



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ZACATECAS
“Francisco García Salinas”
UNIDAD ACADÉMICA DE DOCENCIA SUPERIOR
**MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO PROFESIONAL
DOCENTE**

TESIS

**VIOLENCIA ESCOLAR DESDE LA NARRATIVA DEL
ESTUDIANTADO DE 6TO GRADO DE LA ESCUELA
PRIMARIA “FERNÁNDEZ DE LIZARDI” TURNO
VESPERTINO. CICLO ESCOLAR 2024-2025.**

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
**MAESTRO EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO
PROFESIONAL DOCENTE**

PRESENTA:
Ing. Uriel Rosales Murillo

Directora:
Dra. Alejandra Ariadna Romero Moyano

Zacatecas, Zac.; a 12 de noviembre de 2025

RESUMEN

En el presente trabajo de investigación se exponen características de la violencia escolar que enfrenta el estudiantado de sexto grado del turno vespertino de una escuela primaria ubicada en el municipio de Fresnillo, Zacatecas; para realizarlo se optó por el uso de la narrativa a través de la operacionalización de dispositivos pedagógicos basados en esta. Se opta por utilizar una definición amplia que permite englobar un concepto polisémico como violencia escolar, posteriormente se exponen las posibilidades que tiene la narrativa para aprehender un fenómeno como el que aquí se trabaja; finalmente, se podrán leer los pormenores de la implementación de los dispositivos, así como los hallazgos encontrados, dentro de los que resulta pertinente destacar que las voces del estudiantado hacen eco de una demanda urgente de atención, además del fortalecimiento de los vínculos, no solamente pedagógicos, sino emocionales con el profesorado y las y los adultos encargados de su cuidado.

Palabras clave: violencia, violencia escolar, acoso, narrativa, dispositivos pedagógicos.

AGRADECIMIENTOS

A la Secretaría de Ciencia, Humanidades, Tecnología e Innovación (SECIHTI).

Deseo expresar mi profundo agradecimiento a la Secretaría de Ciencia, y Tecnología e Innovación (SECIHTI) por el apoyo brindado a través de la beca otorgada durante la realización de mis estudios de posgrado. Estoy convencido de que el camino hacia una mejor sociedad se construye con educación y para que existan las condiciones se debe garantizar el acceso a la mayoría, sobre todo a aquellas y aquellos cuyo destino manifiesto les dice que no pueden. Así, las becas se convierten en un aliciente y en factor determinante para que muchas y muchos, incluido yo, puedan acceder a niveles de estudio como un posgrado. Queda, además, el compromiso adquirido para contribuir en la construcción de un mejor país.

Las becas, en este caso de posgrado, son el claro ejemplo de una política pública enfocada en beneficio de las y los mexicanos que buscan realizar aportaciones en diferentes campos del conocimiento y la tecnología, muchas veces el factor económico es determinante cuando de continuar estudiando se trata, de ahí la importancia de brindar oportunidades a todas y todos, sin distingo del estrato social del que se prevenga.

Como uno de los beneficiados, el compromiso adquirido es mucho mayor, ya que debemos pensar en que nuestros trabajos de investigación aporten algo en beneficio de la sociedad a la que pertenecemos, en mi caso es desde el ámbito educativo en el que espero influir positivamente.

Ahora, resulta en un reto enorme expresar en unas pocas palabras el sentir hacia con las personas involucradas, personas que con sus acciones influyeron y contribuyeron de alguna manera en la realización del presente trabajo, esperando no dejar a nadie de las y los más importantes, quisiera empezar agradeciendo a

Mi familia, mis padres, quienes con su trabajo cotidiano me han demostrado el valor del esfuerzo y de la constancia.

Mi esposa e hijo, su amor y apoyo incondicional, pero también su ojo crítico, no pocas veces me permitieron continuar, a pesar de las condiciones que se presentaban. Gracias por estar, gracias por escucharme y gracias por el apoyo que dan a los proyectos que emprendo. Se que, sin el soporte de mi esposa, esto no hubiera sido posible.

A mi directora de tesis, su acompañamiento, su humanidad y solidaridad incluso en momentos personales complicados resultó invaluable, así como sus ánimos y el compromiso mostrado hacia el logro de lo aquí presentado.

A la Unidad de Docencia Superior, a la Maestría en Desarrollo Profesional Docente y a quienes la integran, en un país como el nuestro, es sumamente valioso que existan posibilidades para el desarrollo profesional en las que se incluya a una gran mayoría, eso, es la educación pública.

A mis lectoras, es un honor saber que alguien se tomó el tiempo para leer lo que se escribe, pero no solamente leyeron, aportaron comentarios, observaciones y elementos que enriquecieron este esfuerzo.

A las autoridades educativas y los docentes de la escuela primaria “Fernández de Lizardi” en su turno vespertino.

A las niñas y niños de sexto grado de la escuela primaria “Fernández de Lizardi” turno vespertino, cuyas voces espero sean escuchadas a través de lo que aquí se escribe.

DEDICATORIAS

A Sandra y Emiliano, mi esposa e hijo.

A todas aquellas personas que en la oscuridad se convierten en luz para otras y otros.

A quienes, con oído atento son capaces de asumir el compromiso de transformar la realidad.

A quienes no solamente ven como los hoyos de la violencia vuelven la realidad un conjunto de paredes cacarizas, sino que se preocupan y ocupan en su reparación.

ÍNDICE GENERAL DEL DOCUMENTO

ÍNDICE DE TABLAS.....	V
ÍNDICE DE GRÁFICAS.....	V
ÍNDICE DE IMAGENES.....	VI
ÍNDICE DE ANEXOS.....	VII
ACRÓNIMOS.....	VIII

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	2
---------------------------	----------

CAPÍTULO I. CARACTERÍSTICAS DE LA VIOLENCIA ESCOLAR	17
--	-----------

1.1 Acercamiento a la violencia	18
1. 2 Violencia escolar: historia y caminar de un concepto polisémico	21
1.2.1 Hacia una comprensión del concepto	25
1.3 Tipos de violencia escolar	36
1.3.1 Las violencias que produce la escuela	37
1.3.2 Las violencias que se reproducen en la escuela	39
1.3.3 Las violencias que cruzan la escuela	42
1.4 Consecuencias de la violencia escolar.....	45
1.5 Marco legal que aborda la violencia escolar en el estado de Zacatecas.....	49

CAPÍTULO II. LA NARRATIVA Y SUS POSIBILIDADES PARA CONTAR
--

HISTORIAS DE VIOLENCIA ESCOLAR.....	64
--	-----------

2.1 Contar historias	65
----------------------------	----

2.2 Definir la narrativa	67
2.2.1 Elementos de la narrativa.....	72
2.2.2 Partes de una historia	77
2.3 Narrativa y construcción de la identidad.....	80
2.4 Narrativa y educación.....	83
2.5 Dispositivos pedagógicos basados en la narrativa	85
2.5.1 Relato autobiográfico.....	86
2.5.2 Incidente crítico	89
2.5.3 Comic pedagógico.....	92
2.5.3 Relatar la cotidianidad: El diario	94
2.6 Posibilidades de la narrativa para explorar la violencia escolar	95
CAPÍTULO III. IMPLEMENTACIÓN DE LOS DISPOSITIVOS PEDAGÓGICOS BASADOS EN LA NARRATIVA PARA QUE EL ALUMNADO DESCRIBA LAS SITUACIONES DE VIOLENCIA ESCOLAR QUE ENFRENTAN	97
3.1 Descripción del entorno físico y social de la escuela primaria. Algunos datos necesarios	98
3.1.1 Ubicación y conformación de la Escuela Primaria “Fernández de Lizardi” en su turno vespertino	102
3.1.2 Características del turno vespertino	103
3.2 El alumnado de sexto grado, sus características	108
3.2.1 Sus familias	110
3.3 Primer acercamiento a la violencia, percepciones del alumnado	113

3.4 Implementación de dispositivos pedagógicos basados en la narrativa	125
3.4.1 Observaciones respecto a la implementación de los dispositivos	128
3.5 Sistematización de la información	133
3.6 Interpretación y reflexiones	148
CONCLUSIONES	160
REFERENCIAS.....	172
ANEXOS	183

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1: Consecuencias de la violencia escolar.....	48
Tabla 2. Rasgos específicos para identificar áreas de la periferia.....	99
Tabla 3. Características del alumnado que acude al turno vespertino.....	106
Tabla 4. Conformación de grupos.....	109
Tabla 5. Sesiones de trabajo.....	126
Tabla 6. Al estudiantado no le gusta cuando.....	130

ÍNDICE DE GRÁFICAS

Gráfica 1. Ocupación de tutoras o tutores.....	111
Gráfica 2. Nivel de estudios de tutoras o tutores.....	112
Gráfica 3. ¿Dónde se sienten más seguras o seguros?.....	114
Gráfica 4. Miedo a salir a la calle.....	116
Gráfica 5. En los últimos seis meses se han enterado si cerca de su casa se ha presentado.....	117
Gráfica 6. Prohibiciones a causa de la inseguridad.....	119
Gráfica 7. Frecuencia de situaciones de acoso escolar en la escuela.....	120
Gráfica 8. En los últimos seis meses se han visto involucradas o involucrados en alguna de las siguientes situaciones en la escuela.....	122

ÍNDICE DE IMÁGENES

Imagen 1. Convocatoria a conferencia sobre resiliencia en jardín de niñas y niños.....	61
Imagen 2. Elementos de la policía estatal en jardín de niñas y niños.....	62
Imagen 3. Ubicación geográfica de la escuela primaria “Fernández de Lizardi”.....	103
Imagen 4. Dos respuestas una realidad.....	118
Imagen 5. Actividad “Mi Playera”.....	130
Imagen 6. Exposición de “Mi Playera”.....	130
Imagen 7. Diagrama Sankey 1 - ¿Qué?	134
Imagen 8. Diagrama Sankey 2 - ¿Quién o quiénes?.....	135
Imagen 9. Niñas: violencia fuera, violencia dentro.....	139
Imagen 10. Esculcar y burlar.....	140
Imagen 11. Niños: violencia fuera, violencia dentro.....	141
Imagen 12. Juul.....	143
Imagen 13. Elementos de una historia.....	144
Imagen 14. Historia 1.....	145
Imagen 15. Historia 2.....	146
Imagen 16. Ante la violencia escolar.....	147
Imagen 17. Diarios recopilados.....	148
Imagen 18. Quiero gritar.....	150
Imagen 19. No me juzguen.....	152
Imagen 20. No escuchar.....	153
Imagen 21. No tengo con quien desahogarme.....	158

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo A. Consentimiento de la institución.....	183
Anexo B. Consentimiento informado de las y los participantes.....	185
Anexo C. Entrevista semiestructurada.....	199
Anexo D. Cuestionario inicial para alumnado.....	201
Anexo E. Mi playera.....	204
Anexo F. La peor señora del mundo.....	206
Anexo G. Violencia fuera – violencia dentro.....	207
Anexo H. Mi diario.....	208
Anexo I. Elementos de una historia.....	209
Anexo J. Ante la violencia escolar.....	210

ACRÓNIMOS

ACE	Acuerdo Escolar de Convivencia
BSF	Bullying Sin Fronteras
CEPAL	Comisión Económica para América Latina y el Caribe
CTE	Consejo Técnico Escolar
COEPLA	Coordinación Estatal de Planeación del Estado de Zacatecas
CNB	Comisión Nacional de Búsqueda
CUVE	Cuestionario para Evaluar la Violencia Escolar
DOF	Diario Oficial de la Federación
ENSU	Encuesta Nacional de Seguridad Pública Urbana
ENVIPE	Encuesta Nacional de Victimización y Percepción sobre Seguridad Pública
INEGI	Instituto Nacional de Estadística y Geografía
INE	Instituto Nacional Electoral
INMUJERES	Instituto Nacional de las Mujeres
LGE	Ley General de Educación
MLCEEZ	Marco Local de Convivencia Escolar para el Estado de Zacatecas
MEJOREDU	Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación
OCDE	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico
OPS	Organización Panamericana de la Salud
PISA	Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes
PGR	Procuraduría General de la República

PO	Periódico Oficial
PNCE	Programa Nacional de Convivencia Escolar
RAE	Real Academia Española
SEDESOL	Secretaría de Desarrollo Social del Estado de Zacatecas
SIGED	Sistema de Información y Gestión Educativa
USAER	Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular
UAZ	Universidad Autónoma de Zacatecas
UNAM	Universidad Nacional Autónoma de México
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Cultura y la Ciencia
UNICEF	Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia

INTRODUCCIÓN

Tal como mencionan Trucco e Inostroza (2017), conocer e investigar datos relacionados con la violencia en el ámbito escolar, así como sus efectos en el rendimiento académico de las y los estudiantes resulta un tema relevante. Aunado a que, de acuerdo con las mismas autoras del documento base de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), “*diversos estudios han demostrado que ambientes violentos afectan negativamente los procesos de aprendizaje de niñas y niños en la escuela*” (Trucco & Inostroza, 2017, p. 48).

Recabar dicha información permite: realizar una reflexión acerca de los objetivos que debe perseguir la escuela en contextos como en el que se encuentran las instituciones educativas de Fresnillo, Zacatecas, México; repensar la tarea y las posibilidades que desde la institución educativa se tengan de intervenir y contribuir a la transformación de la realidad social; reflexionar los cambios en el sentido de que, a pesar de las condiciones contextuales, la escuela no debe esperar a que las cosas vayan hacia ella, sino que la propia institución debe proponerse un acercamiento ahí donde más se le requiere, es decir, con las y los más vulnerables, con quienes han perdido la esperanza (Rivera & Guerra, 2023).

En un municipio como Fresnillo, abordar la violencia escolar resulta en un tema conveniente y socialmente relevante, sobre todo si se considera que en conjunto con Zacatecas fueron durante un largo periodo de tiempo, las dos ciudades urbanas del país donde su población se siente más insegura (Valadez, 2023).

Una de las motivaciones que impulsa este esfuerzo es la de abonar con

información que permita, no solamente conocer, sino preparar el camino para más trabajos de investigación encaminados a identificar qué tanto la escuela está o no, “cumpliendo con uno de sus mandatos principales que es ser un refugio de protección y de garantía de los derechos de niñas, niños y adolescentes” (Trucco & Inostroza, 2017, p. 11).

La violencia, desafortunadamente no se queda en la mera percepción, toca la puerta de las instituciones educativas por más que las y los docentes pretendan dejarla afuera, así lo expresa una autora en el sentido de que

“Por su naturaleza destructiva y la falta de herramientas para hacerle frente, cuando la violencia económica y la social entran a la escuela, la descolocan, la desafían, la distraen de su labor sustantiva, aunque también la pueden hacer evolucionar; (por lo que) negar el problema no lo elimina; por el contrario, éste crece en la medida que se ignora” (Conde, 2014, p. 2).

Las distintas manifestaciones de la violencia social afectarán las relaciones sociales que se establecen en las comunidades educativas, pero dicha violencia de fuera cuenta con características que hay que distinguir de la que ocurre dentro de la escuela, es en este punto donde la narrativa permite, de acuerdo una autora, “comprender la realidad en la que estamos inmiscuidos, tomando postura frente a una situación o problemática que atañe a los informantes o narradores” (Díaz-Barriga, 2019, p. 19), es decir, a la de las y los estudiantes.

El tema de investigación elegido resulta en un esfuerzo por no ignorar la situación; por tratar, en un principio, de conocer la problemática a través de la voz de las y los estudiantes que la padecen, mediante el uso de la narrativa y los dispositivos que se basan en ella, como elementos que hacen factible acercarse y aprehender la realidad; realidad que por más que se pretenda ignorar se encuentra en los diversos ámbitos en que se desenvuelve la sociedad. El uso de las historias y las producciones

recabadas de las niñas y niños puede encaminar una reflexión hacia pensar en la necesidad de generar estrategias de intervención que promuevan ambientes idóneos para el aprendizaje.

Asumir la realidad hace posible trabajar en su transformación, por lo que conviene recordar que la tarea del profesorado va más allá de la mera transmisión mecánica de conocimientos y el cumplimiento de un programa o plan de estudios. Sumar también que las instituciones educativas no pueden permanecer ajenas a lo que ocurre en sus entornos. La violencia entra a la escuela por la puerta, se cuela por las ventanas y se respira en el propio aire de la cotidianidad, al menos así es en muchos lugares de México.

Cuando se habla acerca de trabajos de investigación realizados acerca de la violencia escolar, es preciso decir que

“Los estudios revisados en educación primaria han investigado la violencia entre estudiantes desde la mirada de los observadores (estudiantes, docentes y directores), pero no preguntaron si los informantes la habían sufrido directamente, por lo que sólo aportan información sobre la frecuencia de percepción de violencia” (Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (MEJOREDU), 2021, p. 67).

Al aprovechar las posibilidades que brinda la narrativa como herramienta pedagógica, se hace posible que las voces de esas cifras se escuchen, de esos números impersonalizados cuyos rostros se invisibilizan tras la frecuencia y la estadística, tras la moda, la media y la mediana; y que son más que la desviación estándar, son historias de violencia que merecen ser contadas con miras a prevenir su repetición.

Conviene además recordar que la escuela le debe su formación y los objetivos que persigue a la sociedad en la que se inserta, por lo que no puede ser ajena a las problemáticas que le atañen; así, resulta importante conocer las características que un

fenómeno como la violencia adquiere una vez que se presenta dentro de las escuelas, resulta tan relevante, que al propio concepto se le suma lo escolar para especificar que se habla de actos que ocurren en el escenario de la propia institución.

Las características y los tipos de violencia escolar han sido un tema recurrente en diversas investigaciones, sin embargo, en la mayoría de ellas se trata de estudios de corte estadístico realizadas a través de instrumentos estandarizados que terminan por transformar sentires y realidades en números, los números preocupan, pero los testimonios tienen la potencialidad de mostrar realidades y abrir los ojos. Es necesario ampliar el abanico de trabajos que vayan a las y los actores, que escuchen la voz de víctimas, agresoras y agresores, que visibilicen esa violencia que en los centros escolares se tiene normalizada bajo los mites de cotidianidad, es decir, hablar de esas manifestaciones que ya no sorprenden por su regularidad, pero que tienen afectaciones en quienes las sufren.

Para realizar un acercamiento al tema de estudio se realizó una búsqueda de artículos e investigaciones en distintos libros y en internet en servidores como Google Académico, Redalyc, Ricaxcan, LIBRUNAM y SciELO. Los parámetros de búsqueda fueron: violencia, violencia escolar, violencia en escuelas, narrativas de la violencia y dispositivos pedagógicos basados en la narrativa; a continuación, se presentan los hallazgos más relevantes.

En el ámbito internacional, en la ciudad de Santiago de Chile, Herrera, Sances & Tijmes (2019) publicaron “Violencia escolar y *bullying*”, en el libro “Convivencia escolar para líderes educativos”, las autoras hacen referencia a la importancia de abordar el concepto de violencia como uno con múltiples definiciones, conceptualizan la violencia escolar y en específico el *bullying* con características como: su reproducción

sistemática, reiterativa, individual o grupal, que ocurre dentro o fuera de la escuela y se realiza por cualquier medio; y el *cyberbullying* como aquel con las mismas particularidades pero que se ejerce por medios digitales, sobre todo redes sociales.

En el panorama nacional, como muestra de las investigaciones de corte cuantitativo se puede mencionar la realizada por Sapién, Ledezma & Ramos (2019), sobre la percepción de la violencia escolar en el último ciclo de educación primaria, los autores aplicaron un cuestionario de violencia (CUVE) diseñado con una escala Likert que se aplicó a niñas y niños del último ciclo escolar de una escuela en la ciudad de Chihuahua; en los resultados encontrados se observó poco interés por parte de las y los alumnos, lo que repercutió en sus respuestas y por lo tanto, en los resultados.

En la caracterización del *bullying* planteada por Herrera, Sances & Tijmes (2019), coincide la investigación que Cedeño (2020), realizó a través de una revisión bibliográfica y de análisis de contenido de la violencia escolar en los diversos programas para su prevención a nivel mundial y latinoamericano, otro de los aspectos importantes es la distinción que se hace al hablar de violencia *en la escuela* y *de la escuela*. En coincidencia con Herrera, Sances & Tijmes (2019), se considera la violencia como un fenómeno relacional y multicausal, de tipo social por lo que puede ser transmitida y aprendida.

Domínguez, Deaño & Tellado (2020) presentaron la investigación de corte cuantitativo, no experimental, descriptiva, inferencial y de regresión: “Incidencia de los distintos tipos de violencia escolar en Educación Primaria y Secundaria”, a través de un instrumento CUVE-R se planteó el objetivo de cuantificar los diferentes tipos de violencia que ocurren dentro de escuelas primarias y secundarias. Los hallazgos mostraron que la violencia verbal y física tenían fuerte presencia sobre todo en el nivel

secundaria, además la existencia de una asociación directa del tipo de violencia con el género, la edad y el nivel escolar; y una relación inversa en cuanto al expediente escolar, se observó que, entre menor rendimiento académico, la posibilidad de sufrir o provocar violencia se incrementa.

En el año 2021, MEJOREDU presentó el informe “La violencia entre estudiantes de educación básica y media superior en México. Aportaciones sobre su frecuencia y variables asociadas a partir de estudios de gran escala”, en el que expone los resultados del análisis de datos existentes de violencia escolar, información recabada mediante estudios de gran escala y durante períodos distintos de tiempo. Además, el documento brinda un marco teórico inicial de la violencia escolar con el objetivo de que pueda ser utilizado en futuras investigaciones. Una de sus conclusiones es la recomendación de se vaya más allá de las encuestas e instrumentos estadísticos; propone que en un futuro se realicen investigaciones de corte cualitativo o de tipo mixto que vayan y escuchen a las y los estudiantes.

También durante el 2021, la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) publicó el libro “Investigaciones en distintas etapas de la vida”, cuyo capítulo, “La violencia escolar en distintas etapas de la vida”, expone que la violencia escolar elige como escenario de aparición, el ámbito escolar; además, en coincidencia con otras y otros autores mencionados, muestra la existencia de una enorme preocupación al establecer una asociación entre la violencia escolar con el clima de inseguridad y violencia ligada al crimen organizado, es decir, con los factores externos que influyen en que se presente en los centros escolares.

En el mismo capítulo del libro se da cuenta del análisis de los resultados de la investigación cualitativa: “Agresión y violencia en las relaciones interpersonales desde

preescolar hasta universitarios: un estudio del desarrollo humano" realizada en el 2013 en la que se obtuvieron datos a través de técnicas de grupo de discusión y se trabajó con 37 estudiantes, 16 mujeres y 21 hombres, todas y todos provenientes de 27 escuelas, entre públicas y privadas, de la ciudad de Xalapa, Veracruz; dentro de los hallazgos resalta la existencia de una relación entre la edad y el nivel educativo de las y los estudiantes con el tipo de violencia que se ejerce: La violencia física predomina en niveles de primaria y secundaria; mientras que la de tipo simbólico, como insultar, burlar, reírse de la o el otro se incrementa a partir del bachillerato y, en el caso de la universidad, se presentan otras como desviar llamadas, no contestar el teléfono, señalar, vengarse, hablar mal del desempeño delante del grupo y aventar.

Cruz, Santana e Iturbide presentan en el 2022 los resultados de un trabajo de corte cualitativo en el se aplicó un cuestionario a 57 profesores de bachillerato del estado de Puebla, con el objetivo de conocer los significados que las y los profesores tenían acerca de la violencia escolar. Uno de los puntos a destacar es que propone la discusión sobre si a la violencia que ocurre en las escuelas debe llamarse escolar o educativa, en el sentido de que se presenta en los espacios escolares, causando daños a la comunidad y con direcciones que van de los propios estudiantes a sus pares, pero también de las estructuras escolares al no ser capaces de responder eficazmente al problema; en coincidencia, las autoras y el autor plantean la necesidad de reflexionar sobre la razón de ser de la escuela. En concurrencia con otras investigaciones se habla de la violencia escolar como un reflejo de las condiciones contextuales y la violencia cotidiana, no solamente la social, sino la política y estructural.

Durante el mismo 2022, en Guadalajara, Jalisco se presentan los resultados de

una investigación en la que se utilizó estadística simple, narrativas y dibujos, con el objetivo de recaudar información acerca de la violencia. En coincidencia con otros trabajos (Gutiérrez, Rodríguez & Román (2018), Oliva (2021), Rangel & Magallanes (2022)); Prieto (2022) reflexiona acerca de que las situaciones de violencia incluyen hechos que no siempre son visibles o explícitos, se llega al punto de que muchas prácticas violentas son consideradas como naturales, propias de los ambientes educativos o parte de la naturaleza infantil y su forma de relacionarse.

En dicho trabajo se utilizó la técnica del árbol de la vida, instrumento metodológico creado dentro del modelo de la terapia narrativa a fin de obtener de las y los estudiantes sus experiencias acerca de la violencia escolar, el beneficio de dicha estrategia es que coloca a los estudiantes “fuera”, les permite realizar un análisis no como actores principales, sino como un tercero que ve su realidad y de esta forma puede exponerla. Con ello se muestra que estrategias e instrumentos derivados de la narrativa tienen amplias posibilidades pedagógicas para conocer problemáticas de las y los estudiantes.

En 2023 se publicaron los resultados de un diagnóstico realizado mediante la narrativa en una escuela primaria pública del Estado de Michoacán, para su realización se plantearon tres actividades básicas: “*observación, lectura y diálogo de textos y reinterpretación de algunos de ellos, centrándose en el personaje, en la reflexión de algún aspecto del texto, de manera oral o escrita*” (Flores, Méndez & Passallo, 2023, p. 650). Los materiales propuestos fueron cuentos¹ que por sus características

¹ Los cuentos seleccionados y trabajados, de acuerdo con las autoras fueron: “La peor señora del mundo” de Hinojosa de 1995, “Secretos de familia” de Isol de 2003 y “El lobo sentimental” de Pennart, de 2004.

permiten la reflexión y abren posibilidades para abordar conceptos como violencia, cuidados y descuidos que sufren las y los niños. Destaca el hecho de que las actividades permitieron utilizar elementos de la narrativa para alcanzar los objetivos planteados por las autoras, abriendo así, la posibilidad de replicarlo o adaptarlo con la utilización de más materiales acordes con la tarea propuesta.

En cuanto al ámbito local, en el año 2018, en el artículo: “Violencia en los contextos escolares: una reflexión necesaria para la calidad educativa” se realiza una cavilación acerca de que la violencia escolar va más allá de un acto, es considerada también la omisión del mismo, caracterizándola principalmente por su intencionalidad. En el mismo trabajo, las autoras y el autor exponen que en las instituciones escolares se reproducen los contextos de violencia en los que se insertan, generando un círculo sin fin en el que las y los más afectados son los sectores más vulnerables (Gutiérrez, Rodríguez & Román, 2018).

En la escuela y sus relaciones cotidianas existen conductas y comportamientos que no por considerarse normales o típicos de la edad dejan de ser violentos. Este hecho es algo que ha acompañado a la institución escolar, sobre todo a la de nivel primaria, desde su establecimiento como institución moderna, así lo muestra el trabajo de Rangel & Magallanes (2022), en el que mediante una investigación documental recorren la historia de las prácticas de disciplina, castigo corporal y razonado que durante el siglo XIX se realizaban en las escuelas primarias del estado de Zacatecas, develando el hecho de que, dentro de la escuela este tipo de violencia tiene cierto grado de aceptación y legitimación, más si las razones para su ejercicio se encuentran y justifican en la necesidad de formar a los estudiantes en el autocontrol y el modelaje de sus conductas.

A la fecha existen múltiples trabajos de corte cuantitativo dedicados a recabar información acerca de la violencia escolar (Sapién, Ledezma Rivas & Ramos, 2019; Domínguez, Deaño & Tellado, 2020; MEJOREDU, 2021; Prieto, 2022), datos sumamente importantes que permiten identificar y exponer algunas prácticas violentas que ocurren dentro de las instituciones escolares, es decir, saber la frecuencia y con esta estadística identificar las que más se repiten y con ello, determinar cuál o cuáles son las más comunes.

Conocer las estadísticas, los números de la violencia escolar es un ejercicio sumamente valioso, sin embargo, el afán del presente trabajo se inscribe en contribuir con investigaciones que vayan a la voz de las y los estudiantes, se optó por el uso de dispositivos basados en la narrativa, ya que ofrecen la posibilidad de que las y los estudiantes muestren su realidad y su mundo, problematizándolo y aprehendiéndolo de alguna manera, dicha problematización permitirá caminar hacia el diseño de estrategias que intervengan en contextos de violencia escolar desde los propios ámbitos y realidades.

El trabajo se realizó en la escuela primaria “Fernández de Lizardi” en su turno vespertino, ubicada en el municipio de Fresnillo, Zacatecas; la escuela se encuentra en la periferia de la cabecera municipal y se trabajó con el alumnado de sexto grado durante el ciclo escolar 2024-2025. Se llevó a cabo a través de la operacionalización de dispositivos pedagógicos basados en la narrativa que permitieron acceder a las voces de las y los estudiantes.

Acudir a las voces de las y los actores educativos se convierte en un aporte más, dentro de los esfuerzos de corte cualitativo que desde la investigación educativa acerca del tema de la violencia escolar se realizan, dando respuesta también a las

recomendaciones que se hacen en investigaciones como la realizada en México por MEJOREDU durante el año 2021.

En concordancia con lo expuesto, la pregunta general es: ¿Cómo, a partir de la narrativa y los dispositivos pedagógicos basados en ella, describe el estudiantado de sexto grado de la escuela primaria “Fernández de Lizardi” turno vespertino, los rasgos de la violencia escolar que enfrenta?

De la pregunta general derivan las siguientes preguntas específicas: ¿Cuáles son las características de la violencia escolar? ¿Qué posibilidades brinda la narrativa y los dispositivos pedagógicos basados en ella, para conocer situaciones de violencia escolar? Y ¿Cuáles son, a través de su narrativa, los rasgos de la violencia escolar que enfrenta el estudiantado de sexto grado de la primaria “Fernández de Lizardi” turno vespertino?

Se plantea como hipótesis de trabajo que a través de la operacionalización de dispositivos pedagógicos basados en la narrativa, es posible conocer los rasgos de la violencia escolar que enfrentan las y los estudiantes de sexto grado de la escuela primaria “Fernández de Lizardi” turno vespertino.

De esta manera, el objetivo general es describir los rasgos de la violencia escolar que enfrenta el alumnado de sexto grado de la escuela primaria “Fernández de Lizardi”, ubicada en el municipio de Fresnillo, Zacatecas, México; en su turno vespertino, ciclo escolar 2024-2025, a partir de la operacionalización de dispositivos pedagógicos basados en la narrativa.

Los objetivos específicos son: conocer las características de la violencia escolar; describir qué posibilidades tienen el uso de la narrativa y los dispositivos pedagógicos basados en ella para conocer situaciones de violencia escolar que sufren las y los

estudiantes; y finalmente, caracterizar, desde la narrativa, la violencia escolar que enfrentan alumnas y alumnos de sexto grado de la escuela primaria “Fernández de Lizardi” turno vespertino.

Para conseguir los objetivos planteados se implementó una metodología de diferente carácter, la primera etapa constó de trabajo de tipo documental, acercándose a diversas fuentes bibliográficas, hemerográficas y especializadas; posteriormente, se realizaron visitas a la institución educativa para conocer el contexto y demás información relevante para la construcción de un diagnóstico inicial, en aras de dicha meta se implementó una entrevista semiestructurada con el profesorado de ambos grupos; para el trabajo en el aula se utilizaron otras técnicas etnográficas como la observación participante y el diario de campo; finalmente, en el caso de los hallazgos y resultados se utilizó ATLAS Ti como herramienta de apoyo.

En lo que corresponde al marco conceptual, se aborda la violencia desde su carácter eminentemente humano y social, con características que la hacen aprendible y prevenible, de ahí la importancia de la educación. El primer paso para violentar a una persona es el de desconocerle como una o un otro semejante, es decir, la objetivación permite que se le lastime. La violencia, se encuentra en el terreno de lo instrumental (Arendt, 2006), de un medio para conseguir un fin, quien agrede, consciente o inconscientemente persigue algo.

La violencia se circunscribe a espacios y contextos en los que el ser humano se relaciona con las y los demás, ello le brinda particularidades que van acorde al lugar donde se presente. En el caso de lo que ocurre en las instituciones educativas, las manifestaciones que se presentan adquieren el tono de lo escolar, de esta forma

“la violencia escolar, en este sentido, resume las prácticas violentas que se

realizan en la escuela, como escenario o teatro de acción –de guerra, dicen los militares–; de la escuela, las producidas por las prácticas institucionales; y sobre la escuela, las que la toman como blanco de ataques y agresiones. Una violencia múltiple, plural, nueva y vieja, pero que genera una percepción y condición de inseguridad, de riesgo, de peligro (González, 2011, p.78).

En lo que corresponde al concepto de narrativa, no se reduce meramente al relato,

“no es solamente el medio, sino el propio lugar en el que trascurre la vida del hombre, lo que da forma a la vivencia del hombre, son los relatos que él mismo realiza. Entonces, lo narrativo no es solamente el sistema simbólico en el cual el hombre ha de expresar su existencia: lo narrativo es el lugar en donde la existencia humana toma forma, en donde se elabora y se experimenta en forma de una historia” (Delory-Momberger & Betancourt, 2015, p. 59).

El ser humano se constituye a partir de las historias que cuenta, su vida, acorde con Bruner (2002) comienza desde una edad muy temprana con historias que le ayudan a darle sentido a la experiencia cotidiana, a darle forma al mundo que le rodea, a formarse una identidad, incluso posibilitan nombrar lo que hasta ese momento no existe gracias a que colocan los eventos bajo una nueva luz. Aprovechar estas características a través del uso de dispositivos basados en la narrativa permite alcanzar objetivos, no meramente educativos, su conveniencia práctica facilita la realización de diversos proyectos (Díaz-Barriga, 2019).

La narrativa es realizada por el hombre gracias al lenguaje y se encuentra socio-históricamente situada, por ello, “*lleva las marcas de la subjetividad del autor-narrador (yo-nosotros), la intersubjetividad (autor-lector), y de las relaciones que establecen con sus coordenadas espacio-temporales (aquí y ahora-antes y después)*” (Passeggi, 2015, p. 75).

Las historias y la narrativa se encuentran en una posición dialéctica entre lo qué es, lo establecido, es decir, la realidad y lo posible, lo que podría ser o lo que se desearía que fuera, todo en un contexto y época histórica determinada; por ello, más que ofrecer soluciones, el narrar historias puede ser utilizado como un instrumento que

permite encontrar y hacer visibles problemas.

Como puede verse, el enfoque predominante es descriptivo y cualitativo, ya que tal como menciona un autor, “*la acción indagatoria se mueve de manera dinámica en ambos sentidos: entre los hechos y su interpretación, y resulta un proceso más bien circular*” en el que la secuencia no siempre es la misma” (Hernández, 2014, p. 7).

El trabajo se estructura en tres capítulos. El primero, titulado: “Las características de la violencia escolar”, en él se brinda un acercamiento a definiciones de la violencia escolar, partiendo de la violencia como fenómeno eminentemente humano; además de plantear elementos históricos del concepto y una exposición de tipos de violencia escolar y sus consecuencias; en el cierre del capítulo se exponen elementos del marco legal que aborda la problemática en el estado de Zacatecas.

El segundo capítulo lleva por nombre: “La narrativa y sus posibilidades para contar historias de violencia escolar”, aborda definiciones, características y elementos de la narrativa y con ella de las historias; posteriormente se exponen usos de la narrativa en la educación y distintos dispositivos pedagógicos que se basan en esta; finalmente se realiza un cierre para responder a la pregunta implícita en el mismo capítulo sobre las posibilidades de la narrativa para contar historias de violencia escolar.

Por último, el tercer capítulo lleva por título: “Implementación de dispositivos pedagógicos basados en la narrativa para que el alumnado describa las situaciones de violencia escolar que enfrentan”, e inicia con la exposición de elementos que permitan acercarse a la escuela primaria “Fernández de Lizardi” en su turno vespertino, así como al alumnado con el que se trabajó; además, se muestra la estrategia seguida en la implementación de los dispositivos pedagógicos, así como los

resultados obtenidos y, reflexiones y conclusiones derivadas de estos.

CAPÍTULO I. CARACTERÍSTICAS DE LA VIOLENCIA ESCOLAR

En primer momento resulta importante mostrar las características de la violencia escolar, para ello se parte de algunas características de la violencia que permitan centrarse posteriormente en dicho fenómeno dentro de los contextos escolares.

Para comprender el concepto es necesario realizar una exposición de la violencia que ocurre en los ámbitos escolares, desde la que ocurre dentro o alrededor de las mismas instituciones, que en su mayoría puede ser delimitada al espacio físico-geográfico de la escuela, relacionada con dinámicas grupales y de poder generadas dentro de la propia comunidad escolar; hasta aquella, cuya agresora o agresor se torna más subjetivo e invisible a los ojos de muchas y muchos, ya que es ejercida desde la propia institución escolar y se expresa mediante acuerdos, reglamentos, prohibiciones o incluso costumbres arraigadas y cuya reproducción, restringe o vulnera en cierto sentido el ejercicio pleno del derecho de las y los estudiantes a la educación.

Además resulta indispensable reflexionar acerca de algunas de las consecuencias de dicho fenómeno. Si bien la institución escolar no es responsable de lo que ocurre a su alrededor, tampoco debe ser omisa ante los problemas que terminan expresándose dentro de sus paredes y que en muchas ocasiones son manifestaciones de problemáticas que le rebasan.

Finalmente conviene realizar un acercamiento al marco legal que aborda la violencia escolar, tomando en consideración acuerdos y estrategias vigentes, así como algunas implicaciones, si es que las hubiera, para el ámbito educativo de la “Agenda de la paz Zacatecas 2024”. El capítulo se divide en cinco apartados con los que se pretende alcanzar lo que se plantea.

1.1 Acercamiento a la violencia

La violencia es un fenómeno que acompaña a la humanidad desde su origen, quizá por ello, las principales preocupaciones de las discusiones en torno al fenómeno han sido de tipo ontológica para determinar si puede ser atribuible al propio ser humano, como si fuera una característica propia, es decir, innata; o por el contrario como expone un autor, “*todo sale perfecto de manos del creador de la Naturaleza; en las manos del hombre todo degenera*” (Rousseau, 1982, p.1), así, es el elemento social el que pervierte la naturaleza buena del ser humano. Esto sólo por mencionar alguna de las múltiples discusiones que acerca de la violencia se generan.

La violencia en cuanto a concepto es polisémica, cuenta con varias dimensiones y es abordado desde diferentes aristas, cada una de las cuales se empeña en tratar de explicar sus causas y consecuencias; y para sumarle a la complejidad, su estudio debe ser pensado dentro de contextos espacio-temporales que le confieren características muy específicas, propias de dichos espacios. En este punto resulta de suma importancia considerar estos elementos para no reducir el acto violento a la mera acción y sus consecuencias inmediatas, ya que si se detiene la reflexión enfocándola en esto último, se caerá en acusaciones simples que considerarán a la o el agresor como un sujeto cuya acción es espontánea y no un producto de condiciones previas que de alguna forma pudieron ser detonantes para que cometiera dicha acción.

Un ejemplo de la influencia de las condiciones espacio temporales en las que ocurre la acción violenta puede ser el hecho de que determinadas prácticas sean consideradas violentas en una época y contexto geográfico específico, mientras que

en otro momento histórico o inclusive dentro del mismo, pero en un lugar diferente, las mismas pueden ser plenamente aceptadas y normalizadas.

De acuerdo con la Organización Panamericana de la Salud (OPS), la violencia es el “*uso intencional de la fuerza física o el poder real o como amenaza contra uno mismo, una persona, grupo o comunidad que tiene como resultado la probabilidad de daño psicológico, lesiones, la muerte, privación o mal desarrollo*” (Organización Panamericana de la Salud (OPS), s. f., s/p), la violencia no solamente implica un acto, incluye la no realización del mismo; de esta manera, la negación de un servicio, de un derecho, el descuido, la desatención, etc. pueden ser consideradas prácticas violentas.

L a violencia forzosamente es ““*violencia de*” y “*violencia contra*”. Así se puede hablar de *violencia del individuo, violencia del grupo, violencia de la institución, violencia de las clases sociales, violencia del Estado, violencia del sistema internacional*” (Joxe, 1981, p. 13).

Martínez (2016) en su análisis de la violencia como concepto, propone que se agregue a lo ya expuesto, hablar de este fenómeno en el sentido de que se “*trata de relaciones sociales o, mejor dicho, del tinte que asumen ciertas relaciones sociales. Desde esta perspectiva, la violencia puede ser vista como un adjetivo que califica determinadas formas de relación*” (Martínez, 2016, p. 15). Es posible ver relaciones como las que se establecen en el ámbito familiar o escolar, con características determinadas por el contexto en el que se constituyen, en las que en caso de presentarse situaciones de violencia sería posible analizarlas desde su propio carácter, es decir, entre las y los integrantes de la familia o de la comunidad educativa. Por lo que, cuando se habla de una relación que asume un tinte de violencia, lo primero que destaca es el hecho, de acuerdo con el propio autor, es que se trata de una “*forma de*

relación social caracterizada por la negación del otro” Martínez (2016, p. 16), la otra o el otro, entendido no solamente en su corporalidad, sino, como lo recuerda Mejía (2017), en tanto infinitud.

A manera de resumen, la violencia es un fenómeno social en el sentido de que es el hombre en convivencia con las y los demás quien la ejerce; es complejo y multifactorial, no puede ser abordado desde una sola de sus dimensiones, o no es posible hablar de una causa o factor único como el determinante. En un acto violento se observan desequilibrios de poder ya que el objetivo (velado o explícito) que se persigue es someter a la o el otro; normalmente subyace una intención y la violencia es uno de los medios a la mano para alcanzar lo que se persigue. En las reflexiones entorno a actos violentos no caben los análisis simplistas, si, se puede ver la acción como tal con sus consecuencias inmediatas, pero debajo se encuentran motivaciones, medios y objetivos que deben ser clarificados.

En el terreno de las intencionalidades y las consecuencias, es plausible extrapolarla como un acto humano en el que, tal como menciona Mejía (2017) en su exposición de lo que es acción en Hannah Arendt,

“a pesar de partir del individuo, se hace en cooperación con otros e inicia una secuencia infinita que nos hace responsables de lo que hacemos y de las consecuencias que traerá dicha acción en el todo social. No solo ponemos medios, sino unos fines de los que podemos o no tener control. Vinculado así el hecho de saber que lo estamos haciendo con la responsabilidad de ello” (Mejía, 2017, p. 2).

Otra de las características innegable de la violencia, es que ocasiona daños, se puede afirmar que una de las principales motivaciones de la o el agresor, sea consciente o no de ello, es justamente esa. La violencia, como se observa, termina por vulnerar de alguna manera las posibilidades de una persona para actuar e interactuar, al poner en

peligro el ejercicio su autonomía, constituye un riesgo a las posibilidades de auto determinarse, de ejercer plenamente la potestad que guarda sobre su propio cuerpo y sus propias decisiones, y con esto último, la ocasión de afrontar responsabilidades y consecuencias de ello, “*el elemento central de la violencia consiste en la negación de la capacidad de la persona*” (Litke, 1992, p.164).

Sin embargo, a pesar de lo expuesto, la violencia al ser un fenómeno eminentemente social, que, si bien acompaña al ser humano y se ha presentado a lo largo de la historia de la humanidad, incluso como detonante de numerosos cambios, es prevenible, en este punto la escuela y la educación tienen una enorme tarea por realizar.

1. 2 Violencia escolar: historia y caminar de un concepto polisémico

De acuerdo con Rodney-Rodríguez y García-Leyva (2014), el concepto de violencia escolar surge a la par del establecimiento de la escuela pública en Europa y América Latina entre los siglos XVIII y XIX, es evidente que acompaña a la institución escolar desde sus inicios. Los golpes, las humillaciones y otras formas violentas de castigo se consideraban estrategias aprobadas para mantener el control, conservar la disciplina,² corregir o erradicar determinadas conductas no deseadas y con ello, alcanzar el objetivo último, asegurar la efectividad del proceso educativo.

En el contexto zacatecano, en la segunda mitad del siglo XIX y la primera década

² Al hablar de disciplina no se hace en el sentido de materia o ciencia que se pretende enseñar en un centro educativo, o como parte de un plan de estudios, sino en la implicación de dicho término en el cumplimiento de normas, el sometimiento al mandato de una autoridad con el objetivo de que las y los estudiantes puedan apropiarse del conocimiento que cada materia o asignatura del plan de estudios prevé.

del siglo XX se difundió el

“discurso legitimador del castigo como parte de lo que se denominó la enseñanza del buen trato, a través de las lecciones de moral práctica que se convirtieron en el medio para enseñar las virtudes cívicas a la población infantil que acudía a las escuelas de primeras letras de Zacatecas” (Rangel & Magallanes, 2022, p. 26).

Así, continúan las autoras

“el método disciplinario, consistente en otorgar premios y castigos, se concibió como el medio para obtener progresos en la enseñanza y la conducta infantil. La disciplina escolar se convirtió en un dispositivo para que la niña y el niño adquirieran el pleno dominio de sí, esto es, el control de su natural espontaneidad” (Rangel & Magallanes, 2022, p. 26).

La violencia, en este caso, el castigo físico como medida disciplinaria era y en algunos vergonzosos casos permanece como una herramienta considerada válida para alcanzar fines pedagógicos, incluso, algunas de las madres y padres de familia autorizaban dichos métodos con miras a la formación de sus hijas e hijos. No fue hasta el año 1924, que en coincidencia con la presentación de la “*noción de los derechos de la niñez, impulsada por Save the Children, que esta idea se fue deslegitimando y lentamente las formas para disciplinar a niñas y niños basadas en el castigo violento fueron reconocidas como maltrato infantil*” (MEJOREDU, 2021, p.12). Posteriormente, en 1959 a través de la Declaración de los Derechos del Niño de las Naciones Unidas y la Convención sobre los Derechos del Niño proclamada en 1989, se reafirmó la idea de que el castigo basado en la violencia era inaceptable (MEJOREDU, 2021).

De acuerdo con Guzmán (2012), en México el tema de la violencia escolar sufrió un cambio brusco en cuanto a la forma en que se abordaba, durante los años 70’s privaban principalmente temas relacionados con la disciplina, los castigos y la función reproductora³ de la escuela. Para finales de los años 90’s, la propia autora recalca que

³ Hablar de la tarea reproductora de la institución escolar es hacer mención a la violencia simbólica,

se dan numerosas transformaciones en la escuela, cambios acompañados de una percepción generalizada de la existencia de violencia en prácticamente todos los ámbitos de la vida social; en consecuencia con la nueva percepción, el concepto de violencia escolar se encaminó a sufrir una evolución y convertirse en objeto político, ganándose un lugar en las agendas de seguridad.

Lo expuesto coincide con la conferencia del 2017, “*Violencia en los ámbitos escolares. Aportes para la investigación*”, la expositora explica que hasta los 90’s, se hablaba de alumnas y alumnos indisciplinados, se les concebía como posibles delincuentes, lo que mostraba una mirada policiaca hacia el tema y las y los involucrados, con predominancia hacia la criminalización y judicialización (Kaplan, 2017).

Furlán (2012), expone que hasta el 2009 en el X Congreso Nacional de Investigación Educativa se le asignó un área específica al tema que contaba con el antecedente de un primer estado del conocimiento elaborado entre los años 2002 y 2003. En coincidencia con Kaplan (2017), Furlán (2012) recalca que la visión acerca del fenómeno de la violencia escolar era como si los hechos denunciados fueran responsabilidad exclusiva de las y los alumnos, lo que implicaba la simplificación de un problema muy complejo.

En los mismos años en que los programas sociales y gubernamentales atendían la inseguridad escolar González (2011) planteó que las coordenadas conceptuales de la problematización acerca de la violencia escolar realizada en México eran la

que implica la reproducción de la cultura y los valores de la clase dominante a través de la escuela, que será la encargada de imponer los códigos culturales de dicha clase. Para ahondar más en este tema es necesario recurrir a las categorías planteadas por el sociólogo Pierre Bourdieu.

disciplina, la violencia, las y los menores infractores y el maltrato infantil.

Así se conjugan distintos factores que permitieron la extensión y preocupación por dicho fenómeno, y con la enorme influencia los medios de comunicación se magnificaron hechos o situaciones graves, que con todo y su espectacularidad se engloban dentro de la categoría de violencia escolar sin ningún matiz o con muy poco análisis contextual de por medio. Pocos quizá, pero desafortunados casos ocasionaron que la sociedad y las autoridades voltearan la mirada preocupados, provocando lo que algunas y algunos autores llaman encandilamiento, “*por el cual se invisibilizan (o al menos se les quita significación) a esas otras expresiones de violencia que suelen estar naturalizadas, toleradas por el colectivo*” (Giorgi et al., 2012, p. 16).

La violencia escolar, tanto la que ejerce “*la institución educativa y sus docentes como la que se da entre pares, ha existido desde los inicios de la educación pública, sin embargo, en las últimas décadas (a partir de los 2000)*” (MEJOREDU, 2021, p. 13), es posible ver un crecimiento en cuanto a la preocupación por su abordaje, encaminado sobre todo hacia su estudio y prevención.

Es de esta forma que la difusión y el interés por la problemática tiene que ver entre otras cosas, con el incremento o la mayor visualización de casos ocurridos en contextos escolares, además de la existencia de nuevos marcos legales como el reconocimiento del derecho de las niñas, niños y adolescentes a una vida libre de violencia; lo que propició que “*a partir de los años setenta, creciera el interés por este fenómeno*” (MEJOREDU, 2021, p. 14).

1.2.1 Hacia una comprensión del concepto

En el primer apartado de este capítulo se habló acerca de la violencia, tratando de caracterizarla y de especificar algunos de sus aspectos, ahora resulta posible trasladar ciertos de esos elementos para establecer la violencia escolar como la que elige su escenario de aparición en los centros escolares, centros en los que las y los integrantes de la comunidad educativa conviven y se relacionan de una forma específica gracias a la existencia y el cumplimiento de determinados roles, normas y acuerdos escritos y no.

El planteamiento anterior resulta demasiado simple, sin embargo, es pensado como introducción hacia un concepto, que en similitud con el de violencia, resulta complicado establecer un acuerdo en cuanto a su definición, pasa que cuando se menciona el término, tiene distintos significados para quien lo escucha; sus interpretaciones van a depender del área del conocimiento a la que se pertenezca, los objetivos que se planteé al abordarlo, así como la experiencia y conocimiento previo; resulta necesario plantear algunas definiciones y a partir de su análisis exponer las principales características de la violencia escolar, tarea de suma importancia ya que como mencionan algunas autoras y autores

“La violencia que afecta a los miembros de la comunidad educativa, independientemente de los roles que puedan asumir, impacta en la escuela y consecuentemente, en el cumplimiento de los objetivos del proceso educativo, pedagógico, la enseñanza y el aprendizaje, así como en el trabajo de los profesionales de la educación y en el desarrollo de la personalidad del estudiantado” (Rodney-Rodríguez, Llivina, Bulgado, & Disla, 2020, p. 4).

Algunas autoras y autores plantean que la “*violencia escolar puede ser entendida como cualquier comportamiento cuya intención sea lastimar a otra persona en la*

escuela o en sus alrededores. Esta puede incluir bullying⁴ y victimización, o algunas formas más severas de violencia que involucran armas” (Capp et al., 2017, p. 1). En la definición planteada, “la violencia escolar incluye un rango de comportamientos intencionales que buscan lastimar a otros dentro o en los alrededores de los contextos escolares” (Capp et al., 2017, p. 1).

En el informe acerca del “Diagnóstico de la violencia escolar”

“La violencia se entenderá como una realidad con múltiples manifestaciones: puede ser una agresión directa o indirecta, física o verbal, que puede ser también una forma de hostigamiento y matonaje,⁵ o bien puede convertirse en un acto delictivo. Se verá como un fenómeno de victimización en el cual se produce una relación de subordinamiento, ya sea por aspecto físico, de estatus o nivel psicológico. Además el problema se entenderá como una relación entre múltiples actores, no solamente entre pares, alumnos, sino entre distintos actores al interior de la escuela (alumnos, profesores, funcionarios) e incluso externos (padres y apoderados)” (Ajenjo & Bas, s.f., p. 34).

De acuerdo con el reporte global de violencia escolar y *bullying* de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Cultura y la Ciencia (UNESCO), la violencia escolar incluye violencia física, psicológica, sexual y el *bullying*; y es perpetrada y experimentada por el estudiantado, las profesoras y profesores, además de otro personal de la escuela. Puede ocurrir dentro o fuera del salón de clases, alrededor de la escuela, en el camino de o hacia esta, así como *online*⁶ (UNESCO, 2017).

⁴ Bullying no cuenta como tal con una traducción literal al español, sin embargo, su asociación más frecuente se refiere al término “acoso escolar”, que de acuerdo con Riese & Urbanski (2018) sucede cuando una persona agrede mediante acciones o palabras hirientes u ofensivas de forma reiterada e intencional a otra que no puede defenderse por sí sola, identifican además tres componentes principales para entenderlo: Conducta agresiva, normalmente tiene carácter repetitivo e involucra un desequilibrio de poder.

⁵ Acorde con la RAE es sinónimo de matonismo, es conducta de quien quiere imponer su voluntad por la amenaza o el terror

⁶ Online “es una palabra inglesa que significa «en línea». El concepto se utiliza en el ámbito de la informática para nombrar a algo que está conectado o a alguien que está haciendo uso de una red (generalmente, Internet)” (definición.de, 2024, s/p).

En el mismo reporte se hace alusión al hecho de que es posible que se presenten distintos tipos de violencia al mismo tiempo, es decir, que las niñas y los niños pueden experimentar violencia y *bullying* en la escuela y en los mundos real y virtual.

Mientras que el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) en el “Panorama estadístico de la violencia contra niñas, niños y adolescentes en México” parte de la definición incluida en la Convención sobre los Derechos del Niño, en específico en el artículo 19 y del desarrollo posterior realizado por el Comité de los Derechos del Niño en su observación general N° 13, la cual expone que

“se entiende por violencia ‘toda forma de perjuicio o abuso físico o mental, descuido o trato negligente, malos tratos o explotación, incluido el abuso sexual mientras el niño se encuentre bajo la custodia de los padres, de un representante legal o de cualquier otra persona que lo tenga a su cargo” (UNICEF, 2019, p. 12).

Existen coincidencias en los reportes presentados por la UNESCO (2017) y la UNICEF (2019) en el sentido de que las niñas y niños que han sufrido violencia, rara o escasamente reportan formalmente el ser víctimas, la UNESCO menciona que principalmente se debe a falta de confianza en las y los adultos (incluidos el profesorado), sentimientos de culpa, vergüenza, confusión o preocupación porque sus denuncias no sean tomadas en serio o porque simplemente no saben a dónde o con quién acudir. Además, de acuerdo con la UNICEF, *“hay formas de violencia que son socialmente aceptadas o no percibidas como violentas o perjudiciales y, por lo tanto, no son registradas o reportadas”* (UNICEF, 2019, p. 11), en este punto la UNESCO recalca que en algunos contextos las y los adultos ven el castigo corporal, las peleas y el *bullying* como una parte normal de la disciplina o del crecimiento de las niñas y los niños.

En cuanto a las concepciones que sirven de fundamento para las disposiciones legales que atienden el problema de la violencia escolar, en la Ley para prevenir, atender y erradicar el acoso y la violencia escolar del Estado de Nuevo León, publicada el 01 de julio de 2013 con una última reforma aplicada en fecha de marzo del 2021, se define como

"La acción u omisión dolosa con la intención de dañar física o psicológicamente a una persona perteneciente a la comunidad educativa, ya sean alumnos, profesores, padres, personal directivo o subalterno y que se produce dentro de las instalaciones escolares, o bien en otros espacios directamente relacionados con el ámbito escolar, alrededores de la escuela o lugares donde se desarrollan actividades extraescolares. También, se considera violencia escolar las acciones que se realicen a través de las redes sociales, o cualquier tipo de comunicación, escrita, electrónica o a través de imágenes que pretenda dañar la dignidad de las personas en el ámbito señalado" (Periódico Oficial del Estado de Nuevo León (P.O. N. L.), 2013, s/p).

Mientras que la Ley para una convivencia libre de violencia en el entorno escolar para el Estado de Guanajuato y sus municipios, publicada el 2013 expone que la violencia escolar es todo acto u omisión *"que de manera reiterada agrede física, psicoemocional, patrimonial o sexualmente a un niño, niña o adolescente"* (Periódico Oficial del Estado de Guanajuato (P. O. Gto.), 2013, s/p).

Implica usar intencionalmente la fuerza física o emocional, tanto en grado de amenaza o de manera efectiva y cuyo objetivo sea *"causar lesiones, daños emocionales, trastornos del desarrollo o privaciones"* (P. O. Gto., 2013, s/p), ocurre en la escuela y su entorno. En este punto incluyen la alusión a que puede presentarse tanto en escuelas públicas o privadas. La propia ley expone que el uso de cualquier tipo de comunicación ya sea escrita, electrónica o *"a través de imágenes y videos que pretenda dañar la dignidad y honor"* (P. O. Gto., 2013, s/p) es considerado también violencia escolar.

En el 2014 el estado de Zacatecas aprobó la Ley para prevenir, atender y erradicar el acoso escolar en el Estado de Zacatecas, en la que define violencia como la “*acción u omisión intencional dirigida a provocar daño físico, psicológico o sexual de una persona a otra*” (Periódico Oficial del Estado de Zacatecas (P. O. Zac.), 2014, p. 6). Derivado de la legislación y de las competencias asignadas por la Ley de Educación del Estado de Zacatecas, que en el artículo 82 confiere a la Secretaría de Educación del Estado la competencia de emitir los protocolos a implementar para prevenir y atender la violencia que se “*genere en el entorno escolar, familiar o comunitario contra cualquier integrante de la comunidad educativa*” (P. O. Zac., 2020, s/p)

En el caso de Zacatecas, se atajan manifestaciones de la violencia escolar muy específicas a través de la implementación de los protocolos que tienen por objetivo atender el acoso escolar, el abuso sexual y el maltrato en las escuelas de educación básica.

Al realizar un análisis de las definiciones de violencia escolar planteadas en las leyes de Nuevo León, Guanajuato y Zacatecas puede verse que las tres, en términos prácticos utilizan características propias del acoso escolar y los consideran violencia escolar, sumando algunas particularidades como los daños materiales o a las cosas, pero con coincidencia en varios aspectos.

En este punto resulta conveniente realizar una sistematización de las definiciones abordadas, pues con ello se dará un mejor entendimiento de un concepto como el de violencia escolar. Para realizarlo se parte de las siguientes premisas de análisis: las conductas consideradas dentro de la definición, las y los involucrados, ya sea como víctimas o agresoras y agresores; además de los espacios o lugares donde se presenta.

Capp & otros (2017) consideran violencia cualquier comportamiento cuya intencionalidad sea la de lastimar a otras y otros, se presenta en la escuela o en sus alrededores, en cuanto a las y los involucrados no hay mención, pero por el lugar en el que se ocurre puede interpretarse que las y los participantes serán el estudiantado y demás actores cuyo espacio de relación se encuentre delimitado a lo escolar. Se da una enorme apertura a la interpretación del tipo de conductas que pueden ser clasificadas como violencia escolar.

Mientras que Ajenjo & Bas (s. f.) la exponen como una realidad que se expresa de múltiples formas, ya sea física o verbal, se realiza de una forma directa o indirecta; en este abanico de situaciones, una conducta puede encaminarse a convertirse en un delito. Además, se hace alusión a la existencia de procesos de victimización y de relaciones de poder y de abuso cuyo origen puede ser encontrado en las diferencias, es decir, en la apariencia física, el estatus económico-social o de desarrollo intelectual; las y los participantes, son las y los actores internos (alumnas, alumnos, profesorado, personal de apoyo, etc.) hasta externos (madres, padres de familia, etc.). El espacio se infiere que no se delimita a lo escolar como espacio físico, sino a relaciones que se derivan de las propias interacciones originadas en la escuela, por ello puede ocurrir fuera de los centros escolares.

En las concepciones de la UNICEF (2019), UNESCO (2017) y las leyes aprobadas en los estados de Nuevo León (2013), Guanajuato (2013) consideran que la violencia implica la realización u omisión de actos, la de Zacatecas (2014) y la UNESCO plantean primordialmente conductas manifestadas. La UNESCO (2017) menciona que puede ser física, sexual e incluye el *bullying*, mientras que las legislaciones de Nuevo León y Guanajuato agregan la psicológica, patrimonial y

psicoemocional; y la UNICEF (2019) agrega el trato negligente, los descuidos, las prácticas perjudiciales y la que se ejerce desde lo institucional.

En las definiciones anteriores se especifica la existencia de una intencionalidad, es decir, que quien la realiza busca dañar de alguna forma a su víctima. La violencia se presenta en la escuela: dentro, a sus alrededores o en espacios relacionados con la propia comunidad educativa⁷ (actividades extraescolares, por ejemplo); la UNESCO (2017), las legislaciones de Nuevo León y de Guanajuato contienen que puede presentarse en entornos virtuales, incluidas las redes sociales; las y los involucrados serán el estudiantado, el profesorado, cualquier persona que trabaje en la escuela o que pertenezca a la comunidad educativa.

La violencia escolar puede entenderse como una variedad de conductas, comportamientos y realidades con una intencionalidad específica, velada o predeterminada, de ocasionar daño a quien o a lo que se destina (puede ser también material). Algunas de las manifestaciones incluyen la violencia física, sexual, verbal y psicológica, además puede manifestarse como una combinación de varias, quién la sufre podría ser al mismo tiempo agredida o agredido física, verbal y materialmente.

Violencia escolar también implica la omisión, al hablarlo desde la que es ejercida por la institucionalidad, no solamente al negar el acceso a ambientes seguros por parte de las autoridades educativas, sino del propio profesorado al caer en prácticas perjudiciales que atentan contra el bienestar infantil o pensando desde la visión de las

⁷ Acorde con la “Ley para prevenir, atender y erradicar el acoso y la violencia escolar del Estado de Nuevo León”, comunidad educativa es el grupo conformado por estudiantes, personal directivo, docente y administrativo de las instituciones educativas, padres y madres de familia o tutores así como cualquier persona que por cualquier causa asista al interior de una institución educativa o a sus alrededores para acompañar, contactar, dejar o recoger a algún estudiante o personal docente o administrativo de la misma (P. O. N. L., 2013).

y los docentes como afectados, cuando son las propias autoridades quienes: niegan los elementos mínimos indispensables para la realización de su labor, les reprimen, les acosan o demeritan su trabajo.

La agresora o agresor hace uso de su poder real o simbólico para someter a su víctima, a quien elige en principio, basándose en características que pudieran considerarse de diferencia. De esta forma se le facilitará el objetivar a su víctima, además de que restringirá las posibilidades de que esta denuncie o alce la voz. Para la o el victimario esa otra, ese otro, no es igual a ella o él.

En cuanto al lugar donde puede expresarse, la violencia escolar supera las propias bardas perimetrales de la institución, sus aulas y el patio en el que conviven normalmente niñas y niños. Lo que permite caracterizar el fenómeno como aquel que es producto de relaciones establecidas dentro de la institución educativa, es decir, de interacciones que probablemente de no ser por la escuela, nunca se hubieran dado, así se extiende el escenario de aparición desde los alrededores geográficos, hasta los espacios virtuales.

Al hablar de quienes participan se requiere ampliar a las y los involucrados, en principios de la investigación educativa acerca de la violencia escolar se planteaba que dicho fenómeno se restringía primordialmente a la que protagonizaban niñas y niños, o sea se daba entre pares, ampliándose a las interacciones entre el profesorado y el alumnado; ahora con las definiciones abordadas y la extensión del fenómeno hacia espacios que trascienden al escolar, es necesario pensar en el involucramiento de cualquiera que pertenezca a la comunidad educativa, incluidas madres y padres de familia, el profesorado, el personal de apoyo, hasta las propias autoridades educativas; el prerequisito para definir la situación como violencia escolar será que sea producto,

como ya se mencionó, de una relación cuyo origen puede establecerse en el marco de los procesos de socialización establecidos entre las y los integrantes de la colectividad educativa.

Ante la multitud y heterogeneidad de conductas y prácticas que pueden ser catalogadas como violencia escolar resulta importante hacer algunas precisiones.

En efecto, las formas en que la violencia se puede manifestar en los escenarios escolares es múltiple y por ello requiere que en su análisis y abordaje se considere el contexto y las propias especificidades y las formas de socialización de quienes se ven involucradas e involucrados, este conocimiento debe incluir la percepción de todas y todos los involucrados; el objetivo será evitar juzgar determinadas prácticas desde una visión equivocada y catalogarlas directamente como violencia escolar.

También es imprescindible que se traigan a la discusión los problemas de disciplina y de convivencia, conceptos estrechamente relacionados con el fenómeno que se aborda en el presente trabajo. Por ello se requiere un análisis que permita distinguir cuándo se trate de un problema disciplinario, es decir, de rebase de límites plenamente establecidos y claros, además de conocidos y aceptados por todas y todos; a cuando se tenga que abordar la situación desde la concepción de violencia escolar, y es que la línea entre ambos es muy delgada, casi imperceptible para quien reaccione impulsivamente ante cualquier situación problemática y opte por realizar una condena moral antes que una revisión objetiva.

El tema de la disciplina pareciera convertirse en un tema tabú, muchas personas que escuchan el término traen a su mente las peores prácticas pedagógicas, sin embargo, es necesario repensarla y construir una categoría de disciplina que involucre el respeto y la existencia de una autoridad perfectamente legitimada que sea capaz de

establecer límites claros y que fomente la construcción de ambientes en los que prive la convivencia pacífica y una adecuada resolución de conflictos.

Puede verse con las distintas definiciones abordadas sobre el concepto de violencia escolar, que lo recomendable sería hacerlo desde una mirada amplia que permita, tanto condenar como reflexionar; condenar cualquier conducta o práctica dirigida a lastimar de alguna manera a cualquier persona, considerando el daño provocado como grave y que ello permita reflexionar en lo indispensable que es el prevenir e intervenir cuando dichas situaciones ocurren.

Hay, como mencionan dos autores , quienes optan por utilizar una definición restringida cuya principal virtud es la posibilidad que brinda de acotar “*el objeto a un conjunto muy preciso de hechos relevantes y que las perspectivas más abarcativas la diluyen en una multiplicidad de hechos secundarios*” (Furlán & Spitzer, 2013, p. 67), así, es posible medir o catalogar determinadas agresiones y su repetición, y acorde con los objetivos planteados en su utilización, podrá influir en la implementación de programas, protocolos o llegar a justificar políticas públicas. A diferencia del uso de una visión amplia que tendría mayores posibilidades para realizar un mejor acercamiento a las múltiples formas de la violencia, dicha aproximación otorga, además, la posibilidad de incrementar la visibilidad de las víctimas al facilitar que sean ellas y ellos quienes se expresen.

Ambas visiones, la amplia y la restringida, abonan a la discusión del fenómeno, dependerá de los objetivos que se persigan, así como la disciplina desde la que se pretenda abordar, la opción por una, otra o ambas. Dicha selección predeterminara los tipos de violencia escolar que se abordarán, para el caso de este encargo se opta por una visión amplia, considerando que las conductas acotadas por una mirada más

restringida caben dentro de ella.

Para efectos de este trabajo, se parte en primera instancia de la consideración de la violencia como aquella que instrumentaliza a la víctima, la considera un medio para alcanzar un fin y por ello, la agresora o agresor la convierte en un objeto. En ese sentido se habla entonces de la negación de la o el otro en su carácter de sujeto, en su carácter de igual.

La violencia escolar son manifestaciones y realidades que se expresan en el entorno y dentro de las instituciones escolares, cuya principal característica es el hecho de que surgen derivadas de relaciones sociales establecidas dentro de la comunidad educativa, relaciones que deben su origen a lo que ocurre en cada una de las escuelas y que probablemente sin el cruce de lo escolar, dichas relaciones no existirían. De esta manera, una pelea entre estudiantes, la agresión de una o un estudiante a una o un docente, ocurridas fuera de la institución, pueden ser consideradas violencia escolar siempre y cuando se recurra a un análisis puntual que permita encontrar su origen en el conjunto de relaciones sociales escolares.

Las manifestaciones de la violencia escolar pueden o no, ser directamente observables, así, algunas resultan más evidentes que otras, por ejemplo, en la agresión física, el maltrato, el acoso y la violencia sexual se observan conductas, rasgos y con ellos se establecen parámetros para su prevención y detección, además de determinar sus consecuencias y de ahí se trabaja en el establecimiento de procedimientos, protocolos, legislaciones, etc.

Sin embargo, existen otras expresiones como la negación de un derecho, la restricción de acceso a servicios educativos de calidad, la reproducción de fenómenos que si bien provienen del contexto en el que se insertan las escuelas, tienen

repercusiones en lo que ocurre dentro de ellas. En cierto sentido, este tipo de situaciones resultan sumamente problemáticas, ya que en ocasiones suceden como costumbres que se encuentran normalizadas, incluso pudieran ser parte de reglamentos o acuerdos escritos o no, de la propia comunidad educativa.

Visibles o no, dichas manifestaciones persiguen como objetivo, ya sea velado o completamente abierto, el causar daño, el lesionar de cierta manera alguno de los aspectos de la o el otro; mostrando así, la existencia de relaciones de poder que subyacen en cada acción que encaminan hacia la victimización⁸ a quien lo sufre.

En este sentido en el siguiente apartado se abordarán los tipos de violencia escolar, lo que permitirá una mayor clarificación del propio concepto.

1.3 Tipos de violencia escolar

A la luz de la dificultad que implica definir un concepto como el de violencia escolar es que realizar una clasificación de los tipos o las dimensiones de esta, se convierte en una tarea igualmente complicada, por ello es que se opta por utilizar las recomendaciones de Toledo, Guajardo, Miranda & Pardo (2018), quienes tomaron una línea de investigación y realizaron una revisión de la literatura indexada entre el año 1990 y 2015, producto de la que proponen una reformulación tríadica para el estudio de la violencia escolar y su acercamiento a través de tres dimensiones: las violencias que produce, las que se reproducen en y las que cruzan la escuela.

⁸ Acorde con LISA Institute (2024), el proceso de victimización comprende el periodo de tiempo que va desde el momento en el que una persona es víctima de un delito hasta que logra superarlo e incorporarlo a su historia como una vivencia más. Las características y el entorno de la persona afectada por el hecho traumático pueden contribuir a su propia victimización, por lo que existe una doble vertiente. Por un lado, el riesgo de victimización que cualquier persona tiene y, por otro lado, la vulnerabilidad concreta de una persona para convertirse en víctima.

1.3.1 Las violencias que produce la escuela

La institución escolar es un ecosistema⁹ en el que conviven diferentes personas, que cuenta con roles y responsabilidades determinados y acordes con los objetivos que persigue como institución social, pero también como espacio enclavado en un determinado contexto. De esta forma la escuela cuenta con dinámicas propias, en las que en algunas de ellas se puede producir violencia.

Así, es posible hablar de la violencia institucional, implica “*daños, directos o indirectos, y omisiones causadas por autoridades estatales de todos los niveles*” (UNICEF, 2019, p. 13) y es ejercida gracias a las relaciones de poder que se establecen dentro de las dinámicas escolares, este tipo de violencia se expresa en algunas situaciones como: negar el acceso a las y los estudiantes a las instituciones sin que medie justificación, restringir el ejercicio pleno de sus derechos o vulnerarlos a través de la discriminación que se ejerce mediante la modificación de sus calificaciones, de las burlas y el menosprecio de sus capacidades, de las agresiones físicas y el acoso, estos últimos aplican tanto a las relaciones entre docentes y alumnas, alumnos, como entre directoras, directores y profesoras y profesores,

Dentro de la clasificación que realiza la UNICEF (2019), se encuentran las prácticas perjudiciales, definidas como aquellas en las que la aplicación o no, de normas, leyes, acuerdos, costumbres, etc. afectan el adecuado desarrollo de niñas y niños, que promueven prácticas que vulneran su dignidad y que, comúnmente son aceptadas y

⁹ Acorde con Choque (2009), el ecosistema educativo se fundamenta en el paradigma ecológico integrado por un medio que implica a organismos vivos y objetos que se influencian entre ellos y en el que existe un carácter dinámico en donde cada elemento es a la vez origen y objeto de influencia por vía de reciprocidad. Las personas tienen un rol, desarrollan actividades y tienen interacciones.

normalizadas. El cumplimiento parcial de responsabilidades o el descuido o trato negligente con el que se priva de cuidados o se brinda un trato inadecuado por parte de quienes deberían estar a cargo de la protección de niñas y niños.

También en las instituciones educativas la UNICEF expone que pueden presentarse violencia de tipo:

- Física: Se trata de la forma más común cuando se escucha el término violencia, implica el uso de la fuerza, agresión cuyo objetivo es lastimar provocando daños inmediatos o potenciales a la integridad corporal de quien la sufre.
- Sexual: Implica la incitación o “*coacción para que un niño se dedique a cualquier actividad sexual ilegal o psicológicamente perjudicial, utilización de un niño con fines de explotación sexual comercial, utilización de un niño para la producción de imágenes o grabaciones sonoras de abusos sexuales*” (UNICEF, 2019, p. 13).
- Emocional o psicológica: Como “*forma de maltrato psicológico, abuso mental, agresión verbal y descuido emocional*” (UNICEF, 2019, p. 13). Busca controlar a la víctima, limitar su autonomía a través de provocar sentimientos de culpa, vergüenza o menospicio.

Dichas formas de violencia son producto de la interacción específica en el contexto escolar y pueden ser infringidas por el profesorado, las y los compañeros, el personal de apoyo, las autoridades educativas o cualquier otra persona perteneciente a la institución escolar.

1.3.2 Las violencias que se reproducen en la escuela

En las instituciones educativas también se expresa la violencia simbólica, que trae consigo la imposición de significados considerados legítimos, es decir, los de la llamada cultura legítima, mientras que la escuela oculta el carácter arbitrario de esta imposición y las verdaderas motivaciones de ella, a saber, preservar la dominación de una clase sobre otra. Para quienes pertenecen a la clase dominante el paso por la escuela es una simple extensión del capital cultural¹⁰ que reciben en casa, mientras, para las clases más desposeídas involucra un sacrificio que llega hasta el desaprendizaje de lo que les ha sido heredado, la exigencia es mucho mayor y para ascender en la pirámide social deben por fuerza llegar a repudiar su origen y alienarse a la cultura dominante, pocas, pocos son los que tienen los “dones” y esas y esos terminan justificando al mismo sistema (Bourdieu, 2012).

La violencia simbólica en los contextos escolares se relaciona estrechamente con los objetivos planteados a la educación, es decir, el tipo de ciudadanía que la sociedad en que existe la institución desea formar acorde con los intereses de la clase o el grupo hegemónico. Las y los *“llamados marginados han de ser educados para incorporarse a la sociedad, sin considerar que nunca estuvieron fuera de, que siempre han estado dentro de la sociedad que los opprime y que busca la domesticación de personas deshumanizándolas”* (Quishpe-Guano, 2023, p. 39).

Las prácticas pedagógicas que pueden considerarse como reproductoras de las

¹⁰ Bourdieu (2012) expone que el capital cultural son los conocimientos, costumbres, habilidades que cada familia transmite a sus hijas e hijos y por ello profundamente interiorizado. Dicha herencia cultural va a ser diferente de acuerdo con la clase social a la que se pertenezca, lo que condiciona el acceso a recursos, información, etc. Convirtiéndose en la causa inicial de desigualdad en las niñas y niños cuando se enfrentan a los exámenes diseñados por la escuela. Se considera un don social que se adquiere de forma natural.

desigualdades parten de no considerar el contexto de la o el individuo, de asignar un destino manifiesto por su origen, así, los resultados que obtengan no tendrán nada que ver con la intervención educativa sino con la responsabilidad individual y las características innatas.

Acorde con Quishpe-Guano (2023), algunas de las prácticas son: construir acuerdos educativos sin el debido consenso y participación, mientras a unas y unos se les exige cumplir ,a otras y otros se les exime; aplicación de estrategias y evaluaciones sin considerar características del estudiantado; obligar al alumnado a participar en actividades que no benefician, ni tienen nada que ver con su aprendizaje; definición de éxito o fracaso, ambigua y simplista enfocada en lo individual y supeditada a las consideraciones del profesorado; la aceptación y asunción de determinados conocimientos y significado.

Esta violencia puede desencadenar otro tipo, que será respuesta a las agresiones recibidas, una forma de revancha por parte de las y los alumnos dirigida contra la infraestructura, los materiales o incluso el profesorado, que de acuerdo con Guzmán (2012) en su análisis de la violencia escolar desde la perspectiva de Dubet, será de tipo antiescolar y resultado del dejar atrás, de culpar y responsabilizar a las y los estudiantes de sus fracasos, quienes responderán, ya sea abandonando la escuela, haciendo como que no pasa nada y sobrellevando el proceso o en última instancia, darán una respuesta frontal y agresiva.

Además de los objetivos velados de reproducción y mantenimiento del orden establecido, la escuela se ve afectada por las problemáticas y fenómenos que ocurren a su alrededor, por más que se pretenda convertirla en una caja de cristal en la que se crean escenarios ideales en los que la única preocupación sea la transmisión de

conocimientos, la realidad siempre encontrará una rendija por la cual colarse y recordarle que no puede cerrar los ojos, victimizarse y evadir las responsabilidades que tiene en la transformación social.

En la institución escolar se reproducen las violencias que afectan a la sociedad en la que se inserta, en una sociedad machista que determina los tipos y las formas “normales” en cómo deben relacionarse sus integrantes, no será sorpresa que en sus escuelas ocurra violencia de género, y esta sea justificada o tolerada poniendo como razones las costumbres y las tradiciones.

Violencia de género que puede ser estructural y traducirse en prácticas institucionales de exclusión, que no por ser menos visible es menos dañina, violencia que excluye, que niega o que asigna espacios en razón del género (las o los mejores o peores). O también aquella explícita, que se convierte en agresiones sexuales, intimidaciones o acoso sexual, no solamente se puede mencionar la que ocurre entre pares, sino también la que realiza el profesorado o cualquier personal masculino hacia las estudiantes o sus propias compañeras.

En términos prácticos este tipo de violencia encuentra sus orígenes en la expresión de relaciones de poder y dominación, además de la reproducción de patrones sociales que las y los alumnos arrastran, en muchas ocasiones desde sus propios hogares. Al Hablar de las alumnas, la forma en que se expresa va desde ser ignoradas o dejadas de lado para determinadas actividades por ser mujeres, por ejemplo que se les excluya de la práctica de algún deporte; en amenazas o situaciones de violencia física por rechazar propuestas de índole sexual sobre todo de parte de personas cuya posición jerárquica dentro de la institución escolar es más alta, en muchas ocasiones bajo la amenaza o promesa de una mejor calificación; hasta sufrir

ataques o comparaciones al no cumplir con el estereotipo tradicional femenino (Unidad de Igualdad de Género - Procuraduría General de la República (PGR), 2017).

La negación del problema de la violencia de género y su reproducción en la escuela se apoya en comentarios realizados por el personal docente, comentarios que recalcan que por las propias características de las mujeres, ellas no sean capaces de hacer alguna cosa, aquellos que demeritan la importancia de que estudien al considerar que finalmente se van a casar, otros que hacen notar el hecho de que no deberían estar en determinados espacios, además de la minimización de sus denuncias cuando de violencia se trata, mientras la minimizan e inclusive la justifican (ellas se lo buscaron).

1.3.3 Las violencias que cruzan la escuela

Hablar de las violencias que cruzan la escuela es considerar la misión y los objetivos que determinado contexto histórico – social le plantean, así, en tiempos en los que predominan los dictados del mercado, se espera que la escuela responda a las demandas de este, con miras al cumplimiento de dicho objetivo es que las recomendaciones de entes y organismos internacionales se transforman en reformas que rigen espacios y procesos como el escolar y educativo.

Tal como recuerda Moreno (1995), la educación para el periodo neoliberal es concebida más como un servicio que como derecho, las y los estudiantes son clientes y el enfoque predominante es el que recomienda disminuir la participación del Estado, con afectaciones directas a las características de gratuidad y amplia cobertura que garantiza una educación pública. Se pretende entonces, la creación de un mercado

educativo en el que, como cualquier mercado, la escuela se encargue de adecuar su oferta y demanda acorde con lo que la producción necesita, el problema es que esta labor se convierte en prácticamente la única, de forma que se convence a la sociedad de que así se cumple a cabalidad con sus requerimientos sociales.

En el neoliberalismo se trastoca la definición original de lo que se entiende por educación, es decir, se pasa de pensarla como la acción que brindará al alumnado las herramientas necesarias para que sean capaces de encontrar su propio camino, y en el proceso promover procesos de socialización, a “*una concepción que equipara educación con capacitación para el trabajo, entrenamiento o adiestramiento*” (Moreno, 1995, p. 6), se suman, además, los conceptos de competitividad y calidad, ambos provenientes del sector empresarial y con repercusiones en la forma en que las instituciones escolares desempeñan sus labores.

De esta manera se genera una contradicción al interior de la propia institución, por un lado, se promueve una formación con carácter individualista basada en la competencia; mientras por el otro, se pide que la escuela siga formando ciudadanas y ciudadanos con características homogéneas que le permitan al Estado nacional y al conjunto social persistir.

Lo expuesto coincide con lo que algunas y algunos autores plantean en el sentido de que la escuela aún debe cumplir con su rol de instancia homogeneizadora, normalizadora, de reproducción y sostén para la construcción de los distintos Estados nacionales. Tarea que en el presente se tensiona con “*la demanda de individualización a que están sometidos los sujetos*” (Toledo, Guajardo, Miranda & Pardo, 2018, p. 76).

La educación en este aspecto da muestra de repercusiones contextuales correspondientes a determinados períodos históricos, económicos y geográficos que

afectan o replantean los objetivos para los que se instituyó; dichas consecuencias se transforman en reformas y políticas de Estado, por lo que en el momento en que, como ya se mencionó anteriormente, la violencia se convirtió en un objeto político, las iniciativas de seguridad empezaron a atravesar la escuela con miras a “*garantizar la seguridad del territorio y de la población ante la agresión interna y externa*” (Toledo, Guajardo, Miranda & Pardo, 2018, p. 76).

Los entornos escolares han sido escenarios de hechos de violencia y situaciones de riesgo (López-Doriga, 2023; Telediario, 2023) que alteran la normalidad y las dinámicas de las instituciones educativas, dichas alteraciones van desde la modificación de horarios de salida, hasta el cierre temporal, además de que según la persistencia de las situaciones de riesgo, varias maestras y maestros optan por no acudir a sus centros de trabajo ante la falta de garantías a su seguridad (Valadez, 2022; Reforma, 2022; El Sol de Zacatecas, 2023).

En una sociedad en la que priva el miedo y la inseguridad, en la que la muerte se campea a sus anchas en varias de sus ciudades, al grado de normalizarla y considerarla como cotidiana, no será extraño que las agresiones que ocurren en las escuelas cada vez suban más de intensidad debido a esa paulatina pérdida de capacidad para indignarse ante el dolor ajeno.

Una vez abordados los tipos de violencia escolar considerados dentro de este trabajo, conviene hablar un poco acerca de las consecuencias que produce este fenómeno.

1.4 Consecuencias de la violencia escolar

Para abordar las consecuencias de la violencia escolar se opta por seleccionar principalmente dos ámbitos en los que se muestran: la convivencia escolar, punto en el que será factible hacer mención a la disciplina y las figuras de autoridad; y el segundo en el que se mencionarán las afectaciones al desarrollo y aprendizaje de las y los estudiantes.

Para hablar de las afectaciones que la violencia escolar produce en la convivencia, es preciso mencionar algunas características de esta que permitan entenderla y derivar de ahí las consecuencias que un fenómeno como la violencia puede ocasionar.

Convivir implica las posibilidades que se da el ser humano para interactuar con otras y otros, interacción que se rige por acuerdos implícitos y explícitos que permiten la acción humana encaminada al alcance de objetivos individuales y colectivos, “*nos hacemos con otros*” Fierro, Lizardi, Tapia & Juárez (2013, p. 73). Así, en las instituciones escolares se da un proceso de convivencia que transforma a las y los integrantes de la comunidad educativa, quienes se ven en la necesidad de establecer vínculos con otras y otros, creando un nosotras, un nosotros que se nutre de las especificidades de cada una, cada uno.

Hay por lo anterior, la probabilidad de que se generen conflictos, ya que “*esta vida compartida en las escuelas se ha hecho más compleja debido a los procesos de cambio social, económico, cultural que vive la sociedad*” (Fierro, Lizardi, Tapia & Juárez, 2013, p. 74). La convivencia podrá entenderse desde lo que ocurre en el acontecer diario de las instituciones escolares, desde las interacciones humanas que ahí suceden y las posibilidades que ellas brindan para la formación del estudiantado;

formación que influirá positiva o negativamente en el modo de actuar en la vida futura de las y los alumnos, es decir en el tipo de persona – ciudadana, ciudadano que será.

La convivencia escolar, entonces, se vincula estrechamente con la disciplina en el sentido de que uno de los objetivos de esta última es el de abonar a la creación de espacios que cuenten con las condiciones necesarias para que el proceso educativo pueda llevarse a cabo, además de contribuir en el fomento de interacciones basadas en el respeto a la otra y al otro; para ello resulta indispensable la existencia de límites claros que solamente pueden ser marcados por una autoridad plenamente reconocida y con la suficiencia moral para no tener que recurrir a medidas de carácter coercitivas y violentas.

En cuestiones de convivencia, se opta por una incluyente y democrática, que promueva la resolución pacífica de conflictos a través del dialogo y el respeto, que fomente la participación y promueva la autorregulación, los valores y la importancia de los límites que se demarcan en la existencia y las relaciones con la otra y el otro, ello en lugar de una de carácter punitivo que en nombre de la imposición de un “orden” viole derechos humanos.

Cuando se presentan situaciones de violencia escolar se da una ruptura en la convivencia, que si no es pertinentemente restaurada tendrá efectos negativos en las expectativas reales de formación, además, dependiendo de la forma en que se aborde, la problemática podrá afectar negativamente las disposiciones de disciplina y autoridad establecidas.

Un segundo aspecto a abordar con respecto a las consecuencias producidas por la violencia escolar es el que tiene que ver con el desarrollo y aprendizaje del estudiantado, para ello es importante, primero hacer mención a las afectaciones que

pueden provocar algunas manifestaciones de la violencia, recordar que esta significa la vulneración de los derechos humanos de las y los estudiantes, para mostrar con ello, como el Estado, la sociedad y la escuela (incluidos las y los actores individuales responsables) incumplen con su tarea “*de garantizar a, niños, niñas y adolescentes, una vida libre de violencia, el respeto a su consideración como plenos sujetos de derechos y la protección de su dignidad e integridad física y psíquica*” (Rodney-Rodríguez, Llivina, Bulgado & Disla, 2020, p. 8).

En la tabla 1, de una forma esquemática se da cuenta de manifestaciones y consecuencias de la violencia escolar.

Tabla 1: Consecuencias de la violencia escolar

Tipo	Consecuencias
Física	Bajo rendimiento, depresión, ansiedad, pérdida de habilidades para socializar, falta de empatía, normalización de conductas agresivas.
Agresión con armas	Desde lesiones hasta la muerte, provocando, además, sentimientos de miedo e inseguridad, desmotivación, bajo rendimiento, consumo de drogas, interrupción o abandono de los estudios.
Sexual	Asociada con el abandono o deserción escolar y la dificultad para conseguir pareja. Influye negativamente en la formación de quien la sufre pudiendo encaminarles incluso a pensamientos suicidas.
De género	Influye en el rendimiento escolar, así como factor para la deserción, la baja autoestima y la consolidación de tabúes que incrementan la disparidad.
Psicológica	Sentimientos de vergüenza, desvalorización, miedo, pérdida de seguridad en sí misma, vulneración de las capacidades para realizar actividades al poner en duda capacidades de la víctima. Influencia negativa en el rendimiento académico, depresión, ansiedad.
Acoso	Disminuye la autoestima de quien lo sufre, le provoca ansiedad, puede provocar cuadros depresivos que dificultan las relaciones interpersonales y la integración a la escuela, influye en el aprendizaje. Puede promover la estigmatización y la exclusión social.
Cyber acoso	Influye en decisiones que pueden llevar al abandono de los estudios, provocar cansancio, irritabilidad, fatiga crónica, pánico, y algunas otras somatizaciones.
Negligencia	Abandono escolar, bajo aprendizaje y la realización de prácticas no adecuadas que no contribuyen positivamente a promover el aprendizaje; también la normalización de la violencia, restándole importancia.
Estructural	Discriminación y exclusión.
Simbólica	Prescripción de ciertos roles e identidades, perpetuación de la exclusión y la discriminación, normalización de situaciones de violencia. Influye negativamente en las posibilidades de éxito en quienes la sufren.

Fuente: elaboración propia a partir de Rodney-Rodriguez, Llivina, Bulgado & Disla, 2020; UNICEF,

2019 y Trucco & Ullmann, 2015.

Interpretar la información anterior permite ver que cuando se presenta, la violencia tiene el potencial para afectar significativamente a las niñas, niños y adolescentes, en

lo individual puede actuar en detrimento del desarrollo físico y/o psicológico, provoca retrasos en el desarrollo y en las posibilidades del aprendizaje que deberían ser ejercitadas acorde con la etapa escolar que cursen.

Más allá de lo meramente académico, la propia formación de su identidad y las habilidades para establecer relaciones con otras y otros, así como la capacidad de tomar decisiones pueden verse afectadas por la violencia, hecho que pone de manifiesto el Ministerio de Sanidad Español (2023) al exponer que cuando se sufre violencia en la infancia o adolescencia, esta afecta la salud y el bienestar a lo largo de toda la vida. El estrés que acompaña las situaciones de violencia tiene repercusiones en cuanto al desarrollo cerebral

“sobre todo durante los primeros años de vida, así como también durante la adolescencia perjudicando el rendimiento académico y profesional. [...] Las personas menores de edad expuestas a la violencia tienen muchas más probabilidades de desarrollar comportamientos de riesgo como fumar, consumo de drogas y bebidas alcohólicas, conductas sexuales de alto riesgo, así como de presentar tasas más altas de ansiedad, depresión, otros problemas de salud mental y suicidio” (Ministerio de Sanidad, 2023, s/p).

En el siguiente apartado se abordan algunos planteamientos desde lo institucional en el estado de Zacatecas para hacer frente al fenómeno de la violencia escolar y con ello limitar las consecuencias mencionadas, planteamientos que se traducen en principio en leyes, normas, acuerdos y protocolos.

1.5 Marco legal que aborda la violencia escolar en el estado de Zacatecas

En el ámbito nacional el artículo 3ro. constitucional plantea que

“la educación se basará en el respeto irrestricto de la dignidad de las personas, con un enfoque de derechos humanos y de igualdad sustantiva [...] El Estado priorizará el interés superior de niñas, niños, adolescentes y jóvenes en el acceso, permanencia y participación en los servicios educativos.” (Diario Oficial de la Federación (DOF), 2025, p. 9).

En el mismo tenor, la Ley general de educación, específicamente en el artículo 74, establece que las autoridades educativas tienen en todo momento la obligación de prevenir, a través de la realización de campañas, y atender cuando sea el caso, las situaciones de violencia que se presenten dentro del contexto escolar, mientras determinan “*los mecanismos para la mediación y resolución pacífica de controversias que se presenten entre los integrantes de la comunidad educativa* (DOF, 2024, p. 29).

En lo que respecta al estado de Zacatecas, para acercarse al Marco Legal resulta conveniente mencionar que en 2014 en México, el Congreso de la Unión aprobó la Ley general de los derechos de las niñas, niños y adolescentes, dentro de sus objetivos se encuentra el de garantizar una vida libre de violencia (Título segundo, artículo 13, frac. VIII), vida que para que sea ejercida es indispensable preservar los derechos: a la vida, a la paz, a la supervivencia y al desarrollo de las niñas, niños y adolescentes (Título segundo, artículo 13, frac. I). En el artículo 7 se expone que las autoridades de las distintas entidades federativas “*deberán garantizar el ejercicio, respeto, protección y promoción de los derechos de niñas, niños y adolescentes; así como prever, primordialmente, las acciones y mecanismos que les permitan un crecimiento y desarrollo integral plenos*” (DOF, 2014, s/p).

En el mismo 2014, el Congreso de Zacatecas aprobó la Ley para prevenir, atender y erradicar el acoso escolar en el Estado de Zacatecas, con miras a avanzar en el cumplimiento de los objetivos de protección a niñas, niños y adolescentes a través de trabajar en la construcción de espacios libres de violencia (P.O. Zac., 2014).

Un año después, en el 2015 la Secretaría de Educación del Estado de Zacatecas (SEDUZAC) presenta el Marco Local de Convivencia Escolar del Estado de Zacatecas (MLCEEZ), cuyos objetivos están encaminados al establecimiento de Acuerdos de

Convivencia Escolar (ACE), que implican la elaboración de un documento normativo que regirá la disciplina escolar, único para cada escuela y en el que se establecerán medidas disciplinarias claras y justas, con énfasis en los derechos de las niñas, niños y adolescentes, para promover mediante su implementación, una cultura “*de respeto a los derechos de las niñas, niños y adolescentes, por medio de la concientización a los docentes, estudiantes, madres, padres y/o tutores*” (Secretaría de Educación del Estado de Zacatecas (SEDUZAC), 2015, s/p).

El requisito para la elaboración de los ACE es que se tomen en cuenta la opinión de quienes integran la comunidad escolar para propiciar la participación y el involucramiento de las madres y padres de familia en las decisiones que afectan a sus hijas e hijos, fortaleciendo de esta manera el vínculo escuela-familia-comunidad.

El MLCEEZ fundamenta su actuación en el concepto de convivencia escolar que se encuentra íntimamente relacionado con el de violencia escolar, además, dentro de las fundamentaciones legales de dicho marco, es posible encontrar el artículo 19 de la Convención sobre los derechos del niño, mismo que sirve a la UNICEF (2019) para establecer su definición de violencia.

En el MLCEEZ se habla de medidas disciplinarias en lugar de sanciones a las que se enfrentarán las y los estudiantes en caso de incumplir alguna norma, su fundamento puede encontrarse en el título III de la Ley para prevenir, atender y erradicar el acoso escolar en Zacatecas, que a la letra “*establece que las consecuencias ante el incumplimiento de las normas deben tener un carácter educativo, deben ser útiles para que los infractores tomen conciencia de las consecuencias negativas de sus actos y modifiquen sus conductas y actitudes*” (SEDUZAC, 2015, p. 16).

Se promueve un tipo de justicia reparativa, en el que la o el estudiante repare el daño causado por su acción, además se busca que reflexione acerca de la falta y de las implicaciones que la misma tuvo en la convivencia escolar, alteraciones que fueron provocadas por el incumplimiento de un acuerdo establecido y aceptado por todas y todos quienes integran la comunidad educativa.

La tipificación que el MLCEEZ establece como faltas que alteran la convivencia escolar, así como las medidas disciplinarias correspondientes se ordenan en el sentido de menor a mayor gravedad y son las siguientes:

- a) Tercer grado: Ausentismo total o parcial, incumplimiento de indicaciones y distracciones. En caso de presentarse se sugiere hablar en privado con la o el alumno, generar un reporte y anexar a su expediente, ponerse en comunicación con la madre, el padre o tutora, tutor para establecer acuerdos y exhortarlos por escrito, esto último en presencia de la o el docente de tal manera que puedan establecerse estrategias conjuntas.
- b) Segundo grado: Faltas de respeto a sus pares y/o al personal de la escuela a través de burlas, apodos, groserías, lenguaje obsceno, bromas de mal gusto, o realizar acoso escolar. También contempla la introducción a la escuela de objetos que promuevan la violencia o materiales sin sentido cultural (pornografía, por ejemplo), el uso de dispositivos tecnológicos sin previa autorización, el uso de cerillos sin que medie justificación para ello, el hacer ruido en exceso, el salir de clase sin permiso, el entrar a las instalaciones escolares fuera de horario sin autorización, engañar, copiar, hurtar, o ser cómplice de “actos antisociales”. En cuanto a la medida disciplinaria se deduce que es similar a las anteriores, solamente se recalca

que en su aplicación se debe salvaguardar la integridad física y moral de la o el alumno, no debe constituir una amenaza ni una afectación a sus evaluaciones.

- c) Primer grado: Este tipo de faltas ponen en riesgo la integridad, la salud o la vida de las y los integrantes de la comunidad escolar. Las conductas que se mencionan son las de: promover o participar en vandalismo, graffiti o daños a la infraestructura, realizar prácticas discriminatorias en razón del género o por características propias, crear, distribuir material impreso, digital o a través de redes sociales y cuyo contenido afecte, calumnie, amenace o describa acciones violentas, que contenga imágenes obscenas o vulgares en contra de alguna o algún integrante de la comunidad escolar. En cuanto a las sanciones, son la reparación del daño y el exhorto a la madre, padre o tutor para que con su hija o hijo acudan a alguna institución especializada para recibir atención.
- d) De extremo impacto: En este punto se habla de violencia sexual, problemas de drogas legales o no (posesión, consumo, distribución) y de la posesión, uso de armas. En cuanto a la forma de reaccionar se recomienda informar a las autoridades correspondientes, el cambio de plantel de la alumna o alumno, esto último debe ser sugerido por el Consejo Técnico Escolar (CTE) al supervisor con el acuerdo de la madre, padre o tutor.

Acorde con la tipificación de las faltas y las medidas disciplinarias que establece el MLCEEZ y la propia Ley para prevenir, atender y erradicar el acoso escolar en el Estado de Zacatecas (Título III, capítulo II), la mayoría de las conductas sancionadas

son realizadas por el alumnado, ya no solamente contra sus pares sino que se incluye al personal que trabaja en el centro escolar, es decir, el profesorado, el personal de apoyo y las autoridades de la escuela; así, se establece la violencia contra las instalaciones e infraestructura y se plantea que esta puede ser ejercida en espacios más allá de las propias instalaciones, en lo virtual.

Las sanciones al profesorado, en el caso de la ley, van en el sentido de la no actuación, de la omisión en caso de presentarse situaciones de violencia y no se atiendan con la debida diligencia esperada.

Se puede concluir que el MLCEEZ está diseñado para abordar algunas de las manifestaciones de violencia que se producen en la escuela con sus propias dinámicas y también otras que se reproducen en ella, por ello, como ocurre con algunos otros protocolos de actuación ante situaciones de violencia escolar, el MLCEEZ adopta una concepción restringida del concepto, con lo que se le restan posibilidades de actuación y de respuesta, además de no establecer claramente que otras instancias y cómo pueden ser llamadas a colaborar en el caso de presentarse situaciones que superen los marcos de actuación de las autoridades educativas de cada plantel.

Si bien se establecen determinadas rutas a seguir, dependencias a las que es posible acudir, no termina de clarificar concretamente cómo es que las y los docentes deben actuar ante diversas situaciones, varios eventos superar a las y los maestros, y en lugar de encaminarse por el apoyo interinstitucional terminan sintiéndose solas y solos, a merced de lo que sucede que parece excede sus marcos de actuación, por ejemplo, llegan al punto de las medidas disciplinarias y la poca claridad con que se exponen no ayuda.

En conjunto con el MLCEEZ, con miras a cumplir y así contribuir a alcanzar los objetivos planteados por la Ley general de los derechos de las niñas, niños y adolescentes, además de las facultades que les otorga la Ley de educación del Estado de Zacatecas, las autoridades estatales implementan diversidad de acuerdos, leyes y protocolos. En el caso del Estado de Zacatecas en el año 2014 y pretendiendo armonizar lo local con lo federal se establecieron los “Protocolos del Estado de Zacatecas para la prevención, detección y actuación en casos de abuso sexual infantil, acoso escolar y maltrato en las escuelas de educación básica”, además de la ley que se pretende armonizar, los protocolos se fundamentaron tomando como base las “Orientaciones para la prevención, detección y actuación en casos de abuso infantil, acoso escolar y maltrato en las escuelas de educación básica”, emitidos por la Coordinación del Programa Nacional de Convivencia Escolar (PNCE).

La actual administración estatal retoma los protocolos como parte de su Plan Estatal de Desarrollo del Estado de Zacatecas 2022-2027, en el apartado de Ejes transversales. Política pública 2.1 Educación para una sociedad igualitaria y con identidad; y presentados en diciembre de 2022 como “Protocolos escolares para la protección de niñas, niños y adolescentes”.

Los protocolos integran procedimientos cuyos objetivos van encaminados a prevenir, detectar y actuar en casos de acoso escolar, abuso sexual y maltrato que pudiesen ocurrir dentro del ámbito escolar, manifiestan que *“para la aplicación de los Protocolos, es necesaria la participación de los distintos agentes de la comunidad educativa, autoridades del sector, instituciones, entre otros actores, que son piezas clave para su exitosa realización”* (SEDUZAC, 2022, p. 7).

Dichos protocolos coinciden con lo mencionado por la UNICEF (2019), al hacer hincapié en la obligación de las y los adultos que se encuentran a cargo y cuidado de las niñas y niños; en el caso de las escuelas serán las y los docentes, así como las y los demás integrantes de la comunidad educativa; derivado de su actividad recae en ellas y ellos, la responsabilidad de prevenir y salvaguardar la integridad de las y los estudiantes, mientras que en el hogar serán las madres y padres de familia o quien o quienes funjan como tutoras o tutores.

Los protocolos buscan hacer frente al abuso sexual infantil, el acoso y el maltrato escolar. Para abuso sexual la SEDUZAC toma los lineamientos marcados por la UNICEF (2019) en cuanto a la definición de este tipo de violencia contra las niñas y niños; en lo que respecta al maltrato escolar es considerado como “*el uso de la fuerza o poder, a través de la violencia física, psicológica/emocional y/o negligencia u omisión*” (SEDUZAC, 2022, p. 11) ejercido por cualquier trabajadora o trabajador de la educación hacia el alumnado; y en cuanto al acoso escolar, se ratifican las características del *bullying*, es decir, su intencionalidad, el carácter repetitivo de este y su duración, plantea además, como tipos de acoso escolar: el verbal (burlas, comentarios sexuales inapropiados, ofensas, etc.), el social (ignorar, aislar, menospreciar participaciones, etc.) y el físico, cuya diferencia con el maltrato es la continuidad con que se ejerce.

Algunos de los puntos a destacar de dicho documento es su enfoque a la prevención a través de la detección de factores de riesgo e indicadores específicos, así como la intervención adecuada y el involucramiento de las y los integrantes de la comunidad educativa, también los vínculos que se pretende establecer con otras instituciones y dependencias que puedan apoyar en la difusión y/o brindando

información acerca de la problemática. Incluyen como elemento de suma importancia, el desarrollo de habilidades sociales y emocionales como una excelente manera de prevenir estas conductas.

En vista de las situaciones de inseguridad que se presentan alrededor de las instituciones escolares resulta conveniente abordar los “Protocolos de seguridad y actuación ante eventos de riesgo en el entorno o inmediación escolar” cuyo objetivo general es “*guiar la actuación de la comunidad educativa en casos de antes, durante y después de eventos de riesgo*” (SEDUZAC, 2022).

La existencia de dichos mecanismos de actuación pone de manifiesto la problemática que permea y atraviesa a la institución escolar, el hecho mismo de que las propias autoridades planteen las acciones que la comunidad educativa debe realizar en caso de presentarse una balacera, de escuchar detonaciones o inclusive la posibilidad de encontrar restos humanos en los alrededores de la escuela, es muestra de una realidad que, como se ha mencionado, va más allá de la mera percepción.

Dicho documento presenta un marco conceptual en el que se definen situaciones de riesgo como: tiroteo, balacera, detonación, tipos de armas y la distinción que se puede hacer en términos de posesión, portación, amenaza o uso. Estos protocolos además de plantear líneas de acción proponen abordar pedagógicamente la problemática, en el sentido de convertir en oportunidades de aprendizaje las situaciones de riesgo con el fin de promover valores sustentados en el cuidado de la otra y el otro, mientras se plantea una postura crítica ante la violencia.

El cuidado en situaciones de riesgo como las expuestas, recae en todas y todos quienes integran la comunidad escolar, mínimo en el conocimiento de lo que se debe o no hacer cuando ocurren (buscar lugar seguro, bloquear y alejarse, comunicar), sin

embargo, la elaboración de un bitácora de hechos, la primera intervención en caso de detectar a alguna o algún estudiante con sospechas de portación de arma, recae en las y los adultos; el apoyo emocional, los primeros auxilios y el control de crisis corresponde primordialmente a las y los docentes de quienes se espera cuenten con el temple y las habilidades necesarias para afrontar una situación de riesgo. Pero y si no es así, si las y los docentes también entran en crisis, ¿Quién les atiende? ¿Quién les dará los conocimientos de primeros auxilios? ¿Quién se interesa por brindarles el soporte emocional?

Como puede notarse, el marco legal se fundamenta primordialmente en poner al centro la protección y la garantía del ejercicio de los derechos de las niñas, niños y adolescentes, cosa de suma importancia; sin embargo, resultan limitativos al uso de una concepción restringida de la violencia escolar, con la que se abordan expresiones específicas, pero no se mencionan otras que igual existen y se presentan en los centros escolares.

Para terminar este apartado resulta conveniente realizar algunos comentarios respecto de la actual estrategia implementada por la administración estatal para el año 2024, decretado como el “Año de la Paz”.

El 24 de enero de 2024, el Gobernador del Estado, David Monreal Ávila presentó la Agenda de la Paz Zacatecas 2024, que consta de 100 acciones que se pretende sean impulsadas por 33 dependencias, el mandatario manifestó que dicha estrategia se fundamenta en cuatro pilares: Sociedad en paz, sociedad informada, sociedad en desarrollo y sociedad sostenible (Prensa - Gobierno del Estado de Zacatecas, 2024).

Dentro de las actividades de la agenda se encuentran: la puesta en marcha de cuarteles de la Guardia Nacional, el despliegue de diversos operativos y patrullajes,

incrementos en las percepciones del personal de seguridad y la realización de “Jornadas de la Paz” planteadas en todos los municipios del Estado y que contarán con la participación de las fuerzas de seguridad. Además, se planean actividades deportivas, culturales y la entrega de becas provenientes de los programas federales,¹¹ resulta destacable que en la presentación de dicha agenda no estuvo presente la Secretaría de Educación del Estado (en el boletín publicado no existe constancia).

En el Micro sitio “Paz en Zacatecas” se dan a conocer las actividades y el calendario de realización, derivado de una revisión a lo que se presenta se exponen las que cuentan con algún enfoque hacia la escuela:

- Escuela segura: Despliegue de elementos de seguridad vial en el apoyo de entradas y salidas a instituciones educativas.
- Escuelas de paz: En similitud con el anterior, propone el despliegue de elementos de seguridad en actividades de vigilancia y control de acceso a escuelas, además de la realización de simulacros y acciones para prevenir el acoso escolar, la violencia y el consumo de sustancias.
- Educación por la paz: Enfocadas a la inversión y promoción de valores para la convivencia pacífica, se capacitará a maestras y maestros para que fortalezcan habilidades para la resolución de conflictos. En cuanto a las y los alumnos, con ellas y ellos se plantea la promoción de actividades que tiendan a la prevención del acoso escolar y la mejora de la convivencia.

¹¹ En este caso se habla del programa Jóvenes Construyendo Futuro, las Becas Benito Juárez y el de atención a las instituciones educativas, La Escuela es Nuestra, además de otros programas dirigidos a otras poblaciones como la Pensión del Bienestar, Producción para el Bienestar, Fertilizantes para el Bienestar.

- Escuelas socialmente responsables: Pretende el involucramiento del estudiantado en actividades fuera de la escuela, en forma de voluntariados y participación comunitaria.
- Tod@s al aula: Entrega de becas, uniformes, mochilas y útiles escolares.
- Escuelas dignas para la paz: Enfocada a la infraestructura escolar.

Al momento de la revisión del micro sitio web fueron las actividades encontradas y que se realizaran en contextos escolares o con actores educativos, se puede inferir, la agenda para la paz en el contexto educativo se enfoca en: inversión económica a través de becas, útiles e infraestructura; la realización de pláticas, talleres o capacitación en valores que promuevan una mejor convivencia mediante actividades lúdicas y prevención de conductas como acoso escolar y consumo de drogas, además de buscar establecer vínculos entre la comunidad escolar y la sociedad por medio de la participación de las y los estudiantes como voluntarias y voluntarios; predomina el componente de seguridad con la implementación de operativos de vigilancia y de control (véase imagen 1 y 2).

Imagen 1. Convocatoria a conferencia sobre resiliencia en jardín de niñas y niños



Fuente: fotografía del autor.

Imagen 2. Elementos de la policía estatal en jardín de niñas y niños



Fuente: fotografía del autor.

Pareciera que una de las intenciones detrás de nombrar 2024 como el año de la paz y etiquetárselo a cada acción de gobierno, fuera además la de modificar la narrativa y la percepción que aún durante el último trimestre del año pasado privaba en cuanto a la inseguridad, es decir, cada entrega de apoyos, despensas, vigilancia en carreteras, operativos de tránsito, etc. llevan la palabra “paz”, sin embargo, lo que prevalece es una visión de paz que se enfoca primordialmente en el elemento policiaco, con el incremento de rondines, retenes y operativos de disuasión como prueba.

Es muy pronto para sacar conclusiones acerca de las actividades planteadas, lo deseable es que en el terreno educativo tengan un impacto positivo y que realmente contribuyan a la construcción de una paz que se sustenté en valores como la empatía, la solidaridad y la consideración de la otra y el otro como sujeto de derechos; en lugar de una paz sostenida con operativos policiacos y militares, cuya base sea la visión de seguridad y miedo, y por ello, la renuncia al ejercicio de derechos.

El 12 de marzo del 2024, la Cámara de Diputados revocó la declaratoria de “2024, Año de la Paz en Zacatecas”, después de los sucesos de represión ocurridos en la marcha conmemorativa del 8 de marzo (Cabral, 2024). Hechos por los que se presentaron seis denuncias en las que se acusa de uso excesivo de la fuerza, detenciones arbitrarias y lesiones (Pérez, 2024).

Sin embargo, en una acción desde el Gobierno del Estado, el día 20 de marzo del 2024 se publicó en el Periódico Oficial del Gobierno del Estado de Zacatecas un decreto de gobierno por el que se declara 2024 como el Año de la Paz (Gobierno del Estado de Zacatecas, 2024).

En cuanto a los protocolos y acuerdos abordados, queda pendiente el análisis de su efectividad, a partir del grado de conocimiento de las y los docentes hasta el éxito o no de su aplicación; una cosa es que cuenten con una buena intencionalidad y su planteamiento corresponda con la protección de las niñas, niños y adolescentes, y otra es conocer la realidad de su aplicación.

CAPÍTULO II. LA NARRATIVA Y SUS POSIBILIDADES PARA CONTAR HISTORIAS DE VIOLENCIA ESCOLAR

Conviene realizar un acercamiento a la definición de la narrativa y las posibilidades que brinda como herramienta en el contexto educativo, específicamente en cuanto a su poder para aprehender una parte de la realidad del estudiantado, la que tiene que ver con las situaciones de violencia escolar. Para conseguirlo se inicia con una introducción a la importancia que guarda la habilidad que para contar historias posee el ser humano.

Posteriormente, se realiza un análisis del concepto de narrativa a través del cotejo de algunas definiciones de autoras y autores que lo abordan, mientras se exponen elementos que la constituyen, definidos por Bruner (1997) como los nueve universales, incluyendo además, las partes de una historia por considerarse tema de suma importancia; para luego presentar, desde la perspectiva de Ricoeur (2006) la definición de la identidad y su relación con la narrativa, es decir, del contar historias, como un elemento primordial en su construcción.

Resulta relevante, exponer el uso y la relación existente entre educación y narrativa, el cómo las historias se convierten en herramientas disponibles para su uso en el aula de clases y posteriormente, exponer algunos dispositivos pedagógicos basados en la narrativa con el objetivo de analizar sus características y con base en estas, realizar la selección y adaptación de uno o algunos de ellos de tal forma que permitan cumplir con la pretensión de esta investigación, a saber, aprehender una parte de la realidad, la que tiene que ver con la violencia escolar que enfrenta el

estudiantado de sexto grado turno vespertino de la escuela primaria “Fernández de Lizardi”. El contenido del capítulo consta de seis apartados con los correspondientes subapartados.

2.1 Contar historias

Tal como menciona Bruner (2002), lo que comúnmente se llega a saber acerca de lo que es una historia es aquello principalmente basado en el sentido común y que ayuda a cada una de nosotras y nosotros a cumplir con las rutinas cotidianas, las más familiares; pero sirve mucho menos cuando se busca tratar de entender o explicar qué o el porqué de lo que se está haciendo, o cuando de lo que se trata es de mantener los distintos aspectos de la historia que se cuenta deliberadamente bajo control.

La humanidad en su largo andar temporal ha perfeccionado mecanismos que le permiten transmitir su existencia, heredar conocimiento y así, prevalecer; “*desde siempre la historia del hombre ha sido transmitida por toda serie de relatos*” (Giardini, Baiardini, Cacciola, Mafoni, Ranzini & Sicuro, 2017, p. 97). Dicha transmisión resultaría imposible sin la capacidad del lenguaje y de comunicarse gracias a este, y con ello de la posibilidad de narrarse. Ese traspaso de experiencias e historias convierte, desde el punto de vista colectivo, lo que sería un conjunto de vivencias individuales en “*moneda colectiva que puede circular sobre una base más amplia que la meramente interpersonal*” (Bruner, 2002, p. 16).

Las y los seres humanos cuentan con esa habilidad que se ejercita prácticamente desde el inicio de sus vidas, el contar historias se convierte en una manera de tratar de dar sentido a las cosas, de darle forma a la cotidianidad de cada una y de cada uno.

Lo relatado puede referirse a situaciones, eventos, cosas o personas, de tal manera que ayuda a darle forma al mundo; llega a tal punto que la transmisión de una vivencia o evento puede ser capaz de nombrar aquello que aún no existe en la realidad, permite inclusive presentar mundos alternativos en los que lo real es puesto bajo una nueva luz, con lo que alcanza un grado en el que los significados narrativos pueden ser capaces de imponerse a los supuestamente verdaderos (Bruner, 2002).

Podría caerse en el error de asimilar una historia a una serie de eventos contados como si de una lista numerada se tratara, por el contrario, una “*historia relatada siempre es más que la enumeración, en un orden simplemente serial o sucesivo, de los incidentes o los acontecimientos que organiza en un todo inteligible*” (Ricoeur, 1989, p. 46).

Las historias no son la mera concatenación de situaciones, ni tampoco son del todo inocentes, contienen mensajes que en la mayoría de las ocasiones son plenamente conocidos por quien las cuenta; dicho conocimiento implica que quien o quienes las cuentan asumen que la o el destinatario entiende y se encuentran en un marco común de referencia, validan o dan por sentados una serie de presupuestos que comparten o al menos, es lo que quien narra asume, comparten una “normalidad” con características acorde a cierto estado de cosas que le asigna a las historias una parcialidad propia de las creencias y valores de quien las relata.

En el mismo sentido, las historias no son ajenas a la temporalidad y al contexto geográfico de quien las cuenta, transmiten ideas y conceptos validos durante una época histórica determinada y que, sin embargo, a ojos de otro tiempo o inclusive de otro lugar pudieran no ser vigentes o llegar al punto de estar rebasadas o ser ofensivas.

El requisito para que una historia sea conocida es que debe ser narrada, esa

serie de eventos ocurridos en un espacio geográfico y temporal se transforman en palabras, gestos y emociones propios de quien se encargue de hacerlo, sin embargo, la narrativa no se reduce simplemente a va contar algo, va mucho más allá y tiene varias implicaciones.

2.2 Definir la narrativa

Cuando se escucha la palabra narrativa lo primero que se viene al pensamiento son los cuentos, los relatos o algún otro tipo de producción similar. Lo que tienen en común en dicha percepción es que cualquiera que sea el concepto que se tenga del término, en última instancia se busca hacer referencia a una historia y los elementos que la constituyen.

El concepto de narrativa está íntimamente relacionado con narrar, al investigar sus raíces etimológicas se encuentra que, de acuerdo con el diccionario etimológico castellano en línea (2024), proviene del latín *narrare*, es decir, contar; y a su vez se encuentra asociada con una raíz indoeuropea **gno* que se identifica con conocimiento, conocer; así se deduce que narrar es contar algo de lo que se tiene el suficiente conocimiento para poder hacerlo.

Debe quedar claro que narrar es una capacidad inherentemente humana, primordialmente porque requiere del lenguaje para ser ejercida. La narrativa entonces, acorde con McEwan & Egan (2012), es lenguaje que se va hilando con miras a la construcción de una costura que, una vez terminada es capaz de dar cuenta de un evento acontecido anteriormente, desde la perspectiva que quien lo narra tiene de ello. Como recalcan los mismos autores, una lista extensa no es una narrativa, aún y

cuando se enumeren los hechos, así

“Lo que distingue a la narrativa es que adopta la forma, aunque atenuada, de un ritmo que en última instancia surge de las pautas implícitas en la vida y los actos de los seres humanos. (Esta) refleja una simetría estructural entre sus contenidos y la vida humana. (Trata) no sólo de hechos, ideas o teorías, o hasta de sueños, temores y esperanzas, sino de hechos, teorías y sueños desde la perspectiva de la vida de alguien y dentro del contexto de las emociones de alguien” (McEwan & Egan, 2012, p.10).

La manera en que quien narra va hilando los acontecimientos, es decir, la forma narrativa es capaz de invitar a quien escucha o en su caso lee a seguir el flujo de los eventos desde una determinada perspectiva. Esta capacidad de atrapar a la o el lector u oyente es potenciada por la existencia en el entramado de hilos que constituyen la historia de uno o varios *plot twist*¹², concepto que hace referencia a la necesidad de la existencia de la peripécia o peripeteía, definida como “*el cambio de la acción en sentido contrario, según se ha indicado. Y esto, como decimos, verosímil o necesariamente*” (Aristóteles, 1974, p. 17).

Con el objetivo de construir una narración se debe pensar en hacerlo utilizando el lenguaje, en este caso narrativo, lo que permitirá explorar e indagar muy por debajo del mero comportamiento humano que se manifiesta en conductas visibles, lo que permite ir más allá de esas apariencias exteriores y acceder a los “*pensamientos, sentimientos e intenciones de los agentes*” (McEwan & Egan, 2012, p. 15).

La construcción de historias hace posible que mediante la narrativa se dote de sentido a los acontecimientos que se cuentan, invistiéndolos de coherencia, integridad, amplitud y conclusión. Tal como recuerda un autor , “*cuan*do situamos eventos extraídos de nuestras experiencias personales dentro del orden provisto por la

¹² Acorde con el sitio web *Literary Devices* (2024), un *plot twist* es un cambio inesperado en la historia. En literatura es una técnica que cambia la dirección de la historia de repente.

narrativa, también los investimos de una significación moral” (Gudmundsdottir, 2012, p.62).

Las características expuestas implican el acto de narrar como una actividad cotidiana, propia del ser humano, pero con algunas precisiones que la distinguen de otro tipo de construcción como una lista secuencial de eventos; a diferencia de las listas ordenadas, la narrativa pretende crear un orden, transmitir un punto de vista, dejar en claro determinado mensaje a partir de la experiencia, pero contado de tal forma que se presenten los hechos de manera literal o incluso con el uso de alguna producción literaria como una fábula o un cuento, es decir, mediante una ficción.

Es posible abordar la narrativa desde al menos dos enfoques, el primero de ellos, se podría clasificar como estructuralista en el sentido de que aborda primordialmente las características de los textos, lleva a cabo una distinción entre narrativa, historia y discurso; plantea que la primera será el producto final, principalmente en forma de texto; la segunda es el propio contenido, incluye los eventos, las y los participantes o personajes y los lugares o escenarios en donde ocurre; finalmente, el discurso es “*el relato, expresión, presentación o narración de la historia, [...] puede ser oral, escrito o representado dramáticamente; también puede ser película cinematográfica, mimo o danza*” (Gudmundsdottir, 2012, p. 54).

Un segundo enfoque plantea la trascendencia del acto de narrar a la mera construcción de textos, considera que se trata de un elemento indispensable del accionar humano y por ello, intrínsecamente incorporado a este, “*la narrativa está constituida por una serie de actos verbales, simbólicos o conductuales (sic) que se hilvanan con el propósito de “contarle a alguien que ha sucedido algo”*” (Gudmundsdottir, 2012, p. 54), esta construcción permite acceder a la vida de la y el

otro, a sus emociones, a su experiencia, “*a sus propias prácticas cotidianas, a su construcción simbólica de un tema o suceso. Es decir, en conocer cómo el otro construye sus significados sobre algo*” (Oropeza, 2019, p. 53).

En el contar historias que se realiza de manera cotidiana quien lo hace, ya sea a través del lenguaje escrito o primordialmente utilizando el verbal, debe realizar la conexión entre una serie de eventos en forma de secuencia y orden, de tal manera que sea consecuente con una acción posterior y además, coherente para los significados que se espera que las y los oyentes o destinatarias y destinatarios saquen de la historia (Kohler, 2008). Así, la narradora o el narrador, hace una selección de los eventos que le parecen más importantes mediante la evaluación de la significancia de ellos, su posterior conexión y organización, pensadas para un público en particular.

Otro elemento primordial de las narrativas es su carácter cultural, es decir, su composición se realiza para audiencias particulares en momentos de la historia específicos y se encuentran basadas en discursos y valores aceptados en un contexto histórico, cultural y geográfico. En consecuencia, como recuerda Kohler (2008), estas no hablan por sí mismas, sino que ofrecen una ventana a un "yo esencial".

La narrativa, en coincidencia con Hardy (1977), se sea consciente o no de ello, se encuentra presente en prácticamente todos los ámbitos de la vida humana, en efecto, de ahí obtiene su contenido, sería un error pensarla meramente como la invención estética de una o un artista que la utiliza para controlar, manipular y ordenar determinada experiencia. Se trata de una actividad mental primaria que logra transferir elementos de la vida al arte.

Como menciona Hardy (1977), las y los seres humanos crean historias acerca de ellas y ellos mismos, acerca de otras y otros, para hablar de asuntos individuales y

colectivos, del pasado y del futuro; esto se convierte en una actividad que hace valer la pena y da muestra de lo que es realmente vivir. “*Amamos, soñamos, soñamos despiertos, recordamos, aprendemos, odiamos, amamos por medio de la narrativa*” (Hardy, 1977, p. 12).

Que la vida se desarrolle en un mar de relatos es uno de los principales problemas cuando se trata de construir una narrativa, no es que las personas carezcan de las habilidades para realizarlo, como ya se ha expuesto, sería precisamente todo lo contrario, narrar es una actividad tan cotidiana y común que se escapan detalles al momento de emprender esta tarea de forma consciente y con el objetivo pleno de construir narrativamente la realidad.

Bruner (1997) plantea que algunos de los antídotos clásicos para hacer consciente esta actividad automática y demasiado habitual son: el contraste, la confrontación y la metacognición.

El contraste implica la escucha de dos o más versiones de un mismo suceso con explicaciones razonables pero contrarias entre sí, con ello se dan posibilidades de sopesar las observaciones de dos o más personas, los diversos puntos de vista y las precisiones que tienen de un mismo evento.

La confrontación, sopesadas las versiones de dos o más observadoras u observadores podría resultar que la primera versión de la realidad choque frontalmente con sus afirmaciones, en consecuencia, Bruner (1997) menciona que el principal ingrediente de este antídoto es la expectativa frustrada. El mismo autor recalca que “*a la larga la confrontación puede requerir una resolución entre las narraciones en conflicto. [...] De hecho, [...] antes despertará ira y resentimiento que levantar conciencias*” (Bruner, 1997, p. 274).

Finalmente, la metacognición en la que el pensamiento es el propio objeto del pensar, de acuerdo con Bruner (1997) puede ser redirigida hacia los códigos lingüísticos en los términos en que se organizan y expresan. El objeto de esta actividad es presentar formas alternativas en que se puede construir la realidad, aporta “*una base razonada para la negociación interpersonal de significados, una forma de conseguir el entendimiento mutuo incluso cuando la negociación no consigue obtener el consenso*” (Bruner, 1997, p. 274).

A pesar de que se apliquen los antídotos mencionados, cuyo aporte implica que entre quien cuenta y quien escucha se puedan negociar determinados significados implícitos en la historia que se relata, puede suceder que las discusiones sobre la realidad narrativa no se encaminen hacia dicha negociación

“*dentro de la comunidad humana, sino al rechazo indignante de los «relatos» como fuentes de la ilusión humana. Los relatos, por mucho que requieran verosimilitud, no pueden producir la Verdad. Encontrar la Verdad es la prerrogativa de la ciencia y la lógica*” (Bruner, 1997, p. 275).

Una vez abordadas las características que permiten entender el concepto, resulta pertinente abordar sus elementos y las partes que constituyen una historia.

2.2.1 Elementos de la narrativa

La narrativa, el contar historias, es utilizada por el ser humano, además de con el afán de compartir una experiencia que le resulta significativa, para organizar su propia vida, para encontrar un equilibrio entre la relación dialéctica que prevalece entre la “normalidad”, los eventos canónicos y el mundo de posibilidades existentes. La incertidumbre se aborda desde el acto de narrar para tratar de reestablecer el equilibrio que guardaba una situación previa mediante una de las opciones viables que consiste

en transmitir, compartir lo ocurrido.

Una narrativa, siguiendo la definición de Labov (s. f.) es una forma que permite hacer un recuento de eventos ocurridos con anterioridad, sobresale la característica temporal que existe en una historia para que pueda ser considerada como tal. Lo que se cuenta no ocurre u ocurrió en un vacío atemporal, sucede en un contexto situado que le brinda también sus especificidades.

Tal vez la temporalidad y la secuencialidad sean de las principales características inherentes a la narrativa, Bruner (1990) coincide al recordar que se compone de una serie de eventos únicos que involucran las emociones, los pensamientos y las acciones de seres humanos, sean personificados como tales o no, sin embargo, dichas situaciones no tienen sentido o vida por sí mismas, “*su significado viene dado por su lugar en la configuración general de la secuencia como un todo: su trama o fábula*”¹³ (Bruner, 1990, p. 43).

Una historia que se narra ocurre en un espacio temporal determinado, esa se convierte en una de sus principales características, otra es la de recordar que la experiencia siempre es contada desde una perspectiva particular, muchas veces no la de la autora o autor (cuando se lee un cuento, por ejemplo) sino la de quien narra, es preciso recalcar que un punto de vista puede ser remarcado a través, no solamente de palabras, sino que el lenguaje no verbal, las expresiones, las emociones que quien cuenta intenta transmitir también buscan influenciar a las o los destinatarios.

¹³ En este caso Bruner utiliza la definición Aristotélica de fábula en el sentido de que pueden ser simples o compuestas, las primeras implican que los eventos se dan siguiendo el orden definido como un todo continuo, no se presenta la peripécia o reconocimiento y la segunda, cuando, por el contrario, se presentan uno o varios de dichos elementos. “*Estas acciones deben surgir de la estructura de la fábula misma, de manera que resultan ser la consecuencia, necesaria o probable de los antecedentes. Existe una gran diferencia entre algo que acontece a causa de esto y después de esto*” (Aristóteles, 1974, p. 16).

Además del carácter temporal y el punto de vista de quien cuenta una historia, es pertinente caracterizar lo que Bruner (1997) expone como los nueve universales de la narrativa y como podrá observarse algunos coinciden con los elementos expuestos hasta este momento.

1. Estructura de tiempo cometido: La característica temporal de una historia implica que quien la narra lo hace a través de la segmentación del tiempo en que ocurren lo que considera acontecimientos relevantes. El tiempo es importante ya sea para quien cuenta, para las o los personajes involucrados o para ambos, al dotar de significado lo que se va contando.

Todo lo que se cuenta, ocurre, ocurrió en un tiempo determinado, por ello mismo puede ser narrado. De ahí que “*el carácter común de la experiencia humana, señalado, articulado y aclarado por el acto de narrar en todas sus formas, (sea) su carácter temporal*” (Ricoeur, 2000, p. 190), el propio autor plantea que caso contrario, inclusive todo periodo temporal solamente pueda ser concebido como tal en la medida que sea posible narrarlo de alguna manera. La dimensión cronológica, como la define Ricoeur (2004), le “*ofrece al narrador un vehículo para imponer un orden en experiencias que de otra manera estarían desconectadas*” (Ochs & Capps, 1996, p. 24).

2. Particularidad genérica: Independientemente que la o el narrador de una historia lo sepa o no, estas se ajustan a géneros o corresponden a un tipo (cuento, fabula, etc.) particular, las características comunes y su reconocimiento como perteneciente a una clasificación específica les brinda posibilidades para ser reconocidas por más gente al recordarles otras similares, además de la influencia innegable de las circunstancias culturales e históricas.

3. Las acciones tienen razones: Lo que cada persona hace nunca es producto del azar o de la casualidad, normalmente las acciones son motivadas por creencias, ideologías, expectativas o deseos, valores o algunos otros estados que se encuentran cargados de intencionalidades. Así, “*la narración busca razones, no causas. Las razones se pueden juzgar, se pueden valorar en el esquema normativo de las cosas*” (Bruner, 1997, p. 258). La acción o acciones explícitas o no, llevadas a cabo por las y los personajes como agentes constituidos, se definen “*desde el punto de vista de su significación para el desarrollo de la historia en su totalidad*” (Barthes, 1970, p. 28), ninguna acción puede ser considerada un fin en sí misma, sino en la medida en que contribuye al desarrollo de la propia historia.

4. Composición hermenéutica: Las historias si bien se dirigen a una audiencia determinada, el control de su interpretación escapa de las manos de quien las narra, las y los destinatarios tienen en todo momento el derecho a cuestionar la opinión o puntos de vista de la o el narrador. Transmitidas colectivamente, el converger de distintos modelos de mundo, posibles y reales, permite la creación de interpretaciones comunitarias, asunto de promoción y de cohesión cultural de suma importancia.

5. Canonicidad implícita: Las historias ayudan al ser humano a buscar equilibrios entre lo que es considerado la norma, el cumplimiento del canon, contra lo que realmente ocurre que en muchas ocasiones rompe con esa canonicidad, a través del uso de la narrativa sea hace posible regresar a un estado que permita el retorno el curso de los eventos a una normalidad, gracias a que al narrar pueden verse elementos de los que nadie se había percatado, a veces ni si quiera quien relata se había dado cuenta de su existencia.

6. Ambigüedad de la referencia: Íntimamente relacionado con la composición hermenéutica, se refiere a las posibilidades que lo narrado abre para ser cuestionado. Si bien se elabora y se constituye con elementos y códigos culturales comunes, no significa que sea aceptada por todas y todos de la misma manera. Quien cuenta una historia, siguiendo a Ochs & Capps (1996), la propia, primero evalúa los eventos que pretende transmitir, lo hace en términos de normas comunitarias, expectativas y potencialidades, ideas colectivas de lo que se considera racional y moral; y toma en cuenta los sentidos comunitarios de lo que se espera sea apropiado y estético.

7. La centralidad de la problemática: Para que una historia merezca la pena de ser contada debe abordar un problema, surgir de una problemática cuyos eventos puedan convertirse en una trama, en un conjunto de combinaciones que permiten que las situaciones y acontecimientos puedan transformarse en una historia. La narrativa más que brindar soluciones, ofrece un mundo de posibilidades surgidas de los problemas que cuenta.

8. Negociabilidad inherente: Anteriormente se habló acerca de los antídotos para reconocer la actividad narrativa de una forma consciente, dentro de estos, el contraste tiene una relación con la negociación de significados, cuando alguien cuenta su versión, no necesariamente coincide con las versiones de otras u otros que hayan atestiguado la misma serie de acontecimientos, siendo en sólo pocas ocasiones necesario llegar a lo que Bruner (1997) menciona como una litigación para conciliar esas diferencias.

9. La extensibilidad histórica de la narración: Las interacciones realizadas con una serie de eventos, la narración y la escucha, y la posterior

retransmisión permiten que una historia sea extensible hasta puntos no determinados y con mayor razón gracias a la existencia en la realidad narrativa de todas y todos de puntos de inflexión o *plot twist* que le agregan interés a la vida misma.

Con los elementos anteriormente mencionados es posible comprender la narrativa como un instrumento que encontrando problemas ayuda a la construcción de identidades, parte desde lo que individualmente se cuenta con códigos culturales compartidos hacia la construcción de colectividades que comparten historias, costumbres y conocimientos. El objeto de la narrativa son las historias que se cuentan, pero estas tienen elementos que las constituyen para considerarse como tales, así en el siguiente apartado se exploran las partes que las conforman.

2.2.2 Partes de una historia

En las historias interesa además de los eventos que se cuentan, las motivaciones, para ello Edlund (2018) recomienda utilizar el esquema pentadico que Burke (2018) propone en su obra “Gramática de los motivos”, ya que más que interesar los hechos por sí mismos, lo relevante es conocer las motivaciones. Dicho esquema está conformado por los siguientes elementos:

Agente. Quién realiza la acción, para identificarle es preciso responder a la pregunta. ¿Quién o qué tipo de persona lo hizo, quiénes participaron?, podría considerarse como la o el personaje, las o los protagonistas. La o el agente está plenamente constituido desde un inicio, a través de “*un plano de descripción necesario, fuera del cual las pequeñas “acciones” narradas dejan de ser inteligibles*” (Barthes,

1970, p. 29).

Acción. Saber qué sucedió, tanto en términos reales o de pensamiento, dicha acción se define desde el punto de vista de los significados que carga y aporta para el desarrollo de la historia como un todo. Al decir que interesan tanto los acontecimientos reales y de pensamiento, se hace referencia a lo que Ochs & Capps (1996) describen como los marcos de acción y de conciencia, el primero se enfoca en lo que hace la o él protagonista ante una determinada situación; mientras que el segundo, se centra en lo que la o el personaje y la o el narrador siente o cree. El marco de “*conciencia categoriza y racionaliza las acciones, creencias y emociones de los protagonistas en relación con las normas. Es el que socializa a los narradores y audiencias en las comprensiones locales de los eventos*” (Ochs & Capps, 1996, p. 26).

Objetivos. Las acciones persiguen metas, objetivos que por más ocultos se encuentren en la trama, existen. Las situaciones contadas se encaminan hacia un fin, hacia la consecución de algo, por ello, tal como sugiere Edlund (2018) es conveniente preguntarse el ¿por qué y para qué? Además, hay que recordar que el propio sentido de la historia no es algo que se encuentre la final de ella, sino que la atraviesa (Barthes, 1970).

Escenario. En conjunto con los lugares, se incluyen el espacio geográfico y temporal en el que se desarrollan las acciones. El escenario implica el conocimiento del contexto, de los antecedentes y de la situación existente. Las preguntas convenientes a responder son: ¿Dónde y cuándo se hizo? (Edlund, 2018), se recalca que la situación del relato “*no puede, en efecto, recibir su sentido sino del mundo que la utiliza*” (Barthes, 1970, p. 37).

Medios. Si en una historia se habla de la persecución de determinados objetivos, resulta indispensable mencionar los medios que se utilizan para alcanzarlos, acorde con Edlund (2018) ayuda responder las preguntas: ¿A través de qué medios o de qué instrumentos se valió la o el protagonista para conseguirlos? Y reflexionar incluso acerca de su pertinencia, ¿por qué estos y no otros?

Hasta este momento se han expuesto las partes que permiten distinguir y realizar un análisis sencillo de lo que se considera una historia, pero en los puntos abordados aún se omite o es solamente expuesto por su relación con la o el agente, otro elemento que subyace ahí y cuya presencia en muchos relatos parece obviarse, es decir la o el autor y la o el narrador, recordando que en múltiples ocasiones no son los mismos.

Siguiendo a Barthes (1970) cuando presenta algunas concepciones acerca de la o el autor, menciona que es en quien se mezclan sin cesar la personalidad y el arte de una o un individuo perfectamente identificable, de tal manera que el relato, no es más que un *yo* exterior a ella.

Una segunda forma de concebirla o concebirlo presenta a la o el narrador como una suerte de conciencia total, con forma supuestamente o así percibida, impersonal, que hace que la historia parezca contada desde un punto de vista que se encuentra sobre las y los personajes, siendo a la vez interior a ellas y ellos, y exterior, pero sin identificarse jamás con alguna o alguno.

Y una tercera concepción señala que la o el narrador limita lo que cuenta a lo que cada participante puede ver o saber, se convierten o así lo parece, en emisoras o emisores de las acciones que suceden. La o el narrador y las o los protagonistas son seres de papel, resulta importante no confundir a la o el autor material con quién se

encarga de narrar el relato, esto recalca que “*los signos del narrador son inmanentes al relato*” (Barthes, 1970, p. 33).

Las historias son tales ya que se conducen por la ocurrencia de algún desajuste entre alguno de los elementos que la conforman, es decir, puede ocurrir algún desbalance entre la o el agente y la acción, o entre los medios y los fines que se persiguen, siendo “*la conversión de un problema privado en una dificultad pública lo que hace que una bien construida narrativa sea tan poderosa, tan reconfortante, tan culturalmente esencial*” (Bruner, 2002, p.35).

En el siguiente apartado y derivado de la importancia que tienen las historias en la construcción de la identidad de quien a través de ellas se narra, ya sea autora o autor o simplemente quien las relata, se expone la relación existente entre narrativa e identidad.

2.3 Narrativa y construcción de la identidad

Un tema relevante es el de la relación existente entre la construcción de la identidad, del “sí” mismo, en palabras de Ricoeur (2006), con la narrativa, el contar historias como un elemento indispensable en ello, “*la narrativa personal nace de la experiencia y al mismo tiempo da forma a la experiencia. En este sentido, la narrativa y el yo son inseparables*” (Ochs & Capps, 1996, p. 20).

Para abordar la noción de identidad es preciso ir más allá de las definiciones sencillas que se sustenta primordialmente en la exposición de características y rasgos específicos, que permiten diferenciar a una persona de otra y que la convierten en única dentro de un conjunto en el que por más similares que sean, existirán elementos

que resalten su unicidad.

La identidad, es explicada por Ricoeur (2006) a través de la exposición de los conceptos de *mismidad* e *ipsiedad*, y con ellos, una de las características primordiales de su explicación, la cuestión de la permanencia en el tiempo.

Hablar de *mismidad* implica que la identidad es una o un conjunto de relaciones de estas entre características cuantitativas o cualitativas que permiten que un ser se pueda identificar como única o único, “*de dos veces que ocurre una cosa designada por un nombre invariable en el lenguaje ordinario, (se dice) que no constituyen dos cosas diferentes sino “una sola y misma cosa”*” (Ricoeur, 2006, p. 110); es decir, “*la identidad en ambos casos, (numérica, cualitativa), tiene que ver, entonces, con la designación de dos o más cosas, posiblemente distintas con la misma*” (Kosinski, 2015, p. 215).

Sin embargo, el conjunto de relaciones no permanece inalterado a través del tiempo, es el transcurso temporal el que afecta sus características llegando incluso a poner en duda si una cosa es la misma después de dos o tres años, o inclusive después de atravesar ciertos eventos que le resultaran positiva o negativamente perjudiciales. La identidad y su característica de permanecer en el tiempo implica una “*continuidad ininterrumpida entre el primero y el último estadio del desarrollo de lo que (se considera) el mismo individuo, (como una) seriación ordenada de cambios débiles que, tomados de uno en uno, amenazan la semejanza sin destruirla*” (Ricoeur, 2006, p. 110). El tiempo se convierte en el elemento diferenciador, la persona sigue siendo ella misma, pero atravesando por cambios temporales que modifican características definitorias de su propia identidad.

En cuanto a la permanencia en el tiempo, el propio autor expone la existencia de

dos modelos, el primero es el carácter o lo que puede asimilarse a la personalidad, “*el conjunto de signos distintivos que permiten identificar de nuevo a un individuo humano como siendo el mismo*” (Ricoeur, 2006, p. 113); y el segundo, la palabra dada, significa que a pesar del paso del tiempo, existe la promesa, la palabra empeñada a sí misma o sí mismo para permanecer, para seguir siendo quien se es; el conjunto de cambios, de situaciones o de experiencias pueden modificar el carácter, la personalidad, sin embargo, existe la promesa de permanecer.

El segundo concepto, el de *ipsiedad* se encamina hacia la posesión, el cómo cada ser se hace dueña de sí misma o sí mismo, de sus características, de su cuerpo, por mencionar un ejemplo. De la manera en que cada una o cada uno se enuncia, entra en este punto la posibilidad de que la persona se conciba como una o un otro, pasar de hablar desde una perspectiva personal a verse desde una tercera persona, tomar distancia de sí misma para decirse, esto soy, esto es mío.

Resulta posible hablar de la identidad narrativa como el relato que cada una, cada uno puede dar de sí misma, de sí mismo. En el permanecer en el tiempo, a través del carácter y de la promesa de seguir siendo, se generan historias tanto de quién se fue, de quién se es e incluso de quién se quiere ser. Y como toda narración, puede que caiga dentro de alguno o varios géneros literarios, puede ser un cuento, una fábula, etc.

La narrativa se convierte en una herramienta que encuentra problemas, en este caso en afán de la construcción de una identidad, los relatos que cada una, cada uno hace de su vida permiten darle sentido a un presente y encaminarse prospectivamente hacia un futuro. Quién narra puede tomar distancia de sus propias vivencias y verlas a través de otros ojos, inclusive, no solamente los propios en un sentido de alteridad

hacía sí misma o sí mismo, sino de los de quien le escucha.

La actividad narrativa siguiendo a Ochs & Capps (1996) ayuda a unir los sentimientos de un “yo” que actuó en el pasado con un “yo” presente que siente y actúa en su ahora, con la mirada prospectiva de un futuro “yo” que se anticipa y proyecta para sentir y actuar en algún momento que aún no ha llegado.

El ser humano y su identidad son, de esta manera, constituidos por las historias que dan cuenta de sí misma o de sí mismo. Parafraseando a Ochs & Capps (1996), a medida que se utiliza la narrativa se dan acercamientos a la comprensión y conocimiento de cada una y cada uno gracias al entendimiento de las experiencias y el navegar en las relaciones con las y los demás.

2.4 Narrativa y educación

En las escuelas es posible encontrar historias en cada una y en cada uno de quienes integran la comunidad educativa, el estudiantado se relaciona a través de sus anécdotas, el profesorado las utiliza como herramientas para conseguir objetivos de aprendizaje a través de dotarlas de sentido pedagógico. Por ello y como en la vida misma, la narrativa se convierte en acompañante permanente de las y los actores que intervienen en el acto educativo, de aquí que resulte conveniente ahondar en las posibilidades que brinda su uso en el espacio escolar.

En el caso del profesorado, se pueden mencionar dos vertientes (como mínimo) en cuanto al uso de la narrativa como herramienta; por un lado, la de narrar la experiencia profesional en aras del análisis y la sistematización de la práctica docente con miras a encontrar problemas y soluciones, no solamente de tipo individual, sino

colectivas, al hacer referencia a situaciones que pudieran resultar comunes a otras y otros docentes. Poner las vivencias a través de historias, el contarlas permite que la mirada individual se ensanche con las aportaciones de más participantes.

Es tratar de poner en palabras las experiencias escolares, dibujar ese mundo que cuenta con definiciones que le hacen único, ese espacio que genera sus propias formas de convivencia y por ende, sus propias reglas y relaciones personales. El uso de la narrativa contribuye, no solamente al conocimiento (investigación), con la información obtenida puede encaminarse en la formación y mejora de la práctica docente, además de brindar elementos de diagnóstico que trasciendan al colectivo de una institución escolar para involucrar a más actrices y actores, incluidas las autoridades en el camino. El cómo, será gracias a la documentación realizada a través de los “*relatos pedagógicos escritos por sus protagonistas mediante procesos de indagación cualitativa, y que esos documentos narrativos puedan circular por los espacios educativos para ser interpretados, problematizados y recreados por otros colegas*” (Suárez & Metzdorff, 2018, p. 50).

Un segundo uso, enfocado sobre todo en un sentido didáctico, la convierte en una herramienta para que el estudiantado alcance o adquiera determinado aprendizaje. Una de las prácticas más comunes es la de traer al aula los conocimientos previos de quien aprende, para ello se recurre a la memoria y con esto, a determinadas historias que lo permitan, en conjunto con el uso de vivencias propias del alumnado o del profesorado como manera de ejemplificar o para poner en contexto algunos contenidos de materias específicas, por ejemplo, el uso que de un evento acontecido puede hacerse por la posibilidad de identificación que tiene entre la mayoría de las y los estudiantes; y finalmente, el aprovechamiento de la narrativa a través de la

literatura y sus distintos géneros.

La educación y la narrativa comparten un fuerte lazo, de ahí que se desprendan dispositivos específicos cuyo elemento primordial sea el uso de las historias.

2.5 Dispositivos pedagógicos basados en la narrativa

Antes de iniciar la caracterización de distintos dispositivos, es importante definir por separado los conceptos, es decir, dispositivo y pedagógico, de una forma sencilla, pero con miras a que se comprenda de la mejor manera.

Un dispositivo puede entenderse como una herramienta, un instrumento creado o adaptado con el objetivo de ayudar en la resolución de un problema surgido en un contexto determinado, es decir, dicho instrumento persigue con su utilización fines prácticos predefinidos. Acorde con Díaz-Barriga (2019), estos favorecen la realización de proyectos cuya meta sea la de resolver problemáticas gracias a que integran tanto elementos instrumentales como teóricos (conceptos), además de su adaptabilidad a la situación.

Un dispositivo pedagógico será un instrumento creado miras a mediar en los procesos de enseñanza y aprendizaje del alumnado, de quienes se espera un producto personal o colaborativo fundamentado y predeterminado con anticipación, o bien puede utilizarse como elemento que ayude a llevar a cabo una evaluación comprensiva (Díaz-Barriga, 2019).

Para Sanjurjo (2009), son instrumentos cuya intención es la de provocar cambios y se reconstruyen en función de cada contexto, siendo “*productos de un acto creativo o que intenta enseñar con las posibilidades de apropiación de los estudiantes y los*

contextos particulares en los cuales se llevan a cabo las prácticas de enseñanza (y aprendizaje)" (Sanjurjo, 2009, p. 16), facilitan procesos de reflexión con los que el estudiantado puede dar y darse cuenta de sus acciones, pero también de los condicionamientos que las promueven o en su caso las limitan.

Una vez comprendido el carácter instrumental de los dispositivos, es preciso ahondar en algunos cuyo elemento primordial es el uso de la narrativa, no por ser los únicos, ya que existen de otro tipo que les complementan, como los de tipo multimedia, audiovisuales o experienciales; sino por sus características y el potencial educativo y las oportunidades que brindan para "*desvelar procesos personales, altamente individualizados, intrasubjetivos, al mismo tiempo que conduzcan al cuestionamiento sobre el contexto social e histórico donde se desarrollan los actos humanos*" (Díaz-Barriga, 2019, p. 57).

2.5.1 Relato autobiográfico

Hablar de autobiografía es hacer referencia a una actividad cuyo objetivo es convertir la vida misma en una historia, transformarla en un relato, en un producto de la narrativa que sirve como vehículo para tomar distancia de la experiencia de cada una, de cada uno, y "*así, convertirla en un objeto de reflexión*" (Huberman, 2012, p. 188), de interpretación y en muchos casos encaminarla hacia su posterior transformación o cambio, de ser necesario.

El uso del relato autobiográfico como dispositivo pedagógico permite el trabajo con las historias del estudiantado gracias a que parte de ellas para inferir los motivos que les movilizan, sus deseos, sus creencias, sus expectativas, los objetivos que les

conducen a actuar de alguna manera y a interactuar con personas en espacios distintos, así como las normas o reglas que “*en un momento concreto, pueden limitar o favorecer las posibilidades para desarrollar una determinada conducta o comportamiento dentro del contexto escolar*” (Mateos & Núñez , 2011, p. 120).

Cuando se solicita la realización de un relato autobiográfico se espera que la o el estudiante vaya hilando sus vivencias, que realice una selección de las que considera más relevantes y con una carga socialmente significativa, mientras, “*a través de este hilo, asume una cierta lealtad consigo mismo*” (Juliao, 2021, p.83). Conforme opta por un evento en lugar de otro, va articulando la secuencia, le dota de sentido, toma además en consideración no solo los recuerdos, sino los contextos y la cotidianidad; con esto, lo narrado busca cumplir con el objetivo de ser comprensible para la o el otro que se convierte en receptora o receptor de lo contado. “*Por lo tanto, la estructura narrativa no podría ser impuesta desde afuera: no hay una verdad que deba surgir en la narrativa autobiográfica, sino solo experiencias elegidas en la memoria y conectadas entre sí*” (Juliao, 2021, p. 84).

Las historias contadas a través de las voces del estudiantado, ya sea en forma oral o escrita pueden tomar diferentes formas literarias, la condición primordial es el momento en que la o el estudiante elige para hablar de sí misma o sí mismo, la duración que le dará y la frecuencia, así como la selección de la voz elegida, es decir, desde qué persona gramatical y con qué tiempos verbales se habla (Juliao, 2021).

De acuerdo con Juliao (2021), el relato autobiográfico puede asumir estilos literarios como: las autobiografías, las memorias, los diarios, las correspondencias, las novelas de ficción o, similares como la historia de vida, las entrevistas o el comic. La manera en que se realice la reconstrucción de las experiencias del alumnado en el

momento en que las cuenta, entra en relación con los siguientes fenómenos:

- La forma en la que se quiere mostrar o contar lo acontecido, su motivación estética.
- Los recuerdos que sirven de referente para lo que se reconstruye, es decir, la memoria y el proceso que se realiza para traer los eventos al momento de relatarlos.
- La socialización que ocurre durante toda la vida y que agrega experiencias y conocimiento.

“La armonización retrospectiva mediante la cual el narrador quiere presentarse como único frente a los demás, y que es también otra forma de reconstrucción de la experiencia narrada;

El esquema narrativo que impone un orden secuencial y reduce el nivel de caos de la experiencia; omite eventos, impone un orden consecutivo a los elegidos, incluso si varios de ellos tuvieron lugar simultáneamente. Este orden secuencial es parte de esa búsqueda para hacer que la historia sea comprensible” (Juliao, 2021, p.89).

Trabajar con los relatos de las y los estudiantes obliga a ampliar la escucha y la mirada, reconocer que las experiencias contadas adquieren significado al formar parte de una “serie de actos verbales, simbólicos o conductuales relacionados entre sí y a partir de los cuales debemos inferir una explicación y comprensión convincente de aquello que nos cuentan” (Mateos & Núñez, 2011, p. 118).

El estudiantado expresa su historia, desarrolla sus relatos mediante la selección de palabras, le brinda un grado de elaboración específico, atribuye causalidad y secuencia a los eventos que desea transmitir, les otorga énfasis y emociones a circunstancias y comportamientos determinados, es decir, como narradora o narrador construye una realidad que en el afán interpretativo de quien escucha o lee considera real en el ámbito de quien lo cuenta.

Al escribirse, al hablarse, al elegir las expresiones que den mejor cuenta de ella o de él lo hará desde una posición que le permite un encuentro con la alteridad, desde un punto de vista exterior con el que escudriñará la forma en que las y los otros le ven, “pero también la forma en que le gustaría que le vieran” (Gutiérrez, 2010, p. 365).

El conocimiento y utilización de este dispositivo permite, en conjunto con lo ya mencionado, que el alumnado adquiera saberes relacionados con las características de cada uno de los géneros literarios, que aprendan a “*autorregular sus competencias lingüísticas y, esencialmente, descubrir un medio singular para indagar introspectivamente en sus propias vidas y, en ese viaje interior, revelar, re-construir y compartir la propia identidad*” (Gutiérrez, 2010, p. 362).

El relato autobiográfico es entonces, una invitación para que el estudiantado haga y deshaga un trayecto de su vida, que reflexione y se encamine hacia la reconstrucción de su propia identidad mientras se reconoce como perteneciente a un contexto social, cultural y temporal específico, todo mientras va revelando un sentido profundo de los valores que comparte con las y los otros (Gutiérrez, 2010).

Al pensar en qué tipo de eventos o situaciones se puede acceder con una mayor facilidad desde la memoria y el recuerdo, es necesario pensar en aquellos cuya relevancia y afectación, positiva o negativa es mayor para quien las pretende narrar. El contar este tipo de episodios se convierte en un dispositivo valioso, sobre todo cuando se trata de revisar la práctica cotidiana.

2.5.2 Incidente crítico

El incidente crítico es implementado principalmente cuando se busca realizar un

análisis acerca sucesos, eventos o situaciones que por sus características causan asombro, perplejidad, dudas, o incluso molestia. Son experiencias vinculadas directamente a la práctica de las profesiones y “*provocan cuestionamiento y reflexión debido a su buen o mal uso*” (Díaz-Barriga, 2019, p. 65).

La técnica de incidentes críticos, o *critical incident technique* fue propuesta por John C. Flanagan en 1954, quien la expone como consistente de varios procedimientos mediante los que se recoge información directa a través de observar el comportamiento humano, de tal forma “*que se facilite su utilidad potencial en resolver problemas prácticos y desarrollar principios psicológicos amplios*” (Flanagan, 1954, p. 1), se trata de recabar incidentes con determinados significados y que cumplan con ciertos criterios sistemáticamente preestablecidos más no cerrados, los principios que sustentan la observación deben ser lo suficientemente flexibles permitir su modificación y adaptación de manera que se satisfaga la situación específica.

El propio autor define como incidente cualquier actividad humana que puede ser observada, pero completa en sí misma, que sea plausible realizar inferencias y predicciones sobre quien la realiza. Para considerarle crítico, debe ocurrir “*en una situación en la que el propósito o la intención del acto parece bastante claro para el observador y donde sus consecuencias son suficientemente definitivas para dejar pocas dudas sobre sus efectos*” (Flanagan, 1954, p.1).

Otra autora ya mencionada, recalca que la identificación de incidentes críticos se realiza a través del uso de narraciones cortas y espontáneas, “*pero estructuradas, en la que el profesional que ha vivido o presenciado un suceso que lo relata por escrito y procede a su análisis*” (Díaz-Barriga, 2019, p.65). Es importante que el incidente o los incidentes narrados cuenten con suficientes detalles de tal modo que permitan

posteriormente ser analizados y ofrezcan “*resultados justos e imparciales. El incidente debe proporcionar una indicación clara de la percepción ejercida por el observador acerca del desempeño de la persona involucrada*” (Balboa, 2008, p. 64).

Para llevar a cabo la técnica se requiere del establecimiento de los propósitos generales, el para qué de las observaciones; la elaboración de planes y las especificaciones de lo que se busca sea observado, el qué observar; la realización de la observación directa o a través de datos retrospectivos pero lo más recientes posibles; realizar el análisis de lo obtenido a través de la clasificación o categorización pertinente, para finalmente realizar las interpretaciones.

La técnica es principalmente recomendada para el análisis del trabajo docente o en procesos de formación del estudiantado que se encuentra en el nivel de educación superior, convirtiéndose en una herramienta para mejorar la calidad de la práctica profesional que ayuda a prevenir errores y promueve una reflexión acerca de valores o actitudes profesionales al poner en entredicho dilemas éticos y de identidad al tratarse de eventos problemáticos y desafiantes, es decir, no solamente se buscarán los de tipo negativos, sino también positivos, “*una lista de comportamientos críticos proporciona las bases para hacer inferencias en cuanto a los requerimientos necesarios por lo que toca a aptitudes, entrenamiento y otras características*” (Balboa, 2008, p. 64).

El contar una historia no se limita al uso de la palabra como discurso hablado o plasmada en textos, las imágenes y la secuencia en que se presentan brindan enormes posibilidades para trasmitir mensajes específicos, además de resultar atractivas para las o los destinatarios; son estos algunos aspectos del siguiente dispositivo pedagógico.

2.5.3 Comic pedagógico

La narrativa va más allá de la producción de textos escritos u orales, puede expresarse en forma de imágenes y dibujos cuya finalidad es también la de contar una serie de eventos reales o ficticios que se ubican en espacios geográfico-temporales definidos y desde la perspectiva de quien los narra. Así, otra herramienta con posibilidades de ser utilizada en el campo educativo es el cómic pedagógico.

Para contar una historia, un cómic utiliza imágenes conocidas como viñetas que se organizan de forma que permitan una continuidad y secuencia temporal elegida por la o el autor, en conjunto con lo anterior, usa texto como complemento que permite a la o el lector comprender el contexto, las situaciones que se pretende transmitir y navegar entre las motivaciones de las y los personajes que le son presentadas y presentados (Díaz-Barriga, 2019).

En este aspecto la narrativa adopta una forma visual que además de resultar atractiva para sus destinatarias o destinatarios les ayuda en la comprensión de los significados que busca transmitir. El poder como medio didáctico del cómic radica en que se pueden “*plasmar situaciones vividas, concretas y a la par cambiantes o crecientes, que se caracterizan por el asombro o sorpresa que generan en la audiencia, por la sensación duradera de asombro y desafío*” (Díaz-Barriga, 2019, p. 279).

El cómic se convierte en una herramienta que transforma el aprendizaje en una situación divertida, pero su utilización también ayuda a que el alumnado reflexione sobre su cotidianidad a partir del planteamiento de una situación problema que les

permite generar una discusión crítica.

A partir del análisis realizado por Díaz-Barriga (2019), dentro de los beneficios que brinda el uso del cómic como herramienta pedagógica se encuentran los siguientes:

- Es atractivo, su diseño atrae a las y los estudiantes, además de motivar el aprendizaje de forma lúdica.
- El propio diseño ayuda al alumnado a iniciarse en la compresión del género narrativo, debido al seguimiento secuencial de la historia.
- La combinación de imágenes y texto motivan la comprensión e interpretación.
- Se puede utilizar para favorecer actitudes críticas ante diversos temas.
- En relación con el punto anterior, puede ser aplicable al aprendizaje de contenidos curriculares de temas de educación cívica, de derechos humanos, etc.
- Cuando son creados por el estudiantado se promueve la creatividad, las habilidades narrativas y la empatía gracias a la identificación con las y los personajes y las situaciones por las que atraviesan.

El uso y la construcción de un cómic con objetivos pedagógicos lo convierten en un dispositivo sumamente valioso, pero no sólo en lo que respecta a la dimensión de “*la construcción narrativa de la identidad, la construcción de un cómic personal, donde se narren incidentes críticos, parte de la propia historia de vida, sentimientos y reacciones personales, entre otros, puede conducir al análisis intra e intersubjetivo*” (Díaz-Barriga, 2019, p. 283) de quién se fue, se es y se espera ser.

Contar una historia abarca períodos temporales determinados, escogidos por

quién narra, pueden ser eventos encadenados o sin una relación aparente, pero significativos para quién los cuenta. Para recolectar dichos eventos, estableciendo características determinadas, se puede usar un diario personal.

2.5.3 Relatar la cotidianidad: El diario

El diario es otro de los dispositivos que se convierte en uno más de los recursos que el profesorado tiene a mano para alcanzar determinados objetivos educativos, se aplica acorde con lo que se pretenda registrar. El diario es un espacio propio, en el que cada una y cada uno plasma su devenir histórico, ya sea que se realice por voluntad propia, cuando se pretende reunir memorias; o si se hace por encargo, se espera que escriban determinados momentos o fases específicas de quien escribe y considerando las expectativas de quien lo solicita.

Acorde con Salgado, García & Méndez-Cadena (2020) se considera al diario como un recurso pedagógico con potencialidades para ayudar a las y los alumnos, así como al profesorado para reflexionar acerca de lo que acontece en o fuera del aula, ya que narra las propias experiencias.

"Constituye una memoria material a partir de la cual el alumnado tiene acceso, a través de su propia escritura, a lo que leyeron, escucharon, pensaron; el diario compone la materia prima mediante la cual podrán releer, repensar para comprender mejor su experiencia de pensamiento y la construcción de sus ideas" (Salgado, García & Méndez-Cadena, 2020, p. 3).

El diario permite a quien lo realiza, regresar sobre sus pasos y observarlos desde una alteridad como si de las vivencias de otra u otro se tratara, esa mirada fresca le ayudará a tomar mejores decisiones ante situaciones similares o autoevaluar el recorrido hecho hasta el momento en que se lee.

Al pensar en lo expuesto desde una perspectiva educativa, los diarios se

convierten en dispositivos pedagógicos en cuya esencia se encuentran las historias, las experiencias, es decir, la narrativa; aunque su uso en el aula adquiere un sentido más epistemológico, en tanto que se espera que vaya más allá de la exposición anecdótica, es decir, cuando el profesorado le brinda un sustento pedagógico y se encamina a darle un “*lugar a prácticas pedagógicas que se deben tener en cuenta como parte de la cualificación del proceso educativo*” (Monsalve & Pérez, 2012, p. 119).

2.6 Posibilidades de la narrativa para explorar la violencia escolar

Los dispositivos pedagógicos basados en la narrativa son instrumentos sumamente valiosos que permiten a quien los utilice acceder a realidades distintas a la suya, en el caso del presente trabajo se trata de conocer la cotidianidad de las y los estudiantes de sexto grado de una escuela primaria, pero no es solamente acceder a sus vivencias y experiencias diarias, el objetivo primordial es enfocar la reconstrucción oral o escrita de eventualidades que puedan ser caracterizadas como violencia escolar.

Las oportunidades que brinda la narrativa para explorar no únicamente la vida interior de quien narrando da cuenta de sí misma o sí mismo, sino que permite acceder a su entorno, a los valores y las motivaciones que le impulsan y guían su actuar; sumado a que el relato permite vislumbrar el contexto social que le ha rodeado e influido hasta el punto de llegar a ser quien se es en determinado momento de su historia personal; hace que su utilización pueda resultar en exitosa cuando lo que se pretende es aprehender un pedazo de la historia de las y los alumnos.

Si bien, como menciona Mateos (2015), narrar la violencia significa que quien lo hace tiene que evocar recuerdos no placenteros, dolorosos en muchas ocasiones y

con ello visitar lugares donde la tristeza y la angustia dominan el paisaje, implica “*pensar en contextos, causas, y condiciones. [...] otredades, lógicas binarias de víctimas y victimarios, dialécticas de amo/esclavo*. (Y tomar en cuenta) *recursividades, discursos, reconocimientos, desprecios y revalorizaciones*” (Mateos, 2015, p. 5); también es cierto que brinda la posibilidad de reflexionar acerca del fenómeno, de las situaciones que desencadenaron lo narrado, de contar lo inenarrable para evitar o al menos trabajar en su no repetición.

Así que, a la pregunta implícita acerca de si la narrativa es útil para el propósito del presente trabajo, la respuesta es sí, desde esta es posible abordar un tema complejo como la violencia escolar, las historias, la trama que se busca mostrar tiene un origen determinado, la institución educativa como escenario no único de su aparición, pero si como origen de una relación social con características que la distinguen de las establecidas en otros ámbitos.

CAPÍTULO III. IMPLEMENTACIÓN DE LOS DISPOSITIVOS PEDAGÓGICOS BASADOS EN LA NARRATIVA PARA QUE EL ALUMNADO DESCRIBA LAS SITUACIONES DE VIOLENCIA ESCOLAR QUE ENFRENTAN

El presente capítulo tiene por objetivo exponer los resultados y conclusiones de la implementación de los dispositivos pedagógicos utilizados con el alumnado, cuyo propósito primordial fue conocer una parte de la realidad que enfrentan, específicamente los rasgos de la violencia: la que ocurre dentro de la escuela, pero, en diversas situaciones, también la que se presenta fuera de la misma.

Inicia con la presentación de la escuela primaria “Fernández de Lizardi” en su turno vespertino, a partir de la contextualización dentro del municipio de Fresnillo, Zacatecas, y con la exposición de algunos datos relevantes para comprender las características de la institución escolar y de las y los integrantes de la comunidad educativa, es decir, se trata de un acercamiento a la realidad que la circunda. Dentro del mismo apartado se exponen datos de la institución y su ubicación geográfica, para enseguida, realizar algunas anotaciones pertinentes con respecto a las particularidades del turno vespertino.

Posteriormente se presentan las características del alumnado de sexto grado con ayuda de la información proporcionada por ellas y ellos mismos, y por sus docentes. Enseguida se describe la estrategia y los pormenores de las actividades realizadas para implementar los dispositivos pedagógicos, así como la pertinencia de su uso en el contexto específico en el que se aplicaron; se expone la sistematización de lo

obtenido, su interpretación, y las reflexiones derivadas; para, finalmente exponer las conclusiones. De esta manera el capítulo se encuentra integrado por seis apartados, dentro de los que se establecen los subapartados pertinentes para cumplir con lo planteado.

3.1 Descripción del entorno físico y social de la escuela primaria. Algunos datos necesarios

Para que tener una imagen clara de la realidad que viven quienes asisten a la institución educativa resulta importante conocer algunas características del lugar en el que se encuentra la escuela primaria “Fernández de Lizardi”.

A partir de una perspectiva amplia se expone información acerca del municipio en el que se encuentra la institución educativa, con rasgos de la zona en la que se halla, datos económicos mínimos por la relevancia que tienen para aproximarse a la vida y contexto cotidiano, además se ofrece una pequeña parte de un fenómeno como la violencia que aqueja, no solamente a las personas que habitan en las cercanías de la escuela, sino a la totalidad de habitantes del municipio.

La escuela se encuentra ubicada en la zona norte de Fresnillo, Zacatecas, su ubicación le permite brindar el servicio a familias que habitan en varias colonias de la periferia municipal tales como: Azteca, Ampliación Azteca, Lázaro Cárdenas, Alianza Ciudadana, Sector Popular, Plutarco Elías Calles, La Fe, entre otras.

Dialogar sobre la periferia es hablar acerca de áreas geográficas que se encuentran en los márgenes, y cuyos rasgos para identificarlas pueden observarse en la tabla 2.

Tabla 2. Rasgos específicos para identificar áreas de la periferia

Rasgo	Características
Diversos usos de suelo	Los espacios de transición entre rurales a urbanos, aún incluso con la posible existencia de producción de alimentos o de áreas protegidas.
Acceso a infraestructura y a servicios básicos	Predomina la desigualdad en cuanto al tema de acceder a infraestructura y servicios adecuados.
Poco o nulo empleo	El empleo suele depender de las actividades económicas del centro, para quienes habitan en la periferia implica la necesidad de trasladarse continuamente a las áreas de trabajo, problemática que se agrava, específicamente en el municipio, por la falta de opciones de movilidad.
Debilidad institucional	Poca planeación para el desarrollo urbano y la mínima satisfacción de las necesidades de la población.
Transición entre rural y urbano	Suelen tener áreas naturales y de vegetación que poco a poco se invaden con la mancha urbana.

Fuente: elaboración propia con información de Salas & Dalla, 2023.

Se puede caracterizar a las colonias de la periferia como aquellas que no cuentan con acceso a servicios básicos como agua potable, drenaje y pavimentación; además de la existencia notoria de numerosos terrenos baldíos, y en el caso específico de las que se encuentran en los alrededores de la escuela primaria, una cercanía con el tiradero municipal que se suma al panorama de carencias y necesidades.

En el “Informe anual sobre la situación de pobreza y rezago social 2024: Zacatecas, Fresnillo”, se da cuenta de que en el municipio existían 281 viviendas sin electricidad, 8800 sin agua potable, 2759 sin drenaje y 1707 en las que sus habitantes vivían en condiciones de hacinamiento. También se expone que solamente el 7.1% de la población contaba con acceso a servicios básicos en la vivienda, mientras que, en

temas de alimentación, un 12.6% accedía a una alimentación nutritiva y de calidad (Secretaría de Bienestar, 2024).

En el 2020 la Secretaría de Desarrollo Social del Estado de Zacatecas (SEDESOL) presentó el “Informe de los indicadores de pobreza en los municipios”, en el exponía que en Fresnillo había 94,609 personas en condiciones de pobreza (SEDESOL, 2020), muchas de ellas habitantes de alguna de las colonias mencionadas.

En el municipio de Fresnillo de las 235,790 personas que lo habitaban en el 2020, 25,000 de ellas, es decir, un 10% o más de su población, se encontraban en condiciones de vulnerabilidad por ingreso; significa que una persona *“no tiene garantizado el ejercicio de al menos uno de sus derechos para el desarrollo social”* (SEDESOL, 2020, p.2); es decir, sus ingresos le son insuficientes para adquirir bienes y servicios que le permitan satisfacer sus necesidades mínimas.

Hablar de ingreso económico es pensar en empleo y actividades productivas, en el caso de Fresnillo, la Cédula de Información Estadística Básica elaborada por la Coordinación Estatal de Planeación del Estado de Zacatecas (COEPLA) del año 2024, expone que en el municipio había 90,762 personas de 12 años o más ocupadas, de las que, 31.57% se dedicaba a los servicios de transporte, comunicación, profesionales, financieros, sociales, gobierno y otros; 24.29% a la minería, industrias manufactureras, electricidad y agua; y en tercer lugar, un 19.87% al comercio (Coordinación Estatal de Planeación del Estado de Zacatecas (COEPLA), 2024).

Otra característica importante a mencionar, es la que tiene que ver con las situaciones de violencia e inseguridad que contribuyen a que el municipio siga dentro de los primeros lugares en lo que a percepción de inseguridad se refiere (Moscosa,

2023); al menos, así lo confirman nuevamente los resultados de la Encuesta Nacional de Seguridad Pública Urbana (ENSU) realizada por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) durante el cuarto trimestre del 2024; en los que un 90.1% de las y los habitantes manifestaban sentirse inseguros, cifras con las que la ciudad se mantiene en el tercer lugar,¹⁴ junto con Villahermosa (95.3%) y Uruapan (92.5%) (INEGI, 2025).

Desafortunadamente más que percepción, la encuesta es reflejo de la persistencia de una realidad que se observa en la cantidad de noticias que dan cuenta de las diversas situaciones de riesgo y violencia que se han presentado en diversos puntos de la cabecera municipal fresnillense, si bien, de algunos meses a la fecha dichos eventos han disminuido,¹⁵ la sensación constante de que en cualquier momento puede detonarse una balacera o el temor de que la propia persona o, alguna o algún familiar cercano pueda ser víctima de desaparición forzada, sigue latente.

Sentimiento de inseguridad confirmado por lo expuesto por colectivos de familiares de personas desaparecidas mientras realizaban una actividad de pega de cédulas¹⁶ el pasado 24 de enero del 2025 en el centro de la ciudad, “*Fresnillo se convirtió en uno de los municipios más afectados por este fenómeno*” (Lira, 2025), y muestra de la validez de dicha preocupación es que durante los primeros 28 días del 2025 la Comisión Nacional de Búsqueda (CNB) reportó la no localización de 25

¹⁴ Los resultados de la ENSU para el primer trimestre del 2025 presentados por el INEGI en abril, mantienen a la ciudad en el mismo tercer lugar en cuanto a percepción de inseguridad, con un leve descenso al 89.5%, antecedida por ciudades como: Villahermosa, Tabasco (90.6%) y Culiacán de Rosales, Sinaloa (89.7%).

¹⁵ En el municipio existen varias páginas de Facebook tales como Testigo Nocturno, Hablando Claro Fresnillo, Zona Segura B15, Testigo Minero, por mencionar algunos, que se dedican a cubrir la nota roja, y lo realizan a través de transmisiones de las situaciones de riesgo, mismas que han disminuido, por lo que se percibe una disminución en las condiciones de inseguridad.

¹⁶ Fotografía de persona desaparecida con datos de su desaparición y emitida por la autoridad.

personas, en promedio una diaria (Zacatecas 3.0, 2025).

Visualizar el entorno en el que se encuentran la institución y la comunidad educativa permite observar las dificultades sociales y económicas que enfrentan las familias: la falta de garantías para el ejercicio de derechos básicos como el acceso a viviendas y una alimentación digna, a la salud, al agua potable, etc.; aderezado con la magnitud de violencia cimbra las calles de la ciudad y a la que se encuentran expuestas y expuestos quienes las habitan, no es sorpresa que en una plática cotidiana se mencionen con total naturalidad las experiencias cercanas con detonaciones, familiares levantadas o levantados;¹⁷ o incluso, encontrar con cierta frecuencia cuerpos tirados cerca de los hogares o de las propias escuelas.

Ahora es conveniente ajustar el lente y enfocarlo hacia un espacio un poco más pequeño, pero con detalles suficientes que permitan reconocer y obtener una descripción del centro educativo objeto de este estudio.

3.1.1 Ubicación y conformación de la Escuela Primaria “Fernández de Lizardi” en su turno vespertino

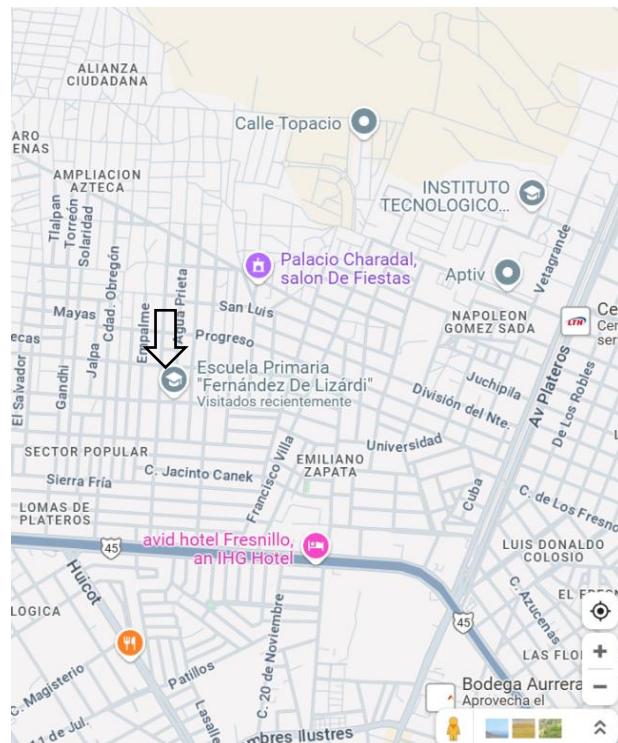
Acorde con el listado de centros de trabajo de la SEDUZAC, la escuela primaria “Fernández de Lizardi” en su turno vespertino, con clave de centro de trabajo 32DPR2434P; durante el ciclo escolar 2024-2025 contaba con un alumnado total de 239, 117 niñas y 122 niños, con un sostenimiento de tipo federal y organización completa, incluidos personal de apoyo y servicio de la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER). La escuela cuenta con nueve grupos: dos de

¹⁷ Se hace referencia a “levantar” como expresión usada coloquialmente para referirse a el secuestro de personas realizado por el crimen organizado.

primero, uno de segundo, uno de tercero, uno de cuarto, dos de quinto y dos de sexto; cada grupo con aula propia.

El centro educativo se ubica en la calle Guaymas s/n, Colonia Plutarco Elías Calles, del municipio de Fresnillo, Zacatecas y, según datos del Sistema de Información y Gestión Educativa (SIGED), fue fundado en el año de 1980,

Imagen 3. Ubicación geográfica de la escuela primaria “Fernández de Lizardi”



Fuente: Google Maps, 2025.

3.1.2 Características del turno vespertino

La institución educativa pertenece a las conocidas de doble turno, la totalidad del estudiantado se divide con la finalidad de que un grupo asista a clases por la mañana y otro por la tarde, de manera que ambos colectivos utilizan la misma infraestructura del plantel.

El principal objetivo que las distintas administraciones educativas pretenden alcanzar con la implementación de la modalidad de escuelas de doble turno, es incrementar la eficiencia en la utilización de los mismos recursos para así, aumentar las posibilidades de recibir a una mayor cantidad de alumnado y con ello, caminar hacia la universalización, es decir, garantizar el acceso y ejercicio del derecho a la educación a todas y todos (Cárdenas, 2010).

Es necesario mencionar las particularidades del turno vespertino, ya que es posible, a través de lo que expresan en sus percepciones los docentes y la autoridad educativa de la escuela,¹⁸ observar diferencias entre el alumnado vespertino y matutino; sobre todo en cuestiones como los cuidados, las atenciones, y contrastes entre condiciones socioeconómicas.

El profesorado señala que el alumnado que vive en las colonias más retiradas es el que opta por el turno vespertino para facilitar su traslado debido a que no tienen medios de transporte propios, ni opciones de movilidad de carácter público que les ayuden a llegar a tiempo en la mañana; otra de las razones son los turnos de trabajo de las madres de familia, en coincidencia con lo que mencionan algunos autores en el sentido de que “*durante los últimos cincuenta años, la participación laboral de las mujeres en México se ha incrementado de manera sostenida*” (Pérez, Caamal & Mastretta, 2023, p. 148), la escuela se convierte en una opción de cuidado para quienes no cuentan con espacios donde dejar a sus hijas e hijos durante las jornadas

¹⁸ Dichas percepciones son producto de las primeras visitas a la escuela primaria, obtenidas mediante plática casual y registrada en un diario de campo llevada con el objetivo de dar seguimiento a las actividades del trabajo aquí presentado. El diario de campo o bitácora, acorde con Sampieri (2014) es una especie de diario personal en el que se incluyen entre otras cosas: descripciones del ambiente, mapas, diagramas, cuadros, esquemas, percepciones, entrevistas realizadas, reflexiones, objetos recolectados y aspectos que exponen el avance en el desarrollo de la investigación, en el caso aquí presente se utilizó un cuaderno con ese propósito.

laborales.

Otros señalamientos de los docentes de los grupos de sexto grado, así como el director de la propia institución educativa, son que las y los niños del turno vespertino muestran mayores carencias en lo general, a comparación de las y los del turno matutino.

Las características del turno vespertino de la escuela primaria corresponden en gran parte con los resultados de trabajos de investigación realizados por Cárdenas (2010), resulta pertinente mencionar que no se encontraron estudios más recientes que abordarán de forma comparativa ambos turnos, ni en el ámbito nacional ni en el estatal, sin embargo, gracias a la entrevista, de la se cuenta con consentimiento informado (Anexo B), con los docentes, fue posible observar similitudes con los hallazgos presentados por el investigador; así, en la tabla 3 se exponen características del alumnado que acude a un turno vespertino y se hacen precisiones respecto a lo expresado por los docentes de los grupos con los que se trabajó.

Tabla 3. Características del alumnado que acude al turno vespertino

Característica	Descripción
Mayor ausentismo	Quienes acuden por la tarde suele faltar más.
Realiza menos tareas	Realizan menos tareas ¹⁹ en comparación con quienes asisten por la mañana.
Menor apoyo para realizar tareas	Cuentan con menos apoyo por parte de madres y padres de familia para la realización de tareas.
Menor participación de madres y padres	Poca colaboración de madres o padres de familia en tareas relacionadas con el ámbito escolar, en coincidencia con lo expresado por los docentes de la primaria “Fernández de Lizardi” con respecto a la cantidad de madres y padres de familia que asisten normalmente a las reuniones que convocan. ²⁰
Falta de tiempo para cuidados.	Con frecuencia la selección del turno es motivada por: la incapacidad para cumplir con los requisitos solicitados en los matutinos (cuotas voluntarias más altas, uso de uniformes, etc.); las necesidades laborales de quien se encuentre a cargo de las y los niños, derivado en esencia de los horarios y modalidades de trabajo; inclusive, Cárdenas (2010) menciona como factor, la propia actividad productiva del alumnado que tiene que contribuir con ingreso económico para apoyar en el sostenimiento de la familia.

Fuente: elaboración propia con información de Cárdenas, 2010.

A manera de resumen de los principales hallazgos de los trabajos realizados por Cárdenas (2010) se pueden mencionar los siguientes: el turno vespertino se integra por un porcentaje más alto de estudiantes de bajos ingresos, cuenta con insumos significativamente diferentes a los del turno matutino, presenta un porcentaje más alto del estudiantado en el nivel de desempeño más bajo en cuanto a exámenes

¹⁹ En la comparativa realizada por el investigador encontró que, dentro de un mismo plantel con doble turno, las y los alumnos que asistían con regularidad en el turno vespertino eran casi 7% menos que las y los del matutino, además de que un 11% hacían menos tareas.

²⁰ La información acerca de la participación de madres y padres de familia se obtuvo mediante la realización de una entrevista semiestructurada con los docentes de sexto grado. Se muestran similitudes entre lo expresado por los docentes con lo que menciona Cárdenas (2010), cuando expone que dentro de los hallazgos de su investigación encontró que en el turno matutino 24% más de niñas y niños tienen apoyo de sus madres o padres comparado con niñas y niños del vespertino, y en cuanto a la asistencia a reuniones, 11% menos madres o padres asisten a las convocadas por el profesorado en turno vespertino en comparación con los del matutino.

curriculares de matemáticas y lenguaje; y, además, presenta tasas más altas de reprobación y deserción. Al analizar el panorama completo, se observa que el alumnado de los turnos vespertinos, “*se enfrentan a desafíos diferentes que sus compañeros en las escuelas matutinas*” (Cárdenas, 2010, p. 7).

En lo que respecta específicamente al rendimiento académico, en España, durante el año 2013 se realizó un trabajo en el que consideraron como elementos que influyen en el óptimo desempeño del estudiantado: “*La sincronía entre la hora del día en que se realiza la tarea y el cronotipo del alumno (matutino o vespertino) y un número adecuado de horas de sueño*” (Escribano-Barreno & Díaz-Morales, 2013, p. 147). En la investigación participaron alumnas y alumnos del primer ciclo de secundaria, con edades entre los 12 y 14 años. Uno de los principales resultados muestra que las y los estudiantes de turno vespertino informaron un peor desempeño en matemáticas, dentro de las razones que pueden explicar dicho hallazgo, la y el investigador plantean: las características de las y los adolescentes que con la edad se vuelven más vespertinos y duermen menos, en conjunto con el desajuste entre el reloj interno y el reloj social. La propia rutina del alumnado que asiste al turno vespertino puede, como se observa, influir en su desempeño académico.

Los resultados de los trabajos expuestos sirven, por un lado, para acercarse a las características de los grupos de sexto grado de la primaria “Fernández de Lizardi” en la entrevista realizada a los docentes y por el otro, a las observadas por el propio investigador al acudir a la institución educativa. Los hallazgos no pueden trasladarse de forma directa, sin embargo, dan indicios al corroborar ciertas similitudes. No es el objetivo, pero derivado de la búsqueda de información comparativa entre turno matutino y vespertino se encontró un área de oportunidad para la investigación

educativa, tanto en el ámbito local, estatal, como nacional.

Una vez abordadas algunas características que permiten acercarse a la realidad de la institución escolar, en el siguiente punto se parte de dichas especificidades pero dentro de los grupos con los que se trabajó, es decir, se exponen los rasgos del estudiantado de sexto grado.

3.2 El alumnado de sexto grado, sus características

En este apartado se presentan datos de conformación de los grupos en los que se implementaron los dispositivos pedagógicos, también se expone información para incrementar el conocimiento de algunos rasgos relevantes de las y los estudiantes, así como de sus familiares, de quienes les cuidan y rodean; además se presenta su percepción de situaciones de violencia existentes en el contexto en el que se desenvuelven; lo anterior a partir de las entrevistas semiestructuradas realizadas a los docentes y un cuestionario aplicado a las y los alumnos, es permitente recalcar que se con consentimiento informado para la obtención y publicación de la información proporcionada (Anexo B).

Se trabajó con dos grupos de sexto grado, cuya conformación se presenta en la tabla 4.

Tabla 4. Conformación de grupos

	Sexto A	Sexto B
Niñas	17	14
Niños	6	9
Total	23	23

Fuente: elaboración propia.

Ambos grupos suman un total de 46 alumnas y alumnos cuyas edades oscilan entre los 11 y los 13 años, y representan un 19.24% del total de la población estudiantil, predominando las niñas con un total de 31. Se seleccionan los grupos de sexto grado por sus características y por recomendación, es decir, se utiliza una muestra no probabilística²¹ discrecional. Dentro de las consideraciones para su selección se tiene, por un lado, que el estudiantado de sexto grado puede en esencia construir con éxito lo esperado en cada una de las actividades diseñadas, es decir, la producción escrita de historias a través del uso de la narrativa; y por otro, las propias recomendaciones realizadas por el director y los docentes en el primer acercamiento, ello a razón de las necesidades y diversas problemáticas presentadas previamente en dichos grupos.

Derivado de la importancia de las tareas llevadas a cabo por parte de quienes son las y los encargados del cuidado del estudiantado, en el siguiente punto se describen algunas características de las familias.

²¹ Acorde con Becerra (s. f.), en un muestreo no probabilístico discrecional se lleva a cabo un proceso mediante el que, la o él investigador selecciona a dedo a las y los individuos de la población sobre la base del conocimiento o juicio de la autoridad o investigador. En este caso se opta por determinadas características que pudieran considerarse en el sentido de la producción de textos escritos, por ejemplo.

3.2.1 Sus familias

A través de la entrevista realizada a los docentes se puede realizar un acercamiento mínimo a las familias o a quienes se encuentra a cargo de las y los alumnos.

Con la información brindada por los docentes se conocen algunas características y el tipo de cuidado de las y los alumnos, en primer término, mencionan que hay mucha variedad en lo que a esto se refiere. En ambos grupos, al menos 12 se encuentran al cuidado de solamente alguna de sus madres o padres, o de otro familiar cercano como abuelas, tíos, hermanas o hermanos; en quienes recae la responsabilidad de satisfacer las necesidades de estas y estos niños, en términos estadísticos representan el 26% del total del estudiantado con que se trabajó.

De acuerdo con los docentes, las principales causas de la ausencia de alguno de las madres o padres son: el divorcio, el trabajo, y una tercera razón que involucra al menos a 5, que representan un 10.86% del total de estudiantes de ambos grupos y un 41.66% de quienes sufren dicha privación; relacionada con situaciones de violencia, es decir, que al familiar la o lo desaparecieron o asesinaron.

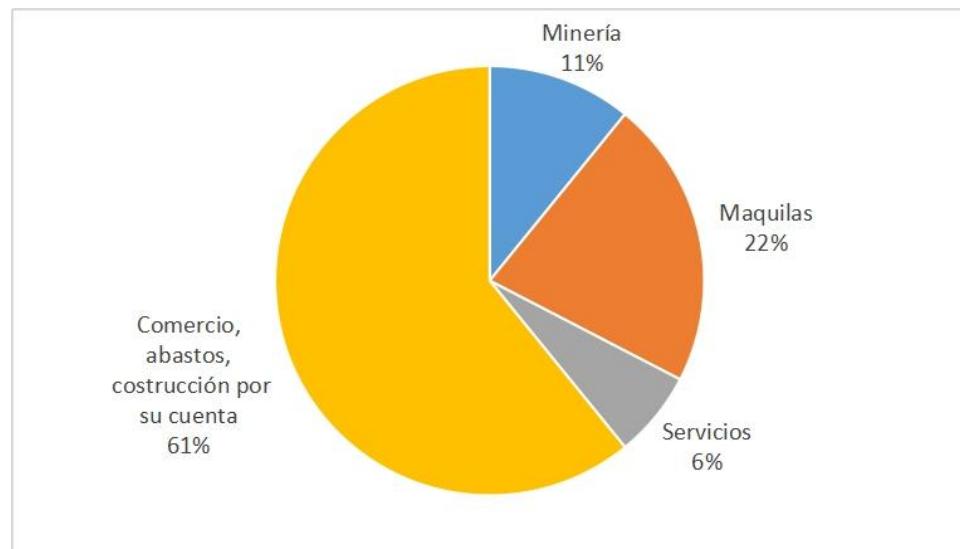
Lo expuesto implica en muchos casos, partidas prácticamente totales, sin embargo, también hay quienes por razones laborales no se encuentran muy pendientes de las necesidades de sus hijas e hijos. Las actividades económicas de madres y/o padres de familia o de quien está a cargo de las niñas o niños se vinculan en esencia, al comercio (hay quien se dedica a vender en las ferias, por ejemplo) y al sector informal; mientras quienes cuentan con empleo formal se desempeñan como obreras y obreros en la industria maquiladora o en la minería.

Para clarificar lo mencionado conviene presentar algunos datos estadísticos que permitan caracterizar de mejor manera a las personas encargadas del cuidado de las

y los estudiantes, para efectos prácticos se entenderá que la o el docente establece una relación cercana con una persona que fungirá como tutora o tutor, quien puede tener o no, relación familiar directa con la o él alumno. Si bien se espera que sean ambos madre y padre, quienes se comprometan y establezcan una relación cercana con la escuela para atender situaciones escolares o relacionadas con el desempeño académico de sus hijas e hijos, en la realidad resulta conveniente que sea una o uno de ellos quien funja como tutor, quien incluso como se puede ver, podría tratarse de una persona con otro o ningún parentesco.

En ambos grupos se tiene un total de 46 personas designadas como tutoras o tutores cuyas principales ocupaciones se muestran en la gráfica 1.

Gráfica 1. Ocupación de tutoras o tutores



Fuente: elaboración propia.

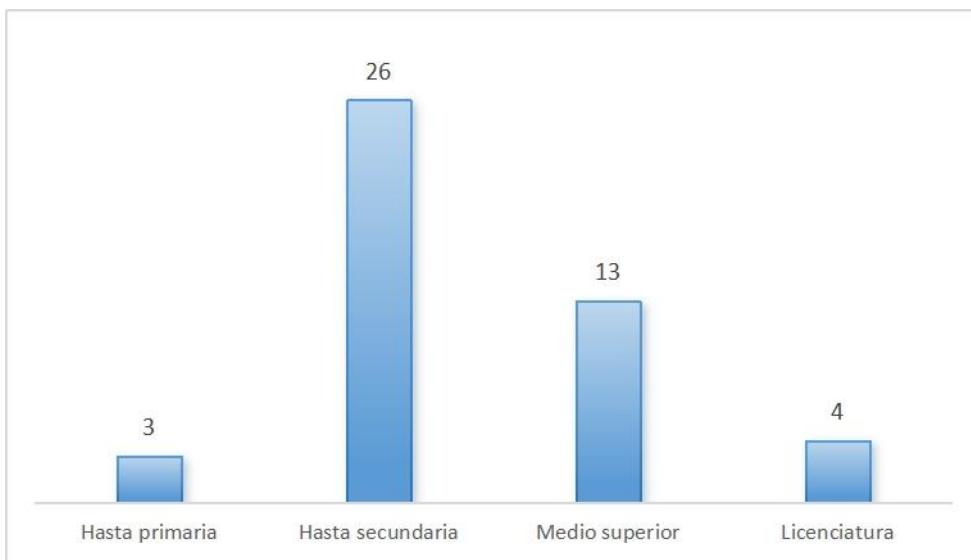
Para ponerlo en números, quienes se encuentran dentro del sector informal representan la mayoría, es decir, del total de 46 tutoras o tutores, 28 trabajan en el comercio, ya sea por su cuenta en ferias principalmente o en el mercado de abastos, también están quienes laboran en la construcción. En segundo lugar, 10 trabajan en

la maquila, mientras que 5 se encuentran en el sector de la minería y finalmente, 3 en servicios como centros comerciales.

Otro dato importante por la relevancia en el apoyo que la familia puede brindar para el desarrollo de las actividades académicas del estudiantado, es el que tiene que ver con el nivel de estudios de quienes se encuentran a cargo de las y los estudiantes, y es que, el “*nivel educativo de los padres es considerado un componente central en el capital cultural de los estudiantes, ya que determina las habilidades, valores y conocimientos de estos con respecto a la educación formal y en sus prácticas educativas*” (Espejel & Jiménez, 2019, p. 5), con la potencialidad de contribuir positivamente al desarrollo académico de sus hijas e hijos.

Como puede verse la gráfica 2, en el caso de quienes se encuentran a cargo de las y los alumnos de sexto grado, en cada grupo hay, como mencionan los docentes, si acaso uno o dos tutoras o tutores con nivel de estudios superiores; situación que sumada a las dinámicas laborales afecta significativamente en actividades que tienen que ver con el ámbito escolar, es decir, con el apoyo a la realización de tareas, el seguimiento académico de las y los niños; y las contribuciones que se requieren para resolver situaciones que afectan a la escuela y al estudiantado.

Gráfica 2. Nivel de estudios de tutoras o tutores



Fuente: elaboración propia.

Con respecto al nivel de estudios de las y los tutores del alumnado, un 56.52%, es decir, la mayoría concluyeron hasta nivel secundaria, quienes cuentan con educación media superior, completa o truncada, representan un 28.26% y en tercer lugar con un 6.52% se encuentran quienes tienen hasta la primaria terminada y finalmente, quienes alcanzaron el nivel licenciatura representan un 8.69%.

Una vez que se mencionaron algunas características del alumnado y de quienes son responsables de su cuidado, es preciso regresar la mirada al alumnado y conocer la percepción que con respecto a la violencia que ocurre en su escuela y en el municipio de Fresnillo, Zacatecas, tienen.

3.3 Primer acercamiento a la violencia, percepciones del alumnado

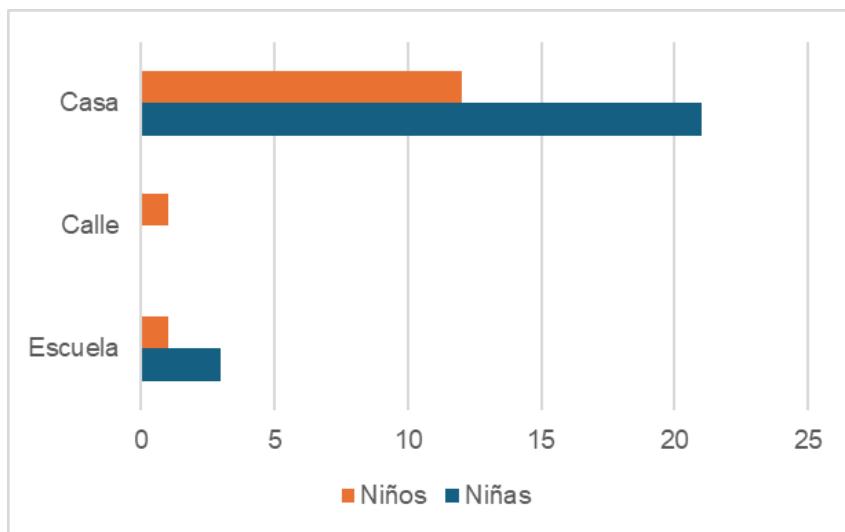
Las y los alumnos no son ajenos a la violencia que irrumpió con enorme fuerza en cada uno de los ámbitos de la realidad, las agresiones en la calle, los balazos, los secuestros, cuando se habla de lo que ocurre en lo social; pero también, las

manifestaciones en las que se enfoca este trabajo, es decir, las burlas, el acoso, el aislamiento, por mencionar algunas, que se producen en las instituciones escolares y se convierten en expresiones con las convive el estudiantado, más participe en algunas ellas que otras, pero afectadas y afectados directa o indirectamente cuando ocurren.

Las situaciones de inseguridad y violencia permean la cotidianidad, al hacerlo roban la paz de quienes las padecen o presencian, llegan al grado de optar por tomar medidas de protección o de prevención, en espera de no convertirse en una víctima más. Las y los niños no ven lejana dicha realidad, así lo muestra la información recabada.

Para obtener elementos mínimos que den muestra de la percepción del estudiantado se les pidió que contestaran un cuestionario (anexo D) que consta de una serie de preguntas de opción múltiple en el que participación 38 estudiantes, 24 niñas y 14 niños, las y los alumnos faltantes no asistieron a las sesiones en las que se realizó el cuestionario. En las siguientes gráficas se muestran los resultados obtenidos en cada una de las preguntas y un breve análisis al respecto, en la gráfica número 3 se observan los datos obtenidos con respecto a la pregunta de dónde las y los alumnos se sienten más seguros.

Gráfica 3. ¿Dónde se sienten más seguras o seguros?

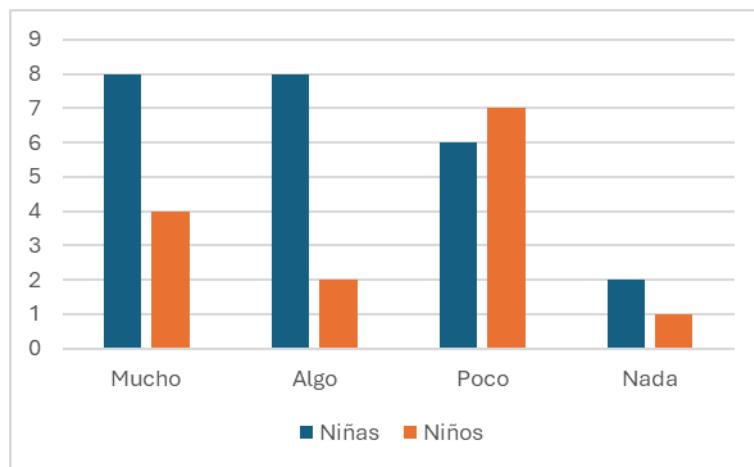


Fuente: elaboración propia.

En el caso del lugar en el que se sienten más seguras o seguros no es una sorpresa el ver que la mayoría dicen que sus hogares son los espacios que les brindan mayor seguridad, sin embargo, también destaca que, para uno de los niños, lo es la calle y para tres niñas y un niño, es la escuela. Sentirse seguras o seguros en espacios como la escuela y el hogar debería ser un derecho cuyo ejercicio debería garantizar el acceso a ambientes idóneos para el desarrollo de las y los niños, desafortunadamente no en todos los casos es así, y es responsabilidad de las y los adultos responsables corregir dicha situación.

En la gráfica 4 se exponen los resultados de la pregunta sobre el miedo que les provoca salir a la calle.

Gráfica 4. Miedo a salir a la calle



Fuente: elaboración propia.

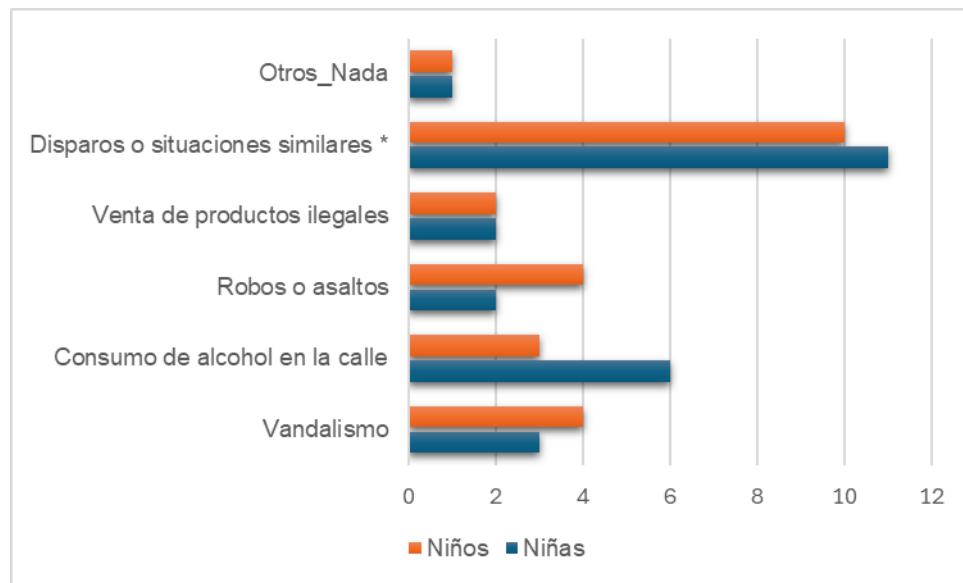
Cuando se habla del miedo a salir a la calle, es mayor, como puede verse, en las niñas, 16 de ellas manifestaron sentir al menos algo o mucho. Lo expresado por las y los alumnos no es una sorpresa, acorde con los resultados del *Programme for International Student Assessment* (PISA) aplicado en México el año 2022 el temor se extiende inclusive de camino a la escuela, según datos de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), 22% del estudiantado reportó no sentirse segura o seguro en dicho recorrido (OCDE, 2023).

La gráfica 4 muestra de forma clara que el temor a salir a la calle es un tema de género, son las niñas quienes manifiestan mayor miedo; situación que implica que perciben y viven de forma diferente su acceso al espacio público en comparación con los niños. Acorde con el Instituto Nacional de las Mujeres (INMUJERES), a diferencia de los hombres, las mujeres toman ciertas medidas preventivas que limitan su movilidad, tales como “*evitar salir de noche, no transitar por ciertas zonas o cuidar su forma de vestir. Estas limitan muchas veces su acceso al estudio, al trabajo, a servicios básicos y al disfrute de actividades recreativas*” (INMUJERES, 2024, p. 1).

El ser mujer y el temor a salir a la calle se puede ver en los resultados mostrados por la Encuesta Nacional de Victimización y Percepción sobre Seguridad Pública (ENVIPE) presentada en septiembre de 2024 por el INEGI, si bien existe mayor prevalencia en los hombres en la mayoría de los tipos de delitos, cuando se habla de la violencia sexual, son las mujeres quienes resultan las más vulneradas, “al contabilizarse 9 delitos sexuales cometidos a mujeres por cada delito sexual cometido a hombres” (INEGI, 2024, p. 20).

La siguiente pregunta, expuesta en la gráfica 5, busca conocer alguna de las motivaciones para que el miedo pueda o no, incrementarse, y es que la violencia o alguna de sus expresiones pueden surgir en cualquier momento y a cualquier hora.

Gráfica 5. En los últimos seis meses se han enterado si cerca de su casa se ha presentado



Fuente: elaboración propia.

Las niñas y niños no son ajenos a las problemáticas que ocurren en la sociedad en que viven, ante la pregunta de si en los últimos meses se han dado cuenta de la

ocurrencia de alguna de las situaciones presentadas en la gráfica 5, 21 de ellas y ellos expresaron que han escuchado disparos o eventos de riesgo similares, en este punto se suman las expresiones anotadas por algunas o algunos de ellos en los que específicamente manifiestan haber visto casas baleadas, cuerpos tirados en vía pública a la vista de todas y todos, o algunos dejados en bolsas negras cerca de sus domicilios (véase imagen 4).

Imagen 4. Dos respuestas una realidad

5. En los últimos seis meses te has enterado si cerca de tu casa han ocurrido actos de:

- a) Vandalismo (grafiti, vidrios rotos, daños) en casas o negocios
- b) Consumo de alcohol en la calle
- c) Robos o asaltos
- d) Venta de productos ilegales
- e) Disparos o situaciones similares
- f) Otros: _____

actos de:

- a) Vandalismo (grafiti, vidrios rotos, daños) en casas o negocios
- b) Consumo de alcohol en la calle
- c) Robos o asaltos
- d) Venta de productos ilegales
- e) Disparos o situaciones similares
- f) Otros: *an de jason cuerpos sin vida en bolsas
de gas*

Fuente: respuesta de alumna a cuestionario aplicado.

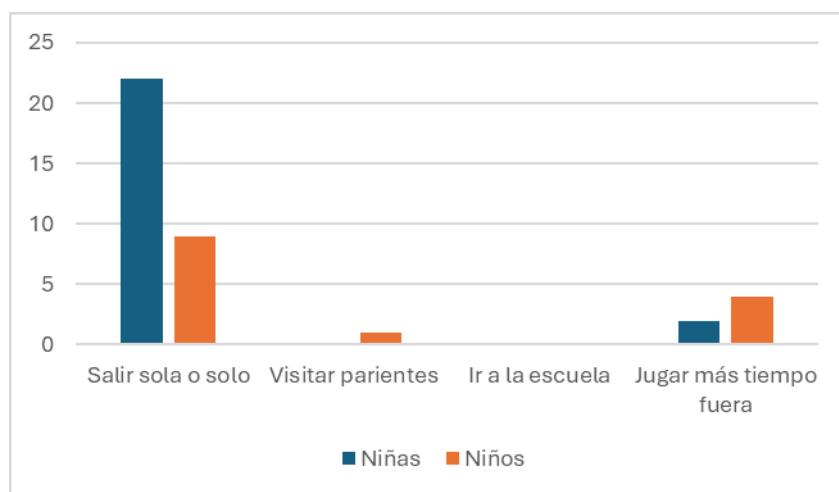
La violencia como fenómeno cotidiano, normalizado por cada transmisión en vivo, por cada nota periodística, una más grave que la anterior ampliando de esta manera el margen que la sociedad considera “normal”. La cotidianidad habituada a la violencia, los espacios públicos, las calles como lugares en los que es posible encontrarse con cuerpos o partes de estos, el juego de pelota interrumpido por las balas o cancelado por el temor. Así es parte de la realidad de muchas y muchos niños.

En relación con lo anterior, ante la pregunta de si ellas o ellos, o familiares cercanos han sido víctimas de algún delito, 31; es decir, la mayoría, contestó que no;

sin embargo, siete dijeron que sí, lo preocupante y muestra de un pequeño reflejo de la realidad en la que las y los niños viven, es que los delitos expuestos fueron robos y de mayor gravedad, el secuestro de alguna persona cercana.

En la gráfica 6 se presenta lo que expresan las y los niños con respecto a la pregunta de si, a razón de situaciones de inseguridad, les han prohibido o limitado de alguna manera la realización de alguna actividad.

Gráfica 6. Prohibiciones a causa de la inseguridad



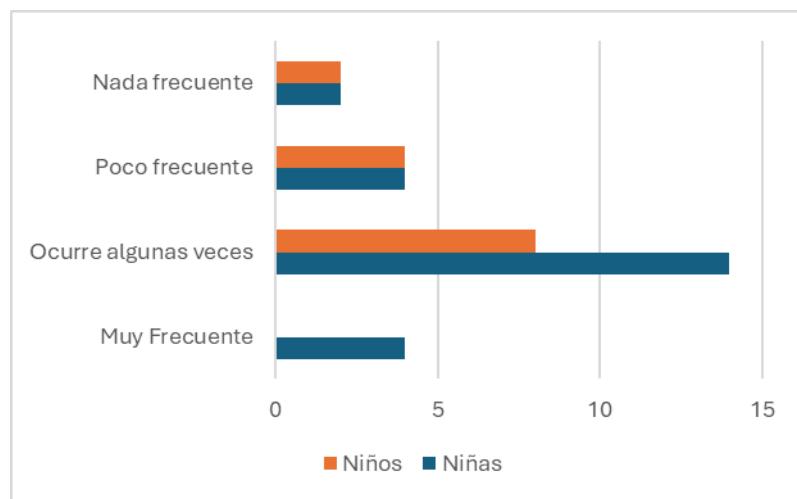
Fuente: elaboración propia.

Ante la pregunta expresa de si a razón de situaciones de inseguridad se les ha restringido alguna actividad, a la mayoría de las niñas (22) y niños (9) se les ha prohibido salir solas o solos a la calle, también se les disminuye el tiempo que pueden tener para jugar fuera de sus hogares. La violencia tiene implicaciones prácticas, las actividades consideradas comunes, dejan de serlo con miras a buscar elementos mínimos de seguridad y certeza, las madres y padres de familia piensan dos veces antes de dejar que sus hijas e hijos salgan a la calle, visiten amigas o amigos, o incluso familiares.

Es momento de entrar en el espacio escolar y abordar algunas manifestaciones

de la violencia que ocurren dentro de los espacios educativos, y que motivan, acorde con la OCDE (2023) que un 11% del alumnado no se sienta segura o seguro en espacios de la escuela. En la gráfica 7 se presentan los resultados de preguntar a las y los estudiantes acerca de la frecuencia con que se presentan situaciones de acoso escolar.

Gráfica 7. Frecuencia de situaciones de acoso escolar en la escuela



Fuente: elaboración propia.

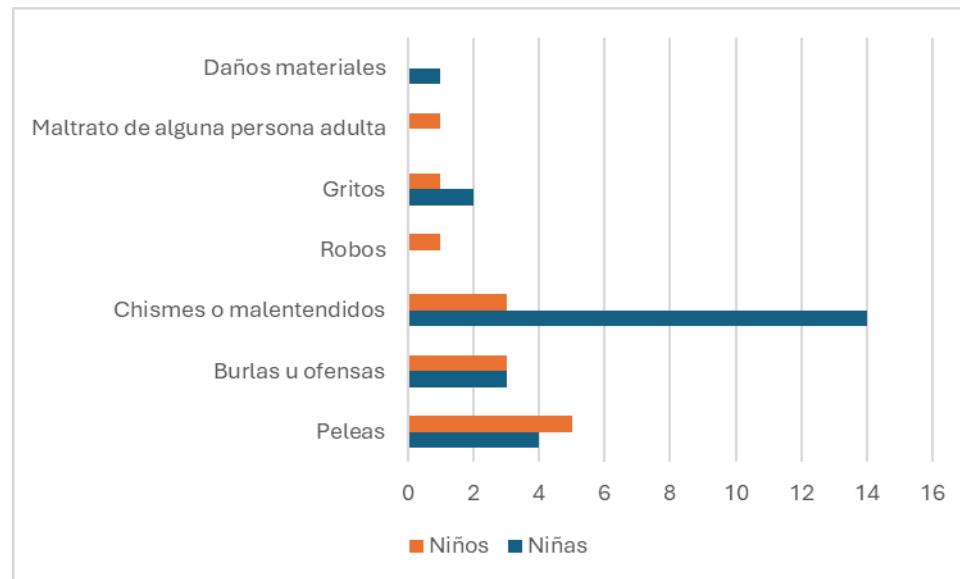
Para entender esta pregunta y su pertinencia es preciso mencionar que el estudiantado identifica desde su conocimiento algunas prácticas como acoso escolar o *bullying*, principalmente las que se relacionan con agresiones físicas, verbales (uso de palabras hirientes para ofender) y/o burlas (ridiculizar y menospreciar muchas veces por las características de cada una o uno). En cuanto a la percepción acerca de la ocurrencia de dichas situaciones: cuatro niñas exponen que son muy frecuentes, mientras que 14 de ellas y 8 niños manifiestan que ocurren algunas veces, esto significa que el alumnado considera que en su escuela se presenta acoso de una manera reiterada.

La violencia en las escuelas ocurre, las y los niños manifiestan que algunas de sus expresiones, al menos las más identificables, se presentan algunas veces,

situación que coincide con los datos presentados por el Observatorio Mundial de *Bullying* y de *Ciberbullying, Bullying Sin Fronteras* que en su informe, actualizado en febrero del 2025, expone que en México 7 de cada 10 niñas o niños padecen algún tipo de acoso o ciberacoso, lo que coloca al país en el segundo lugar con 280,000 casos reportados, superado solamente por España que contaba con 300,000 (*Bullying Sin Fronteras* (BSF), 2025).

La siguiente pregunta representada en la gráfica 8 y relacionada con la anterior, se intentó conocer algunas formas de violencia escolar en las que se han visto involucradas o involucrados los estudiantes, ya sea como víctimas, agresoras o agresores, o simplemente se hayan percatado de la ocurrencia, si bien no se ahonda en el papel adoptado por el alumnado en las situaciones de violencia escolar, es revelador cuando se observa que, la OCDE (2023) menciona que 19% de las niñas y 17% de los niños reportaron haber sido víctimas de *bullying* al menos algunas veces durante el mes, es decir, se busca conocer la incidencia en que se presentan las situaciones.

Gráfica 8. En los últimos seis meses se han visto involucradas o involucrados en alguna de las siguientes situaciones en la escuela



Fuente: elaboración propia.

Como puede verse, las peleas, las burlas y los chismes o malentendidos son las principales expresiones de violencia escolar en las que manifiestan haber estado involucradas e involucrados, es posible hacer un desagregado por género y dejar para el análisis el hecho de que las niñas son quienes exponen que han padecido o participado de alguna forma en chismes o malentendidos, en coincidencia, esta problemática es una que los docentes plantearon como de las principales, antes del inicio de los trabajos con el estudiantado; mientras que las peleas y agresiones físicas predominan en los niños.

Ante la pregunta expresa de con quiénes han tenido dichas problemáticas, 21 niñas y 12 niños mencionaron que con compañeras o compañeros, mientras que cuatro, tres niñas y un niño los han tenido con alguna o algún docente, y un niño con la o el director.

Si bien prevalece la violencia entre pares debe alarmar el hecho de que existan niñas o niños que manifiesten haber sido agredidas o agredidos por una o un docente en alguno de los años escolares previos. El artículo tercero constitucional, la Ley General de Educación (LGE), las reglamentaciones locales en materia de derechos de niñas y niños, los protocolos y recientemente, los planteamientos de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) son contravenidos por situaciones como las denunciadas.

En lo que respecta a la LGE, en su artículo 72 expone claramente que lo más valioso para la educación es el alumnado, en este sentido recalca que debe ser respetado y protegido contra cualquier tipo de agresión. En el artículo 73 habla de la necesidad de que quienes imparten educación a menores de dieciocho años tomen medidas encaminadas a la protección, de tal manera que preserven la integridad física, emocional y social de las y los alumnos, ello sobre una base de respeto a sus derechos y dignidad. Lo que plantean al menos en estos dos artículos, habla de las responsabilidades que el profesorado posee en cuanto al “*cuidado de los educandos y la corresponsabilidad que tienen al estar encargados de su custodia, así como protegerlos contra toda forma de maltrato, violencia, perjuicio, daño, agresión, abuso, trata o explotación sexual o laboral*” (DOF, 2024, p. 28).

Los golpes y castigos físicos forman parte de una historia cuyo conocimiento debería obligar a su no repetición. Las prácticas adultocentristas chocan con las legislaciones y con los nuevos planes y programas de estudio, el humanismo al que se pretende llegar no es compatible con los estirones de orejas, los golpes con reglas o cualquier otro objeto presente en un aula de clases, pero tampoco es compatible con el menosprecio, los gritos y de forma menos visible, la violencia simbólica que condena a las y los niños solamente por provenir de contextos sociales y económicos

complicados.

Las agresiones por parte de las y los docentes, en su carácter de adultas y adultos responsables del cuidado de las y los alumnos al menos dentro de los horarios y actividades escolares, incumplen con uno de los principales objetivos planteados por la Ley general de los derechos de las niñas, niños y adolescentes, aprobada por el Congreso Mexicano durante el año 2014, el de garantizar una vida libre de violencia (Título segundo, artículo 13, frac. VIII); además que la misma, establece obligaciones que deben cumplir las distintas autoridades con miras a garantizar la protección y el ejercicio de los derechos de las niñas, niños y adolescentes; por ello más que hablar de un error, o una falta menor, la violencia física ejercida por parte de las y los docentes pueden ser considerada delito.

Especificamente en lo que respecta al nuevo plan y programa de estudios, la violencia hacia las niñas y niños atenta directamente contra su dignidad, que para la NEM es un valor inherente a todo ser humano, “*irrenunciable, no intercambiable, irrevocable e inviolable y que, por sí mismo, justifica el reconocimiento y ejercicio efectivo de sus derechos humanos y justicia social*” (Secretaría de Educación Pública (SEP), 2024, p. 9). Además los golpes y agresiones de cualquier tipo rompen con “*el sentido de lo humano en la educación (que) implica el reconocimiento, cuidado, protección y desarrollo de la dignidad de niñas, niños y adolescentes*” (SEP, 2024, p. 9).

Finalmente y en relación con el ámbito escolar, se cuestionó a las y los niños si han sentido que alguna persona las o los ha hecho sentir menos: 18 niñas y 9 niños contestaron que sí, cuatro alumnas y un alumno expresaron que fue alguna o algún docente, mientras la mayoría se sintió menospreciada por compañeras o compañeros.

Es un dato relevante en el sentido de que las prácticas de este tipo se encaminan hacia provocar en la víctima sentimientos de miedo y vergüenza, cuyo objetivo final implícito es el de reafirmar una relación de poder basada en la dominación y el control de la otra u el otro.

La información expuesta da muestra de la conciencia que el estudiantado tiene de la realidad que le rodea y además sirve de punto de partida para visualizar algunas de las expresiones de la violencia que se presentan en el espacio educativo y de la que las y los niños son, en mayor o menor medida protagonistas.

A continuación se presentan los pormenores de la implementación de los dispositivos pedagógicos basados en la narrativa utilizados con el alumnado de sexto grado turno vespertino de la escuela primaria “Fernández de Lizardi”, asimismo se plantean algunas consideraciones importantes respecto de la estrategia seguida para conseguir los objetivos planteados.

3.4 Implementación de dispositivos pedagógicos basados en la narrativa

Como se mencionó, una de las razones para seleccionar al alumnado de sexto grado fue por las posibilidades que tienen para generar producciones escritas que se adaptaran a los dispositivos pedagógicos basados en la narrativa que se pretendía utilizar, sin embargo, en el primer acercamiento a los grupos y gracias a información de los docentes, se observó que eran pocas y pocos los estudiantes que sin algo de acompañamiento podrían escribir una historia con todos sus elementos. Por ello se optó por dividir las sesiones de tal manera que en cada una se abordaran elementos de una historia mientras se trabajaba con temas relacionados a la violencia escolar.

Además de la adecuación anterior, se consideró como objetivo de las primeras sesiones el acercarse a los grupos y conocer a las y los alumnos para poder generar un ambiente de confianza que ayudará a facilitar que compartieran sus experiencias.

En cuanto al uso de dispositivos pedagógicos basados en la narrativa, con miras a conseguir la mayor cantidad de producciones escritas por parte del estudiantado, se seleccionaron como elementos de mayor peso el diario y las historias, aunque en las primeras actividades la autobiografía sirvió para conocer al estudiantado y empezar a crear el clima de confianza que posteriormente permitió trabajar adecuadamente. Cabe recordar que un dispositivo es una herramienta o instrumento que se crea o se adapta con el objetivo de apoyar en la resolución de un problema, normalmente de índole práctica (Díaz-Barriga, 2019).

Una vez realizadas estas precisiones, en la tabla número 5 se describen las sesiones de trabajo, y algunas observaciones al respecto.

Tabla 5. Sesiones de trabajo

No.	Objetivo	Estrategia	Material
0	Realizar el primer acercamiento a los grupos. Recabar información que permita conocer datos de contexto.	Entrevista semiestructurada con docentes. Cuestionario inicial a estudiantado.	Anexo C. Entrevista. Anexo D. Cuestionario para alumnado.
1	Presentación del trabajo a realizar y pormenores de participación.	Preguntas detonadoras Decora tu playera.	Anexo E: Mi playera.
2	¿Quién o quiénes? Identificar personajes y figuras que consideran les violentan de alguna forma.	Presentación acerca de violencia escolar. Lectura de cuento: "La peor señora del mundo" Actividad: Para ti ¿Quién es la señora más mala del mundo?	Presentación. Cuento: La peor señora del mundo de Francisco Hinojosa. Anexo F: Imagen de peor señora del mundo.
3	¿Qué y dónde ocurre? Identificar espacios dónde ocurre y algunas expresiones de violencia escolar. Entregar formato de diario.	Pregunta detonadora: ¿Qué situaciones de violencia escolar han sufrido, presenciado o conocido? Actividad: Violencia dentro, violencia fuera	Anexo G: Violencia fuera, violencia dentro. Anexo H: Mi diario
4	¿Qué persigue quién violenta? Identificar motivaciones u objetivos de quién agrede.	Iniciar con lo abordado hasta el momento. Proyección de video. Preguntas de reflexión. Discusión grupal. Verificar avance de diario.	Video: Jaime (Video Oficial) - Carreyó & Nicolás García - ¿Cómo escribir un camino? (1/15) Preguntas de reflexión
5	¿Con qué medios y por qué estos? Identificar elementos de una historia vinculados a situaciones de violencia escolar.	Lectura de cuento. Reflexiones grupales en torno a las motivaciones de las y los participantes en actos de violencia escolar. Avance de diario.	Cuento: Juul de Gregie de Maeyer y Koen Vanmechelen
6	Rebobinar y construir una historia. Acuerdos para recolectar producciones.	Introducción a partes de una historia (Esquema pentadico de Burke) Construir historias. Reflexiones finales.	Anexo I: Elementos de una historia.
7	Mis propuestas	Cierre de las sesiones, reflexiones finales y comentarios del docente acerca de lo realizado. Actividad: "Yo propongo"	Anexo J. Ante la violencia escolar

Fuente: elaboración propia.

A continuación, se exponen algunas observaciones y comentarios que permiten brindar un panorama más claro de la implementación de los dispositivos pedagógicos.

3.4.1 Observaciones respecto a la implementación de los dispositivos

Las primeras sesiones se encaminaron hacia la generación de un ambiente de confianza para que el alumnado pudiera compartir con plena libertad sus experiencias y emociones, con la garantía desde el primer momento de la protección de sus datos personales y, además, el respeto a lo que tuvieran para expresar. También se fueron recogiendo los formatos de consentimiento informado firmados por las o los tutores de las y los estudiantes (Anexo B).

A partir de la conclusión de la segunda sesión se observó que para muchas de las actividades propuestas lo mejor era mantener el anonimato, inclusive resultaba en algunos casos conveniente que no se hicieran participaciones ante el grupo; sin embargo, se determinó que al menos era necesario clasificar producciones entre las realizadas por las niñas y las de los niños.

Dentro del encuadre realizado en la sesión uno, con cada grupo se explicaron los objetivos del trabajo de investigación, para posteriormente lanzar la pregunta detonadora: Para ustedes, ¿Qué es la violencia escolar?, en el primer grupo de trabajo algunas de las respuestas proporcionadas fueron: el *bullying*, que alguien más grande les pegue o les quite el dinero, que les ignoren, que la o el docente les pegue.

Previo a la primera sesión en el segundo de los grupos y derivado del primer acercamiento con el docente, se obtuvo información que hacía referencia a situaciones de acoso, sobre todo verbal, es decir el uso de palabras hirientes o groserías, y de difusión de rumores o chismes, que a la fecha de la realización de las actividades se presentaban entre el alumnado y trascendieron a eventos de mayor gravedad como el aislamiento y rechazo de una alumna.

Dicha alumna dejó de asistir a la escuela presuntamente a razón de haber sido

víctima de un secuestro, cuando se reincorpora, y principalmente desde las familias de las y los demás estudiantes, se difunde el rumor de su situación, cuando llega al salón se generan señalamientos directos y ofensivos de algunas y algunos alumnos hacia la estudiante, de esta manera el grupo se coloca en la mira del docente y de la autoridad educativa.

En el momento que al estudiantado se les plantea la misma pregunta detonadora, es posible, a partir de sus participaciones, realizar una clasificación de tres tipos de violencia: la física, que implica agresiones perpetradas por alguna persona mayor, incluidas las y los adultos; la segunda, de tipo verbal, que para el alumnado significa poner sobrenombres, apodos que no les gustan; en cuanto a la tercera, es expuesta esencialmente por las niñas, quienes mencionan los chismes y su difusión, el “mal hablar” de alguien más, el “inventar cosas”.

Es importante mencionar que a consecuencia de las situaciones de acoso que se presentaron en el grupo, las y los estudiantes tenían conceptos relativamente claros acerca de lo que implica el acoso escolar, principalmente en las expresiones de agresiones físicas y verbales.

Lo expuesto a propósito de las primeras aportaciones del alumnado coincide con la información arrojada por la primera actividad. Se les pidió, además de datos generales como su nombre, grado y grupo (Mi playera como autobiografía inicial – Anexo E); expresarán, entre otras cosas, situaciones o cosas que no les gustaban y que pueden verse en la tabla 6, en orden de mayor a menor cantidad de menciones, además en la imagen 5 y 6 se observa la exposición de lo producido por el estudiantado durante la sesión, presentan la personalización de una playera que muestra la riqueza y diversidad que conforma cada grupo.

Imagen 5. Actividad “Mi Playera”



Fuente: fotografía del autor.

Imagen 6. Exposición de “Mi Playerera”



Fuente: fotografía del autor.

Tabla 6. Al estudiantado no le gusta cuando

Niñas	Niños
Le ignoran, que no les hacen caso.	Le pegan, pelear.
Hablar de las personas o que hablen de ellas.	Hablan de ellos, le ponen apodos.
Inventan chismes.	Roban sus cosas.
Le quitan sus cosas o las agarran y no las ponen en su lugar.	Están enojados.
No le hablen por su nombre.	Les mienten.
Les gritan.	Les dejan solos.
Pelea o sus padres se pelean.	
Les quieren mandar.	
Las hacen enojar.	
Ven animales en la calle.	

Fuente: elaboración propia.

En el caso de las niñas predominan el ignorar, la invención y difusión de chismes; mientras que para los niños son las peleas o agresiones las que tienen mayor prevalencia, seguido de poner apodos y la violencia de tipo material. Vale la pena recordar trabajos realizados por Sapién, Ledezma & Ramos (2019), que mostraron la existencia de una asociación directa entre el tipo de violencia con el género: en el caso de los hombres relacionada con la violencia física y de aislamiento social, y las mujeres con la verbal.

En las siguientes sesiones realizadas se ahondó más en las concepciones de violencia escolar, con el agregado de la publicación en redes sociales o vía mensaje de *whatsapp* con el objetivo de ofender o molestar de alguna forma; también dentro de las participaciones enfocadas a tratar de identificar quién podría ser la víctima, se observa que una de las razones que convierten a alguna o alguno en posible objetivo, es la diferencia, quiere decir que si se es una persona más “*chaparra*” o “*gordita*”, o si

se tiene alguna discapacidad, hay en ambos grupos una cercanía con la última situación ya que en cada grupo hay un alumno en dicha situación.

En la sesión dos y principio de la tres, al momento de solicitar participaciones grupales o la exposición de trabajos ante las y los demás, una o un alumno expresaba que “*no conocía, no había presenciado o visto, nunca le había pasado*”, etc. Entonces las demás aportaciones se limitaban a secundarle y a expresarse en las producciones solicitadas, así, cuando en forma verbal manifestaban situaciones de violencia, en las producciones que entregaban no se reflejaba. Hecho que se agravaba si la actividad tenía un carácter de mayor apertura emocional que ocasionaba el inicio de bromas y burlas hacia quien participaba y para evitarlas seguían con respuestas de negación como las mencionadas.

Derivado de lo anterior a partir de la actividad de conclusión de la tercera sesión, se optó por solicitar aportaciones verbales y discutirlas con el grupo, pero en el caso de las producciones que se esperaba recolectar se les dio la indicación de que fueran anónimas y se compartirían ante el grupo solamente con la autorización expresa de quien la realizaba.

Las primeras sesiones brindaron el marco de confianza necesario para, a partir de la tercera sesión comenzar con la construcción de los diarios y las historias como los elementos más importantes, actividades que se desarrollaron entre el aula y los hogares de las y los estudiantes, por ello además de las actividades planteadas para cada sesión, se dedicaba un tiempo para la revisión de los avances y las dificultades que fueran encontrando en su realización.

Durante la conclusión de la tercera sesión se le entrega al estudiantado el anexo H, consistente en el diario, que contaba con una portada y contraportada que podían

ser personalizadas por las y los alumnos, en el interior con espacio para que pudieran redactar situaciones relevantes de su cotidianidad, como puede observarse en la lectura de muchos de estos, podían en la mayoría de las veces relacionarse con la violencia escolar o simplemente servirles de lugar seguro para expresar emociones buenas o malestares que pudieran atravesar.

En el próximo punto se presenta la sistematización de lo obtenido, no solamente en los diarios e historias, sino también en actividades realizadas dentro de las sesiones.

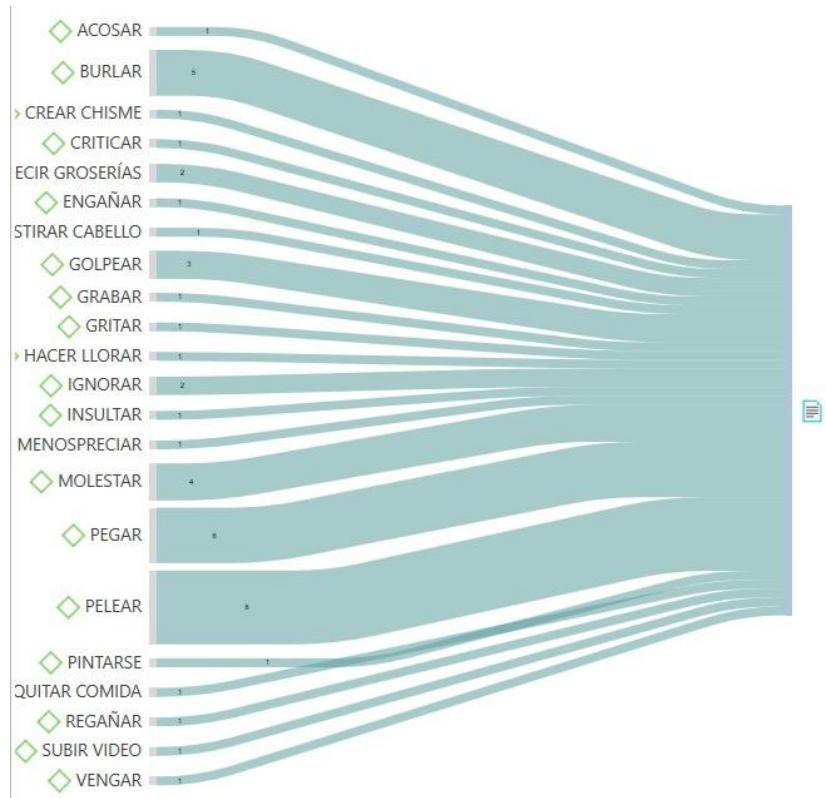
3.5 Sistematización de la información

En los siguientes párrafos se exponen desde las preguntas planteadas en el esquema pentadico de Burke (2018), lo encontrado en las producciones realizadas por el alumnado, se presentan la actividad con la que se busca dar respuesta a cada pregunta, además de lo expuesto por las y los estudiantes, para este último punto, en complemento de la interpretación de quien escribe, se usa como herramienta de apoyo, Atlas TI, al que se alimentó con lo entregado y se clasificó acorde con categorías que permitieran su análisis.

La primera pregunta por responder es el *¿quién o quiénes?*, para identificar de alguna manera a las y los personajes de la historia que se construye. Para conseguirlo en primer momento se realizó una actividad que arrancó con la presentación del cuento “*La peor señora del mundo*”, producción literaria que expone las peripecias de una mujer cuya maldad la llevaba a agredeir de diversas formas a quienes le rodeaban, fueran familia, vecinas y vecinos, incluso a las propias autoridades del pueblo que

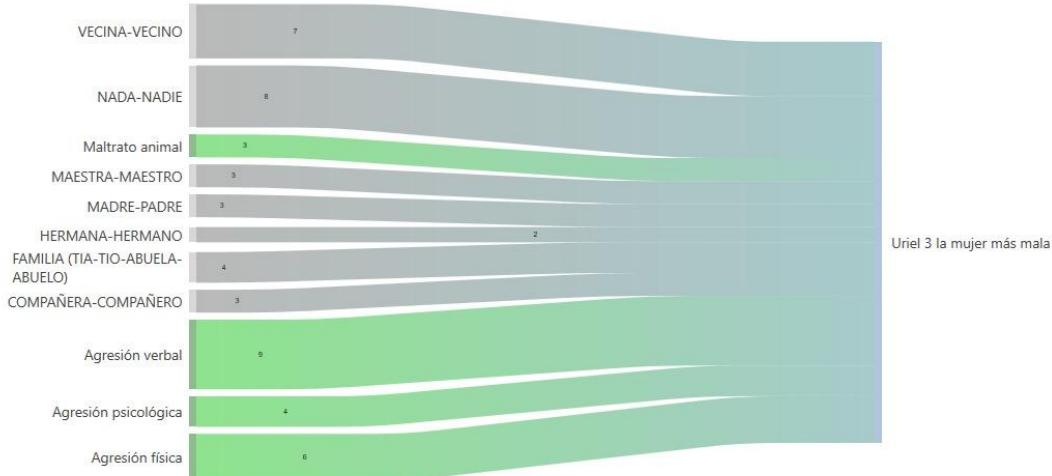
habitaba. En la imagen 7 y 8 se muestran gráficos de Sankey generados a partir de introducir lo entregado por el alumnado en la realización de esta actividad, en el primero se observan manifestaciones de violencia que pueden responder al *¿qué?* Mientras que el segundo expone algunas respuestas al *¿quién o quiénes?*

Imagen 7. Diagrama Sankey 1 - ¿Qué?



Fuente: codificación de categorías en ATLAS.ti, 2024.

Imagen 8. Diagrama Sankey 2 - ¿Quién o quiénes?



Fuente: codificación de categorías en ATLAS.ti, 2024.

Es de suma importancia recalcar que la selección del cuento radica en las posibilidades que las características particulares del personaje tienen para que el estudiantado pueda buscarlas en personas con las que convive en su cotidianidad, no es necesario que sea una mujer, de hecho en las indicaciones para trabajar durante la sesión se les solicitó que pensaran en cualquiera, el requisito primordial sería que para ellas y ellos, fuera la peor señora del mundo, no por su género, sino por las acciones que le convierten en tal. La posibilidad de proyectar en dicho personaje, elementos cercanos es entonces la riqueza que se buscó al utilizarlo.

En concordancia con lo anterior, las y los alumnos identifican como la señora más mala del mundo a personas que se encuentran en su entorno cercano, no solamente familiares en primero o segundo grado, se incluyen compañeras y compañeros de la escuela, las y los docentes; y como muestra de lo amplio de su mirada, sus vecinas y vecinos se convierten en personajes cuyas acciones les llegan a preocupar.

También dentro de la misma actividad se puede añadir respuestas a la pregunta sobre *¿Qué ocurre?*, en el sentido de que las y los personajes realizan acciones significativas con las que ganan su protagonismo. Los eventos en los que participaron y que les dan relevancia tienen que ver con distintos tipos de violencia que pueden clasificarse por orden de mayor ocurrencia y enmarcarse en alguno de ellos, lo que facilita su análisis.

En el caso de las manifestaciones relacionadas con la violencia física, que son las que cuentan con mayor presencia, es posible encontrar agresiones que van desde molestar, hasta las acometidas físicas más fuertes como el intercambio de golpes que se lanzan dentro de una pelea, pasando por los estirones de pelo y en algunas menciones, el acoso escolar, identificado con este tipo de violencia.

Las siguientes situaciones expresadas por el estudiantado ubicadas en segundo lugar en cuanto a la frecuencia con que manifiestan haberlas padecido, pueden agruparse dentro de la violencia psicológica, vale la pena recordar que uno de los objetivos que persigue quien agrede psicológicamente, es el de aislar y subyugar la voluntad de la víctima. Aquí se mencionan eventos que incluyen las burlas, la invención y difusión de chismes, el criticar, engañar, regañar, menospreciar, el hacer llorar.

Finalmente en tercer lugar, se encuentra la violencia verbal, que significa para las y los alumnos, habitar o al menos ocasionalmente encontrarse en ambientes en los que se grita y/o se insulta. Es decir, espacios en los que se privilegia la voz de autoridad, se demuestra la diferencia de poder a través de la voz más fuerte y se espera el silencio y la sumisión de las demás voces.

Merece una mención aparte la preocupación por el maltrato animal que exponen las y los estudiantes en la realización de esta actividad. En la visión de la violencia en

su entorno cercano, la necesidad de proteger a otro ser vivo indefenso cobra enorme relevancia, y más si se recuerda que algunas investigaciones (Aluke, Levin, Luke & Ascione, 1999; de Santiago, 2013) exponen la posibilidad de la existencia de una asociación entre el maltrato animal y una variedad de comportamientos antisociales, la violencia incluida; además que el habituarse a los comportamientos agresivos contribuye a su normalización y tolerancia,

“por ello es habitual que personas que han cometido delitos violentos contra personas, reconozcan haber cometido también acciones agresivas contra animales.

No todas las personas que maltratan animales son violentas con las personas pero sí que aquellas que cometen delitos violentos contra las personas suelen tener en su historial antecedentes de maltrato animal, especialmente aquellas con ciertos rasgos antisociales de la personalidad como falta de empatía o altos niveles de psicopatía” (de Santiago, 2013, s/p).

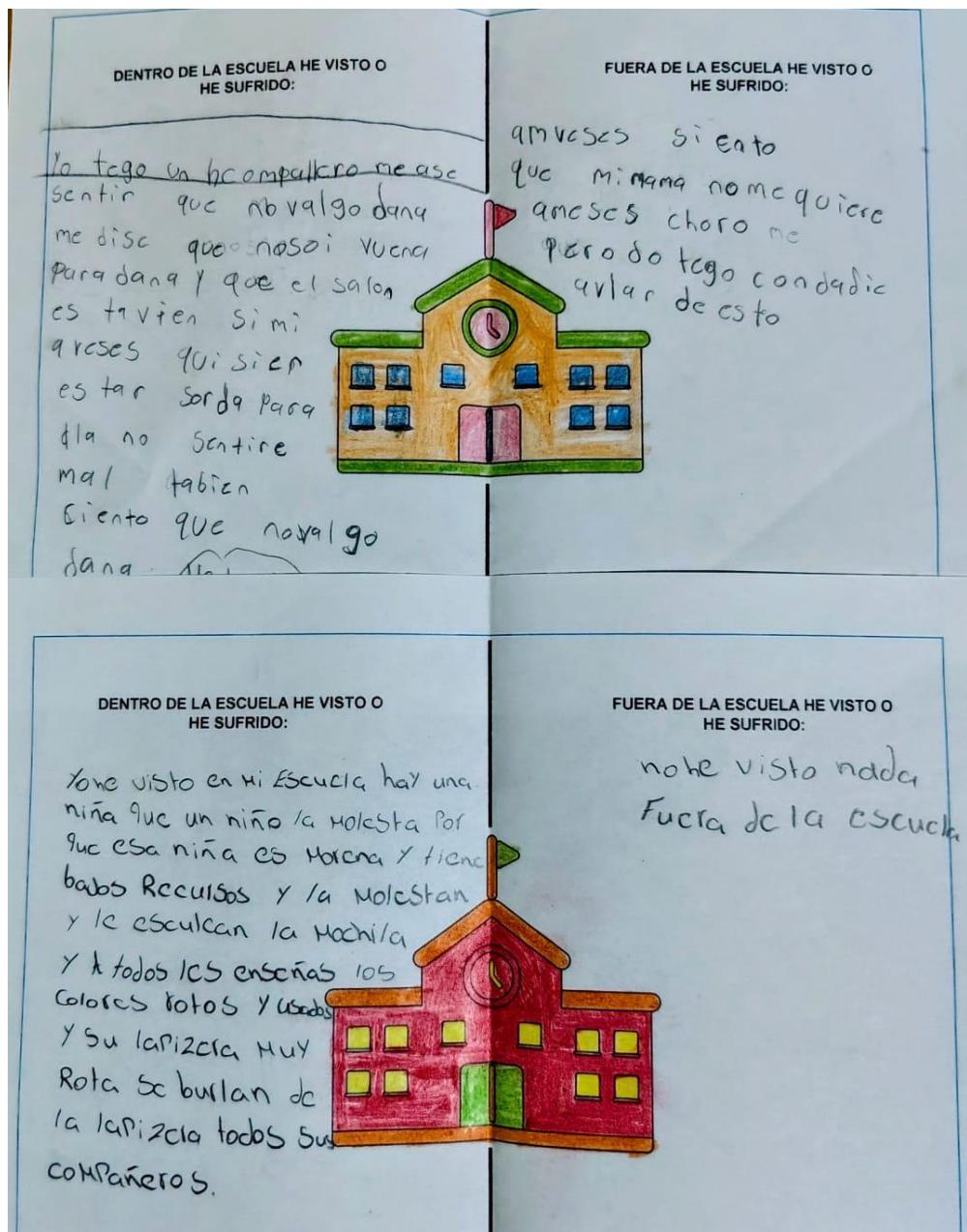
En párrafos previos se presentan respuestas al: *¿qué?, ¿quién o quiénes?*, incluso de cierta forma los *¿cómo o con qué?* Para responder al dónde se utiliza el anexo G: Violencia fuera, violencia dentro. Se plantea una división en la que el alumnado puede exponer situaciones vistas en el contexto escolar, pero también al exterior.

Las producciones de la tercera sesión se clasificaron en las realizadas por niñas y las hechas por niños, así, es posible exponer que cuando las participaciones de las niñas (véase imagen 9) se refieren a lo que ocurre dentro de la escuela, hablan de agresiones físicas, verbales, de aislamiento social y situaciones discriminatorias que van desde llamar “naca” a otra compañera por la vestimenta que utiliza, hasta esculcar la mochila y exhibir los colores rotos de otra para burlarse de la situación de vulnerabilidad que atraviesa (véase imagen 10). En el caso de lo entregado por los niños (véase imagen 11), predominan las agresiones físicas, tanto entre compañeras y compañeros, como las efectuadas por la o él docente directa o indirectamente a

través del preferir ignorar, inclusive burlar en lugar de intervenir ante una situación de violencia denunciada por alguna o alguno de sus estudiantes; aunque también hacen alusión a las burlas y los chismes que se esparcen dentro de las aulas.

En lo que respecta a lo que ocurre fuera de las bardas perimetrales de la institución educativa, en lo manifestado por el estudiantado puede verse la influencia de los conceptos trabajados en las sesiones previas, las y los alumnos enfocan sus exposiciones en agresiones físicas, verbales, las groserías y en un punto importante, la extensión de problemas originados en la escuela a la calle, donde algunas o algunos buscan “vengarse” de la o él niño que en el recreo le agredió o mal miro; además, expresan la necesidad de sentirse amadas o amados en sus hogares, espacios que para algunas o algunos, se encuentran lejos de ser lugares seguros.

Imagen 9. Niñas: violencia fuera, violencia dentro



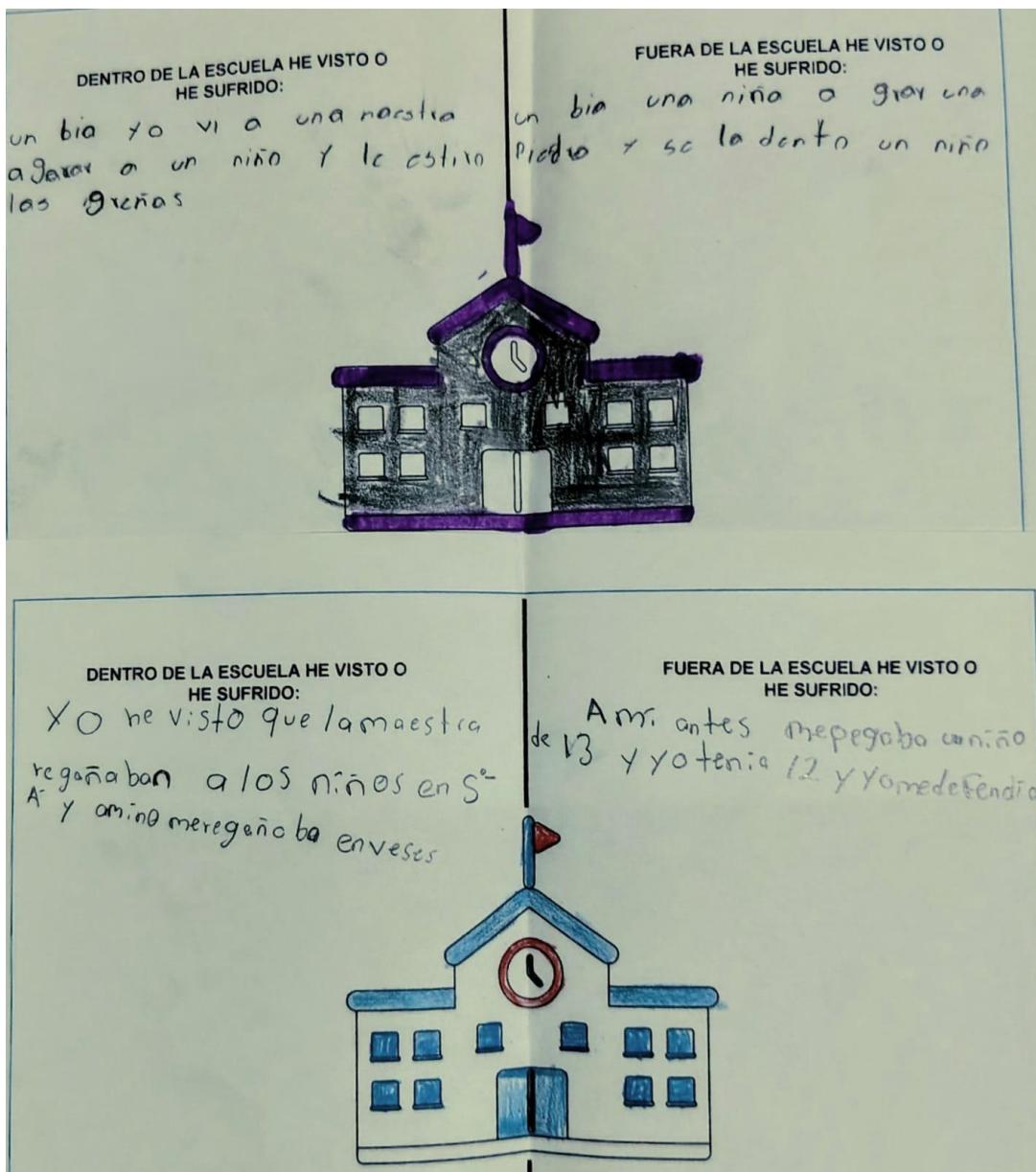
Fuente: producciones del alumnado.

Imagen 10. Esculcar y burlar

en primero de primaria
unos niños se rieron
mis lápices y gomas,
y un día a una compañera
se le perdieron
los colores y la mochila
vacio huestra noche
me sentí muy triste
por que sentí que no
importara lo que pasara
en miyo y mis cosas
y la niña tenía sus
colores en su mochila,

Fuente: diarios del alumando.

Imagen 11. Niños: violencia fuera, violencia dentro



Fuente: producciones del alumnado.

La cuarta sesión se enfocó en la reflexión acerca de los efectos que tiene la violencia escolar primordialmente en las víctimas, sin embargo, se ampliaron las preguntas detonadoras de tal manera que no solamente pudieran ponerse en los zapatos de estas, sino que pensaran desde la óptica de las o los demás participantes, es decir,

pensarse como espectadoras o espectadores, agresoras o agresores. El video de Jaime sirve perfectamente para ello, en el material audiovisual es posible inferir la situación por la que el protagonista atraviesa y las derivaciones que el reiterado maltrato ocasiona. La consigan fue que se imaginarán en distintos papeles: ¿qué harían si fueran Jaime?, si vieran que a alguien le ocurre lo mismo, si fueran ellos quienes lastiman a Jaime, y finalmente, qué mensaje le darían.

En la quinta sesión se trabajó con el cuento de “Juul”, de Gregie de Maeyer y Koen Vanmechelen, la lectura del cuento permitió continuar con la reflexión realizada en la sesión previa, mientras se sumaba la intención de ahondar en las motivaciones de quien agrede. El cuento es propicio para acercarse al objetivo planteado, para quien no conozca la historia, se puede resumir de la siguiente manera: en cada una de las páginas se describen las características de Juul (Imagen 12), en la primera se habla de sus rizos rojos y como por ellos, otras y otros le gritaban y los comparaban con cobre o con “caca roja”, en la siguiente página vemos a un Juul sin pelo, así va despedazándose poco a poco, quitándose lo que causa las bromas y burlas, llega el punto en que de su cuerpo solamente queda la cabeza, abandonada por sus perseguidoras y perseguidores ya que no era posible jugar futbol con ella (de Maeyer & Vanmechelen, 1996).

En un dialogo abierto se expresaron sentimientos diversos, desde el malestar con quien agrede, hasta la simpatía con la víctima; pero también la necesidad de controlar y dominar de quien violenta.

Imagen 12. Juul



Fuente: de Maeyer & Vanmechelen, 1996, p. 2.

Los elementos de una historia, acorde con lo que propone Burke (2018), fueron cubiertos hasta la sesión número cinco, es decir, se abarcaron las preguntas que así lo permiten.

En la sexta sesión se realiza una actividad con miras a identificar propiamente cada uno de los componentes. El anexo I se pensó como una tabla que serviría de guion para la elaboración de una historia de violencia escolar. La indicación fue que el llenado de cada una de las columnas le ayudaría al estudiantado a construir una historia real o ficticia en la que se imaginaran o se hayan visto involucradas e involucrados. Algunas y algunos estudiantes fueron capaces de construir una historia, mientras que otras y otros no pasaron de la clasificación de algunos elementos, sin

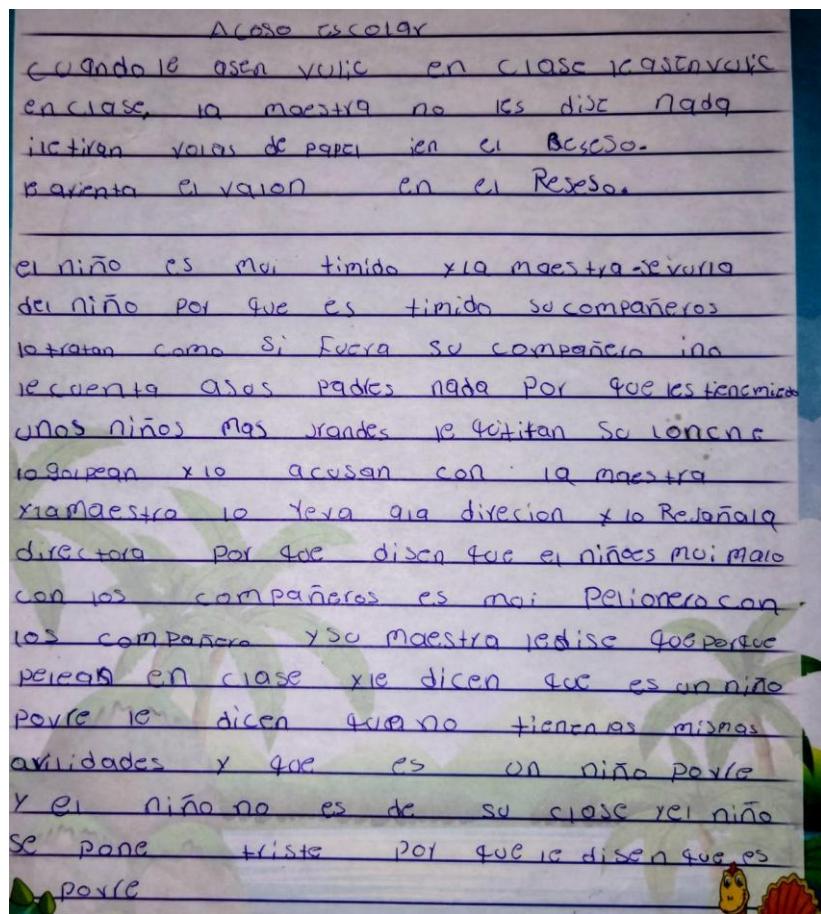
embargo, cada aportación, tanto las historias como las tablas fueron tomadas en cuenta, en las imágenes 13, 14 y 15 pueden verse una tabla llena y dos historias entregadas por el estudiantado.

Imagen 13. Elementos de una historia

MI HISTORIA:				
PERSONAJES	ESCENARIOS	ACCIÓN	MEDIOS	OBJETIVOS
<p>¿Quién es la víctima? ¿Quién la o él acosador? ¿Quiénes cómplices u observadores?</p> 	<p>¿Dónde y cuándo ocurre?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Patio escolar, salón, baños, fuera de la escuela, virtual, recreo, clase 	<p>¿Cómo inicio el conflicto? ¿Qué ocurrió?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Agresiones, rumores, acoso, ofensas, etc. <p>¿Qué sentimientos y emociones provocó? ¿Cómo se sentían las o los personajes?</p> 	<p>¿Qué elementos se usaron para realizar la acción?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Las propias manos, algún elemento como pelotas, lápices, palos, etc. 	<p>¿Qué quería la o el agresor? ¿Qué consiguió?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Robarle material - Lastimarlo - Aislarlo de las demás - Burlarse - Inventar rumores, etc. 
<p>la víctima el gordito ciocle; el acosador son los de 3º grado los cómplices son los amigos del acosador</p>	<p>ocurrió FUEGO de la escuela. Saliendo el martes de las instalaciones de la escuela</p>	<p>El conflicto empezo por que el gordito era mas listo OCURRIO QUE EL GORDITO SACO 10 EN TODAS LAS MATERIAS LOS ACOSADORES SE SENTIAN UMILLADOS</p>	<p>los agresores utiliz aron las manos para lastimar al joven en la pelea</p>	<p>el agresor auria presente el mejor el agresor auria lastim ario y burlarse del gordito</p>

Fuente: producciones del alumnado.

Imagen 14. Historia 1



Fuente: producciones del alumnado.

Imagen 15. Historia 2

Una niña llamada Sofía le hacen bullying en su escuela cuando salió al recreo la encerraban en los baños y gritaba la niña todos los días bueno heran los días de la semana un día pasó que ya no la encerraban hasta la llevaban como su esclava bueno como tratan las mochilas y sus nombres de las niñas heran Paola Sandra carita y así esas 4 niñas la maltrataban un día lunes la esperaron a la hora de salida que heran las 4 niñas y Sofía salió como todos los días de su escuela y la esperaron las niñas bueno las 4 y la jalónaron y se ir, llevaron a un callejón y la encerraron a menazar como si tu le dijes a la maestra o a la directora te va ir peor un día llego a un punto que Sofía se cansó de que siempre la acosaran y Sofía le dijo a la directora y las cuatro niñas fueron castigadas como una semana y Sofía ya no quisiera ir a la escuela y su mamá todavía le pegaba en su casa Sofía ya no aguantaba más y pidió ayuda con su mamá llego a su casa y Sofía le puso su mamá para trae a su mamá a la casa Sofía lleva a la escuela todo tipo de su mamá y nadie nada un martes las 4 niñas la esperaron a la hora de salida con mucho miedo y la agarraron las cuatro niñas y se la llevaron a un callejón a Sofía la encerraban a darle patadas hasta que le hicieron una herida muy grande en la cabeza y Sofía murio y su mamá se arrepiente de haberle pegado y Sofía escribió una carta donde decía mis conclusiones me matan mal y decía yo solo quería que mi mamá me trajese

Fuente: producciones del alumnado.

Finalmente, la última sesión sirvió como cierre de lo realizado hasta el momento, además de aprovecharse para recopilar los diarios y las historias. Si bien, el presente no es una intervención, la última actividad se planteó para que las y los alumnos expresaran opciones de solución ante las manifestaciones de la problemática en su centro escolar. En el anexo J, mismo que puede verse en la imagen 16, se les solicitó que expusieran, desde tres ámbitos distintos: el qué están dispuestas y dispuestos a hacer personalmente y lo que consideran hace falta o deberían hacer, las y los adultos que les rodean y son en diferentes momentos encargadas y encargados de su cuidado, es decir, qué le toca a ellas y ellos, a la escuela y a la familia ante la violencia escolar.

Imagen 16. Ante la violencia escolar

ANTE LA VIOLENCIA ESCOLAR		
Yo me comprometo a	Creo en la escuela hace falta	Y pienso que en las familias
 <p>ayudar a personas que sufren de ello y incluso no hacerlo ni aplicarlo con otras personas</p>	<p>apoyo para los alumnos y e incluso entenderse entre ellos y comprenderse para evitar la <u>Violencia Escolar</u></p>	<p>tiene que haber un tipo de comunicación y apoyo para hijos familiares para que no la practiquen y no sean víctimas de la <u>Violencia Escolar</u></p>

Fuente: producciones del alumnado.

A partir de la entrega del anexo H: mi diario, en la sesión tres, en cada una de las visitas a los grupos fue indispensable dedicar tiempo para que las y los alumnos expresaran sus dudas, avances o, si fuera el caso, el agregado de nuevas hojas para ampliar el espacio dedicado a la escritura. En la imagen 17 es posible ver algunos de los productos terminados.

Imagen 17. Diarios recopilados



Fuente: producciones entregadas por el alumnado.

Una vez expuesto lo recopilado al finalizar las sesiones de trabajo con ambos grupos, resulta pertinente avanzar en el siguiente apartado hacia la interpretación y las reflexiones que emanan de ello.

3.6 Interpretación y reflexiones

La interpretación y reflexiones derivadas de lo expuesto por el estudiantado en sus historias y producciones se realizará de dos formas: en la primera, se acude directamente a sus producciones; mientras que la segunda se enmarca dentro de alguna de las clasificaciones de violencia escolar que se utilizan en el presente trabajo,

es decir, mediante la clasificación que sigue la reformulación propuesta por Toledo, Guajardo, Miranda & Pardo (2018), quienes para el estudio de la violencia escolar proponen un acercamiento a través de tres dimensiones: las violencias que produce, las que se reproducen en y las que cruzan la escuela.

Además de la consideración anterior, es pertinente recordar que la violencia escolar puede entenderse como expresión de una variedad de conductas, comportamientos y realidades, incluidas la desatención y la omisión en cuidados, cuenta con un carácter de relación social y de poder en la que quien agrede pretende establecer su dominio sobre la o el agredido con la intencionalidad predeterminada o velada, de ocasionar algún tipo de daño; daños que van desde los que pueden observarse de manera directa, como aquellos que afectan de una forma más profunda a quienes las y los padecen.

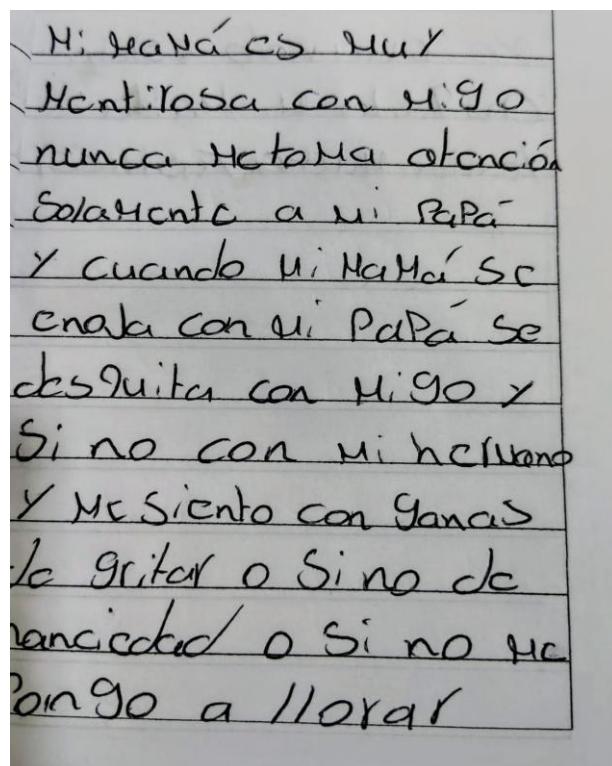
A través de las voces de niñas y niños se hace eco de diversidad de situaciones que desembocan en un llamado urgente de atención, atención de la o él adulto que se encuentra cercano y con la responsabilidad mínima de brindar, dentro del ámbito de su competencia, satisfacción a necesidades específicas. Es decir, si es la familia, es el alimento, el cobijo, el amor y el ser el primer espacio de socialización; si es la escuela, las y los docentes, y demás personal que la conforma, la creación de espacios que permitan el libre desarrollo, que fomenten una cultura de paz y de sana convivencia, que se promueva la solución de conflictos mediante el diálogo; todo ello, mientras son capaces de escucharles y atenderles como sujetos de derecho.

Cada espacio en el que se desenvuelven las y los estudiantes implica el establecimiento de relaciones e interacciones que conllevan la existencia de roles y responsabilidades establecidos para cada participante, es entonces razonable que el

alumnado identifique a ciertas personas como agresoras o agresores, en primer sitio se encuentra el círculo familiar más cercano, es decir, madres, padres, hermanas, hermanos u algún otro familiar; en segundo sitio se encuentran actrices y actores que forman, junto con ellas y ellos, la comunidad educativa; o sea, compañeras y compañeros, profesorado, autoridad educativa y personal de apoyo.

En la imagen 18 una alumna expresa situaciones que ocurren en su círculo familiar cercano, habla de mentiras, falta de atención y el “desquite” de la madre hacía ella. Expone sentimientos de desesperación ante la falta de atención o el hecho de que no se consideren las necesidades que manifiesta, eventos que desembocan en emociones negativas acompañadas de ansiedad y de la imposibilidad de expresarse de otra manera que no sea llorar o gritar ante la impotencia de su situación.

Imagen 18. Quiero gritar



Fuente: diario de una estudiante.

La violencia escolar tiene una serie de características que permiten identificarla, mismas que pueden encontrarse en las distintas producciones del estudiantado, desde las y los agresores, hasta situaciones que se presentan no solamente dentro de la institución escolar, sino en entornos cercanos como su casa y la calle; y que movilizan la preocupación o llaman la atención de las y los alumnos.

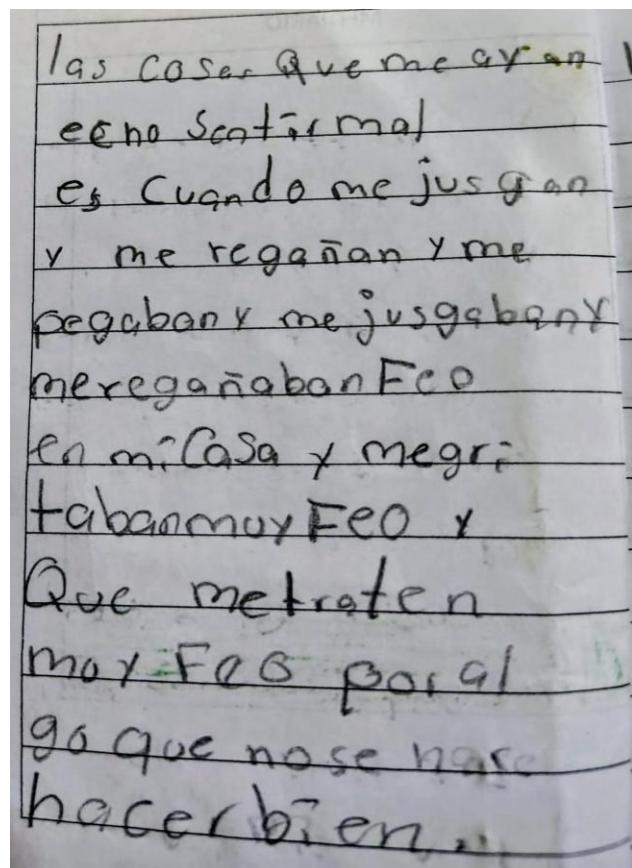
En cuanto al lugar dónde se presenta, excede las paredes de la institución educativa, pero encuentra su origen dentro de esta. Las diferentes situaciones planteadas por el alumnado ocurren si, la mayoría dentro de la escuela y en los horarios en que asisten a ella, en especial las que involucran a compañeras y compañeros; sin embargo, el fenómeno se extiende hacia la calle, donde una pelea, un robo de material, un chisme o cualquier otra expresión, puede agravarse o desencadenar agresiones más graves que escapan a la mirada normalmente atenta del profesorado; y/o ser llevadas al terreno de lo digital, la tecnología pone el mundo a la mano, y ese mundo puede ser testigo de acoso, burlas o paradójicamente, de la búsqueda de quien agrede de aislar socialmente a su víctima.

En lo que concierne a las violencias que produce la escuela dentro de sus propias dinámicas y derivadas de las características de la institución, en conjunto con el contexto en el que se encuentra enclavada, es posible vislumbrar en las historias y producciones del alumnado expresiones que refieren a sentimientos de vulnerabilidad y de menosprecio por parte de las y los docentes, incluidas también agresiones físicas y gritos, sufridos en diferentes ciclos escolares por los que han cursado. En el caso del menosprecio, este puede incentivar la desvalorización del propio ser, afectando con ello las posibilidades de ejercer la autonomía frente a diversas circunstancias, “*leído a partir del peso que el mirar del otro tiene en la conciencia de sí*” (Alvarado, 2023, p.

32).

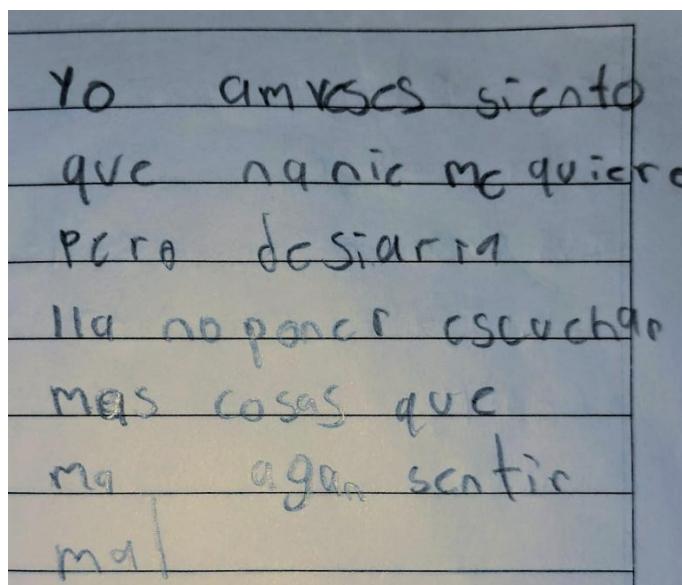
No valer nada, escuchar que palabras así se repiten en contextos supuestamente seguros provoca en las y los estudiantes deseos de no asistir a la escuela o al menos que se les deje de juzgar por cosas que aún no saben cómo hacer (imagen 19) o de mínimo tienen la esperanza de no escuchar “cosas que me agan sentir mal” (imagen 20).

Imagen 19. No me juzguen



Fuente: diario de una estudiante.

Imagen 20. No escuchar



Fuente: diario de estudiante.

Dentro del mismo tipo de violencia se encuentran las situaciones de agresiones físicas y acoso entre pares, pero también las realizadas por alguna o algún adulto, que terminan incumpliendo con la responsabilidad que tienen de salvaguardar la integridad y los derechos de las y los niños que se encuentran bajo su cuidado.

Las violencias que se reproducen en la escuela implican la consideración de la institución como un espacio que no puede ser ajeno a lo que ocurre a su alrededor, que no permanece impávido, aunque en muchos casos se simula tratando de construir paredes de cristal que buscan dejar fuera la realidad, sin embargo, las problemáticas, relaciones y diversos fenómenos sociales que afectan a quienes conforman la comunidad educativa terminan expresándose de alguna manera dentro de los espacios educativos.

En la escuela primaria, específicamente en uno de los grupos con los que se trabajó, a razón del rumor de que la ausencia de una alumna se debía a que había

sido víctima del delito de secuestro, se generaron rumores que no pueden ser entendidos si no se considera su género, ya que los chismes implicaban que la ausencia se debía a un embarazo producto de dicho evento. El chisme inicia en las familias pero es reproducido en la escuela por el alumnado con serias afectaciones en el ánimo y desempeño de la alumna, ya que lejos de que existiera un espacio en el que se sintiera protegida, la institución educativa se convertía en un lugar al que evitaba asistir en cuanto tenía la oportunidad.

La situación planteada le demandó al docente la búsqueda de estrategias y opciones con las que pudiera atajar dicha problemática, no es sorpresa que al realizar las actividades propias del presente trabajo de investigación el grupo estaba en la mira de la autoridad educativa de la escuela y con ello, en el desarrollo de trabajos de intervención mediante pláticas, llamadas de atención y la concertación de agentes externos para que apoyaran.

Finalmente hablar de violencias que cruzan la escuela es pensar en las repercusiones que tiene que la institución se encuentre asentada en determinado contexto, en un periodo histórico, económico y geográfico determinado, así como de las diferentes políticas que desde el Estado se ejercen.

Uno de los fenómenos más sentidos por el alumnado es la prevalencia de situaciones de violencia en su entorno cercano, su centro educativo incluido. En el caso concreto de lo expuesto por el estudiantado es posible ver casos en los que han sido testigos de eventos de violencia como balaceras, o en algunos casos han tenido cercanía con el hallazgo de cuerpos tirados o eventos como el secuestro y asesinato de algún familiar, amiga o amigo; la violencia es pues conocida, y desafortunadamente el contacto con ella facilita que se le normalice y poco a poco se produzca una

insensibilización ante sus consecuencias, dicha exposición favorece, acorde con MEJOREDU conductas violentas en las y los sujetos a causa de que “*la escena violenta observada muestra ejemplos de resolución de conflictos sociales y modifica las emociones asociadas a la violencia, en particular conduce a la normalización y desensibilización ante la misma*” (MEJOREDU, 2024, p. 20).

En un panorama de normalización y desensibilización ante la violencia existente como un elemento que forma parte de lo cotidiano, las agresiones y la objetivación de la otra y el otro se convierten en herramientas consideradas válidas para resolver conflictos. Si afuera los problemas se arreglan con insultos o golpes, no sorprende que dentro de la escuela, las y los alumnos consideren valido hacerse valer mediante ellos.

Otro elemento que tiene que ver con la implementación de determinadas políticas educativas es el que se refleja en la sensación de abandono que los docentes manifiestan con respecto al tema de atender las situaciones de violencia escolar, al menos los docentes de los grupos con los que se trabajó expresan que esencialmente las intervenciones y soluciones son producto del esfuerzo individual, en el mejor de los casos cuentan con apoyo de la o el director; pero en esencia se sienten solos. Además de expresar que los protocolos más que ofrecer soluciones buscan culpables, siendo ellos los primeros en ser señalados. El escenario coincide no solamente con lo expresado por los docentes, sino con amplias capas del magisterio zacatecano que en días de febrero del 2025 realizaron un paro y diversas movilizaciones enarbolando distintas demandas, siendo la revisión de los protocolos una de las más sentidas (Valadez, 2025).

En la exploración realizada a los protocolos, es de notar que las acciones a implementar pueden resumirse de la siguiente manera: la o el docente debe estar

atento a lo que ocurre en la cotidianidad con su alumnado, específicamente a identificar rasgos o comportamientos que indiquen riesgos, tanto de acoso escolar o inclusive de abuso sexual; en caso de detectar o sospechar de la existencia de probables situaciones debe documentarlas lo más detalladamente posible, a fin de contar con evidencia documental para el siguiente paso que conlleva la exposición de las sospechas o, en su caso, confirmación; es en este momento donde las bitácoras, los diarios, las actas de hechos y demás elementos toman relevancia.

Es responsabilidad de la autoridad educativa inmediata a las y los docentes, armar el expediente y dar parte a sus superiores, se arman copias para: Secretaría de Educación Pública, supervisor o jefe inmediato, institución o dependencia involucrada de la que se espera de seguimiento al caso y proceda conforme a su responsabilidad. El camino está marcado de esa forma, observar, detectar, documentar, informar, involucrar a institución o dependencia pertinente y dar seguimiento. Puede ocurrir que ante un reporte, la o el director de la institución escolar decida ignorar, si llegase a suceder, la o el docente puede acudir a una autoridad de nivel superior o incluso, directamente a la dependencia en busca de apoyo y solución.

Finalmente es preciso escuchar las propuestas que las niñas y niños realizan para enfrentar un fenómeno como la violencia escolar, planteamientos desde el plano individual, de la escuela como institución y el familiar.

En cuanto a los compromisos individuales las iniciativas parten desde no callar, es decir, contarle a la o él maestro cuando ocurra alguna situación con ellas y ellos o con sus compañeras y compañeros, hasta tratar de intervenir en defender o evitar que alguna persona sea lastimada, pasando por prácticas específicas como: no agarrar las cosas de los demás, no inventar chismes, portarse mejor, no pegar o agreddir, en

resumen, ponerle un alto a la violencia desde su actuar cotidiano evitando ser ellas o ellos los causantes.

En el plano de la institución, el estudiantado demanda la atención de quien tiene una responsabilidad dentro de ella, es decir, las propuestas van en el sentido de que el profesorado este atento a lo que ocurre con las y los alumnos, que les vean e intervengan cuando sea necesario, les apoyen con educación y estrategias para llegar a construir acuerdos a través del diálogo que eviten la presentación de la violencia escolar; también hay quienes ven en la vigilancia, la intervención y el castigo por parte de la autoridad educativa una solución; así, exponen la necesidad de colocar cámaras, llevar a las y los agresores con la o el director para que hable con ellas y ellos. Pero también hay otras voces que piden la no repetición de algunas prácticas dañinas como el juzgar a quien se encuentra en una situación económica desfavorable. En resumen, se pide que se trabaje para que la escuela se convierta en un espacio en el que puedan sentirse seguras y seguros.

En casa con sus familias, las y los niños esperan encontrar cariño y atención, además de una mejor comunicación, que se les escuche, se les pregunte cómo les fue en su día y se valoren sus opiniones, que sus madres y padres se involucren más en su educación y les apoyen en lo que sea necesario. También hay quienes esperan al menos no se les pegue, que en su hogar no se les maltrate de ninguna forma, que los problemas se resuelvan primero hablando, en lugar de utilizar la violencia entre las y los integrantes de la familia. Las y los alumnos esperan que su hogar sea justamente eso, un hogar, y como tal un lugar en el que se les respeta a ellas y ellos, a sus espacios y posesiones, mientras se les brinda el amor y la educación que les ayudará a tomar mejores decisiones.

Las y los alumnos expresan necesidades de ser escuchadas y escuchados, que se consideren sus opiniones y se les valore en su ser niñas y niños, sin asignarles responsabilidades que no les corresponden pero que desafortunadamente los contextos económicos familiares terminan por obligarles a cumplir, en la imagen 21 una niña expresa su frustración por quedar al cuidado de sus hermanos ya que su mamá tiene que irse a trabajar, usa el diario por no tener a nadie más con quien desahogarse.

Imagen 21. No tengo con quien desahogarme

Querido diario Mi Mamá se va
aí a trabajar y tengo que cuidar
a mis hermanos y me siento
mal y triste y cuando te
cuento esto porque no tengo
con quién desahogarme por
que nadien me hace caso
y yo no quiero cuidar a
mis hermanos Adiós.
Espero y visto bien gracias
dició.

Fuente: diario de una estudiante.

El trabajo realizado y sus hallazgos pretenden ser una pequeña ventana que permita a quien le interese, asomarse a la realidad que plasmaron las y los estudiantes. La

violencia escolar puede ser abordada desde diferentes perspectivas, desde los números que hablan de repetición de determinadas prácticas hasta las que pretenden hacerlo desde las y los sujetos y sus subjetividades. En este espacio, se optó por acudir a las y los agentes que participan de alguna forma en el fenómeno, brindándoles un espacio para escucharles, el problema final es que, la escucha y la palabra comprometen de cierta forma a quien la oye, así, un primer compromiso pendiente, no solamente para el investigador sino para quien le interese lo presentado, es realizar una reflexión acerca de lo que hace falta, de qué tipo de intervenciones pueden realizarse para prevenir la violencia escolar, qué tipo de protocolos pueden diseñarse, pero también en pensar en otras y otros actores que se ven afectados por el problema y cuyas voces también importan.

CONCLUSIONES

Lo expuesto da información que permite acercarse a particularidades específicas del alumnado, también facilita la aprehensión de una parte de su cotidianidad, la relacionada con un fenómeno que afecta a las instituciones educativas y al conjunto de la sociedad, pero que se expresa con características que podrían considerarse únicas, dentro de los ambientes escolares.

En términos de alcance, el trabajo se propuso conocer las características de la violencia escolar que enfrenta el estudiantado de sexto grado de la escuela primaria “Fernández de Lizardi” en su turno vespertino durante el ciclo escolar 2024-2025, en los antecedentes de uno de los grupos se tuvo conocimiento de situaciones de violencia escolar relacionadas con la difusión de rumores y chismes. Si bien el objetivo primordial no fue una intervención, las actividades realizadas durante las sesiones buscaron aportar elementos positivos para encaminar de mejor manera la convivencia dentro de ambos grupos.

A la violencia no la detienen las bardas perimetrales de las escuelas, se cuela en las realidades que cada integrante de la comunidad educativa trae consigo, pensar lo contrario; es decir, que es posible blindar a las instituciones educativas, vacunarlas de alguna forma ante las distintas problemáticas que atañen a la sociedad, es en principio de cuentas un pensamiento que raya en lo ilusorio y en muchos casos, más un deseo de que así fuera; sin embargo, la influencia del contexto es innegable, las instituciones educativas como varios trabajos han mostrado, se convierten en cajas de resonancia de los problemas que la sociedad enfrenta.

Se puede observar que la violencia social afecta las relaciones sociales

establecidas dentro de las comunidades educativas. Acorde con lo planteado en el primer capítulo, la violencia puede caracterizarse como un tipo de relación social que toma forma acorde a donde se manifiesta; no es lo mismo hablar de una relación violenta entre parejas, por ejemplo, que la que ocurre como producto de interrelaciones establecidas en el marco de lo escolar.

Lo expuesto por el alumnado a través de sus producciones permite concluir que el uso de la narrativa y los dispositivos basados en la ella, ayudan a conocer fragmentos de una realidad que en muchos casos, la mera aplicación estadística deja fuera o muestra de una forma fría e impersonalizada. Las historias, lo que el estudiantado cuenta acerca de su acontecer cotidiano, permiten imaginar un rostro y con ello, emociones y sentimientos que los números por sí solos omiten.

Así, se puede afirmar que a través del uso de la narrativa, específicamente mediante los dispositivos pedagógicos, es posible conocer, aprehender distintos rasgos de fenómenos que atañen a las y los estudiantes. De esta forma se cumple con el objetivo general planteado en el presente trabajo, al operacionalizar dichos dispositivos para describir los rasgos de la violencia escolar que enfrenta el alumnado de sexto grado de la escuela primaria “Fernández de Lizardi” en su turno vespertino del ciclo escolar 2024-2025 del municipio de Fresnillo, Zacatecas.

El camino seguido para llegar al objetivo general se enmarca dentro del cumplimiento de los objetivos específicos y a las preguntas planteadas por estos: el primero se abocó a examinar las características de la violencia escolar para responder a la pregunta sobre ¿Cuáles son las características de la violencia escolar?; el segundo a describir las posibilidades que tiene el uso de la narrativa para conocer las distintas situaciones de violencia escolar que sufren las y los estudiantes, es decir,

¿Qué posibilidades brinda la narrativa y los dispositivos pedagógicos basados en ella, para conocer situaciones de violencia escolar?; y finalmente, el tercero, a operacionalizar dispositivos pedagógicos basados en la narrativa para que el alumnado describiera las situaciones de violencia escolar que enfrenta que significa dar respuesta a, ¿Cuáles son, a través de su narrativa, los rasgos de la violencia escolar que enfrenta el estudiantado de sexto grado de la primaria “Fernández de Lizardi” turno vespertino?

Se implementó una metodología que siguió rutas distintas acordes con las etapas del trabajo: en primer momento se realizaron actividades de tipo documental que permitieron un acercamiento al fenómeno de estudio mediante la consulta de diversas fuentes bibliográficas, hemerográficas y especializadas; en seguida se realizaron visitas a la institución educativa para conocer el contexto y obtener información relevante para la construcción de, lo que podría considerarse, un diagnóstico inicial; en aras de dicha meta se implementaron algunas técnicas de tipo etnográficas, como la realización de una entrevista semiestructurada con los docentes de ambos grupos; y finalmente para el trabajo en el aula se utilizaron otras como la observación participante y el diario de campo.

La metodología del trabajo de investigación entra dentro del tipo cualitativo con enfoque descriptivo, se busca obtener los rasgos o características del objeto de estudio gracias al uso de elementos de la narrativa. Quizá, tomando un poco de distancia de lo realizado, pudo optarse desde el principio, por un tipo de metodología de investigación narrativa, que como se sabe busca comprender los fenómenos que estudia a través de analizar e interpretar los significados de las historias de las y los sujetos con los que trabaja.

Los resultados muestran que la narrativa tiene amplias posibilidades en lo que a investigación educativa se refiere, las historias y las voces de las y los actores involucrados brindan acceso a realidades o fragmentos de estas, que lo cuantitativo permite de una forma parcial.

En lo que concierne a los conceptos abordados a lo largo del trabajo, el de violencia escolar puede enriquecerse con aportaciones que permitan distinguirle de acoso escolar, práctica que parece ser comúnmente la más abordada cuando se intenta trabajar con manifestaciones que ocurren en las instituciones educativas. Una crítica implícita es justamente que las investigaciones educativas de la violencia escolar restrinjan su campo de acción e intervención a únicamente el fenómeno del acoso escolar, dejando fuera otras manifestaciones o consideraciones como las y los participantes, sus contextos y demás particularidades en que ocurren.

La violencia que ocurre en los espacios escolares parte de características similares a las de la violencia en general, la o el agresor objetiva de forma consciente o inconsciente a las y los demás, si la otra o el otro no es como ella o él, le será más fácil lastimarle. Objetivar y dejar de ver en la otra o el otro un rostro que sea similar al del espejo en que cada mañana se mira, facilita el golpearle, el robarle, el insultarle, el lastimarle de cualquier forma mientras se persiguen objetivos velados o preconcebidos claramente.

En cuanto a la narrativa, los trabajos de Díaz-Barriga (2019) dan muestra de las enormes posibilidades que brinda. Las historias, las palabras que expresan las y los estudiantes en cada una de sus producciones no hablan solamente acerca de situaciones de violencia, si bien, el fenómeno se convirtió en la guía para que seleccionaran, repensaran y repasaran sobre pasos ya recorridos no es lo único que

se muestra.

Las producciones como las historias son secuencias seleccionadas por las y los autores con miras a contar algo mientras dan cuenta de sí mismas o mismos, recuerdan, imaginan y toman el hilo conductor que les permitirá en un bordado más amplio, tejer eventos significativos para ellas y ellos, muestran su visión de los acontecimientos, los matizan, agregan características que los convertirán en únicos así como ellas y ellos, porque tal como recuerda Ricoeur (2006) la identidad es también las historias que cuentan y se cuentan.

Historias y problemas como plantea Bruner (2002), en el caso de la violencia escolar no se pretenda que den soluciones, las voces de las y los estudiantes exponen problemáticas que están ahí, que ocurren en los espacios escolares en muchas ocasiones como parte de rutinas cotidianas, de costumbres habituales tan repetidas que llegan a considerarse normales.

La mirada del estudiantado es tan amplia que a través de sus ojos se puede conocer su entorno, su realidad, la que viven con vecinas y vecinos que golpean perritos, la que les acompaña en la soledad de sus hogares mientras prefieren estar en la escuela o en la calle, la familia en la que la persona más mala que conocen lleva su propia sangre y prefieren omitirla en sus historias y optar por ir al baño; también la de las bolsas negras y la violencia social normalizada que parece no sorprenderles, les llama la atención pero no les alarma de sobremanera. En la cotidianidad de las calles sin pavimentar y de los espacios sin iluminar una de las demandas más sentida es la de atención, escucharlos, cuidarlos y formarles deberían ser los compromisos mínimos de quienes sean las o los responsables a su cargo en cualquier ámbito que se encuentren.

Para seguir con los hallazgos, en primer lugar se puede ver que la investigación cualitativa brinda oportunidades reales para acercarse a distintas problemáticas que atañen al ámbito educativo. Permite acceder a realidades gracias a que se acude directamente a las voces de las y los estudiantes considerando sus subjetividades.

El abrir espacios para la expresión directa del estudiantado se convierte en una opción realmente viable para mostrar cómo son realmente, más allá de lo meramente superficial, en dichos espacios expresan una serie de problemáticas que a simple vista pudieran pasar desapercibidas, se escuchan distintas voces que en los pasillos y áreas escolares suenan a murmullos casi imperceptibles, se amplifican en un grito desesperado que demanda atención, demanda que les hagan caso, que las y los adultos que les rodean y en fin de cuentas, son responsables de su cuidado, les volteen a ver y atiendan esa necesidad que parece minúscula; pero cuya insatisfacción conlleva enormes repercusiones en su presente y en las características de las relaciones interpersonales que establezcan en un futuro.

La importancia del uso de las historias no termina en su construcción y en lo que manifiestan a través de la serie de eventos que se hilan con el objetivo de contarlos; las historias, como producciones literarias, es decir, como cuentos, poesías, leyendas, etc. Pueden ser utilizadas en estrategias de intervención encaminadas a atajar la problemática abordada. Los cuentos, por ejemplo, cuando se les plantea un objetivo claro y específico podrían ayudar al profesorado a trabajar en la construcción de ambientes que privilegien la resolución de conflictos mediante el diálogo y con ello, promover una mejor convivencia.

Resulta pertinente hablar acerca de lo que parece ser un tema tabú dentro de las aulas: la disciplina, la dureza de esta palabra trae a la mente de muchas y muchos,

episodios relacionados principalmente con castigos físicos y verbales; sin embargo, es necesario abrir la reflexión y la discusión con miras a repensar y responder a preguntas como: ¿Qué es disciplina? ¿Qué tipo de disciplina es necesaria? ¿Cómo implementarla? ¿Qué retos conlleva su implementación?, entre otras.

Asimismo, es necesario ampliar las definiciones de las prácticas consideradas como violencia escolar, es decir, si bien las manifestaciones que mayormente se presentan son las encuadradas dentro de la definición de acoso escolar, resultan insuficientes ante lo que ocurre producto de las interacciones de las y los distintos integrantes de la comunidad educativa. Muestra de ello es que la mayoría de los protocolos que se implementan son para prevenir o contener situaciones de acoso escolar y por tanto, dirigidos casi exclusivamente hacia el estudiantado.

Es preciso repensar lo que sucede en un contexto como el escolar en el que se establecen relaciones sociales cuyas especificidades deben ser tomadas en cuenta al momento de atender eventos de violencia. No dejar fuera al profesorado como posible víctima, además hay que recordar que no es el único responsable del cuidado de las y los niños, si bien es su deber dentro de la institución, diversas situaciones exceden las causas y posibilidades de respuesta que pudieran dar, más, si las maestras y maestros se sienten solos, abandonadas y abandonados por las autoridades educativas que en última instancia pretenden, culpar primero, averiguar y prevenir después.

Con relación a lo anterior se requiere reflexionar que la violencia escolar no es un problema que se restringe a nivel escuela, resulta pertinente, ante la multiplicidad de formas que adquiere y la extensión de las consecuencias que puede acarrear en caso de no atenderse a tiempo o de la mejor manera, elevar la vista y colocar

nuevamente el tema en las agendas políticas y educativas desde la influencia de lo que ocurre en el entorno, no cerrar las puertas de los salones de clase o de las instituciones educativas, es decir, romper las paredes de cristal en que se les pretende mantener aisladas como si fueran islas que deben subsistir solamente con lo que tienen dentro.

Otro elemento que resalta es el de los protocolos de actuación ante casos de abuso sexual infantil, acoso escolar y maltrato, que pudiesen presentarse en las instituciones educativas, vale la pena preguntarse: si los protocolos existen, y en esencia implican la observación, identificación, documentación, y el informar a la autoridad superior²² y/o a las instancias correspondientes;²³ entonces, ¿qué tan eficiente ha sido su implementación? ¿cuántas ocasiones se han implementado? ¿qué tanto conocimiento tiene las y los docentes al respecto? Y si tienen conocimiento, tanto ellas y ellos, como las autoridades educativas, ¿los implementan?

Los protocolos, los mecanismos de atención planteados para aplicarse en materia de prevención y atención a situaciones de acoso deberían consensuarse con quienes serán las y los responsables de su aplicación, considerar las condiciones particulares de cada evento de violencia escolar que llegase a ocurrir. En dichos mecanismos se podría plantear el elevar el grado de responsabilidad también de las y los cuidadores del alumnado que acude a las escuelas, además de establecer

²² La primera fase de denuncia puede ser presentada por madres, padres de familia en caso de detectar cambios de conducta o algún otro indicio que les haga sospechar de que sus hijas o hijos pudieran ser víctimas de alguna situación de las planteadas; en seguida, también las y los docentes, y como primera instancia de autoridad, las y los directores de cada escuela, sin embargo, en caso de que estos últimos hagan caso omiso de lo informado por el profesorado, las maestras y maestros pueden acudir directamente ya sea a la supervisión o a las instancias correspondientes.

²³ Procuradurías de Protección de Niñas, Niños y Adolescentes (o en su caso Procuraduría Estatal de la Defensa del Menor y la Familia), Ministerios Públicos, Sistema Estatal para el Desarrollo Integral de la Familia, DIF o Comisiones, Defensorías o Procuradurías Estatales de Derechos Humanos.

claramente el tipo de relación y actuación que se espera de otras instituciones relacionadas con la solución de los problemas, más allá del seguimiento que indican, de tal manera que el profesorado no sienta que se le deja sólo.

En lo que tiene que ver con los retos enfrentados, dentro de los más importantes pueden mencionarse los relacionados con las características del estudiantado en el sentido de que en principio se planearon actividades con la idea de que no enfrentarían mayor dificultad al momento de realizar producciones escritas, sin embargo, producto del acercamiento inicial, se reconoció la necesidad de realizar adaptaciones con miras al cumplimiento de los objetivos planteados.

Además, previo al uso de los dispositivos pedagógicos directamente con el alumnado fue indispensable planear sesiones que sirvieran para generar un ambiente de confianza en el que se garantizará la participación abierta y respetuosa de todas y todos. Así, dentro de las primeras sesiones se realizaron actividades tanto encaminadas al reconocimiento de las y los participantes, como a la obtención de elementos característicos de las historias.

Otro reto que podría decirse no se superó del todo y se encuentra relacionado estrechamente con las características del alumnado, es el de las y los alumnos con alguna discapacidad. En uno de los grupos hay un alumno sordo y con dificultades para expresarse oralmente, fue necesario adaptar las actividades y realizar un acompañamiento cercano. En otro de los grupos, un alumno contaba con movilidad física limitada, si bien en cuanto a las actividades por sí mismas no requerían adaptación, fue necesario el acompañamiento para facilitar su conclusión.

El reto anterior muestra lo diverso que es un salón de clases, las múltiples realidades que ahí convergen y las implicaciones que para la práctica docente

conllevan.

En la institución educativa se atendían ya situaciones relacionadas con temas de acoso escolar, al menos en uno de los grupos se implementaban algunas de las siguientes estrategias de intervención para enfrentarlas: pláticas con madres y padres de familia, actividades y secuencias didácticas con objetivos informativos acerca de agresiones y violencia verbal, búsqueda y acercamiento con instituciones que pudieran acompañar o informar acerca de temáticas similares, además del seguimiento particular de algunas alumnas y alumnos involucrados. Dichas actividades permitieron que las y los alumnos tuvieran buen conocimiento acerca de algunos tipos de violencia escolar, sobre todo las de tipo físico y verbal.

Al momento de concluir y reflexionar acerca de lo encontrado, se observa la necesidad de atender algunos pendientes con respecto a la temática abordada.

Es importante abrir espacios para que más actrices y actores del sector educativo puedan ser escuchados, las historias del profesorado son necesarias no solamente para ayudar a pensar en intervenciones que vayan dirigidas hacia el trabajo con el alumnado, sino para mejorar las condiciones en que desempeñan su labor, plantear incluso, propuestas que atajen la problemática desde esferas de responsabilidad más altas como las de quienes se encargan de diseñar protocolos o plantear reformas educativas.

De una forma muy superficial, al no ser objeto del estudio, se ve la necesidad de realizar una revisión a los protocolos existentes, demanda que se ha visto reforzada por las manifestaciones del magisterio llevadas a cabo durante el mes de febrero de

2025.²⁴ Dicha revisión, acompañada del análisis de la corresponsabilidad que distintas instituciones y autoridades tienen con su implementación, que en muchas ocasiones parecen abandonar dejando la solución solamente en manos de la escuela involucrada.

Una de las primeras motivaciones para recorrer el camino andado fue y es, la de pensar la escuela y con ella la educación como un elemento posibilitador de transformaciones sociales, las aulas de clase como espacios de promoción de paz y de formas distintas de relacionarse, si afuera lo que priva es la violencia y el miedo, dentro deberían generarse espacios seguros en los que la libertad y la apertura a la cultura muestran la posibilidad de construir una sociedad distinta, basada en el respeto y el diálogo, en compañía de otras y otros. Por ello hacen falta investigaciones que se pregunten acerca de dichas posibilidades, que cuestionen las tareas y el cumplimiento o no de los objetivos que tiene la institución escolar, que le pregunte a distintos participantes del acto educativo, entre ellas y ellos, a las y los docentes, acerca de lo qué es y para qué educar.

En conclusión y para terminar se puede decir que el tema de investigación elegido resultó pues, en un esfuerzo por no ignorar el problema, por tratar, en un principio, de conocerlo a través de la voz de las y los estudiantes que lo padecen, mediante el uso de la narrativa como elemento que hace factible acercarse y aprehender la realidad, realidad que por más que se pretenda ignorar se encuentra en los diversos ámbitos en

²⁴ A mediados de febrero de 2025 lo que parecía una lucha por el pago de becas a hijas e hijos de maestras y maestros derivó en uno de los mayores conflictos magisteriales que el estado de Zacatecas haya presenciado. Del pago de becas, el movimiento devino en un paro indefinido en el que se articuló un pliego petitorio que recogía varias demandas del magisterio, uno de los puntos más sentidos es el de la revisión de los protocolos y su aplicación, la revisión de casos específicos en los que consideraban, se vulneraban los derechos de profesoras y profesores.

que se desenvuelve la sociedad, el uso de las historias y producciones recabadas de las niñas y niños permitió realizar una reflexión y pensar en la necesidad de generar estrategias de intervención que promuevan ambientes idóneos para el aprendizaje.

Como se mencionó anteriormente y se reafirma en este momento, asumir la realidad permite trabajar en su trasformación, hay que recalcar que la tarea del profesorado va más allá de la mera transmisión mecánica de conocimientos y el cumplimiento de un programa o plan de estudios. Las instituciones educativas no pueden permanecer ajenas a lo que ocurre en sus entornos. La violencia entra a la escuela por la puerta, se cuela por las ventanas y se respira en el propio aire de la cotidianidad, al menos así es en muchos lugares de México.

REFERENCIAS

- Ajenjo, F., & Bas, J. (s.f.). *Diagnóstico de violencia escolar*. Chile: Fundación Paz Ciudadana.
- Alvarado, D. S. (2023). Una redefinición de la violencia trascendental desde la vergüenza y el menosprecio de sí. *Estudios de Filosofía*, Núm. 67, pp. 25-42. <https://doi.org/10.17533/udea.ef.349348>.
- Arendt, H. (2006). *Sobre la violencia*. España: Alianza Editorial.
- Aristóteles. (1974). *Poética edición trilingüe (Extracto)*. Madrid: Gredos.
- Arluke, A., Levin, J., Luke, C., & Ascione, F. (1999). La relación del maltrato animal con la violencia y otras formas de comportamiento antisocial. *Revista de Violencia Interpersonal*, Vol. 14, Núm. 9, pp. 963-975. <https://doi.org/10.1177/088626099014009004>.
- Atlas.ti Scientific Software Development GmbH. (2023). Software de análisis de datos. <https://atlasti.com>
- Balboa, A. C. (2008). El incidente crítico como técnica para recolectar datos. En Hernández, P. *Métodos cualitativos para estudiar a los usuarios de la información*, (pp. 61-112). México: UNAM, Centro Universitario de Investigaciones Bibliotecológicas.
- Barthes, R. (1970). *Análisis estructural del relato*. Argentina: Editorial Tiempo Contemporáneo.
- Becerra, J. M. (s.f.). *Nociones básicas de muestreo. Unidad Optativa*. Recuperado de: <http://prepa8.unam.mx/academia/colegios/matematicas/paginacolmate/libros/e-books/indiceslibros/m5-14-muestreo-indice.html>
- Bourdieu, P. (2012). La escuela como fuerza conservadora: Desigualdades escolares y culturales. En Hernández, M., & Jiménez, F. *Selección de lecturas. Sociología de la educación II*, (pp. 33-42). México: SUAYED - UNAM.
- Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. España: Machado Libros.
- Bruner, J. (2002). *Making stories. Law, literature, life*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bruner, J. (2004). *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. México: Editorial Gedisa.

Bullying Sin Fronteras (BSF). (2025). *Estadísticas Mundiales de Bullying 2024. World Bullying Stats 2024*. Recuperado de: <https://bullyingsinfronteras.blogspot.com/2018/02/estadisticas-de-bullying-en-america.html>.

Burke, K. (2018). *A Grammar of Motives*. Londres: Forgotten Books.

Cabral, A. (13 de Marzo de 2024). *Revocan diputados la declaratoria “2024, Año de la Paz en Zacatecas”*. La Jornada Zacatecas. Recuperado de: <https://ljjz.mx/13/03/2024/revocan-diputados-la-declaratoria-2024-ano-de-la-paz-en-zacatecas>.

Capp, G., Pitner, R., Iachini, A., Berkowitz, R., Avi Astor, R., & Benbenishty, R. (2017). School Violence. *Oxford Research Encyclopedias*. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.78>

Cárdenas, S. (2010). Separados y desiguales: Las escuelas de doble turno en México. *Documentos de Trabajo del CIDE*, Núm. 244, pp.1-29.

Cedeño, W. A. (2020). La violencia escolar a través de un recorrido teórico por los diversos programas para su prevención a nivel mundial y latinoamericano. *Revista Universidad y Sociedad*, Vol. 12, Núm. 5, pp. 470-478. Recuperado el 23 de agosto de 2023, de http://scielo.sldr.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202020000500470&lng=esp&tlgn=es

Choque, R. (2009). Ecosistema educativo y fracaso escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, Vol. 4, Núm. 49, pp. 1-9.

Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (MEJOREDU). (2021). *La violencia entre estudiantes de educación básica y media superior en México. Aportaciones sobre su frecuencia y variables asociadas a partir de estudios de gran escala*. México: MEJOREDU.

Conde, S. L. (2014). La violencia y la cultura de la calle entran a la escuela: acciones y reacciones. *Revista Electrónica Sinéctica*, Núm. 42, pp. 1 - 21.

Coordinación Estatal de Planeación. (2024). *Cédula de Información Estadística Básica*. Recuperado de Sistema de Información Estadístico Municipal: https://adminsiem.zacatecas.gob.mx/storage/publicaciones/fichas_municipales/010_Fresnillo.pdf.

Cuz, R. Santana, E. V. & Iturbide, P. (2022). Violencia escolar o violencia educativa: el dilema no planteado desde el profesorado. *Temas actuales en investigación educativa*, Vol. 13, Núm. 24, pp. 1-24. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=553474080006>.

Definición.de. (2024). *Online*. Recuperado de: <https://definicion.de/online>.

Delory-Momberger, C. & Betancourt, M. O. (2015). El relato de sí mismo como hecho antropológico. En Murillo, G. J. (Coord.). *Narrativas de experiencia en educación y pedagogía de la memoria* (pp. 57-68). Buenos Aires: CLACSO.

De Maeyer, G. & Vanmechelen. (1996). *Juul*. España: Lóquez Ediciones.

De Santiago, L. (2013). El maltrato animal desde un punto de vista criminológico. *Derecho y Cambio Social*, Año 10, Núm. 33. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5476723.pdf>.

Diario Oficial de la Federación (DOF) (2014). Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes: Presidencia de la República. México.

Diario Oficial de la Federación (DOF) (2024). Decreto por el que se expide la Ley General de Educación: Presidencia de la República. México.

Diario Oficial de la Federación (DOF) (2025). *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. México: Presidencia de la República.

Díaz-Barriga Arceo, F. (2019). *Dispositivos pedagógicos basados en la narrativa*. México: SM de Ediciones.

Diccionario Etimológico Castellano En Línea (DECEL). (2024). *Narrar*. Recuperado de: <https://etimologias.dechile.net/?narrar>.

Domínguez, V. Deaño, M. & Tellado, F. (2020). Incidencia de los distintos tipos de violencia escolar en Educación Primaria y Secundaria. *Aula Abierta*, Vol. 49, Núm. 4, pp. 373-384. DOI: <https://doi.org/10.17811/rifie.49.4.2020.373-384>.

Edlund, J. R. (2018). *Using Kenneth Burke's Pentad*. Recuperado de: <https://textrhet.com/wp-content/uploads/2018/09/burkespentad-1c.pdf>.

El Sol de Zacatecas. (15 de mayo de 2023). *Violencia en Zacatecas vulnera a docentes*. Recuperado: <https://www.elsoldezacatecas.com.mx/local/violencia-en-zacatecas-vulnera-a-docentes-10065841.html>.

Escribano-Barreno, C., & Díaz-Morales, J. F. (2013). Rendimiento académico en adolescentes matutinos y vespertinos. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación/e Avaliacao Psicológica (Rev Iberoam Diagn Ev)*, Vol. 2, Núm. 36, pp. 147 – 162. Recuperado de: <https://aidep.org/sites/default/files/articles/R36/Art.%25207.pdf>.

Espejel, M. V., & Jiménez, M. (2019). Nivel educativo y ocupación de los padres: Su influencia en el rendimiento académico de estudiantes universitarios. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, Vol. 10,

Núm. 19. DOI: <https://doi.org/10.23913/ride.v10i19.540>.

- Fierro, M. C., Lizardi, A., Tapia, G., & Juárez, M. (2013). Convivencia escolar: Un tema emergente de investigación educativa en México. En Furlán, A. & Spitzer, T. C. *Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas*, (pp. 71-132). México: ANUIES, Dirección de Medios Editoriales: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Flanagan, J. C. (1954). The Critical Incident Technique. *Psychological Bulletin*, Vol. 51, Núm. 4, pp. 1-33. Recuperado de <https://www.apa.org/pubs/databases/psycinfo/cit-article.pdf>.
- Flores, N. D., Méndez, A. M. & Passallo, M. (2023). Narrativas de violencia para pensar en la paz en la escuela primaria. *Revista Universidad y Sociedad*, Vol. 15, Núm. 1, pp. 645-654.
- Fondo Internacional de Emergencia de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). (2019). *Panorama estadístico de la violencia contra niñas, niños y adolescentes en México*. México: UNICEF.
- Furlán, A. (2012). *Reflexiones sobre la violencia en las escuelas*. México: Siglo XXI Editores.
- Furlán, A., & Spitzer, T. C. (2013). *Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas 2002-2011*. México: ANUIES, Dirección de Medios Editoriales: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Giardini, A., Baiardini, I., Cacciola, B., Mafoni, M., Ranzini, L., & Sicuro, F. (2017). La narración. En *La psicología cultural* (págs. 97-116). Barcelona: Editorial Salvat.
- Giorgi, V., Kaplún, G., Móras, L. E., Arias, M. A., Martínez, M., Parafita, D., & Sarthou, H. (2012). *La violencia está en los otros. La palabra de los actores educativos*. Montevideo: Ediciones Trilce.
- Gobierno del Estado de Zacatecas. (20 de marzo de 2024). *Suplemento al Periódico Oficial*. Recuperado de: <http://periodico.zacatecas.gob.mx/visualizar/6ff67f59-8ded-4709-85f6-6beb179d3b1a;1.2>.
- González, R. (2011). *La violencia escolar: Una historia*. México: UPN.
- Gudmundsdottir, S. (2012). La naturaleza narrativa del saber pedagógico sobre los contenidos. En McEwan, H & Egan, K. (Coords.) *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*, (pp. 52-71). Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Gutiérrez, M. (2010). Relato autobiográfico y subjetividad: una construcción narrativa de la identidad personal. *Educere*, Vol. 14, Núm. 49, pp. 361-370. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35617102011>

- Gutiérrez, N. Rodríguez, J. & Román, A. (2018). Violencia en los contextos escolares: una reflexión necesaria para la calidad educativa. En Ibarra R., L. Arismendi, Ibarra, R. & Hernández, J. L. (Coords.). *La obra perdurable de Marx. A 200 años de su natalicio*, (pp. 272 - 284). Zacatecas: Posgrados UAZ/Signo Imagen.
- Guzmán, C. (2012). Violencia escolar desde la perspectiva de Francois Dubet: Tensiones, reticencias y propuestas. En Furlán, A. (Ed.) *Reflexiones sobre la violencia en las escuelas*, (pp. 63-95). México: Siglo XXI Editores.
- Hardy, B. (1977). Narrative as a primary act of mind. En M. Meek, A. Warlow, & G. Barton (Coords.), *The cool web. The patter of children's reading*, (pp. 12-33). Londres: The Bodley Head.
- Hernández, R. (2014). *Metodología de la investigación* (6 ed.). México: McGraw-Hill.
- Herrera, P. Sances, C. & Tijmes, C. (2019). Violencia escolar y bullying. En *Convivencia Escolar para Líderes Educativos*, (pp. 125-142). Santiago de Chile: Centro de Desarrollo de Liderazgo Educativo - CEDLE, Universidad Diego Portales.
- Huberman, M. (2012). Trabajando con narrativas biográficas. En McEwan, H. & Egan, K. (Coords.) *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*, (pp. 183-235). Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI). (2024, septiembre). Encuesta Nacional de Victimización y Percepción sobre Seguridad Pública (ENVIPE) 2024. Principales resultados. Recuperado de https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/envipe/2024/doc/envipe2024_presentacion_nacional.pdf.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI). (2025, enero, 23). Encuesta Nacional de Seguridad Pública Urbana (ENSU). Cuarto trimestre de 2024. Recuperado de: <https://www.inegi.org.mx/app/saladeprensa/noticia/9587>.
- Instituto Nacional de las Mujeres (INMUJERES). (2024, octubre). Desigualdad en cifras. Año 10, Núm. 10. Recuperado de http://cedoc.inmujeres.gob.mx/documentos_download/BA10N10.pdf.
- Joxe, A. (1981). Introducción General. En UNESCO, *La violencia y sus causas*, (pp. 9-26). Paris: UNESCO.
- Juliao, C. G. (2021). El relato autobiográfico: Narrar la experiencia como ejercicio de escritura de sí mismo y construcción social de la realidad. *Revista de Filosofía*, Núm. 78, pp. 79-95.
- Kaplan, C. (2017). *Violencia en los ámbitos escolares. Aportes de la investigación*

(Conferencia). Recuperado de Youtube: <https://www.youtube.com/watch?v=oHE5Wj-s7nw>. Fecha de consulta: abril de 2024.

Kohler, C. (2008). *Narrative methods for the human science*. California: Sage Publications, Inc.

Labov, W. (s.f.). *Oral narratives of personal experience*. Recuperado: <https://www.ling.upenn.edu/~wlabov/Papers/FebOralNarPE.pdf>.

Lira, O. (24 de enero de 2025). *¡Ayúdanos a encontrarlos!* NTR Zacatecas. Recuperado de <https://www.ntrzacatecas.com/2025/01/realizan-pega-masiva-de-fichas-de-busqueda-en-fresnillo/>.

LISA Institute. (2024). *Tipos de victimización*. Recuperado de: <https://www.lisainstitute.com/blogs/blog/tipos-victimizacion>.

Literary Devices. (2024). *Plot Twist*. Recuperado de Sitio web de Literary Devices. Definition and Example of Literary Terms: <https://literarydevices.net/plot-twist/>.

Litke, R. (1992). Violencia y poder. *Revista Internacional de Ciencias Sociales*, Vol. XLIV, Núm. 1, pp. 161-172.

López-Doriga. (2023, mayo, 12). *Asesinan a 2 afuera de una secundaria en Fresnillo, Zacatecas*. Recuperado de Sitio web lopezdoriga.com: <https://lopezdoriga.com/nacional/asesinan-2-afuera-escuela-secundaria-fresnillo-zacatecas/>.

Martínez, A. (2016). La violencia. Conceptualización y elementos para su estudio. *Política y cultura*, Núm. 46, pp. 7-31.

Mateos, T., & Núñez Cubero, L. (2011). Narrativa y educación: Indagar la experiencia escolar a través de los relatos. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, Vol. 2, Núm. 23, pp. 111-128.

Mateos, P. H. (2015). *Narrativas de la violencia: las voces infanto-adolescentes como parrhesia*. Buenos Aires: Red CLACSO de posgrados.

McEwan, H. & Egan, K. (2012). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación* (Primera ed.). Buenos Aires: Amorrortu Editores.

Mejía, J. (2017). *Violencia, reconocimiento del otro e identidad. Una postura inspirada en Hannah Arendt y Emmanuel Levinas*. Bogotá: Editorial Universidad del Rosario. DOI: doi.org/10.12804/th9789587389876.

Ministerio de Sanidad. (2023). Violencia frente a la infancia y adolescencia. Recuperado de:

<https://www.sanidad.gob.es/areas/promocionPrevencion/prevencionViolencia/infanciaAdolescencia/home.htm>.

Monsalve, A. Y. & Pérez, E. M. (2012). El diario pedagógico como herramienta para la investigación. *Itinerario Educativo*, Vol. XXVI, Núm. 60, pp. 117-128.

Moreno, P. (1995). Neoliberalismo económico y reforma educativa. *Perfiles Educativos*, Núm. 67, pp. 1-7.

Moscosa, A. (19 de octubre de 2023). *Fresnillo cumple 3 años como la ciudad más insegura: Top 5 de las más peligrosas de México*. El Financiero. Recuperado de <https://www.elfinanciero.com.mx/nacional/2023/10/19/fresnillo-cumple-3-anos-como-la-ciudad-mas-insegura-top-5-de-las-mas-peligrosas-de-mexico/>.

Ochs, E., & Capps, L. (1996). Narrating the self. *The Annual Review of Anthropology*, Núm. 25, pp. 19-43.

Oliva, L. (2021). La violencia en distintas etapas de la vida. en Dorantes, J. J. (Coord.). *Investigaciones sobre violencia en la escuela*, (pp. 67-84). México: Editorial Brujas

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2017). School Violence and Bullying. Global Status Report. DOI: <https://doi.org/10.54675/POIV1573>.

Organización Panamericana de la Salud (OPS). (s.f.). Prevención de la violencia. Recuperado de: <https://www.paho.org/es/temas/prevencion-violencia>.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). (5 de diciembre de 2023). PISA 2022 Results (Volume I and II) - Country Notes: Mexico. Recuperado de: https://www.oecd.org/en/publications/pisa-2022-results-volume-i-and-ii-country-notes_ed6fbcc5-en/mexico_519eaf88-en.html.

Oropeza, M. d. (2019). La narrativa, un acercamiento a la pedagogía intercultural. *Revista CoPaLa. Costruyendo Paz*, Vol. 8, pp. 51-64. DOI: 10.35600.25008870.2019.8.0145.

Páramo, R. (2018). *Violencia y acoso escolar. Conferencia magistral para la séptima sesión del Seminario de 50 Aniversario de la DGIRE*. Recuperado: <https://www.youtube.com/watch?v=zR8JC9asl8M>.

Passeggi, M. D. (2015). Narrativa, experiencia y reflexión auto-biográfica: por una epistemología del sur en educación. En Murillo, G. J. (Coord.). *Narrativas de experiencia en educación y pedagogía de la memoria* (pp. 69-88). Buenos Aires: CLACSO.

Paz En Zacatecas. (2024). Agenda por la paz. Recuperado de:

<https://pazenzacatecas.mx>.

Pérez, D. C., Caamal, C. G., & Mastretta, J. L. (2023). Participación laboral de las mujeres en México: preferencias y limitaciones. *The Anáhuac journal*, Vol. 23, Núm. 2, pp. 146-179.
DOI:<https://doi.org/10.36105/theanahuacjour.2023v23n2.06>.

Pérez, M. (12 de marzo de 2024). *Presentan seis denuncias por represión en marcha del 8M de Zacatecas*. El Economista. Recuperado de: <https://www.eleconomista.com.mx/politica/Presentan-seis-denuncias-por-represion-en-marcha-del-8M-de-Zacatecas-20240312-0114.html>.

Periódico Oficial del Estado de Guanajuato (P. O. Gto.). (2013). Ley para una Convivencia Libre de Violencia en el Entorno Escolar para el Estado de Guanajuato y sus Municipios: Gobierno del Estado de Guanajuato. México.

Periódico Oficial del Estado de Nuevo León (P.O.N.L.). (2013). Ley para Prevenir, Atender y Erradicar el Acoso y la Violencia Escolar del Estado de Nuevo León: Gobierno del Estado de Nuevo León. México.

Periódico Oficial del Estado de Zacatecas (P.O. Zac.). (2014). Ley para Prevenir, Atender y Erradicar el Acoso y la Violencia Escolar del Estado de Zacatecas: Gobierno del Estado de Zacatecas. México.

Periódico Oficial del Estado de Zacatecas (P.O. Zac.). (2020). Ley de educación del Estado de Zacatecas: Poder Legislativo del Estado de Zacatecas. México.

Prensa - Gobierno del Estado de Zacatecas. (24 de enero de 2024). *Todos unidos por la consolidación de la paz en Zacatecas: Gobernador David Monreal*. Recuperado de: <https://www.zacatecas.gob.mx/todos-unidos-por-la-consolidacion-de-la-paz-en-zacatecas-gobernador-david-monreal/>.

Prieto, M. T. (2022). Educación para la paz y convivencia sin violencia. Una propuesta para el nivel básico desde la terapia narrativa. *Investigación y desarrollo*, Vol. 30, Núm. 1, pp. 170-197.

Quishpe-Guano, E. F. (2023). Violencia simbólica: reflexiones teóricas y prácticas pedagógicas para la transformación social. *Saberes andantes. Educación en contextos de violencia*, Vol. 4, Núm. 10, pp. 32-48.

Rangel, L. & Magallanes, M. (2022). Aspectos de la violencia escolar en Zacatecas: disciplina, castigo corporal y castigo razonado en el siglo XIX. . En Cedeño, M. G. (Coord.). *Historia de la educación novohispana y decimonónica, tomo I* (pp. 25-50). México: Sociedad Mexicana de Historia de la Educación. DOI: <http://dx.doi.org/10.48779/ricaxcan-123>.

Reforma. (22 de diciembre de 2022). *Exigen maestros alto a la violencia en Zacatecas*.

- NTR Zacatecas. Recuperado de: <https://ntrzacatecas.com/2022/12/exigen-maestros-alto-a-violencia-en-zacatecas/>.
- Ricoeur, P. (1989). La vida: Un relato en busca de narrador. *Educación y política*. pp. 45-58.
- Ricoeur, P. (2000). Narratividad, fenomenología y hermenéutica. *Análisi*, Núm. 25, pp. 189-207.
- Ricoeur, P. (2004). *Tiempo y narración I. Configuración del tiempo en el relato histórico* (Quinta ed.). México: Siglo XXI Editores.
- Ricoeur, P. (2006). *Sí mismo como otro* (Tercera ed.). México: Siglo XXI Editores.
- Riese, J., & Urbaski, J. (2018). Olweus Bullying Prevention Program. En Sánchez-Castañeda, A. (Coord.). *El acoso escolar. Una visión comparada* (pp. 27-42). México: Instituto de Investigaciones Jurídicas - UNAM.
- Rivera, L. & Guerra, M. (2023, mayo, 27). *Peso pluma en la escuela: ¿Y ahora qué hacemos?* Recuperado de <https://insurgenciamagisterial.com/peso-pluma-en-la-escuela-y-ahora-que-hacemos/> Fecha de consulta 31 de julio de 2023.
- Rodney-Rodríguez, Y. & García-Leyva, M. (2014). Estudio histórico de la violencia escolar. VARONA, Núm. 59, pp. 41-49. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=360636905008>.
- Rodney-Rodríguez, Y., Llivina, M. J., Bulgado, D., & Disla, P. M. (2020). *La violencia como fenómeno social*. La Habana: EDUVARONA, Editorial Universitaria Pedagógica Varona.
- Rousseau, J. J. (1982). *Emilio o de la educación*. México: Editorial Porrúa.
- Sales, R., & Dalla, J. (2023). Periferia. En Benedetti, A. (Dir.). *Palabras clave para el estudio de las fronteras*. Buenos Aires: Instituto Patagónico de Ciencias Sociales y Humanas, CONICET. DOI:10.55778/ts878678467.
- Salgado, A., García, L. Y. & Méndez-Cadena, M. E. (2020). La experiencia del estudiantado mediante el uso del diario. ¿Una estrategia para la metacognición? *Revista Educación*, Vol. 44, Núm. 1, pp. 1-19. DOI: <https://doi.org/10.15517/revedu.v44i1.38291>.
- Sampieri, R. (2014). *Metodología de la investigación*. México: McGraw Hill/Interamericana Ediciones.
- Sanjurjo, L. (2009). *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales*. Argentina: Homo Sapiens Ediciones.

Sapién, L. F., Ledezma, P., & Ramos, J. G. (2019). Percepción de la violencia escolar en el último ciclo de educación primaria. *RECIE. Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa*, Vol. 4, Núm. 2, pp. 1349-1360.

Secretaría del Bienestar. (2024). Informe anual sobre la situación de pobreza y rezago social 2024. 32 - Zacatecas. 32010 - Fresnillo. Recuperado de: <https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/890554/32010Fresnillo2024.pdf>.

Secretaría de Desarrollo Social del Estado de Zacatecas (SEDESOL). (2020). Descripción de los indicadores de pobreza en los municipios del estado de Zacatecas. Recuperado de: https://sedesol.zacatecas.gob.mx/documentos/estadistica/Descripción_de_los_indicadores_de_pobreza_en_los_municipios_del_estado_de_zacatecas%202020.pdf.

Secretaría de Educación del Estado de Zacatecas (SEDUZAC). (s.f.). Centros de trabajo. Recuperado de: https://centros_trabajo.seduzac.gob.mx/site/info_varios?nombreCt=FERNANDEZ%20DE%20LIZARDI&municipio=FRESNILLO&nivel=PRIMARIA&localidad=FRESNILLO.

Secretaría de Educación del Estado de Zacatecas (SEDUZAC). (2015). *Marco Local de Convivencia Escolar del Estado de Zacatecas. MLCEEZ/2015*. Zacatecas: Gobierno del Estado - SEDUZAC.

Secretaría de Educación del Estado de Zacatecas (SEDUZAC). (2022). *Protocolos de seguridad y actuación ante eventos de riesgo en el entorno o inmediación escolar*. Zacatecas: Gobierno del Estado - Secretaría de Educación.

Secretaría de Educación del Estado de Zacatecas (SEDUZAC). (2022). *Protocolos escolares para la protección de niñas, niños y adolescentes*. Zacatecas: Gobierno del Estado - Secretaría de Educación.

Secretaría de Educación Pública (SEP). (2024). Plan de estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria 2022. Recuperado de https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/792397/plan_de_estudio_para_la_educacion_preescolar_primaria_secundaria_2022.pdf.

Suárez, D., & Metzdorff, V. (2018). Narrar la experiencia educativa como formación. La documentación narrativa y el desarrollo profesional de los docentes. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, Núm. 28, pp. 49-74. Recuperado de <https://www.redalyc.org/journal/3845/384555587004/html/>

Telediario. (2023). *Balacera afuera de primaria en Fresnillo, Zacatecas, deja dos muertos*. Telediario. Recuperado de: <https://www.telediario.mx/videos/policia/balacera-afuera-primaria-fresnillo-zacatecas-deja-muertos>.

- Tello, N. (2018). La violencia social, la violencia escolar y el acoso escolar. En Sánchez--Castañeda, A. (Coord.). *El acoso escolar. Una visión comparada* (pp. 167-185). México: Instituto de Investigaciones Jurídicas - UNAM.
- Toledo, M. I., Guajardo, G., Miranda, C., & Pardo, I. (2018). Propuesta tríadica para el estudio de la violencia escolar. *Cinta de moebio*, Núm. 61, pp. 72-79. DOI: <https://dx.doi.org/10.4067/S0717-554X2018000100072>.
- Trucco, D. & Inostroza, P. (2017). *Las violencias en el espacio escolar*. Chile: CEPAL - ONU.
- Trucco, D. & Ullmann, H. (2015). *Juventud: realidades y retos para un desarrollo con igualdad*. Chile: Comisión Económica para América Latina y el Caribe - CEPAL.
- Unidad de Igualdad de Género - PGR. (2017). *La violencia contra las mujeres en el ámbito educativo*. México: UIG - PGR.
- Valadez, A. (16 de noviembre de 2022). *Suspenden clases en Jerez, Zacatecas debido a violencia*. La Jornada. Recuperado de: <https://www.jornada.com.mx/notas/2022/11/16/estados/suspenden-clases-en-jerez-zacatecas-debido-a-violencia/>.
- Valadez, A. (22 de enero de 2023). *Fresnillo y Zacatecas, con mayor percepción de inseguridad entre habitantes*. La Jornada. Recuperado de: <https://www.jornada.com.mx/notas/2022/11/16/estados/suspenden-clases-en-jerez-zacatecas-debido-a-violencia/>.
- Valadez, A. (13 de febrero de 2025). *Realizan paro laboral 25 mil trabajadores educativos de Zacatecas*. La Jornada. Recuperado de: <https://www.jornada.com.mx/noticia/2025/02/13/estados/realizan-paro-laboral-25-mil-trabajadores-educativos-de-zacatecas-5657/>.
- Zacatecas 3.0. (enero de 2025). *Preocupante inicio de año: 25 personas desaparecidas en menos de un mes*. Zacatecas 3.0. Recuperado de: <https://www.facebook.com/share/p/1612FEACo8/>.

ANEXOS

Anexo A. Consentimiento de la institución



Oficio Núm. 326/R/MEDPD

Prof. Raúl Esparza Pedroza
Director del Turno Vespertino de la Escuela Primaria "Fernández de Lizardi"

P R E S E N T E

Por este medio, le solicito de la manera más atenta, permita el ingreso a la institución que usted dignamente preside al Lic. Uriel Rosales Murillo, alumno de Tercer Semestre de la Maestría en Educación y Desarrollo Profesional Docente (MEDPD), con número de matrícula **42301634** con el objetivo de realizar una serie de actividades que serán de suma importancia para el desarrollo de su tesis titulada "Violencia escolar desde la narrativa del estudiantado de 6to Grado en la Escuela 'Fernández de Lizardi' Turno Vespertino", la cual está dirigida por la Dra. Alejandra Romero Moyano en el programa citado.

Para cualquier inquietud sobre lo arriba expuesto, quedo a sus órdenes y en espera de que nuestro estudiante se vea favorecido y, sin otro particular, le saludo cordialmente.

Atentamente:

Zacatecas, Zac., 13 de septiembre de 2024.

c.c.p. Archivo.

Dra. Hilda María Ortega Neri

Responsable de la Maestría en Educación y
Desarrollo Profesional Docente



Recibido
17-sep-2024
R. M. /.../

Torre de Posgrados

Av. Preparatoria s/n, Fracc. Progreso, Zacatecas, Zac., México, C.P. 98068
Teléfono (492) 925 66 90 Ext. 3451

Correo electrónico medpd@uaz.edu.mx



SECRETARIA DE
EDUCACIÓN



SECRETARIA DE EDUCACION DEL ESTADO DE ZACATECAS
REGION 02 FEDERAL, ZONA ESCOLAR 123
ESCUELA PRIMARIA
“FERNANDEZ DE LIZARDI”
C.C.T. 32DPR2434P
CICLO ESCOLAR 2024-2025

ASUNTO: Oficio de aceptación de Realización de actividades.

A QUIEN CORRESPONDA
RESPONSABLE MAESTRIA EN EDUC. Y DES. PRPF. DCENTE.
UNIVERSIDAD AUTONOMA DE ZACATECAS

Por medio del presente, hago de su conocimiento que le alumno: URIEL ROSALES MURILLO, con número de matrícula: 42301634 de la Maestría MEDPD ha sido aceptad para realizar las Actividades correspondientes a la Tesis “VIOLENCIA ESCOLAR DESDE LA NARRATIVA DEL ESTUDIANTADO DE 6° GRADO” en la Escuela Primaria: “FERNANDEZ DE LIZARDI”, Con fecha de inicio el: 17 DE SEPTIEMBRE DE 2024 y concluyendo el: 22 DE OCTUBRE DE 2024.

Se extiende el presente en Col. Plutarco Elías Calles, Fresnillo, Zac. A los veintidós días del mes de octubre de dos mil veinticuatro.



ATENTAMENTE
Director de la escuela

PROFR. RAUL ESPARZA PEDROZA

c.c.p. La dirección de la escuela

Anexo B. Consentimiento informado



Universidad Autónoma de Zacatecas
“Francisco García Salinas”

Maestría en Educación y Desarrollo Profesional Docente
Comisión de Titulación

CONSENTIMIENTO INFORMADO FORMATO 1.

Tipo:	Técnicas/instrumentos de recolección de información con fines de investigación académica (Señale según sea el caso)		
Entrevista individual	X	Entrevista grupal	Cuestionario
Observación etnográfica		Checklist (lista de comprobación)	Bitácora
Encuesta		Test	Rúbrica
Otra: (nombre)			
Destinatarios/destinatarias:	Personas mayores de edad, con capacidad autónoma intelectual y jurídica.		
Categoría:	Con autorización para publicación de datos.		

Metodología implementada para la Tesis: (Marcar con una X)	Investigación monográfica <input checked="" type="checkbox"/>	Intervención educativa	Memoria Profesional
---	--	------------------------	---------------------

Título de la investigación:	Violencia escolar desde la narrativa del estudiantado de sexto grado de la escuela primaria “Fernández de Lizardi” TV
Objetivo de la investigación:	Conocer las características de la violencia escolar que enfrentan las y los alumnos
Nombre del investigador/investigadora:	Ing. Uriel Rosales Murillo

Beneficios y/o riesgos que puede tener la persona al participar en la investigación:	Conocimiento del grupo, acercamiento al tema de la violencia escolar y a situaciones que pueden presentarse en el ámbito educativo
--	--

Nota: Este formato aplica para las investigaciones de Tesis que implementan metodología de investigación monográfica, intervención educativa, o memorias profesionales (individuales o colectivas), en donde sea necesario que los nombres de las personas aparezcan por ser protagonistas de la investigación, o por contribuir con información de manera directa y necesaria. A criterio ético del investigador o de la investigadora puede aplicar acorde con los objetivos establecidos, con apego a la legislación vigente en materia de ética en la investigación según el área científica con la cual se vincula su trabajo, como puede ser



Ciencias de la Salud, Psicología, Ciencias Sociales y Humanidades, Pedagogía, etc. Para citar las referencias de las y los participantes en el documento escrito o en trabajos de divulgación o difusión científica, se hará según los criterios establecidos en el *Manual de forma, contenido y citación para la elaboración de trabajos académicos y documentos de titulación de la MEDPD*.

A QUIEN CORRESPONDA:

Yo, Piero José Tijerin Torres

Por este medio expreso mi consentimiento libre y personal, en pleno uso de mis facultades y bajo ningún tipo de presión, para participar y colaborar con la investigación arriba citada. Confirmo que he leído y/o se me ha informado de los objetivos, así como de los beneficios y/o riesgos que puede tener mi participación.

Por determinación propia **acepto que mi nombre y datos personales sean citados de forma completa si es necesario**. Acepto que la información que comunico durante la entrevista, o mediante las respuestas que doy según el instrumento o técnica aplicada, aparezca en la investigación referida.

Se asume por ambas partes (investigador o investigadora, y participante) que el uso de la información y datos se hace solo con fines académicos de difusión y divulgación científica, conforme a los lineamientos éticos e institucionales que rigen a la Universidad Autónoma de Zacatecas "Francisco García Salinas", y a la Maestría en Educación y Desarrollo Profesional Docente, según se expresa en el Aviso de privacidad de este Consentimiento informado.

De igual manera, se reconoce que la persona participante en la investigación está en plena libertad de decidir no continuar cuando lo considere necesario, para lo cual solo habrá de notificar al investigador o la investigadora, sin que ello le determine perjuicios de ninguna índole.

Fresnillo Zacatecas
Lugar

20/09/2024
Fecha

Nombre y firma del o la participante

Dra. Elisa Alcalde Muleco
Nombre y firma del investigador/ investigadora

Sandra M. Montelongo Carter
Nombre y firma una /un testigo

AVISO DE PRIVACIDAD SOBRE LA INFORMACIÓN Y PROTECCIÓN DE DATOS PERSONALES

En los términos dispuestos por la Ley General de Transparencia y Acceso a la Información Pública y la Ley de Transparencia y Acceso a la Información Pública del Estado de Zacatecas, la Universidad

2

Consorcio de
Universidades
Mexicanas

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ZACATECAS "FRANCISCO GARCÍA SALINAS"
Av. Preparatoria s/n, Fraccionamiento Progreso, CP. 98068, Zacatecas, Zac., México. Tel. 4929256690 Ext. 1580
Correo electrónico: medpd@uaz.edu.mx



Autónoma de Zacatecas "Francisco García Salinas" (UAZ) es el sujeto Responsable del tratamiento de los datos proporcionados por los y las participantes en la investigación citada en el presente Consentimiento informado, la cual es avalada por la Maestría en Educación y Desarrollo Profesional Docente (MEDPD).

En términos de lo dispuesto por el artículo 68, fracción VI de la Ley General de Transparencia y Acceso a la Información Pública, publicada en el Diario Oficial de la Federación el día 4 de mayo de 2015, en relación con el artículo 6, primer párrafo de la Ley General de Protección de Datos Personales en Posesión de Sujetos Obligados, publicada en el Diario Oficial de la Federación el 26 de enero de 2017, así como de las disposiciones locales en materia de Transparencia y Protección de Datos Personales, la MEDPD de la UAZ se obliga a que los datos que proporcionen las personas mayores de edad, o de los padres, madres, tutores o tutoras legales de los y las menores de edad, así como de personas que no tienen autonomía intelectual o jurídica, sean empleados únicamente para el desarrollo de investigaciones con fines académicos de difusión y divulgación científica en el área de su competencia, por lo que no transmitirá los mismos a persona física o jurídico colectiva alguna que sea ajena a la UAZ sin su consentimiento expreso, ni serán utilizados, comunicados, difundidos o divulgados, salvo las excepciones previstas en el artículo 22 de la Ley General de Protección de Datos Personales en Posesión de Sujetos Obligados citada.



Universidad Autónoma de Zacatecas
“Francisco García Salinas”

**Maestría en Educación y Desarrollo Profesional Docente
Comisión de Titulación**

**CONSENTIMIENTO INFORMADO
FORMATO 1.**

Tipo:	Técnicas/instrumentos de recolección de información con fines de investigación académica (Señale según sea el caso)		
	Entrevista individual X	Entrevista grupal	Cuestionario
	Observación etnográfica	Checklist (lista de comprobación)	Bitácora
	Encuesta	Test	Rúbrica
Otra: (nombre)			
Destinatarios/destinatarias:	Personas mayores de edad, con capacidad autónoma intelectual y jurídica.		
Categoría:	Con autorización para publicación de datos.		

Metodología implementada para la Tesis: (Marcar con una X)	Investigación monográfica X	Intervención educativa	Memoria Profesional
--	-----------------------------	------------------------	---------------------

Título de la investigación:	Violencia escolar desde la narrativa del estudiantado de sexto grado de la escuela primaria “Fernández de Lizardi” TV
Objetivo de la investigación:	Conocer las características de la violencia escolar que enfrentan las y los alumnos
Nombre del investigador/investigadora:	Ing. Uriel Rosales Murillo

Beneficios y/o riesgos que puede tener la persona al participar en la investigación:	Conocimiento del grupo, acercamiento al tema de la violencia escolar y a situaciones que pueden presentarse en el ámbito educativo
--	--

Nota: Este formato aplica para las investigaciones de Tesis que implementan metodología de investigación monográfica, intervención educativa, o memorias profesionales (individuales o colectivas), en donde sea necesario que los nombres de las personas aparezcan por ser protagonistas de la investigación, o por contribuir con información de manera directa y necesaria. A criterio ético del investigador o de la investigadora puede aplicar acorde con los objetivos establecidos, con apego a la legislación vigente en materia de ética en la investigación según el área científica con la cual se vincula su trabajo, como ser

Consorcio de Universidades Mexicanas

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ZACATECAS “FRANCISCO GARCÍA SALINAS”
Av. Preparatoria s/n, Fraccionamiento Progreso, CP. 98068, Zacatecas, Zac., México. Tel. 4929256690 Ext. 1580
Correo electrónico: medpd@uz.edu.mx

1



Ciencias de la Salud, Psicología, Ciencias Sociales y Humanidades, Pedagogía, etc. Para citar las referencias de las y los participantes en el documento escrito o en trabajos de divulgación o difusión científica, se hará según los criterios establecidos en el *Manual de forma, contenido y citación para la elaboración de trabajos académicos y documentos de titulación de la MEDPD*.

A QUIEN CORRESPONDA:

Yo, Eduardo Ramírez Enriquez

Por este medio expreso mi consentimiento libre y personal, en pleno uso de mis facultades y bajo ningún tipo de presión, para participar y colaborar con la investigación arriba citada. Confirmo que he leído y/o se me ha informado de los objetivos, así como de los beneficios y/o riesgos que puede tener mi participación.

Por determinación propia **acepto que mi nombre y datos personales sean citados de forma completa si es necesario**. Acepto que la información que comunico durante la entrevista, o mediante las respuestas que doy según el instrumento o técnica aplicada, aparezca en la investigación referida.

Se asume por ambas partes (investigador o investigadora, y participante) que el uso de la información y datos se hace solo con fines académicos de difusión y divulgación científica, conforme a los lineamientos éticos e institucionales que rigen a la Universidad Autónoma de Zacatecas "Francisco García Salinas", y a la Maestría en Educación y Desarrollo Profesional Docente, según se expresa en el Aviso de privacidad de este Consentimiento informado.

De igual manera, se reconoce que la persona participante en la investigación está en plena libertad de decidir no continuar cuando lo considere necesario, para lo cual solo habrá de notificar al investigador o la investigadora, sin que ello le determine perjuicios de ninguna índole.

Fresnillo, Zacatecas

Lugar

20 de setiembre de 2024

Fecha

Eduardo Ramírez Enriquez

Nombre y firma del o la participante

Dra. Rosales Huerta

Nombre y firma del investigador/ investigadora

Sandra M. Fladabau Montenegro C.

Nombre y firma una /un testigo

AVISO DE PRIVACIDAD SOBRE LA INFORMACIÓN Y PROTECCIÓN DE DATOS PERSONALES

En los términos dispuestos por la Ley General de Transparencia y Acceso a la Información Pública y la Ley de Transparencia y Acceso a la Información Pública del Estado de Zacatecas, la Universidad

2



Autónoma de Zacatecas "Francisco García Salinas" (UAZ) es el sujeto Responsable del tratamiento de los datos proporcionados por los y las participantes en la investigación citada en el presente Consentimiento informado, la cual es avalada por la Maestría en Educación y Desarrollo Profesional Docente (MEDPD).

En términos de lo dispuesto por el artículo 68, fracción VI de la Ley General de Transparencia y Acceso a la Información Pública, publicada en el Diario Oficial de la Federación el día 4 de mayo de 2015, en relación con el artículo 6, primer párrafo de la Ley General de Protección de Datos Personales en Posesión de Sujetos Obligados, publicada en el Diario Oficial de la Federación el 26 de enero de 2017, así como de las disposiciones locales en materia de Transparencia y Protección de Datos Personales, la MEDPD de la UAZ se obliga a que los datos que proporcionen las personas mayores de edad, o de los padres, madres, tutores o tutoras legales de los y las menores de edad, así como de personas que no tienen autonomía intelectual o jurídica, sean empleados únicamente para el desarrollo de investigaciones con fines académicos de difusión y divulgación científica en el área de su competencia, por lo que no transmitirá los mismos a persona física o jurídico colectiva alguna que sea ajena a la UAZ sin su consentimiento expreso, ni serán utilizados, comunicados, difundidos o divulgados, salvo las excepciones previstas en el artículo 22 de la Ley General de Protección de Datos Personales en Posesión de Sujetos Obligados citada.



Universidad Autónoma de Zacatecas
“Francisco García Salinas”

Maestría en Educación y Desarrollo Profesional Docente
Comisión de Titulación

CONSENTIMIENTO INFORMADO
FORMATO 3.

Tipo:	Técnicas/instrumentos de recolección de información con fines de investigación académica (Señale según sea el caso)		
	Entrevista individual	Entrevista grupal	Cuestionario
	Observación etnográfica	Checklist (lista de comprobación)	Bitácora
	Encuesta	Test	Rúbrica
	Otra: (nombre) Narrativas e historias		
Destinatarios/destinatarias:	Menores de edad, y/o personas con alguna discapacidad física y/o intelectual, dependientes de padre, madre, tutor o tutora legal.		
Categoría:	Con reserva para publicación de datos personales (por disposición legal sus nombres no deben aparecer en la investigación escrita; pueden manejarse como seudónimos o claves).		

Metodología implementada para la Tesis: (Marcar con una X)	Investigación monográfica <input checked="" type="checkbox"/> X	Intervención educativa	Memoria Profesional
---	---	------------------------	---------------------

Título de la investigación:

Objetivo de la investigación: Operacionalizar un dispositivo pedagógico basado en la narrativa que permita conocer los rasgos de la violencia escolar que enfrentan las y los estudiantes de sexto grado de la escuela primaria “Fernández de Lizardi” turno vespertino del municipio de Fresnillo.

Nombre, del investigador/investigadora: Ing. Uriel Rosales Murillo

Beneficios y/o riesgos que puede tener la persona al participar en la investigación:	En el transcurso de las sesiones se trabajarán estrategias que fomentarán en el alumnado valores como la empatía, el respeto y la solidaridad, además del conocimiento acerca del tema de la investigación, riesgos no
---	--

Nota: Este formato aplica para las investigaciones de Tesis que implementan metodología de investigación monográfica, intervención educativa, o memorias profesionales (individuales o colectivas), en donde sea necesario que los nombres de las personas aparezcan por ser protagonistas de la investigación, o por contribuir con información de manera directa y necesaria. A criterio ético del investigador o de la investigadora puede aplicar acorde con los objetivos establecidos, con apego a la legislación vigente en materia de ética en la investigación según el área científica con la cual se vincula su trabajo, como puede ser Ciencias de la Salud, Psicología, Ciencias Sociales y Humanidades, Pedagogía, etc. Para citar las referencias



de las y los participantes en el documento escrito o en trabajos de divulgación o difusión científica, se hará según los criterios establecidos en el *Manual de forma, contenido y citación para la elaboración de trabajos académicos y documentos de titulación de la MEDPD*.

Datos del/la participante:

Nombre(s)/Seudónimo/Clave Maximiliano Jalil Camarillo Recárdlez

Edad: "años

Otros datos que considere necesarios (Lugar de nacimiento, Escuela, Grado, Grupo, etc.): Escuela Primaria Fernández de Lizardi, Turno Vespertino, Sexto Grado
Colonia Solidaridad

Descripción de las técnicas/instrumentos de recolección de información con fines de investigación académica.

Nombre de técnica/instrumento:	la	Relato autobiográfico e historia
Objetivo de implementación:	la	Conocer las características de la violencia escolar que enfrenta el estudiantado.
Descripción procedimiento implementación:	del de	A través de la implementación de estrategias como la construcción de un diario y de una historia se pretende conocer información acerca de la violencia escolar.
Lugar en donde realizará implementación:	se	Escuela Primaria Fernández de Lizardi Turno Vespertino,
	la	Salón de clases
Fecha(s) para implementación:	la	Cinco sesiones una por semana, a partir de la última semana de septiembre.
Nombre de quien realizará la implementación:		Uriel Rosales Murillo
Beneficios que se espera obtener para la persona, niño, niña, adolescente, etcétera:		Adquisición de conocimientos acerca del tema, promoción de valores como el respeto, la empatía y la solidaridad. Servir de apoyo para enfrentar las problemáticas presentadas.
Posibles consecuencias o riesgos que pueden presentarse:		No se prevé ninguna
Describir si se darán alternativas socioeducativas de acuerdo con los resultados obtenidos en la Tesis:		En este caso se trata en un primer momento de conocer y compartir los hallazgos con los docentes y la autoridad educativa



CONSENTIMIENTO DEL PADRE, LA MADRE, O TUTOR/TUTORA LEGAL

A QUIEN CORRESPONDA:

Yo, Carlos Aarón Camarillo Jasso

Por este medio manifiesto que conozco, he leído y/o se me ha informado de las técnicas/instrumentos para la recolección de datos en los que participará mi hijo, hija, tutorado, tutorada, o dependiente legal; estoy informado/informada sobre los objetivos, de cómo se llevarán a cabo los procedimientos, los beneficios y posibles efectos que pueden tener; de igual forma estoy enterado/enterada del lugar y fecha de implementación.

Por lo tanto, (marcar con una X la opción que elija)

- a) De manera libre y personal, en pleno uso de mis facultades y bajo ningún tipo de presión, expreso **mi consentimiento** para que mi hijo, hija, tutorado, tutorada, o dependiente legal, **Sí participe en la investigación arriba citada.**
 X
- b) De manera libre y personal, en pleno uso de mis facultades y bajo ningún tipo de presión, **NO otorgo mi consentimiento** para que mi hijo, hija, tutorado, tutorada, o dependiente legal, participe en la investigación arriba citada.

En el caso de conceder el consentimiento: Por determinación propia **solicito que su nombre y datos personales sean manejados con absoluta reserva y no sean publicados bajo ningún formato o condición.** Asimismo, autorizo para que la información recolectada mediante las técnicas/instrumentos sean utilizados en la investigación referida.

Se asume por ambas partes (investigador/investigadora, y madre, padre o tutor/tutora), que el uso de la información y datos se hace solo con fines académicos de difusión y divulgación científica, conforme a los lineamientos éticos e institucionales que rigen a la Universidad Autónoma de Zacatecas "Francisco García Salinas", y a la Maestría en Educación y Desarrollo Profesional Docente, según se expresa en el Aviso de privacidad de este Consentimiento informado.

De igual manera, se reconoce que las y los participantes de la investigación están en plena libertad de decidir no continuar cuando lo consideren necesario y así lo expresen; o bien, también pueden interrumpir su participación cuando el padre, madre, tutor o tutora legal lo consideren igual de necesario, para lo cual solo habrán de notificar al investigador o la investigadora, sin que ello les determine perjuicios de ninguna índole.

Fresnillo, Zacatecas

23 de septiembre de 2024

Carlos Aarón Camarillo Jasso
Nombre y firma del padre, madre, tutor o tutora legal


Ariel Rosales Murillo

Sandra M. Montalvo C.
Nombre y firma de una/un testigo





AVISO DE PRIVACIDAD DE LA INFORMACIÓN Y PROTECCIÓN DE DATOS PERSONALES

En los términos dispuestos por la Ley General de Transparencia y Acceso a la Información Pública y la Ley de Transparencia y Acceso a la Información Pública del Estado de Zacatecas, la Universidad Autónoma de Zacatecas “Francisco García Salinas” (UAZ) es el sujeto Responsable del tratamiento de los datos proporcionados por los y las participantes en la investigación citada en el presente Consentimiento informado, la cual es avalada por la Maestría en Educación y Desarrollo Profesional Docente (MEDPD).

En términos de lo dispuesto por el artículo 68, fracción VI de la Ley General de Transparencia y Acceso a la Información Pública, publicada en el Diario Oficial de la Federación el dia 4 de mayo de 2015, en relación con el artículo 6, primer párrafo de la Ley General de Protección de Datos Personales en Posesión de Sujetos Obligados, publicada en el Diario Oficial de la Federación el 26 de enero de 2017, así como de las disposiciones locales en materia de Transparencia y Protección de Datos Personales, la MEDPD de la UAZ se obliga a que los datos que proporcionen las personas mayores de edad, o de los padres, madres, tutores o tutoras legales de los y las menores de edad, así como de personas que no tienen autonomía intelectual o jurídica, sean empleados únicamente para el desarrollo de investigaciones con fines académicos de difusión y divulgación científica en el área de su competencia, por lo que no transmitirá los mismos a persona física o jurídico colectiva alguna que sea ajena a la UAZ sin su consentimiento expreso, ni serán utilizados, comunicados, difundidos o divulgados, salvo las excepciones previstas en el artículo 22 de la Ley General de Protección de Datos Personales en Posesión de Sujetos Obligados citada.





Universidad Autónoma de Zacatecas
“Francisco García Salinas”

Maestría en Educación y Desarrollo Profesional Docente
Comisión de Titulación

CONSENTIMIENTO INFORMADO
FORMATO 3.

Tipo:	Técnicas/instrumentos de recolección de información con fines de investigación académica (Señale según sea el caso)		
	Entrevista individual	Entrevista grupal	Cuestionario
	Observación etnográfica	Checklist (lista de comprobación)	Bitácora
	Encuesta	Test	Rúbrica
	Otra: (nombre)	Narrativas e historias	
Destinatarios/destinatarias:	Menores de edad, y/o personas con alguna discapacidad física y/o intelectual, dependientes de padre, madre, tutor o tutora legal.		
Categoría:	Con reserva para publicación de datos personales (por disposición legal sus nombres no deben aparecer en la investigación escrita; pueden manejarse como seudónimos o claves).		

Metodología implementada para la Tesis: (Marcar con una X)	Investigación monográfica <input checked="" type="checkbox"/> X	Intervención educativa	Memoria Profesional
---	---	------------------------	---------------------

Título de la investigación:

Objetivo de la investigación: Operacionalizar un dispositivo pedagógico basado en la narrativa que permita conocer los rasgos de la violencia escolar que enfrentan las y los estudiantes de sexto grado de la escuela primaria “Fernández de Lizardi” turno vespertino del municipio de Fresnillo.

Nombre, del investigador/investigadora: Ing. Uriel Rosales Murillo

Beneficios y/o riesgos que puede tener la persona al participar en la investigación:	En el transcurso de las sesiones se trabajarán estrategias que fomentarán en el alumnado valores como la empatía, el respeto y la solidaridad, además del conocimiento acerca del tema de la investigación, riesgos no
---	--

Nota: Este formato aplica para las investigaciones de Tesis que implementan metodología de investigación monográfica, intervención educativa, o memorias profesionales (individuales o colectivas), en donde sea necesario que los nombres de las personas aparezcan por ser protagonistas de la investigación, o por contribuir con información de manera directa y necesaria. A criterio ético del investigador o de la investigadora puede aplicar acorde con los objetivos establecidos, con apego a la legislación vigente en materia de ética en la investigación según el área científica con la cual se vincula su trabajo, como puede ser Ciencias de la Salud, Psicología, Ciencias Sociales y Humanidades, Pedagogía, etc. Para citar las referencias



de las y los participantes en el documento escrito o en trabajos de divulgación o difusión científica, se hará según los criterios establecidos en el *Manual de forma, contenido y citación para la elaboración de trabajos académicos y documentos de titulación de la MEDPD*.

Datos del/la participante:

Nombre(s)/Seudónimo/Clave **Jenni contreras Mala**

Edad: **11 años**

Otros datos que considere necesarios (Lugar de nacimiento, Escuela, Grado, Colonia, Prados, Grupo, etc.): Escuela Primaria Fernández de Lizardi, Turno Vespertino, Sexto Grado



CONSENTIMIENTO DEL PADRE, LA MADRE, O TUTOR/TUTORA LEGAL

A QUIEN CORRESPONDA:

Yo, Maria Luisa Mata Segura.

Por este medio manifiesto que conozco, he leído y/o se me ha informado de las técnicas/instrumentos para la recolección de datos en los que participará mi hijo, hija, tutorado, tutorada, o dependiente legal; estoy informado/informada sobre los objetivos, de cómo se llevarán a cabo los procedimientos, los beneficios y posibles efectos que pueden tener; de igual forma estoy enterado/enterada del lugar y fecha de implementación.

Por lo tanto, (marcar con una X la opción que elija)

- a) De manera libre y personal, en pleno uso de mis facultades y bajo ningún tipo de presión, expreso mi consentimiento para que mi hijo, hija, tutorado, tutorada, o dependiente legal, Sí participe en la investigación arriba citada.
 X
- b) De manera libre y personal, en pleno uso de mis facultades y bajo ningún tipo de presión, NO otorgo mi consentimiento para que mi hijo, hija, tutorado, tutorada, o dependiente legal, participe en la investigación arriba citada.

En el caso de conceder el consentimiento: Por determinación propia **solicito que su nombre y datos personales sean manejados con absoluta reserva y no sean publicados bajo ningún formato o condición**. Asimismo, autorizo para que la información recolectada mediante las técnicas/instrumentos sean utilizados en la investigación referida.

Se asume por ambas partes (investigador/investigadora, y madre, padre o tutor/tutora), que el uso de la información y datos se hace solo con fines académicos de difusión y divulgación científica, conforme a los lineamientos éticos e institucionales que rigen a la Universidad Autónoma de Zacatecas "Francisco García Salinas", y a la Maestría en Educación y Desarrollo Profesional Docente, según se expresa en el Aviso de privacidad de este Consentimiento informado.

De igual manera, se reconoce que las y los participantes de la investigación están en plena libertad de decidir no continuar cuando lo consideren necesario y así lo expresen; o bien, también pueden interrumpir su participación cuando el padre, madre, tutor o tutora legal lo consideren igual de necesario, para lo cual solo habrán de notificar al investigador o la investigadora, sin que ello les determine perjuicios de ninguna índole.

Fresnillo, Zacatecas

23 de septiembre de 2024

Maria Luisa Mata Segura.
Nombre y firma del padre, madre, tutor o tutora legal


Uriel Rosales Murillo


Sandra M. Montalvo R.
Nombre y firma de una/un testigo



AVISO DE PRIVACIDAD DE LA INFORMACIÓN Y PROTECCIÓN DE DATOS PERSONALES

En los términos dispuestos por la Ley General de Transparencia y Acceso a la Información Pública y la Ley de Transparencia y Acceso a la Información Pública del Estado de Zacatecas, la Universidad Autónoma de Zacatecas "Francisco García Salinas" (UAZ) es el sujeto Responsable del tratamiento de los datos proporcionados por los y las participantes en la investigación citada en el presente Consentimiento informado, la cual es avalada por la Maestría en Educación y Desarrollo Profesional Docente (MEDPD).

En términos de lo dispuesto por el artículo 68, fracción VI de la Ley General de Transparencia y Acceso a la Información Pública, publicada en el Diario Oficial de la Federación el día 4 de mayo de 2015, en relación con el artículo 6, primer párrafo de la Ley General de Protección de Datos Personales en Posesión de Sujetos Obligados, publicada en el Diario Oficial de la Federación el 26 de enero de 2017, así como de las disposiciones locales en materia de Transparencia y Protección de Datos Personales, la MEDPD de la UAZ se obliga a que los datos que proporcionen las personas mayores de edad, o de los padres, madres, tutores o tutoras legales de los y las menores de edad, así como de personas que no tienen autonomía intelectual o jurídica, sean empleados únicamente para el desarrollo de investigaciones con fines académicos de difusión y divulgación científica en el área de su competencia, por lo que no transmitirá los mismos a persona física o jurídico colectiva alguna que sea ajena a la UAZ sin su consentimiento expreso, ni serán utilizados, comunicados, difundidos o divulgados, salvo las excepciones previstas en el artículo 22 de la Ley General de Protección de Datos Personales en Posesión de Sujetos Obligados citada.

En el caso de los menores de edad, se establece que el consentimiento informado debe ser emitido por el tutor legal o autorizado, quien deberá informar al menor de edad que se le está solicitando su consentimiento y que éste no es obligatorio, y que si no lo da, no se le negará el acceso a la investigación. El consentimiento informado debe ser emitido por el tutor legal o autorizado, quien deberá informar al menor de edad que se le está solicitando su consentimiento y que éste no es obligatorio, y que si no lo da, no se le negará el acceso a la investigación.

En el caso de los menores de edad, se establece que el consentimiento informado debe ser emitido por el tutor legal o autorizado, quien deberá informar al menor de edad que se le está solicitando su consentimiento y que éste no es obligatorio, y que si no lo da, no se le negará el acceso a la investigación.

Consortio de
Universidades
Mexicanas

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ZACATECAS "FRANCISCO GARCÍA SALINAS"
Av. Preparatoria s/n, Fraccionamiento Progreso, CP. 98068, Zacatecas, Zac., México Tel. 4929756690 Ext. 1580
Correos electrónicos: medpd@uaz.edu.mx



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ZACATECAS
“Francisco García Salinas”
UNIDAD ACADÉMICA DE DOCENCIA SUPERIOR
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO PROFESIONAL
DOCENTE

Anexo C. Entrevista semiestructurada.

Objetivo: Obtener datos relacionados con el contexto escolar de las y los estudiantes del sexto grado de la escuela primaria “Fernández de Lizardi” turno vespertino, además de información relacionada con el tema de investigación sobre todo lo que tiene que ver con situaciones de violencia escolar a las que han tenido que hacer frente, las estrategias implementadas, los problemas derivados de las mismas y dentro de ellas, el conocimiento y aplicación de protocolos existentes en el Estado de Zacatecas.

1. ¿Por cuántos alumnas y alumnos está integrado su grupo?
2. Podría usted por favor hablarme un poco del contexto de su alumnado, es decir, a qué se dedican sus padres, quiénes son los encargados del cuidado y de atender las situaciones escolares.
3. Sabemos que vivimos en un contexto difícil, ya sea hablando de necesidades económicas, pero también uno en el que se presentan situaciones de violencia. Considera usted que dicho contexto influye en su aula, ¿de qué manera se refleja esa realidad? ¿de qué forma usted ha visto esa realidad dentro de su salón de clases o en la propia escuela?
4. Ahora hablaremos acerca de la violencia escolar, durante su trabajo en esta

escuela ¿se han presentado situaciones de violencia? ¿de qué tipo? ¿se han visto involucradas o involucrados alguno de sus estudiantes?

5. De ser el caso. ¿Qué tipo de intervenciones y estrategias ha implementado para atender esas situaciones? ¿Existe acompañamiento del director? ¿Se realiza algún tipo de seguimiento?
6. ¿Participaron las madres y padres de familia en la solución?
7. Ahora que hablamos de situaciones ocurridas en la escuela. ¿Sabe usted a quién acudir cuando se presentan? ¿Tienen algún documento que les diga las acciones a seguir?
8. ¿Se han presentado problemas que por su gravedad excedan lo que puede hacer la escuela? De ser así, ¿existe algún tipo de acompañamiento por autoridades educativas o de otro tipo?
9. ¿Qué cree usted que haga falta para prevenir las situaciones de violencia escolar?
10. ¿Qué responsabilidades tendría entonces la escuela? ¿Hasta dónde le sería posible influir?

GRACIAS POR SU TIEMPO Y PARTICIPACIÓN.



**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ZACATECAS
“Francisco García Salinas”
UNIDAD ACADÉMICA DE DOCENCIA SUPERIOR
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO PROFESIONAL
DOCENTE**

Anexo D. Cuestionario inicial para alumnado.

Recuerda que tu participación es sumamente valiosa y además confidencial, por ello te pedimos contestes las siguientes preguntas.

Sexo: Hombre () Mujer () **Edad:** _____

- 1. ¿En dónde me siento más segura o seguro?**
a) La escuela.
b) La calle.
c) Mi casa.
- 2. Me da_____ miedo salir a la calle**
a) Mucho.
b) Algo.
c) Poco.
d) Nada.
- 3. ¿Qué tan frecuentes son las situaciones de acoso escolar en mi escuela?**
a) Muy frecuentes.
b) Ocurren algunas veces.
c) Poco frecuentes.
d) Nada frecuentes.
- 4. Me gusta _____ ir a la escuela**
a) Mucho.
b) Algo.
c) Poco.
d) Nada.
- 5. En los últimos seis meses te has enterado si cerca de tu casa han ocurrido actos de:**
a) Vandalismo (grafiti, vidrios rotos, daños) en casas o negocios.
b) Consumo de alcohol en la calle.

- c) Robos o asaltos.
- d) Venta de productos ilegales.
- e) Disparos o situaciones similares.
- f) Otros: _____

6. En los últimos seis meses tú o alguien de tu familia o amigos ha sido víctima de algún delito.

- a) Si

¿Qué delito? _____

- b) No

7. En los últimos seis meses te han prohibido realizar alguna actividad por temor a la inseguridad:

- a) Si, ¿cuál?

- a. No me dejan salir sola o solo.
- b. No vamos a visitar parientes.
- c. No me dejan ir a la escuela.
- d. Me dejan salir menos tiempo a jugar.

- b) No

8. De ser el caso, ¿cómo te enteras cuando ocurre alguna situación peligrosa?

- a) Mis padres o alguno de ellos me dice.
- b) Algún otro familiar.
- c) Algún amiga o amigo.
- d) A través del celular en transmisiones en vivo o redes sociales.
- e) Las noticias (radio, televisión).

9. En los últimos seis meses te has visto involucrada o involucrado en alguno de los siguientes problemas en la escuela:

- a) Peleas.
- b) Burlas u ofensas.
- c) Chismes o malentendidos.
- d) Robos.
- e) Gritos.
- f) Maltrato de algún adulto.
- g) Daños materiales.

¿Con quién has tenido esos problemas?

- a) Compañeras o compañeros.
- b) Docentes.
- c) Personal de apoyo.
- d) Directivos.

10. ¿Te han ofendido o humillado (por ejemplo, insultos que te hicieron sentir menos o le hicieron sentir mal)?

- a) Si

b) No

¿Quién?

- a) Padre
- b) Madre
- c) Hermana (o)
- d) Otro familiar
- e) Amiga o amigo
- f) Docente

11. ¿Te han golpeado o agredido físicamente?

a) Si

b) No

¿Quién?

- a) Padre
- b) Madre
- c) Hermana (o)
- d) Otro familiar
- e) Amiga o amigo
- f) Docente

GRACIAS POR TU PARTICIPACIÓN

Ciencia y Tecnología

Secretaría de Ciencia, Humanidades,
Tecnología e Innovación



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ZACATECAS

“Francisco García Salinas”

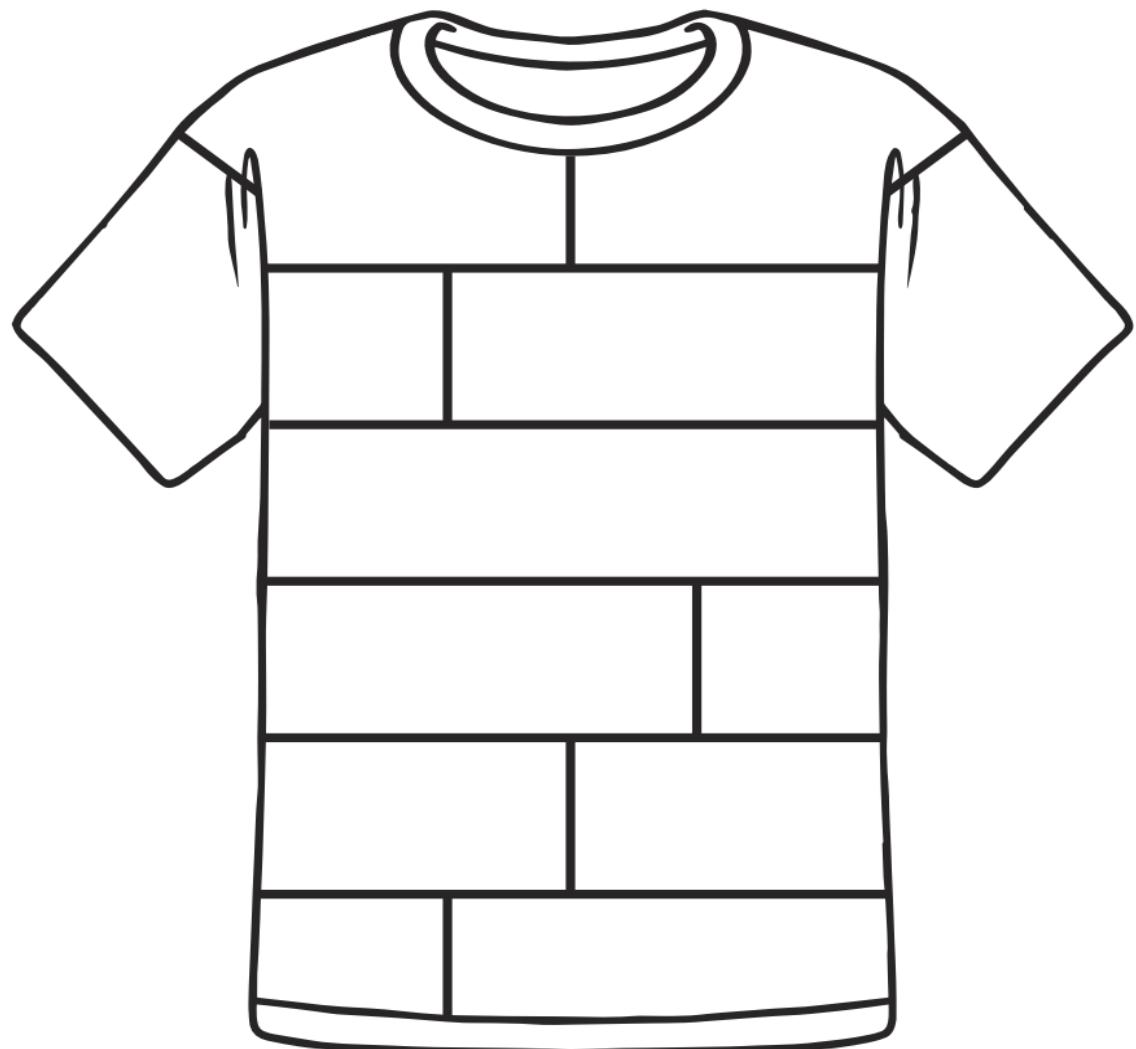
UNIDAD ACADÉMICA DE DOCENCIA SUPERIOR

**MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO PROFESIONAL
DOCENTE**

Anexo E. Mi playera.

Decora la playera y escribe la información solicitada (guíate por el ejemplo). Usa toda tu imaginación porque tu playera será única y especial...como tú:





Ciencia y Tecnología

Secretaría de Ciencia, Humanidades,
Tecnología e Innovación



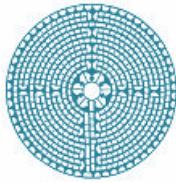
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ZACATECAS
“Francisco García Salinas”
UNIDAD ACADÉMICA DE DOCENCIA SUPERIOR
**MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO PROFESIONAL
DOCENTE**

Anexo F. La peor señora del mundo.





Secretaría de Ciencia, Humanidades,
Tecnología e Innovación



**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ZACATECAS
“Francisco García Salinas”
UNIDAD ACADÉMICA DE DOCENCIA SUPERIOR
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO PROFESIONAL
DOCENTE**

Anexo G. Violencia fuera – violencia dentro.

DENTRO DE LA ESCUELA HE VISTO O
HE SUFRIDO:

FUERA DE LA ESCUELA HE VISTO O
HE SUFRIDO:

Ciencia y Tecnología

Secretaría de Ciencia, Humanidades,
Tecnología e Innovación



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ZACATECAS

"Francisco García Salinas"

UNIDAD ACADÉMICA DE DOCENCIA SUPERIOR
**MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO PROFESIONAL
DOCENTE**

Anexo H. Mi diario.

Cuenta situaciones que te hayan hecho sentir mal
situaciones en las que hayas visto, presenciado o
Sufrido algún tipo de violencia.
Pueden ocurrir dentro o fuera de la escuela.
Expresa cómo te hizo sentir, y qué hiciste al respecto

MI DIARIO

Ciencia y Tecnología

Secretaría de Ciencia, Humanidades,
Tecnología e Innovación



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ZACATECAS

"Francisco García Salinas"

UNIDAD ACADÉMICA DE DOCENCIA SUPERIOR MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE

Anexo I. Elementos de una historia.

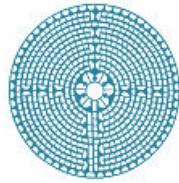
MI HISTORIA:

PERSONAJES	ESCENARIOS	ACCIÓN	MEDIOS	OBJETIVOS
<p>¿Quién es la víctima? ¿Quién la o él acosador? ¿Quiénes cómplices u observadores?</p> <p> </p>	<p>¿Dónde y cuándo ocurre?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Patio escolar, salón, baños, fuera de la escuela, virtual, recreo, clase 	<p>¿Cómo inicio el conflicto? ¿Qué ocurrió?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Agresiones, rumores, acoso, ofensas, etc. <p>¿Qué sentimientos y emociones provocó? ¿Cómo se sentían las o los personajes?</p>	<p>¿Qué elementos se usaron para realizar la acción?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Las propias manos, algún elemento como pelotas, lápices, palos, etc. 	<p>¿Qué quería la o el agresor? ¿Qué consiguió?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Robarle material - Lastimarlo - Aislarlo de las demás - Burlarse - Inventar rumores, etc.



Ciencia y Tecnología

Secretaría de Ciencia, Humanidades,
Tecnología e Innovación



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ZACATECAS

"Francisco García Salinas"

UNIDAD ACADÉMICA DE DOCENCIA SUPERIOR
**MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO PROFESIONAL
DOCENTE**

Anexo J. Ante la violencia escolar.

ANTE LA VIOLENCIA ESCOLAR

Yo me comprometo a	Creo en la escuela hace falta	Y pienso que en las familias