los derechos humanos (Chávez, Gómez, Ochoa & Zurita, 2016, p. 2).

En este contexto, el Programa de Escuela Segura (PES), que se estableció en febrero de 2007, como una estrategia para prevenir situaciones de riesgo que impactan la seguridad de la comunidad escolar en nueve entidades federativas del norte, centro y sur del país: Baja California, Chihuahua, Distrito Federal, Guerrero, Jalisco, México, Michoacán, Sinaloa, Quintana Roo» (Diario Oficial de la Federación (DOF), 2013), y a partir del 2008, se fueron integrando el resto de los Estados del país, en todos los niveles de la educación básica.

El riesgo es una construcción social, por lo tanto «es dinámico y cambiante y su expresión más acotada se capta en unidades territoriales y sociales de pequeña escala. El riesgo es siempre producto de las acciones conscientes o inconscientes de actores sociales, organizaciones, instituciones o individuos» (Sandoval, 2005, p. 3).

Cada grupo social elabora variadas concepciones sobre la gravedad y aceptabilidad de distintas situaciones de riesgo. Dichos patrones se rigen por los procedimientos de socialización y de factores económicos, políticos y culturales y no tanto del cálculo de probabilidades, en consecuencia, hay una diferenciación entre la percepción del riesgo y el riesgo objetivo (Sandoval, 2005).

Para el PES, «una escuela segura es aquella en la que las y los integrantes de la comunidad escolar conviven de manera inclusiva, democrática y pacífica, y traba-

jan comprometidamente para la mejora de los aprendizajes de todo su alumnado» (Diario Oficial de la Federación (DOF), 2014). Gestionar el aprendizaje de la convivencia se ponderó como una tarea educativa indispensable para el desarrollo de las actividades de aprendizaje.

En el 2013, se dijo en el Acuerdo 663 que emiten las Reglas de Operación del Programa Escuela Segura, que el PES apuntaba a que la escuela contribuyera a:

La cohesión y la integración social de las comunidades escolares, mediante el desarrollo de una cultura de paz. Dicha cultura de paz constituye un criterio que orienta el desarrollo de las competencias ciudadanas y es congruente con los criterios establecidos en el Artículo Tercero Constitucional y la Ley General de Educación en el sentido de que la educación debe contribuir a la convivencia pacífica [...] El Programa Nacional Escuela Segura forma parte, desde julio de 2007, de la estrategia nacional Limpiemos México, la cual establece vínculos de colaboración con diferentes instituciones, de forma prioritaria con la Secretaría de Seguridad Pública y su Programa «Comunidades Seguras», la Secretaría de Salud con el Programa Nacional «Salud sólo sin drogas», la Secretaría de Desarrollo Social con el Programa «Recuperación de Espacios Públicos» (Gobierno de México (GM), 2013, s/p).

Desde este conjunto de acciones macro-políticas e interinstitucionales, el PES se abrió en el 2013, al cumplimiento de los siguientes objetivos:

Contribuir a generar en las escuelas de educación básica condiciones que propicien ambientes de seguridad y sana convivencia, favorables para la mejora de los aprendizajes, así como la práctica de valores cívicos y éticos.

Impulsar conjuntamente con las Autoridades Educativas de las entidades federativas y el Distrito Federal, el desarrollo de la gestión de ambientes escolares seguros y propicios para los aprendizajes.

Contribuir a la mejora de los procesos locales orientados al fortalecimiento del tejido social, desde la escuela, apoyando el desarrollo de competencias ciudadanas en los alumnos (Secretaría de Gobernación (SG), 2013, s/p).

La construcción de ambientes protectores, tener una sana convivencia desencadenan dos situaciones: la mejora de los aprendizajes y la formación cívica, logros que se inscriben en una meta más ambiciosa, el fortalecimiento del tejido social desde

la escuela. Tarea titánica si se considera que a la violencia estructural económica y cultural se ha sumado la inseguridad provocada por la ocupación y dominio territorial de organizaciones criminales.

En este mismo Acuerdo se estableció la naturaleza de los apoyos técnicos y económicos que se brindaría a las escuelas incorporadas al PES. Los apoyos técnicos serían cuatro:

- a. Dotar a las escuelas de materiales educativos sobre gestión de la seguridad escolar.
- b. Brindar acompañamiento y asesoría a las escuelas.
- c. Generar espacios de diálogo y procesos de gestión para fomentar la participación social y la vinculación interinstitucional a favor de la seguridad escolar.
- d. Promover la sistematización de la información derivada de la gestión de la seguridad escolar (SG, 2013, s/p).

La aplicación del apoyo económico estaría a cargo de la autoridad educativa escolar y de la Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal, ambas instancias: eran las encargadas de definir la cantidad con la que se beneficiará a estas escuelas:

El importe mínimo será de \$5,000.00 y el máximo de \$35,000.00 y será utilizado por las escuelas para implementar las acciones planteadas en sus agendas de seguridad escolar. El apoyo financiero otorgado a las escuelas será por única ocasión y no es regularizable [...] de manera complementaria se podrán utilizar para la compra de insumos de seguridad, siempre y cuando las acciones no se dupliquen con las de otros programas, se atiendan las necesidades de seguridad que expresen las escuelas en sus agendas de seguridad y convivencia escolar y se promueva la cultura de la prevención (SG, 2013, s/p).

Con base en el Informe de la evaluación específica de desempeño 2014–2015 del PES, que envió la Secretaría de Educación Pública al Consejo Nacional de la Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL), 2015, se aprecia una crítica fuerte al cambio que se dio en los objetivos generales y específicos del programa de origen (2007) en el 2012, porque trastocaba el seguimiento de la cobertura y la contribución del programa en la erradicación de conductas antisociales y la formación de conductas prosociales en los planteles participantes.

Esto se debe a que:

El énfasis en la intención de desarrollar aprendizajes que favorezcan la convivencia inclusiva, democrática y pacífica, ha dejado atrás el propósito de contribuir a que las autoridades educativas estatales y las comunidades escolares fortalezcan sus capacidades de gestión en materia de convivencia (Consejo Nacional de la Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL), 2015, p. 5).

Pese a estas modificaciones, la cobertura se incrementó del 2008 al 2014, pero de forma asimétrica en las entidades federativas.

En este sentido, la Dirección de la Gestión e Innovación Educativa, adscrita a la subsecretaría de Educación Básica de la Secretaría de Educación Pública, en el 2010, diseñó tres guías, como parte del apoyo técnico, para el estudiantado de tercero a sexto grado y para las madres y padres de familia. *Me valoro y aprendo a cuidarme*, se aplicaría en tercero y cuarto grado; *Aprendo a elegir bien para desarrollarme mejor*, se destinó para quinto y sexto año; y la guía para la familia, denominada, ¿Cómo construir ambientes protectores? Respondían al encuadre preventivo de la gestión de la violencia.

Las guías para tercero, cuarto, quinto y sexto, en su introducción sostienen que: «Las niñas y los niños tienen derecho a vivir seguros y sin miedo; a que sus padres, sus maestros y las autoridades los protejan» (Conde, 2010a, p. 4) y (Conde, 2010b, p. 5). Si bien las madres y padres y docentes son asignados como agentes protectores, le corresponde a las y los infantes, a través de una serie de actividades que contiene el texto, «reconocer los riesgos que hay en tu entorno, aprender a cuidarte y saber a quién pedir ayuda cuando la necesitas (Conde, 2010a, p. 4).

Los factores protectores a aprender son varios entre ellos:

La autoestima y la confianza que tienes en ti mismo, la capacidad de dialogar sobre tus problemas y resolverlos con la ayuda de las personas que te quieren o que se preocupan por ti. Aprenderás a tomar decisiones para una vida saludable y a denunciar cuando sufras algún tipo de abuso (Conde, 2010a, p. 4).

Cabe señalar, que el riesgo es visto tanto desde la perspectiva del bienestar individual como también de la seguridad de familiares, amigos, compañeros de curso y comunidades. La conducta individual o colectiva ante el riesgo toma se asume como inexistente por el grupo que la acepta o real por el grupo que la rechaza e

interpela. En todo escenario social el riesgo debe evitarse tomando una adecuada decisión presente en cuanto a lo que pasará en el futuro. Es necesario tener presente que la seguridad jamás será completa dado que no existe conducta libre de riesgo, se tomen o no decisiones (Sandoval, 2005).

PEDAGOGÍA DEL CUIDADO Y LA PREVENCIÓN DESDE EL DERECHO A LA PROTECCIÓN

Desde la perspectiva del desarrollo humano sustentable, se dice que existen cinco pilares para que la calidad de vida de una persona sea la deseable: la equidad, la sostenibilidad, la productividad, la participación y la seguridad humana. Este último pilar comprende dos dimensiones: la protección que ante amenazas crónicas y la protección ante repentinas y dañinas interrupciones de los patrones de la vida cotidiana en el hogar, el trabajo o la comunidad (Sierra, 2001). En este caso, la violencia como amenaza repentina o soterrada ha truncado la seguridad de la comunidad, en consecuencia, de la escuela.

Para menguar esta amenaza, los contenidos de las guías se fundamentan en la construcción de entornos protectores. El contenido de la Guía, *Me valoro y aprendo a cuidarme* es el siguiente:

Porque yo valgo, mi derecho a ser protegido, aprendo a cuidarme, evito riesgos y peligros, sin violencia es mejor, aprendo a decidir, haciendo planes, la ley nos protege, hagamos un trato, cartilla para la protección personal, ¿a dónde puedo ir?, para saber más (Conde, 2010a, p. 5).

Cada uno de estos temas se presenta con una narrativa sencilla, pero bien argumentada, con ilustraciones de niñas y niños, conceptos centrales definidos con precisión, actividades de refuerzo del tópico, otras fuentes de información y autoevaluación. En esta guía, el derecho a la protección se presenta en dos sentidos: como una condición de bienestar proporcionada por «tu familia, la comunidad, tus maestros y el gobierno» (Conde, 2010a, p. 13) y como un proceso de aprendizaje a través del cual se «debe tener información para aprender a cuidarse a reconocer los riesgos y evitarlos» (Conde, 2010a, p. 13).

De esta manera, los cuatro agentes involucrados en la protección del educando forman un entorno protector global, extra e intraescolar. Las características de este entorno protector están mediadas por elementos objetivos y subjetivos que vigilan y sancionan a las personas que violentan el derecho a la seguridad. La familia está

comprometida a querer, respetar, enseñar a evitar riesgos, proteger de los peligros, evitar y denunciar la violencia, cuidar la salud, proporcionar normas y valores, enseñar la responsabilidad y la toma de decisiones. La comunidad previene riesgos evitando tradiciones y costumbres que dañan a las y los infantes, evita el maltrato y respeta los derechos humanos. El gobierno brinda educación, servicios de salud y espacios para la diversión, aplica las leyes y castiga a quienes hacen daño y crea instituciones que ayudan a las y los niños abandonados o violentados. Las y los infantes aprenden a reconocer y evitar riesgos, a tomar decisiones libres y ser responsables de las consecuencias de sus actos (Conde, 2010^a).

En la guía, se hace énfasis, en que, aunque una niña o niño tienes derecho a que ser cuidado, las y los infantes deben aprender a cuidarse. El autocuidado implica comer bien, tener higiene y aseo corporal, dormir y descansar adecuadamente, realizar ejercicio, controlar las emociones, evitar riesgos y peligros, y resistir la presión y las influencias negativas (Conde, 2010a).

En este tenor, se afirma que se tiene derecho a vivir sin violencia. Pero:

En ocasiones en la escuela existen niñas y niños que abusan de los demás, los molestan y hasta les pegan. Estas conductas provocan en quienes sufren el acoso y la violencia, que la escuela no sea un lugar seguro. Hay muchas formas de violencia en la escuela y debemos combatir todas (Conde, 2010a, p. 30).

Se indica que, para frenar la violencia escolar, las y los niños de tercer y cuarto grado necesitan aprender a denunciar, a resolver los conflictos sin violencia, a decidir y trazar un plan de vida. Estas acciones son parte sustantiva del autocuidado en el presente y el futuro.

Para las y los educandos de quinto y sexto grado, la guía *Aprendo a elegir bien para desarrollarme mejor*, está integrada por los siguientes temas: «Me quiero mucho, mi escudo personal, me sé cuidar, mido el peligro, ¡No me presiones!, aprendo a elegir, respeto y buen trato, aprender sin miedo, veo el futuro, cartilla para la protección personal, ¿A dónde puedo ir? Para saber más» (Conde, 2010b, p. 4).

Estos doce tópicos poseen una estructura idéntica a la guía para tercero y cuarto grado. Pero ahora se inicia con el tema de la autoestima, la cual se define como «el aprecio que cada persona siente por sí misma» (Conde, 2010b, p. 8). Se hace hincapié en que «una persona con una buena autoestima se respeta, se siente segura de sí misma, sabe lo que quiere y demuestra confianza al enfrentar las situaciones

difíciles que se le presentan» (Conde, 2010b, p. 8). Se indica que la autoestima se forma a partir de tres elementos: «La idea que tienes de ti mismo, lo que sientes por ti y lo que haces» (Conde, 2010b, p. 8).

Se afirma que las niñas, los niños y los adolescentes «tienen derecho a vivir en un entorno saludable, libre de violencia, en el que reciban amor y protección» (Conde, 2010b, p. 8), porque solamente de esta manera, tendrán mayores oportunidades para crecer sanos, desarrollar sus capacidades y fortalecer aquellos aspectos que los pueden proteger de riesgos y enfermedades.

El entorno es todo lo que te rodea en la casa, la escuela y la comunidad y está formado por diversos elementos que pueden proteger o poner en riesgo (Conde, 2010b). De ahí la importancia que ponderar todo lo que hay, lo que se hace y las maneras de relacionarse en la comunidad.

Los factores de riesgo se definen como «las condiciones y características personales y del entorno que incrementan la probabilidad de que una persona se enferme, sufra un accidente, consuma drogas, tenga relaciones sexuales tempranas y sin protección o participe en actos delictivos» (Conde, 2010b, p. 12). En cambio, los factores de protección contribuyen «a prevenir o reducir la probabilidad de sufrir riesgos o de involucrarse en conductas de riesgo» (Conde, 2010b, p. 12). Pero lo más importante de este tema es que las y los estudiantes adviertan que, los factores de riesgo se pueden modificar y los factores protectores, fortalecer.

Si bien se exhorta al autocuidado valorando el conocimiento que se tiene del cuerpo para reconocer si está saludable o enfermo, si se le brinda higiene y aseo, se pondera de manera muy fuerte el control de los sentimientos y emociones, la toma de decisiones que convienen y ayudan a tener una vida sana, la comprensión de la consecuencia de los actos, la selección de amistades y la presión que pueden ejercer para realizar acciones ilegales o indignas, el respeto a los demás y evitar la violencia y el maltrato (Conde, 2010b).

Aprender a controlar las emociones, se presenta desde la autorregulación entendida ésta como «la capacidad de expresar y encauzar las emociones debidamente: sin esconderlas, sin que exploten, sin lastimarnos y sin lastimar a los demás» (Conde, 2010b, p. 21). Se dice que la necesidad de regular las emociones surge cuando se reacciona sin control o de manera agresiva en situaciones que provocan enojo, tristeza, miedo, ansiedad, aburrimiento o desesperación (conde, 2010b). Aprender a no perder el control implica tres pasos: pensar tranquilamente, hablar de lo que se siente y pedir ayuda.

Otro exhorto que se hace al alumnado de quinto y sexto grado es medir el peligro. En este tema se parte de tres premisas. Primera, que los riesgos y peligros existen en cualquier parte; segunda, no existen lugares ni actividades cien por ciento seguros; y tercera, las niñas y los niños no pueden estar encerrados en una burbuja. Por lo tanto, tendrán que aprender a reconocer los que les hace daño y no correr riesgos, es decir, medir el peligro (Conde, 2010b). A mayor percepción del riesgo, la capacidad para medir los daños y riesgos, llevará a la toma de una decisión adecuada.

Se suma a este aprendizaje, aprender a resistir la presión negativa, entendida ésta como una estrategia que utiliza una persona sobre otra, para la realización de una acción que daña o pone en riesgo tu salud física, emocional o vida. Las formas de la presión negativa son: «ridiculizar, maltrato físico o abuso, amenazar, desafiar o retar, adular «hacer la barba», prometer recompensas, insistir y engañar» (Conde, 2010b, p. 32). Las técnicas para resistir la presión son: «di que no, di la verdad, intenta ganar tiempo, cambia el tema, disco rayado, aléjate y evita, ignora» (Conde, 2010b, p. 33).

Si bien estas técnicas sirven únicamente para poner distancia entre la persona y las situaciones de riesgo, el buen trato es parte del telón de fondo. Éste conduce a la no violencia y al aprender sin miedo. Si bien se afirma que la violencia está presente en la sociedad entera y en la escuela se repite pues es un reflejo de ésta, aprender a tratar bien es ir contra cualquier forma de violencia, la cual se define como:

El uso intencional de la fuerza o el poder, que una persona o grupo ejerce sobre otra para dañarla, someterla o para obligarla a hacer algo que no quiere. La violencia puede provocar daños físicos como moretones o lesiones y daños emocionales como miedo, angustia, depresión y problemas de conducta. Casi siempre surge cuando no se dialoga, los conflictos no son afrontados y se pierde el respeto a las personas, a las reglas y a las autoridades (Conde, 2010, p. 46).

La denuncia es el mecanismo que frena la violencia, pero conocer y aplicar los 8 elementos de la cartilla para la protección personal son los pilares de la prevención: «quíete, defiende tus derechos, cuídate, reconoce y evita riesgos y di no, controla tus emociones, pide proyección, aprende a decidir y planear, y conocer y actúa con legalidad» (Conde, 2010b, pp. 59-60).

Algo es cierto, en la conducta, la tensión entre querer ser y deber ser, está

siempre presente y para gestionar esa tensión, «el sujeto se defiende, se adapta, se reconstruye o salva su identidad personal, es decir, desarrolla diversas lógicas de acción, entendidas estas como el eje central sobre el cual las personas articulan su conducta, lo que da origen a ciertas tendencias» (Sandoval, 2005, p. 13) o padrones de comportamiento antisociales o socialmente aceptables.

CONCLUSIONES

Los medios de comunicación exponen diariamente, que los niveles de violencia, inseguridad y criminalidad van en aumento, afectando todos los ámbitos de la vida pública y privada y acelerando el grado de desintegración social, pero sobre todo, la condición de fragilidad en que se encuentran actualmente nuestras instituciones, entre ellas la escuela, frente a los propósitos políticos de la cultura de la legalidad y la cultura de la paz, entre otros.

Ante esta realidad, la ausencia de información global para conocer el impacto real del Programa Escuela Segura y la imprecisión conceptual en torno a la violencia escolar, su vínculo directo con la convivencia y la disciplina, los procesos formativos del alumnado quedan en el aire. Fierro (2013), sostiene que las y los educadores necesitan cuestionar aún más, «a qué nos referimos cuando hablamos de la escuela como espacio seguro. ¿Qué tipo de «seguridad» podemos y debemos promover en las escuelas?, ¿seguridad para qué?, ¿qué modelos de seguridad escolar están detrás de las distintas propuestas que circulan en el sistema educativo?» (Fierro, 2013, p. 2).

Atender este reto, implica varias cosas. Primero, que las y los investigadores educativos tengan acceso al contenido de las agendas para la seguridad escolar que elabora cada plantel. Segundo, reconocer que imponer el orden en las escuelas no genera una cultura de la prevención. Tercero, asumir la prevención del riesgo desde la ética del cuidado, es decir, en la construcción de la autonomía de la persona, por lo tanto, debe efectuarse día a día en las escuelas. Quinto, aceptar que la convivencia es algo más que un aspecto remedial de la violencia, es la apuesta por la pedagogía de la alteridad, es decir, el reconocimiento de la otredad como condición necesaria para mirar con otros ojos las diferencias.

Consolidar a las escuelas de educación básica del país como espacios seguros y confiables fue una política inconclusa y frágil debido a que las tres guías del Programa Escuela Segura, *Me valoro y aprendo a cuidarme*, *Aprendo a elegir bien para desarrollarme mejor* y *¿Cómo construir ambientes protectores*, se entregan al

profesorado como recursos técnicos para ser enseñados, pero no existió un horario lectivo para ese contenido ni capacitación real para impulsar la cultura de la prevención desde la cotidianidad.

Frente al incremento de la violencia escolar, se abandonó el Programa Escuela Segura en el 2015 y ese mismo año, se estableció el Programa Nacional para la Convivencia Escolar para todos los niveles de educación básica. En el 2016 se dio la primera edición de los cuadernos para el alumnado y el 2018 se institucionalizó en el currículo escolar la enseñanza-aprendizaje de habilidades socioemocionales con el objetivo de favorecer el establecimiento de ambientes de convivencia escolar sana y pacífica que contribuyan a prevenir situaciones de acoso escolar.

REFERENCIAS

- Bolívar, A. (2006), «Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común», en *Revista de Educación*, núm. 339, pp. 119-146.
- Bravo, I & Herrera, L. (2011), «Convivencia escolar en educación primaria. Las habilidades sociales del alumnado como variable moduladora», en *DEDICA, Revista de Educación e Humanidades*, núm. 1, pp. 173-212.
- Carra, C. (2009), «Tendences Européennes de la Recherche sur les Violences et Déviances en Milieu Scolaire. Acquis, Problemes et Perspectives», en *Revista International Journal of Violence and School*. Recuperado el 30 de enero del 2021, de <http://www.ijvs.org/4-6053-Article.php?id=80&tarticle=0>
- Conde, S. (2010a). *Me valoro y aprendo a cuidarme. Guía para alumnos de 3º y 4º de primaria*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Conde, S. (2010b). *Aprendo a elegir bien para desarrollarme mejor. Guía para alumnos de 5º y 6º de primaria*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL) (2015). *Informe de la Evaluación Específica de Desempeño 2014-2015*. Valoración de la Información presentada por el Programa de Escuela Segura, México, CONEVAL.
- Chávez, C. Gómez, A. Ochoa, A & Zurita, U. (2016), «La Política Nacional de convivencia escolar de México y su impacto en la vida de las escuelas de educación básica», en *Revista posgrado y sociedad*, vol. 14, núm. 1, pp. 1-13.
- Devine, J. & Cohen, J. (2007), *Marking your school safe. Strategies to protect children and promote learning*, Nueva York, Teachers Collage Press.

- Diario Oficial de la Federación (DOF) (2013), *Acuerdo número 663 por el que se emiten las reglas de operación del Programa Escuela Segura*, México, Secretaría de Gobernación. Recuperado el 30 de enero del 2020, de https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5288861&fecha=25/02/2013
- Diario Oficial de la Federación (DOF) (2014). Acuerdo número 20/12/14 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa de Escuela Segura para el ejercicio fiscal 2015. México, Secretaría de Gobernación. Recuperado el 30 de enero del 2020, de http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5377493&fecha=27/12/2014
- Fierro, C. Juárez, M. Lizardi, A & Tapia, G. (2013), «Convivencia escolar. Un tema emergente de investigación educativa en México», en Furlan, A & Spitzer, T. (Coords), *Convivencia disciplina y violencia en las escuelas 2002-2011*, México: ANUIES, COMIE, pp. 75-131.
- Fierro, C., Carvajal, P. & Martínez-Parente, R. (2014), *Ojos que sí ven. Casos para reflexionar sobre la convivencia en la escuela*, México, ediciones SM@ y Somos maestr@s.
- Fierro, C. y Carbajal, P. (2003), *Mirar la práctica docente desde los valores*, México, Gedisa.
- Fierro, C. (2013), «Convivencia inclusiva y democrática. Una perspectiva para gestionar la seguridad escolar», *Revista Electrónica Sinéctica*, núm. 40, enero-junio, pp. 1-18.
- Furlán, A. & Spitzer, T. (2013), «Panorama Internacional», en Furlán, A & Spitzer, T. (Coords), *Convivencia disciplina y violencia en las escuelas 2002-2011*, México, ANUIES, COMIE, pp. 39-70.
- Gobierno de México (GM) (2012), *Programa Nacional Escuela Segura*. Recuperado el 30 de enero del 2021, de <https://www.gob.mx/sep/acciones-y-programas/programa-nacional-escuela-segura>
- González, R. (2011), *La violencia escolar. Una historia del presente*, México, Universidad Pedagógica Nacional.
- Kaplan, C. (2011), «Jóvenes en turbulencia. Miradas críticas contra la criminalización de los estudiantes», *Revista Propuesta Educativa*, núm. 35, pp. 95-10. Recuperado el 30 de enero del 2021, de <https://www.redalyc.org/pdf/4030/403041706014.pdf>
- Sandoval, M. (2005), «La violencia escolar desde la teoría del riesgo y el cambio cultural», en *Revista Investigaciones Centro de Estudios en Juventud*, pp. 1-16.
- Sierra, R. (2001), *Integración y equidad en la perspectiva del desarrollo humano sostenible Honduras: Cuadernos del PNUD*, pp. 13-23.