



BUAP | Facultad de
Administración

BENEMÉRITA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE PUEBLA
FACULTAD DE ADMINISTRACIÓN
MAESTRÍA EN ADMINISTRACIÓN Y GESTIÓN DE INSTITUCIONES
EDUCATIVAS

**“LA VIOLENCIA ENTRE PADRES DE FAMILIA Y DOCENTES
EN UNA ESCUELA PRIMARIA: DISCREPANCIAS ENTRE LOS
ACTORES DE LAS POLÍTICAS PÚBLICAS CONTRA LA
VIOLENCIA ESCOLAR.”**

TESIS

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
**MAESTRO EN ADMINISTRACIÓN Y GESTIÓN DE
INSTITUCIONES EDUCATIVAS**

PRESENTA:
CRISTÓBAL HUGO CARRASCO BAUTISTA

DIRECTOR DE TESIS:
GABRIEL VÁZQUEZ ESPINOSA

PUEBLA, PUE

SEPTIEMBRE, 2014

Contenido

AGRADECIMIENTOS	1
INTRODUCCIÓN	3
Presentación.....	3
Planteamiento del problema	5
Justificación	6
Importancia	7
Objetivo General	8
Objetivos particulares	8
Hipótesis y preguntas de investigación	9
Alcances y limitaciones	13
Organización del estudio	13
CAPÍTULO 1: MARCO CONTEXTUAL	15
1.1 La violencia en México como marco de la violencia escolar.	16
1.1.1 Breve panorámica de la violencia escolar en el país.....	19
1.1.2 Legislación relativa a la violencia escolar en México	26
1.2 Programas del sector público para la atención y prevención de la violencia en las escuelas.....	27
1.2.1 El Programa Nacional para la Prevención Social de la Violencia y la Delincuencia.	28
1.2.2 Programa Nacional de Convivencia Escolar.....	31
1.3 La violencia escolar en el estado de Puebla	33
1.4 San Pablo Xochimehuacan una comunidad violenta.....	36
1.5 La escuela primaria Josefa Ortiz de Domínguez. Características del objeto de estudio	44
CAPÍTULO 2: MARCO TEÓRICO	52
2.1 El concepto de violencia escolar.	53
2.2 La violencia y la disciplina dentro del orden jurídico Mexicano.....	57
2.3 Políticas públicas, planes, proyectos y campañas para erradicar la violencia escolar.	60
2.4 La disciplina e indisciplina en las escuelas como estudio de la violencia escolar.	65
2.5 Violencia de los actores educativos en las escuelas.	69
2.6 La gestión para intervenir en situaciones de violencia en las escuelas.....	75
2.7 El Modelo de Gestión Educativa Estratégica.	77
2.7.1 Breve recuento del cambio en los modelos de planificación educativa.....	77
2.7.2 La Gestión Escolar, en el marco de la planificación educativa.....	81

2.7.3 El Programa Escuelas de Calidad	84
2.7.4 Descripción del Modelo de Gestión Educativa Estratégica.	87
CAPÍTULO 3: METODOLOGÍA	98
3.1 Variables e Indicadores de La Investigación.....	98
3.2 Tipo y Nivel de Investigación.	101
3.3 Método y Diseño de la Investigación.....	102
3.4 Población y Muestra de la Investigación.....	104
3.5 Técnicas e instrumentos de recolección de datos.....	105
CAPÍTULO 4: RESULTADOS	107
4.1 Diarios de Trabajo.	107
4.2 Registros de incidencias.....	109
4.3 Los documentos normativos del Modelo de Gestión Educativa Estratégica.	110
4.3.1 Plan Estratégico de Transformación Escolar y Plan Anual de Trabajo.	111
4.3.2 El portafolio institucional.....	112
4.3.3 El pizarrón de autoevaluación.	113
4.4 El enfoque metodológico de la asignatura de Formación Cívica y Ética del Plan de Estudio de Educación Básica.	113
4.5 Documentos legales.....	115
4.5.1 Artículo 3° Constitucional	116
4.5.2 Artículo 31° Constitucional.....	116
4.5.3 Ley General de Educación.....	116
4.5.4 Ley de Educación del Estado de Puebla.....	118
4.5.5 Ley de Seguridad Integral Escolar para el Estado Libre y Soberano de Puebla	119
4.5.6 Manual de Convivencia Escolar	121
4.5.7 Acuerdo Secretarial 703	122
4.5.8 Acuerdo Secretarial 705	123
4.5.9 Acuerdo Secretarial 716.....	125
4.6 Bitácora del Director.....	126
4.6.1 Incidente Uno.	128
4.6.2 Incidente Dos.	129
4.6.3 Incidente Tres.	130
4.6.4 Incidente Cuatro.	131
4.6.5 Incidente Cinco.	131

4.6.6 Incidente Seis.....	132
4.6.7 Incidente Siete.....	132
4.6.8 Incidente Ocho.....	133
4.6.9 Incidente Nueve.....	133
4.6.10 Incidente Diez.....	134
4.6.11 Incidente Once.....	134
4.6.12 Incidente Doce.....	134
4.6.13 Incidente Trece.....	135
4.6.14 Incidente Catorce.....	136
4.7 La entrevista.....	137
4.7.1 Conocimiento de la cultura del contexto por los actores.....	137
4.7.2 La participación en la vida escolar.....	138
4.7.3 Conocimiento y/o experiencia en problemas de violencia en la vida escolar.....	139
4.7.4 La escuela tiene reglas para prevenir la violencia.....	141
4.7.5 La escuela ha realizado acciones para prevenir la violencia.....	142
4.8 Resumen de resultados.....	143
CAPÍTULO 5: PROPUESTA.....	148
5.1 PERFIL DE PROPUESTA.....	148
5.1.1 Beneficiarios.....	148
5.1.2 Objetivo General.....	148
5.1.3 Objetivos Particulares.....	148
5.1.4 Misión.....	149
5.1.5 Duración.....	149
5.1.6 Participantes.....	149
5.1.7 Justificación.....	149
5.1.8 Metodología de trabajo.....	150
5.1.9 PROPUESTA DE DESARROLLO:.....	152
5.1.10 REQUERIMIENTO FINANCIERO:.....	157
5.1.11 EVALUACIÓN DE LA PROPUESTA.....	157
CAPITULO 6: RECOMENDACIONES.....	158
REFERENCIAS.....	161
ANEXOS.....	171

AGRADECIMIENTOS

En primer lugar quiero agradecer a la Secretaría de Investigación y Estudios de Posgrado, de la Facultad de Administración de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, por la oportunidad para realizar mis estudios de Maestría en Administración y Gestión de Instituciones Educativas. Para los docentes de dicha Maestría, manifiesto mi reconocimiento y agradezco el apoyo recibido durante sus cursos, sesiones gratas en las que me permitieron construir nuevas formas de entender la realidad educativa.

Debo un especial reconocimiento a mi director de tesis, el Mtro. Gabriel Vázquez Espinosa, por la confianza que mostró en mí al concederme su generosa paciencia y tolerancia siempre que le demandé ayuda. Su acompañamiento fue decisivo para llevar a buen puerto esta investigación. También agradezco a la Mtra. Rosa María González López y al Dr. Heber Tamayo Cruz, pues sus comentarios sobre esta tesis fueron de gran apoyo.

Me complace agradecer a los docentes de la escuela primaria Josefa Ortiz de Domínguez, por la aceptación que me han brindado para gestionar una vida libre de violencia en el ámbito escolar. De igual forma agradezco a los padres y madres de familia que han confiado en seguir mis ideas para tener una escuela para todos y con todos. Gracias por mostrar que la institución escolar pública puede marcar diferencias en beneficio de sus estudiantes.

No puedo olvidar el sostén y estructura que ha representado para mí la valiosa intervención en mi vida por parte de la Dra. Raquel Montes Torrealba. Su tenacidad, sabiduría, inteligencia emocional y amorosa comprensión me han acompañado en los últimos años. Le debo mucho más que esta tesis; su guía ha definido mi crecimiento personal y profesional.

A mis hermanas Patricia y Carolina, que con sus respectivas familias forman para mí un oasis de felicidad, esperanza y solidaridad, al que con frecuencia abrego. También dedico este trabajo de investigación a mis queridas amigas y amigos, seguramente olvidaré a algunos y espero me perdonen; por su compañía agradezco a: Marcela de la Rosa, Margarita Tepalt, Hugo Rosas, Yamel Cruz, Alejandro Rivera,

Lourdes García, Susana Cuenca, Norma Reyes y Federico Tirado. En especial a Arturo Corte Cruz y Leticia Rivermar Pérez, pues ellos han mostrado resistencia en nuestra amistad, acompañándola con su juicio crítico y honesto, con encuentros y desencuentros que me han fortalecido.

Por último, pero muy en el centro de mi vida y con mucho amor, agradezco a mis hijos Carlos Enrique y Diana Helena. Al primero por su cercanía, su humor y los pasos emprendidos, con él comparto mis pensamientos y los debato con intensidad. A la segunda, por el cariño que me prodiga en nuestros breves momentos. Y finalmente, también en la centralidad de mi vida, doy gracias a Celina Fierro, quien ha confiado en mí con su amor, comprensión, tolerancia e incondicional apoyo.

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo muestra nuestro interés por comprender el fenómeno de la violencia escolar, a partir de un aspecto poco estudiado, como lo es la violencia escolar en la que están involucrados los padres de familia y los docentes.

Esta introducción está estructurada con una presentación, el planteamiento del problema, la justificación y la exposición de la importancia de la presente investigación, los objetivos: general y particulares, la hipótesis y preguntas de investigación, la identificación de las variables, la exposición de los alcances y limitaciones y la explicación de la organización del estudio.

Es decir, que expone, en términos muy generales, cómo los padres de familia aparecen en el contexto escolar con conductas violentas. Y esa participación en la institución escolar con prácticas violentas constituye nuestro problema de investigación

Presentación

Las reformas realizadas durante las dos últimas décadas en el sector educativo, han impulsado, desde políticas públicas y programas educativos adicionales a los programas de estudio del currículo, la participación de los padres de familia en las escuelas de educación básica. Durante ese mismo tiempo, y tal vez sin correlacionarse, la violencia escolar incrementó su presencia en la vida de las instituciones escolares.

Los cambios en los planes y programas de estudio de la educación básica y los programas educativos originados en las nuevas políticas educativas, en un principio no consideraron el fenómeno de la violencia en las escuelas, ese problema se mantiene vigente.

En el pasado reciente causó preocupación porque las relaciones entre maestros y alumnos estaban llenas de autoritarismo y llegaban a la violencia física ejercida por los docentes hacia los niños. Actualmente, la explosión de la violencia en las escuelas, públicas y privadas, está presente entre los pares, es decir los alumnos, y generalmente es llamada bullying, para referir un problema complejo.

No son esos los únicos tipos de violencia escolar, también existen relaciones de violencia entre docentes y docentes; en otra variante de la violencia entre pares, como una forma de mantenimiento del poder por uno de los sujetos que participan en el colectivo docente, ya sea el director o un maestro o grupo de maestros.

En ese escenario, a pesar de los cambios en las políticas públicas educativas que buscan atender el problema de la escasa participación social en la educación, los padres de familia sólo figuraban como proveedores de los recursos económicos que la escuela necesita para funcionar y eventualmente fueron representados por Comités y Mesas Directivas de Asociaciones, que no siempre participaron en la educación de sus pupilos y en la vida escolar.

Con la implementación obligatoria, por la Secretaría de Educación Pública en el estado de Puebla, del Modelo de Gestión. Educativa Estratégica en las instituciones de educación básica, y el desarrollo de políticas públicas que promueven la participación social y la rendición de cuentas, las escuelas de nivel básico desarrollan varios programas, las reglas de operación de estos, postulan necesaria e ineludible la presencia de los padres de familia en los procesos escolares. Este reencuentro, de los padres de familia con la escuela, ha resultado en conflictos poco estudiados y atendidos desde la academia y la administración pública.

Consideremos que la conducción de la vida escolar, que tradicionalmente fue un campo dominado por los docentes y el director de la escuela, registra cambios, desde la gestión hasta la cultura organizacional. En adición a esos cambios, se encuentra la cultura cívica de los padres de familia, que no coincide con los canales, espacios, estilos y lenguajes del nuevo escenario educativo, propuestos por políticas públicas a través del Modelo de Gestión. Educativa Estratégica.

El conflicto surge cuando el modelo de gestión, recién adoptado en las instituciones escolares, exige la participación parental, pero no se considera, desde el Modelo, que el involucramiento de los padres se realiza desde los estilos autoritarios, paternalistas y corporativos en los que se desarrollaron. Entonces, en las escuelas, los padres de familia se relacionan y participan con violencia en sus diversas

manifestaciones: verbal, física, individual, de grupo. Se observa que ellos, así responden ante el cambio social, económico y político que están viviendo.

Estamos ante una configuración de violencia escolar, en la que los padres de familia agreden de diferentes formas a los docentes que sí inscriben sus prácticas educativas a los modelos de gestión originados en políticas públicas en educación. Esas prácticas de gestión no están presentes en la vida social, económica; pública y privada de los sujetos que ejercen la parentalidad de los alumnos en las escuelas de nivel básico.

Este fenómeno está poco explicado en la literatura del tema de gestión de la calidad en educación y en la de violencia escolar, y tampoco está considerado en el Modelo de Gestión Educativa Estratégica. Actualmente, ante los preocupantes despliegues de social y violencia escolar, se están construyendo políticas de atención a la violencia en el ámbito escolar y comunitario.

Entonces, consideramos que investigar el fenómeno de la violencia escolar que los padres de familia ejercen contra los docentes, es muy importante para abonar al desarrollo de una sociedad que mantenga las relaciones de sus integrantes, pues esta condición posibilita relaciones, libres de violencia, de todos los sujetos involucrados en la formación de las jóvenes generaciones.

Planteamiento del problema

En el contexto de las políticas públicas educativas, que promueven la participación de actores tradicionalmente ajenos a las actividades escolares, como los padres de familia, y ante los cambios impulsados para la educación pública de nivel básico, nos encontramos con situaciones de influencia en la gestión educativa por esos actores, los cuales intervienen con prácticas violentas hacia los docentes e incluso con el personal directivo de las escuelas públicas. Éste contexto nos indica que actualmente existen problemas de violencia entre padres de familias y el personal de las instituciones educativas.

Justificación

Este trabajo está motivado por la alarmante participación violenta de los padres de familia en la vida escolar, en este sentido, encontramos que en las colonias de la Junta Auxiliar de San Pablo Xochimehuacan, del Municipio de Puebla, se encuentra la escuela primaria Josefa Ortiz de Domínguez, objeto de la presente investigación, en donde las características sociales, económicas y educativas de la población, se expresan en estilos de interacción familiar y comunitaria, dominados por violencia física, verbal, económica y emocional.

Como una derivación natural del ambiente contextual, la participación de los padres de familia en la vida escolar también está matizada por la violencia. Ésta es ejercida por los padres de familia, la dirigen hacia los docentes en mayor medida, y a los alumnos y otros padres de familia en menor frecuencia e intensidad.

Que los maestros pierdan el gobierno de los grupos escolares no es algo nuevo; desatención, mala planificación y hasta falta de habilidades de gestión del aula clase pudieran generar desajustes en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Sin embargo, ahora resulta preocupante que los docentes de la escuela primaria estén abandonando el gobierno de sus alumnos, ante las respuestas violentas de los padres de familia cuando los maestros les presentan demandas de participación en la educación de los alumnos.

Desde la gestión de la calidad en educación, resulta neurálgico encontrar respuestas a las acciones violentas de los padres, cuando éstos se manifiestan como opositores a las acciones educativas organizadas desde escuela. Si en la institución escolar no se dan respuestas adecuadas a los estilos violentos de participación de los padres de familia, se corre el riesgo de desarrollar deficientemente los procesos de enseñanza y aprendizaje en el sentido formativo que postula el Plan de Estudios de la Educación Básica.

Por eso es importante sistematizar las acciones de gestión de la calidad a través de un Modelo de Gestión Educativa Estratégica, sin embargo, en el proceso existen dificultades porque ese modelo no considera las particularidades de la población a la

que se presta el servicio educativo. En esa lógica, reiteramos que disminuir la violencia escolar resulta útil y necesario para mantener el servicio educativo en el tenor de las políticas públicas en educación.

Importancia

El estudio del arte nos muestra que la violencia en las escuelas no es un fenómeno reciente, como lo señala Roberto González (González Villarreal, Historia de una problematización: ¿qué hay de nuevo en la violencia escolar?, 2009), pues conceptualmente se ha trabajado en los últimos dos lustros en la investigación educativa como problema delimitado a los castigos disciplinarios, a los maestros con el síndrome del malestar docente o a los adolescentes perturbados por sus pares.

Es decir, la violencia escolar se ha problematizado a partir de sus elementos históricos, teóricos y de gestión, relacionando ese fenómeno con las acciones de los actores en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Pero, como lo señala Odilón M. Galicia, se ha dejado fuera del universo de actores a los padres de familia (Galicia Vélez, 2009).

Desde otra perspectiva, la de estudio de las condiciones de trabajo y salud, Lucía Guzmán afirma que las condiciones sociales y económicas de las familias de los estudiantes, constituyen el principal obstáculo que enfrenta el desempeño profesional de los docentes (Guzmán Rodríguez, 2005). En ese sentido, el interés de ese tipo de estudios radica en analizar cómo la salud de los docentes se afecta por las circunstancias del entorno de la escuela. Se parte de la proposición siguiente: los problemas como abandono de los padres, violencia intrafamiliar, alcoholismo/drogadicción en el entorno escolar y pobreza, constituyen exigencias importantes que afectan el trabajo y la salud de los docentes.

Entonces, los problemas de relación entre los padres de familia y docentes (directivos incluidos) se han abordado desde las perspectivas del malestar docente, ampliándose a la de trabajo y salud. Pero en esas áreas de la investigación, no se ve como violencia escolar las acciones violentas ejercidas por los padres de familia hacia los docentes y directivos.

La investigación educativa que se realiza desde la perspectiva de la ciencia política y desde las políticas públicas educativas, explica que el aumento de casos de violencia escolar es un síntoma del aminoramiento del Estado y su poder. Aunque nuestro tema de indagación no es la contracción del Estado, resulta útil mencionar que algunos trabajos de investigación, como el de Fernando Onetto, realizados en la primera década del presente siglo, anunciaron, desde una teoría anticipatoria (sic) "...la probabilidad de brotes de violencia [pues] los procesos masivos de empobrecimiento que acontecen en el entorno social de la escuela incursionan como malestar colectivo..." (Onetto, 2005) a la vida escolar.

Como hemos mencionado, en el estado del arte sobre violencia escolar no hay investigación que dé cuenta del problema planteado: cuando los padres de familia son convocados por los docentes de las escuelas públicas de nivel básico a participar en los programas educativos y en las actividades para apoyar el aprendizaje de los alumnos, los actores que asumen la parentalidad ejercen, contra maestros y directivos, acciones de violencia.

Ante el clima de violencia y violencia escolar, como sucede ahora, esta investigación es necesaria e inédita, pues el malestar social incursionó rápidamente en las escuelas, a la par que lo hicieron los cambios de las políticas educativas, las que introdujeron exigencias de participación social para los actores de la educación pública, y con ello abrieron espacios en las escuelas para que los padres de familia lleven consigo el malestar colectivo.

Objetivo General.

El objetivo general de esta investigación responde a la problemática planteada y este es:

- Diseñar estrategias a partir del Modelo de Gestión Educativa Estratégica para intervenir ante prácticas de violencia escolar de los padres de familia en una escuela primaria pública.

Objetivos particulares

Los objetivos particulares que nos planteamos son:

- Reconocer, en las políticas públicas, las posibilidades y limitaciones que los docentes tienen para intervenir en situaciones de violencia en las relaciones con padres de familia en el ámbito escolar.
- Identificar elementos del Modelo de Gestión Educativa Estratégica que favorezcan la participación sin violencia de los padres de familia en el ámbito escolar.
- Desarrollar en la institución educativa una cultura organizacional que integre a los padres de familia como actores centrales en los procesos educativos de sus hijos y que les ayude a aprender a relacionarse sin violencia.
- Formar una cultura cívica para que los actores educativos, padres de familia incluidos, disfruten de sus derechos y cumplan con sus obligaciones en el ámbito escolar.

Hipótesis y preguntas de investigación

Con el fin de establecer una hipótesis que nos ayude con el problema planteado es necesario cuestionarnos lo siguiente:

¿Por qué es importante y necesario que los docentes y el directivo de una escuela pública conozcan las políticas públicas destinadas a la educación básica?

- Entiéndase como política pública la ejecución de un programa estratégico de acciones relacionadas consciente y específicamente con una solución u objetivo general.
- Entiéndase como educación básica los servicios educativos para alumnos brindados en escuelas, de carácter público y privado, de los niveles de preescolar, primaria y secundaria. Dichos servicios educativos son regulados por la autoridad federal, de la entidad federativa y los ayuntamientos con leyes constitucionales, leyes secundarias, normas, reglamentos y acuerdos secretariales.

- Entiéndase como docente al profesional, que presta servicios profesionales, bajo contrato como servidor público o contrato con particulares, para la formación de sujetos jóvenes menores de edad cumpliendo estándares educativos contenidos en la fundamentación del Plan de Estudios de la educación básica.
- Entiéndase como directivo al docente que da dirección a la vida escolar y lidera a la comunidad escolar para lograr los parámetros curriculares y los parámetros de gestión directiva establecidos por la autoridad federal. Las tareas de este docente se agrupan en dimensiones: pedagógica, administrativa, participación social.
- ¿Cómo influye el Modelo de Gestión Educativa Estratégica en la participación de los padres de familia en el ámbito escolar?
- Entiéndase por Modelo de Gestión Educativa Estratégica como un modelo de gestión de la calidad, diseñado para los servicios educativos brindados por el sistema educativo federal, de aplicación en instituciones escolares. En suma, es un conjunto de representaciones que clarifican los factores y procesos de transformación de la gestión escolar con la premisa de hacer cosas diferentes para obtener resultados distintos.
- Entiéndase por padres de familia a los sujetos adultos que ejercen parentalidad de los alumnos de una institución educativa y, a partir de esa función, los tutoran en su vida escolar.
- Entiéndase por participación a las acciones educativas en el ámbito de la institución escolar. Esas acciones están contempladas en leyes, reglamentos, programas de las asignaturas del Plan de Estudios de la Educación Básica y programas derivados de las políticas públicas para el sector educativo.
- ¿Cómo influye el Modelo de Gestión Educativa Estratégica en la relación entre padres de familia y docentes?

- Entiéndase como relación entre padres de familia y docentes al conjunto de interacciones, entre los sujetos que tutoran a los alumnos y los docentes, que se realizan en el ámbito de la institución escolar para gestionar acciones educativas en favor de la comunidad escolar.
- ¿Qué impacto tienen las manifestaciones de los padres de familia en la cultura organizacional de una institución educativa?
- Entiéndase como manifestaciones aquellas conductas observables, actitudes, expresiones de comunicación verbal y no verbal y aún la negación a la participación en la vida escolar, de los padres de familia, en relación a la educación de los alumnos.
- Entiéndase por cultura organizacional como el conjunto de valores, creencias, conocimientos y forma de pensar, los cuales comparten los miembros de una organización. Cuando los nuevos integrantes se incorporan se les enseña como la correcta.
- ¿Qué formas de intervención de los padres de familia, en el ámbito escolar, se postulan desde los programas educativos para la educación básica?
- Entiéndase como intervención de los padres de familia a las actividades de colaboración con otros actores educativos (como alumnos, docentes, directivo), que aseguran las metas educativas.
- Entiéndase por programa educativo el instrumento rector de la política pública cuyo objetivo es orientar las acciones a la atención de las causas, factores de riesgo y precursores, de una necesidad social, que busca modificar prácticas y formar a los actores educativos para dar respuesta a esa necesidad.
- ¿Qué valores generan las políticas públicas en los actores educativos?
¿Cuáles para los padres de familia?

- Entiéndase por valor generado por la política pública al proceso crítico para lograr desarrollo a través del accionar público, que puede moldear a los actores educativos para movilizar su potencial.
- Entiéndase por actores educativos a las personas que están involucradas con sus acciones, desde distintos niveles de participación, en procesos relacionados con la enseñanza y el aprendizaje; entre ellos están profesores/as frente a grupo, directores/as, y madres y padres de familia, o tutores, alumnos/as y otros, que su ámbito de acción no está en el espacio escolar.
- Por lo tanto las Variables Dependientes son:
 - Violencia escolar
 - Relaciones padres de familia y docentes
- Las Variables Independientes son:
 - Políticas públicas en educación básica.
 - Gestión Educativa Estratégica
 - Cultura organizacional
 - Programas educativos
 - Cultura Cívica
- La hipótesis de trabajo, de tipo descriptivo, se formula de la siguiente manera:
 - El desarrollo de estrategias para la Escuela Primaria Josefa Ortiz de Domínguez, basadas en un Modelo de Gestión Estratégica Educativa permitirá reducir las manifestaciones de violencia ejercida por los padres de familia en el ámbito escolar.

Alcances y limitaciones

Esta investigación es un estudio exploratorio, por tanto buscamos obtener información general respecto a un problema poco conocido como es el de la violencia escolar ejercida por los padres de familia y en un sujeto particular, el cual es la Escuela Primaria Josefa Ortiz de Domínguez ubicada en la Junta Auxiliar de San Pablo Xochimehuacan. Seguramente, en el desarrollo de la investigación, identificaremos nuevas variables, pero no las abordaremos en este momento, de encontrarlas, las estudiaremos en un futuro.

Organización del estudio

El trabajo está organizado en seis capítulos. En el primero, el Marco Contextual, está organizado en cinco apartados; en el primero presentamos de forma breve una panorámica de la violencia en el país, en el ámbito escolar en el país y un recuento de la legislación relativa a la violencia escolar en México. En el segundo apartado presentamos información sobre los Programas y propuestas del sector público para la atención y prevención de la violencia en las escuelas. En el tercer apartado, presentamos un breve diagnóstico de la violencia escolar en el estado de Puebla y las respuestas que esta entidad federativa dio a través de una ley de seguridad escolar y un manual de convivencia de observancia obligatoria en todas las instituciones de educación básica. En el cuarto apartado de este capítulo explicamos las características de la localidad que la ubican como una comunidad violenta. Para concluir este capítulo desarrollamos un quinto apartado que describe la violencia escolar de los padres de familia en la escuela primaria Josefa Ortiz de Domínguez en un ambiente de cambio generado por la implementación del Modelo de Gestión Estratégica Educativa.

El capítulo II, Marco Teórico, está organizado en siete apartados. En un primer momento revisamos el concepto de violencia escolar; en los siguientes cinco apartados revisamos diferentes tendencias que hay respecto la violencia escolar en la investigación académica, agrupando los trabajos sobre violencia escolar por objeto de estudio, a saber: La violencia y la disciplina dentro del orden jurídico mexicano, Políticas públicas, planes, proyectos y campañas para erradicar la violencia escolar, La disciplina e indisciplina en las escuelas como estudio de la violencia escolar, Violencia de los

actores educativos en las escuelas y La gestión para intervenir en situaciones de violencia en las escuelas.

En esos apartados, identificamos categorías que describen la complejidad del ámbito escolar, los circuitos de riesgo, diferentes categorías descriptivas de la violencia escolar, enfoques analíticos de la violencia en el ámbito escolar para ubicar categorías respecto al maltrato a los docentes.

Además, identificamos un conjunto de conceptualizaciones sobre la prevención ante la violencia escolar y los enfoques conceptuales en la prevención de la violencia escolar, identificando el enfoque que en México, desde la educación pública, se ha desarrollado a través de diversos programas educativos. En el apartado siete de este capítulo se describe el Modelo de Gestión Educativa Estratégica, realizamos un breve recuento del cambio en los modelos de planificación educativa, también abordamos la gestión escolar desde el marco de la planificación educativa, se describe el Programa Escuelas de Calidad.

En el capítulo tres, que explica la Metodología, exponemos que es una investigación de tipo básica de nivel exploratorio, no experimental, descriptivo, pues el tema de violencia escolar de padres de familia hacia maestros ha sido poco estudiado, como se estableció en el capítulo dos.

El capítulo cuatro ofrece los Resultados de la investigación, están organizados según los hallazgos por cada documento analizado, lo que nos permitió identificar diferencias en la conceptualización que de los actores educativos tienen los documentos de política pública y los que participan en la escuela objeto de estudio. Estos hallazgos son similares en las respuestas obtenidas a través de la entrevista estructurada. Los resultados nos permiten, en el capítulo cinco presentar un Perfil de Propuesta, que atiende a la cuestión central de esta investigación. El capítulo seis ofrece un conjunto de Recomendaciones. Finalmente se incluyen las referencias empleadas y los Anexos.

CAPÍTULO 1: MARCO CONTEXTUAL

Este capítulo presenta el entorno en el que se ubica el problema de investigación. Está organizado en cinco apartados. En el primero, “La violencia en México como marco de la violencia escolar”, se hace un breve recuento de la situación de violencia que se vive en México como marco de la violencia escolar.

Consideramos que cuando un entorno padece una problemática, los procesos de ese entorno estarán filtrados por esa misma característica con distintas manifestaciones, por eso dedicamos espacio para presentar una Breve panorámica de la violencia escolar en el país y la Legislación relativa a la violencia escolar en México desarrollada en los últimos cinco años en el país, centrando nuestra atención en las respuestas que se dan en el estado de Puebla para atender el problema de la violencia escolar.

En el segundo apartado “Programas y propuestas del sector público para la atención y prevención de la violencia en las escuelas”, revisamos las respuestas que desde las políticas públicas del sector educativo surgen para atender la violencia escolar. Por eso recuperamos el momento mediático en que hizo su aparición el Programa Nacional para la Prevención Social de la Violencia y la Delincuencia, revisamos sus objetivos y la conceptualización del fenómeno de la violencia, a partir de la cual traza sus líneas de acción.

Llama la atención que ese programa identifica múltiples causas de la violencia pero no hace referencia a la crisis del modelo económico adoptado en el país como una de las causales del aumento de los delitos. Sus acciones discurren en enfrentar la violencia desde una perspectiva de contención a la criminalidad y con intervenciones es ámbitos sociales donde se presente la violencia, como el escolar. Por ello en este mismo apartado se explora la poca información de recién lanzado Programa Nacional de Convivencia Escolar.

En el tercer apartado “La violencia escolar en el estado de Puebla” nos preguntamos cuáles son los resultados de la intervención legislativa y la gubernamental en el problema de la violencia escolar, descubrimos que no hay estadísticas que den

cuenta, del problema investigado, en la entidad poblana. Esta ausencia nos permitió elaborar una nueva pregunta respecto a la forma en que se conceptualiza la violencia desde la política pública y desde los sectores académicos; no se responde en este capítulo esa cuestión sino que se traslada al capítulo II para su abordaje.

En el cuarto apartado presentamos una rápida radiografía de “San Pablo Xochimehuacan una comunidad violenta”. Al recorrer la larga lista de problemas que esta localidad experimenta se antoja aumentar las investigaciones sobre este tipo de juntas auxiliares del municipio de Puebla. El tópico que está presente es el de la violencia, con indicadores de criminalidad que incluyen la presencia de delincuencia organizada de presencia nacional, rompimiento del tejido social, condiciones sociales y económicas que secuestran los derechos civiles de los pobladores y generan que organizaciones de intereses particulares tomen el lugar de un Estado cada vez más invisible.

En la parte final del capítulo presentamos un conjunto de aspectos que caracterizan el objeto de estudio: la escuela primaria Josefa Ortiz de Domínguez. Se ofrecen datos sobre el número de alumnos; docentes y sus características laborales y de preparación profesional; los padres de familia y sus condiciones educativas, laborales y familiares; los programas educativos que se desarrollan en la escuela y la participación de los padres de familia que esos postulan para su inclusión en las tareas educativas.

1.1 La violencia en México como marco de la violencia escolar.

Las expresiones de la violencia en México, nos llevan a pensar este fenómeno como una enfermedad social. Se trata de un problema que incuba en la sociedad y su desarrollo es exponencial en la medida que no se atiende. Algunos analistas y académicos como Sergio Aguayo señalan que la violencia en México, después de poco más de una década de mostrar una franca contracción, repuntó a partir del año de 2007 (Aguayo Quezada, 2013).

Esa evolución de la violencia, se percibe de diversas formas en la vida cotidiana de las personas, cuando experimentan en ellas o cerca de ellas, situaciones como

asesinatos, secuestros, extorsiones, linchamientos, robos con violencia física y psicológica, esclavitud y trata de personas, feminicidio, maltrato a menores, violencia intrafamiliar, desintegración familiar, violencia entre compañeros en el ámbito escolar, maltrato a profesores por parte de los alumnos y de los maestros hacia los alumnos.

Y en ese sentido evolutivo que nadie de nosotros desea, registramos en esta investigación una nueva forma de violencia en este largo inventario: las agresiones de los padres de familia hacia los maestros. Todas son expresiones de la violencia que se vive en México, cada vez con mayor frecuencia e intensidad.

Algunos teóricos desde el campo de la psicología, como Víctor Montoya, han señalado que la violencia es un problema que siempre ha estado presente en los grupos humanos (Montoya, 2005), sin embargo, la fuerza y gravedad con que retomó presencia en la vida de nuestra sociedad, plantea la necesidad de señalar las causas de esta situación y condición que ahora padecemos.

Una primera explicación del problema de la violencia social, señala como causas los diversos factores estructurales del modelo económico, por ejemplo, Javier Osorio, al plantear una evaluación de las políticas públicas considera que se ha llegado a una crisis estructural que es causa de la violencia (Osorio, 2012). En ese mismo sentido Carlos J. Vilalta explica que la violencia en México ha logrado construir amplias bases sociales gracias a que muchas de las políticas públicas para atender los rezagos sociales de la población han fracasado (Vilalta, 2012) y apunta que la pobreza, marginación, falta de empleo y desigualdad social, actúan como condicionantes para desencadenar criminalidad en la población.

En segundo lugar, están las ideas, como las que expone Sinaia Urrusti al señalar las deficiencias estructurales de la vida institucional, visibles en muchos ámbitos, como las debilidades del aparato de seguridad y justicia, teñidos por la corrupción y la impunidad sin apocamiento de sus agentes (Urrusti Frenk, 2012). Y una tercera explicación, expuesta por Sergio Aguayo en el Seminario La Violencia en México, organizado por El Colegio de México, es la que liga las causas de la violencia en nuestro país a cambios en el entorno internacional, específicamente al mercado de la

cocaína, generados por las políticas de Colombia en materia de combate al narcotráfico y diseñadas desde las políticas de Estados Unidos de América, a partir del año 2006 (Aguayo Quezada, 2013).

Nuestro país está en medio del centro productor y el gran bloque consumidor. Esta circunstancia, nada pequeña, desató, lo que autores como Alejandro Hope llaman la tormenta perfecta en la que ahora vivimos en México (Hope, 2013). Podemos observar que desde estas dos últimas explicaciones, el gobierno en turno y el que lo antecedió, organiza las acciones para contrarrestar a los grupos que administran la violencia; y también podemos ver que trabajando con un sentido de combate a la criminalidad, se ha generado mayor violencia.

Nosotros consideramos, siguiendo a Lorenzo Meyer, que la violencia en México tiene causas multifactoriales, en primer lugar y con un papel central están las que se desprenden del modelo económico que ofrece pocas oportunidades a muchos y da muchos beneficios a pocos (Meyer, 2013). Esa es en sí una forma importante de violencia, que no vamos a tratar aquí, pero es necesario señalarla, pues de ella se desprende la violencia social en que está enmarcada la violencia escolar.

Esta violencia social, de causas multifactoriales, explica Günther Maihold, actualmente las personas la viven como una experiencia individual y de construcción social. Esa experiencia, como también señala este autor, es observable desde tres dimensiones: comunicativa, performativa y de reconocimiento (Maihold, 2013). En la primera dimensión, los medios electrónicos han desplegado una enorme difusión de la violencia a través de espacios de información (los llamados “noticieros”) además, con la proyección de películas que muestran amplio uso de la rudeza física y con “barras de programación” donde los participantes (personas, dibujos animados, títeres) muestran que una forma de superar al compañero es insultándolo, devaluando su persona y “jugando” con agresiones físicas. Esta experiencia mantiene a la población en alerta, pues hay creación y difusión del miedo, con predisposición a reproducir los modelos conductuales proyectados en los medios.

En la segunda dimensión, en la línea señalada por Günther Maihold, lo que podemos observar es un conjunto de representaciones elaboradas por el gobierno y la delincuencia respecto a la violencia. Parece ser que la estructura de gobierno encargada de la seguridad pública, en los tres niveles, está más interesada en comunicar las puestas en escena “para abatir la violencia”, que acabar con la criminalidad y contener con ello la violencia. Por su parte, la delincuencia organizada y no organizada, hace despliegue de muestras de poder y señalamiento de territorios con actos violentos que afectan a la población (Maihold, 2013).

Y con respecto a la tercera dimensión, lo que observamos en este escenario de violencia, es el reconocimiento que se manifiesta en la participación social para la producción de seguridad. Es decir, las personas buscan reconocimiento o reconocen socialmente a aquellos que desarrollan estrategias de seguridad para sí mismos o para la comunidad, así sea como mero discurso. Así tenemos el caso de las autodefensas en varios estados de la república mexicana y/o los grupos delincuenciales que se apoderan de territorios e imponen su violencia, desplazando al estado mexicano en las atribuciones legales del uso de la violencia (Maihold, 2013).

Podemos observar que la violencia está instalada y sigue afectando los tejidos sociales. A nivel individual se puede ser afectado por la violencia desde un simple robo en la vía pública o el transporte colectivo hasta ser secuestrado, violentado en el domicilio propio o asesinado. En el plano colectivo, la violencia en México se desborda del control del estado, los síntomas son el aumento de homicidios, de delitos del fuero común y federal, de la pérdida de control en amplios territorios, la desintegración familiar, el tráfico de personas, la reaparición de la esclavitud con fines de explotación laboral en adultos y menores de edad y, mediáticamente señalada, la violencia escolar. Este es el contexto en el que se inscribe esta investigación.

1.1.1 Breve panorámica de la violencia escolar en el país

La violencia escolar en México existe en un nicho que es el Sistema Educativo Mexicano, por eso es necesario revisar algunas cuestiones importantes en dicho sistema. Señalamos que la violencia escolar no es un problema endógeno del ámbito de las instituciones educativas.

El Sistema Educativo Nacional (SEN), por definición, se encarga de proporcionar servicios educativos y de preservar, transmitir y acrecentar la cultura de los mexicanos. La administración de la educación está a cargo de la Secretaría de Educación Pública (SEP), según lo marca la Ley General de Educación (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 2014). La Política Pública en materia Educativa está definida en el Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018 (Gobierno de la República 2012-2018, 2013) y sus líneas rectoras se presentan en el Programa Sectorial de Educación 2013 2018 (Gobierno de la República 2012-2018, 2013). Este documento presenta, en el Capítulo I “Introducción”, un reconocimiento de los vicios del sistema de administración que se han acumulado durante décadas en el SEN y que han desdibujado a la escuela de educación básica porque “La planeación ha estado centrada en los requerimientos de la estructura administrativa y alejada de las necesidades de la escuela.”

Además se reconoce, en ese apartado del Programa Sectorial, que la comunidad escolar está desprovista de apoyos, mecanismos, sistemas y recursos que le faciliten su labor educativa. Recordemos lo expresado por Sinaia Urrusti cuando plantea las deficiencias estructurales de la vida institucional como causa de la violencia social (Urrusti Frenk, 2012). En el Programa Sectorial pareciera que se reconocen esas deficiencias con la enunciación de una larga lista de problemas, entre los que figura el haber mantenido presa a la escuela de la demanda administrativa y alejada de la comunidad a la que debiera servir. Y exaltando los problemas, pero sin nombrarlos como a la violencia escolar, establece que se debe

“Ubicar a la escuela al centro [lo que] significa darle los apoyos que requiere para modificar el conjunto de prácticas y relaciones de los actores escolares, y fortalecer sus capacidades de gestión, en el contexto de su entorno, para el logro de los aprendizajes. La escuela pública debe poder desempeñarse como promotora de cambio y de transformación social, lo cual forma parte de su misión de cara a las nuevas demandas de la sociedad.” (Gobierno de la República 2012-2018, 2013)

Veamos pues a la educación básica. Este tipo de educación se organiza en tres niveles. El primero, Educación Preescolar atiende niños de entre tres y cinco años, quienes cursan tres grados escolares para completar el nivel. Los servicios se ofrecen

en tres modalidades: general, cursos comunitarios e indígena. Las cifras del SEN indican que hasta el año 2013 se atendió a 4 761 466 alumnos en este primer nivel. En la Educación Primaria, segundo nivel de la educación básica, el SEN atendió a 14 789 406 alumnos de entre seis y doce años ±, que cursan seis grados escolares antes de terminar. Los servicios se ofrecen en las mismas modalidades que el nivel que le antecede. El tercer nivel, la educación secundaria, atendió a 6 340 232 alumnos de entre doce y quince años ±, en modalidades que resumen diversas intenciones de política educativa: general, técnica y telesecundaria (Secretaría de Educación Pública, 2013).

Al observar estas cifras podemos identificar una considerable disparidad en la secuencia de la matrícula entre cada uno de los niveles, con alarmante pérdida de poco más de la mitad de alumnos que no continúan sus estudios después de haber concluido la educación primaria. Este filtrado en la educación básica, se debe a la pobreza, marginación, falta de empleo de los padres y a la desigualdad social que padecen las familias de los niños; apuntando que este sector de la población que no continúa sus estudios padecen una condicionante que puede desencadenar criminalidad en la población (Osorio, 2012).

Entonces, el propio SEN al no retener a la población adolescente en las escuelas y al no favorecer que los niños continúen sus estudios, pudiera estar generando las condiciones para la explosión de la violencia social y convirtiéndose, el SEN, en una de las causas de la violencia escolar, al funcionar con deficiencias estructurales. En resumen, podemos decir que poco más de veinticinco millones de alumnos de educación básica están expuestos a la violencia escolar. Desde luego que habría que sumar a la población escolar de educación media superior y superior como poblaciones que experimentan en lo individual y colectivo la violencia en las instituciones educativas, pero para esta investigación sólo nos detenemos en el nivel básico para contextualizar este problema de violencia escolar.

Siendo este problema con una presencia mediática importante, no existen estadísticas actualizadas sobre el mismo. El estudio Disciplina, violencia y consumo de

sustancias nocivas a la salud en escuelas primarias y secundarias de México, presentado por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (Aguilera García, Muñoz Abundez, & Orozco Martínez, 2007) es quizá el documento que muestra de forma más organizada una panorámica de lo que sucede en México respecto a la violencia escolar.

Ese estudio, indica que las prácticas de violencia escolar en México, están en correlación con el consumo de drogas y con prácticas de los actores que pasan de lo comunitario y familiar al ámbito escolar. Las relaciones que se afectan con la violencia en las escuelas son muchas: entre estudiantes, entre éstos y los docentes, y entre los docentes, entre los directivos y los docentes. Las manifestaciones son dentro del aula, en el patio escolar, en los accesos a los edificios, las calles aledañas a las escuelas y en el trayecto de casa a la escuela y viceversa.

Entonces, los sucesos de enfrentamiento son tanto por los contenidos y experiencias de clase, como por malas interacciones en el aula, por el rechazo de las normas de gobierno, las prácticas de exclusión del grupo de iguales, las relaciones de noviazgo, la violencia de género hacia las mujeres .niñas y maestras, el grafiti, las agresiones, los abusos sexuales, los robos de útiles, uniformes y celulares, riñas, burlas, el acoso por mensajes y correos electrónicos. Son manifestaciones que están presentes en la vida escolar con violencia.

El estudio Disciplina, violencia y consumo de sustancias nocivas a la salud en escuelas primarias y secundarias de México, muestra que los estudiantes violentos son generalmente adolescentes más fuertes y con roles de líderes, la mayoría de las veces proceden de familias monoparentales y son miembros de pequeños clanes escolares y pandillas. La respuesta de las instituciones escolares apunta a la construcción de escuelas seguras, impulsadas casi siempre por los directivos, mientras que los profesores están muy preocupados por los efectos de la violencia en el aprendizaje, en tanto los estudiantes experimentan miedo de las pandillas, dentro y fuera de las escuelas, y viven con emociones de desprotección, generado por el deterioro del clima escolar y la inseguridad que existen en los entornos escolares y familiares.

Sin embargo, a decir del propio Gustavo Muñoz, muchas de las formas de violencia escolar no fueron exploradas y registradas en el estudio *Disciplina, violencia y consumo de sustancias nocivas a la salud en escuelas primarias y secundarias de México* del INEE (Aguilera García, Muñoz Abundez, & Orozco Martínez, 2007). Muñoz Abundez explica que el instrumento usado –un cuestionario de contexto- dejó de registrar manifestaciones de acoso escolar como la agresión indirecta (verbal o social) con distintos medios: notas, recados, correos electrónicos, mensajes de texto a través del teléfono celular o la forma social que se manifiesta en exclusión relacionada con distintas características personales y sociales de los alumnos, la dispersión de rumores sobre los compañeros, el daño a las pertenencias, entre muchos no documentados (Muñoz Abundez, 2008). En ese sentido, la ausencia de registro sobre violencia entre padres y maestros en el estudio publicado por el Instituto de Evaluación Educativa en 2007, indica que este problema no se presentaba y la violencia escolar sigue evolucionando, por lo que es necesario documentar aspectos no estudiados como el que aquí señalamos.

En esta contextualización del problema, señalamos que el Instituto Nacional de Geografía y Estadística, no ofrece datos en específico sobre violencia escolar (INEGI, 2014). Los desagrega en violencia hacia mujeres, agresiones sexuales a adolescentes, violencia en el entorno familiar y sus derivaciones hacia la escuela y el trabajo (INEGI, 2011), sólo en algunos estudios, en su marco conceptual, hace referencia a la violencia escolar (INEGI, 2011).

Y ahora nos preguntarnos, si la violencia escolar sucede en el ámbito escolar, qué observamos en el SEN como respuesta a este problema. Al revisar la historia reciente de la educación básica, encontramos que escasamente hace tres años concluyó la reforma curricular. La Reforma Integral de la Educación Básica (SEP, 2011) se centra en la calidad educativa para lograr que los alumnos desarrollen las competencias que les permitan desenvolverse en diferentes ámbitos a lo largo de su vida. Esta reforma introduce estándares curriculares como indicadores de desempeño de los alumnos y 12 principios pedagógicos, entre éstos: que toda acción educativa se centre en el estudiante y sus procesos de aprendizaje. Para ello se establecen tres

campos de formación para el desarrollo de competencias en los alumnos, estos son: Lenguaje y comunicación, Pensamiento matemático y Exploración y comprensión del mundo natural y social.

Nuevamente encontramos que desde los documentos de política educativa sin mencionar la problemática social de violencia que se vive en México, el nuevo Plan de Estudios 2011 incluye, adicional a los tres campos de formación mencionados, el campo Desarrollo Personal y para la Convivencia, que cubre aspectos relacionados con la formación cívica y ética, con la apreciación artística y con el cuidado del cuerpo y que a lo largo de los contenidos de los seis grados de la educación primaria aborda cuestiones relacionadas con la prevención, contención y eliminación de actos de violencia en el la vida de los alumnos, así sea sólo la vida en el ámbito escolar, aunque los contenidos involucran a los padres de familia y actividades comunitarias.

Pareciera ser que esta es la respuesta que se ofrece desde el SEN al clima de violencia escolar. Sin embargo hay quienes observan que no es tan simple acabar con los grandes males de la sociedad, incluida la violencia escolar, con la implementación de nuevas políticas educativas. Ejemplo de esta idea la da Francisco Miranda López cuando considera que esta conciliación parece requerir un importante cambio de la tendencia y un salto cualitativo extraordinario para constituir una nueva ruta de organización y funcionamiento de la escuela y el propio sistema educativo, que permita una orientación decisiva hacia los resultados educativos (Miranda López, 2012).

Entonces, parece ser que esta conciliación llegó tarde, si nos atenemos a la explosión del fenómeno de la violencia escolar en México. A la que se agregan las desigualdades sociales que están directamente vinculadas al aspecto sociodemográfico, y esta relación favorece la explosión de la violencia escolar en México, como lo anota Marta Mier, quien explica que la expansión del sistema educativo coincide en el tiempo con cambios en la dinámica demográfica y esos cambios van sin acompañamiento de políticas públicas efectivas para abatir las desigualdades sociales (Mier y Terán, Marta & Pederzini, 2012).

Veamos cómo se vinculan esos cambios demográficos con la violencia escolar. Consideremos que en las familias, la dinámica demográfica se observa en cambios en su tamaño, composición y ubicación geográfica. Paralelamente a los cambios demográficos, se registra, en el contexto, la transformación de los valores, observándose una creciente individualización, lo que genera, entre otros síntomas, un aumento en la disolución de las uniones conyugales.

En el estudio del Disciplina violencia y consumo de sustancias nocivas a la salud en escuelas primarias y secundarias de México se explica que en diversos contextos se observa que los niños en hogares monoparentales tienen menores logros educativos y son más vulnerables a desarrollar conductas de violencia en la escuela o a padecerlas (Aguilera García, Muñoz Abundez, & Orozco Martínez, 2007) (Muñoz Abundez, 2008). No significa que viviendo con uno de los padres esté más expuesto por la falta del otro padre, sino porque el padre que queda a cargo del menor, tiene que emplear la mayor parte del tiempo en lograr los satisfactores y casi siempre lo hace fuera del hogar.

Esa condición genera abandono en los hijos y éstos quedan expuestos al modelaje de interacciones sociales violentas de parte de las relaciones en la comunidad, la televisión o los abundantes estímulos de los medios electrónicos. Ese aprendizaje de la violencia social se recrea en la escuela, no sólo por los niños, ahora también por los padres de familia cuando tienen que recibir una queja sobre las conductas de sus hijos o ante las demandas de la institución de ejercer la parentalidad según los valores contenidos en el currículo.

Ma. Antonieta Aguilera indica que aspectos, de los cambios demográficos que están vinculados a la prevalencia de la violencia escolar, son el clima educativo en la familia de los alumnos, el tamaño y la estructura familiar y la desigualdad educativa entre niños y jóvenes por el género. Y que al igual que las respuestas que se ofrecen desde las estructuras institucionales educativas, los programas sociales han sido poco exitosos en su tarea de mitigar las desigualdades asociadas a las características de los hogares, tanto a sus recursos como a su composición y organización. Entonces, el efecto en los hijos de estas familias que padecen desigualdad social es que son presas

más fáciles de entrar en el pernicioso círculo de la violencia (Aguilera García, Muñoz Abundez, & Orozco Martínez, 2007).

1.1.2 Legislación relativa a la violencia escolar en México

El problema de la violencia escolar en México es alarmante para los actores que se ubican en el ámbito escolar, y para los que no están directamente involucrados en la institución educativa, se percibe como ominoso, por la presencia que tiene en los medios masivos de comunicación (Maihold, 2013). Y no que no lo sea, pues ante la gravedad del problema, la legislación relativa a la violencia escolar en nuestro país, registra cambios de último momento. En la gran mayoría de los Congresos de los estados de la república mexicana, así como en la Asamblea Legislativa del Distrito Federal y en el Congreso de la Unión se registran varias iniciativas de creación o de reforma de ley que pretenden legislar para enfrentar, prevenir y educar contra la violencia y el acoso escolar en México, presentadas recientemente.

En el documento “Las Propuestas Legislativas en torno a la violencia en las escuelas mexicanas” de Úrsula Zurita se dice que las iniciativas legislativas a nivel nacional y estatal, que han sido lanzadas a partir del 2009 para tratar la violencia en las escuelas y otros problemas derivados de ésta, son: 16 iniciativas de ley, 24 reformas a la ley de educación, 10 puntos de acuerdo, 3 reformas a leyes de salud y un exhorto, presentados en 20 Congresos Locales en las entidades de: Baja California, Baja California Sur, Chihuahua, Coahuila, Colima, Durango, Estado de México, Guanajuato, Hidalgo, Jalisco, Morelos, Nuevo León, Puebla, Querétaro, Quintana Roo, San Luis Potosí, Sonora, Tamaulipas, Veracruz, así como en el Distrito Federal (Zurita Rivera, 2012)

Llama la atención que los primeros intentos por enfrentar la violencia en las escuelas mexicanas, posturas anticipatorias a una iniciativa nacional, son las que se desarrollan en los estados de Puebla (Honorable Congreso del Estado, 2011), Veracruz (Honorable Congreso del Estado de Veracruz de Ignacio de la Llave, 2011) y el Distrito Federal (Asamblea Legislativa del Distrito Federal, 2012). En estas entidades federativas se decidió incidir en este problema presente en los sistemas educativos de la gran mayoría de las sociedades contemporáneas.

Estas leyes, explica Úrsula Zurita, desde sus principios y lineamientos buscan transformar no sólo el funcionamiento cotidiano de las escuelas, sino la propia institución escolar, sus dinámicas y culturas, pues los principios de orden, disciplina y de autoridad y poder, que contienen permitieron crear instrumentos normativos que intentan generar las condiciones necesarias para la construcción y asentamiento de una convivencia escolar sin violencia (Zurita Rivera, 2012).

Ley de Seguridad Integral Escolar para el Estado Libre y Soberano de Puebla, busca atender el problema de la violencia escolar planteándose como reto la seguridad en las instituciones educativas del Estado, es decir, postula que la herramienta es la prevención. En esta Ley de Puebla se dicta la creación de figuras como la Brigada Escolar de Seguridad, el Consejo Municipal de Seguridad Escolar y el Consejo Estatal de Seguridad Escolar. Quienes tienen asignados un conjunto de atribuciones y establecidos los criterios que guiarán su conformación y funcionamiento. A decir de Úrsula Zurita reproducen de algún modo la estructura de los Consejos Escolares, Municipales y Estatales de Participación Social (Zurita Rivera, 2012).

A partir de esta ley, la Secretaría de Educación del Estado diseñó un Manual de Convivencia Escolar que contiene los lineamientos necesarios para prevenir la violencia, el hostigamiento y el acoso escolar, los cuales son de observancia general en todas las instituciones del Sistema Educativo del Estado (Secretaría de Educación Pública del Estado de Puebla, 2012).

1.2 Programas del sector público para la atención y prevención de la violencia en las escuelas.

El 14 de mayo de 2014, un menor de edad de 14, alumno de una escuela secundaria en Ciudad Victoria, Tamaulipas, al jugar con sus compañeros en el salón de clases recibió fuertes golpes en la cabeza, luego que sus pares lo aventaron contra un muro. Este trágico evento desencadenó una campaña mediática para denunciar la existencia de la violencia escolar que hasta entonces parecía no haber existido en las agendas de los medios de comunicación y de las políticas públicas en México. Pocos días después y antes de cumplirse un mes de la muerte del menor, la Secretaría de Gobernación a través del Subsecretario de Prevención y Participación Ciudadana presentó el

Programa Nacional para la Prevención Social de la Violencia y la Delincuencia (PNPSVD), con énfasis en atender el acoso escolar según se dijo en dicha presentación; ese programa fue publicado por decreto dos meses antes, el objetivo del programa es atender los factores de riesgo y de protección vinculados a la violencia y la delincuencia (Secretaría de Gobernación México, 2014).

1.2.1 El Programa Nacional para la Prevención Social de la Violencia y la Delincuencia. La implementación, en su coordinación queda a cargo de la Secretaría de Gobernación e implica el trabajo conjunto de los tres niveles de gobierno, de la sociedad civil y la iniciativa privada y los organismos internacionales. Este programa conceptualiza la prevención social como un proceso que demanda acciones de corto, mediano y largo plazos, orientadas a lograr de manera progresiva, cambios socioculturales que permitan la configuración de relaciones libres de violencia y delincuencia.

En la introducción se declara que el PNPSVD se sustenta en tres teorías que explican las distintas aristas de la violencia y la delincuencia. En primer término se menciona a la teoría ecológica del delito (modelo sistémico que orienta la atención de problemas delictivos en todos sus ámbitos de desarrollo), una segunda fuente que sustenta al programa es la teoría epidemiológica del delito (centra la atención en los factores de riesgo y factores protectores) y por último, la teoría de la eficacia colectiva (entiende el problema de la criminalidad como algo colectivo en lo que influye el contexto de desarrollo de las personas por lo que busca propiciar comunidades más organizadas, con mayor nivel de solidaridad y confianza, más cohesionadas y por tanto, comunidades más seguras) (Secretaría de Gobernación México, 2014).

Para la construcción de este PNPSVD se partió de un diagnóstico de la violencia, la delincuencia y la percepción de inseguridad que se han experimentado en el país en los últimos años (capítulo I del documento). En ese diagnóstico, el gobierno federal identifica factores de riesgo, territorios y poblaciones de atención prioritaria (niñas, niños, adolescentes, jóvenes y mujeres) y encontró necesario plantear acciones específicas en los ámbitos individual, familiar, escolar y comunitario (Secretaría de Gobernación México, 2014).

El diagnóstico del PNPSVD define la violencia como “...una acción en la que existe el uso deliberado de la fuerza física o el poder, que cause o tenga muchas probabilidades de causar lesiones, muerte, daños psicológicos, trastornos del desarrollo o privaciones. Quedan incluidas las diversas manifestaciones como la violencia de género, la juvenil, la delictiva, la institucional y la social...” (Secretaría de Gobernación México, 2014), en ese diagnóstico no se hace alusión a las causas generadas por el modelo económico adoptado y desarrollado por las estructuras gubernamentales, como una fuente importante de violencia. Este programa tiene una orientación más en el sentido de respuesta a una crisis de las estructuras institucionales, como lo comenta Sinaia Urrusti, entonces la respuesta gubernamental a la crisis que crea la violencia en el país es enfrentar ese problema desde la lógica de la atención y contención a la criminalidad (Urrusti Frenk, 2012). A pesar que se declara que

“La delincuencia es entendida como un fenómeno social, multicausal y multifactorial, el cual se expresa mediante una conducta que quebranta un orden social o legal determinado; es decir, un delito (BID, s/f) para obtener, principalmente, un beneficio económico, gratificación sexual o poder.” (Secretaría de Gobernación México, 2014).

Por otra parte es notoria identificación de Factores de riesgo que asocia a la violencia y la delincuencia. El PNPSVD entiende por factores de riesgo las situaciones de tipo individual, familiar, escolar o social que incrementan las probabilidades de que las personas desarrollen conductas violentas o delictivas. El PNPSVD reconoce la influencia de una combinación de causas estructurales y factores de diversa índole (individual, familiar, social e institucional, pero no habla de las económicas) y explica que en su conjunto pueden facilitar la presencia de situaciones de violencia y delincuencia.

Dicho programa presenta una lista de factores de riesgo y declara que la confluencia de ellos aumenta la probabilidad de cometer actos de violencia y delincuencia. Los factores son los siguientes: embarazo temprano, consumo y abuso de drogas legales e ilegales, ambientes familiares deteriorados o problemáticos, deserción escolar, falta de oportunidades laborales, informalidad y desocupación, capital social

debilitado y participación ciudadana incipiente, entornos de ilegalidad, espacios públicos para la convivencia insuficientes y deteriorados, marginación y exclusión Social.

Los datos que ofrece el PNPSVD sobre la violencia en el ámbito escolar identifican que ésta se constituye como un espacio en el que la violencia es una forma de convivencia. En concordancia con lo explicado aquí sobre la falta de datos de actualidad sobre este problema, el PNPSVD hace referencia a la Encuesta Disciplina, Violencia y Consumo de Sustancias Nocivas a la Salud en escuelas primarias y secundarias, que realizó el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) en 2007, para señalar que alrededor de una quinta parte de los de estudiantes de primaria y una décima parte de los de secundaria reportó haber participado en peleas donde hubo golpes, en tanto que 10.9% de estudiantes de primaria y el 7.3% de los de secundaria participaron en grupos que robaron o amenazaron a otros alumnos.

Estos datos, obtenidos en 2007, indican que la respuesta desde las políticas públicas a un problema de grandes proporciones, el de la violencia escolar y la violencia en la sociedad, llegó un sexenio después. Y es de fácil deducción que en ese sexenio, que no hubo respuesta y los factores de riesgo no se atendieron, como dan cuenta los participantes en el Seminario sobre la Violencia organizado por el Colegio de México.

El Programa Nacional para la Prevención Social de la Violencia y la Delincuencia se vincula en sus acciones con otras contenidas en otros programas, así se establece en el capítulo II del PNPSVD titulado Alineación a las Metas Nacionales y Objetivos de los Programas Sectoriales. Con el Sector Educativo, desde la Meta Nacional “México con educación de calidad” se plantea la Estrategia del Objetivo de la Meta Nacional “Garantizar que los planes y programas de estudio sean pertinentes y contribuyan a que los estudiantes puedan avanzar exitosamente en su trayectoria educativa que desarrollen aprendizajes significativos y competencias que le sirvan a lo largo de la vida.” (Secretaría de Gobernación México, 2014) Y de esta se deriva el siguiente objetivo del programa para la educación básica: Reducir la vulnerabilidad ante la violencia y la delincuencia de las poblaciones de atención prioritaria”.

Tal vez, esto explica la puesta en marcha, recién el 4 de junio de 2014, del Programa Nacional de Convivencia Escolar (Secretaría de Educación Básica, 2014) del que no se han publicado las Reglas de Operación. También, en esa alineación de metas, se mantienen programas como el Nacional de Escuela Segura (Secretaría de Educación Pública, 2014), Programa de Capacitación al Magisterio para Prevenir la Violencia hacia las Mujeres (PREVIOLEM) y el Programa Nacional de Escuelas de Calidad.

1.2.2 Programa Nacional de Convivencia Escolar.

Este programa fue presentado en una Reunión Nacional de Autoridades Educativas, que es un órgano de consulta del sector educativo en el que participan las autoridades locales de las entidades federativas y del Distrito Federal y la estructura de la Secretaría de Educación Pública Federal. En la presentación, la Subsecretaria explicó que este programa tiene como componentes los siguientes: Marcos locales de convivencia escolar, Redes institucionales de apoyo a la escuela, Proyecto a favor de la convivencia escolar, Educación en artes para la escuela, Desarrollo de capacidades técnicas de autoridades, supervisores, directores y maestros y Gestión de la convivencia escolar a través de los Consejos Técnicos Escolares y los Consejos Escolares de Participación Social en la educación. Estos componentes se vinculan con los contenidos curriculares que se desarrollan desde la asignatura de Formación Cívica y Ética y las Prácticas en el Aula para la Inclusión y la Equidad contempladas en los estándares curriculares del Plan de Estudios 2011 para la educación básica.

La presentación del Programa Nacional de Convivencia Escolar esboza una estrategia que va más allá de las que le antecedieron en las legislaturas locales de los estados de la república, ya que se reconoce la influencia del contexto social, pero, considerando las investigaciones sobre la legislación y programas para prevenir la violencia escolar, como la de Úrsula Zurita, podemos decir que es preocupante que no se mencionan otros problemas como la discriminación, la pobreza, la exclusión, la desigualdad o la migración; los cuales también pueden ser causas de la violencia en las escuelas contra las niñas, niños y adolescentes pertenecientes a los grupos sociales más vulnerables (Zurita Rivera, 2012).

Aún sin publicarse las reglas de operación de este programa, lo que se puede observar en la presentación del mismo, es una reiteración a la multidimensionalidad y complejidad de la violencia, hecha en el Programa Nacional para la Prevención Social de la Violencia y la Delincuencia, pero ahora llevado al ámbito de la institución escolar, donde se considera la concurrencia de actores que no son sólo educativos ni tampoco exclusivamente escolares.

Pareciera que en esta respuesta a la violencia social y a la que se registra en el ámbito de lo escolar, se está recuperando la experiencia de otros países que han reconocido, como refiere Zurita Rivera, que "...la violencia en las escuelas representa una tarea que concita la colaboración de múltiples actores de diferente escala, con diversas atribuciones e, inevitablemente, con distintas formas de concebir la violencia escolar y, por ende, de intervenir en ella." (Zurita Rivera, 2012)

Y, parece también, que la propuesta de este programa de incorporar a actores tradicionalmente ajenos al ámbito escolar, apunta hacia la adopción de otras formas de gobierno de la escuela, totalmente distintas a la que se procuró en las instituciones escolares por décadas de inamovilidad. Pues en la presentación de este programa se hace énfasis en la construcción de marcos de convivencia, es decir, que se busca la instauración de lo que en España y países de sur de América se ha llamado la gobernanza (Aguilar, 2010), pensada como una nueva forma de intervención pública en los asuntos de la escuela que exige la activa y propositiva participación de actores que antes no estaban presentes en la vida escolar, para que colectivamente establezcan las metas, la elaboración y puesta en práctica de políticas, programas y otras acciones a cuestiones complejas como la de la violencia escolar, que están basadas en el consenso, la negociación y la cooperación.

En esta lógica, la participación de los padres y su relación con los docentes en el ámbito escolar tiene un nuevo marco normativo, conceptual y de prácticas. Es decir, que si bien ahora se cuenta con esta nueva visión, de que los asuntos de la escuela no son obligación y derecho exclusivo del director y los docentes sino de muchos otros actores. También podemos ver, que en la respuesta, desde las políticas públicas en educación, se abre un campo para atender el problema que nos ocupa: la violencia

escolar como las agresiones que reciben los docentes por parte de los padres de familia, en las relaciones entre ellos, en el ámbito de la institución escolar.

Con este programa se deja atrás la visión tradicional de que los destinatarios de los programas para contener la violencia escolar son los alumnos; la nueva visión considera que la convivencia pacífica es responsabilidad de la comunidad escolar, compuesta ya no sólo por alumnos, maestros, directivo y padres en papel de agentes externos sino más bien como actores educativos, junto a otros que tienen injerencia directa en la vida de la institución escolar.

1.3 La violencia escolar en el estado de Puebla

Nos preguntamos, qué ha pasado en las instituciones de educación básica del estado de Puebla, desde la publicación de la Ley de Seguridad Integral Escolar y el Manual de Convivencia Escolar. Al tratar de contestar esta cuestión encontramos que no podemos recurrir a las estadísticas del gobierno local y de la Secretaría de Educación del estado de Puebla, porque simplemente no existen. Entonces concurrimos a la consulta de otras fuentes que indican el estado de la violencia escolar en Puebla. Así tenemos que en diciembre de 2013, la Comisión Estatal de Derechos Humanos de Puebla, según la nota periodística de Yadira Llaven Anzures, informó que de enero al 9 de diciembre de 2013, se presentaron 32 quejas ante esa comisión, por violaciones a los derechos vinculados a la violencia escolar o bullying en escuelas de nivel básico.

La Comisión Estatal de Derechos Humanos informó que durante 2012, recibió 26 quejas por agresiones registradas en escuelas públicas en la entidad, 11 fueron contra alumnos y 15 de docentes contra los estudiantes. Lo que representa un incremento en casos de acoso escolar el estado de Puebla (Llaven Anzures, 2013).

Las notas periodísticas que informan de bullying en las escuelas del estado de Puebla son una fuente alterna para conocer el estado de la violencia escolar. Basta echar una mirada a los diarios de circulación local en las ediciones de los primeros seis meses de 2014, para constatar que la violencia escolar no disminuye, o bien no se sabe si disminuye, pues como ya se mencionó en el párrafo anterior, la SEP del estado de Puebla no acumula estadísticas sobre este problema en las escuelas. Otra fuente que

informa de la violencia escolar en la entidad poblana es el (Instituto Nacional de Geografía y Estadística, 2009) en una publicación que aborda la situación demográfica, social, cultural, económica y política de hombres y mujeres y que busca indagar la situación de la equidad de género.

Lo que informa ese documento es que en Puebla 16 de cada 100 mujeres en el nivel básico de educación son violentadas con alguna forma de violencia escolar, situación muy similar a la que viven las mujeres a nivel nacional. El 27 de Abril de 2014, con motivo de la presentación de la Estrategia Estatal para Promover la Convivencia Escolar –derivada de la de carácter nacional- el Secretario de Educación Pública estatal, sin referir la fuente del porcentaje, declaró que en Puebla el 41.2 por ciento de los alumnos de educación básica han sido víctimas de bullying (La Jornada de Oriente, 2014).

En todo este recorrido que explora la violencia escolar, no encontramos datos que permitan saber el estado de las agresiones de los padres de familia hacia los maestros. Las estadísticas hablan de violencia escolar entre alumnos, de parte de maestros a alumnos y de violencia de género en el ámbito escolar. Las leyes y Programas gubernamentales en el sector educativo no conceptualizan siquiera la posibilidad de que los padres sean victimarios y los docentes las víctimas en el ámbito escolar.

Tampoco las publicaciones del INEGI registran estadísticas desagregadas que indiquen los eventos de violencia escolar entre padres de familia y docentes. Esto indicaría, en una lectura inmediata, que el problema que abordamos aquí simplemente no existe. Situación que no consideramos correcta pues más adelante, en este mismo capítulo, se describen situaciones de violencia entre padres de familia hacia los docentes en una escuela primaria.

Entonces al no encontrar datos estadísticos en el contexto nacional y en el local, nos preguntamos si acaso en la escuela donde se centra el estudio es la primera que registra situaciones de violencia entre padres de familia y maestros. Los datos de las notas periódicas indican que no. En una escueta revisión con el buscador de un sitio

de internet, encontramos que la búsqueda “padres agreden a maestros México” arroja 306,000 resultados. Al hacer un filtrado de las notas, se pueden encontrar muchos casos sucedidos en México (véase el Anexo 1).

De los casos reportados muchos suceden en el ámbito de la participación política de los maestros, de la violencia social que experimentan los docentes en los trayectos hacia sus centros de trabajo o en la vida en las localidades donde se ubican las escuelas de adscripción laboral de los docentes. Son escasos los reportes que muestran que los padres de familia tienen respuestas violentas, en distintos grados, hacia los docentes cuando éstos desempeñan funciones dentro del edificio escolar. En otros países, este fenómeno educativo tiene una presencia distinta a la que se registra en nuestro país pues se incluye en el concepto de violencia escolar la que se registra entre los actores educativo más allá de la que sucede entre alumnos o maestros y alumnos (Bleichmar, 2008).

Esta situación de la presencia de la violencia escolar, por parte de los padres hacia los maestros, nos mueve a preguntarnos si en México éste es un problema nuevo o un problema que sólo se registra en situaciones muy particulares de algunas escuelas. El Anexo 1, muestra que no y que tampoco sucede en unas pocas escuelas.

Entonces vale la pena preguntarnos por qué el INEGI, la Comisión Nacional de los Derechos Humanos, las comisiones estatales de Derechos Humanos de las entidades, la SEP federal y la SEP del estado de Puebla, así como los estudios de violencia y violencia escolar, expuestos en foros nacionales y los elaborados por Organismos internacionales (Monclús Estella, 2005) no reportan como violencia escolar las agresiones que reciben los docentes por parte de los padres de familia, en las relaciones entre ellos, en el ámbito de la institución escolar. ¿Es algo que no existe o es un fenómeno, que por no estar presente en la conceptualización del actual estado de arte de la violencia escolar, no se nombra y pareciera que no existe?

En el Capítulo II abordaremos esta cuestión al revisar el estado del arte sobre este tema. Pero podremos adelantar que esta invisibilidad de las agresiones de los padres hacia los maestros pudiera tener motivaciones políticas en las políticas públicas,

así como pudiera deberse a la forma como funcionan los cuerpos académicos a partir de las políticas públicas para el sostenimiento de la tarea investigativa en educación (Gamboa Anaya, 211).

1.4 San Pablo Xochimehuacan una comunidad violenta

Derivado de la Estrategia Nacional para la Prevención Social de la Violencia y la Delincuencia, del Programa Nacional para Prevención Social de la Violencia y la Delincuencia y de la Cruzada Nacional contra el hambre, la Secretaría de Gobernación identifica demarcaciones territoriales donde interviene en materia de Seguridad Pública. A esas demarcaciones, se les llama “polígonos con alta incidencia de inseguridad y violencia”. Estas demarcaciones se encuentran en los municipios “favorecidos” por el Subsidio en Seguridad Pública para Municipios y Demarcaciones Territoriales en el caso del Distrito Federal. Según la Secretaría de Gobernación, “Estas demarcaciones se caracterizan por altas tasas delictivas por lo que constituyen factores de riesgo para el surgimiento o permanencia de distintos tipos de violencia, lo que hace necesarias intervenciones tanto para la prevención de las causas como para la atención de los efectos de la violencia y la delincuencia en el corto y mediano plazo...así como la detección y atención de violencia en diversos ámbitos sociales (escolar, familiar, maltrato infantil, etc.)” (Secretaría de Gobernación, 2014).

En el estado de Puebla se identificaron cinco polígonos, dos se ubican en Tehuacán, Puebla. Los otros tres se encuentran en la ciudad de Puebla. Uno en el área geográfica que ocupa la Unidad Habitacional de Agua Santa y colonias aledañas, en el extremo sur del corredor de la calle 11 sur; otro en la zona de Bosques de San Sebastián agrupando a las colonias del noreste de la capital poblana y el tercero en la junta auxiliar de San Pablo Xochimehuacan, con sus diecisiete colonias, demarcación territorial donde se genera el problema de estudio.

Esta localidad es una Junta Auxiliar del Municipio de Puebla, Puebla, México. Ubicada en la zona norte de la ciudad capital, tiene sus límites territoriales hacia el norte con los municipio de Zacatelco y San Pablo del Monte, del estado de Tlaxcala; hacia el sur colinda con la zona norte de la ciudad de Puebla; al poniente con la Junta

Auxiliar de San Jerónimo Caleras y al oriente la Junta Auxiliar de San Sebastián de Aparicio de la misma ciudad capital del Estado de Puebla.

A saber, San Pablo Xochimehuacan históricamente está presente en los conglomerados humanos que se asentaron en el valle poblano tlaxcalteca desde antes de la llegada de los españoles a Mesoamérica (Simons, 1962). Geográficamente se ubica en la serranía baja de la Montaña La Malinche que divide al altiplano tlaxcalteca con el valle poblano. Las diecisiete colonias que forman parte de esta junta auxiliar municipal se asientan en terrenos que hasta hace dos décadas tuvieron un uso agrícola, por lo que en la mayoría de esas colonias, la tenencia de la tierra no está legalizada para uso habitacional.

La mayor parte de los terrenos se encuentran en la ladera de la serranía y están formados por estratos de asentamientos de tipo pluvial con tepetates. Esto significa que los terrenos donde actualmente se asientan las colonias, están cruzados por barrancas y depresiones formadas por las corrientes de agua. Aún en esas barrancas y depresiones hay asentamientos humanos, con auto construcción de casa habitación, que paulatinamente se han regularizado a partir del Programa de Reconocimiento e Incorporación de Asentamientos Humanos Irregulares que beneficia a los habitantes con servicios urbanos deficientes y la asignación, en pocos casos, de títulos de propiedad (Rasgado Gallegos, 2013).

La Junta Auxiliar es además asentamiento de instalaciones industriales que fabrican pastas comestibles, bebidas embotelladas, ropa, cal y yeso, procesamiento y reciclado de metales y partes automotrices. Es decir, en un mismo espacio territorial existen áreas de asentamiento humano con espacios industriales y, por si esto fuera poco, en terrenos de la Junta auxiliar se encuentra la Central de Abastos de la Ciudad de Puebla.

Las vialidades que permiten ingresar a esta demarcación territorial y política son desde la zona de la Central de Autobuses de Puebla, la carretera federal a Tlaxcala, la calle Héroe de Nacozari y desde la Central de Abastos por la Calle Gaseoducto. Llamada así porque está justo encima del gasoducto Orizaba – San Martín

Texmelucan. Estas tres vías son cruzadas por la vía del ferrocarril que corre de la ciudad de México a Veracruz, con frecuentes paradas de los trenes de la empresa Ferrosur, concesionaria del tramo. Por lo agreste del suelo el ingreso a la localidad es muy difícil, siendo esas tres vialidades las que permiten hacerlo en los autobuses urbanos, transporte particular o a pie; las calles de la zona centro, o pueblo como se le conoce, de la junta Auxiliar fueron pavimentadas en el trienio pasado de la administración municipal.

Sin embargo ya es notorio el mal estado de las calles, lo que indicaría mala planeación o mala aplicación de los recursos a través de las normas técnicas de construcción. El resto de las calles de las colonias de esta junta auxiliar carecen de pavimento. Esto crea conflictos para los habitantes pues se crean conflictos en la vía pública, agravados por el uso patrimonialista que los habitantes hacen de la calle.

A propósito del espacio público, se puede observar que en las banquetas o invadiendo el área de arroyo vehicular existen materiales de construcción, instalaciones de comercio callejero, autos fuera de servicio, personas que salen a descansar, talleres de diversa índole, construcciones que invadieron el bien público.

Esto indicaría, desde una lectura simplista, una cultura de la legalidad ausente o usos y costumbres alejados del marco normativo del municipio de Puebla. Sin embargo, desde otras posibilidades de lectura de la realidad y yendo más allá de la limitante del cumplimiento de la legalidad, estas prácticas de los pobladores pueden representar desde capitales culturales y simbólicos hasta una forma de apropiación y uso de los espacios. Este trabajo no trata de comprender el uso de los espacios públicos, sólo refiere la forma en que son usados como un indicador de creación de conflicto, pues como consecuencia de esa forma de usar la vía pública en esta junta Auxiliar, los peatones no pueden hacer uso de las banquetas para caminar, invadiendo también las áreas de arroyo vehicular, lo que frecuentemente causa discusiones y accidentes entre automovilistas y peatones.

En estas calles abundan los perros y algunos animales que se supondría se crían en corrales de traspatio. Con esta población de animales, las calles están

permanentemente sucias con excreciones. Aunque existe el servicio de limpia, es deficiente como ya se dijo. La población abandona sus desechos en bolsas que están invadiendo banquetas y son fuente de alimento para los perros.

Por otra parte, según datos del Censo de Población y Vivienda 2010, en las colonias de la Junta Auxiliar de San Pablo Xochimehuacan viven 64 824 personas, de los que 31 503 son hombres y 33 193 mujeres. Esta población es la que se reportó como fija, pues por la ubicación cercana a la Central de autobuses, al corredor industrial de la zona norte de la Ciudad de Puebla y a las áreas de abasto como la Central y el Mercado Hidalgo, se registra un número importante de población flotante y población en situación de migración, sobre todo de los países de Centro América y de los estados del sur y sureste de nuestro país (Mosqueda, 2013). Situación que se transforma en hacinamiento en las viviendas, las calles y la mala calidad de los servicios, incluida la sobrepoblación en los espacios de las instituciones educativas.

A propósito de las escuelas que prestan servicios en esta Junta Auxiliar, se observa un mecanismo de alta deserción y baja retención escolar, propio de localidades de alto riesgo: a medida que los alumnos avanzan cursando los niveles educativos desde la educación básica hasta la media superior, se observa un decrecimiento en el número de alumnos que acceden al siguiente nivel. En la Junta Auxiliar no hay instituciones de educación superior. El fenómeno es visible pero no atendido.

En la siguiente descripción se aprecia con mayor claridad: hay 27 establecimientos de Educación Preescolar, públicos y privados, en modalidad comunitaria, indígena y regular; en promedio cada aula de esos establecimientos alberga a 30 alumnos. Cuando estos terminan en el Preescolar, ingresan a alguna de las nueve Escuelas Primarias, públicas y privadas, en modalidad indígena y regular. Aquí cabe acotar que en realidad son seis establecimientos, pues tres escuelas funcionan con doble turno. En cada aula de esas escuelas los maestros trabajan con hasta 65 alumnos.

El siguiente nivel educativo sólo es ofertado por dos escuelas de Educación Secundaria; una de tipo técnica y otra en modalidad de telesecundaria. En éstas los

grupos también son muy numerosos, entre 50 y 60 alumnos por salón de clases. Por último, sólo hay una escuela de nivel medio superior, de modalidad bachillerato general, con un grupo por cada grado escolar, tres grados en total (Sistema de Información Geográfica para la Planeación Educativa, 2014).

En cuanto a la organización política, la Junta Auxiliar es representada por un Presidente Auxiliar y su equipo de trabajo, elegidos de manera directa por los habitantes de la comunidad y que fungen como auxiliares en la administración municipal sujetos al Honorable Ayuntamiento que rige al Municipio de Puebla. Sin embargo, esa representación, como el articulista Marco Fierro la califica, no es del todo legítima, pues en la última elección sólo participaron cerca de 3 500 votantes de poco más de 40 000 que tienen capacidad de hacerlo y no lo hicieron (Fierro, 2014).

En ese contexto de participación política se debe anotar que las colonias tienen una forma de organización más allá de lo vecinal. Las diecisiete colonias son controladas por organizaciones de distinto signo político que las gobiernan con mecanismos de control y protección. Al revisar lo que Mario Audelo explica sobre el corporativismo y el clientelismo, encontramos que ese control de las colonias cae en esta forma de poder que ejercen las organizaciones políticas sobre la mayoría de los habitantes de la junta auxiliar (Audelo Cruz, 2014).

Los habitantes de cada colonia tienen una filiación, no siempre voluntaria ni consciente. Así hay colonias que son controladas y gobernadas por la Organización Popular de Vendedores Ambulantes 28 de Octubre, otras por Antorcha Campesina, otras más por la Organización de Vendedores Ambulantes Jorge Murad. Estas organizaciones, de presencia en la ciudad de Puebla y a nivel región centro sur y centro del país, reclaman beneficios a través de la “presión” a las autoridades con la amenaza de la “toma” de calles, instalaciones de edificios públicos, carreteras o exposición pública con acusaciones de autoritarismo. Así se convierten en meta gobierno de la población de la junta auxiliar.

Esas prácticas están acompañadas de un conjunto de situaciones que anotan la desintegración del tejido social. En San Pablo Xochimehuacan, como da cuenta Denise

Mosqueda en un reportaje sobre migración en la ciudad de Puebla, existen grupos de delincuencia organizada que lo mismo detienen los trenes para robar la mercancía, secuestran a los migrantes para incorporarlos a sus actividades delictivas, mantienen el tráfico de personas y la trata de mujeres con fines de explotación sexual, realizan asaltos a casas habitación, robos a transeúntes y a las flotillas repartidoras de empresas de alimentos procesados, robo de tracto camiones y secuestro de conductores y camiones que introducen mercancías a la Central de Abasto, robos a los usuarios del transporte público (Mosqueda, 2013) y robo de los bienes de las instituciones escolares.

Según datos que la Secretaría de Seguridad Pública y Tránsito Municipal proporcionó a un periódico local, la Junta Auxiliar de San Pablo Xochimehuacan ocupó el primer lugar en la comisión de delitos con 385 denunciados; "...los usos y costumbres llegan a convertirse en un impedimento para que las autoridades apliquen las normas correspondientes. Oscar Gutiérrez Santos, director de Juzgados Calificadores en el Ayuntamiento angelopolitano, indica en ese sentido, que cuando un menor infractor es detenido y remitido, se determina alguna multa pese a los usos y costumbres. De acuerdo con el diagnóstico, las violaciones más recurrentes son consumo de bebidas alcohólicas en la vía pública, conducir en estado de ebriedad, actos erótico sexuales (sic) y defecar en la calle" (Espinoza, 2013).

Si observamos la información que la Procuraduría General de Justicia del Estado de Puebla envió al Secretariado Ejecutivo del sistema Nacional de Seguridad Pública, correspondiente a los primeros cinco meses de 2014, y se compara con las otras entidades federativas que reportan, se aprecia la razón por la que en Puebla se identifiquen cinco "polígonos" de violencia y delincuencia.

En la Junta Auxiliar de San Pablo Xochimehuacan, si nos atenemos a los informes de la página de "Transparencia" tanto del gobierno del estado como el del municipio de Puebla, los datos apuntan a un crecimiento de la criminalidad y con ello de la violencia (Secretariado Ejecutivo del Sistema Nacional de Seguridad Pública, 2014). Ello explicaría que en el mes de marzo de 2014 se haya inaugurado, aunque no puesto

en funcionamiento, el Centro Integral de Prevención y participación ciudadana en los terrenos que antes fueron de un espacio deportivo.

Debemos hacer notar que las interacciones sociales en esta junta auxiliar están impregnadas de violencia verbal, física, emocional, de género. Desafortunadamente no existen datos estadísticos de los eventos de violencia y la desagregación necesaria para conocer su impacto en las relaciones entre padres y maestros. Pero es común observar que cuando las figuras de gobierno y autoridad de las instituciones que funcionan en la localidad tratan de emprender acciones dentro de los programas gubernamentales, si se trastoca las tradiciones y las costumbres, así sean las recién adoptadas con violencia, intereses políticos o simplemente la resistencia de la población al cambio, esa población responde violentamente con fuerza física o política, amotinándose o destruyendo los bienes públicos. Hay lo que Ulrich Beck plantea como la ausencia del estado (Beck, 1998).

En esta junta Auxiliar hay condiciones de marginalidad y de pobreza urbana que, como menciona María Inés Hernández, están reciamente inscritas a la ausencia de una política frente al problema de la pobreza. Entonces, la respuesta de las poblaciones de comunidades como San Pablo Xochimehuacan, es la construcción de modos de vida basados en estrategias de supervivencia, las cuales se centran casi exclusivamente en la adaptación de sus condiciones y no en su transformación (Hernández de Padrón, 2006).

Tal vez eso explica que los habitantes de las colonias se relacionen con falta de respeto a las leyes y que hayan desarrollado prácticas de resolución de conflictos por cuenta propia; que en la mayoría de las colonias de San Pablo Xochimehuacan exista presencia de delincuencia organizada y delitos relacionados; que persistan, en estos núcleos poblacionales, factores socioeconómicos que propician marginación, pobreza y desigualdad social; que en las colonias de esta Junta Auxiliar se den procesos de urbanización masivos y desordenados; que si observamos lo reportado en las notas periodísticas observemos la presencia de nuevas actitudes, valores y cultura relacionados con el deterioro de la cohesión social como el individualismo y los logros materiales. También se puede observar nuevas situaciones en las familias y su

composición; con falta de protección social, deterioro de conciliación entre la vida familiar y el trabajo de los padres de familia y como síntoma el abandono infantil.

En las líneas de este apartado queda descrita la inacción de los gobernantes, los de la propia junta auxiliar, municipal y estatal, lo que genera una cultura de descrédito del Estado, cuya legitimidades son puestas en cuestionamiento y retomadas por otros cuerpos coercitivos, como las organizaciones de vendedores de ambulantes que controla la colonia Barranca Honda o la organización Antorcha Campesina que también controla varias colonias de San Pablo Xochimehuacan.

La presencia del Estado es como algo inalcanzable, incontrolable, casi invisible, a pesar de que trate de dar respuestas a las diferentes cuestiones sociales como es la respuesta dada a la identificación de esta localidad como un polígono de alta incidencia de la violencia y la criminalidad. Es decir, los habitantes viven una realidad institucional caracterizada por su precariedad, no porque las instituciones no existan, sino por la forma en que ellas actúan: inconsistentemente ante las necesidades de la población.

Los habitantes de estas colonias urbanas, padeciendo la precariedad económica y sumidos en la precariedad institucional, van creando actitudes y comportamientos propios de lo que Hernández, llama la “cultura del cazador”: los habitantes de colonias marginales y pobres, urbanas, están confinados en sus barrios para ir todos los días a la ciudad considerada como una especie de selva que ofrece paradójicamente variadas posibilidades, pero que, al mismo tiempo, no asegura nada. La búsqueda transita entre lo inestable y el azar.

Entonces, en una mecánica de vida marcada por la inestabilidad y el riesgo, no hay lugar para planificar su vida, organizarla, atender a reglas de convivencia que les son ajenas. Por lo que los grupos y los individuos se comportan como cazadores, recorriendo la ciudad y las instituciones en búsqueda de una ocasión (Hernández de Padrón, 2006). Tal vez, siguiendo esta analogía, se hagan de una buena presa: un pequeño trabajo, una ayuda del gobierno, de una asociación o una ONG, la asistencia de la Iglesia, un sitio en alguna calle para practicar la venta al menudeo o en oportunidades para delinquir, como el robo al tren que cruza la localidad.

En ausencia de planificación y frente a la debilidad de la regulación social, los habitantes de las colonias de esta zona norte de la ciudad de Puebla, aprenden a jugar su suerte en las oportunidades que ofrecen las grietas donde los límites no son claramente definidos o permanecen difusos. Así se forma la cultura cívica de los habitantes de San Pablo Xochimehuacan, como una ciudadanía autoritaria, como la llama Oscar Parra, para ganar los espacios para sobrevivir, porque, agrega, "... contar con un trabajo o, por lo menos, ejercer un oficio, es un aspecto decisivo para ejercer la ciudadanía. No sólo porque el empleo es —la mayoría de ocasiones— condición de la protección social, sino también porque a través de él se genera el reconocimiento social, la realización personal y se evita la marginalidad." (Parra Vera, 2006). Circunstancia, la laboral, que entre los habitantes de esta localidad es cada vez más escasa.

1.5 La escuela primaria Josefa Ortiz de Domínguez. Características del objeto de estudio

La escuela Primaria Josefa Ortiz de Domínguez es una institución escolar de nivel básico. Ofrece servicios de educación primaria a 444 alumnos de entre 6 a 13 años, quienes cursan alguno de los seis grados escolares. La modalidad de los estudios es del tipo regular, esto significa que atiende a alumnos en el área urbana que no son indígenas y que hablan español. Funciona en un horario matutino de 8:00 a 13:00 horas de lunes a viernes durante los diez meses que dura el año escolar, mejor identificado como ciclo escolar.

En esta escuela prestan servicio docente diecisiete profesores: trece están a cargo de los procesos de enseñanza y aprendizaje con los grupos de alumnos, dos atienden las clases de educación física, uno se encarga de la Unidad de Servicios de Atención a la Educación Regular de la Dirección de Educación Especial de la SEP, y el otro docente es el Director. Además trabaja en la escuela primaria una persona para atender las funciones de conserje. Todos estos trabajadores son contratados por la SEP y esta dependencia cubre sus salarios.

De los diecisiete profesores podemos desagregar la información desde diversos aspectos. Para una organización más clara de la información puede verse el Anexo 2.

La clasificación por sexo tenemos que doce son mujeres y cinco hombres. La edad de las mujeres va de los 23 a los 51 años de edad. Los hombres registran edades de los 38 a los 47 años. Respecto a su nivel de estudios tenemos que siete profesoras cursaron la educación normal en el plan de estudios de Normal Básica de cuatro años; cuatro tienen estudios de licenciatura en educación y una profesora tiene estudios de maestría en educación.

En el caso de los profesores, dos tienen título de licenciado en educación física, uno es licenciado en educación con maestría en matemática educativa, uno más es licenciado en psicología con maestría en educación y otro es licenciado en educación. La experiencia profesional de los docentes en la escuela puede ser organizada por los años de trabajo, los contextos educativos en los que han trabajado y por el grupo escolar que han atendido a través de los años en su carrera. De todos los profesores sólo una tiene un año de experiencia laboral o, como se dice en el ámbito magisterial, un año de servicio. El resto acumula una experiencia de entre diez años y hasta veintinueve años de dar clases. En el caso del director de la escuela su experiencia como docente de grupo escolar es de veintisiete años y dos como director de la escuela. Sólo pocos maestros (cinco) trabajaron en comunidades rurales, la mayoría tiene experiencia en trabajar con poblaciones urbanas pero ninguno de los profesores tuvo experiencia de y trabajar en comunidades como la de San Pablo Xochimehuacan, hasta que fueron adscritos a la institución que nos ocupa. Estos datos nos muestran que no existe uniformidad en las características del personal docente de la institución.

La organización del trabajo escolar sigue la estructura de los servicios que presta la propia escuela y está regulada por el Acuerdo Secretarial 96 en el sector educativo. Es decir, se considera como funciones centrales de la escuela de educación primaria propiciar que se cumplan los objetivos de la educación primaria, con apego a lo establecido en el artículo 3o. constitucional y a los principios de la Ley Federal de Educación.

En esa lógica, la institución escolar de nivel primaria debe promover el desarrollo integral del educando, su adaptación al ambiente familiar, escolar y social, y el fortalecimiento de actitudes y hábitos tendientes a la conservación y mejoramiento de

su salud física y mental, así como a la ampliación de su cultura; también está obligada a proporcionar al educando las bases para el ejercicio de sus derechos y el cumplimiento de sus deberes cívico-sociales; además debe aplicar el plan y los programas de estudio establecidos por la Secretaría de Educación Pública, para desarrollar los contenidos educativos de modo que los conocimientos, las habilidades, los hábitos y las aptitudes que se adquieran, sean aplicables en la vida ulterior del educando (Secretaría de Educación Pública, 1982).

El Acuerdo Secretarial 96 reconoce como actores de la institución escolar de nivel primaria al director, los docentes, el Consejo Técnico Consultivo, los alumnos, los padres de familia y su representación a través de una Asociación y al personal administrativo en caso de existir. Para cada uno de estos actores el Acuerdo 96 enuncia responsabilidades en el ámbito escolar. Así tenemos que “El director del plante es aquella persona designada o autorizada, en su caso, por la Secretaría de Educación Pública, como la primera autoridad responsable del correcto funcionamiento, organización, operación y administración de la escuela y sus anexos.” (Secretaría de Educación Pública, 1982) Para lo cual señala veintiséis funciones específicas que van desde la obligación de definir las metas, estrategias y política de operación, dentro del marco legal, pedagógico, técnico y administrativo que le señalen las disposiciones normativas vigentes hasta ser el representante técnico y administrativo de la escuela.

Otro actor considerado en este acuerdo es el personal docente, se le define como “...al que, cumpliendo con los requisitos que determina la Secretaría de Educación Pública, desempeñe funciones pedagógicas en el plantel.” Correspondiéndole desempeñar funciones de enseñanza y aprendizaje con los alumnos, organizar la disciplina y realizar actividades de operación de seguridad dentro del plantel y en el entorno del mismo. Por otra parte, el Consejo Técnico Consultivo es un órgano colegiado de deliberación que se integra el primer mes del año escolar, con el director del plantel como presidente y los maestros como vocales, sesiona por lo menos una vez al mes. Por su parte, los alumnos, en este Acuerdo 96 son considerados como sujetos que tienen el derecho de recibir educación de acuerdo al

Plan y los Programas de Estudios, pero sobre todo les impone un conjunto de deberes que tienen que ver con la disciplina y el respeto.

Por último, a los padres de familia les reconoce el derecho a constituir una asociación y a intervenir en el ámbito escolar de acuerdo a una norma específica, que es el Reglamento de Asociaciones de Padres de Familia que data del año de 1982. Este reglamento presenta como objeto de la Asociación el de representar ante las autoridades escolares los intereses que en materia educativa sean comunes a los asociados; colaborar con el mejoramiento de la comunidad escolar, participar en la aplicación de las cooperaciones en numerario, bienes y servicios que las asociaciones hagan al establecimiento escolar, contribuir a la educación para adultos de sus miembros, en los términos de la ley nacional de la materia. (Secretaría de Educación Pública, 1980)

Además de los programas de estudio de cada una de las asignaturas, en la institución escolar se desarrollan un conjunto de Programas Educativos que se originan en políticas públicas del sector educativo y en políticas públicas de tipo social, que aunque dirigidas a la población, tienen su centro de operación en la escuela. Los programas a los que la escuela se adscribe por instrucciones de la autoridad más que por elección del conjunto de los docentes, alumnos y padres de familia son trece. La mayoría de ellos consume tiempo de las funciones docentes y directivas, como el Programa de Oportunidades, Becas SEP, Tiendas y cooperativas escolares, que requieren de certificaciones y envío de información a las instancias ajenas a la vida escolar. En cambio los siguientes programas requieren de la participación de los actores educativos, incluidos los padres de familia con acciones dentro y fuera del ámbito de lo escolar:

Programa Escuelas de Calidad, cuyo Objetivo general dice que el programa debe “Contribuir a mejorar el logro educativo en los alumnos de las escuelas públicas de educación básica beneficiadas por el Programa mediante la transformación de la gestión educativa.” Define cinco objetivos específicos, a saber: 1. Instituir en las escuelas públicas de educación básica beneficiadas, la gestión educativa estratégica para fortalecer su cultura organizacional y funcionamiento. 2. Producir en cada escuela

beneficiada un mecanismo de transformación de la gestión educativa, a través de proveer herramientas para su planeación, seguimiento y evaluación, con la concurrencia de las estructuras de educación básica. 3. Orientar la gestión educativa en función de las necesidades de los alumnos, con el fin de contribuir en la mejora del logro educativo. 4. Impulsar la participación social para fomentar la colaboración de la comunidad en la vida escolar, el cofinanciamiento, la transparencia y la rendición de cuentas. 5. Generar mecanismos de coordinación y articulación institucional a nivel federal, estatal, y municipal que promuevan y financien proyectos de innovación, con el objeto de favorecer la capacidad de gestión de las escuelas beneficiadas.

Programa Escuela Segura. El objetivo de este es consolidar a las escuelas públicas de educación básica como espacios seguros y confiables a través de la participación social y la formación ciudadana de los alumnos, esta última orientada a la convivencia democrática, la participación responsable y el desarrollo de competencias encaminadas al autocuidado, la autorregulación, el ejercicio responsable de la libertad, la participación social y la resolución no violenta de conflictos. Los objetivos específicos que define son los siguientes: 1. Promover el desarrollo de competencias para la convivencia democrática y el ejercicio de los derechos humanos como una vía para fortalecer la cultura de la prevención en las escuelas. 2. Favorecer la convivencia democrática, solidaria y respetuosa en la comunidad escolar, con la participación de maestros, padres de familia y alumnos, para la generación de ambientes seguros. 3. Impulsar acciones que favorezcan la seguridad en la comunidad escolar y la protección ante riesgos potenciales del entorno comunitario, en colaboración con las autoridades municipales, estatales y federales, así como con organizaciones de la sociedad civil. 4. Impulsar una cultura de paz en las comunidades escolares sustentada en el desarrollo de competencias ciudadanas orientadas hacia la prevención y el autocuidado ante situaciones de riesgo social como la violencia, las adicciones y la delincuencia. 5. Potenciar la formación ciudadana que se brinda a los alumnos a través del currículo de educación básica en las asignaturas de Formación Cívica y Ética, Cultura de la Legalidad y de otras que contemplan aspectos del cuidado de la salud, la prevención del consumo de sustancias adictivas, la negociación y el diálogo para resolver conflictos, la toma de decisiones y el desarrollo de un plan de vida identificado con el

mejoramiento de la convivencia social. 6. Orientar, monitorear y evaluar las experiencias generadas en las escuelas, zonas escolares y entidades para la construcción de ambientes democráticos y seguros en las escuelas.

Programa Nacional de Lectura y Escritura para la Educación Básica realiza acciones que fortalecen las prácticas de la cultura escrita en la escuela para que los alumnos sean capaces no sólo de tener un mejor desempeño escolar, sino también de mantener una actitud abierta al conocimiento y a la cultura, además de valorar las diferencias étnicas, lingüísticas y culturales de México y el mundo. El Programa desarrolla acciones a partir de líneas estratégicas: 1. Fortalecimiento curricular y mejoramiento de las prácticas de enseñanza. 2. Fortalecimiento de bibliotecas y acervos bibliográficos en las escuelas de educación básica. 3. Formación continua y actualización de recursos humanos para la formación de lectores, con un énfasis especial en la figura del supervisor escolar. 4. Generación y difusión de información sobre conductas lectoras, uso de materiales y libros en la escuela, así como su incidencia en el aprendizaje. 5. Movilización social en favor de la cultura escrita en la escuela y fuera de ella, para la participación de la comunidad escolar y de la sociedad.

Programa Nacional de Protección Civil y Emergencia Escolar, El Objetivo del Programa de Protección Civil y Emergencia Escolar es establecer y poner en marcha las acciones preventivas, de auxilio y recuperación, destinadas a salvaguardar la integridad física y psicológica de los alumnos, personal docente y administrativo que integran la comunidad escolar. Además de proteger los bienes y el entorno de la escuela, ante la ocurrencia de situaciones de emergencia y desastre. Para la operación de este programa al interior de la escuela se conforma la Unidad Interna de Protección Civil y Emergencia Escolar la que es responsable de desarrollar las actividades en materia de Protección Civil dentro de las escuelas en las etapas del antes, durante y después (prevención, auxilio y recuperación). En dicha Unidad participan miembros del personal directivo, docente y administrativo, así como los alumnos, padres de familia y vecinos de la comunidad circundante integrados de la siguiente manera: El Comité de Protección civil y Emergencia Escolar, se constituye por un Coordinador del Comité (que debe ser el Director de la escuela) y las Brigadas de Prevención de Incendios,

Comunicación, Primeros Auxilios, Brigada de Búsqueda y Rescate, Brigada de Evacuación.

Participación Social en la Educación. Los Consejos, que funcionan a nivel nacional, estatal, municipal y escolar, son instancias de participación social en la educación, de consulta, orientación, colaboración, apoyo e información, según corresponda, con el propósito de participar en actividades tendientes a fortalecer, ampliar la cobertura y elevar la calidad y la equidad en la educación básica. Las líneas de participación social, son las siguientes: I. De fomento y motivación a la participación social; II. De opiniones y propuestas pedagógicas; III. De atención a necesidades de infraestructura; IV. De reconocimiento social a alumnos, maestros, directivos, empleados escolares y padres de familia; V. De desarrollo social, cultural y deportivo; VI. De autonomía de gestión escolar; VII. De seguimiento a la normalidad mínima y otras condiciones favorables al funcionamiento educativo, y VIII. De desarrollo de la cultura de la transparencia y la rendición de cuentas.

Las demandas, en términos de participación de estos programas, para que los padres participen en las actividades en la escuela resultan en una tensión en la vida escolar. La información del apartado “San Pablo Xochimehuacan, una comunidad violenta”, de este capítulo presenta un perfil de los habitantes de la junta auxiliar que no coincide con el que dibujan los programas que se trabajan en la escuela objeto de estudio.

En esta escuela hay 382 personas que ejercen la parentalidad de los alumnos, se les nombra padres de familia aunque bien pueden ser familiares consanguíneos o tutores de los niños. Los padres de familia en realidad son madres que asumen la responsabilidad de tutelar a los niños para asuntos escolares. Esta es una práctica presente desde hace muchos años en comunidades como San Pablo; aunque la mayoría de las madres de los alumnos trabajan fuera y en su casa, la crianza de los hijos es parte de sus funciones ligadas a “su papel” de madres y de mujeres.

En buena medida, estas madres de familia son cabeza de familias monoparentales, secuencia de la desintegración familiar. Otras rehicieron familia con

una nueva pareja y con los hijos de ambos. La mayoría de los padres y madres de familia trabajan en el comercio informal, la industria de la construcción, en establecimientos de maquila de ropa, fábricas de textiles, tiendas como empleados de mostrador y en el servicio doméstico. Los niveles de estudio de la mayoría de ellos son de educación primaria; muy pocos tienen estudios de educación secundaria, algunos pocos asistieron a la escuela de educación media superior y no más de diez, tienen estudios de nivel licenciatura.

Estas condiciones de los padres de familia dificultan su participación con los requerimientos de ciudadanía que desde la visión de los programas educativos se concibe al actor educativo “padres de familia”. La situación laboral y la actividad que realizan para ingresar recursos que les permitan obtener los satisfactores de subsistencia son mucho más apremiantes que las acciones de corresponsabilidad para la educación de sus hijos. Hay una diferencia entre la conceptualización de los padres de familia de los programas educativos y los padres de familia que hacen uso del servicio educativo para los niños de la Junta Auxiliar de San Pablo Xochimehuacan en la escuela Josefa Ortiz de Domínguez.

Y con estas características de los padres de familia los docentes de la escuela primaria deben desarrollar las acciones de los programas educativos; cuando las características de participación cívica de los padres y sus condiciones educativas, laborales y familiares generan tensiones en las demandas de la vida escolar, entonces se presentan actos de violencia hacia los maestros de la escuela, en situaciones que hacen pensar que se rompió el acuerdo básico de la institución escolar, el de la autoridad de los docentes y la colaboración de los padres de familia.

CAPÍTULO 2: MARCO TEÓRICO

El tema de la violencia escolar no es un tema nuevo en la vida de las instituciones escolares, pero lo que se observa es que las investigaciones sobre violencia escolar, en los últimos años tienen un registro de crecimiento a la par de los eventos de violencia en el ámbito escolar. En este capítulo revisamos el estado del arte sobre esta cuestión, tema de nuestra investigación. Hemos organizado esta revisión en apartados según la naturaleza de las investigaciones.

Así tenemos en primer lugar una breve explicación del concepto de violencia escolar; según la definición que aquí se ofrece, es un marco, un lugar específico en el que se ejerce violencia física y simbólica. En el segundo apartado se refieren los estudios sobre la violencia y la disciplina dentro del orden jurídico Mexicano. Se abordan los preceptos constitucionales, tratados y convenios internacionales suscritos por México y la legislación educativa aplicable.

En tercer lugar presentamos un recorrido por las políticas públicas, planes, proyectos y campañas; así como los programas de organizaciones no gubernamentales que buscan desterrar la violencia de las instituciones escolares. En cuarto lugar revisamos la investigación académica sobre la disciplina e indisciplina en las escuelas. La intención es mostrar una panorámica de los aportes teóricos y metodológicos; los enfoques, temas y resultados de las investigaciones. En el quinto apartado, se refieren los trabajos sobre violencia de los actores educativos en las escuelas; el siguiente apartado refiere las investigaciones sobre la gestión de la calidad en las escuelas de educación básica.

Y para terminar este capítulo, presentamos información del Modelo de Gestión Educativa Estratégica que en el marco del Programa Escuelas de Calidad de la Secretaría de Educación Básica se aplica en las escuelas de educación básica y, en el caso específico de la escuela objeto de estudio, es un programa de aplicación obligatoria, como en la mayoría de las escuelas del Estado de Puebla.

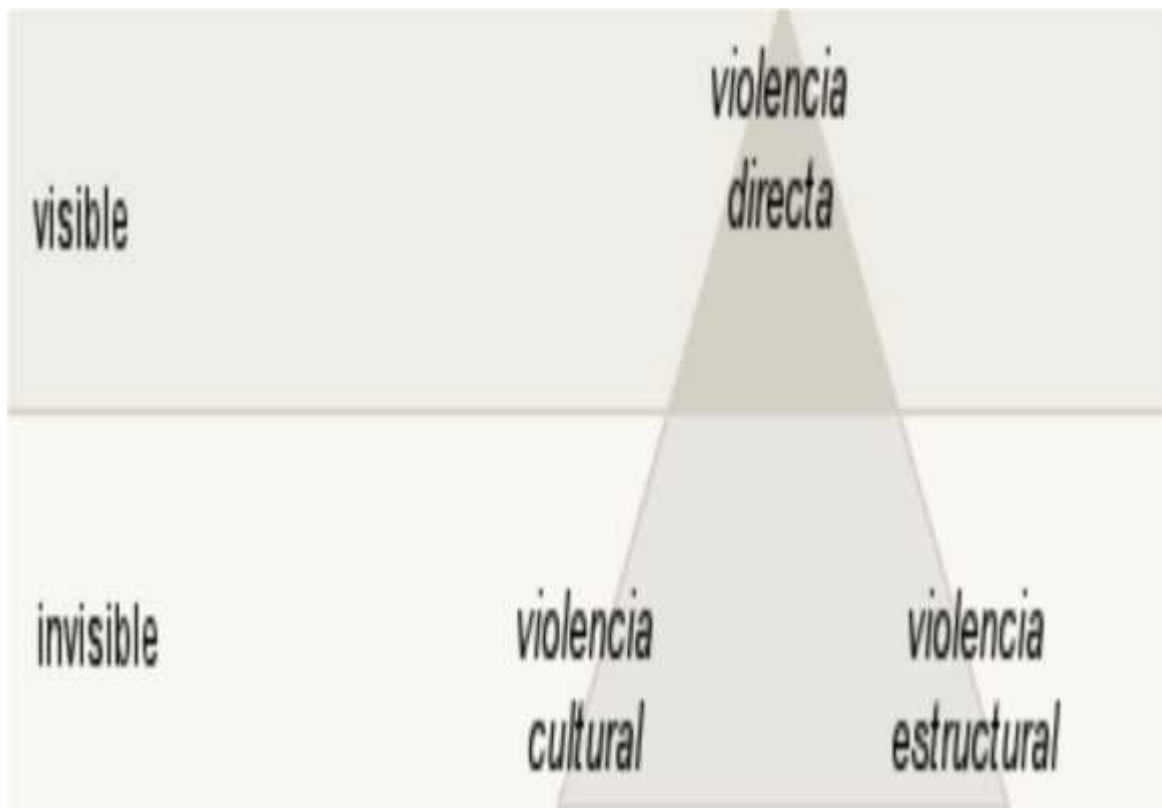
2.1 El concepto de violencia escolar.

Según Roberto González Villarreal, en la ponencia presentada en 2009 en el X Congreso de Investigación Educativa en Veracruz, Ver., México, al hacer una revisión histórica del tema de la violencia escolar, indica que la palabra violencia se deriva del latín *violentia*, compuesta a su vez por la raíz *vis*, que significa fuerza y el participio *latus* del verbo *fero*, llevar o acarrear; entonces *violentia* viene de *violare*, llevar o acarrear fuerza hacia algo. Estos componentes básicos del concepto violencia están presentes en las nociones contemporáneas, que se revisan en este capítulo, incorporado otras determinaciones históricas (González Villarreal, 2009).

Añade, Roberto González, que a la definición física o dura de la violencia, entendida como el uso de la fuerza para lograr algo, se le han añadido especificaciones en los instrumentos, que pueden ser mecánicos, verbales, psicológicos, morales, institucionales, comunicativos; en los agentes, víctimas y agresores, que van desde uno mismo, hasta grupos, países, razas, géneros, edades, clases, culturas; en los objetivos, sean productivos, restrictivos, negativos, miméticos; en la calificación, como en los criterios que dan pie a la violencia legítima, uso excesivo de la fuerza, desproporcionalidad en las sanciones, guerras justas y necesarias; en los resultados, muertes, heridas, traumatismos, daños morales y psicológicos, carencias, falta de oportunidades o, como dice Percy Calderón, realizaciones por debajo de las potencialidades humanas (Calderón Concha, 2009).

Lo anterior puede ser representado en el esquema de la página siguiente, conocido como el triángulo de la violencia, concepto construido por Johan Galtung:

Figura 1. Triángulo de la Violencia.



Fuente: Tomado de (González Villarreal, 2009)

Donde la violencia es como un iceberg, de modo que la parte visible es mucho más pequeña que la que no se ve. De acuerdo con Johan Galtung, existen tres tipos de violencia: la violencia directa, la cual es visible, se concreta con comportamientos y responde a actos de violencia. La violencia estructural, (la peor de las tres, a decir de Galtung), que se centra en el conjunto de estructuras que no permiten la satisfacción de las necesidades y se concreta, precisamente, en la negación de las necesidades. La violencia cultural, la cual crea un marco legitimador de la violencia y se concreta en actitudes. Con frecuencia, las causas de la violencia directa están relacionadas con situaciones de violencia estructural, y/o justificadas por la violencia cultural. Muchas situaciones son consecuencia de un abuso de poder que recae sobre un grupo oprimido, o de una situación de injusticia social, y reciben legitimación a través de discursos que justifican estas violencias (Galtung, 2004)

Retomando a Roberto González, tenemos que la violencia se multiplica en tipologías, deriva en innumerables conceptos por campo, agente, instrumento, objetivo, cualidad, resultado (González Villarreal, 2009). Entonces, la violencia escolar, según esta definición, es un marco, un lugar específico en el que se ejerce la violencia física, en su sentido extendido, desde uso de la fuerza física de los profesores para castigar a los alumnos, hasta el abuso y la violación sexual; la violencia psicológica y moral; la violencia simbólica e institucional; la violencia genérica y homofóbica; la violencia entre pares o acoso escolar; la violencia dirigida y letal; las micro violencias, las incivildades; la violencia política; las distintas formas de autoviolencia; la violencia contra la escuela: las violencias múltiples, de distintas partes, formas, agentes, frecuencias, resultados (González Villarreal, 2009).

A la sazón de las construcciones conceptuales de Roberto González y Johan Galtung, a lo expresado en notas periodísticas sobre ataques a maestros, en los escasos informes de violencia escolar de las autoridades educativas (como se muestra en el Capítulo I) y en las investigaciones presentadas en los últimos tres congresos de investigación educativa organizados en México por el COMIE (como se expone en este Capítulo II), podemos decir que no se da cuenta de la violencia ejercida por los padres de familia contra los docentes, y esa omisión es una forma de violencia invisible, pues

prevalece la creencia, y conceptualmente está aceptado, que los padres de familia no ejercen violencia contra los maestros cuando las propias notas de los diarios y los trabajos de investigación educativa explican que existen eventos entre padres de familia y maestros, a los que no nombran como violencia y dan por nombrarlos en el mejor de los casos, como malestar docente, hostigamiento o acoso en el ámbito laboral.

En los siguientes apartados mostramos que no existen trabajos que estudien la violencia de los padres de familia hacia los docentes. Entonces, nos preguntamos, para tal vez no contestar en esta investigación sino en un futuro trabajo, ¿la violencia escolar de padres de familia hacia maestros es producto de la violencia cultural y estructural que domina las relaciones entre los actores educativos, entre las relaciones de los actores de la investigación educativa en México, y más importante aún, en las relaciones de violencia ejercidas por los actores de las políticas públicas? Es una cuestión que tal vez retomemos en otro momento y en otra investigación.

Retomando la cuestión del concepto de violencia escolar, siguiendo a Johan Galtung consideremos que no podemos separar de su contexto espacio-tiempo a la violencia cultural y estructural que causan violencia directa pues, a su vez, la violencia directa refuerza la violencia estructural y cultural, por lo que podríamos estar ante un círculo perverso (Galtung, 2004) en donde no se quiere ver la violencia directa ejercida por los padres de familia, una más de las muchas que ya se manifiestan en el ámbito escolar. Esa omisión, de no llamar violencia escolar a la violencia directa de los padres de familia hacia los docentes, alude a una visión política presente en los programas públicos del sector educativo, que presenta a los docentes y los padres de familia como actores que comparten propósitos y capacidades para el desarrollo educativo de los alumnos.

Recordemos que esos programas, aún son diseñados exclusivamente por un solo actor, siendo éste el gobierno; y en las escuelas, los docentes se dedican a “aplicar” los programas; ellos no están convidados ni pueden convidar a otros a participar en la solución del problema. Esta investigación no tiene como interés el tema de la gobernanza, sin embargo, como puede verse en el Capítulo I, y retomando lo que expone Úrsula Zurita al revisar el Programa Escuela Segura, afirmamos que en la

formulación de políticas públicas dirigidas a la atención de problemas públicos, el gobierno y los diseñadores de políticas públicas siguen considerando que tienen un papel preponderante, en aspectos de la vida escolar donde no participan (Zurita Rivera, 2010). Resaltemos aquí esta condición política de la violencia escolar, reiterando que no es reconocida como tal cuando la ejercen los padres de familia; entonces, sólo así puede entenderse la ausencia de investigaciones que documenten como violencia la que está presente entre los padres de familia y los docentes en el ámbito educativo.

2.2 La violencia y la disciplina dentro del orden jurídico Mexicano.

El estudio de Perla B. Barrales Alcalá, publicado en el año de 2009, ofrece la revisión de la producción legislativa relativa a la violencia escolar en México. Esta autora parte de la necesidad de ubicar la función del Derecho y de explicar al sistema jurídico mexicano, a fin de poder exponer el tratamiento que el Derecho Mexicano le ha dado al tema de la violencia escolar. Y expone, lo que pareciera una obviedad pero que centraliza en su trabajo, que el orden o sistema social se traduce en normas que son aplicadas de manera forzosa y legítima en un Estado determinado; explica que tal legitimidad deriva de ser la voluntad del pueblo (representadas por el poder legislativo) la que las establece. Abundando que estas normas no sólo prescriben obligaciones, sino también un conjunto de potestades, permisiones, reclamos y exigencias jurídicamente justificadas.

Además señala que no todas tienen la misma jerarquía. Existen las normas fundamentales, que para el caso de México recibe el nombre de Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, que determina la validez de las normas que derivan de ella. Además el orden jurídico nacional está adscrito a la regulación de las relaciones internacionales del Estado Mexicano, establecida en los tratados y convenciones. Entonces la validez de un tratado internacional estriba de la relación jerárquica de las normas en el derecho interno. Si en el caso de que el derecho interno establezca su superioridad, el Estado tiene responsabilidad internacional si viola una norma de derecho internacional contenida en un tratado del que es parte.

Toda esta explicación sirve Barrales Alcalá para explicar que es práctica común de las escuelas cuando dictan su reglamento interno, elaborado por el director y el consejo técnico, pero que en las normas vigentes existen artículos constitucionales, leyes secundarias, tratados internacionales firmados por nuestro país y que al interior, la mayoría de los estados de la república tienen ordenamientos en sus constituciones políticas y en leyes específicas para atender el problema de la violencia. Después hace una revisión de cada uno de esos ordenamientos por estado, dependencia gubernamental y organismo descentralizado hasta llegar a las normas que se aplican dentro del sector educativo en todos los niveles de estudio y modalidades.

Resulta importante, en la revisión de esta autora, que en la mayoría de los ordenamientos a nivel de institución escolar se mantenga la figura de gobierno centrada en el director de la escuela y en los maestros. Estos actores son los responsables de amonestar a los alumnos que comentan faltas, siempre en privado y con notificación a los padres de familia. Y ese es todo el poder que pueden usar los docentes frente a un alumno que comete infracciones a los reglamentos en la educación básica. La amonestación puede incluir la suspensión temporal de la asistencia a clases pero nunca la expulsión, por demás comprensible pues se opondría, esa medida, una ley fundamental y a los tratados internacionales en materia de derechos humanos y derechos del niño.

Esta revisión de la producción normativa para atender la violencia escolar incluye un apartado de procedimientos para sancionar la violencia. Nuevamente, los actores materia de regulación en caso de violencia escolar son los alumnos, los docentes y el directivo. Ninguna ley, regla de operación de programas públicos, reglamento o manual para atender la violencia en las instituciones educativas de nuestro país, considera, siquiera, la posibilidad de que los padres de familia cometan violencia contra otros padres de familia, los docentes o los alumnos.

Otros estudios en esta misma línea son los realizados por Úrsula Zurita Rivera, estudiosa de cuestiones legales relativas a la violencia escolar en México. Su aportación más reciente a este tema fue una conferencia magistral que resume su trabajo de investigación dada en la presentación del Programa Nacional de Convivencia

Escolar. En esa conferencia la autora explica los componentes filosóficos, legales, sociológicos y de estudio de las políticas públicas, de psicología del desarrollo humano y para el desarrollo de competencias sociales de convivencia que han guiado su trabajo investigativo. Destacamos aquí un estudio publicado en junio del año 2012, en una revista de una universidad sudamericana, titulado “Las escuelas mexicanas y la legislación sobre la convivencia, la seguridad y la violencia escolar” (Zurita Rivera, 2012). En ese trabajo, expone resultados de análisis realizado a leyes de varios estados de la república mexicana: Tamaulipas, Sonora, Nayarit, Puebla, Veracruz y el Distrito Federal en México, las leyes promulgadas en esta materia en otros países de América Latina; tales como Bolivia, Chile, Colombia, Perú y Paraguay. Resulta importante destacar para nuestra investigación que en el caso de México, no tiene una Ley General en la materia de violencia escolar. El resultado del estudio se resume en la afirmación de la autora de que las seis leyes pretenden generar las condiciones indispensables para la construcción y fortalecimiento de una convivencia escolar sin violencia.

Podemos observar que a diferencia de las leyes de los países sudamericanos, en nuestro país esas leyes no consideran a los padres de familia como actores que pudieran generar violencia en el ámbito escolar. Países como Argentina, Chile y Colombia, han incorporado a sus legislaciones las previsiones y sanciones cuando los padres de familia agreden a otro actor en el ámbito educativo.

Martha Alicia Tronco Rosas, Susana Ocaña López y Gabriela Peralta Quevedo presentan en 2011 los resultados de la investigación denominada “Hostigamiento y Acoso en los ámbitos laboral y escolar. Este estudio tiene el objetivo de identificar los principales mecanismos y visibilizar las diversas manifestaciones de acoso y hostigamiento que pueden vivir hombres y mujeres dentro del instituto en los ámbitos laboral y escolar.

Para ello los investigadores se plantearon la revisión de términos adoptados en nuestro país para describir fenómenos que no son lo mismo que en países donde se registraron esos fenómenos con términos como bullying y mobbing, pues explican que en la terminología en español y aplicada a nuestro contexto son acoso y hostigamiento

escolar y laboral, el que describen como el deseo humano por dominar al otro, al semejante, gozar con su desgracia aunque ésta sea auto infligida. Y afirman que, en consecuencia, el acoso y hostigamiento se convierten en una forma de violencia porque producen molestia y desagrado, porque invaden la esfera de intimidad de la persona, llega a controlar sus movimientos y porque, en pocas palabras, transgrede la voluntad del afectado. También en su investigación proponen estudiar el acoso y hostigamiento desde nuestros códigos y leyes, ya que al interponer términos como bullying o mobbing, que no aplican a nuestra realidad, se ha complicado el abordaje y las respuestas ante dicho problema (Tronco Rosas, Ocaña López, & Peralta Quevedo, 2011).

2.3 Políticas públicas, planes, proyectos y campañas para erradicar la violencia escolar.

Los estudios de este aspecto de la violencia se centran en estudiar los programas, los planes y los proyectos así como las campañas para sacar la violencia de las escuelas. Destaca el estado del conocimiento sobre este tema elaborado por Eulalia Magaña García en el año de 2009 en el marco del seminario de Género y Violencia Escolar (Magaña García, 2009). Su aportación consiste en identificar los programas que se han dado a la tarea de combatir o erradicar la violencia en las escuelas. Esos programas son:

Contra la violencia, eduquemos para la paz. Por ti, por mí y por todo el mundo. Magaña García explica que se implementó en el sexenio 2000-2006, y su propósito es el fomento de la Educación para la Paz y la resolución no violenta de los conflictos. Es impulsado por El Fondo de Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF, por sus siglas en inglés) y la Secretaría de Educación Pública (SEP) de la Ciudad de México y la organización civil Grupo de Educación Popular con Mujeres (GEM). Su propósito es combatir la violencia en las escuelas, desde preescolar hasta secundaria, incluida la educación para adultos. Su estrategia de trabajo es la apertura de un espacio semanal para que todos los niños, niñas y adolescentes reflexionen y aprendan acerca del valor del respeto y la importancia de una vida libre de violencia, a través de la impartición de talleres para docentes y personal administrativo de las escuelas, orientando en la capacitación para la resolución no violenta de conflictos.

El programa incluye una reconstrucción histórica de los organismos que han trabajado en el campo de estudio. Este programa se fundamenta en un concepto de paz positiva y no violencia (se escribe como una sola palabra pues lleva consigo un programa constructivo de acción, un pensamiento nuevo, una nueva concepción de la humanidad y del mundo), que retoma de la Investigación para la Paz y el movimiento de Educación para la Paz. Este programa forma al cuerpo docente para que desarrolle competencias profesionales en habilidades intelectuales específicas, dominio de los contenidos de enseñanza en educación para la paz, competencias didácticas, identidad profesional y ética, capacidad de percepción y respuesta a las condiciones de sus alumnos y el entorno. El trabajo con los alumnos, considera partir del desarrollo de las competencias psicosociales como base para un crecimiento moral. Este programa trabaja con padres de familia, realiza talleres de sensibilización para que contribuyan con la escuela en la tarea propuesta.

Este programa inició en el 2001 en algunas escuelas de educación básica del Distrito Federal, y continúa funcionando de manera ininterrumpida, no sólo en el Distrito Federal, sino también en algunos otros estados de la República Mexicana. (UNICEF, 2014)

El Programa Escuela Segura. Se generó en el sexenio 2006-2012. Es un programa que se derivó de una política a nivel federal. Está dirigido a las escuelas de nivel básico para que realicen gestión de ambientes seguros. En las reglas de operación de los años 2008 a 2013 se establece plantean como objetivo general contribuir a mejorar la calidad educativa que se ofrece a los alumnos de las escuelas públicas de educación básica mediante la gestión de ambientes escolares seguros y como objetivo específico consolidar las escuelas públicas de educación básica como espacios seguros, libres de violencia, delincuencia y consumo de sustancias adictivas, propios para la formación integral de los alumnos.

Dicho programa aborda el tema de la seguridad escolar desde tres dimensiones: la participación social, la gestión escolar y el desarrollo de competencias ciudadanas. La dimensión participación social incluye la colaboración de padres de familia, maestros y alumnos en la conformación de redes de prevención alrededor de la actividad escolar.

La dimensión gestión escolar reside en el desarrollo de acciones relacionadas con la organización de la escuela. Esas acciones intentan propiciar un ambiente de convivencia democrática que favorezca la participación, la discusión y el análisis de situaciones y problemas que afectan el bienestar de la comunidad escolar. La dimensión desarrollo de competencias ciudadanas apunta al aprovechamiento de los aprendizajes que el alumnado logre a través de las diferentes asignaturas del currículo, especialmente aquellas que promueven el análisis de situaciones de riesgo, medidas de prevención, compromisos con el cuidado de uno mismo y de los demás, así como la reflexión sobre valores y la actuación ética.

Por su parte Úrsula Zurita Rivera, en una ponencia presentada en el XI Congreso de Investigación Educativa, realizado en la ciudad de México en el mes de noviembre de 2011, a propósito del programa Escuela Segura señala que “En la literatura especializada se reconoce que uno de los principales rasgos de la violencia que la determina es la multicausalidad por, causas tales como la desigualdad, la pobreza, la exclusión, la migración, el multiculturalismo.

No obstante, el fracaso más grave en las sociedades latinoamericanas(...), es la incapacidad histórica para construir sistemas de justicia adecuados, ...para el Estado la violencia escolar es una violencia ilegítima a que desafía y/o se escapa del conjunto de reglas que norman a las escuelas En este contexto, el papel del Estado en la erradicación de la violencia escolar es central y en el desempeño de las instituciones educativas públicas o privadas, esta responsabilidad adquiere contenidos singulares.” Por lo que el Programa Escuela Segura es parte de las políticas que realizan los gobiernos para combatir la violencia ilegítima que representa la violencia escolar. (Zurita Rivera, 2011)

Además de estos dos programas Magaña García menciona otras acciones que se suman a las estrategias gubernamentales para mejorar las condiciones de vida escolar y frenar la violencia. Estos programas son Proyecto “Crea tu Espacio” que busca prevenir la deserción escolar y reducir la violencia en la educación secundaria. Este programa inició a fines del 2007 impulsado por los Servicios a la Juventud (SERAJ), y en conjunto con la Administración Federal de Servicios Educativos en el

Distrito Federal (SEPDF), la Presidencia Municipal de Ecatepec, la Comisión de Derechos Humanos del D.F. y nueve universidades (Magaña García, 2009).

Otro programa para atender la problemática de la violencia de género en las escuelas, es la campaña “Sensibilización a la no Violencia de Género” encabezada por la SEP y en la que participaron el Instituto Nacional de las Mujeres (INMUJERES), el Instituto Mexicano de la Juventud (IMJ), en tanto que la UNICEF divulgó mensajes para promover la equidad de género, llegando a 13 millones de niños y niñas de las 92,000 escuelas primarias de todo el país (Magaña García, 2009).

La Secretaría de Educación Pública (SEP), en conjunto con la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), colaboran en el Proyecto “Escuelas Abiertas para la Equidad” (Secretaría de Educación Pública, 2009). Además, se suman iniciativas como la del concurso “Equidad, el respeto es la ruta” que promueve entre los adolescentes la equidad de género, el respeto de los derechos humanos y la no violencia basado en un uso alternativo de las tecnologías de la comunicación y la información (Secretaría de educación Pública, 2014).

También la SEP, en el año 2009 y, en conjunto con el Programa Universitario de Estudios de Género (PUEG) de la UNAM, editó el libro “Equidad de Género y Prevención de la Violencia en Preescolar” (Secretaría de Educación Pública, 2009). Este material busca proveer a las educadoras y a los educadores información y conocimientos que les permitan desarrollar capacidades necesarias para impartir una educación que favorezca la equidad entre hombres y mujeres y elimine todas las formas de violencia de género en nuestra sociedad.

Las acciones del sector público apoyadas por organizaciones civiles son numerosas, entre ellas encontramos las siguientes: “Rebotando el bullying” Es un programa para disminuir el creciente fenómeno del bullying en las escuelas de educación básica de la capital del país, coordinado por el Instituto del Deporte del Distrito Federal (IDDF) (Gobierno del Distrito Federal, 2010). Otra de las acciones es el programa “Escuelas sin Violencia” impulsado por la Secretaría de Educación del Distrito

Federal, busca que mediante el uso de las tecnologías se acompañe y asesore ante el maltrato escolar y lo hace a través de líneas telefónicas.

Organismos nacionales, como la Comisión Nacional de los Derechos Humanos (CNDH) lanzó el Programa Nacional para Abatir y Eliminar la Violencia Escolar el programa funcionó en el periodo escolar 2009-2010 su objetivo principal fue difundir y promover los derechos y obligaciones de todas las y los agentes involucrados en el entorno escolar, ya sea el alumnado, el cuerpo docente y autoridades correspondientes (Humanos, 2014).

En el año de 2011 Ana Isabel Garavito Aguirre, Azucena Ramos Herrera y Olga Delia Cruz Vélez presentan los resultados de un Curso Taller dirigido a estudiantes de bachillerato que cursan estudios en el Centro Universitario de Los Altos, Universidad de Guadalajara. Ray Woollam, canadiense experto en el tema del desarrollo de habilidades para vivir sin violencia fue el asesor. Desde entonces a la fecha, se replicó en varias preparatorias, en algunos de sus centros universitarios y en áreas administrativas. También se realizó en otras instituciones educativas como la Universidad de Guanajuato, la Universidad Autónoma de Nuevo León, la Universidad Autónoma del Estado de México y en varios foros académicos nacionales y extranjeros. Los participantes del curso taller comentaron que la situación grupal de violencia se eliminó y descubrieron que la violencia que se presentaba en el grupo, era un asunto entre parejas y equipos, no algo generalizado, ya que las agresiones tenían sólo esa dirección (Garavito Aguirre, Ramos Herrera, & Cruz Vélez, 2011).

Para cerrar este apartado podemos decir, siguiendo a Úrsula Zurita, que todas las políticas, programas, acciones y campañas, señaladas anteriormente, conciben la violencia escolar como un problema esencialmente de niñas, niños, adolescentes y jóvenes y no obstante, en el mejor de los casos se examina la influencia del contexto social, se limita al narcotráfico, crimen organizado y delincuencia común. Como lo hemos señalado en el Capítulo I, poco se mencionan otros problemas sociales como discriminación, pobreza, exclusión, desigualdad y migración, a pesar de que en la literatura especializada de la sociología, politología y economía, está ampliamente documentada la relación que tienen con la violencia escolar (Zurita Rivera, 2011).

2.4 La disciplina e indisciplina en las escuelas como estudio de la violencia escolar.

Alicia Estela Pereda Alfonso, realiza una investigación, en 2009, en el marco del Seminario de Género y Violencia Escolar en la Universidad Pedagógica Nacional, del estado del arte sobre el fenómeno de la disciplina e indisciplina en las escuelas. Esta autora revisa las investigaciones producidas en el ámbito académico bajo la forma de trabajos recepcionales, de grado y posgrado, realizados en Instituciones de Educación Superior (IES) del ámbito público y privado del país. El corte abarca los años 2000 a 2009 La de la muestra está integrada por 92 (Pereda Alfonso, 2009) trabajos recepcionales de grado y posgrado

En su estudio Pereda Alfonso encuentra la prevalencia de dos expresiones: violencia en las escuelas y violencia escolar. La primera consigna a las manifestaciones de violencia que se concretan en las relaciones entre los agentes educativos; mientras que la segunda, refiere a la reproducción cotidiana de la violencia social cuyo epicentro es la escuela. En los dos grupos de trabajos de investigación, la autora refiere que existe el supuesto de que existe un vínculo estrecho, entre la disciplina, la indisciplina y la violencia en las escuelas

Los enfoques y abordajes desde los cuales se plantean las investigaciones consultadas por Pereda Alfonso, permiten identificar tres enfoques en torno de los cuales gira la producción académica sobre esta temática:

a) El enfoque de la disciplina/indisciplina como un problema exclusivo de los individuos.

b) El enfoque de la disciplina/indisciplina como una construcción que concretan los agentes educativos a través de sus prácticas cotidianas. En este sentido, la disciplina se trata de una condición para el logro de metas educativas y la creación de un clima escolar satisfactorio que permita alcanzarlas.

c) El enfoque de la disciplina/indisciplina que enfatiza la dimensión del poder en una doble vertiente: la disciplina desde una perspectiva negativa (reprime, coarta, coacciona); y la disciplina en sentido positivo (como un medio para concretar procesos de subjetivación en la escuela).

Otro trabajo que da cuenta de la indisciplina escolar, es el que Claudia Lucy Saucedo Ramos y Alfredo Furlan Malamud presentan en 2009 en la ciudad de Veracruz, Ver. (Saucedo Ramos, 2009) En este trabajo, los autores discuten la manera compleja en que los problemas de indisciplina y violencia en las escuelas se construyen como resultado de la participación de los distintos actores implicados: alumnos, maestros, directivos, trabajadoras sociales, padres de familia, etc.

A partir de un enfoque sociocultural y de una metodología cualitativa, toman como unidad de análisis los sucesos ocurridos a lo largo de un periodo de tiempo en una escuela secundaria pública, que derivan en conflictos de diverso tipo por el corte de cabello (en el copete) que una trabajadora social realizó en varias alumnas a las que señalan como “Emo”, y por el robo de un celular entre compañeros. En el análisis contenido en su trabajo de investigación, los autores discuten que en el fluir de los hechos es difícil separar las acciones para dirimir los conceptos correspondientes, por ejemplo si se trataba de indisciplina, o de violencia, o de actos de incivilidad, etc. Concluyen que los problemas se alimentan por la participación de los actores que se afianza en el contexto escolar pero que también la penetra con propuestas colectivas (como la cultura Emo, el uso de celulares, los derechos humanos), que cuestionan los esfuerzos de la escuela por establecer su propio orden a partir de su reglamento escolar o de su comprensión de cómo dirigir la formación de los alumnos.

Jorge Carlos Herrera Silva y Karla Domínguez Pérez también en 2009, realizan una investigación en la línea temática de la disciplina y la violencia escolar (Herrera Silva, 2009). Estos investigadores parten de premisas como las siguientes: las causas de indisciplina se perciben desde la mirada del perpetrador o de la víctima, siendo así que se menciona al ambiente familiar desfavorable, presiones de los compañeros y la falta de interés como las más comunes. Los objetivos que se plantearon fueron conocer los factores de riesgo más comunes asociados a indisciplina y aprovechamiento escolar en un grupo de alumnos de una primaria pública. La investigación se realiza desde un enfoque de la epidemiología sociocultural, efectúan un estudio de tipo ex post facto, bajo un diseño de casos y controles con alumnos de primaria. Revisan los expedientes

en una escuela pública, analizando factores: sociodemográficos, conductuales, psicopedagógicos, e institucionales.

El análisis de datos es con estadística no paramétrica, razón de momios y riesgo relativo. Los resultados obtenidos: Participaron 34 alumnos en el grupo de casos y 92 controles. Los factores de riesgo asociado a indisciplina de mayor peso son los conductuales y psicopedagógicos: cumplimiento de compromisos y respeto a los compañeros. Para el aprovechamiento escolar: cumplir compromisos y respeto a las reglas, con los personales: adicciones en la familia (OR=34.00) y tipo de parto (OR=3.60). Lo que los lleva a concluir que los factores de riesgo asociados a indisciplina y aprovechamiento escolar prefiguran una población con características epidemiológicas particulares que permiten establecer estrategias preventivas para próximas generaciones.

Claudia Saucedo Ramos, Gilberto Pérez Campos y Alfredo Furlan Malamud en 2011, presentan resultados de una realizada en una escuela secundaria pública del estado de México. La investigación se construye a través de un método etnográfico, para conocer las dinámicas a través de las cuales se gestan los problemas, las visiones que los actores van plasmando de los mismos, los procesos de negociación que despliegan y sus luchas; se usa un enfoque sociocultural para analizar el concepto de persona.

A través de un método etnográfico se realizan observaciones durante seis meses, dos veces a la semana, en dos grupos de segundo año. Como resultados se anota que el arreglo de las prácticas que cada maestro articuló en sus clases está compuesto no sólo por la organización propia para la enseñanza de contenidos académicos, sino también por las interacciones de carácter social a través de las cuales se dirimen los márgenes de acción de los alumnos. Estos se ubican como personas con un carácter integral en donde importa no sólo el estar callado y atento a las clases, sino en que se tomen en cuenta sus intereses emocionales, sociales y cognitivos.

Terry Carol Spitzer S. en 2011, presenta los primeros hallazgos de una investigación diseñada para realizarse entre el año 2000 y el 2014. La investigación se

trata del análisis de datos administrativos y de observación directa de los casos graves de indisciplina. La metodología que se siguió fue la selección de 100 casos y más de 400 estudiantes. La revisión de los expedientes individuales y de registros etnográficos permitió al investigador tener un perfil integral de los estudiantes involucrados, así como de las condiciones institucionales y prácticas propicia para la indisciplina y agresiones entre estudiantes. El trabajo se realizó en la Universidad Autónoma de Chapingo. Entre los estudiantes de nivel medio superior (Spitzer S, 2011).

Carlota Guzmán Gómez en su ponencia de 2011, desarrolla la postura de François Dubet frente a la violencia escolar, en esa ponencia considera que aporta una mirada crítica y reflexiva hacia la manera de concebir la violencia, además de que la analiza en el contexto de las transformaciones de la escuela y del sistema educativo. En una primera parte se abordan los problemas en la conceptualización de la disciplina en donde se le reconoce como un objeto complejo que engloba conductas muy heterogéneas y en la segunda parte, se exponen las distintas lógicas de acción que subyacen a la violencia y concluye con la exposición de algunas derivaciones metodológicas del planteamiento del mencionado autor (Guzmán Gómez, 2011).

Azucena Ochoa Cervantes y Evelyn Diez- Martínez explican en su investigación, dada a conocer en 2011, que parten de la consideración de que es necesario indagar acerca de cómo se desarrolla la convivencia dentro del contexto escolar, debido a que no todos los comportamientos que suceden en la escuela son violentos. Realizan una investigación de tipo exploratorio de corte transversal que tuvo como objetivo identificar y analizar los factores que originan, propician y mantienen los problemas de convivencia en escuelas de educación básica de la ciudad de Querétaro. Se aplica un cuestionario que indaga acerca de las siguientes variables: percepción del ambiente escolar, normas de funcionamiento y sistema de sanciones, formas de participación, canales de comunicación, relaciones entre los miembros de la comunidad educativa, percepción de conductas inapropiadas, percepción de conflictos y mecanismos de resolución. Se aplicó a 120 estudiantes (40 de 5° de primaria, 40 de 1° de secundaria y 40 de 3° de secundaria).

Los resultados muestran que el mayor porcentaje de comportamientos que se presentan en estos grupos se concentran en los disruptivos. Lo anterior sugiere que estos comportamientos alteran el clima de convivencia en las aulas, interfiriendo en las relaciones interpersonales tanto con los profesores como entre los alumnos (Ochoa Cervantes & Diez- Martínez, 2011).

2.5 Violencia de los actores educativos en las escuelas.

Erika Rivero Espinosa, César Barona Ríos y Cony Saenger Pedrero en 2009 presentan resultados de su investigación. Este trabajo analiza la violencia entre pares, y sus formas específicas emergentes (bullying) a nivel educación secundaria en Morelos (Rivero Espinosa & Barona Ríos, 2009). Los objetivos son conocer las formas en que la violencia interpersonal se presenta, la percepción de los estudiantes, sus consecuencias en la convivencia escolar y los problemas que se enfrentan sobre su visibilidad en la institución escolar. Los resultados muestran que el bullying es un fenómeno que no es fácil identificar pues se encuentra engendrado en las relaciones de “convivencia ruda” entre estudiantes y se confunde con la multiplicidad de formas de violencia en escuela.

Es un estudio de tipo exploratorio de corte cualitativo. Realizan una revisión de estudios precedentes sobre el tema y a partir de éstos se emprende un primer acercamiento en una escuela secundaria en Morelos. Para la elección del escenario se sigue el criterio de muestreo teórico. La colecta de datos se hace mediante entrevistas grupales e individuales a 12 estudiantes de una secundaria federal, de edades entre 12 y 14 años, de primero y segundo grado de ambos sexos. Los resultados encontrados se sistematizan y se describen en cuatro rubros: a) formas de violencia, b) características de la violencia, c) percepción de los sujetos, d) consecuencias e intervención de la institución.

Otra investigación en esta misma tesitura, es la que realizan Rosalba Vázquez García y Eugenia Lucas Valerio, presentan resultados en 2009. Estas autoras consideran que reconstruir los sentidos de las violencias en la escuela secundaria desde la mirada de los agentes educativos es una tarea compleja y necesaria porque existe una lucha simbólica en el interior del espacio escolar para caracterizar la

violencia y poder diferenciarla de la no violencia, responsabilizando a individuos, grupos, normas, cultura, currículo –entre otros– de sus brotes y consecuencias (Vázquez García & Lucas Valerio, 2009).

Los investigadores abordan las violencias en la escuela como objeto de estudio las condiciones teóricas y empíricas que hacen posible identificar las representaciones sociales de directivos, docentes y orientadores educativos, los contextos de su uso, interpretando la construcción de sus sentidos y dando cuenta de las funciones sociales que cumple, porque hay que aprender a distinguir las violencias interpretadas en el lenguaje cotidiano de la escuela, y las violencias desde la teoría social. El objetivo de esta investigación es abordar las violencias en la escuela secundaria es de una postura cualitativa, interpretativa, global a través el estudio de las representaciones sociales de los agentes educativos –directivos, docentes y orientadores–, así como de la descripción de situaciones y eventos catalogados como violentos en cuatro escuelas secundarias de una zona escolar del Distrito Federal.

Por su parte, Lucía Rodríguez, Francisco Díaz y Fernando Rodríguez, publican en 2009, un estudio titulado “Trabajo docente y violencia en las escuelas: Estudio exploratorio de la OREALC-UNESCO en seis regiones latinoamericanas.” Se trata de un estudio exploratorio sobre condiciones de trabajo y salud docente en escuelas de educación básica (Rodríguez Guzmán, Díaz Cisneros, & Rodríguez Guzmán, 2009). Mediante la aplicación de una encuesta se interroga a los docentes acerca de lo siguiente: ¿Percibe la violencia como un problema grave en la escuela?, ¿ha sufrido amenazas a su integridad física?, ¿existen formas de violencia organizada en su escuela?, ¿considera seguro el entorno durante las horas de trabajo? y ¿considera seguro el entorno a la entrada o salida de la escuela? Por otra parte, se indaga lo referente a las dificultades contextuales que afectan el cumplimiento de los objetivos pedagógicos. Los resultados muestran la presencia de graves situaciones de violencia en 7 de cada 10 escuelas. Más de la mitad de los profesores no consideran seguro el entorno de trabajo y algo más de la tercera parte de los mismos han recibido amenazas a su integridad física. Los problemas del contexto en donde están inmersas las escuelas, se ven marcados por situaciones de pobreza, abandono de los padres y

violencia intrafamiliar, entre otros elementos desfavorables. Además de las condiciones materiales del trabajo docente, las condiciones sociales: problemas del entorno y exposición a situaciones de violencia, conjuntamente generan insatisfacción laboral, estrés y desgaste emocional en el profesorado. El estudio se realiza en Santa Fe, Argentina; Santiago de Chile, Chile; Quito, Ecuador; León, Guanajuato., México; Lima, Perú y Montevideo, Uruguay.

Areli García Mendoza y Andrea Shuman realizan una investigación para conocer la violencia escolar entre estudiantes de una escuela secundaria en la ciudad de Mérida. Los resultados los presentan en 2009 (García Mendoza & Shuman, 2009). El estudio es de corte cualitativo cuyos objetivos fueron: describir la opinión de estudiantes de secundaria sobre el significado que le dan al término de violencia entre alumnos y conocer las formas más comunes de violencia que se presentan entre ellos. En la investigación participaron 10 discentes de una secundaria de la ciudad de Mérida. Se analizaron las entrevistas de cinco hombres y cinco mujeres. Los resultados probaron que la conceptualización del término de violencia entre estudiantes presenta ciertas diferencias basadas en el género. Además se encuentra que los tipos de violencia que se practican con mayor frecuencia son: la física, la verbal y la violencia en contra de la propiedad de otros estudiantes.

Célica Esther Cánovas Marmo en investigación llevada a cabo durante 2009, titulada “El conflicto en el ámbito académico básico y sus estrategias de solución” presenta lo que ella llama una construcción conceptual de la convivencia escolar, el trabajo se estructura en dos etapas: Una realizada como diagnóstico, con el objetivo de recuperar qué situaciones de tensión se vivían en la cotidianidad escolar, a través de las voces de niños, maestros, directivos y padres madres de familia en escuelas de educación básica en una ciudad de una provincia central mexicana, misma que arrojó como resultado distintas versiones sobre la violencia y sus múltiples maneras de manifestarse dentro del ámbito escolar.

La siguiente, planeada como investigación-acción, tuvo por propósito la implementación en salones de clase de un proceso reflexivo en torno a los valores más

importantes en el logro de una convivencia escolar, adecuada para el aprendizaje; con tal fin, se diseñó un tríptico ilustrado, capacitándose a los profesores en su uso (56 en total), proceso que se observó en el salón de clase de aquellos profesores que se propusieron hacerlo (de los cuales, se seleccionaron 5); el tríptico se aplicó a un total en 5 grupos de 4º, 5º y 6º grados de primarias urbanas. El marco teórico del estudio de caso fue la perspectiva crítica, así como la metodología cualitativa dio lugar a observaciones y entrevistas a los sujetos-actores implicados en ambas etapas. Este trabajo da cuenta de tal proceso, donde destaca el significado que tuvo para los alumnos la experiencia de platicar y ejercitar lo que implica convivir en el ámbito escolar (Cánovas Marmo, 2009).

Antonio Gómez Nashiki y Sergio López Molina, en el 2011 presentan ponencia de su investigación que analiza el fenómeno escolar denominado bullying, o maltrato entre iguales, en cinco escuelas primarias de distintos municipios de Colima, centrando la atención en los alumnos catalogados por los maestros, padres de familia y compañeros de salón como problemáticos, de mala conducta, violentos, “golpeadores” y promotores del maltrato hacia sus compañeros, y por otra parte, se registra la opinión de las víctimas y su posición ante los hechos.

A través de la observación y de entrevistas con los alumnos involucrados en esta situación se da cuenta de las razones que argumentan cuando molestan a sus compañeros, su forma de actuar y la valoración que hacen de la violencia como un recurso de poder que les permite a unos lograr una posición privilegiada de dominio, y para otros, sufrir la desigualdad y el maltrato que les implica este tipo de acoso. Los resultados encontrados, los investigadores los resumen así: “La valoración de la violencia física como método para resolver problemas, los pocos mecanismos institucionales disponibles para hacer frente a la violencia, así como la actitud que asumen las víctimas para defenderse favorecen que el bullying se desarrolle como una práctica recurrente de control entre alumnos en la institución educativa.” (Gómez Nashiki & López Molina, Bullying e institución educativa. Una perspectiva cualitativa del maltrato entre (des)iguales., 2011).

Marytza Pérez García y Marlén Gálvez Marín en 2011, exponen resultados de su investigación, cuyo objetivo es develar la violencia que se genera a través de la Práctica Docente la cual es propiciada, consideran ellas, por el Sistema Educativo y dan a conocer las concepciones que tienen sobre ellas los profesores y alumnos en una escuela primaria del estado de Hidalgo en un estudio de tipo cualitativo con un tratamiento epistemológico hermenéutico crítico.

Las investigadoras consideran que la Violencia Escolar está inmersa en las prácticas cotidianas de los docentes hacia sus alumnos; de modo, que la mayoría considera “normales” y hasta “benéficas” las acciones que se ejercen sobre ellos en la vida escolar quedando ocultas las relaciones de poder y dominación a la que son sometidos, lo que las llevó a plantearse estas preguntas de investigación: ¿Cómo cobran forma, se manifiestan, se hacen visibles, y desarrollan las manifestaciones de Violencia Escolar en la vida cotidiana, entre los diferentes actores que participan al interior de una escuela Primaria? ¿Qué piensan los alumnos y docentes sobre las acciones que se manifiestan en la Práctica Educativa? ¿Cómo se concretan en los espacios áulicos las prácticas que hacen posible la reproducción y/o transformación de una determinada formación social? Y ¿Qué consecuencias genera la Violencia Escolar en los alumnos? (Pérez García & Gálvez Marín, 2011).

Una investigación más en este sector del tema de la violencia escolar se propone pensar en la integridad física, psicológica y emocional de los niños y estudiantes de nuestro país. Blanca Silvia Fraijo Sing y César Octavio Tapia Fonllem en la investigación publicada en 2011, consideran que es algo que a la mayoría de la sociedad preocupa, y debido al conocimiento de casos e información sobre la presencia de conductas abusivas, acoso o maltrato que sufren estudiantes dentro de los planteles educativos y que actualmente conocemos como Bullying, se hacen latentes, dicen ellas, los siguientes cuestionamientos: ¿son las escuelas un lugar seguro?, ¿existirá este problema en la escuela dónde estudia mi hijo? . El propósito de su estudio es describir la percepción que tienen los profesores sobre el tipo de intimidación que se presenta con mayor frecuencia en sus contextos educativos. La muestra está compuesta por 100 maestros del nivel básico de educación de las ciudades de Hermosillo, Nogales y Agua

Prieta, en el Estado de Sonora, a los cuales se les aplicó el instrumento con cinco de las escalas utilizadas por el Ministerio de Educación de Ontario para la “encuesta por muestreo para los profesores y personal educativo acerca de la intimidación”.

Se incluyen subescalas sobre el tipo de abuso, el contexto, las acciones, el momento y el comportamiento abusivo en la escuela, además de considerar variables demográficas. Se realiza un análisis univariado, así como el análisis de confiabilidad para cada escala. Entre los resultados se destaca la conducta abusadora que representa una mayor problemática, el lugar y momento más frecuente en los que se percibe se comenten actos de intimidación (García Larios, Fraijo Sing, & Tapia Fonllem, 2011).

Como puede observarse en este capítulo, en la investigación educativa relacionada con el tema de la violencia escolar no existen trabajos que den cuenta de la violencia entre padres de familia y docentes. Por eso, llama nuestra atención el artículo de una revista que caracteriza los principales componentes actuales de la problemática conocida como “violencia en las escuelas”. Ese artículo, escrito por Alfredo Furlan Malamud, presenta la violencia ejercida por los docentes en aras del control disciplinario; y menciona un tipo de violencia contextual que afecta a los docentes: la que sufren los docentes por las extorsiones de que son objeto (Furlán Malamud, 2012); también se ocupa otros tipos de violencia, como los riesgos de reclutamiento que viven los jóvenes de ciertas zonas del país, por parte de la delincuencia organizada; y la violencia que ejercen los jóvenes entre sí.

Lo destacamos aquí porque de entre las producciones revisadas, este autor menciona un tipo de violencia hacia los docentes que no se da por la asociación a sus tareas en el ámbito escolar. Tuvo en su momento difusión en la prensa que los maestros de una zona del país vivían atemorizados por las extorsiones de que eran objeto, ya que eran obligados a pagar un importante porcentaje de su sueldo a cambio de poder trabajar. Estos son casos en que se justifica la asociación escuela-policía. Claro que hay que superar la crisis de credibilidad de las instituciones del Estado encargadas de la seguridad. En la última parte del texto se enumeran acciones que el

autor estima necesarias para enfrentar el problema de la violencia en las escuelas, enmarcadas en políticas que busquen un mejoramiento general del trabajo escolar.

2.6 La gestión para intervenir en situaciones de violencia en las escuelas.

Nora Beatriz Alterman Bercovich presenta resultados en 2009 de su trabajo de investigación titulada “La gestión de un cambio disciplinario en una escuela de nivel medio: problemas y desafíos” (Alterman Bercovich, 2009). El propósito es aportar claves de lectura de una experiencia de transformación de los procedimientos de regulación de la disciplina escolar, en una escuela de nivel medio de la ciudad de Córdoba, Argentina. Indaga dos cuestiones íntimamente relacionadas, por un lado, las características de los nuevos procedimientos de regulación de la disciplina escolar, y por otro, las estrategias de los sujetos ante los cambios. Se analizan las estrategias impulsadas desde la gestión directiva, como motor y pieza clave de dicho proceso. La investigación es abordada desde un enfoque cualitativo basado en un estudio de casos.

El aporte de la mirada socio-antropológica en la investigación educativa ofrece herramientas conceptuales y metodológicas que se recuperan en el análisis. Se trata de dar cuenta de las razones profundas del cambio disciplinario y cómo se interpreta y asume en la vida cotidiana escolar. En nuestra perspectiva, la disciplina escolar refiere a un dispositivo de regulación de prácticas. Desde el dispositivo se regulan, entre otros componentes, los procedimientos de control y sanción de las conductas, el uso del tiempo y el ritmo del trabajo académico, la disposición del espacio físico, las relaciones con la autoridad, los criterios de reclutamiento de docentes y alumnos. Los resultados de investigación que se presentan centran la mirada en dos de sus componentes: los procedimientos de definición de la sanción y la construcción de autoridad pedagógica.

Víctor Gerardo Cárdenas González en 2011 presenta resultados de su investigación que explica y articula los elementos de un conjunto de competencias docentes cruciales para el desempeño profesional de profesores de educación básica. El investigador seleccionó competencias para la gestión del clima social escolar y la solución de conflictos interpersonales. El objetivo general de la investigación fue conocer las creencias y prácticas que los profesores participantes sostienen en relación

a estas competencias así como las estrategias que han implementado a lo largo de su trayectoria profesional para mejorar su desempeño en estos aspectos.

La metodología consiste en una investigación de corte cualitativo, basada en la aplicación de entrevistas semiestructuradas a profesores de educación básica en servicio que estudian una maestría en educación en la Universidad Pedagógica Nacional en la Ciudad de México. Entre los resultados destaca: disciplina, solución de conflictos interpersonales y control del grupo constituyen un núcleo de acciones íntimamente relacionado. Los maestros perciben las implicaciones de estas dimensiones de su práctica profesional: transmitir valores, favorecer la convivencia pacífica, crear condiciones para el aprendizaje. Las habilidades básicas empleadas son el diálogo, la comunicación, una actitud de empatía y comprensión. La estrategia de aprendizaje más empleada es la observación de pares más experimentados y la propia experiencia. Se discute la importancia del enfoque de competencias, de este conjunto de competencias en particular y la necesidad de acompañar la experiencia con reflexión guiada y capacitación específica (Cárdenas González, 2011).

María Cecilia Fierro Evans y María Bertha Fortoul Ollivier, presentan en 2011 los resultados de una investigación sostenida por fondos SEP-CONACYT, la que se propone recuperar experiencias innovadoras desarrolladas en escuelas públicas del nivel básico en Latinoamérica. El propósito general del proyecto es comprender qué prácticas de gestión caracterizan a escuelas que han logrado concertar esfuerzos para construir ambientes propicios para el aprendizaje y la convivencia democrática. El concepto central que organiza el estudio es el de "prácticas de responsabilidad", el cual propone dar cuenta de los núcleos densos de significado y acción colectiva que sostienen las acciones innovadoras emprendidas así como de la red de prácticas a que éstas dan lugar. El análisis de registros de aula y escuela bajo la doble perspectiva de gestión del aprendizaje y gestión de la convivencia, se torna en el desafío teórico-metodológico más importante de la investigación, a decir de las autoras (Fierro Evans & Fortoul Ollivier, 2011)

Rosario García Jiménez y Roberto González Villarreal en la investigación presentada en 2011 explican que en su trabajo se ensaya a revelar los modos emergentes, contingentes, históricos y circunstanciales de cómo las comunidades escolares gestionan la violencia en los planteles de educación secundaria de la Delegación Iztapalapa, considerada como zona de alto riesgo delictivo en el Distrito Federal. Analizan los relatos de directores, maestros, padres y alumnos sobre cómo se viven situaciones violentas en las escuelas, construyen rasgos que dan cuenta de la forma en que las escuelas enfrentan, conciben y atienden cotidianamente conflictos violentos. Los investigadores explican que queda de manifiesto que los conceptos tradicionales no sirven para explicar el presente, la realidad rebasa por mucho a la teoría y nos muestra que la escuela es en gran medida lo que hacen y piensan quienes viven en ellas, ni la normatividad, ni las estructuras laborales establecidas por la federación, determinan las formas de actuación (García Jiménez & González Villarreal, 2011).

2.7 El Modelo de Gestión Educativa Estratégica.

Como lo apunta James A. F Stoner en su clásico libro, al explicar la evolución de la teoría administrativa: “La administración y las organizaciones son producto de su momento y su contexto histórico y social.” (Stoner, Freeman, & Gilber Jr., 2010) Entonces para explicar el Modelo de Gestión Educativa Estratégica, abordaremos algunas cuestiones que explican el origen de este modelo en la educación básica en México.

2.7.1 Breve recuento del cambio en los modelos de planificación educativa.

Inés Aguerrondo sostiene en un texto escrito en 2007 y auspiciado por la UNESCO sede Argentina, que la planificación como una actividad identificable en la sociedad y como tarea propia del Estado, es una idea del siglo XX, el área originaria de su competencia es la económica, abriéndose posteriormente camino hacia todas las demás parcelas de la vida social (Aguerrondo, 2007). En relación a la historia de la planificación, en lo general y en la aplicación en el campo educativo, nos indica que la acción de planificar siempre se ha preocupado por el cambio, pues además de ser una herramienta desarrollada para la gestión del Estado, su vocación es la de organizar procesos que hagan posible definir grandes metas.

En este sentido, para Inés Aguerrondo, subyace la consideración en la planificación, de que el saber permite no solo conocer sino también manejar y dirigir la realidad. Esta idea fortalece otra más: entender que la razón es capaz de descifrar qué es lo mejor en un escenario determinado. Y esta vocación de la planificación de estar cerca de los cambios es evidente en el caso del planeamiento de la educación.

En ese mismo sentido si el soporte de la planificación es el conocimiento, en los últimos años este ha cambiado a pasos agigantados por lo que también ha disparado cambios en la forma de entender y realizar la planificación, y ésta también ha cambiado cuando se lleva al campo educativo (Aguerrondo, 2007). En relación a la educación, María Mar Rodríguez Romero subraya que “La aparición del planeamiento tiene su origen en la asociación surgida entre la política y la ciencia en la segunda mitad del siglo XX, en específico en los Estados Unidos, que suministró apoyo al credo en el poder de la ingeniería social para resolver los problemas sociales, de manera que la alianza con la ciencia legitimó las políticas estatales” (Rodríguez Moreno, 2003).

En el caso de América Latina, la planificación en el sector educativo se inaugura a partir de una recomendación dada en la reunión de Ministros de Educación celebrada en Lima, Perú en 1956. La tesis de planificación adoptada en esta etapa sostiene el sustento racional del que proviene, de la racionalidad positivista, y discrepa de la lógica de la ciencia por la lógica de la decisión (Aguerrondo, 2007). Lo que hace que se llame planeamiento en lugar de planificación. Y durante muchos años así se nombró en los programas gubernamentales. Este enfoque de planificación basado en este modelo de conocimiento positivo, explica Inés Aguerrondo, posee particularidades que se conocen en la literatura como planificación normativa, postulándose como la opción para acelerar la tasa de desarrollo en los países que adoptaron dicho enfoque. Aguerrondo explica que no pasaron más que dos décadas para que el modelo normativo de planificación entrara en crisis en todas las disciplinas; afirma que la causa principal parece haber sido la imposibilidad de aplicación de los planes elaborados, evidente en la distancia entre el curso de la realidad y las proyecciones realizadas.

Dos fueron las respuestas frente a esa situación, dice Inés Aguerrondo, las dos tienen en común el hecho de postularse como alternativas del enfoque clásico de

planificación. La primera de ellas es la que se denomina planificación estratégica, cuyo origen se encuentra en el ámbito empresarial, lo que justifica el hecho de que no cuestiona la lógica clásica de la planificación normativa sino que trata de superar algunas de sus "deficiencias" (Aguerrondo, 2007). Este enfoque llega a la conducción a niveles centrales de la educación, en los países que lo adoptan, y justifica su presencia ante la modificación de la demanda de educación (que se diferencia de la etapa anterior por la explosión demográfica) y la modificación de la oferta (que supera la idea de 'sistema escolar' para niños y jóvenes). El problema está definido como que las condiciones generales de la diversificación de la demanda y de la oferta requieren una respuesta diferente ante las acciones ineficientes dadas en los sistemas educativos en América Latina.

La segunda respuesta a la crisis de la planificación normativa, continua Aguerrondo en su explicación, fue generada en América Latina. Esta fue el planeamiento estratégico-situacional, ahora llamado planeamiento situacional, que comparte con la anterior respuesta su interés por centrarse no tanto en los aspectos formales del diseño del plan (área por excelencia de la planificación normativa) sino en el desafío concreto de que las decisiones que se toman se implementan efectivamente (área de la gestión/administración) (Aguerrondo, 2007).

Este diferente soporte epistemológico da un nuevo contexto a la planificación, pues el planificador no es ya un observador, ya no es alguien que está fuera de la situación sino que ahora forma parte de ella y está comprometido con los cambios (la imagen-objetivo) que quiere lograr. La planificación se obliga en este enfoque con la posibilidad (o la viabilidad) del cambio y por ello se coloca, a esa planificación, en un marco netamente político.

Tenemos ahora, bajo esta lógica estratégico situacional, que la perspectiva clásica de la planificación, que tiene una visión lineal de la dinámica social y que por ello define el planeamiento como un proceso con etapas ineludibles y sucesivas, se reemplaza por una perspectiva situacional donde puede pensarse "el proceso de transformación futura de la sociedad como una sucesión o cadena de situaciones" (Aguerrondo, 2007).

Por otra parte, Carlés considera que las organizaciones, de cualquier tipo o sector empresarial o público, tamaño, estructura o madurez en calidad, necesitan, lograr el éxito, establecer un sistema de planificación y gestión apropiado que permita desarrollar una imagen y una cultura de calidad que oriente la planificación estratégica de todas las actividades que desarrolla, en la gestión de los medios y recursos que utiliza, en los procesos que pone en juego en el cumplimiento de su misión e incluso en todos los componentes humanos, materiales y conceptuales que forman parte del entorno de actuación (Carlés, 2004).

Entonces, tenemos que el problema inicial y más importante de la planificación es cómo apoyar eficientemente la acción de gobierno. Aparece pues una semejanza entre un enfoque, el de la complejidad, y el estratégico ya que los dos valoran como fundamental la capacidad diagnóstica del planeamiento aunque en el caso del primero dentro de un contexto de lectura político-ideológica que permite tomar decisiones en relación con un proyecto de transformación y no de mero ajuste.

Inés Aguerrondo sostiene que desde el comienzo del siglo XX la ciencia comenzó a dejar de ser observación del mundo y la información, para pasar a ser creación del mundo y usar la información. El enfoque 'de la complejidad' propone la superación del ideal clásico de racionalidad, centrado en el preponderante papel de la razón, la objetividad del saber, el método y la noción del conocimiento puesto al servicio del hombre para el bien. Las ideas de la Complejidad, presentes en el enfoque más reciente de la planificación o el planeamiento, retan el ideal clásico de racionalidad como transformación del ideal de simplificación propio de la racionalidad clásica hacia uno de complejidad.

Desde la administración se comprende el mundo en términos de sistemas dinámicos donde las interacciones entre los constituyentes de los sistemas y su entorno resultan tan importantes como el análisis de los componentes mismos. Planificar en el actual contexto social y económico, y con el marco de la complejidad, implica la gestión de la incertidumbre. Gestionar la incertidumbre, considera Aguerrondo, requiere asimismo conceptualizaciones que permitan aprehenderla, lo que implica que quien gestiona (planifica, toma decisiones) debe tener la capacidad de pasar de una

conceptualización binaria del futuro (una determinada característica del futuro es o no es) a una de múltiples determinaciones (Aguerrondo, 2007).

2.7.2 La Gestión Escolar, en el marco de la planificación educativa.

La gestión es un elemento determinante de la calidad del desempeño de las escuelas, sostiene Alvariño al realizar un estado del arte de la literatura en Gestión Escolar. Este autor considera que el contexto de las transformaciones de las tres últimas décadas en el ámbito educativo, los procesos de globalización, la transformación de la economía mediante procesos intensivos en conocimiento, la prevalencia de la sociedad de la información, las nuevas cuestiones asociadas a la gobernabilidad y la ciudadanía, y la potenciación de modelos de desarrollo basados en la competitividad internacional y las capacidades nacionales de crecimiento, son factores que condicionan el nuevo escenario de la educación y las nuevas demandas por calidad, eficiencia y equidad del sistema educativo (Alvariño, Arzola, Brunner, Recart, & Vizcarra, 2000).

Por otra parte, y más recientemente, Susana Martínez Martínez, considera que la Gestión Escolar es un área de conocimiento y práctica de desarrollo reciente. Plantea que un evento importante en el desarrollo de la gestión escolar es el surgimiento de estudios sobre eficacia escolar a finales de la década de los años 70's y el movimiento de mejora escolar, en los 80's del siglo XX, desde donde diversos estudios identifican al director de escuela como pieza clave en la eficacia y mejora escolar. Pero es en la primera década de este siglo XXI, que se ahonda en ello y se incorpora el término organizaciones inteligentes (Martínez Martínez, Gastélum Gutiérrez, & López Gorosave, 2011).

En el estado del arte que Martínez Martínez prepara para su ponencia en 2011, apunta que en la investigación sobre la Gestión Escolar pueden identificarse las siguientes líneas: a) Perspectiva de la Gestión Escolar; b) Competencias profesionales de los directivos escolares, culminando con la propuesta de un perfil profesional; c) Liderazgo en las organizaciones sociales; d) Perspectiva de la igualdad de género, profundizando en los obstáculos enfrentados por las mujeres ante los desafíos propios del liderazgo; e) Respuestas organizativas ante el riesgo de la exclusión; f) Importancia

de la colaboración en el centro escolar; g) Práctica de innovación educativa y; h) Estudios sobre formación en Organización y Gestión. Esta autora explica que en México, los estudios empíricos sobre dirección escolar son más bien escasos. Se inauguran a partir del Programa de Modernización Educativa iniciado en 1993; aunque señala que cobran mayor impulso a partir de la obligatoriedad del Proyecto Escolar en las escuelas de educación básica desde 1998 (Martínez Martínez, Gastélum Gutiérrez, & López Gorosave, 2011).

También indica que los estudios más importantes sobre dirección escolar en México son de Armando Loera Varela (Loera Varela, 2006). Son estudios longitudinales de escuelas de educación básicas inscritas al Programa de Escuelas de Calidad. En ese estudio se identifican los estilos de dirección, se señala que el estilo de dirección de los directores de escuelas con rendimiento escolar incrementable, está basado en el liderazgo académico y la generación de un clima de confianza. Martínez Martínez además refiere los trabajos de Slater, García-Garduño y López-Gorosave (Slater, García Garduño, & López Gorosave, 2008), quienes han realizado diversos estudios sobre la dirección escolar en México.

Esos estudios se enfocan en los directores novatos y las problemáticas que enfrentan en el periodo de transición. Se sabe que éstos aprenden a resolverlos en la práctica y que la mayor parte tienden a conservar el statu quo. Los estudios de esos autores coinciden en que para elevar la calidad de la educación es necesario superar algunos problemas estructurales para que las escuelas tengan un marco de Gestión. Es decir, que es ineludible articular las estructuras y procesos mediante los cuales se realizan las funciones de Gestión dentro y fuera de las instituciones. Pues para ser eficaces, los directores deben conectarse con la gente, ya sea colectiva o individualmente. La clave, Dice Martínez y Martínez, está en que el director se relacione con las personas como individuos (Martínez Martínez, Gastélum Gutiérrez, & López Gorosave, 2011).

A su vez, Alvariño, al explicar el enfoque de gestión escolar centrado en las desigualdades, dice que desde los clásicos estudios norteamericanos de Coleman y Jencks sobre el peso de las variables de origen económico-social en el rendimiento de

las escuelas y los alumnos, una serie de otros antecedentes vuelven complejo el análisis de las relaciones que existen entre los factores de producción de la calidad educativa y sus efectos para los alumnos. Especialmente importantes en tal sentido son los desarrollos en orden a identificar el peso relativo de los factores internos y externos a la unidad escolar (Alvariño, Arzola, Brunner, Recart, & Vizcarra, 2000). Abunda en los descubrimientos de esos autores norteamericanos y menciona las conclusiones que formulan, a saber:

1. La escuela aporta poco a la reducción de las distancias iniciales entre alumnos ricos y pobres;
2. La calidad de la educación incide poco sobre el futuro desarrollo profesional;
3. Los resultados escolares se explican por el contexto social y el entorno familiar. Los demás factores son secundarios;
4. Existen escasos antecedentes de que las reformas educacionales puedan modificar esta situación;
5. La igualdad sólo puede lograrse mediante la redistribución social de la riqueza.

Y agrega además algunas explicaciones a los resultados: Los estudiantes están más influidos por el hogar, la calle y la televisión que por la escuela; los cambios educativos producto de reformas raramente modifican la relación profesor-alumno; Si una escuela influye en el cambio de las disposiciones culturales del alumno, dicho cambio no se mantiene a lo largo del tiempo.

En oposición al anterior enfoque de la gestión escolar, Alvariño postula el enfoque sobre las variables de gestión. Estas variables constituyen una taxonomía constituida por tres niveles: el primero, de las variables de origen o iniciales. Son aquéllas que identifican a los alumnos por su nivel económico, capital social y cultural. Son modificables a partir de políticas de índole macro-social que aumentan el crecimiento económico y alteran la distribución de la riqueza social. Aquí el efecto de la escuela considerada aisladamente es marginal en lo inmediato pero puede ser

significativo a mediano plazo, en cuanto aumenta la productividad y flexibilidad de la fuerza laboral y amplía el capital de conocimiento del conjunto de la población.

El segundo nivel, de las variables de naturaleza curricular. La investigación muestra que su efecto es secundario en el corto plazo. En cambio, en el mediano y largo plazo la organización, planificación y prácticas curriculares podrían tener un efecto apreciable y el tercer nivel, de las variables de organización y gestión escolares. Este encuentra que un manejo adecuado de esas variables podría producir efectos en el corto plazo, en períodos de 4 a 6 años, en la medida que se actúe sobre ellas focalizada y eficazmente (Alvariño, Arzola, Brunner, Recart, & Vizcarra, 2000).

En ese sentido es necesario revisar, de forma somera, el Estado del arte de las investigaciones, estudios y evaluaciones sobre el Programa Escuelas de Calidad, ya que fue este programa el que introdujo en el nivel de educación básica del sistema educativo nacional, los conceptos de gestión, calidad, participación y otros relacionados con la calidad educativa.

2.7.3 El Programa Escuelas de Calidad.

El PEC tiene como propósito mejorar la calidad de la educación que se imparte en las escuelas públicas de educación básica en México, se considera el fortalecimiento, articulación y alineación de los esfuerzos educativos federales, estatales y municipales, así como la construcción de nuevos modelos de gestión escolar, práctica docente y participación social que, articulados, buscan transformar la cultura organizacional y el funcionamiento de las escuelas (SEP, 2014). Su objetivo general es contribuir a mejorar el logro académico de los alumnos de las escuelas públicas de educación básica beneficiadas, mediante la implementación del Modelo de Gestión Educativa Estratégica (MGEE).

El PEC se dirige a las escuelas públicas de educación básica en todas sus modalidades y niveles educativos, da prioridad a las que se ubican en zonas con índices de media a muy alta marginación. Para su gestión, cuenta con una coordinación nacional y con sus respectivas coordinaciones estatales, las que seleccionan a las escuelas que participan en el programa. De acuerdo a las reglas de operación, estas

coordinaciones estatales desarrollan los cursos, los materiales y los procesos de asesoría y seguimiento a los centros escolares seleccionados. En la realidad de la escuela objeto de estudio esto no sucede así.

El financiamiento e inversión en el PEC, proviene del Fondo Nacional para Escuelas de Calidad que la Secretaría de Educación Pública (SEP) ha creado. Este Fondo transfiere a las entidades federativas los recursos correspondientes a la proporción que represente su población de cuatro a 14 años de edad con respecto al total nacional. Los criterios de incorporación que se aplican a las escuelas interesadas, consideran la elaboración obligatoria de un Plan Estratégico de Transformación Escolar (PETE) con perspectiva de cinco años, cuyo Programa Anual de Trabajo (PAT) da dirección a las acciones dirigidas al cumplimiento de metas y objetivos de mejora escolar en el corto plazo. Una vez incorporadas, las escuelas reciben del PEC recursos económicos, básicamente, para la mejora. Estos recursos son aportados por el gobierno federal en una relación de tres pesos por cada uno que canalizan los gobiernos locales a los Fideicomisos Estatales de Escuelas de Calidad (FEEC) (SEP, 2014).

El PEC, como ya se mencionó, introduce el MGEE con la pretensión de responder a los principios de autonomía de las escuelas, y para organizar a sus comunidades en acciones de corresponsabilidad que detonen prácticas innovadoras y fomenten la flexibilidad en las relaciones institucionales, a la vez que contribuyan con la transparencia y la rendición de cuentas (Secretaría de Educación Pública, 2014).

Es decir, las escuelas que participan en el Programa Escuelas de Calidad se obligan a trabajar con una planeación estratégica, entendida como un conjunto de acciones para orientar su proyecto educativo, donde se usa la autoevaluación como el punto de origen para la elaboración de un diagnóstico que identifique los principales problemas de la escuela. Entonces, el PETE y el PAT, el portafolio institucional y el pizarrón de autoevaluación constituyen herramientas de planeación de los procesos de transformación escolar, y sirven de referente estratégico para evaluar el nivel de avance en el cumplimiento de metas, acciones y estrategias diseñadas por la comunidad escolar (Secretaría de Educación Pública, 2014). El Programa Escuelas de Calidad

aporta al sistema educativo nacional, estándares enfocados hacia la calidad educativa, denominados: *Estándares de gestión, práctica docente y participación social en la escuela*. Estos estándares se presentan en el Anexo 3.

Miguel Ángel Leal Arreola y Salvador Martínez Licón publican en 2013 un artículo que da cuenta del Estado del arte de las investigaciones, estudios y evaluaciones del Programa Escuelas de Calidad de la Secretaría de Educación Básica (Leal Arreola & Martínez Licón, 2013). En esta investigación se revisan las investigaciones, los estudios y las evaluaciones que han realizado distintos agentes en torno al PEC, su propósito es dar cuenta de la diversidad de posturas, tendencias de pensamiento y hallazgos en torno al mismo; detalla los tipos de evaluación y seguimiento realizados a lo largo de su historia, identificando las metodologías, los indicadores y los instrumentos aplicados. Leal Arreola apunta como resultados que las investigaciones y las evaluaciones hechas al PEC a lo largo del tiempo se organizan en los siguientes rubros: a) el modelo de gestión escolar y la planeación estratégica, b) la cobertura y la focalización, c) las prácticas pedagógicas, d) la capacitación y la actualización docente, e) el logro y el aprovechamiento escolar, f) la participación social, g) el financiamiento y la inversión, h) la infraestructura y el equipamiento, i) la comunicación y la difusión, y j) la percepción sobre el valor y la utilidad del programa (Leal Arreola & Martínez Licón, 2013).

Son dos de los elementos que más han sido evaluados en el desarrollo del PEC: el modelo de gestión escolar y la planeación estratégica. Esto es así porque están asociados a aspectos centrales para el programa, como la mejora continua de las escuelas, la toma de decisiones colegiada, la elaboración de instrumentos de planeación y seguimiento escolar, entre otros aspectos trabajados al interior de los centros escolares y en sus comunidades.

El papel del director, como líder de su comunidad, dentro del PEC ha contribuido a que ese actor fomente, entre los docentes, el hacer de los procesos de enseñanza-aprendizaje una labor más dinámica y productiva, para alcanzar un adecuado desempeño de las clases en el marco de un aprendizaje y una enseñanza significativos. Esto coincide con los resultados que muestran Loera y Cázares (Loera Varela, 2006) donde, entre los indicadores mejor evaluados por los alumnos, se encuentra la

capacidad de los directores para mantener contacto con ellos, así como para conservar el orden y la limpieza de los centros escolares.

De acuerdo con los resultados encontrados por Miguel Ángel Leal Arreola y Salvador Martínez, conviene considerar el déficit que muestra la implementación del modelo de gestión y planeación estratégica que busca desarrollar el PEC en las escuelas, lo que implica no solo dilucidar aquellos factores asociados al nivel de los centros escolares, como son la falta de capacidad, habilidades y herramientas metodológicas y de planeación entre sus integrantes, sino también identificar los elementos que no correspondan, en el diseño teórico de los instrumentos del programa, con la realidad y las peculiaridades de las escuelas mexicanas (Leal Arreola & Martínez Licón, 2013).

2.7.4 Descripción del Modelo de Gestión Educativa Estratégica.

En el “Modelo de Gestión Educativa Estratégica”, obra coordinada por Javier de Jesús Rendón Sosa, editada por la Secretaría de Educación Pública (Rendón Sosa, 2009), se explica que se trata de una propuesta desarrollada e impulsada desde el año 2001 por el Programa Escuelas de Calidad, en el marco de la política educativa para la transformación y el funcionamiento de las escuelas, con el propósito de mejorar el logro educativo.

A la pregunta de ¿qué es el Modelo de Gestión Educativa Estratégica (MGEE)?, se responde con una desagregación de la frase que da nombre al modelo. Rendón Sosa y colaboradores responden, en primer lugar, qué es un modelo. Ellos dicen que un modelo es un conjunto de representaciones de la realidad, elaborado para facilitar la comprensión de ésta y a su vez estudiar su comportamiento, asociándolo con el conocimiento previo y la experiencia (Rendón Sosa, 2009). Y ahondan en la definición, advirtiendo que la realidad siempre es subjetiva, mientras su conocimiento es concreto, porque refiere a una situación que puede inferirse desde premisas y supuestos; entonces, para ser comprendida por un número mayor de personas, es necesario darle forma y sentido.

Jesús Rendón Sosa, propone que para contextualizar el MGEE, debemos partir de una definición más conceptual de modelo que la del párrafo anterior, para hacerlo cita a Johnson-Laird, quien señala que: “Nuestro conocimiento del mundo depende de nuestra habilidad para construir representaciones mentales acerca del mismo. Los modelos tienen como finalidad comprender y explicar sistemas físicos y sociales con los que interaccionamos continuamente y de esta manera, anticipar y predecir sus comportamientos; no representa todos los elementos de la realidad, el sujeto sólo incorpora a éste los aspectos de los sistemas que son objeto de interés” (Johnson-Laird, 2007)

Apurando el concepto para entender el MGEE, Rendón Sosa propone que un modelo educativo es “...una representación de carácter conceptual de la compleja realidad educativa, que surge a partir de aproximaciones sucesivas a las interacciones y prácticas que ocurren en ésta; permite comprender una parte de esta muy diversa esfera, por lo tanto, requiere de un esfuerzo de clasificación, cualificación y recuperación de elementos comunes en un grupo altamente representativo, que pueda ser trasladado para su aplicación en escenarios similares, dada su naturaleza genérica.” (Rendón Sosa, 2009)

Así pues, el MGEE supone un saber complejo y en evolución permanente, que se integra por aspectos representativos y relevantes del quehacer de un grupo de actores educativos, en un espacio (la escuela) y momento determinados (durante uno o varios ciclos escolares). En suma, este modelo se define como el conjunto de representaciones valiosas, que clarifican los factores y procesos de transformación de la gestión en sus distintos niveles de concreción.

Al respecto de la historia del MGEE, Rendón Sosa expone que surge en un momento coyuntural de política educativa, con el fin de superar los obstáculos para el logro educativo identificados en el sistema educativo nacional (Rendón Sosa, 2009). Por consiguiente, en esta circunstancia, se contemplan con precisión las capacidades de autogestión de los actores en los distintos niveles educativos; a condición de impulsar niveles más altos de autonomía en los colectivos escolares y potenciar la toma de

decisiones, la implementación de estrategias de mejora en su contexto y desde su propia intervención en escenarios de corto, mediano y largo plazo.

Cabe observar que el MGEE consideró aspectos de los movimientos internacionales de reforma para la calidad educativa, como el de eficacia escolar y el de mejora de la escuela, para resumirse en la propuesta del Programa Escuelas de Calidad y en las políticas públicas que le siguieron, en el movimiento de transformación de la escuela por la eficacia y la mejora.

Hay que destacar que el movimiento de eficacia escolar se basa en los resultados de aprendizaje de los alumnos y en los factores de la escuela que contribuyen al logro de dichos resultados, en el supuesto de que los estudiantes pueden alcanzar el máximo nivel posible de aprendizajes, a pesar de los factores externos a la escuela. Podemos anotar al margen, que este aspecto a la luz del estado del arte construido en los apartados anteriores, ha quedado claramente rebasado.

En relación con el movimiento de mejora de la escuela, Rendón Sosa indica que se centra en la relación entre los profesores y la cultura escolar, para generar estrategias de mejora, a través del trabajo conjunto. El enfoque de esta corriente conceptual de mejora escolar, se sostiene en "...la capacidad de la escuela para generar su propio cambio y mejorar los resultados de los alumnos" (Rendón Sosa, 2009). Sin embargo, Miguel Ángel Leal Arreola y Salvador Martínez Licón, en su artículo que da cuenta del Estado del arte de las investigaciones, estudios y evaluaciones del Programa Escuelas de Calidad, muestran que el desarrollo de este movimiento, paulatinamente se ha alejado de su idea central en tanto se reconoce, en las investigaciones, que la mejora de la escuela está condicionada por multicausalidad de factores y no sólo por la capacidad de transformación desde dentro (Leal Arreola & Martínez Licón, 2013).

Ahora bien, en el tercer movimiento, de transformación de la escuela por la eficacia y la mejora, se busca promover la capacidad de cambio y transformación de la escuela, a partir de una concepción amplia de los resultados educativos de los alumnos y al centrar la innovación en la mejora de los procesos de aula. En este caso, la

propuesta de evolución escolar consiste en la transformación de arriba-abajo, del sistema como soporte institucional a la innovación de la escuela y desde ésta al sistema educativo como generadora de propuestas de cambio. Incluso se suman premisas como la profesionalización de los actores educativos, la implicación de la comunidad y la planificación del cambio. Si bien, en su momento fue una propuesta innovadora en el sistema educativo nacional, Leal Arreola y otros investigadores, dan cuenta que este mecanismo de cambio no ha tenido mayor impacto en el conjunto de los procesos educativos de la sociedad mexicana (Leal Arreola & Martínez Licón, 2013).

Recapitulando, Rendón Sosa indica que la premisa del primer movimiento es hacer lo mismo pero más; la del segundo, hacer lo mismo pero mejor; mientras que el tercero plantea hacer cosas diferentes para obtener resultados distintos. Es precisamente este último fundamento el que recupera el MGEE, que concibe al cambio como un proceso, no como un acontecimiento y, como tal, requiere ser pensado, planificado, desarrollado y valorado permanentemente (Rendón Sosa, 2009).

En lo concerniente a México, el tema de la gestión escolar registra un impulso importante después de la firma del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, suscrito en 1993 por varios actores políticos, dicho acuerdo reconoce a la escuela como el centro del sistema educativo; a la postre, se percibió la importancia de la planificación en la escuela y la SEP acordó un proyecto de cooperación mixta México-España llamado “La gestión en la escuela primaria”; la herramienta de planeación fue el Proyecto Escolar que se orienta a resolver problemas; en consecuencia, su premisa central es la intervención pedagógica a partir del reconocimiento de un problema principal ubicado en el ámbito del aula y la enseñanza. Consiguientemente este proyecto propició conversaciones sobre nuevos temas, para ese tiempo en el SEN, como el trabajo colegiado, el liderazgo y la importancia de la participación de los padres de familia en el ámbito escolar (Rendón Sosa, 2009).

En cuanto al propósito fundamental del MGEE, Rendón expone que es asegurar progresos constantes en las formas de gestión para potenciar las condiciones que detonen mejores resultados de logro educativo, desarrollando competencias colectivas

y prácticas innovadoras de gestión institucional, escolar y pedagógica, donde cada actor asuma su compromiso con la calidad educativa (Rendón Sosa, 2009).

Al respecto del marco teórico del MGEE podemos decir que la gestión en el campo educativo se ha clasificado, para su estudio, en tres categorías de acuerdo con el ámbito de su quehacer y niveles de concreción en el sistema: gestión institucional, gestión escolar y gestión pedagógica. Hay que tener en cuenta que el Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIPÉ) de la UNESCO, señala que la gestión educativa "...es un conjunto de procesos teórico-prácticos integrados y relacionados, tanto horizontal como verticalmente, dentro del sistema educativo para atender y cumplir las demandas sociales realizadas a la educación" (Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación-UNESCO, 2000). Así, gestión educativa se entiende como las acciones desplegadas por los gestores que gobiernan amplios espacios organizacionales de un todo, es decir la escuela, que integra conocimiento y acción, ética y eficacia, política y administración de procesos que tienden al mejoramiento continuo de las prácticas educativas, a la exploración y explotación de todas las posibilidades, y a la innovación permanente como proceso sistemático. Aunque Armando Loera, en las evaluaciones al PEC, descubre que estas posibilidades y la innovación permanente no resultan como fueron planeadas (Loera Varela, 2006).

En otras palabras, la gestión educativa estratégica se instaure como una política desde el sistema para el sistema; marca las relaciones, articulaciones e intercambios entre currículos, programas de apoyo y propuestas que aterrizan en la escuela (Rendón Sosa, 2009). Además, contiene tres categorías de gestión, como ya se mencionó: gestión institucional, gestión escolar y gestión pedagógica. La idea central es que una gestión educativa es estratégica, si se concreta a través de ciclos de mejoramiento constante de procesos y resultados, que se desarrollan con la implementación de ejercicios de planeación y evaluación.

Con respecto a los componentes del MGEE, cuenta con ocho componentes, a saber: Liderazgo compartido, Trabajo colaborativo, Prácticas docentes flexibles, Planeación estratégica, Evaluación para la mejora continua, Participación social responsable, Rendición de cuentas, Libertad en la toma de decisiones, los cuales se

vinculan e interrelacionan; el grado de atención que cada uno merece es dado por el usuario del modelo en relación a las necesidades y características del ámbito de incidencia. Vale la pena hacer notar que Jesús Rendón sostiene que los componentes del MGEE son una respuesta a los obstáculos para el logro educativo identificados en los últimos programas sectoriales de educación (Rendón Sosa, 2009), asimismo se plantean para intervenir de manera proactiva y en función de logros educativos concretos, y de las circunstancias, que pueden ser para las diferentes instancias del sistema educativo y particularmente en el ámbito escolar, elementos coyunturales y estratégicos que le permitan orientar el cambio y la transformación.

En lo que atañe a Liderazgo compartido para los fines del Modelo se propone como el liderazgo transformacional. Entonces, el líder transformacional es definido en el MGEE como aquel que considera las condiciones individuales, que estimula el desarrollo intelectual; que inspira. Percibido así, el liderazgo transformacional, según Rendón, puede ser el más eficaz y adecuado para dirigir u organizar los centros de trabajo o dependencias, siempre hacia el cambio y hacia la mejora y, dado que se está frente a una situación caracterizada especialmente por la variable del “cambio”, se presenta hasta ahora como el que mejor se adapta a la situación que viven los centros de trabajo y dependencias de servicios educativos (Rendón Sosa, 2009).

Sobre el Trabajo colaborativo, el MGEE postula que la colaboración se refiere a la expresión de una cultura efectiva de apoyo, encaminada a dotar a la institución escolar de una visión compartida acerca de hacia dónde se quiere ir y de cuáles son las concepciones y los principios educativos que se quieren promover. Lo que a decir de Rendón implica procesos que faciliten la comprensión, planificación, acción y reflexión conjunta acerca de qué se quiere hacer y cómo. Además, se dice, en el MGEE que establecer un sistema de colaboración contribuye a la generación de un clima organizacional —en el ámbito del sistema educativo, escuela y aula— que facilite la libre expresión, la comunicación bidireccional, el diálogo en el tratamiento y la resolución de conflictos, confianza, armonía y respeto en las relaciones interpersonales, donde se instauren acuerdos y se consumen (Rendón Sosa, 2009).

En cuanto a las Prácticas docentes flexibles, la propuesta que el MGEE hace a los maestros es que reflexionen en las formas que tienen de organizar grupos, en nuevas formas de aprovechamiento de espacios, en la creación de ambientes de aprendizaje, en el uso de las Tecnologías de la Comunicación y la Información, en la creación de estrategias y secuencias didácticas que involucren a los alumnos el uso y desarrollo de sus múltiples inteligencias, en la formación de valores y, en general, en todas aquellas formas de gestión pedagógica. Pues “En este Modelo, se asume que un docente, antes de *enseñar*, debe tener la disposición a aprender; aprender de los demás y de su propia práctica, a fin de que pueda acumular el “saber” y desarrollar el “saber hacer” resolviendo situaciones complejas” (Rendón Sosa, 2009).

Por otra parte, el MGEE define a la Planeación estratégica, como “...el proceso sistémico y sistemático para la mejora continua de la gestión, derivado de la autoevaluación y basado en consensos, que direcciona las acciones del colectivo escolar hacia escenarios deseados a mediano plazo” (Rendón Sosa, 2009). Este modelo de gestión considera que la planeación estratégica toma el carácter de participativa cuando en la escuela se involucra a los alumnos, padres de familia, maestros, director y, como apoyos externos, al supervisor, jefe de sector y/o de enseñanza. El diseño, ejecución y seguimiento de la Planeación estratégica es responsabilidad de todos estos actores. En resumen, la planeación estratégica es el conjunto de procesos de diseño, desarrollo y operación de proyectos de intervención que relacionan las metas y las competencias institucionales con las demandas y las oportunidades.

Otro componente es la Evaluación para la mejora continua, que en el MGEE, cobra una especial relevancia al ser la principal fuente de información para la toma de decisiones. El modelo prescribe que se realicen ejercicios de evaluación formativa o de proceso a medio ciclo escolar, para que exista un seguimiento oportuno de las acciones planeadas en el Programa Anual de Trabajo. Existen para tal efecto, herramientas como el *Portafolio institucional* y el *Pizarrón de autoevaluación*, que ayudan a los actores educativos a hacer un balance para identificar los avances que se tienen

respecto a los objetivos y metas planteadas, así como los logros o dificultades que se están presentando en la realización de las acciones (Rendón Sosa, 2009).

Sobre la Participación social responsable, el MGEE postula que en el ámbito escolar, está referida a la participación de los padres de familia, comunidad y organismos interesados en la vida de la escuela, en la cooperación con el colegiado en la formulación y ejecución del plan escolar tomando decisiones conjuntas y realizando tareas de contraloría social. Los órganos oficialmente reconocidos que estimulan dicha relación participativa, aunque no son limitativos, son los Consejos Escolares de Participación Social (CEPS) y las Asociaciones de Padres de Familia (APF), este último órgano no siendo parte del modelo, sí se precisa pues también está al servicio de la comunidad escolar (Rendón Sosa, 2009).

En relación con la Rendición de cuentas, el MGEE la refiere como los procesos que establece la escuela para informar a la comunidad educativa de las actividades y resultados de su gestión. Esa rendición de cuentas comprende el clima organizacional y el áulico, el proceso de enseñanza y aprendizaje de los alumnos y la administración de los recursos. Rendón Sosa considera que las diferencias contextuales determinan las formas en que se comunican los resultados esperados, y agrega que es importante que una escuela mantenga una línea de expresión de resultados en función de sus propios alcances, no en función de los alcances de un conjunto de escuelas (Rendón Sosa, 2009). Este modelo indica que la escuela debe tener canales específicos para recibir y escuchar las preocupaciones, quejas y demandas de los padres. Por lo que debe tomarse como normal que éstos no comprendan el sentido de ciertas normas o decisiones y la institución escolar también debe prever un modo específico para escucharlos. Este modelo advierte que de escuchar a los padres de familia, los descontentos se expresan y amplifican afuera de la escuela en forma especulativa.

El último de los componentes del MGEE es la Libertad en la toma de decisiones, con este se busca que las escuelas logren mayor libertad de operación e innovación de sus planes y proyectos, pero eso implica que la estructura de la autoridad educativa, no sólo anime, sino que auxilie con información y otras herramientas para que la escuela no sólo tome decisiones, “sino buenas decisiones en función de la mejora continua”

(Rendón Sosa, 2009). Sin embargo, sobre este componente no existe, en el estado del arte elaborado sobre el Programa Escuelas de Calidad por Leal Arreola, información de avances en la libertad en la toma de decisiones, más bien lo que se documenta es que la estructura de la autoridad administrativa, sobre todo la local, mantiene excesivas exigencias administrativas (Leal Arreola & Martínez Licón, 2013).

Por otra parte, Rendón Sosa al explicar la forma en que opera el MGGE, revela que la realidad escolar se clasifica en dimensiones. Y éstas son herramientas para observar, analizar, criticar e interpretar lo que sucede al interior de la organización y funcionamiento de la escuela (Rendón Sosa, 2009). El modelo propone cuatro dimensiones: pedagógica curricular, organizativa, administrativa y de participación social comunitaria. La pedagógica curricular se refiere al trabajo áulico y, como su nombre lo indica, analiza la relación que tiene el docente con los contenidos curriculares, la forma en que transmite conocimientos, desarrollo de habilidades y destrezas en los alumnos e instituye un grupo de valores al interior del aula.

Ahora bien, la dimensión organizativa comprende las relaciones al interior del colectivo docente y de éste con los padres de familia. En ésta dimensión se traducen los valores y las actitudes que prevalecen en los actores escolares. Y sirven de sustento a la organización escolar para tomar las decisiones que considera más convenientes al enfrentar diversas situaciones. Algo parecido ocurre con la dimensión administrativa, que se compone de la "...coordinación permanente de recursos humanos, materiales, financieros y de tiempo, además de garantizar acciones de seguridad e higiene y control de la información relativa a todos los actores de la escuela, cumplimiento de la normatividad, así como la relación con la supervisión escolar en sus funciones de enlace entre las normas y disposiciones de la autoridad administrativa" (Rendón Sosa, 2009). Por último, la dimensión de participación social comunitaria que involucra la participación de los padres de familia y de otros miembros de la comunidad donde se ubica la escuela.

Para finalizar este capítulo, y siguiendo a Úrsula Zurita, consideremos que la gobernanza requiere construcción colectiva de las metas para darle sentido; también necesita de la activa participación de la colectividad en la elaboración y puesta en

marcha de las políticas públicas dirigidas a atender problemas, como el de la violencia escolar, (Zurita Rivera, 2011). Podemos advertir que el problema de la violencia escolar, entre padres de familia y maestros, sería una manifestación de que los actores educativos no comparten la idea de gobernanza que está contenida en los programas educativos y en las demandas de participación de esos programas.

Ahora bien, a lo largo de este capítulo, se distingue un escenario en el cual los maestros no representan más la figura de autoridad, pues los padres y los alumnos no los perciben como agentes gubernamentales, con la capacidad de ejercer la necesaria y legal violencia cultural y estructural que, como agentes del Estado en otros tiempos pudieron ejercer para mantener la vida institucional (Galtung, 2004). Y tan no son los docentes esos agentes, que en muchos casos ya no pueden limitar la entrada de la violencia social al ámbito escolar.

La visión de Torres es lapidaria, pero certera, cuando describe a los docentes que esta sociedad tiene en el escenario de cambios globales: “El docente de este fin- inicio de milenio es un docente empobrecido, con menos prestigio, respeto y estatus que el de mitad de siglo [XX], y enfrentado a una tarea mucho más compleja, exigente y vigilada que la de entonces. Las condiciones de trabajo docente se deterioraron y la formación docente permaneció aletargada, sin impulso ni condiciones para dar el gran salto requerido” (Torres, 2000).

Ello explicaría el por qué, en la revisión del estado del arte, no encontramos investigaciones sobre las relaciones de violencia entre padres de familia y docentes en el ámbito escolar. En esas investigaciones revisadas, conceptualizan al docente como un agente que representa, de alguna forma, al Estado. Otra vez recurrimos a Torres, quien critica esa forma de ver a los docentes cuando dice que: “Los docentes suelen ser vistos y tratados (por la política educativa, por el sistema escolar, por la sociedad) a partir de una única identidad: como individuos que enseñan, como agentes escolares.

Las otras múltiples identidades de los docentes -personas, hombres y mujeres, trabajadores, padres y madres de familia, vecinos, consumidores, ciudadanos con deberes y derechos- no cuentan” (Torres, 2000). Y en la lógica de ver a los docentes

como agentes de una institución gubernamental, no se concibe que los padres de familia ejerzan la violencia contra los maestros. Reconocerlo implicaría un conflicto político muy grave, y por ello hasta ahora se ha negado; Antonio Gómez lo ilustra así: “La violencia en las escuelas se ha mantenido en secreto, oculta, como un reflejo de la eficacia de los recursos institucionales para preservar lo que sucede tras sus paredes” (Gómez Nashiki, 2005).

De modo que cuando se revisa el estado del arte sobre violencia escolar, a las manifestaciones de violencia contra los maestros se le llama, casi siempre, “malestar docente”; pero como se documenta en el Anexo 1, los docentes padecen algo más que un malestar ante la violencia de los padres de familia. En la lógica del uso legal de la violencia estructural sería contradictorio pensar que quien tiene poder para aplicarla sea, a su vez, violentado (Galtung, 2004). Entonces, no se acepta de forma explícita que exista violencia contra los maestros en el ámbito escolar por parte de los padres de familia, pues es como aceptar que el Estado, al cual representan los docentes en las comunidades escolares, no puede contener la violencia.

En suma, una forma de ocultar la violencia social que entra a las escuelas en las acciones violentas de los padres de familia es generando violencia cultural (no desde el ámbito escolar), que niega que esa violencia existe; así podemos entender que no se hayan documentado casos de violencia de padres de familia contra maestros desde categorías conceptuales de la violencia escolar. Y paradójicamente, es que no sólo sea de parte de las notas periodísticas o de los informes gubernamentales sino que esa negación está presente en la investigación educativa.

CAPÍTULO 3: METODOLOGÍA

El objetivo de este capítulo es generar conocimiento acerca de la violencia escolar entre padres de familia y maestros dentro del ámbito escolar, para diseñar estrategias a partir del Modelo de Gestión Educativa Estratégica que permitan intervenir ante prácticas de violencia escolar de los padres de familia en una escuela primaria pública.

3.1 Variables e Indicadores de La Investigación

Las Variables Independientes identificadas son:

- Políticas públicas en educación básica. Donde Política Pública es el plan para la ejecución de un programa estratégico de acciones de gobierno relacionadas consciente y específicamente con una solución u objetivo general.
- Gestión Educativa Estratégica. Donde Gestión Educativa Estratégica es un conjunto de representaciones que clarifican los factores y procesos de transformación de la gestión escolar con la premisa de hacer cosas diferentes para obtener resultados distintos.
- Cultura organizacional. Donde Cultura organizacional es el conjunto de valores, creencias, conocimientos y formas de pensar, los cuales comparten los miembros de una organización.
- Programas educativos. Donde Programa Educativo es el instrumento rector de la política pública cuyo objetivo es orientar las acciones a la atención de las causas, factores de riesgo y precursores, de una necesidad social, que busca modificar prácticas y formar a los actores educativos para dar respuesta a esa necesidad.
- Cultura Cívica. Donde La Cultura cívica es el conjunto de derechos, deberes que asumidos efectivamente por los actores educativos favorecen la cohesión y la vinculación en el ámbito escolar.

Los indicadores de las variables independientes son los siguientes:

Para la Variable independiente 1, Políticas públicas en educación básica, los Indicadores son los siguientes:

V I - 1A. Conocimiento, por los actores educativos, de la Políticas públicas en educación básica contenidas en el programa de desarrollo sectorial en educación, del Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018.

V I - 1B Conocimiento, por los actores educativos, de la Políticas públicas para atención de la violencia social contenidas en el programa de desarrollo sectorial del Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018.

V I - 1C Conocimiento, por los actores educativos, de la Políticas para la atención de la violencia escolar contenidas en el programa de desarrollo sectorial en educación, del Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018.

Para la Variable independiente 2, Gestión Educativa Estratégica, los Indicadores son los siguientes:

V I - 2A Conocimiento, por los actores educativos, de la aplicación de Factores presentes en el Modelo conceptual de Gestión Educativa Estratégica.

V I - 2B Conocimiento, por los actores educativos, de los Procesos de transformación escolar emprendidos en la gestión escolar por ciclo escolar.

Para la Variable independiente 3, Cultura organizacional, los Indicadores son los siguientes:

V I - 3A Qué valores se han adoptado del Modelo de Gestión Estratégica Educativa por la comunidad escolar.

Para la Variable independiente 4, Programa educativo, los Indicadores son los siguientes:

V I - 4A Conocimiento, por los actores educativos, de los Programas educativos desarrollados para la atención de la violencia escolar en el ámbito de la educación primaria.

Para la Variable independiente 5, Cultura cívica, los Indicadores son los siguientes:

V I - 5A Conocimiento, por los actores educativos, de los Derechos que los programas educativos desarrollados para la atención de la violencia escolar, en el ámbito de la educación primaria proponen para cada uno de los actores educativos.

V I - 5B Conocimiento, por los actores educativos, de los Deberes que los programas educativos desarrollados para la atención de la violencia escolar, en el ámbito de la educación primaria proponen.

Las Variables Dependientes identificadas son:

- Violencia escolar. Entendemos como Violencia escolar las conductas que indican que se ejerce la violencia , en su sentido extendido, desde uso de la fuerza física entre los actores educativos, hasta el abuso y la violación sexual; la violencia psicológica y moral; la violencia simbólica e institucional; la violencia genérica y homofóbica; la violencia entre pares y no pares o acoso escolar; la violencia dirigida y letal; las micro violencias, las incivildades; la violencia política; las distintas formas de autoviolencia.
- Relaciones padres de familia y docentes. Entendemos la Relación entre padres de familia y docentes como el conjunto de interacciones, entre los sujetos que tutoran a los alumnos y los docentes, que se realizan en el ámbito de la institución escolar para gestionar acciones educativas en favor de la comunidad escolar.

Para la Variable Dependiente 1, Violencia escolar, los Indicadores son los siguientes:

V D – 1A Número de Eventos con conductas violentas con uso de fuerza física entre los actores educativos padres de familia y docentes.

V D – 1B Número de Eventos con conductas de violencia psicológica y moral entre los actores educativos padres de familia y docentes.

V D – 1C Número de Eventos con conductas de violencia simbólica e institucional entre los actores educativos padres de familia y docentes.

V D - 1D Número de Eventos con conductas de la violencia genérica y homofóbica entre los actores educativos padres de familia y docentes.

V D – 1E Número de Eventos con conductas de la violencia entre pares.

V D – 1 F Número de Eventos con conductas de acoso escolar entre los actores educativos padres de familia y docentes.

Para la Variable Dependiente 2, Relaciones padres de familia y docentes, los Indicadores son los siguientes:

V D 2A Situaciones en las que los padres de familia discrepan con los docentes.

V D 2B Situaciones en las que los padres de familia ejercen violencia, de cualquier tipo, contra los docentes.

V D 2D Situaciones en las que los docentes ejercen violencia, de cualquier tipo, contra los padres de familia.

3.2 Tipo y Nivel de Investigación.

Realizamos una investigación de tipo aplicada, dado que los alcances nos permiten indagar en un espacio concreto ante un problema específico como el de las relaciones de padres de familia y los docentes con la presencia de violencia escolar.

Consideramos que el presente fue un estudio de tipo exploratorio. De acuerdo con Kerlinger los estudios exploratorios buscan hechos sin el objetivo de predecir las relaciones existentes entre las variables. Se utilizan en situaciones en las que prácticamente no se dispone de información o el problema de investigación casi no se ha investigado (Kerlinger, 1983).

En este tipo de situaciones se inicia con un estudio exploratorio con el propósito de “preparar el terreno,” es decir, se desarrollan a fin de ir documentando el tema de

investigación ya que sirven para investigar un problema que no tiene antecedentes en la literatura y en el objeto de estudio, como se expuso en el Capítulo II, el estado del arte reveló que únicamente hay ideas vagamente relacionadas con el problema de estudio y que no se nombra como violencia escolar la que los padres de familia ejercen contra los maestros en el ámbito escolar. Este estudio nos permitió iniciar nuestro conocimiento sobre el fenómeno de la violencia escolar entre padres de familia y docentes, mismo que se reveló como desconocido. Y de manera muy incipiente ayudó a identificar relaciones potenciales entre variables.

3.3 Método y Diseño de la Investigación.

El método empleado fue el método análisis exploratorio, pues este método de investigación nos permitió desmembrar el fenómeno de la violencia escolar entre padres de familia y maestros, descomponiéndolo en sus partes o elementos para observar las causas, la naturaleza y los efectos. Siguiendo a Ramón Ruiz ponderamos que el análisis es la observación y examen de un hecho en particular (Ruiz, 2006). Este método nos concedió acercarnos a la naturaleza del fenómeno y objeto para comprender su condición.

Efectuamos un diseño no experimental, ya que no se manipuló ninguna variable; el diseño fue del tipo ex post facto y se decidió utilizar porque las acciones del objeto de investigación ya habían sido realizadas y sólo se recurrió al registro que de ellas se realizó. El diseño construido fue por objetivos, pues este criterio permitió organizar la investigación por su nivel de complejidad de acuerdo al objetivo general. El esquema de la investigación se explica a continuación:

El Objetivo General: Diseñar estrategias a partir del Modelo de Gestión Educativa Estratégica para intervenir ante prácticas de violencia escolar de los padres de familia en una escuela primaria pública. Se definió este Objetivo General porque es necesario saber si como el modelo lo postula, la participación de todos los actores educativos puede dar atención a los problemas del ámbito escolar y generar, a partir de un modelo conceptual, una realidad distinta de la que se identifica como punto de partida.

Los Objetivos Particulares son cuatro, a saber:

Reconocer, en las políticas públicas, las posibilidades y limitaciones que los docentes tienen para intervenir en situaciones de violencia en las relaciones con padres de familia en el ámbito escolar.

Identificar elementos del Modelo de Gestión Educativa Estratégica que favorezcan la participación sin violencia de los padres de familia en el ámbito escolar.

Desarrollar en la institución educativa una cultura organizacional que integre a los padres de familia como actores centrales en los procesos educativos de sus hijos y que les ayude a aprender a relacionarse sin violencia.

Formar una cultura cívica para que los actores educativos, padres de familia incluidos, disfruten de sus derechos y cumplan con sus obligaciones en el ámbito escolar.

Se estructuraron estos Objetivos Particulares porque la decisión de realizar esta investigación aplicada está relacionada con la necesidad específica de tener conocimiento disponible para tomar decisiones en el ámbito del objeto de estudio.

La Conclusión Parcial de esta investigación apunta en el sentido de que la violencia escolar es un problema con múltiples factores que lo causan. No se ofrecen conclusiones definitivas dado el carácter exploratorio y nuevo de esta investigación.

La Hipótesis se definió así: El desarrollo de estrategias para la Escuela Primaria Josefa Ortiz de Domínguez, basadas en un Modelo de Gestión Estratégica Educativa permite reducir las manifestaciones de violencia ejercida por los padres de familia en el ámbito escolar. Se trata de una Hipótesis General dado el método y tipo de estudio.

La Conclusión Final es un acercamiento inicial al objeto de estudios que permitió encontrar evidencias de que las variables existen y tienen alguna relación de interdependencia. Seguramente servirá de base para futuras investigaciones sobre el tema de esta investigación.

3.4 Población y Muestra de la Investigación

Durante la investigación, se analizaron las relaciones entre padres de familia y docentes de una escuela primaria pública descrita en el Capítulo I, misma que constituye la población de esta investigación; como ya se dijo en ese segmento, la escuela está ubicada en una junta auxiliar, con características urbano marginal, del municipio de Puebla, Pue. Administrativamente pertenece a la Zona Escolar 073 de Educación Primaria, que agrupa a escuelas ubicadas en buena porción de las colonias de San Pablo Xochimehuacan de la ciudad capital.

Esta institución participa en el Programa Escuelas de Calidad; hacemos notar que la selección de esta escuela se hizo con base en un muestro teórico (Glaser & Strauss, 1967), el cual nos señala que la decisión sobre el mejor modo de obtener los datos y de quién o quiénes obtenerlos son decisiones que se toman en el campo, pues quisimos reflejar la realidad y los diversos puntos de vista de los participantes, los cuales nos resultaban desconocidos al iniciar el estudio.

Por ello, seleccionamos la institución que nos cedió la oportunidad de realizar el estudio de la violencia escolar que vive en su dinámica cotidiana. Tomamos en cuenta su ubicación, la participación en el Programa Escuelas de Calidad, que fuera de organización completa, es decir que un grupo de alumnos sea atendido por un docente y tenga un director sin grupo; pero como también ya se mencionó, consideramos para la selección, la ubicación en uno de los polígonos de alta incidencia delincriminal y de criminalidad, en la clasificación de la Secretaría de Gobernación Federal. La población del objeto de estudio está compuesta por 444 alumnos, 17 docentes –trece docentes de grupo, dos de educación física, uno de educación especial y el director de la escuela-, una persona que se encarga de los servicios generales y 382 padres de familia.

En relación directa con la selección de la población a través del muestreo teórico, en los estudios cualitativos casi siempre se emplean muestras pequeñas no aleatorias, la estrategia que seguimos para calcular el tamaño de la muestra está condicionada por el problema de investigación, por lo que un indicador que decidimos tomar fue el grupo “docentes”, es decir que de los diecisiete docentes que tienen relación con los padres

de familia, que operan los programas educativos y que conocen los componentes del Modelo de Gestión Educativa Estratégica se seleccionó a los que han reportado violencia escolar por parte de los padres de familia; las características de esta parte de la muestra se presentan en el Anexo 3.

Respecto al grupo “padres de familia” se seleccionaron a aquellos que, según los registros de información de eventos de violencia entre alumnos, entre padres de familia y con maestros, fueron identificados como padres violentos; las características de esta segunda parte de la muestra pueden verse en el Anexo 4. No se seleccionaron alumnos en esta muestra pues no se consideró necesario debido a la naturaleza del problema de investigación.

3.5 Técnicas e instrumentos de recolección de datos.

Con el propósito de recabar la información necesaria para el cumplimiento de los objetivos planteados, se determinó poner en práctica dos técnicas básicas de recolección de datos: en primer lugar se realizó el análisis documental de los registros de los docentes: Diarios de Trabajo y Registros de incidencias. Realizamos una descripción documental, que es la operación por la cual se describe el documento en función de sus características formales y dando cuenta de la información contenida (su objeto, método, punto de vista, resultados, conclusiones, desarrollo). Este análisis documental también se realizó en los documentos proporcionados por el Director de la escuela: Documentos Normativos del Modelo de Gestión Estratégica Educativa, Enfoque Metodológico de la Asignatura de Formación Cívica y Ética, los Documentos legales y Bitácora del Director.

Los documentos analizados se produjeron en los ciclos escolares 2010-2011, 2011-2012, 2012-2013 y 2013-2014. Dicho análisis se realizó atendiendo a las preguntas de investigación, a saber: ¿Por qué es importante y necesario que los docentes y el directivo de una escuela pública conozcan las políticas públicas destinadas a la educación básica? ¿Cómo influye el Modelo de Gestión Educativa Estratégica en la participación de los padres de familia en el ámbito escolar? ¿Qué impacto tienen las manifestaciones de los padres de familia en la cultura organizacional

de una institución educativa? ¿Qué formas de intervención de los padres de familia, en el ámbito escolar, se postulan desde los programas educativos para la educación básica? ¿Qué valores generan las políticas públicas en los actores educativos? ¿Cuáles para los padres de familia? Y siempre buscando dar respuesta a cuestiones centrales como ¿qué generó la violencia escolar entre padres de familia y docentes? ¿Cómo se trató esa violencia? ¿Se limitó el evento violento? El análisis documental se realizó con esta lista de preguntas (convertida en el instrumento de esta técnica) que siempre se tuvieron en mente para estudiar los documentos desde una perspectiva cualitativa.

En segundo lugar, usamos la técnica de la entrevista semiestructurada con base en un cuestionario. Decidimos usar esta técnica porque nos permitió formular preguntas precisas y detalladas. Las preguntas concretas fueron formuladas a cada uno de los entrevistados; las respuestas fueron registradas por el investigador. En este caso, el instrumento del entrevistador fue un cuestionario. La intención de usar el cuestionario fue para garantizar que los datos recopilados fueran comparables en un alto grado.

Para la elaboración del cuestionario, se tomó como base el conjunto de indicadores diseñado previamente. Consideramos las orientaciones de Ricardo A. Osorio para llevar a cabo las entrevistas con el cuestionario como guía, en donde se dio la oportunidad para hablar acerca de la experiencia del entrevistado con relación al tema y con la conducción del entrevistador (OSORIO ROJAS, 2014). Véase el anexo 5. El método para procesar los datos cualitativos (las respuestas a las preguntas), fue la edición de la entrevista, organizando la información según los temas del cuestionario de la guía de la entrevista.

CAPÍTULO 4: RESULTADOS

Como indicamos en el capítulo anterior, en el apartado de técnicas e instrumentos de recolección de datos, en esta investigación se realizó un análisis documental de los registros de los docentes y otros documentos existentes en la escuela objeto de estudio, dando cuenta de la información contenida en esos documentos. En este capítulo mostramos los resultados encontrados a través de esa técnica y de las entrevistas estructuradas realizadas.

4.1 Diarios de Trabajo.

Según Porlán, el Diario de Trabajo del profesor es un recurso metodológico, que el docente usa para registrar las observaciones, describir el contenido de los materiales de la clase escolar, comparar y relacionar informaciones de los sujetos y situaciones de su quehacer cotidiano, establecer conclusiones y tomar decisiones (Porlán, 1994). Es decir, que el Diario de Trabajo es un instrumento que se convierte en un testigo biográfico de la realidad de los docentes.

Analizamos los diarios de trabajo de los docentes de la escuela objeto de estudio, correspondientes al ciclo escolar 2013-2014. De los ciclos escolares no se encontraron Diarios de Trabajo de los docentes. Entonces, del ciclo escolar señalado se analizaron once Diarios de Trabajo, de los trece docentes de los grupos escolares de la institución objeto de estudio; dos profesores no realizaron ese documento.

Así pues, los documentos de este tipo que se analizaron, muestran diferencias respecto a su estructura física: en el tamaño, la calidad del papel, los forros, la encuadernación y los rasgos de cuidado. La coincidencia está en que son cuadernos, de distintos tamaños, que usaron los docentes para registrar diversidad de situaciones ocurridas durante la jornada docente. Respecto a las preguntas que guiaron este análisis, se observó que los docentes, en sus producciones escritas, manejan un lenguaje anecdótico que refiere agresiones verbales y físicas entre alumnos.

Los Diarios dan cuenta de que esas agresiones fueron informadas a los padres de los alumnos, a través de mensajes escritos llamados “recados”, que al mismo tiempo sirvieron como “citorios”, para que los actores que ejercen la parentalidad recibieran la

“queja” y el exhorto a apoyar a los alumnos agresores para cambiar sus conductas y actitudes. En cinco de los once Diarios analizados, se encuentran referencias a la poca o nula aceptación, por parte de los padres de familia, de las conductas de agresión presentes en sus hijos. Sin embargo, ninguno contiene información de los argumentos que los padres de familia expresaron durante la entrevista con el docente; por lo que no se conoce, a través de este instrumento de trabajo de los maestros, las razones de la no aceptación de los padres de familia, de la conducta de los alumnos que agreden a sus compañeros.

Otro tanto puede decirse de la ausencia, en los textos de los docentes, de referencias, reflexiones, comentarios, señalamientos o indicaciones a los padres de familia que revelara conocimiento, de los docentes, sobre las políticas públicas para atender la violencia social y escolar. Algo semejante ocurre con la ausencia de referencias de los elementos y dimensiones del Modelo de Gestión Estratégica Educativa, de los acuerdos adoptados en la institución escolar como productos del desarrollo de Programas Educativos y de los valores adoptados en la escuela como parte de la cultura organizacional. No hay, en los Diarios de Trabajo analizados, registros que indiquen que en las entrevistas entre docentes y los padres de familia se haya usado esos conocimientos para compartirlos.

Ahora bien, sólo en los Diarios de Trabajo de las dos docentes de Primer y dos de Quinto Grado, se encuentran anotaciones sobre compromisos adquiridos por los padres de familia para favorecer la eliminación de conductas violentas en los alumnos. Pero no existe registro del seguimiento a esos compromisos.

En definitiva, estos instrumentos de trabajo docente no registran diferencias, disputas, desacuerdos, agresiones directas de forma física, verbal, psicológica o de algún otro tipo en la relación entre maestros y padres de familia. Entonces, desde la revisión de los Diarios de Trabajo, no podemos descartar ni afirmar que existan relaciones con violencia escolar entre padres de familia y docentes. Sí ofrecemos, como un primer resultado, que no hay registros de ese problema en los Diarios de los docentes.

4.2 Registros de incidencias.

Los registros de incidencias son instrumentos para documentar problemas de violencia escolar y quejas e inconformidades de los padres de familia. Estos documentos, al analizarlos, nos permitieron observar en ellos que no tienen una estructura uniforme o predeterminada institucionalmente.

Se trata de textos, del tipo de un informe, que redactaron los docentes, casi siempre en hojas blancas con escritura manual, para dar cuenta al Director de la escuela de eventos de violencia entre alumnos y, en algunos casos, de violencia verbal entre padres de familia, desencadenados durante la entrevista con el docente cuando éste comunicó actos de violencia entre alumnos a esos padres de familia. Estos registros están almacenados en una carpeta compiladora en la oficina del Director.

A diferencia de los Diarios de Trabajo, los Registros de incidencias fueron elaborados por un menor número de profesores; de trece docentes sólo cinco elaboraron los registros. Al buscar una respuesta sobre el no cumplimiento de elaboración de Registros, no fue posible ubicar las causas. En los documentos de este tipo, se puede observar que siempre inician con la fecha de registro, el nombre del alumno agresor y del alumno agredido.

La redacción identifica a los padres de los alumnos no por su nombre sino como “el padre del alumno...” o “la mamá del niño...”. En estos registros se encontró que los padres de familia de un alumno agresor justifican las respuestas violentas de los propios hijos con frases que los maestros registran pero no hay comentarios de los maestros a esas frases. Estas suelen repetirse con mayor presencia en los registros del primer ciclo escolar, de los dos que se analizaron, notándose una disminución en el segundo. Las frases registradas son: “pues ni modos que se deje”, “para que lo están molestando”, “y que quiere, no se va a dejar”, “pues si lo molestan es lógico que se defienda”, “pues si él empezó”. Respecto a las quejas, la mayoría de ellas son porque en actividades de educación física o de la formación de los grupos en el patio del edificio escolar, uno de los compañeros empujó a otro. Las inconformidades de los

padres de familia, según lo registrado por los maestros, se deben a que el maestro “no castigó” al niño agresor o “no le hizo nada” y “*apoco* así se van a quedar las cosas”.

En estos registros no hay comentarios ni referencias de los maestros o el Director al desarrollo socio afectivo de los alumnos, ni a los aprendizajes para vivir en comunidad, tampoco se registra que los docentes generen acciones de conciliación entre los padres de familia y los alumnos. No hay referencias a las políticas públicas que rigen la educación básica y que dirigen la formación de los alumnos; no se encontraron registradas las orientaciones que los contenidos de la asignatura de Formación Cívica y Ética establecen para aprender a vivir en un clima de respeto, comunicación y solución de los conflictos, compromisos y acuerdos, causas y consecuencias de las acciones de cada persona.

De igual forma no hay comentarios o referencias a los programas educativos que buscan prevenir la violencia, ni tampoco se emplea el lenguaje conceptual del Modelo de Gestión Educativa Estratégica ni las políticas adoptadas en la institución escolar para la mejora del clima organizacional. Entonces, los Registros de incidencias sólo se entregaron al Director de la escuela para informar del evento y como parte inicial del procedimiento contenido en el Manual de Convivencia Escolar en la Educación Básica.

Entonces, estos instrumentos de trabajo docente no revelan diferencias, disputas, desacuerdos, agresiones directas de forma física, verbal, psicológica o de algún otro tipo en la relación entre maestros y padres de familia. Por lo que como un segundo resultado tenemos que después de la revisión de los Registros de incidencias, no encontramos evidencias escritas de la existencia de relaciones con violencia escolar entre padres de familia y docentes.

4.3 Los documentos normativos del Modelo de Gestión Educativa Estratégica.

En esta parte de la exposición de resultados nos proponemos mostrar lo hallado en los documentos normativos del Modelo de Gestión Educativa Estratégica. Dichos documentos son nombrados como herramientas en el modelo, pero en el desarrollo en la escuela objeto de estudio, adquieren el carácter de normativos. Se entiende a éstos documentos como cualquier norma, ordenamiento, instrumento o documento que

independientemente de su denominación, genera obligaciones o acciones para los servidores públicos, los ciudadanos, las unidades administrativas o las instituciones.

4.3.1 Plan Estratégico de Transformación Escolar y Plan Anual de Trabajo.

En cuanto al Plan Estratégico de Transformación Escolar (PETE), encontramos que se trata de una herramienta para desarrollar la planeación estratégica y formular un plan a mediano plazo (cinco o seis años); metodológicamente fue construida y se usa en el marco del Programa Escuelas de Calidad.

El Plan Estratégico se conceptualiza desde el postulado de que si los maestros, directivos, alumnos y padres de familia forman una auténtica comunidad escolar, ésta tiene la capacidad de identificar sus necesidades, problemas y metas orientadas hacia la mejora de la calidad del servicio educativo (Rendón Sosa, 2009). Encontramos que el PETE fue construido por la comunidad escolar en el ciclo escolar 2010-2011.

Debemos anotar que no se encuentra explícitamente en ese documento así como tampoco en las versiones 2010-2011, 2011-2012 y 2012-2013, que la violencia escolar representara un problema identificado en el estado de la gestión (autoevaluación) en alguna de las cuatro dimensiones: Pedagógica Curricular, Organizativa, Administrativa y Participación Social y comunitaria.

Es decir, las distintas versiones del PETE no revelan que el problema de la violencia escolar, y su manifestación en la relación entre maestros y padres de familia, se haya abordado por parte de la comunidad escolar. Podemos recuperar el comentario de Jesús Rendón cuando analiza las dificultades que experimentaron los colectivos escolares, al adoptar de forma obligatoria esta herramienta de trabajo, introducida a las escuelas al inicio de la primera década del presente siglo. El comentario es este: [la implementación] "...fue compleja, principalmente para las escuelas que ya venían desarrollando un proyecto escolar enfocado a un problema principal; tan sólo discernir entre "plan", "programa" y "proyecto" requirió más de un ciclo escolar" (Rendón Sosa, 2009). Tal vez esto explique la ausencia de ese problema en el PETE y que las necesidades y los problemas atendidos hayan sido en la dimensión pedagógica

curricular, cuando la comunidad buscó que los alumnos mejoraran su comprensión lectora.

De igual manera, en el Programa Anual de Trabajo (PAT), que es la herramienta de planeación operativa emanada del PETE, que recupera los objetivos y las metas correspondientes al ciclo escolar alineados a cada una de las dimensiones, desglosa las acciones a realizar con la especificación de los nombres de los responsables de llevar a cabo o coordinar dichas acciones, periodos para la realización, los recursos necesarios; al analizarse no se encontraron las versiones de 2010-2011 y 2011-2012. En la versión del PAT 2012-2013 se indica que se mejorará la comunicación con los padres de familia de los alumnos pero no se indican acciones de prevención, intervención, modificación de la violencia entre padres de familia y maestros. Entonces, el resultado del análisis es que no se planificaron acciones para atender situaciones de violencia, sin embargo esto no nos permita ofrecer como resultado que no hayan existido esas situaciones.

Así que desde el análisis documental realizado, no encontramos explicaciones para la modificación del PETE y tampoco para la ausencia de estrategias de atención al problema de violencia escolar, que otros documentos analizados muestran que sí se presentaba en la escuela desde el ciclo escolar 2011-2012.

Lo que sí encontramos, es que quienes elaboraron el PETE y lo modificaron en las siguientes versiones, usan un lenguaje en el que la conceptualización de los docentes y los padres de familia, hace ver que esos actores conllevan propósitos intereses y prácticas idénticos para la educación de los alumnos; tal como en la mayoría de los documentos oficiales y legales elaborados fuera de la escuela objeto de estudio.

4.3.2 El portafolio institucional

En relación al Portafolio Institucional, es una herramienta que permite al Director de la escuela llevar un control de insumos, productos y evidencias de los trabajos más relevantes, a través de la acumulación y sistematización de textos, gráficos, tablas, imágenes y otros elementos que permitan observar aspectos específicos de la historia y la gestión de una escuela.

Pues bien, al analizarlo encontramos que no contiene evidencias o registros de acciones de prevención, atención, comunicación a las autoridades o a la comunidad escolar sobre eventos de violencia entre padres de familia y docentes. Vale la pena decir que no se encontraron productos o evidencias en el portafolio institucional de los ciclos escolares 2010-2011 y 2011-2012. De los insumos encontrados en el portafolio correspondiente a 2012-2013 se encuentran reportes de cinco docentes sobre eventos de violencia escolar entre pares y de dos docentes que reportan acoso escolar en los grupos de cuarto grado. Sin embargo, no se encontraron evidencias de que en esas situaciones de violencia escolar se registraran relaciones violentas entre docentes y padres de familia.

4.3.3 El pizarrón de autoevaluación.

Con respecto a este documento, encontramos que sólo se construyó en el ciclo escolar 2013-2014. Se trata de un documento ampliado a tamaño 90 por 60 centímetros que contiene una serie de elementos escritos y gráficos que da cuenta del seguimiento realizado al trabajo de la comunidad escolar para el logro de los avances de estándares, objetivos y metas del PAT, incluye dos momentos de autoevaluación, a mitad y al final del ciclo escolar mencionado. Este documento no indica situaciones de violencia escolar que se registraran en las relaciones entre docentes y padres de familia

4.4 El enfoque metodológico de la asignatura de Formación Cívica y Ética del Plan de Estudio de Educación Básica.

En relación a el enfoque metodológico de la asignatura de Formación Cívica y Ética, encontramos que se considera que el desarrollo de los contenidos de esa asignatura a lo largo de la educación primaria, puede entenderse como un espacio donde se hace frente a diversos problemas que afectan a la sociedad, fundamentalmente por medio de la promoción de formas de convivencia que se orienten a fomentar conductas pro-sociales de colaboración y ayuda, así como a la disminución de aquellas que dañan a la comunidad escolar.

También se afirma que la escuela tiene como uno de sus objetivos educativos fomentar valores como el respeto, la tolerancia, la solidaridad y la responsabilidad.

Además, en el enfoque, se hace un reconocimiento de la realidad de la violencia que se vive en las aulas y se afirma que se está convirtiendo en parte de la vida cotidiana entre alumnos y profesores, por lo que la violencia escolar ha dejado de ser motivo de asombro, lo cual debe ser considerado como una alarma social (García Cabrero, 2011).

El enfoque metodológico sostiene que la formación cívica y ética debe atender el desarrollo de tres grandes capacidades: 1) el juicio moral, 2) la sensibilidad afectiva a los aspectos morales, y 3) la autorregulación de los propios comportamientos. Explica que el juicio moral implica el desarrollo cognoscitivo y crítico del educando, mismo que le permite plantear correctamente los conflictos que se le presentan y, posteriormente, aplicar principios apropiados para resolverlos. Además dice que la sensibilidad afectiva a los aspectos morales involucra el desarrollo de los afectos, sentimientos y actitudes necesarios para que el alumno pueda tomar decisiones congruentes con esos principios (empatía hacia los demás, comprensión del punto de vista del otro, actitudes de solidaridad y cooperación, etc.). Y con relación a la autorregulación, el enfoque indica que se encuentra ligada con la reflexión, la ponderación de las consecuencias y la capacidad para integrar las propias acciones en una unidad vital.

Asimismo, el enfoque define a la formación cívica de forma tal que "...implica, esencialmente, la regulación de la vida social mediante normas de convivencia [y para que] pueda ser exitosa, requiere que las normas establecidas tengan fuerza moral, es decir, que sean adoptadas por la mayoría de las personas y defendidas con convicción" (García Cabrero, 2011). Del mismo modo, el enfoque no descarta el papel de la cultura de los sujetos de la vida escolar y postula que para ser parte de un grupo social es necesario actuar de acuerdo con los rasgos o características de ese grupo, como el género, la religión, la filiación política, etc. Aunque, los miembros de un grupo realizan aportaciones individuales a las características del grupo, entonces combinan los rasgos de los diferentes grupos sociales a los que pertenecen, lo que da como resultado una mezcla de rasgos culturales en cada individuo.

Como se puede apreciar, el enfoque metodológico de la asignatura de Formación Cívica y Ética hace referencia a la formación de los alumnos para evitar y atender situaciones de violencia escolar. En este enfoque se considera que los adultos que

participan en el ámbito escolar, como los padres de familia y los docentes, tienen una formación cívica y ética compuesta por juicios morales, sensibilidad afectiva a los aspectos morales, y capacidades de autorregulación de los propios comportamientos.

En términos del mencionado enfoque, se percibe a los docentes y a los padres de familia, no sólo como actores que persiguen los mismos propósitos formativos de los alumnos sino que se les conceptualiza, a los adultos formadores, como sujetos con capacidades cívicas y éticas que hacen posible la vida escolar sin presencia de violencia. Este resultado, construido desde el análisis del documento, está en obvia contradicción con lo que esta investigación reporta en el apartado “San Pablo Xochimehuacan, una comunidad violenta” del Capítulo II.

4.5 Documentos legales.

Los documentos legales que se analizaron son: la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en especial sus artículos 3° y 31; la Ley General de Educación; la Ley Orgánica de la Administración Pública Federal; el Reglamento Interior de la Secretaría de Educación Pública, Ley de Educación del Estado de Puebla, Ley de Responsabilidades de los Servidores Públicos del Estado de Puebla. Ley de Seguridad Integral Escolar para el Estado Libre y Soberano de Puebla, Acuerdos Secretariales en Educación Pública números: 703 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa Escuelas de Calidad, 705 Acuerdo por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa de Escuela Segura, 716 por el que se establecen los lineamientos para la constitución, organización y funcionamiento de los Consejos de Participación Social en la Educación.

Estos documentos legales se ubicaron en la oficina del Director de la escuela, sólo existe un ejemplar de cada uno de ellos en formato impreso. Se trata de documentos que expresan dictados legales de primer, segundo y tercer orden. Cabe recordar que el análisis de estos documentos legales no se realizó con una óptica jurídica sino que se estudiaron aspectos como su objeto, método, punto de vista, resultados, conclusiones y desarrollo para saber si en ellos se encuentran acciones

para atender eventos de violencia entre docentes y padres de familia en el ámbito de lo escolar.

4.5.1 Artículo 3° Constitucional

Acerca del Artículo Constitucional 3° podemos expresar que contiene las bases de la educación en México. Consigna las características de la enseñanza, identificada en el artículo como educación, que debe ser laica, gratuita y obligatoria y que deberá desplegar el desarrollo armónico de todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la Patria, el respeto a los derechos humanos y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia.

También establece que el criterio que orientará a esa educación se basará en los resultados del progreso científico, luchará contra la ignorancia y sus efectos, las servidumbres, los fanatismos y los prejuicios. Será democrático, nacional, contribuirá a la mejor convivencia humana y será de calidad. Este artículo constitucional, en su tercer párrafo, considera la obligatoriedad del Poder ejecutivo Federal de tomar la opinión, entre otros actores, a los maestros y los padres de familia. Esta referencia a estos actores del ámbito escolar, es la única que aparece en este artículo. Podemos apuntar que, a esos actores educativos, se les muestra como una diada, es decir, como pareja formada por sujetos y principios muy estrechamente vinculados entre sí.

4.5.2 Artículo 31° Constitucional

En cuanto al Artículo 31° Constitucional, que indica las obligaciones de los mexicanos, la fracción primera dicta que los padre de familia deben hacer que sus hijos o pupilos concurren a las escuelas públicas o privadas, para obtener la educación, en los términos que establezca la ley. Además, en la fracción IV establece que los mexicanos deben contribuir para los gastos públicos. Este artículo sólo establece estas concesiones a la vez que derechos a los padres de familia.

4.5.3 Ley General de Educación

En relación con la Ley General de Educación, que regula la educación que imparten el Estado -Federación, entidades federativas y municipios-, sus organismos

descentralizados y los particulares con autorización o con reconocimiento de validez oficial de estudios. Indica que su observancia es general en toda la República y las disposiciones que contiene son de orden público e interés social.

Esta ley establece que en el sistema educativo nacional deberá asegurarse la participación activa de todos los involucrados en el proceso educativo, con sentido de responsabilidad social, privilegiando la participación de los educandos, padres de familia y docentes. Aquí, nuevamente aparece la diada padres y docentes. Destacamos, en el análisis realizado y el tema de investigación que en el Artículo 7° fracción VI de esta Ley general de Educación se establece que como uno de sus fines desarrollar "...el valor de la justicia, de la observancia de la Ley y de la igualdad de los individuos ante ésta, propiciar la cultura de la legalidad, de la paz y la no violencia en cualquier tipo de sus manifestaciones, así como el conocimiento de los Derechos Humanos y el respeto a los mismos" (H. Congreso de la Unión, 2014). El criterio de la no violencia para la educación de los mexicanos se reitera en el Artículo 8° de esta ley.

En este mismo sentido, los elementos que constituyen el sistema educativo nacional, según la Ley General de Educación, son diez. En primer lugar de esos elementos constitutivos se ubica a los educandos, educadores y los padres de familia. Nuevamente se ubica a estos actores como sujetos que tienen principios muy estrechamente vinculados entre sí. Además en el Artículo 30, esta ley establece que las instituciones educativas están obligadas a generar indicadores sobre su avance en la aplicación de métodos para prevenir y eliminar cualquier forma de discriminación y de violencia, con la finalidad de que sean sujetas a evaluación sobre la materia. Así mismo en el Artículo 33, fracción IX se indica que las autoridades educativas impulsarán programas y escuelas dirigidos a los padres de familia o tutores, que les permitan dar mejor atención a sus hijos.

A propósito de los padres de familia, en el Capítulo VII, de la Participación Social en la Educación, Sección 1.- De los padres de familia, en el Artículo 65 se establecen los derechos de esos actores, destacamos aquí la fracción XII que posibilita a los actores que ejercen la parentalidad de los alumnos a presentar quejas ante las autoridades educativas correspondientes, sobre el desempeño de docentes, directores

y otros docentes en funciones de autoridad y técnico pedagógico. En cambio, en el Capítulo VIII, de las Infracciones, las Sanciones y el Recurso Administrativo, no se contemplan infracciones que los padres de familia pudieran cometer a lo estipulado en esta ley, en el ámbito escolar o hacia los actores educativos, incluidos los maestros.

En esta ley como en el Artículo Tercero Constitucional, ambos reformados recientemente, se promueven cambios sustantivos en las prácticas de los actores educativos. Sergio Martinic afirma que los cambios en esas esas prácticas no ocurren si las personas no se involucran y tejen mutuamente el cambio. En los documentos analizados se asume que la cooperación entre diferentes actores (docentes y padres de familia) y las interacciones flexibles y permanentes entre la escuela y la comunidad garantizarán prácticas innovadoras (Martinic, 2001).

En resumidas cuentas, se conceptualiza a los docentes y a los padres de familia como sujetos que comparten los mismos intereses, propósitos, procesos y capacidades para la educación de los alumnos; no se considera siquiera las diferencias profesionales, culturales, idiosincráticas, económicas que estos actores presentan en su encuentro en el ámbito escolar. Por lo que no se identifica en estos documentos referencias a la violencia entre docentes y padres de familia en el ámbito de lo escolar.

4.5.4 Ley de Educación del Estado de Puebla

En lo que concierne al análisis documental de la Ley de Educación del Estado de Puebla, podemos anotar lo siguiente: Con una estructura que no coincide con la actual Ley General de Educación de observancia nacional, esta ley para el Estado de Puebla contiene definiciones esas se encuentran las padres de familia; mientras que a los docentes les llama trabajadores de la educación. Además en el ARTÍCULO 10 se puede leer que “La educación que se imparta en el Estado en todos sus tipos y modalidades deberá prever medidas para la protección y cuidados de los alumnos tendientes a lograr el cabal desarrollo de sus capacidades individuales, sobre la base del respeto a su integridad. La aplicación de la disciplina escolar no deberá atentar en ningún caso contra la integridad física, psicológica o social de los educandos.”

Complementariamente, el Artículo 98, posibilita a los padres de familia a dar aviso a las Autoridades Educativas competentes del incumplimiento en perjuicio de sus hijos, hijas o pupilos del artículo 10 de la Ley, para en seguida, en el Artículo 99, establecerles obligaciones a quienes ejercen la parentalidad de los educandos, a saber las siguientes: “Contribuir con los docentes y Autoridades Educativas en la educación de sus hijos, hijas o pupilos; Apoyar el proceso educativo de sus hijos, hijas o pupilos, sobre todo de aquéllos que presentan necesidades educativas especiales; Coadyuvar con los educadores en el tratamiento de los problemas de conducta o de aprendizaje que confronten sus hijos, hijas o pupilos; Colaborar con las instituciones en las que estén inscritos sus hijos, hijas o pupilos, en las actividades que éstas realicen; Cumplir con los reglamentos y acuerdos generales de las instituciones educativas, y vigilar que sus hijos, hijas o pupilos las observen. En el Título Cuarto de las Infracciones, las Sanciones y el Recurso Administrativo, Capítulo I De Las Infracciones, se advierte de sanciones dirigidas a los “trabajadores de la educación”, específicamente en las fracciones IX y X.

Con marcadas diferencias que en la Ley General de Educación, en la del Estado de Puebla se identifica a los docentes como “trabajadores” y a los padres de familia como sujetos con tareas contributivas para la escuela. Permanece la idea de docentes y padres de familia, contenida en los documentos comentados previamente, como sujetos que comparten propósitos, procesos y capacidades para la educación de los alumnos; al igual que en los artículos constitucionales y que en la Ley General de Educación, en la del estado de Puebla no se consideran diferencias profesionales, culturales, idiosincráticas y económicas que existen entre docentes y padres de familia, en su encuentro en el ámbito escolar. En resumen, en esta Ley de Educación del Estado de Puebla no hay referencias a la violencia entre docentes y padres de familia en el ámbito de lo escolar.

4.5.5 Ley de Seguridad Integral Escolar para el Estado Libre y Soberano de Puebla

En cuanto a Ley de Seguridad Integral Escolar para el Estado Libre y Soberano de Puebla, en el Capítulo I y II hicimos varias referencias a esta ley. Recordemos que esta fue consignada el 4 de febrero del 2011 y, posteriormente algunos de sus artículos y

fracciones fueron reformados el 12 de diciembre del 2011. En opinión de Úrsula Zurita, dicha ley contiene principios y lineamientos que permitirían transformar no sólo el trabajo cotidiano de las escuelas, "...sino la propia institución escolar, sus dinámicas y culturas, puesto que los principios de orden, disciplina y, por ende, de autoridad y poder, se pueden trastocar profundamente al crear instrumentos normativos que buscan generar las condiciones indispensables para la construcción y fortalecimiento de una convivencia escolar sin violencia" (Zurita Rivera, 2012).

Es decir que, para el legislativo local según lo postula en la ley, el principal reto de la seguridad en las instituciones educativas es la prevención. Por ello considera necesaria la participación de múltiples actores gubernamentales y no gubernamentales. Debemos anotar que esta es una primera e importante diferencia con respecto a los anteriores documentos analizados.

En esos sólo se consideran las responsabilidades de los docentes y los padres de familia, y a diferencia, la Ley de Seguridad Integral Escolar va más allá de ese universo tradicionalmente cerrado de la institución escolar. Incorpora nuevas figuras de participación para los actores educativos y otros actores ajenos a la vida escolar, tales como la Brigada Escolar de Seguridad, el Consejo Municipal de Seguridad Escolar, el Consejo Estatal de Seguridad Escolar, las instituciones especializadas de salud mental y de atención a las dinámicas familiares e individuales para el apoyo en situaciones de riesgos por violencia, las áreas jurídicas de las dependencias de carácter social del gobierno estatal y centros de atención para las adicciones, entre otros.

A cada una de esas nuevas figuras les asigna las responsabilidades, que al cumplirse facilitarán el logro de los objetivos de la Ley; los objetivos de ésta residen con el conocimiento, realización, sensibilización y difusión de las tareas en materia de seguridad emprendidas en las escuelas, los municipios y la entidad poblana.

Vale la pena hacer hincapié en el aspecto esencial que postula esta Ley para las instituciones escolares, y ése es la capacitación para aprender a vivir una vida libre de violencia y sana convivencia. La responsabilidad es asignada a cada institución educativa (como comunidad de actores educativos); el director de la escuela es el

primer responsable de aplicar los lineamientos para la prevención del acoso, hostigamiento, intimidación escolar y violencia física.

En esta Ley, explícitamente se indica que deben impartirse los lineamientos a los trabajadores, docentes, directivos escolares, estudiantes, voluntarios y padres de familia que participen en la vida escolar. Esta es una novedad con respecto a otros documentos legales que se analizaron en la escuela objeto de estudio, pues si bien, no hay referencias a que los padres de familia pudieran ejercer violencia contra los docentes, sí se señala a los padres de familia como responsables de las conductas violentas de sus hijos, y además, son calificados corresponsables junto con la institución escolar del tratamiento especializado para reconvertir las conductas violentas en habilidades para la convivencia libre de violencia.

4.5.6 Manual de Convivencia Escolar

Cabe observar que de la Ley de Seguridad Integral Escolar se desprendió la publicación, a cargo de la Secretaría de Educación del Estado, del Manual de Convivencia Escolar que contiene lineamientos para prevenir la violencia, el hostigamiento y el acoso escolar. Esos lineamientos son de observancia obligatoria en todas las instituciones escolares del estado de Puebla, en los que se abordan definiciones de términos tales como acoso, intimidación, violencia, complementados con los procedimientos para la prevención, la denuncia, el abordaje, la investigación, la canalización, la documentación y las medidas disciplinarias.

Éstas últimas son formuladas por el Consejo Técnico Escolar y la Brigada Escolar, con un sentido formativo; van desde la charla del docente con el o los alumnos infractores a la canalización a instituciones externas a la escolar, de carácter obligadamente público, para apoyar a los alumnos y sus familias en la atención de la violencia escolar, pero sin dejar de lado la realización de trabajo comunitario para la restauración del daño material, físico o moral que pudieran generar las faltas disciplinarias.

Con todo y que, a decir de Úrsula Zurita, la Ley y el Manual en su momento fueron un parteaguas para la atención del creciente problema de la violencia escolar en

el escenario nacional, ninguno de los dos documentos contienen referencias, procedimientos, sanciones o medidas disciplinarias para eventos de violencia escolar entre docentes y padres de familia (Zurita Rivera, 2012). De alguna manera, a pesar de su papel innovador que apunta a la prevención de la violencia escolar, estos documentos mantienen la misma visión de los otros instrumentos legales analizados: los padres de familia y los docentes comparten los mismos propósitos para la educación de los alumnos. No se consideran, en la Ley y el Manual, elementos educativos, sociales, culturales, económicos y socioafectivos de los padres y los maestros; los que privativamente, condicionan su participación en la vida escolar con esos elementos estructurales de su formación social.

4.5.7 Acuerdo Secretarial 703

Por lo que se refiere al Acuerdo Secretarial 703 firmado en diciembre de 2013 por el Secretario de Educación Pública, por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa Escuelas de Calidad. Este programa, se explica en la Introducción de las reglas de operación, es una iniciativa de la SEP que se orienta al fortalecimiento de la educación básica y se enmarca en lo establecido por los artículos 3o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, 77 de la Ley Federal de Presupuesto y Responsabilidad Hacendaria; 176, 178 y 179 de su Reglamento; 29, 30, 31, 40 y 41 y anexo 24 del Presupuesto de Egresos de la Federación para el Ejercicio Fiscal 2014. Su Objetivo General anuncia su intención de contribuir al fortalecimiento de las condiciones que favorezcan el desarrollo de la autonomía de gestión de las escuelas públicas de educación básica, para la mejora de la calidad y equidad educativas en un marco de corresponsabilidad, transparencia y rendición de cuentas.

Para ello describe a los destinatarios, los requisitos para participar en el programa, el procedimiento de selección, las características de los apoyos financieros que ofrece el programa, los derechos, obligaciones y causas de incumplimiento, retención, suspensión o cancelación de los recursos, los mecanismos de auditoria y la evaluación de las acciones del programa en las escuelas.

En el Glosario se define a la Escuela pública de educación básica como el “centro educativo público del Sistema Educativo Nacional que cuenta con la Clave de Centro de Trabajo (CCT) correspondiente a su nivel, modalidad y de turno que identifica el tipo de jornada escolar, integrada por el *personal directivo y docente*, alumnado y madres y padres de familia, o tutores, entre otros actores de apoyo, y que es responsable de ofrecer el servicio educativo en los días señalados en el calendario escolar establecido por la Secretaría de Educación Pública del Gobierno federal para cada ciclo lectivo.” (Secretaría de Educación Pública, 2014). Las cursivas son nuestras y no aparecen en el documento original, las colocamos para destacar que en ese documento, se considera a los padres de familia y a los tutores como parte del centro educativo. Se mantiene la conceptualización de que los docentes y los padres de familia comparten los mismos propósitos intereses y prácticas para la educación de los alumnos que se ha anotado en los documentos analizados hasta ahora. No se encuentran referencias a la posibilidad de registrarse conductas de violencia entre padres de familia y docentes de la escuela pública en el entorno de ésta.

4.5.8 Acuerdo Secretarial 705

Sobre el Acuerdo Secretarial 705, por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa de Escuela Segura, al analizar el documento se encontró lo siguiente: fue publicado en diciembre de 2013 y cobró vigencia a partir de su publicación en enero de 2014. Al igual que en el Acuerdo 703, en este 705 se incluye un glosario en el que encontramos que la Comunidad Escolar está conceptualizada como un “conjunto de actores involucrados en la escuela: personal directivo y docente, personal de apoyo y asistencia (supervisores/as, asesores/as, intendencia, personal administrativo, etc.), alumnado y familia (madres y padres de familia, o tutores)” (Secretaría de Educación Pública, 2014).

Esta no es la única referencia a los docentes y los padres de familia como actores que trabajan en bien del logro de propósitos comunes; en la definición del Consejo Técnico Escolar, el mismo glosario establece que el Consejo “Es además el medio por el cual se fortalecerá la autonomía de gestión del centro escolar, con el propósito de generar los ambientes más propicios para el de aprendizaje del alumnado,

con el apoyo corresponsable en las tareas educativas de las madres y padres de familia o tutores, del CEPS, de la Asociación de Padres de Familia y de la comunidad en general.

Además, las Reglas de Operación del Programa Escuela Segura, indican que es una iniciativa de la SEP que se orienta al fortalecimiento de la educación básica y se enmarca en lo establecido por los artículos 3o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, 77 de la Ley Federal de Presupuesto y Responsabilidad Hacendaria; 176 de su Reglamento; 30, 31 y 40 y anexo 24 del Presupuesto de Egresos de la Federación para el Ejercicio Fiscal 2014. El objetivo General de este programa reza que se busca “Contribuir a fortalecer en las escuelas públicas de educación básica la gestión de ambientes de convivencia favorable para la mejora de los aprendizajes de todo el estudiantado” (Secretaría de Educación Pública, 2014). El objetivo específico listado en cuarto lugar anuncia que el programa busca contribuir al desarrollo de competencias de la Autoridad Educativa Local, las autoridades escolares, docentes y otros miembros de la comunidad escolar, en materia de gestión de ambientes de convivencia que propicien el aprendizaje.

Sobre este mismo documento, Reglas de operación del Programa Escuela Segura, encontramos que la Población objetivo son las escuelas públicas de educación básica en todos sus niveles y modalidades; que –como el caso de la escuela objeto de estudio- se encuentren ubicadas en las demarcaciones definidas en el Programa Nacional para la Prevención Social de la Violencia y la Delincuencia, que atiendan poblaciones en situación de vulnerabilidad y adicionalmente, en caso de existir disponibilidad presupuestaria, podrán incorporarse las escuelas públicas de educación básica ubicadas en otros municipios, que reconozcan la existencia de condiciones que afectan la seguridad y la convivencia, y deseen impulsar medidas para la prevención.

En la sección Obligaciones de las escuelas se anotan las siguientes: desarrollar las acciones establecidas en su Ruta de Mejora Escolar para la mejora de la convivencia, el aprendizaje, la retención del alumnado en la escuela y el establecimiento de la normalidad mínima; promover la corresponsabilidad del personal directivo y docente, personal de apoyo y administrativo de la escuela, alumnado,

familias, comunidad vecinal y sociedad civil en el fortalecimiento de ambientes de convivencia pacíficos, democráticos, con igualdad de género e inclusivos propicios para el aprendizaje.

Podemos señalar que hemos encontrado que este documento, al igual que los anteriores que se analizaron, contienen una visión legal en la que los actores señalados como beneficiarios y participantes –padres de familia, docentes y comunidad vecinal– poseen capacidad jurídica, es decir, aptitudes legales para ser sujetos de derecho y obligaciones, y por lo tanto, ejercer sus derechos y cumplir sus obligaciones. Recordemos que según la Constitución de nuestro país, esa aptitud se adquiere con el nacimiento y se pierde con la muerte de los individuos (Chávez Asencio, 1984). Sin embargo, también encontramos que esta forma de conceptualizar a los actores padres de familia no está en consonancia con lo que se observó en la escuela objeto de estudio y en el contexto, tal y como quedó registrado en el Capítulo I.

4.5.9 Acuerdo Secretarial 716

En lo que atañe al Acuerdo Secretarial 716, por el que se establecen los lineamientos para la constitución, organización y funcionamiento de los Consejos de Participación Social en la Educación, que pueden ser de nivel Nacional, Local (de entidad federativa), Municipal y escolar; al analizarlo se encontró que fue signado en marzo de 2014. Este acuerdo define a los Consejos como instancias de participación social en la educación, de consulta, orientación, colaboración, apoyo e información, según corresponda, con el propósito de participar en actividades tendientes a fortalecer, ampliar la cobertura y elevar la calidad y la equidad en la educación básica (Secretaría de Educación Pública, 2014).

En el Artículo 7o. se indica que con el propósito de fomentar la participación organizada de la sociedad, cada consejo elaborará un proyecto de participación social en la educación, en el que se fijarán las estrategias, acciones y metas acordes a las necesidades y competencias de cada uno de ellos. El Consejo Escolar de Participación Social se integra por padres de familia y representantes de sus asociaciones, maestros y representantes de su organización sindical quienes acudirán como representantes de los intereses laborales de los trabajadores, directivos de la escuela, exalumnos, así

como con los demás miembros de la comunidad interesados en el desarrollo de la propia escuela.

En la primera reunión del ciclo escolar, el Consejo debe elegir cuando menos tres temas prioritarios, de entre los siguientes, para desarrollar acciones a favor de la comunidad escolar: I. Fomento de actividades relacionadas con la lectura y aprovechamiento de la infraestructura con que para ello se cuente; II. Mejoramiento de la infraestructura educativa; III. De protección civil y de seguridad en las escuelas; IV. De impulso a la activación física; V. De actividades recreativas, artísticas o culturales; VI. De desaliento de las prácticas que generen violencia; VII. De establecimientos de consumo escolar; VIII. De cuidado al medioambiente y limpieza del entorno escolar; IX. De alimentación saludable; X. De integración educativa; XI. De nuevas tecnologías, y XII. De otras materias que el Consejo Escolar juzgue pertinentes.

Al igual que en los documentos anteriores, se encuentra la conceptualización de que los docentes y los padres de familia conllevan propósitos intereses y prácticas idénticos para la educación de los alumnos. No se encuentran referencias a la posibilidad de registrarse conductas de violencia entre padres de familia y docentes de la escuela pública en el entorno de ésta.

4.6 Bitácora del Director.

Por lo que se refiere al análisis documental de la Bitácora del Director podemos decir que se trata de un cuaderno en el que se reportan los avances y resultados preliminares de un proyecto, en este caso el de la gestión escolar. En el documento analizado se incluyeron las observaciones, ideas, datos, avances y obstáculos en el desarrollo de las actividades que se llevaron a cabo. La Bitácora del Director es una herramienta de apoyo que siguió un orden cronológico de acuerdo al avance de los eventos de los ciclos escolares registrados, como se muestra en la Tabla 1 “Violencia Escolar. Registros en Bitácora del Director” de la página siguiente.

Tabla 1 “Violencia Escolar. Registros en Bitácora del Director”

Periodo	Total de incidentes de violencia	Violencia entre padres de familia y docentes	Tipo de violencia
12 de marzo al 8 de agosto de 2012	18	4	Verbal: improperios, amenazas, gritos.
9 de agosto de 2012 al 19 de septiembre de 2013	32	8	Verbal: improperios, amenazas, gritos.
23 de septiembre de 2013 al 15 de Julio de 2014	20	2	Verbal: improperios, amenazas, gritos.

Fuente: Elaboración propia con datos de la Bitácora del Director.

En la escuela objeto de estudio, se analizaron tres cuadernos: el primero inicia registros el 12 de marzo de 2012 y concluye el 8 de agosto del mismo año; en este encontramos registrados dieciocho incidentes de violencia escolar, de esos se encontraron cuatro en los que la violencia estuvo dirigida a los docentes o el director por parte de los padres de familia. Es necesario señalar que a partir del mes de marzo, la escuela recibió a un nuevo Director. Desde el inicio del ciclo escolar y hasta la fecha señalada, las funciones de dirección las realizó un docente de la escuela, quien no dejó las funciones de docente de grupo, de forma que al mismo tiempo desempeñaba ambas funciones. Este docente no usó la bitácora como herramienta de registro.

El segundo cuaderno analizado asienta su primer registro el 9 de agosto de 2012 y el último registro contenido en esa Bitácora se realizó el 19 de septiembre de 2013; en este documento se encontraron registrados 32 incidentes de violencia escolar de los cuales en ocho se registró que la violencia estuvo dirigida a los docentes o el director por parte de los padres de familia. En el caso del tercer cuaderno analizado asentó su primer registro el 23 de septiembre de 2013 y el último el 15 de julio de 2014; encontramos veinte registros de incidentes con violencia escolar, de esos en sólo dos la violencia estuvo dirigida a los docentes o el director por parte de los padres de familia.

En el interés del tema de investigación y el análisis realizado, buscamos información en estos documentos, lo que nos permitió identificar incidentes de violencia entre actores adultos de la vida escolar, como se muestra en la Tabla XXX, siendo algunos casos entre docentes y directivo de un turno distinto al que se analizó, otros entre docentes y padres de familia y algunos entre padres y padres de familia. Esos incidentes son situaciones no registradas, conceptualizadas ni previstas en los documentos analizados antes que el que ahora se reseña. En adelante se refieren los resultados sin publicar los nombres de las personas involucradas.

4.6.1 Incidente Uno.

El día 12 de Marzo, ciclo escolar 2011-2012. En la bitácora se registró que la docente responsable del 2° grado grupo A, reportó ante el Director un “incidente” con la Directora de la escuela que opera en el mismo edificio pero en el turno vespertino,

ocurrido el 9 de marzo. La maestra expuso queja ante el Director porque la Directora del turno vespertino gritó a la docente “quién eres”, “que funciones tienes aquí” cuando se encontraba trabajando con su grupo escolar en el salón de clases después de que el turno matutino había concluido su jornada de trabajo.

La docente reportó que no contestó a la violencia verbal de la Directora, salió con el grupo del salón de clases y se retiró del edificio escolar. Una vez que se recibió la queja, el Director buscó información con la docente que había estado comisionada como directora para que le explicase si se habían generado comunicaciones y acuerdos escritos con la Dirección del turno vespertino. La respuesta fue que sí pero sólo de forma verbal se habían hecho los acuerdos de uso de los espacios físicos entre ambos turnos.

En la bitácora se registró que el Director se presentó con la Directora del turno vespertino con un documento escrito en el que le informa la distribución de las aulas y los usos que se tienen de ellas en el turno matutino. También se registró que la Directora negó haber agredido con gritos a la docente y se registró que los directores de ambos turnos pactaron que todo lo que correspondiera a la gestión de los espacios del edificio escolar sería tratado de entre directivos.

4.6.2 Incidente Dos.

El día 13 de Marzo, ciclo escolar 2011-2012. La bitácora contiene un registro por protesta de la maestra del 5° grado grupo B realizada ante el Director de la escuela porque los padres de familia le gritaron. La profesora, en reunión con padres de los alumnos del grupo a su cargo, les solicitó el vestuario que las alumnas usarían en el Festival del Día de las Madres y les pidió 250 pesos para pagar ese vestuario. La maestra controla el dinero, contrata a la persona que maquila el vestuario y le paga. La madre de una alumna del grupo, le anunció a la maestra que la niña no participaría y lo hizo con reclamos y acusaciones de que la escuela pide mucho dinero. Varios padres secundaron los reclamos y lo hicieron con gritos dirigidos hacia la maestra del grupo. Los niños del grupo no participan en bailable y sí lo harán en una puesta teatral que no requiere vestuario.

El Director registró en la bitácora que varios padres se quejan de amenazas de parte de la maestra en el sentido de que si los alumnos no participan serían reprobados. La maestra, según la anotación en la bitácora, dijo que sí anunció esto a los padres de familia y que no les comentó que las actividades del Festival del Día de las Madres están relacionadas con el desarrollo del Programa de Educación Artística del Plan de Estudios. El Director señaló a la docente del grupo de las faltas a varios reglamentos y directivas de la autoridad que ella cometió al solicitar dinero a los padres de familia y al no informarles sobre los propósitos de las actividades de los alumnos.

La bitácora amplía el registro, se puede leer que en reunión con todos los docentes el Director comenta la obligación que tienen de conocer la normatividad para no cometer faltas y ponerse en riesgo ante las reacciones de los padres de sus alumnos. Los docentes dicen que así se acostumbra (pedir dinero para varias actividades) y que los padres son necios. El Director indica que nadie puede pedir dinero, que quien lo haya hecho lo regrese y que los alumnos tendrán que participar aún sin vestuario especial como lo ha indicado la autoridad y como lo proponen las actividades sugeridas en los libros para el alumnos y los programas de Educación Artística.

4.6.3 Incidente Tres.

El día 16 de Marzo, ciclo escolar 2011-2012. El padre y la madre de un alumno de 3° A reclaman con gritos al Director de la escuela que no se hace nada para evitar las agresiones que el niño está recibiendo de uno de sus compañeros de grupo. Con movimientos de brazos que acompañan los gritos, le reclaman al Director que la maestra del grupo no le “califica” la tarea, y que siempre que le preguntan por el desempeño del alumno la maestra les contesta que su hijo está distraído. Ellos le preguntan al niño y este lo niega y les dice que es porque su compañero le pega cuando están en el salón de clases, que la maestra se sale del salón y no ve cuando le pega el niño señalado como agresor. El director les ofrece indagar sobre el asunto y los padres gritan más y salen de la oficina lanzando descalificaciones y cuestionando “para qué chingada madre está” el Director.

El Director registró que en entrevista posterior con la maestra del grupo, ella explica que la madre del niño agredido no se presenta a recibir los informes, que el alumno está mal en su aprovechamiento académico porque falta mucho. La maestra les “califica” los trabajos y que “si se portan mal les baja calificación” [frases puestas entre comillas en el documento]. El director indica a la maestra que debe respetar el enfoque de evaluación del Plan de Estudios y las normas de control escolar que contienen las directivas de evaluación.

4.6.4 Incidente Cuatro.

El día 27 de Marzo, ciclo escolar 2011-2012. El director registró en la Bitácora que una señora que se presentó ante él como “activista social” [comillas en el documento], le solicitó que él hiciera un oficio dirigido a los candidatos de un partido político para que a la señora le entregaran mesas para los niños del grupo de 2° B. A la petición que el Director hizo a la señora para que se identificara, ella respondió con amenazas de que “llevaría a televisa y tv azteca para que denuncien las arbitrariedades se están cometiendo” y el Director explicara por qué no reconoce la autoridad de la señora, “si todo mundo sabe que en esa colonia la que manda es ella”.

En la Bitácora se lee que el Director explica a la señora el conjunto de normas que gobiernan a las instituciones escolares. La señora responde que “desde que ella es la presidenta de la colonia las cosas en la escuela han mejorado porque ella si cumple lo que promete y que ningún pinche maestro la puede desconocer, porque ella está bien conectada (sic) con los que mandan”. En la bitácora se lee que el Director le pidió a la señora que se retirara del edificio escolar y que no le entregaría ningún oficio. Anotó indicar a la persona de servicios de la escuela que no deje pasar a nadie que el Director no haya citado.

4.6.5 Incidente Cinco.

El día 24 de Agosto, ciclo escolar 2012-2013. La profesora del grupo de 2° A presentó queja ante el Director porque una madre de familia la detuvo en la calle, fuera del horario escolar, y le exigió con gritos que le recibiera los documentos de un alumno porque no fue inscrito a la escuela el día en que se realizaron las inscripciones.

La maestra explica que orientó a la madre de familia para que el trámite de inscripción lo realizará en la escuela y en los horarios establecidos. La señora contestó con gritos que ella si trabaja. Que no tiene tiempo de ir a la escuela. La maestra siguió su camino. La madre del alumno lanzó improperios hacia la maestra. El director preguntó a la maestra si identifica por nombre a la maestra o al niño; la docente contesta que no porque son de nuevo ingreso a la escuela. En la Bitácora no se indica más sobre esta situación.

4.6.6 Incidente Seis.

El día 30 de Agosto, ciclo escolar 2012-2013. El padre de un alumno del 4° A exige al director que la maestra del grupo no culpe a su hijo de “cosas que no hace”. El Director solicita la presencia de la docente del grupo y una vez que está presente, ella explica que el alumno golpea a sus compañeros y presenta conductas disruptivas y uso de lenguaje con “groserías”.

El padre interrumpe a la maestra y con gritos dice que “su hijo no acostumbra decir chingaderas, esos pinches chamacos lo molestan, conozco a mi hijo y no dice esas cosas”. Se levanta del asiento y amenaza al Director que “sobre usted voy si a mi hijo le vuelven a hacer algo”. El padre del alumno sale atropelladamente de la oficina. El director solicita a la docente que levante acta del evento y la firme y que incluya una copia en el expediente del alumno.

4.6.7 Incidente Siete.

El 11 de Septiembre, ciclo escolar 2012-2013. La madre de un alumno de 5° A al pretender entrar al edificio escolar y como no tenía cita con la docente ni con el Director, explicó gritando, que la maestra le “debería informar porqué unos niños le pegan a su hijo”. Pasó de los gritos a empujar a los empleados de la tienda escolar (que en ese momento salían del edificio) diciendo que ella iba a donde quería y que “nadie dice si paso o no”. La maestra del grupo entregó un informe al Director. El director instruyó a la maestra que atendiera esta situación de violencia con los padres en la próxima reunión con ellos.

4.6.8 Incidente Ocho.

El 26 de Septiembre, ciclo escolar 2012-2013. Una señora que desde el exterior del edificio exigía a la señora de servicios de la escuela con gritos que se le dejara pasar a entregar una torta y una bebida a su hija, alumna de 4° B. Al negársele la entrada y explicarle que por normas de seguridad y organización del trabajo no podría pasar gritó exigiendo ver al Director.

Al presentarse el Director a la entrada del edificio escolar y ratificar lo dicho por la persona de servicios, la señora gritó que “son mamadas, puras pendejadas; ni modos que mi hija se quede sin desayunar”. El Director le ratificó la explicación y le invitó a que no enviara a su hija a la escuela sin alimentos. La señora contestó “puta madre si yo trabajo no estoy como ustedes pinches huevones”.

El Director le pidió que se contuviera de seguir expresando improperios y la señora respondió “me vale madres”. El Director se retiró del acceso. Buscó a la niña en el salón de 4° B y le explicó que le daba diez pesos para que almorzara una torta de la tienda escolar. Le pidió que se organizara en casa para que desayunara antes de salir rumbo a la escuela.

4.6.9 Incidente Nueve.

El 8 de Octubre, ciclo escolar 2012-2013. El Director registra en la bitácora lo siguiente: “1. Se realizan, esta semana, reuniones en grupos. Hoy con 6° A, B y C con los respectivos padres de familia/tutores de los alumnos. La reunión tuvo como propósito dar a conocer a los padres de familia la Ley de Seguridad Escolar Integral y el Manual de Convivencia. Solicité a los maestros (la semana pasada) que hicieran firmar a los padres a los padres de familia un documento donde aceptaban (sic) haber recibido la información. 2. Visitó la escuela la señora regidora de educación de la junta auxiliar de San Pablo Xochimehuacan. Recogió cédula de datos. Informó que la maestra de 1° A se presentó ante ella para realizar gestiones a nombre de esta escuela. Le pedí a la maestra que explicara esa situación y ella negó el dicho de la señora. Se da un intercambio de ofensas verbales entre ellas. Le llamé la atención a la maestra y a la señora le pedí que se condujera en términos de su cargo y que respetara la escuela.”

4.6.10 Incidente Diez

El 24 de Octubre, ciclo escolar 2012-2013. La Bitácora del Director contiene, entre otras anotaciones del día, lo siguiente: “7. Recibí la denuncia de dos madres de familia que han recibido amenazas de otras madres de familia de que van a ser linchadas por apoyar el aseo del salón de clases. 8. Hablé con la maestra [de 1° A] y con el maestro [representante sindical]. Para llamarle la atención a la primera por no haber informado a la Dirección de la Escuela sobre el conflicto mencionado en el punto anterior, no realizar y no cumplir con las indicaciones y no entregar información solicitada. Esta será la última llamada de atención verbal...”

4.6.11 Incidente Once.

El 18 de Febrero, ciclo escolar 2012-2013. La Bitácora del Director contiene esta anotación: “La señora [nombre] me reclamó con gritos que yo no dejé entrar a la escuela a su hijo [nombre del alumno]. Le expliqué a la señora que el viernes 15 yo no hice la guardia a la hora de entrada y que llegué a la escuela después de 10:30 a.m. Hablé con [nombre del alumno] y me comentó que se le hizo tarde porque venía a la escuela caminando lento. Que se ha sentido cansado. Dice que le dijo a su mamá que yo lo regresé, porque él se sintió nervioso.

Explica que su mamá le pega y que por eso le dijo que yo lo regresé. Le comento a [nombre del alumno] que no está bien decir mentiras. Él dice que no recuerda quien [de los maestros] le dijo que se regresara. Hablaré con la señora [nombre] para evitar que [nombre del alumno] reciba golpes. Hablé nuevamente con [nombre del alumno] para indagar qué había pasado en casa. Me explicó que su mamá le regañó pero no le pegó.”

4.6.12 Incidente Doce.

Día 13 de Mayo, ciclo escolar 2012-2013. En la Bitácora el Director registró que atendió a la Profesora del 5° A; la maestra entregó un informe al directivo, en el que explica que la madre de una alumna la agredió verbalmente cuando la profesora informaba sobre conductas disruptivas de la niña. Se puede leer “dice la maestra que la señora le dijo pinche vieja estás bien pendeja y que se salió del salón de clases y le mentó la madre.”

El director pidió a la maestra que citara a la señora para levantar un acta como lo indica el Manual para la Convivencia Escolar.

4.6.13 Incidente Trece.

Día 9 de Diciembre, ciclo escolar 2013-2014. La maestra de 2° A reporta ante el Director que desde el pasado día 4 de diciembre, la madre de un alumno del grupo le exige con gritos la atención médica para su hijo, pues dice la señora que el niño tiene mucho dolor. El Director pregunta a la docente el motivo de la señora para exigir a ella la atención médica del niño y por qué no le había informado.

Sobre la primera cuestión la maestra dice que otro alumno de su grupo escolar le pegó al hijo de la señora que le exige la atención médica, y en relación a la segunda pregunta, la docente contestó “no se me había ocurrido”. Se registra en la Bitácora que el Director solicitó a la maestra un informe por escrito y que citara a las madres de familia el día 11 de diciembre de 2013 para llegar a una conciliación.

El registro del 11 de diciembre recupera lo sucedido con los alumnos. Se registró una pelea en el salón de clases durante la ausencia de la docente. El niño agresor lanzó al piso a uno de sus compañeros, ya en el piso lo tomó con las manos por la cabeza y la impactó contra el suelo en varias ocasiones. La maestra dice que alrededor de las 12:30 p.m. salió al baño y al regresar al salón encontró llorando al niño agredido. Los alumnos del grupo le explicaron que ambos niños estaban jugando y que uno fue golpeado por un compañero del salón. La maestra entrevistó a los alumnos, agresor y agredido, y ninguno respondió sobre lo sucedido.

En el turno de hablar de las madres de familia, habla primero la madre del niño agresor; informa que la madre del niño agredido la detuvo en la calle, le gritó y reclamó sobre lo sucedido y exigió dinero para atender medicamente al niño. La madre del niño agresor le pidió a la señora que se presentaran a hablar con el Director de la escuela para llegar a un acuerdo. La madre del niño agredido manifestó que su hijo está experimentando mucho dolor de cabeza y por eso exige que se le entregue dinero, la madre del niño agresor o la escuela, para “tomarle varias radiografías, tomografías, comprarle medicamentos y pagarle al especialista que vea...” al niño.

El director pregunta a ambas madres de familia si están dispuestas a llegar a un convenio y les recuerda que la escuela no puede responder por conductas de agresión generadas por conductas disruptivas de los alumnos. También les recuerda que en asamblea general de padres de familia la propuesta del Director para comprar un seguro escolar de gastos médicos no fue aceptada. La madre del niño agresor dice que ella no está dispuesta a pagar ningún gasto pues la madre del niño lastimado “bien pudo haber llevado al niño al centro de salud si tan mal estaba y no lo llevó”.

El Director conminó a las madres de familia a llegar a un acuerdo. La madre del niño agresor ofreció pagar la consulta del niño en un consultorio cercano a su domicilio. La otra madre de familia aceptó. El director les pidió vigilar las conductas de sus respectivos hijos y los conminó a respetar las reglas de convivencia.

4.6.14 Incidente Catorce.

Día 9 de Diciembre, ciclo escolar 2013-2014. El director registra que a las 13:15 p.m., una de las docentes le avisa que en la puerta de la escuela está un señor que de forma “muy violenta está gritando majaderías contra el Director y dice que lo va a esperar a que salga”.

El registro dice que el director asistió a la puerta para enterarse de qué se trataba la situación reportada. En la entrada de la escuela encontró a un señor y lo invitó a pasar; una vez en la oficina del Director el señor le reclamó con gritos que a su hijo lo hayan golpeado con un fierro en la cara. El director le contesta que no está informado del incidente y el padre de familia golpea el escritorio con el puño y grita “...no es la primera vez, cuáles son las reglas y si esas reglas se han seguido...dónde están las reglas, porque si hay reglas donde estás [dirigiéndose al Director] cuando pasa esto.” El Director registró la explicación al señor “...que ante situaciones como las que él reclama se debe seguir un procedimiento y que ante la insistencia del señor” le pidió que le permitiera seguir el procedimiento para investigar.

Se registra que en fecha de 3 de julio de 2014 se levantó un acta de conciliación y dictamen de medidas disciplinarias. Se envió a los alumnos implicados en el evento de violencia a tratamiento con un especialista de una institución pública para que

intervenga en el ámbito familiar para atender las conductas de violencia que se manifiestan en el ámbito escolar.

4.7 La entrevista.

En esta sección se presentan los resultados, obtenidos a través de la aplicación de los cuestionarios que sirvieron de base para la entrevista semiestructurada realizada a los actores docentes y padres de familia. Es importante señalar que las respuestas obtenidas, mediante ese instrumento de corte cualitativo, no son interpretadas, pues como se explicó en el capítulo de Metodología, se empleó el método de análisis exploratorio, con el fin de acercarnos a la naturaleza del fenómeno y objeto de estudio para comprender su condición.

Entrevistamos a cuatro docentes de grupo, el Director de la escuela y a cuatro padres de familia con la guía del cuestionario como el que se muestra en el Anexo 5. La descripción de los resultados se orienta a través de los indicadores de la investigación. No consideramos necesario volver a definir o redefinir dichos indicadores pues sólo se retoman para referir los resultados.

4.7.1 Conocimiento de la cultura del contexto por los actores.

Es posible conocer este aspecto entre los actores a través de las respuestas sobre el tiempo de trabajo o de vivienda en la localidad. Podemos inferir que los padres de familia tienen mayor conocimiento de la cultura local, pues los entrevistados aportaron como respuesta que la mayoría de ellos tiene más de nueve años viviendo en San Pablo Xochimehuacan e incluso dos reportan que fueron alumnos de la escuela objeto de estudio.

En el opuesto se encuentran los docentes; la mayoría de los profesores reportan tener menos de cuatro años de trabajo en la institución. Informan que llegaron a esa escuela a trabajar por designación de la autoridad educativa; explican que ellos han trabajado fuera de la ciudad de Puebla, en comunidades del interior del estado. Aunque tres de los docentes viven en la localidad, de éstos uno es originario de San Pablo Xochimehuacan y otro lleva viviendo dieciséis años y trabajando cuatro en la escuela.

La mayoría de los docentes muestran deseos de cambiar de centro de trabajo a escuelas que se ubican más cerca de su domicilio o en donde no sea tan difícil el acceso, por el mal servicio de transporte, para entrar a la colonia y llegar a esta escuela.

4.7.2 La participación en la vida escolar.

En relación a la pregunta que indaga si el actor participa en la vida escolar, el grupo de los docentes contestó invariablemente que sí. Los profesores identifican su participación con la asistencia al trabajo en la escuela, con el cumplimiento de tareas asignadas por el Director o el Consejo Técnico, con la observancia del desarrollo del currículo y con las actividades que realizan para el acatamiento de los programas educativos. Este grupo de actores considera que participar está ligado al trabajo docente que deben realizar.

Ahora bien, los padres de familia entienden la participación en el ámbito escolar sólo si el maestro, del grupo escolar del que forma parte su hijo, convoca a realizar una tarea de apoyo para el niño o para la escuela. En el caso de este tipo de apoyos, los padres consideran que participan en la vida escolar siempre que cumplen con el aseo del salón de clases, asisten a reuniones de grupo o generales, si hacen guardia en los horarios de entrada y salida de los alumnos o si realizan trabajo de limpieza del edificio escolar al que llaman faena.

Podemos anotar como resultado, que los actores educativos, maestros y padres de familia, no muestran conocimiento de las Políticas públicas en educación básica que postulan diversas formas de involucramiento en la vida de la institución educativa y que esos postulados no consideran que un actor debe participar si otro así lo demanda. Observamos que los roles de participación en la vida escolar siguen patrones ajenos a las políticas educativas, donde los docentes se ciñen a la autoridad del Director y los padres de familia esperan la indicación de los docentes para “entrar” a la escuela a “hacer la faena”.

Otro resultado, que arroja la entrevista, es que los actores educativos no tienen conocimiento de factores presentes en el Modelo conceptual de Gestión Educativa

Estratégica como el liderazgo compartido, el trabajo colaborativo y las prácticas docentes flexibles o los estándares educativos. En este sentido se puede apreciar que tampoco existe una comunicación organizacional que comparta las políticas o construya lenguajes comunes para la consecución de los propósitos de la vida institucional y que esos lenguajes comunes sean adoptados por los actores que pasan menos tiempo en la vida escolar como es el caso de los padres de familia.

4.7.3 Conocimiento y/o experiencia en problemas de violencia en la vida escolar.

En lo que concierne al conocimiento que los actores tienen de la existencia de situaciones de violencia en el ámbito escolar, los resultados muestran que todos los actores entrevistados saben y han vivido distintos tipos de violencia escolar. Podemos desagregar las respuestas, ofrecidas por los entrevistados, en tres grupos.

En el primer grupo ubicamos lo dicho por los padres de familia. Reportan violencia escolar, siempre en referencia a la que sus hijos han experimentado por agresiones de sus compañeros de grupo o de otros grupos. Aseveran que sus hijos sufren violencia porque otros compañeros les roban los útiles escolares, los alimentos para el recreo, les “hacen maldades”, los amenazan, los golpean o “los quieren agandallar”, es decir, que son violentados de forma simbólica.

Cuando los padres de familia refieren violencia de parte de los docentes, lo hacen en relación a la tarea formativa que tienen los maestros para los alumnos; explican que la maestra “no les hace caso”, “los ignora”, “no les pone atención” o “los quiere obligar a que hagan lo que ella dice” y cuestionan esa experiencia vivida por sus hijos diciendo “parece que [los maestros] no entienden que son niños” si alguno de los alumnos agredió a otro compañeros.

Es importante anotar que ninguno de los padres de familia dijo o reconoció haber realizado actos de violencia hacia los maestros. Uno de los padres entrevistados mencionó saber que la violencia se presenta dentro y fuera de la escuela; que algunos padres de familia se pelean a golpes afuera de la escuela por causa de los hijos. Al ser cuestionados sobre este punto de indagación, los padres, dicen “no, ¿cómo cree?”, “ellos [los maestros] mandan”, “no, nunca los agredimos, pero se pasan, [los maestros]

no entienden que así son los niños”, “no, pero es que ellos [los maestros] hacen lo que quieren”. Un argumento iterativo en las respuestas de los padres de familia y conocido por los docentes dice “que el director quiere que las cosas sean a su modo, a los de San Pablo nadie de fuera nos dice cómo hacer las cosas”.

En un segundo grupo están las respuestas dadas por docentes (siete) que dicen conocer de casos de violencia por comentarios de alumnos de otros grupos y de compañeros maestros de la escuela. Al preguntarles si esos casos son abordados en el órgano colegiado, responden que sí, pero que no los involucra pues no son de alumnos de su grupo. También explican que ellos no tienen problemas con los padres de familia y no encuentran causas para que los padres de familia los puedan agredir, aunque sí reconocen que en la comunidad las personas son violentas y que han escuchado comentarios que informan que los padres se pelean o golpean en la calle “por cosas que se dicen los niños en la escuela”.

En el tercer grupo agrupamos las respuestas de cuatro docentes, quienes relatan “conflictos” entre alumnos por violencia física, robo de pertenencias, agresiones verbales y acoso entre pares. Explican que esos eventos de violencia son generados por alumnos que presentan conductas disruptivas y tienen poco control del impulso. Informan que esos alumnos que se encuentran en atención del servicio de USAER y que reciben apoyo de instituciones externas de apoyo para tratar la violencia; agregan que se trata de niños que viven en familias que presentan desintegración o violencia intrafamiliar. Y se lamentan, que al solicitar el apoyo a los padres de esos alumnos y lejos de recibir apoyo, son los padres los desarrollan conductas de agresión hacia ellos o el Director de la escuela. Las situaciones de violencia de padres de familia hacia maestros, que estos informan, incluyen amenazas, ofensas con “groserías”, reclamos con gritos y negativas a aceptar las medidas disciplinarias para los alumnos o negativas a realizar las tareas de apoyo para la limpieza del edificio escolar.

Entonces, podemos anotar como resultado, que los actores educativos, padres y maestros, no están involucrados en los procesos de transformación escolar que postulan las políticas públicas y los programas educativos que de ellas se desprenden. También se observa la ausencia de valores propuestos desde el Modelo de Gestión

Estratégica Educativa y la asignatura de Formación Cívica y Ética. Registramos que no hay conocimiento, por los actores educativos, de los Programas educativos desarrollados para la atención de la violencia escolar y tal vez por eso no se conocen los derechos y deberes que los programas educativos para la atención de la violencia escolar sugieren se eduquen y vivan en el ámbito escolar. Además, no existe una estrategia colectiva que desarrollen todos los actores educativos para la atención de la violencia escolar, de todos los entrevistados sólo uno hace referencia a Manual de Convivencia Escolar.

Encontramos que en el ámbito escolar hay situaciones en las que los padres de familia discrepan con los docentes. Esas situaciones son generadas por diferencia de conocimientos, criterios, costumbres y conceptualizaciones de niño que chocan al educar a los niños en el ámbito escolar. La discrepancia entre padres de familia y docentes es un problema que a su vez genera que los padres de familia ejerzan violencia, de cualquier tipo, contra los docentes. Sin dejar de lado la violencia que seguramente los docentes, de forma simbólica y estructural, ejercen contra los padres. El Director de la escuela dice que la comunicación es necesaria como estrategia para involucrar a la comunidad escolar en el desarrollo y mejoramiento de la escuela; sin embargo, expone que la comunicación con los padres de familia se dificulta por las características de la comunidad.

4.7.4 La escuela tiene reglas para prevenir la violencia.

Todos los actores entrevistados, maestros y padres de familia, informan que la escuela si tiene reglas. Los docentes reconocen que esas reglas se originan en el Manual de Convivencia Escolar, en los programas educativos, en el enfoque de la asignatura de Formación Cívica y Ética y en los Derechos de los niños. Los padres dicen que “las pone el Director y las dicen los maestros.”

Al ampliar las preguntas a los docentes sobre la forma en que se establecen ambientes de convivencia libre de violencia, son sólo dos de trece los que responden haciendo referencia a metodologías, enfoques conceptuales de enseñanza, desarrollo de ambientes seguros e inclusión de los padres de familia en procesos educativos

acompañando a los alumnos. En ese mismo sentido, los padres de familia dicen que “no se metan con mi hijo”, “que los maestros no se salgan del salón”, “cuidando bien a nuestros hijos”.

4.7.5 La escuela ha realizado acciones para prevenir la violencia.

Al presentar la pregunta, de si la escuela ha realizado acciones para prevenir la violencia, los padres informan que los “mandan traer para pláticas con los [psicólogos] del DIF”, que “los maestros dan recomendaciones”, y que “se lleva en la escuela un cuadernillo de control para niños y padres”. Agregan que la “gente es muy necia [y entonces] nos tenemos que defender, para que no se metan con uno”.

Por su parte los maestros informan que desde el ciclo escolar 2012-2013 y en el 2013-2014, se organizaron en el Consejo Técnico y en el Plan Anual de Trabajo acciones para atender la violencia. Explican que desarrollan el Programa Escuela Segura, que el Director ha gestionado con el apoyo de dos maestros que a la escuela asistan personas de otras instituciones a dar cursos, conferencias y talleres para los alumnos y los padres de familia. Pero que los padres de familia no cumplen todos en asistir. Abundan en la explicación: “como trabajan mandan a la abuelita de los niños o a una de las tías y entonces los padres de familia no se enteran de qué son los cursos.” Y agregan que la actitud de algunos padres de familia hacia las decisiones que se toman en la escuela les genera problemas con el Director, ya que denuncian situaciones sin respaldarlas con argumentos verídicos.

También informan que desarrollan acciones preventivas a la hora de entrada, la salida y en el recreo tienen áreas para vigilar. Comentan los docentes que en los salones de clase trabajan contenidos de la asignatura de Formación Cívica y Ética; y se lamentan “que es muy difícil controlar a los alumnos violentos pues los padres de familia se enojan y no quieren apoyar cuando se les llama para darles una queja de las conductas de sus hijos.

Anotamos que hay eventos en los que violencia psicológica y moral entre los actores educativos está radicada en esta escuela, así como también se presenta violencia simbólica e institucional; algunos padres reportan violencia entre pares con

agresiones físicas y persistentemente se reportan situaciones en las que los padres de familia tienen discrepancias con los docentes.

4.8 Resumen de resultados.

Al analizar los documentos legales encontramos que existe una discrepancia entre los actores de la vida escolar conceptualizados en dichos documentos, y los actores que se reportan en el Capítulo I. Los actores de la escuela objeto de estudio no se adscriben a la definición de Chávez Asencio. No es tema de esta investigación el dar respuesta a por qué esos actores no cuentan con las capacidades de ser sujetos de derecho y obligaciones y ejercer sus derechos y obligaciones.

Lo que encontramos al analizar estos documentos es ese contraste entre instrumentos legales y la realidad donde se aplican las normas que contienen los primeros. Esta realidad está dominada por un clima de inseguridad, delincuencia y violencia, que como un problema estructural con formas y expresiones emergentes, son ya aceptadas por el Estado como políticas públicas prioritarias, desarrolladas en los tres niveles de gobierno.

Entonces, encontramos que los documentos legales analizados contienen políticas de prevención de la violencia escolar desde un enfoque de seguridad ciudadana, de intervención primaria (que se refiere a la reducción de probabilidades de que la población se involucre en hechos violentos o criminales) y al mismo tiempo con la proclamación de los Derechos Humanos, como regentes del marco jurídico del país y del proceso democratizador de las instituciones públicas (Ortega González, 2012), incluida la escuela pública de educación básica.

Aunque ante esas políticas públicas hay factores desfavorables que no permiten hacer fácil el trabajo gubernamental en la materia, como lo explica Margarita Ortega en un estudio sobre gobernanza integral: la falta de credibilidad y desconfianza hacia las instituciones, en especial a las de seguridad pública, procuración y administración de justicia, pautas persistentes de discriminación y segregación social a grupos específicos de población, la escasa distribución de la riqueza a la mayoría de la población y su

concentración en una proporción mínima de personas, que ha generado 52% de población en situación de pobreza (Ortega González, 2012).

En otras palabras, lo que hallamos es una enorme diferencia entre los conceptos de docentes y padres de familia contenidos en los documentos legales y los actores observados en la escuela objeto de estudio. En el Capítulo I referimos cómo el entorno escolar está en un polígono, identificado por la autoridad federal y las investigaciones periodísticas, con falta de respeto a las leyes y a prácticas de resolución de conflictos por cuenta propia; con presencia de delincuencia organizada y delitos relacionados; con factores socioeconómicos que propician marginación, pobreza y desigualdad social; con procesos de urbanización masivos y desordenados; con la presencia de nuevas actitudes, valores y cultura relacionados con el deterioro de la cohesión social como el individualismo y los logros materiales; con nuevas situaciones en las familias y su composición; con falta de protección social, deterioro de conciliación entre la vida familiar y el trabajo de los padres de familia y como síntoma el abandono infantil; con deterioro económico y, siempre, con la violencia que genera mayor tensión social. Esto es un resultado más después de analizar los documentos legales y mirar el contexto del objeto de estudio.

En la escuela Primaria Josefa Ortiz de Domínguez hallamos una nueva realidad, registrada en los documentos de los docentes y en la Bitácora del Director de la escuela. Consideremos que esos documentos registran violencia entre padres de familia y docentes; en oposición o en alejamiento de esa realidad, los documentos normativos no prevén escenarios donde los padres de familia y los docentes se relacionen con violencia en el ámbito escolar.

Los actores conceptualizados en los documentos normativos y legales no corresponden a esta realidad encontrada, ni al modelo de gestión, mucho menos al enfoque de la asignatura Formación Cívica y Ética; los programas para la prevención de la violencia dentro y fuera de la escuela no han considerado siquiera la existencia de la violencia de los padres de familia hacia los maestros y de éstos a aquellos.

La bitácora del director y las entrevistas realizadas, reportan violencia contra los docentes de parte de los padres de familia. Casi siempre, lo que generó la violencia escolar entre padres de familia y docentes fueron incidentes de violencia entre alumnos. En la escuela objeto de esta investigación, los padres de familia consideran un derecho que sus hijos se defiendan con violencia si reciben una agresión o son molestados por un compañero.

También encontramos que los padres de familia, que ejercen violencia, no aceptan la autoridad del Director de la escuela y ni los maestros, como tampoco aceptan que las diferencias puedan ser dirimidas a través de procedimientos regulados en el Manual de Convivencia Escolar para la Educación Básica.

Descubrimos que al ser convocados los padres de familia, por el Director o los docentes, a considerar y ejercer su responsabilidad como agente formador de sus hijos, no se logra el objetivo; pareciera que los padres de familia agresores, usando el lenguaje de las consideraciones del enfoque metodológico de la asignatura de Formación Cívica y Ética, no abonan al desarrollo de las capacidades éticas y cívicas necesarias para formar a los alumnos en un clima de convivencia y sin violencia.

Observamos siguiendo a Himelda Ramírez, que la escuela y la familia comparten la responsabilidad fundamental del proceso de socialización temprana, también comparten una preferencia por las vías impositivas y la coacción que con frecuencia es violenta (Ramírez, 1989). Entonces, encontramos que ante la crisis de autoridad que se vive no sólo en la escuela objeto de estudio sino en el contexto de la institución y en el país (como se anotó en los Capítulos I y II) se observa una búsqueda de la paz, de parte de los padres de familia, con métodos violentos.

Hallamos que la pérdida de la normalidad en la vida cotidiana escolar y comunitaria, la disminución de la seguridad y de la confianza en las formas institucionales de solución de conflictos, en un entorno de alta incidencia delictiva y de violencia social, genera violencia hacia quien representa la vida institucional; en el ámbito escolar investigado, los docentes reciben esa violencia.

Topamos, como lo anunció Graciela Batallán en un estudio sobre poder y autoridad en la escuela pública (Batallán, 2003), con un nuevo escenario donde la antigua dignidad del cargo del docente, su investidura y los salarios, que simbolizaron durante muchas décadas su autoridad en la escuela para diferenciarse de los otros actores educativos, como los padres de familia, han perdido su condición naturalizada de autoridad, produciendo un conflicto en el ámbito escolar como los que registró la Bitácora del Director.

Anotamos los esfuerzos de algunos docentes que al construir el orden en la vida escolar, traducido en contrarrestar, contener, sancionar los problemas disciplinarios, convocar a los padres para lograr apoyos, han cambiado su función docente a una tarea principal (manifiesta o implícita) del trabajo de los docentes en el aula por evitar la violencia escolar; encontramos que no lo logran, alejados de las herramientas legales, metodológicas, pedagógicas y, sobre todo, distanciados de los padres de familia.

Identificamos que como consecuencia de ese alejamiento, los padres de familia defienden a sus hijos, y sus derechos, exigiendo a la escuela una mediación inmediata de los conflictos, exigen el pago de daños sin participar en la construcción de acuerdos, algunos se hacen cargo del problema irreflexivamente para evitar señalamientos de responsabilidad y trasladan culpa a los docentes y el Director con señalamientos de autoritarismo.

Anotamos una desvalorización del docente y la autoridad del Director, sus figuras antes representativas del poder estatal se ven desdibujadas. Encontramos una realidad en la que el propósito de la institución escolar, de introducir a las nuevas generaciones en las tradiciones hegemónicamente valoradas, es retado por los padres de familia en el contexto violento de San Pablo Xochimehuacan.

Descubrimos que hay indefiniciones en los documentos legales, con respecto a cómo los actores educativos (sobre todo los padres de familia y los docentes), ejecutarán el desarrollo de las políticas educativas para atender el problema social y escolar de la violencia, colocándolos en igualdad de características, capacidades, responsabilidades y derechos, lo que los dispone a la confrontación.

Teniendo en cuenta lo expresado por Gabriela Batallán sobre el poder en la escuela, retomamos su idea de que el poder se dispersa y se halla en todos los intersticios de todas las interacciones y circula en relaciones no estables (Batallán, 2003), para concluir con los resultados exponemos que, en la escuela objeto de estudio, la legitimidad del poder de los docentes y el Director se desvanece a manos de las acciones violentas de los padres de familia y con el desconocimiento que estos últimos tienen de la complejidad de las tareas educativas en el ámbito escolar.

CAPÍTULO 5: PROPUESTA

En este Capítulo presentamos un perfil de propuesta ante el problema identificado y los resultados encontrados. Debemos aclarar que los perfiles son una forma resumida de presentar las ideas que luego se plasmarán en una propuesta de proyecto. Es una herramienta que permite, como primer paso, evaluar la viabilidad de la idea, así como la coherencia, pertinencia, calidad, innovación y posibles impactos que podría tener el proyecto.

A diferencia de las propuestas, que plantean el desarrollo y análisis del problema en profundidad a través de una matriz del marco lógico del proyecto, hemos decidido sólo presentar el diseño de ese proyecto. Esto es así en coherencia con el planteamiento del problema, el tipo de investigación realizada y los objetivos definidos en la misma; por ello optamos por un diseño de propuesta para, en el futuro, intervenir en la realidad estudiada.

5.1 PERFIL DE PROPUESTA

“Intervención ante a la violencia escolar entre padres de familia y docentes en el ámbito de la Escuela Primaria Josefa Ortiz de Domínguez.”

5.1.1 Beneficiarios.

Los actores educativos (alumnos, padres de familia, docentes, Director) de la Escuela Primaria Josefa Ortiz de Domínguez de San Pablo Xochimehuacan, Puebla, Pue.

5.1.2 Objetivo General.

Planear, desde un enfoque situacional, estrategias a partir del Modelo de Gestión Educativa Estratégica para intervenir ante prácticas de violencia escolar de los padres de familia en la escuela primaria pública Josefa Ortiz de Domínguez.

5.1.3 Objetivos Particulares.

- Anular las prácticas de violencia escolar de los padres de familia en el ámbito escolar.

- Reconocer que las políticas públicas ofrecen posibilidades para intervenir en situaciones de violencia en las relaciones con padres de familia en el ámbito escolar.
- Identificar elementos del Modelo de Gestión Educativa Estratégica que favorezcan la participación sin violencia de los padres de familia en el ámbito escolar.
- Desarrollar una cultura organizacional que integre a los padres de familia como actores centrales en los procesos educativos de sus hijos y que les ayude a aprender a relacionarse sin violencia.
- Formar una cultura cívica para que los actores educativos, padres de familia incluidos, disfruten de sus derechos y cumplan con sus obligaciones en el ámbito escolar.

5.1.4 Misión.

Capacitar a los alumnos, padres y maestros por medio de actividades que involucren el desarrollo de sus potencialidades para el liderazgo compartido, el trabajo colaborativo, la flexibilidad en las prácticas, la planeación de las acciones, la transparencia y evaluación de las acciones.

5.1.5 Duración.

Septiembre 2014 a Junio 2015, con variaciones por cada etapa de la propuesta.

5.1.6 Participantes.

Alumnos, Maestros y autoridades de la institución educativa (Director, Mesa Directiva de la Asociación de Padres de Familia, Consejo Escolar de Participación Social en la Educación) y Padres/Madres/Tutores de los alumnos.

5.1.7 Justificación.

En México tenemos un notable incremento de los casos de violencia en los ámbitos social, familiar y escolar. En el contexto nacional, las políticas públicas en el sector educativo, promueven la participación de actores tradicionalmente ajenos a las actividades escolares, como los padres de familia, y ante los cambios impulsados para

la educación pública de nivel básico, nos encontramos con situaciones de influencia en la gestión educativa por esos actores, los cuales intervienen con prácticas violentas hacia los docentes e incluso con el personal directivo de las escuelas públicas.

Ante esa circunstancia, es importante sistematizar las acciones de gestión de la calidad a través de un Modelo de Gestión Educativa Estratégica, sin embargo, existen dificultades porque ese modelo no considera las particularidades de la población a la que se presta el servicio educativo. Debemos considerar que el Programa Nacional de Convivencia Escolar, de reciente cuño, esboza una estrategia que reconoce la influencia del contexto social con creciente violencia social, pero al mismo tiempo este programa incorpora a actores tradicionalmente ajenos al ámbito escolar, decisión que apunta hacia la adopción de nuevas formas de gobierno en la escuela pública de nivel básico.

El punto crítico, en la escuela objeto de estudios, es la diferencia que esta investigación encontró entre la conceptualización que se hace de los padres de familia en los programas educativos, los documentos legales y los programas de estudios y los padres de familia que hacen uso del servicio educativo en la escuela Josefa Ortiz de Domínguez de la Junta Auxiliar de San Pablo Xochimehuacan.

Este diseño se justifica si consideramos las características de los padres de familia con quienes los docentes de la escuela primaria deben desarrollar las acciones de los programas educativos. Recordemos que las características de participación cívica de los padres y sus condiciones educativas, laborales y familiares generan tensiones por las demandas de la vida escolar. Los actos de violencia hacia los maestros de la escuela, en condiciones que hacen pensar que se rompió el acuerdo básico de la institución escolar, el de la autoridad de los docentes y la colaboración de los padres de familia, justifica la propuesta siguiente.

5.1.8 Metodología de trabajo.

El trabajo que se realice se orientará por el desarrollo de la autonomía de los alumnos, docentes y padres de familia y por la adquisición de compromisos ciudadanos que tengan como marco de referencia los principios y valores democráticos, el respeto a las

leyes y a los principios fundamentales de los derechos humanos. De forma tal que se proponen los siguientes principios para el desarrollo del trabajo de intervención ante a la violencia escolar entre padres de familia y docentes:

El trabajo escolar en torno a valores inscritos en el marco constitucional.

La formación de la personalidad moral como un proceso dinámico de interrelación entre el individuo y la sociedad.

La construcción de valores dentro de un ambiente de aprendizaje basado en la comunicación y el diálogo.

El fortalecimiento de una cultura de la prevención.

El aula y la escuela como espacios de aprendizaje de la democracia.

La forma de trabajar operativamente será la siguiente:

Los principios de la lista anterior gobernarán las estrategias que dan forma a esta propuesta, a saber las siguientes:

1. Reconocer el problema.
2. Conocer el mundo de vida de los estudiantes.
3. Enfocar el problema en términos amplios y positivos, o de desarrollo humano.
4. Fomentar la participación de los niños en todo el proceso educativo.
5. La escuela como espacio para el conocimiento y la vivencia de una cultura de derechos.
6. Reglas claras, conocidas y compartidas.
7. Formación docente en la Doctrina de la Protección integral de los DDHH y en competencias para la promoción de una cultura de convivencia.
8. Participación de los padres en el proceso educativo
9. Apoyarse en la Ley de Seguridad Integral Escolar para el Estado Libre y Soberano de Puebla y en el Manual de Convivencia Escolar.
10. Proteger a las víctimas con inmediatez. Luchar contra la impunidad y la injusticia.

Las tareas que se desprendan de las estrategias anteriores deberán apuntar a:

El pensamiento sistémico: conjunto de conocimientos y herramientas que suponen una visión del mundo, un cambio de enfoque. Desde este pensamiento se abandona la idea de que hay una persona responsable, todos comparten responsabilidad ante los problemas.

El dominio personal: esta disciplina es el espíritu de la organización, ya que no se tendrá aprendizaje si sus miembros no lo desean; la fuerza es la gente. El aprendizaje significa expandir la aptitud para producir resultados deseados.

Los modelos mentales: son las ideas, imágenes, que influyen en la manera de comprender el mundo. Es el paradigma con el cual se rige un ser humano. La escuela debe ver hacia adentro, aprendiendo a hacer análisis de cada uno de los modelos de sus integrantes y ponerlos en común para someterlos a reflexión; además en el equipo se puede entablar conversaciones abiertas, donde se manifiesten pensamientos.

La construcción de una visión compartida: tener una visión compartida implica tener una imagen del futuro que se intenta crear. Cuando se tiene visión formulada por todos, los integrantes no sobresalen ni aprenden porque se les exija, sino porque realmente lo desean. Las personas que sienten entusiasmo por la visión de la escuela, construyen fácilmente una Organización Inteligente.

El aprendizaje en equipo: un trabajo en equipo se dará cuando los integrantes se ven realmente como colegas, siendo participativos, de tal manera que se establece un ambiente positivo; las personas sienten que construyen algo.

5.1.9 PROPUESTA DE DESARROLLO:

PRIMERA ETAPA:

Periodo de tiempo: de agosto a septiembre de 2014.

En esta primera etapa se pretende que los docentes y padres de familia reconozcan que las políticas públicas de atención a la violencia social y escolar, ofrecen posibilidades para intervenir en situaciones de violencia en las relaciones con padres de

familia en el ámbito escolar. Para lograr esto, se deben desarrollar acciones de capacitación a docentes y padres de familia para detectar, nombrar, contener y eliminar conductas de violencia escolar. Se esperaría que en esta etapa surjan medidas de prevención y acciones concretas que puedan incorporarse al Plan de Trabajo Anual.

Tarea 1: El director establece una estrategia de comunicación hacia la comunidad escolar para dar a conocer los eventos de violencia registrados en la institución entre padres de familia y docentes. Esa estrategia debe ayudar a que los actores identifiquen como violencia los actos de respuesta que se originan por las discrepancias en la tarea común de educar a los alumnos de la institución.

Tarea 2: En reuniones de colegiado docente se analizan los eventos de violencia escolar que se han registrado en la institución y que involucran a padres de familia y docentes, como resultado de discrepancias en la atención de eventos disruptivos con alumnos. Este análisis se realiza desde el conocimiento de vida cotidiana de los alumnos, enfocando el problema desde el desarrollo humano, identificando la cultura que los contenidos de los programas de estudio pretenden desarrollar en los niños, así como con la identificación de las reglas que se han adoptado en la escuela para saber si son conocidas y compartidas por todos, reconociendo el procedimiento descrito en el Manual de Convivencia Escolar.

Tarea 3: En reuniones de padres de familia por grupo escolar, bajo la conducción del Director de la escuela, se analizan los eventos de violencia escolar que se han registrado en la institución y que involucran a padres de familia y docentes, como resultado de discrepancias en la atención de eventos disruptivos con alumnos. De igual forma que en la tarea dos, este análisis se realiza desde el conocimiento de vida cotidiana de los alumnos, apuntando el problema desde el desarrollo humano, dando a conocer la cultura que los contenidos de los programas de estudio pretenden desarrollar en los niños, señalando las reglas que se han adoptado en la escuela para saber si son conocidas y compartidas por todos, reconociendo el procedimiento descrito en el Manual de Convivencia Escolar.

Tarea 4: El Director de la Escuela Convoca a una reunión general de padres de familia a través de los órganos de representación de quienes ejercen la parentalidad. Reseña el trabajo realizado en las tareas uno, dos y tres de esta etapa, para que una vez más se nombre el problema, se analice y se genere la necesidad de adoptar una cultura de la convivencia sin violencia en apego a los derechos humanos y a los deberes y responsabilidades de todos los actores educativos que participan en la vida escolar.

Tarea 5: Agendar reuniones de trabajo entre docentes y padres de familia para monitorear el desarrollo de los alumnos en cuanto a una sana convivencia sin violencia.

Tarea 6: Organizar un calendario, con instituciones externas a la escuela, como el Sistema DIF estatal, DIF Municipal, la Dirección de Seguridad Pública y Tránsito Municipal, el Departamento de bomberos, la Clínica Comunitaria de la Colonia Miravalle y el Centro Integral de Prevención y Participación Ciudadana de San Pablo Xochimehuacan, para desarrollar un conjunto de cursos, conferencias y talleres de capacitación para los padres de familia y mecanismos de derivación para la atención personalizada a aquellas familias que cursan con eventos de violencia y que por ello los hijos de ellas manifiesten violencia escolar. Como resultado de esta agenda se atenderá a los padres de familia de forma permanente durante el ciclo escolar.

Tarea 7: Establecer, con el colectivo docente, un calendario para desarrollar cursos, conferencias y talleres de capacitación para desarrollar habilidades de respuesta e intervención ante discrepancias con los padres de familia por conductas disruptiva de alumnos.

SEGUNDA ETAPA:

Periodo de realización de Octubre a noviembre de 2014.

En esta segunda etapa se buscará que los actores educativos –alumnos, padres de familia, docentes, Director y órganos de representación de los padres de familia- identifiquen qué elementos del Modelo de Gestión Educativa Estratégica que favorecen la participación sin violencia de los padres de familia en el ámbito escolar.

Tarea 1: El director establece una estrategia de comunicación hacia la comunidad escolar para dar a conocer El Modelo de Gestión Educativa Estratégica con el fin de que sea la propia comunidad la que pueda contestar las siguientes preguntas: ¿En qué consiste? ¿Dónde surge? ¿Cuál es su propósito?

Tarea 2: El Director de la escuela involucra a los actores educativos para que a través de una estrategia de comunicación se difunda, entre la comunidad educativa, las principales concepciones clave del Modelo de Gestión Educativa Estratégica.

Tarea 3: El Director de la escuela, en las Sesiones de Consejo Técnico, las Asambleas Generales de Padres de Familia y las Reuniones de Consejo Escolar de Participación Social en la Educación ayuda a los actores educativos a identificar los componentes del Modelo para que la gestión escolar no sea tarea de un solo actor.

Tarea 4: en los órganos de participación y en los espacios de toma de decisión colegiada, se identificarán las dimensiones y estándares desde los cuales se pueden atender los problemas de violencia escolar en la escuela.

TERCERA ETAPA:

Periodo de tiempo: Octubre 2014 a Junio 2015.

Durante esta etapa se buscará la instauración de una cultura organizacional que integre a los padres de familia como actores centrales en los procesos educativos de sus hijos y que les ayude a aprender a relacionarse sin violencia al mismo tiempo que se forma una cultura cívica para que los actores educativos, padres de familia incluidos, disfruten de sus derechos y cumplan con sus obligaciones en el ámbito escolar.

Tarea 1: Los docentes y el Director de la escuela deben planificar el desarrollo de la Asignatura de Formación Cívica y Ética para comunicar, con claridad la normativa y la adecuada comunicación de las reglas sociales, para que sea indiscutible la conducta socialmente aceptable. Debe trabajarse en los procesos de enseñanza a los alumnos y con la presencia de los padres de familia.

Tarea 2: Desarrollar una estrategia de comunicación, para los actores educativos, que ayude al conocimiento y la clara comprensión de la norma como el punto de partida o requisito para el compromiso personal con su cumplimiento.

Tarea 3: La comunidad escolar debe conocer y comprender los postulados pedagógicos elementales para la convivencia escolar libre de violencia a través del fomento del desarrollo moral autónomo y comprender que han sido establecidos como normativa legal en la legislación especializada en derechos de la niñez, y son hoy una fuente de consulta obligatoria para todos los docentes y padres de familia responsables del desarrollo de programas para niños y niñas.

Tarea 4: Construir una normativa que regule las relaciones en la comunidad escolar. Su existencia en la escuela ayudará a sustituir la discrecionalidad e improvisación; se debe dedicar un tiempo a convenir (conocer, analizar y acordar), las normas que todos los actores deben cumplir.

Tarea 5: El director con los docentes deben desarrollar trabajo pedagógico para acortar la distancia cultural entre la escuela y la cultura de la localidad, ello ayudará a asegurar coherencia entre la formación social que propone el Plan de estudios y el que está implícito en la socialización primaria que se desarrolla en los hogares, en el ámbito de la convivencia familiar.

Tarea 6: Los actores educativos, sobre todo los docentes y Director, deben desarrollar estrategias para ayudar a los alumnos y los padres de familia a transitar la dificultad en la comprensión y ejercicio del poder, cuando ocurre el encuentro entre la autoridad parental y la autoridad educativa. La institución escolar debe evitar que al ambiente familiar sea acusado como el responsable primero de la conducta antisocial, o del bajo rendimiento escolar que en un momento dado muestren los estudiantes. De igual forma los señalamientos para culpar a los padres por conductas reprobadas en los niños, deben evitarse, de hacerlo se abrirá la posibilidad de que los padres de familia aprecien la tarea de los docentes como apoyo y no como reprimenda.

Tarea 7: Desarrollar una cultura asociada al uso frecuente de ceremonias, símbolos, anécdotas, héroes y refranes que consoliden una normativa que regule las relaciones en la comunidad escolar. Hacer uso de esos elementos para incrementar el compromiso de los actores educativos con los valores y estrategias de la institución escolar para una convivencia libre de violencia.

5.1.10 REQUERIMIENTO FINANCIERO:

Las escuelas públicas no tienen asignaciones financieras para la operación de sus programas. Se sugiere que los recursos necesarios para el desarrollo de esta propuesta sean canalizados por la Asociación de Padres de Familia y por los fondos que concursan los tres niveles de Gobierno a través de los Programas Educativos y en coherencia con el Acuerdo Secretarial 717.

5.1.11 EVALUACIÓN DE LA PROPUESTA

Se sugiere evaluar el trabajo, una vez desarrollado, a través de un cuestionario para los alumnos, los docentes y los padres de familia.

CAPITULO 6: RECOMENDACIONES

En este capítulo presentamos algunas recomendaciones que consideramos pertinentes para aquellos interesados en abordar la temática tratada en este documento. En primer lugar señalaremos que el tema abordado en esta investigación pertenece a un área de la realidad poco indagada, y por ello, registra ausencia de una fundamentación teórica distinta a la que tradicionalmente ha dominado la investigación educativa en nuestro país.

Si bien es cierto que existen estudios sobre violencia escolar desde las distintas perspectivas teóricas de disciplinas como la sociología, psicología, política, antropología social y la administración a través del estudio de las políticas públicas y de la gestión, debemos advertir que el tema de la violencia entre padres de familia y docentes no se ha abordado como manifestación de violencia en el ámbito escolar. Este fenómeno entre padres y docentes se categoriza de diferentes formas sin llamarle nunca violencia.

Como segunda recomendación, advertimos que la investigación educativa aborda el tema de la violencia escolar con un sesgo político. Es decir, no documenta la violencia que la institución educativa está experimentando de parte de actores, como los padres de familia, y no evidencia la situación de vulnerabilidad en la que se encuentra la escuela, la que pierde capacidad de autoridad y gobernanza, como institución del Estado. Ningún trabajo, de los revisados, aborda la ausencia del Estado y su contracción, aún en espacios donde su presencia marcaba la naturaleza del propio estado, lo que impacta a diversos ámbitos de la vida social.

En ese sentido, a decir de autores como Lorenzo Meyer, la ausencia del estado, o su cada vez menor presencia, es la causa de la violencia social que experimenta nuestra sociedad (Meyer, 2013). Resumiendo, apreciamos un sentido político en las investigaciones revisadas, las que no señalan ésta circunstancia política, en la que no se reconoce que los padres de familia no son los sujetos conceptualizados por las políticas públicas y los documentos legales que establecen su desarrollo.

Una tercera recomendación advierte que ante la ausencia de estadísticas oficiales, académicas y de organizaciones de la sociedad civil, que den cuenta de la

violencia entre docentes y padres de familia, se hace necesario documentar este problema con investigaciones que conceptualicen de forma distinta a los actores educativos para que patenten la existencia de acciones de violencia en la institución escolar que las políticas públicas y el discurso de la ciencia social imperante no han recopilado.

La violencia en el ámbito escolar es un problema grave en toda América Latina, se hace necesario comprenderlo mejor para identificar, ensayar y evaluar constantemente nuevas alternativas para prevenirlo. Por ello, un problema tan complejo como la violencia escolar requiere una mirada integral que abarque las perspectivas de los distintos actores involucrados. Es decir, es necesario un mayor número de estudios sobre violencia escolar que no estén focalizados en las relaciones de los alumnos, pues en los procesos educativos en el ámbito escolar, la participación de actores como padres de familia, directivos, docentes, cuerpos colegiados de gobernanza y autoridades afianza el desarrollo de las intenciones educativas.

En esa lógica, es necesario la diversidad de metodologías para realizar dichas investigaciones, pues creemos que una diversidad de tipos de análisis que van desde estrategias cuantitativas hasta estrategias cualitativas o la producción de repertorios interpretativos ayudarían a dar cuenta de un problema cada día más alarmante en la realidad educativa pero poco documentado en la investigación. Por lo que la elección de instrumentos debería atender a la recolección de datos que las múltiples miradas de diversos actores ofrecen para explicar el problema.

Por otra parte, en relación a la gestión para la calidad educativa consideramos que es necesario formar académicamente a los docentes de grupo y a los directores en programas formales que atiendan contenidos como: gestión escolar, política educativa, normatividad, relaciones humanas/comunicación, liderazgo y trabajo de campo/experiencia empírica.

Finalmente recomendamos un acercamiento a la dinámica de las relaciones entre padres de familia y docentes en el ámbito escolar, desde la perspectiva del estudio de la modificación de las relaciones de poder y la gobernanza asociados a la

modificación de las relaciones económicas, que permita la identificación de factores que intervienen en gestación de relaciones violentas en el ámbito escolar y consecuentemente su atención desde la gestión de la calidad en educación.

REFERENCIAS

- Aguayo Quezada, S. (17 de Julio de 2013). *¿Qué sabemos sobre la violencia en México? Una visión multidisciplinaria*. Obtenido de Seminario de Violencia en México: <http://violenciaenmexico.colmex.mx/>
- Aguerrondo, I. (29 de Junio de 2007). Racionalidades subyacentes en los modelos de planificación (educativa). *X Curso Regional sobre Formulación y Administración de Políticas Educativas* (págs. 1-19). Buenos Aires: IPE - UNESCO - Sede Regional Buenos Aires. Obtenido de Web site IPE - UNESCO: <http://www.iipebuenosaires.org.ar>
- Aguilar, L. F. (2010). *Gobernanza: el nuevo proceso de gobernar*. México DF: Fundación Friedrich Naumann para la Libertad.
- Aguilera García, M. A., Muñoz Abundez, G., & Orozco Martínez, A. (2007). *Disciplina, violencia y consumo de Sustancias Nocivas a la Salud en las Escuelas Primarias y Secundarias de México*. México DF: INEE.
- Alterman Bercovich, N. B. (25 de Septiembre de 2009). La gestión de un cambio disciplinario en una escuela de nivel medio: problemas y desafíos. México, Distrito Federal, México.
- Alvariño, C., Arzola, S., Brunner, J., Recart, M., & Vizcarra, R. (2000). Gestión escolar: un estado del arte de la literatura. *Revista Paideia*, 15-43.
- Asamblea Legislativa del Distrito Federal. (31 de Enero de 2012). *Asamblea Legislativa del Distrito Federal*. Obtenido de Asamblea Legislativa Web site: <http://www.aldf.gob.mx/>
- Audelo Cruz, J. M. (17 de junio de 2014). *Biblioteca Jurídica virtual IJ UNAM*. Obtenido de Biblioteca Jurídica Virtual Web site: <http://biblio.juridicas.unam.mx/libros/4/1627/5.pdf>
- Batallán, G. (2003). El poder y la autoridad en la escuela. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 679-704.
- Beck, U. (1998). *¿Qué es la Globalización?* Barcelona: Paidós.
- Bleichmar, S. (2008). *Violencia social, violencia escolar: de la puesta de límites a la construcción de legalidades*. Buenos Aires: Noveduc.
- Calderón Concha, P. (2009). Teoría de conflictos de Johan Galtung. *Revista de Paz y Conflictos*, 60-81.
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (20 de Mayo de 2014). *Honorable Congreso de la Unión*. Obtenido de Cámara de Diputados: <http://www.diputados.gob.mx/>

- Cánovas Marmo, C. E. (19 de Noviembre de 2009). Construcción conceptual de la convivencia escolar. Percepciones de los alumnos de escuelas primarias. México, Distrito Federal, México.
- Cantú Delgado, H. (2010). *Desarrollo de una Cultura de Calidad*. México DF: McGraw Hill.
- Cárdenas González, V. G. (17 de Noviembre de 2011). Competencias docentes: solución de conflictos y gestión del clima escolar en profesores de educación básica. México, Distrito Federal, México.
- Carlés, J. L. (12 de Mayo de 2004). Aplicación de la planificación estratégica al gobierno de instituciones de educación superior. Madrid, Madrid, España.
- Chávez Asencio, M. F. (1984). *La familia en el derecho: Derecho de familia y relaciones jurídicas familiares*. México, D.F.: Porrúa.
- Espinoza, M. (19 de Diciembre de 2013). *Juntas auxiliares de Puebla, escenario de 8 mil detenciones en 3 años*. Obtenido de Poblannerías.com: <http://www.poblannerias.com/2013/12/juntas-auxiliares-de-puebla-escenario-de-8-mil-detenciones-en-3-anos/>
- Fierro Evans, M. C., & Fortoul Ollivier, M. B. (18 de Noviembre de 2011). Escuelas que construyen contextos para el aprendizaje y la convivencia democrática. Mexico, Distrito Fedral, México.
- Fierro, M. (2 de Mayo de 2014). *Intolerancia Diario*. Obtenido de Intolerancia Diario Web site: <http://intoleranciadiario.com>
- Furlán Malamud, A. (2012). Inseguridad y violencia en la educación. Problemas y alternativas. *Perfiles Educativos*, 118-128.
- Galicia Vélez, O. M. (2009). El Estado del Arte de la Violencia Escolar en las Revistas de Investigación Educativa. *Seminario co-curricular de Género y Violencia en Educación* (págs. 164-189). MEXICO, DF: UNIVERISDAD PEDAGÓGICA NACIONAL.
- Galtung, J. (26 de Junio de 2004). *Polylog*. Obtenido de Polylog Web site: <http://them.polylog.org/5/fgj-es.htm>
- Gamboa Anaya, R. (211). El papel de la teoría crítica en la investigación educativa y cualitativa. *REVISTA ELECTRÓNICA DIÁLOGOS EDUCATIVOS*, s/f.
- Garavito Aguirre, A. I., Ramos Herrera, A., & Cruz Vélez, O. D. (17 de Noviembre de 2011). *Ajurnamat o Enojo*. México, Distrito Federal, México.
- García Cabrero, B. (2011). Fundamentos psicopedagógicos en los enfoques y programas de Formación Cívica y Ética. En L. F. Rodríguez Gutiérrez, & N. García García, *La Formación Cívica y Ética en la Educación Básica: retos y*

posibilidades en el contexto de la sociedad globalizada. (págs. 39-56). Mexico, D.F.: Secretaría de Educación Pública.

García Jiménez, R., & González Villarreal, R. (19 de Noviembre de 2011). La gestión de la violencia en las escuelas secundarias de Iztapalapa. México , Distrito Fedral, México.

García Larios, L. Y., Fraijo Sing, B. S., & Tapia Fonllem, C. O. (19 de Noviembre de 2011). Violencia escolar en educación básica según la percepción del docente. . México, Distrito Federal, México.

García Mendoza, A., & Shuman, A. (21 de Septiembre de 2009). Violencia Escolar de una secundaria pública de la ciudad de Mérida. México, Distrito Federal, México.

Glaser, B., & Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research.* (T. o. Forni, Trad.) New York: Aldine Publishing Company.

Gobierno de la República 2012-2018. (20 de Mayo de 2013). *Diario Oficial de la Federación.* Obtenido de Diario Oficial de la Federación Web site: <http://www.dof.gob.mx>

Gobierno de la República 2012-2018. (20 de Mayo de 2013). *Diario Oficial de la Federación.* Obtenido de DOF Web Site: <http://www.dof.gob.mx>

Gobierno del Distrito Federal. (24 de Marzo de 2010). GDF combatirá Bullying con deporte. *El Universal*, pág. <http://www.eluniversal.com.mx/notas/668230.html>.

Gómez Nashiki, A. (2005). Violencia e Institución Educativa. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 693-718.

Gómez Nashiki, A., & López Molina, S. (17 de Noviembre de 2011). Bullying e institución educativa. Una perspectiva cualitativa del maltrato entre (des)iguales. México, Distrito Federal, México.

González Villarreal, R. (21 de Septiembre de 2009). Historia de una problematización: ¿qué hay de nuevo en la violencia escolar? 1-15. (C. M. A.C., Ed.) Veracruz, , Veracruz, México: COMIE, A.C.

González Villarreal, R. (22 de septiembre de 2009). HISTORIA DE UNA PROBLEMATIZACIÓN: ¿qué hay de nuevo en la violencia escolar? Veracruz de Ignacio de la Llave, , Veracruz, México. Obtenido de Consejo Mexicano de Investigación Educativa Web site: http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_17/ponencias/1730-F.pdf

Guzmán Gómez, C. (17 de Noviembre de 2011). La violencia escolar desde la perspectiva de François Dubet. México, Distrito Federal, México.

- Guzmán Rodríguez, L. (2005). Estudio de caso en México. En M. y. Robalino Campos, *CONDICIONES DE TRABAJO Y SALUD DOCENTE* (págs. 139-170). Santiago de Chile, Chile: OREALC / UNESCO Santiago.
- H. Congreso de la Unión. (20 de Mayo de 2014). *SEP*. Obtenido de Web site SEP: http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/3f9a47cc-efd9-4724-83e4-0bb4884af388/ley_general_educacion.htm
- Hernández de Padrón, M. I. (2006). La pobreza urbana, organizaciones de barrio y redes de solidaridad locales. *FERMENTUM*, 268-278.
- Herrera Silva, J. C. (23 de Septiembre de 2009). Factores de riesgo asociados a indisciplina y aprovechamiento escolar en alumnos de 6º año de primaria. México, Distrito Federal, México.
- Honorable Congreso del Estado. (4 de Febrero de 2011). *Congreso del Estado de Puebla*. Obtenido de Congreso Puebla Web site: www.congresopuebla.gob.mx
- Honorable Congreso del Estado de Veracruz de Ignacio de la Llave. (4 de Octubre de 2011). Ley contra el Acoso Escolar para el Estado de Veracruz de Ignacio de la Llave. *Gaceta Oficial, Órgano del Gobierno del estado de Veracruz de Ignacio de la Llave*. Xalapa-Enríquez, Veracruz de la Llave, México: Gaceta Oficial.
- Hope, A. (1 de Noviembre de 2013). *Violencia 2007-2011. La tormenta perfecta*. Obtenido de nexos: <http://www.nexos.com.mx>
- Humanos, C. N. (22 de Junio de 2014). *Comisión Nacional de los Derechos Humanos*. Obtenido de Comisión Nacional de los Derechos Humanos Web site: <http://www.cndh.org.mx/>
- INEGI. (30 de Noviembre de 2011). *Instituto Nacional de Estadística y Geografía*. Obtenido de INEGI Web site: <http://www.inegi.org.mx/est/contenidos/proyectos/Preview.aspx>
- INEGI. (31 de Mayo de 2014). *Instituto Nacional de Estadística y Geografía*. Obtenido de INEGI Web site: <http://www.inegi.org.mx>
- Instituto de Estudios Educativos y Sindicales de América. (2012). *La Educación Básica en México en el Nuevo Milenio 200-2011*. México DF: IEESA CEA.
- Instituto Nacional de Geografía y Estadística. (2009). *Hombres y Mujeres en Puebla 2009*. Aguascalientes, Ags.: INEGI.
- Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación-UNESCO. (2000). *Desafíos de la educación. Diez módulos destinados a los responsables de los procesos de transformación educativa*. Buenos Aires: IPE-UNESCO.
- Johnson-Laird, P. (2007). Models of cause and effect. En W. Schaeken, A. Vandierendonck, W. Schroyens, & G. d'Ydewalle, *Mental Models Theory of*

- Reasoning: Refinement and Extensions*. (págs. 167-189.). Mahwah, N.J: Erlbaum.
- Kerlinger, F. N. (1983). *Investigación del Comportamiento. Técnicas y Metodología*. Mexico: Interamericana.
- La Jornada de Oriente. (1 de Enero de 2014). *La Jornada de Oriente*. Obtenido de La Jornada de Oriente Web site: <http://www.lajornadadeoriente.com.mx/>
- La Jornada de Oriente. (28 de Abril de 2014). *La Jornada de Oriente*. Obtenido de La Jornada de Oriente Web site: www.lajornadadeoriente.com.mx/
- Leal Arreola, M. Á., & Martínez Licón, S. (2013). Estado del arte de las investigaciones, estudios y evaluaciones sobre el Programa Escuelas de Calidad. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 21-65.
- Llaven Anzures, Y. (30 de Diciembre de 2013). *La Jornada de Oriente*. Obtenido de La Jornada de Oriente Web site: <http://www.lajornadadeoriente.com.mx>
- Loera Varela, A. (2006). Lecciones para la política educativa derivadas de los resultados de la evaluación cualitativa del Programa Escuelas de Calidad en cuanto a la Gestión Escolar. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 7-18.
- Magaña García, E. (2009). Programas y Propuestas del Sector Público y Privado para la Atención y Prevención de la Violencia en las Escuelas. En U. P. Nacional, *Seminario de Género y Violencia Escolar* (págs. 57-76). México, DF: UPN.
- Maihold, G. (17 de Julio de 2013). *¿Qué sabemos y qué ignoramos sobre la violencia en México? Una visión multidisciplinaria*. Obtenido de Seminario de Violencia en México: <http://violenciaenmexico.colmex.mx/>
- Martínez Martínez, S., Gastélum Gutiérrez, G., & López Gorosave, G. (17 de Noviembre de 2011). Escuela Primaria La Esperanza: Una Experiencia De Organización Inteligente. México, Distrito Federal, México.
- Martinic, S. (2001). Conflictos Políticos e Interacciones Comunicativas en las Reformas Educativas en América Latina. *REVISTA IBEROAMERICANA DE EDUCACIÓN*. N° 27, 17-33.
- Meyer, L. (17 de Junio de 2013). *Seminario de Violencia en México. Un Enfoque Multidisciplinario*. Obtenido de Seminario de Violencia en Mexico: <http://violenciaenmexico.colmex.mx/>
- Mier y Terán, Marta, & Pederzini, C. (2012). Cambio sociodemográfico y desigualdades educativas. En M. Ordorica, & J.-F. Prud'homme, *Los grandes problemas de México* (págs. 240-243). Mexico DF: EL Colegio de México.

- Miranda López, F. (2012). La Reforma Curricular de la Educación Básica. En M. Ordorica, & J.-F. Prud'homme, *Los grandes problemas de México* (págs. 135-140). México DF: El Colegio de México.
- Monclús Estella, A. (2005). La Violencia Escolar: perspectiva desde Naciones Unidas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 13-32.
- Montoya, V. (1 de Diciembre de 2005). *Sincronía*. Obtenido de Departamento de Letras, Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades, Universidad de Guadalajara: <http://sincronia.cucsh.udg.mx>
- Mosqueda, D. L. (30 de Abril de 2013). El fenómeno migratorio, desafío para la Iglesia: Gustavo Rodríguez. *Saberes y Ciencias de la Jornada de Oriente*, págs. 24-25.
- Muñoz Abundez, G. (2008). Violencia Escolar en México y en otros países. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 1195-1228.
- Ochoa Cervantes, A., & Diez- Martínez, E. (17 de Noviembre de 2011). Percepción de los alumnos de primaria y secundaria acerca de la convivencia en el ámbito escolar: sus implicaciones en algunos problemas de violencia. México, Distrito Federal, México.
- Onetto, F. (2005). Posibilidades y limitaciones de las políticas educativas para afrontar la problemática de la violencia escolar. *Revista Mexicana de Investigación Educativa COMIE*, 1123-1132.
- Ortega González, M. A. (2012). *Propuestas y recomendaciones en materia de prevención social de la violencia y delincuencia al Municipio de León*. León, Gto.: SISTEMA INTEGRAL DE GOBERNANZA URBANA.
- OSORIO ROJAS, R. A. (9 de julio de 2014). *nodo50.org*. Obtenido de [nodo50.org](http://www.nodo50.org): <http://www.nodo50.org/sindpitagoras/Likert.htm>
- Osorio, J. (2012). Las causas estructurales de la violencia. Evaluación de algunas hipótesis. En J. A. Aguilar Rivera, *Las Bases Sociales del Crimen Organizado y la Violencia en México* (págs. 73-130). México DF: SSP CIES.
- Parra Vera, O. (2006). De la ciudadanía autoritaria a una ciudadanía participativa. *Estudios políticos.*, 31-59.
- Pereda Alfonso, A. E. (2009). El estado del arte de la investigación académica sobre la disciplina e indisciplina en las escuelas. En S. G. Escolar, *Disciplina, indisciplina y violencias en el ámbito educativo en México* (págs. 128-163). México DF: UPN.
- Pérez García, M., & Gálvez Marín, M. (18 de Noviembre de 2011). La violencia sistémica en la práctica educativa un fenómeno visto desde los alumnos y los docentes . México, Distrito Federal, México.

- Porlán, R. (1994). *El diario del Profesor. Un recurso para la investigación en el aula*. Sevilla, España: Diada, Editora, S.L.
- Ramírez, M. H. (1989). *La socialización en la violencia: Una acentuada tendencia en la familia y en la escuela*. Barranquilla: SE.
- Rasgado Gallegos, Y. (2013). *Movilidad y accesibilidad urbana en las nuevas centralidades de Puebla: el caso de la Vía Atlixcáyotl*. Puebla, Mex.: Univerisdad Iberoamericana.
- Rendón Sosa, J. d. (2009). *Modelo de Gestión Educativa Estratégica*. México, D.F.: SEP.
- Rivero Espinosa, E., & Barona Ríos, C. y. (25 de Septiembre de 2009). La violencia entre pares (bullying). Un estudio exploratorio en escuelas secundarias en Morelos. México, Distrito Federal, México.
- Rodríguez Guzmán, L., Díaz Cisneros, F. J., & Rodríguez Guzmán, F. (22 de Septiembre de 2009). trabajo docente y violencia en las escuelas. Estudio exploratorio de la OREALC-UNESCO. México, Distrito Federal, México.
- Rodríguez Moreno, M. M. (2003). *La metamorfosis del cambio educativo*. Madrid: AKAL.
- Ruiz, R. (2006). *Historia y Evolución del Pensamiento Científico*. Mexico: E. Ruiz.
- Saucedo Ramos, L. y. (23 de Septiembre de 2009). Copetes "Emo" y celulares en la escuela secundaria: la disciplina escolar puesta a prueba. México, Distrito Federal, Mexico. Obtenido de Consejo Mexicano de Investigación Educativa Web site:
http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_17/ponencias/0873-F.pdf
- Secretaria de Educación Básica. (15 de junio de 2014). *Básica SEP*. Obtenido de Básica SEP Web site: <http://basica.sep.gob.mx/convivencia2014.html>
- Secretaría de Educación Pública. (8 de Febrero de 1980). *Secretaría de Educación Pública*. Obtenido de Secretaría de Educación Pública Web site: http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/5f29a659-4363-41d8-b7d2-f5886b9057c0/reglamento_asoc_padres_familia.pdf
- Secretaria de Educación Pública. (7 de Diciembre de 1982). *Normatividad SEP*. Obtenido de Normatividad SEP Web site: <https://sites.google.com/site/normatividadsep/acuerdo-96>
- Secretaría de Educación Pública. (2009). *Abriendo escuelas para la equidad*. México DF: SEP.
- Secretaría de Educación Pública. (2009). *Equidad de género y prevención de la violencia en preescolar*. México, DF: SEP.

- Secretaría de Educación Pública. (30 de Noviembre de 2013). *Sistema Nacional de Información Estadística Educativa*. Obtenido de SNIE Web site: <http://www.sniesep.gob.mx/>
- Secretaría de Educación Pública. (22 de junio de 2014). *Instituto Interamericano de Derechos Humanos*. Obtenido de Instituto Interamericano de Derechos Humanos web site: http://iidh-webserver.iidh.ed.cr/multic/UserFiles/Biblioteca/Cisp/8_2010/7314672b-3c8a-43ce-a378-91c8ed12ceef.pdf
- Secretaría de Educación Pública. (21 de 07 de 2014). *Normateca interna SEP*. Obtenido de Web site Normateca interna SEP: http://normatecainterna.sep.gob.mx/work/models/normateca/Resource/374/2/images/acuerdo_703.pdf
- Secretaría de Educación Pública. (20 de 07 de 2014). *Normateca Interna SEP*. Obtenido de web site Normateca Interna SEP: http://normatecainterna.sep.gob.mx/work/models/normateca/Resource/374/2/images/acuerdo_705.pdf
- Secretaría de Educación Pública. (30 de Junio de 2014). *Programa Escuelas de Calidad*. Obtenido de Programa Escuelas de Calidad Web site: <http://basica.sep.gob.mx/pec/>
- Secretaría de Educación Pública del Estado de Puebla. (2012). *Manual de Convivencia Escolar*. Puebla, México: SEP Puebla.
- Secretaría de Educación Pública. (15 de Junio de 2014). *Subsecretaría de Educación Básica*. Obtenido de Subsecretaría de Educación Básica Web site: <http://basica.sep.gob.mx/escuelasegura/start.php?act=programa>
- Secretaría de Gobernación. (2014). *Catálogo de Programas Federales 2014*. México DF: SEGOB.
- Secretaría de Gobernación México. (30 de Abril de 2014). *Diario Oficial de la Federación*. Obtenido de Diario Oficial de la Federación Web site: <http://www.dof.gob.mx/>
- Secretariado Ejecutivo del Sistema Nacional de Seguridad Pública. (16 de Mayo de 2014). *INCIDENCIA DELICTIVA NACIONAL Y POR ENTIDAD FEDERATIVA*. Obtenido de Sistema Nacional de Seguridad Pública: http://www.secretariadoejecutivosnsp.gob.mx/work/models/SecretariadoEjecutivo/Resource/131/1/images/2014_052014.pdf
- SEP. (1 de Septiembre de 2011). *Subsecretaría de Educación Básica*. Obtenido de básica.sep Web site: <http://basica.sep.gob.mx/>

- SEP. (30 de Junio de 2014). *Subsecretaria de Educación Básica*. Obtenido de Subsecretaria de Educación Básica web site: <http://basica.sep.gob.mx/pec/pdf/marcoLogico/marcoLogico2010PEC.pdf>
- Shuman, A. G. (25 de Septiembre de 2009). Violencia escolar entre estudiantes de una secundaria pública de la ciudad de Mérida. México , Distrito Federal, México.
- Simons, B. B. (16 de Junio de 1962). THE CODEX OF CHOLULA: A PRELIMINARY STUDY. *Doctoral dissertation* (págs. 266-287). ,Mexico City College: I.I.F. UNAM. Obtenido de Instituto de Investigaciones Folológicas de la UNAM: http://www.iifilologicas.unam.mx/tlalocan/uploads/Volumenes/Tlalocan_V/Tlalocan_V-3/09-Bittman_V-3.pdf
- Sistema de Información Geográfica para la Planeación Educativa. (16 de junio de 2014). *Sistema de Información Geográfica para la Planeación Educativa*. Obtenido de SINIE Web site: <http://www.snie.sep.gob.mx/geosepv2/>
- Slater, C., García Garduño, J. M., & López Gorosave, G. (2008). Challenges of a successful first-year principal in Mexico. *Journal of Educational Administration*, 702-714.
- Spitzer S, T. C. (7 de Noviembre de 2011). ¿Cómo dar lectura a los Datos Disciplinarios? De la visión punitiva al respeto de los derechos de las y los niños y los jóvenes. México, Distrito Federal, México.
- Stoner, J. A., Freeman, R. E., & Gilber Jr., D. R. (2010). *Administración*. México: Prentice Hall.
- Torres, R. M. (2000). De agentes de la Reforma a sujetos del cambio: la encrucijada docente en América Latina. *Perspectivas*, Vol. XXX, N° 2 (N° 114), 20-41.
- Tronco Rosas, M. A., Ocaña López, S., & Peralta Quevedo, G. (11 de Noviembre de 2011). Acoso y hostigamiento en el ámbito laboral y escolar. Estudio realizado en el Instituto Politécnico Nacional. México, Distrito Federal, México.
- UNICEF. (22 de Junio de 2014). *UNICEF México*. Obtenido de UNICEF México Web site: http://www.unicef.org/mexico/spanish/proteccion_6932.htm
- Urrusti Frenk, S. (2012). La violencia como consecuencia de la coordinación política. En J. A. Aguilar, *Las Bases Sociales del Crimen Organizado y la Violencia en México* (págs. 337-381). Mexico DF: SSP CIES.
- Vázquez García, R., & Lucas Valerio, E. (21 de Septiembre de 2009). La violencia escolar, miradas de los agentes educativos. Un análisis de sus representaciones sociales. México, Distrito Federal, México.
- Vilalta, C. J. (2012). Los delitos contra la salud en México 1997--2011. En J. A. Aguilar, *Las Bases Sociales del Crimen Organizado y la Violencia en México* (págs. 35-70). Mexico DF: SSP CIES.

- Zurita Rivera, Ú. (2010). Dilemas de la gobernanza frente a la seguridad y la violencia escolar: reflexión de la experiencia mexicana actual. *Perspectivas em Políticas Públicas*; Vol.III N°. 5, 94-130.
- Zurita Rivera, Ú. (11 de Noviembre de 2011). El análisis de la violencia escolar en las escuelas mexicanas de educación básica desde la ciencia política. 1-. Ciudad de México, Distrito Federal, México.
- Zurita Rivera, Ú. (2012). Concepciones e implicaciones de tres Leyes Antibullying en México. *Diálogos sobre Educación*, 20-41.
- Zurita Rivera, Ú. (2012). Las escuelas mexicanas y la legislación sobre la convivencia, la seguridad y la violencia escolar. *Educación y Territorio*, 19-36.
- Zurita Rivera, Ú. (5 de Enero de 2012). Las Propuestas Legislativas en torno a la violencia en las escuelas mexicanas. *Rayuela Revista Iberoamericana sobre la Niñez y Juventud en lucha por sus derechos*, 216-225. Obtenido de Rayuela Web site: <http://revistarayuela.ednica.org.mx/>

ANEXOS

Anexo 1

Tabla 1: Reportes periodísticos de agresiones de entre padres de familia y maestros. Años 2011 a 2014.

Fecha	Título de la nota	Motivo reportado de la agresión.	Localidad y Estado	Dirección del sitio
14 Agosto de 2011	Agreden a padre de familia; su pecado, en Jitotol, haber pedido que hubiera cuentas claras	“Agreden enfurecidos maestros al presidente del comité de padres de familia de este municipio, con lujo de violencia, frente al Centro de Estudios Científicos y Tecnológicos (CECYT). El presidente del comité de padres de familia Rosendo Ruiz fue golpeado a puño limpio por los enardecidos, sólo porque pidió cuentas claras con los gastos de la escuela.”	Jitotol, Chiapas	http://www.noticiasnet.mx
12 de marzo de 2013	Agreden padres de familia a maestro en la ETI-33	“...al sacar a golpes a un maestro de la escuela ya que acusa al director de cometer malos manejos con los dineros de la cooperativa y con el personal de	Guamúchil, Sinaloa.	http://noroeste.com.mx

		la institución. “		
24 Marzo de 2013	Prepotente maestro golpea a madre de familia en Cárdenas	El mediodía del miércoles la señora Ernestina Jiménez De los santos acudió a la hora de salida a buscar a su hija, pero al estar en el patio de la escuela la señora se paró detrás de un vehículo en donde buscaba acomodar a su nieto de 20 meses que atraía y a su hija en una bicicleta para dirigirse a su domicilio, pero en esos momentos el maestro de nombre Manuel Oliva se echó de reversa y estuvo a punto de aplastar a la señora. Padres de familia y alumnos todos le gritaron al mentor, el cual se bajó de su vehículo y comenzó a insultar a la señora y por último le dio una bofetada, para luego, con ayuda del director huir del lugar.	Arrollo Hondo Abejonal, Tabasco	http://www.diariopresente.com.mx

16 Abril 2013	Grupo armado golpea a maestro en Aguaruto	“Maestros de la escuela secundaria Adolfo López Mateos, ubicada en la sindicatura de Aguaruto, denunciaron que un maestro fue golpeado y amenazado por un grupo armado que entró al plantel el pasado viernes”	Aguaruto, Sinaloa.	http://www.lineadirectaportal.com
2 de julio de 2013	Agreden a maestros, impunemente	“...víctimas de violencia verbal, física y amenazas por parte de un matrimonio que enfureció al recibir reportes de mala conducta de su hijo, quien practicaba bullying a sus compañeros.”	León, Guanajuato	http://www.oem.com.mx/elsoleon
21 de Enero de 2014.	Balean a maestro en interior de escuela	“A las 8:30 de la mañana del martes, a unos cuantos minutos de haber ingresado alrededor de 60 alumnos a sus dos salones de clases escucharon unos disparos, así que al asomarse observaron a dos sujetos armados que tenían el rostro cubierto...Los asesinos les apuntaron con las pistolas a los estudiantes y después abordaron las motonetas, una era de color rojo y la	Tlayacapan, Morelos	http://www.televisaregional.com/cuernavaca/Balean-a-Maestro-en-Interior-de-Escuela--241344031.html

		<p>otra azul; de acuerdo con los datos proporcionados por los testigos.</p> <p>Los habitantes al ver que los homicidas ya no se encontraban se acercaron al colegio y vieron detrás de una barda mal herido al profesor Armando Mesa Balderas de 70 años de edad.</p>		
30 Abril 2014	Exigen padres la salida de nueve maestras de primaria de Acatempa, Teloloapan	“En una llamada telefónica, un padre de familia, quien pidió omitir su nombre por seguridad, amplió la información y dijo que los padres tienen tomada la escuela, para no permitir la entrada de dichas maestras y otros seis que las apoyan.”	Teloloapan, Guerrero	http://suracapulco.mx
15 Mayo 2014	¿La culpa de todo es del profesor?	Sin embargo, no solo hay alumnos que faltan continuamente al respeto a sus profesores, sino que también hay padres que hacen lo mismo y solo viven sobre protegiendo a sus hijos. Ahora, los alumnos no tienen sentimiento de culpa ni arrepentimiento ante una falta de disciplina, y mucho menos si son enviados a casa, todo lo contrario, se alegran por los días libres	México D.F.	http://www.sdpnoticias.com

		<p>sin tener que ir a la escuela.</p> <p>Antiguamente, un profesor tenía autoridad porque la propia sociedad se la otorgaba, ahora, se pone en tela de juicio todo lo que el docente hace y dice. En ocasiones, el maestro llama a los padres del alumno para hablar sobre el comportamiento del mismo y éstos hacen caso omiso del llamado,</p>		
29 Mayo de 2014	Director y maestro de escuela primaria desmienten a madre de familia	<p>“...es una mera manera de desprestigiar a la escuela y al director el Profesor refirió textualmente “Tengo la responsabilidad de hacer bien mi trabajo en el aula, junto con la ayuda de los padres de familia, alumnos y profesores, respetando siempre a mis alumnos”. Recalcó que la señora Sabina en una reunión en el salón de clases, ella y otra madre de familia se agredieron a golpes delante de padres y alumnos, por diferencias con sus hijos, mismo (sic) al poner paz el maestro salió agredido físicamente por ésta, solicitado la presencia de la policía municipal para que las arrestaran por esta falta”</p>	Manlio Fabio Altamirano, Veracruz.	http://www.mundoveracruzano.com

12 junio de 2014	Alumnos y padres agreden a profes: PANAL	"Reconocen diputados que maestros no han escapado de la violencia, física y psicológica, amenazas, acoso, extorsiones, daño a sus propiedades, violencia y difamación (sic), por parte de los alumnos y padres de familia, dijo Rogelio de Jesús Ortiz Mar, Presidente de la Comisión de Educación en el Congreso Local."	Ciudad Victoria, Tamaulipas.	http://periodicolapista.com.mx
4 de julio de 2014	Madre de familia mata a maestra en salón de clases.	"El asesinato de una maestra apuñalada este viernes en un salón de clases de una escuela primaria de la pequeña ciudad de Albi, al sur de Francia, por parte de la madre de una alumna, causó una fuerte conmoción en el país. Los hechos ocurrieron durante las primeras horas de esta mañana, cuando la madre de una de las estudiantes irrumpió en el salón y delante de los alumnos, menores de edad, acuchilló a la educadora, de 34 años de edad, quien no pudo ser reanimada, reportaron medios locales."	Albi, al sur de Francia	https://www.cadenanoticias.mx/nota.php?cont=notas&nota=12249

Fuente: Elaboración propia con datos de notas periodísticas originadas en distintos sitios electrónicos de noticias. Junio de 2014.

Anexo 2

Tabla Información del personal docente de la escuela objeto de estudio.
Ciclo escolar 2013-2014

c		MUJERES	HOMBRES
Número		12	5
Rango de edad		23 -51	38-47
Nivel máximo de Estudios	Normal Básica	7	0
	Licenciatura	4	3
	Maestría	1	2
Años de trabajo	Un año o menos	1	0
	10 a 20	1	0
	21 a 30	10	5
Experiencia por tipo de contexto	Rural	5	1
	Urbano	7	3
	Urbano marginal	1	0
Experimentaron situación de violencia ejercida por padres de familia		6	1
Experimentaron situación de violencia ejercida por docentes		1	0
Ejercieron violencia contra padres de familia		0	0

Fuente: Elaboración propia.

ESTÁNDARES EDUCATIVOS

- A) Estándares de gestión, práctica docente y participación social en la escuela.
- A.1. La comunidad escolar comparte una visión de futuro, planea sus estrategias, metas y actividades y, cumple con lo que ella misma se fija.
- A.2. El director ejerce liderazgo académico, organizativo-administrativo y social, para la transformación de la comunidad escolar.
- A.3. El personal directivo, docente y de apoyo (maestro de educación especial, educación física, educación artística entre otros) trabaja como un equipo integrado, con intereses afines y metas comunes.
- A.4. Los directivos y docentes se capacitan continuamente, se actualizan y aplican los conocimientos obtenidos en su práctica cotidiana, para la mejora de los aprendizajes de sus estudiantes.
- A.5. Los directivos y docentes demuestran un dominio pleno de los enfoques curriculares, planes, programas y contenidos.
- A.6. Se cumple con el calendario escolar, se asiste con puntualidad y se aprovecha óptimamente el tiempo dedicado a la enseñanza.
- A.7. La escuela mejora las condiciones de su infraestructura material para llevar a cabo eficazmente sus labores: aulas en buen estado, mobiliario y equipo adecuado a los procesos modernos de enseñanza-aprendizaje, laboratorios equipados, tecnología educativa, iluminación, seguridad, limpieza y los recursos didácticos necesarios.
- A.8. Los docentes demuestran capacidad crítica para la mejora de su desempeño a partir de un concepto positivo de sí mismos y de su trabajo.

- A.9. Los docentes planifican sus clases considerando alternativas que toman en cuenta la diversidad de sus estudiantes.
- A.10. Las experiencias de aprendizaje propiciadas por los profesores ofrecen a los estudiantes oportunidades diferenciadas en función de sus diversas capacidades, aptitudes, estilos y ritmos.
- A.11. Los docentes demuestran a los estudiantes confianza en sus capacidades y estimulan constantemente sus avances, esfuerzos y logros.
- A.12. Los docentes consiguen de sus alumnos una participación activa, crítica y creativa como parte de su formación.
- A.13. La escuela se abre a la integración de niños con necesidades educativas especiales y otorga prioridad a los que presentan alguna discapacidad o aptitudes sobresalientes y que requieren de apoyos específicos para desarrollar plenamente sus potencialidades.
- A.14. En la escuela se favorece el conocimiento y valoración de nuestra realidad intercultural.
- A.15. La escuela incentiva el cuidado de la salud, el aprecio por el arte y la preservación del ambiente.
- A.16. La comunidad escolar se desenvuelve en un ambiente propicio a la práctica de valores universales tales como la solidaridad, la tolerancia, la honestidad y la responsabilidad, en el marco de la formación ciudadana y la cultura de la legalidad.
- A.17. El personal de la escuela, padres de familia y miembros de la comunidad participan en la toma de decisiones y en la ejecución de acciones en beneficio del centro.
- A.18. Los padres de familia están organizados y participan en las tareas educativas con los docentes, son informados con regularidad sobre el

progreso y rendimiento de sus hijos y tienen canales abiertos para expresar sus inquietudes y sugerencias.

A.19. Los alumnos se organizan y participan activamente en las tareas sustantivas de la escuela.

A.20. La comunidad escolar se autoevalúa, realiza el seguimiento y evaluación de sus acciones, busca la evaluación externa y la utiliza como una herramienta de mejora y no de sanción.

A.21. El director y los maestros promueven su desarrollo profesional mediante la reflexión colectiva y el intercambio de experiencias, para convertir su centro de trabajo en una verdadera comunidad de aprendizaje.

A.22. La comunidad escolar participa en una red de intercambio con otras comunidades escolares para fortalecer la mejora de la práctica docente, directiva, de los aprendizajes de los alumnos y de relación con los padres de familia.

A.23. La comunidad escolar rinde cuentas y difunde a la sociedad los avances de su desempeño en el logro de los propósitos educativos y la administración de recursos, entre otras.

B) Estándares de logro educativo

Nivel educativo: Preescolar

B.1. Los alumnos desarrollan y manifiestan un incremento en sus capacidades relacionadas con el proceso de construcción de la identidad personal y de las competencias emocionales y sociales (desarrollo personal y social).

- B.2. Los alumnos desarrollan y manifiestan un incremento en su capacidad de expresión, identifican las distintas funciones y formas del lenguaje (oral y escrito) para satisfacer necesidades personales y sociales (lenguaje y comunicación).
- B.3. Los alumnos desarrollan y manifiestan un incremento en las habilidades relacionadas con la construcción de nociones matemáticas básicas (pensamiento matemático).
- B.4. Los alumnos desarrollan y manifiestan un incremento en sus habilidades de pensamiento reflexivo, observación, comparación y explicación acerca del mundo que les rodea (exploración y conocimiento del mundo).
- B.5. Los alumnos desarrollan y manifiestan un incremento en su capacidad de apreciación de producciones artísticas y potencian su sensibilidad y creatividad (expresión y apreciación artísticas).
- B.6. Los alumnos desarrollan y manifiestan un incremento en sus capacidades motrices (desarrollo físico y salud).

Niveles educativos: Primaria y Secundaria

- B.7. Los alumnos demuestran un incremento en sus habilidades de razonamiento lógico matemático, evaluado con base en las mediciones realizadas por las instancias competentes.
- B.8. Los alumnos demuestran un incremento en sus habilidades comunicativas, evaluado con base en las mediciones realizadas por las instancias competentes.
- B.9. La escuela disminuye el índice de reprobación.
- B.10. La escuela disminuye el índice de deserción.

Anexo 4.

Tabla Información de padres de familia que ejercieron violencia en la escuela
objeto de estudio.
Ciclo escolar 2013-2014

Aspecto		MUJERES	HOMBRES
Número		7	5
Rango de edad en años		25- 37	24-36
Nivel máximo de Estudios	Primaria	5	3
	Secundaria	2	2
	Bachillerato o Preparatoria	0	0
Ocupación Laboral	Labores de casa	5	0
	Empleada doméstica	0	0
	Comercio establecido	1	3
	Comercio informal	1	1
	Servicios Públicos	0	1

Fuente: Elaboración propia.

Anexo 5.
Cuestionario Guía de la Entrevista Semiestructurada.

CUESTIONARIO PARA INVESTIGAR LA VIOLENCIA ESCOLAR.

El presente instrumento pertenece a una investigación del Programa de Posgrado de la Facultad de Administración de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, para fines de elaboración de documento de titulación. Agradecemos de antemano su valiosa participación y le comunicamos que toda la información resultante del presente será tratada con estricta confidencialidad y sólo para los fines de la investigación.

OBJETIVO DEL CUESTIONARIO: Identificar acciones de mejora para la Escuela Primaria Josefa Ortiz de Domínguez, que permitan reducir las manifestaciones de violencia escolar.

Nombre del entrevistado: _____

Marque con una X su caso:

Docente _____ Padre de familia

Instrucciones: Con el fin de encontrar información que permita mejorar el clima escolar, sin violencia, por favor responda el siguiente cuestionario

1. ¿Cuánto tiempo lleva viviendo/trabajando en San Pablo Xochimehuacan?
2. ¿Participa en la vida escolar de esta institución?
3. ¿Cuánto tiempo está Usted presente en las actividades de esta escuela?
4. ¿Sabe o ha experimentado algún problema de violencia dentro de la escuela?
5. ¿Qué pasó?
6. ¿Quiénes estuvieron involucrados?

7. ¿Cuál cree que sea la causa de los problemas de violencia dentro de la escuela?
8. ¿Tiene información de algún programa para prevenir la violencia escolar?
9. ¿Cómo obtuvo esa información?
10. ¿La escuela tiene reglas para prevenir la violencia?
11. ¿A quiénes están dirigidas?
12. ¿La escuela realiza acciones para prevenir la violencia?
13. ¿Quiénes participan? ¿Cómo?
14. ¿Cómo cree que se mejoraría la convivencia dentro de la escuela?
15. ¿Quién es responsable de que no exista violencia dentro de la escuela?