



REFLEXIONES EN INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

Educando en el contexto de la pandemia COVID-19

CENTRO REGIONAL DE FORMACIÓN DOCENTE E INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

REFLEXIONES EN INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

Dr. Herminio Olmeda Trejo

Coordinador

Mtro. Julio César Balderas Cepeda

Recopilador

Reflexiones en Investigación Educativa

Educando en el contexto de la pandemia COVID-19

Coordinación:

Dr. Herminio Olmeda Trejo

Diseño y edición:

Mtro. Julio César Balderas Cepeda

Portada: Imagen por senivpetro en Freepik

Sección 2: Fotografía de Vitaliy Karimov (shutterstock.com)

Primera Edición. Agosto, 2022.

ISBN: 978-607-98659-2-4

Editorial: Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa Tamaulipas

Hecho en México – Made in Mexico

Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa

Carr. Victoria – Soto La Marina Km.6

Av. Basic y Av. Software S/N. Parque Científico y Tecnológico de Tamaulipas TECNOTAM

Ciudad Victoria, Tamaulipas. C.P. 87138

www.cretam.edu.mx

La edición de esta obra estuvo a cargo del Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa en Tamaulipas. Los contenidos de los artículos son responsabilidad de los autores. El presente documento ha sido realizado con base en conocimientos colectivos y recursos públicos, por lo que puede copiarse y difundirse libremente, siempre y cuando se cite la fuente y no se altere su contenido, no se comercialice o se apropie privadamente, por persona física o moral, todo o parte de este.

Directorio

Lic. Francisco Javier García Cabeza de Vaca
Gobernador Constitucional del Estado de Tamaulipas

Mtra. Delfina Gómez Álvarez
Secretaria de Educación Pública

Dr. Luciano Concheiro Bórquez
Subsecretario de Educación Superior
de la Secretaria de Educación Pública

Dr. Mario Chávez Campos
Director General de Educación Superior
para Profesionales de la Educación

Lic. Mario Gómez Monroy
Secretario de Educación en Tamaulipas

Lic. Ezequiel Flores Darán Torres Arpi
Subsecretario de Educación Media Superior y
Superior en Tamaulipas

Dr. Herminio Olmeda Trejo
Rector del Centro Regional de Formación Docente
e Investigación Educativa

Prólogo

La Investigación Educativa es el estudio científico y organizado que tiene por objeto analizar con rigurosidad y objetividad un problema o una temática relacionada con el proceso educativo.

Es considerada como una valiosa herramienta didáctica que fortalece el proceso de aprendizaje, si el docente utiliza la investigación en su práctica educativa, la reflexión crítica de su propia actividad y la de sus alumnos, para mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje.

La investigación educativa en México inició en 1936 con la fundación del Instituto Nacional de Pedagogía, cuyo objetivo era “Realizar investigaciones científicas en Materia Educativa”

A más de ocho décadas de institucionalización de la investigación educativa en México, ésta se encuentra en proceso de consolidación.

Los desafíos de la educación son de índole muy diversa, para superarlos se requieren nuevos enfoques y paradigmas, desde el nivel de licenciatura hasta el posgrado.

La agenda 2030 establecida por la ONU, establece en el objetivo de desarrollo sostenible 4: lograr una educación de calidad; cuando las personas acceden a una educación de calidad, pueden escapar del ciclo de pobreza, porque la educación contribuye a reducir las desigualdades y lograr la igualdad de género.

La publicación de la presente obra “Reflexiones en Investigación Educativa” fue posible, gracias a la conjugación de esfuerzos de la comunidad docente de la Región Noreste del País, principalmente, así como investigadores de otras zonas geográficas. Es un trabajo que requiere la búsqueda y análisis de conocimientos que sirvan para orientar la práctica docente. De esta forma el Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa, cumple con los objetivos de toda Institución Educativa Superior: la docencia, investigación y difusión de la ciencia y la cultura.

En el capítulo 1 se integran experiencias y reflexiones en torno a temas relacionados con las políticas educativas en México como el programa “Escuela Segura”, la formación docente, entre otros; en el capítulo 2 se presentan tres trabajos de investigación acerca de la evaluación educativa en diferentes contextos; en el capítulo 3 se analizan los saberes digitales en modalidad híbrida y otro par de temas de tecnología educativa; en el capítulo 4 se integran diversos estudios y experiencias en torno a la equidad y la inclusión en educación básica. En el capítulo 5 se presentan dos experiencias relacionadas con la resiliencia en el contexto educativo. Finalmente, en el capítulo 6 se reúnen estudios y experiencias en diferentes niveles educativos acerca de temas relacionados con los procesos de aprendizaje y de formación docente en el contexto de la pandemia ocasionada por el coronavirus SARS-CoV-2.

Dr. Herminio Olmeda Trejo
Rector

Contenido

<u>I POLÍTICAS EDUCATIVAS.....</u>	<u>3</u>
CONSTRUIR ENTORNOS PROTECTORES PARA VIVIR SIN RIESGOS: PROGRAMA ESCUELA SEGURA EN MÉXICO, 2007-2015.....	4
DOS EXPERIENCIAS DE FORMACIÓN DOCENTE UNIVERSITARIA EN EL CONTEXTO DE LA POLÍTICA EDUCATIVA EN MÉXICO	22
POLÍTICA EDUCATIVA, USO DIDÁCTICO DE TIC Y TRADICIONALISMO DIGITAL EN EL CONTEXTO POST-COVID19: REFLEXIONES DESDE LA DOCENCIA.....	44
VINCULACIÓN DE PLANES Y PROGRAMAS ENTRE LA ESCUELA NORMAL Y ESCUELAS PRIMARIAS: ELEMENTO FUNDAMENTAL EN LA FORMACIÓN DEL ESTUDIANTE NORMALISTA	58
FACTORES CLAVE EN EL PROGRAMA DE ESTANCIAS DE LA UNIVERSIDAD POLITÉCNICA DE VICTORIA	66
LOGROS Y DESAFÍOS DE UNA ESCUELA NORMAL RURAL ANTE EL PRODEP	79
<u>II EVALUACIÓN EDUCATIVA.....</u>	<u>93</u>
CARACTERIZACIÓN DE LOS AMBIENTES DE APRENDIZAJE A TRAVÉS DE LAS PRÁCTICAS DE EVALUACIÓN DURANTE LA FORMACIÓN DOCENTE: UN ESTUDIO EXPLORATORIO	94
EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE DEL IDIOMA INGLÉS: PERSPECTIVA Y REQUERIMIENTOS DE LOS FUTUROS DOCENTES	108
LA EVALUACIÓN FORMATIVA COMO HERRAMIENTA PARA MEJORAR LA COMPRENSIÓN LECTORA	125
<u>III TECNOLOGÍA EDUCATIVA.....</u>	<u>143</u>
LA INVESTIGACIÓN BASADA EN DISEÑO, UN MÉTODO COMO APOYO PARA RESOLVER PROBLEMAS EDUCATIVOS DESDE CONTEXTOS REALES	144
ANÁLISIS DE COMPETENCIAS EN SABERES DIGITALES EN LOS DOCENTES DE INGENIERÍA: UN ESTUDIO DE CASO ...	160
DISEÑO INSTRUCCIONAL Y HABILIDADES DIGITALES EN MODALIDAD HÍBRIDA	174
<u>IV EQUIDAD E INCLUSION</u>	<u>186</u>
PERCEPCIONES DOCENTES DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN PRIMARIA REGULAR.....	187
LA PRÁCTICA DOCENTE Y LA POLÍTICA INCLUSIVA ESTUDIO DE CASO EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA	203
LA EDUCACIÓN SEXUAL EN JÓVENES CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL QUE ESTUDIAN EN LOS CENTROS DE ATENCIÓN MÚLTIPLE.....	221
LOS ESTILOS DE APRENDIZAJE Y SU RELACIÓN CON LA MOTIVACIÓN PARA EL APRENDIZAJE (UN ESTUDIO REALIZADO EN SEXTO GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA).....	238
LOS DOCENTES: UNA MIRADA PARA IDENTIFICAR EL ACOSO ESCOLAR EN LA ESCUELA SECUNDARIA	253

V RESILIENCIA EN LA EDUCACIÓN 269

EXPERIENCIAS DE FRAGILIDAD DEL ESTUDIANTE NORMALISTA CON LA EDUCACIÓN A DISTANCIA 270
LA ESCUELA COMO UN ESPACIO PARA LA SUSTENTABILIDAD: PLAN DE ACCIÓN PARA ELABORACIÓN DE COMPOSTA
ESCOLAR 282

VI PROCESOS DE APRENDIZAJE 298

EL AUTOAPRENDIZAJE DE LSM SIN MODELO LINGÜÍSTICO DEL ESTUDIANTADO EN EL NIVEL A2. EXPERIENCIA
NORMALISTA EN CONTINGENCIA 299
SENTIMIENTOS DE UN COLECTIVO DOCENTE DURANTE EL CONFINAMIENTO DEL COVID-19 EN YUCATÁN 315
TRANSVERSALIDAD EN LA ESCUELA NORMAL URBANA CUAUHTÉMOC: INICIACIÓN AL TRABAJO DOCENTE E INGLÉS III
..... 330
EL CONOCIMIENTO PEDAGÓGICO DEL CONTENIDO PRESENTE EN LAS PLANIFICACIONES DIDÁCTICAS DE LAS
DOCENTES DE EDUCACIÓN PREESCOLAR AL ENSEÑAR LA MEDICIÓN 344
TECNOLOGÍAS INCLUYENTES QUE CONECTAN LA FAMILIA Y LA ESCUELA RURAL EN TIEMPOS DE PANDEMIA 358
REGULACIÓN DE LAS EMOCIONES EN LA EDUCACIÓN POR MEDIO DE LA RETROALIMENTACIÓN FORMATIVA 376
FORMACIÓN DE INVESTIGADORES NOVELES CON EXIGENCIA ACADÉMICA EN TIEMPOS DE PANDEMIA, LICENCIATURA
PRIMARIA 392
LA RELACIÓN ENTRE LA INTEGRACIÓN DE LO VIRTUAL Y PRESENCIAL Y EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO EN LA
UNIVERSIDAD LA SALLE VICTORIA 410
LA FORMACIÓN DE DOCENTES COMO EXPERIENCIA EN LA COMPLEJIDAD CONTEXTUAL 423
EL IMPACTO DEL AUTOCONCEPTO ACADÉMICO DE LAS NIÑAS Y LOS NIÑOS DE PREESCOLAR EN SU DESEMPEÑO
ACADÉMICO, EN EL CAMPO FORMATIVO DE LENGUAJE Y COMUNICACIÓN 440
MODELACIÓN: HERRAMIENTA DIDÁCTICA EN EL APRENDIZAJE SÍNCRONO PARA SOLUCIONAR PROBLEMAS CON
FRACCIONES 457
ESTUDIO COMPARATIVO ENTRE LA ZONA 082 Y 083 ACERCA DE LA INFLUENCIA DE LOS AMBIENTES DE APRENDIZAJE
Y LA COMPRENSIÓN LECTORA DE LOS ALUMNOS DE EDUCACIÓN PRIMARIA EN CIUDAD VICTORIA, TAMAULIPAS.. 474
COMPRENSIÓN NARRATIVA MULTIMODAL Y HÁBITOS DE LECTURA EN TUTORES DE NIÑOS PERTENECIENTES A LA
EDUCACIÓN PREESCOLAR 487
ESTRATEGIAS PARA DISMINUIR LA DESERCIÓN ESCOLAR POR EL COVID 19 EN LOS ALUMNOS DEL PRIMER CICLO DE
INGENIERÍA INDUSTRIAL DEL TECNOLÓGICO DE EL MANTE 499
FACTOR SOCIOLÓGICO Y RENDIMIENTO ESCOLAR EN ESTUDIANTES DE PRIMARIA DURANTE LA PANDEMIA DEL
COVID-19 511

POLÍTICAS EDUCATIVAS



Construir Entornos Protectores para Vivir sin Riesgos: Programa Escuela Segura en México, 2007-2015

María del Refugio Magallanes Delgado¹

Universidad Autónoma de Zacatecas

mmagallanes@uaz.edu.mx

Resumen

En México, en el 2007, enseñar a construir entornos para vivir sin riesgos a través del Programa Escuela Segura, surge en el contexto de la política pública de fortalecer la participación política de las instituciones en la prevención social de la violencia, la delincuencia y las adicciones. Este referente mostró a los educandos que vivir en un entorno saludable, libre de violencia y recibir amor y protección es un derecho. El Programa es interinstitucional y opera con un modelo coeducativo que involucra a la escuela, la familia y la comunidad. Las guías “Me valoro y aprendo a cuidarme” y “Aprendo a elegir bien para desarrollarme mejor”, como apoyo técnico del programa están dirigidas a niñas y niños de tercero a sexto grado, se inscriben en el paradigma de la pedagogía de la prevención de conductas antisociales y el principio del estudiante como un agente capaz de autorregularse y seleccionar de manera correcta a las personas y los espacios para interrelacionarse sin riesgos. La escuela como entorno protector necesita promover la cultura del buen trato para desencadenar la mejora de los aprendizajes y la formación cívica, logros que se inscriben en una meta más ambiciosa, el fortalecimiento del tejido social.

Palabras clave: Escuela segura, Entorno protector, Violencia escolar

Introducción

En esta investigación se analizan los principios políticos, educativos y formativos del Programa Escuela Segura en México, proyecto federal que inició en el 2007 y sirvió de pauta para la continuidad de políticas educativas para hacer de la escuela un espacio pacífico y democrático a través de competencias para el desarrollo del autocuidado del cuerpo, el uso de las emociones y la selección de las interacciones sociales de los educandos en la familia, la escuela y la comunidad. En tres apartados que da respuesta a las siguientes interrogantes: cuáles son las singularidades de la violencia escolar desde los paradigmas de la política educativa de cero tolerancia que controla y sanciona conductas antisociales y de la pedagogía preventiva que promueve la construcción de entornos de aprendizaje seguros para proteger de forma integral al

¹ Doctora en historia de la educación adscrita como docente investigadora en la Maestría en Educación y Desarrollo Profesional Docente de la Unidad Académica de Docencia Superior de la Universidad Autónoma de Zacatecas “Francisco García Salinas”. Docente perfil PRODEP, miembro del SNI e integrante del CA-UAZ-184 consolidado “Estudios sobre educación, sociedad, cultura y comunicación”.

alumnado; cuáles son los propósitos educativos y recursos técnicos del Programa Escuela Segura, que se creó en el 2007 para evitar vivir libre de riesgos; y cómo se impulsa la enseñanza de la prevención de riesgos y daños físicos y emocionales en las guías del Programa Escuela Segura publicadas en el 2010, “Me valoro y aprendo a cuidarme” y “Aprendo a elegir bien para desarrollarme mejor”, dirigidas a niñas y niños de tercer a sexto grado de primaria.

La hipótesis de la investigación es que 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 los educandos se presentan como transgresoras y transgresores latentes.

La pedagogía de la prevención asume que los comportamientos antisociales se revierten a través de procesos de enseñanza coeducativos. 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.

La metodología aplicada fue la hipotética deductiva para analizar la causa-efecto del Programa Escuela Segura a partir de tres variables: la conceptualización sobre la violencia escolar y el riesgo social desde la literatura especializada; los objetivos centrales del Programa expuestos en documentación oficial y la descripción del contenido medular de las guías. 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. Asimismo, se sostiene que el hogar, la escuela y la comunidad construyen ambientes protectores para 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. Dos elementos sustantivos para la implementación de este Programa federal fueron la elaboración de la agenda estratégica de seguridad escolar y la capacitación docente, aspectos que se conocen muy poco.

Violencia escolar desde las políticas de 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 y 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 estudiantado, aunque se tenga la certeza de que, ambas acciones, poco o nada, previenen las manifestaciones de la violencia (Devine y 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 de la institución implica una dinámica diferenciada y la ocurrencia de eventos azarosos o repetitivos con o sin violencia es algo que acontece diariamente, pero en algunos casos, “el aula, aún representa la promesa de diálogo, unidad, una configuración coherente de tiempo, concentración y la posibilidad de una narrativa” (Devine y Cohen, 2007, p. 2).

Otro aspecto de las evidencias filmicas 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 y 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 los estudiantes afectados. Por ello, se aboga por el enfoque comprensivo como estrategia alternativa a la cero tolerancia (Devine y Cohen, 2007).

Este enfoque promueve experiencias de aprendizaje de comportamientos prosociales, en lugar de sólo castigar conductas inapropiadas. El programa preventivo contra el acoso escolar (*anti-bullying*) de Olweus (1993) fue el primer proyecto 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 escolar, se incorporaron al currículum actividades diseñadas para inculcar actitudes *anti-bullying* en los alumnos y promover el desarrollo de habilidades para la resolución de conflictos (Furlán y 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 los protagonistas actúan de acuerdo con sus intereses, pero no calculan 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 experimentan los docentes, 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, 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 y 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.

Hacer de la escuela un lugar seguro se sustenta en mirar a 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 entretujan durante la interacción de 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 y reavivar el nuevo pacto educativo en la comunidad escolar.

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” (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 y 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 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 y 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 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.

El buen trato es “toda forma de relación que promueve el descubrimiento y valoración de los propios sentidos y de los ajenos, el diálogo fluido con las personas en la vida cotidiana, la construcción de proyectos de vida propios y la convivencia pacífica” (Iglesias, 2012, p. 33). En el ámbito escolar, una cultura de buen trato se fundamenta en cinco principios: reconocimiento, empatía, colaboración y cooperación, comunicación efectiva y negociación y mediación. La puesta en marcha de estos principios promueve el derecho a ocupar un espacio físico, intelectual y afectivo en el entorno escolar; la interacción empática para el logro de metas comunes, la comunicación dialógica (opinión y escucha) y construir la tolerancia como medio para solucionar los conflictos (Iglesias, 2012). Si el profesorado aplica estos principios, estará haciendo de la escuela un ambiente seguro.

Programa Escuela Segura: Encuadre político, institucional y formativo

En México, 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, Lizardi y Juárez, 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 y Zurita, 2016, p. 2).

En este contexto, con base en el Acuerdo 557 con el que se emiten las reglas de operación del Programa de Escuela Segura (PES), que se estableció en febrero de 2007, se reconocía que en México:

La existencia de ambientes seguros en las escuelas públicas de educación básica es una situación indispensable para generar condiciones que permitan mejorar el aprovechamiento escolar en niños y adolescentes [...] Las escuelas públicas de educación básica forman parte del entorno social por lo que todo aquello que altere o ponga en riesgo su dinámica, las afectará directamente provocando un clima de incertidumbre y vulnerando la integridad de la comunidad escolar. En nuestros días, existen factores como la violencia, la delincuencia y las adicciones que ponen en riesgo la seguridad dentro y fuera de la escuela y merman las posibilidades de una convivencia solidaria, respetuosa y democrática, por tanto, deben ser atendidas y prevenidas (Diario Oficial de la Federación [DOF], 2010, s/p).

Por lo anterior, el PES se proyecta como una estrategia para prevenir situaciones de riesgo que impactan la seguridad de la comunidad escolar. En la fase inicial operó en nueve entidades federativas del norte, centro y sur del país: Baja California, Chihuahua, Distrito Federal, Guerrero, Jalisco, México, Michoacán, Sinaloa y Quintana Roo” y a partir del 2008, se integrarían más entidades y la cobertura sería en todos los niveles de la educación básica (DOF, 2010). En el 2007, el PES benefició a “1, 174 escuelas ubicadas y a 558, 718 estudiantes de preescolar, primaria y secundaria” (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2011, pp. 5-6) en estos estados.

En este sentido, en diciembre del 2010, el Programa ya era de cobertura nacional en el que participaban todas las entidades, con base en las reglas de operación 351 municipios prioritarios, es decir, que tuvieran alta incidencia delictiva identificada por la Secretaría de Seguridad Pública (DOF, 2010). Para el 2013, el número de municipios inscritos al Programa fue de 746, pero solamente 361 municipios calificaban como prioritarios; este año las escuelas beneficiadas fueron 74, 845 planteles (SEP, 2011, p. 5). Si bien se trataba de participación asimétrica, la cobertura del programa crecía año con año por el hecho de que se aspiraba a tener una escuela más segura, es decir, libre de violencia.

Este anhelo hizo que el PES apuntara hacia el fortalecimiento de estrategias y acciones que impulsan una cultura de la prevención del riesgo escolar sustentada en el desarrollo de competencias ciudadanas en los alumnos y en la construcción de ambientes democráticos en las escuelas públicas a través del currículo escolar, la gestión escolar y la participación social. En el PES es fundamental la promoción de la participación y el involucramiento de los integrantes de la comunidad escolar en asuntos de interés colectivo para resolver los conflictos por vías no violentas como el diálogo y la negociación. Asimismo, en una escuela segura debe prevalecer un

ambiente escolar democrático y armónico, que facilite la toma de decisiones en un marco de equidad y respeto, en torno a medidas preventivas ante situaciones de riesgo (DOF, 2010).

Si bien, 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). Por consiguiente, 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, la elaboración de la Agenda de Seguridad Escolar era fundamental. Esta agenda es el documento formulado en el seno del Consejo Escolar de Participación Social de cada escuela; define las acciones para atender los principales problemas identificados en la autoevaluación de la convivencia y la seguridad en la escuela, de la cual se deriven acciones y metas, mismas que forman parte de la planeación anual escolar. Esta agenda necesitaba vincularse con el Programa Estratégico de Seguridad Escolar que es el documento de planeación estatal a través del cual se describen las estrategias establecidas por la Coordinación Estatal del Programa Escuela Segura (DOF, 2010).

La Agenda de Seguridad Escolar debe contener compromisos concretos con la innovación de la gestión de la seguridad escolar, la prevención de la violencia y de las adicciones; estrategias de coordinación entre las autoridades educativas estatales, municipales y federales para sumar capacidades y recursos en beneficio de la seguridad de las niñas, niños y jóvenes de educación básica derivados de una descripción, análisis y diagnóstico de la situación de la seguridad escolar en la entidad; principales indicadores educativos de violencia, consumo de sustancias adictivas o de otros factores que vulneran la seguridad escolar; objetivos, metas y acciones para fortalecer la seguridad en las escuelas de educación básica en la entidad; acciones para el seguimiento de compromisos y la rendición de cuentas y la identificación de las principales fortalezas, debilidades, oportunidades y amenazas que posibilitan o frenan la implementación de las acciones propuestas en los instrumentos estatales de planeación y de gestión escolar (DOF, 2010).

De esta manera, una escuela segura “es aquella en la que las y los integrantes de la comunidad escolar conviven de manera inclusiva, democrática y pacífica, y trabajan 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 macropolíticas e interinstitucionales, el PES se abría 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.

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).

El ejercicio de los recursos sería a partir de los siguientes criterios:

- a) Al menos 70% de los fondos se entregarán a las Escuelas Beneficiadas para llevar a cabo las acciones que fortalezcan su seguridad de acuerdo a lo establecido en su Agenda de Seguridad Escolar.
- b) Máximo 20% se destinará a acciones transversales de apoyo técnico y material, capacitación y asesoría para todas las Escuelas Beneficiadas en el PES.
- c) Se podrá destinar hasta un 10% para acciones de acompañamiento, supervisión y evaluación de las escuelas participantes en el PES (DOF, 2010, 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 del 2007 en el de 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).

Otro aspecto negativo en este incremento de la cobertura del 2008 al 2014 fue la baja en el monto económico asignado a cada plantel porque la partida presupuestal no se incrementó en proporción directa con el aumento de planteles beneficiados.

En este mismo Acuerdo, 663, 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).

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). Si bien las madres y padres y docentes son asignados como agentes protectores, le corresponde a 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 por 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 de la prevención: aprender a construir entornos protectores

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 intra escolar. 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 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 los niños abandonados o violentados. Los infantes aprenden a reconocer y evitar riesgos, a tomar decisiones libres y ser responsables de las consecuencias de sus actos (Conde, 2010a).

En la guía se hace énfasis en que, aunque una niña o niño tiene derecho a ser cuidado, 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, 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 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 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 lo 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 dice 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, 2010b, 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 corrupción 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, fortalecer la participación social de las instituciones como promotoras de la seguridad alentó la pedagogía de la prevención.

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 son azarosos y quizá de poco alcance. Fierro (2013), sostiene que 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?” (p. 2).

Atender este reto, implica varias cosas. Primero, que 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, sino de la represión. 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. Cuarto, aceptar que el aprendizaje del buen trato 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 y valorar los riesgos sociales.

Consolidar a las escuelas de educación básica del país como espacios seguros y confiables ha sido 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.

En esta tónica de la prevención desde la escuela, en el 2015 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 riesgo, entre ellas el acoso escolar.

Frente al incremento de la inseguridad, la violencia y las adicciones, en el 2016, el Secretariado Ejecutivo en el marco del programa federal “Desarrollo de capacidades en las instituciones locales para el diseño de políticas públicas destinadas a la prevención social de la violencia y la delincuencia con la participación ciudadana en temas de seguridad pública”, operó a nivel nacional el Proyecto “Prevención de Violencia Escolar”, el cual tiene como propósito:

Promover la escuela como un espacio seguro tanto al interior como al exterior de los planteles escolares, a través de intervenciones y estrategias que ayuden a prevenir y erradicar la violencia escolar, además de formar niños y adolescentes con capacidad de solucionar problemas mediante el diálogo y el consenso, convirtiéndolos en agentes de cambio en su familia y comunidad” (SESNSP, 2019, p. 6).

En este sentido, la intención de hacer de la escuela un entorno seguro, es decir, libre de riesgos sociales aún no concluye, pero sigue a merced de los vaivenes políticos.

Hacer que el alumnado aprenda a construir entornos protectores desde sus recursos socioafectivos y reconocer que su familia, la comunidad y las instituciones de gobierno son promotoras y defensoras de su derecho a vivir sin miedo, es un primer paso. Habrá que esperar a que estas agencias cumplan con este principio de los derechos constitucionales y humanos.

Referencias

- Bolívar, A. (2006). Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común. *Revista de Educación*, Núm. 339, pp. 119-146.
- Bravo, I. y Herrera, L. (2011). Convivencia escolar en educación primaria. Las habilidades sociales del alumnado como variable moduladora. *DEDICA. Revista de Educación e Humanidades*, No. 1, pp. 173-212.
- Carra, C. (2009). Tendences Européennes de la Recherche sur les Violences et Déviances en Milieu Scolaire. *Acquis, Problemes et Perspectives. 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 Especifica 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. *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 College 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] (2010). Acuerdo número 557 por el que se emiten las Reglas de operación del Programa Escuela Segura: Secretaría de Gobernación. Recuperado el 30 de enero del 2020, de http://www.dof.gobe.mx/nota_to_doc
- 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., Lizardi, A, Tapia, G. y Juárez, M. (2013). Convivencia escolar. Un tema emergente de investigación educativa en México. En Furlán, A. y Spitzer, T. (Coord.).

- Convivencia disciplina y violencia en las escuelas 2002-2011* (pp. 75-131). México: ANUIES, COMIE.
- Fierro, C., Carvajal, P. y 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. y Spitzer, T. (2013). Panorama Internacional. En Furlán, A y Spitzer, T. (Coord.). *Convivencia disciplina y violencia en las escuelas 2002-2011* (pp. 39-70). México: ANUIES, COMIE.
- 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.
- Iglesias, J. (2012). El buen trato en el ámbito escolar (Guardería-Colegio-Escuela). En García, J. y Martínez, V. (Coord.). *Guía práctica del buen trato al niño* (pp. 33-50). España: International Marketing y Communitation S.A.
- 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. *Revista Investigaciones Centro de Estudios en Juventud*, pp. 1-16.
- Secretaría de Educación Pública [SEP] (2010). *Logros y resultados del Programa Escuela Segura*. México: SEP.
- Secretariado Ejecutivo del Sistema Nacional de Seguridad Pública [SESNSP] (2018). *Anexo de la Guía metodológica para el desarrollo de proyectos FORTASEG 2018*. México: SESNSP.
- Secretariado Ejecutivo del Sistema Nacional de Seguridad Pública [SESNSP] (2019). *Guía para el desarrollo de proyectos de prevención social de la violencia y la delincuencia con participación ciudadana*. México: SESNSP.
- Sierra, R. (2001). *Integración y equidad en la perspectiva del desarrollo humano sostenible*. Honduras: Cuadernos del PNUD.