

VIOLENCIA ESCOLAR EN EL ALTIPLANO MEXICANO

REFLEXIONES Y ESTRATEGIAS PARA LA
RESOLUCION DE CONFLICTOS

Mónica Lizbeth Chávez González



Violencia escolar en el Altiplano mexicano. Reflexiones y estrategias para la resolución de conflictos de Mónica Lizbeth Chávez González fue publicado por la Escuela Nacional de Estudios Superiores, Unidad Morelia. La edición de un ejemplar (XXMB) fue preparada por el Área Editorial de la ENES, Unidad Morelia. La coordinación editorial estuvo a cargo de Cecilia López Ridaura y Juan Benito Artigas Albarelli.

Diseño de cubierta: Alternativa Gráfica

Diseño de interiores y composición: Alternativa Gráfica

Primera Edición electrónica formato PDF: octubre, 2019

D. R. © 2019. Universidad Nacional Autónoma de México.

Ciudad Universitaria, Coyoacán, C.P. 04510, Ciudad de México.

Escuela Nacional de Estudios Superiores Unidad Morelia.

Antigua Carretera a Pátzcuaro 8701, Col. Ex. Hacienda de San José de la Huerta, C.P. 58190, Morelia, Michoacán.

ISBN: 978-607-30-2405-1

Esta edición fue realizada gracias al apoyo de CONACYT SEP-SEB 189621 y del Programa UNAM DGAPA-PAPIIT IA302416.

La presente publicación contó con dictámenes de expertos externos de acuerdo con las normas editoriales de la ENES Morelia, UNAM.

Esta edición y sus características son propiedad de la Universidad Nacional Autónoma de México.

Prohibida su reproducción parcial o total por cualquier medio sin autorización escrita de su legítimo titular de derechos.

Hecho en México



VIOLENCIA ESCOLAR EN EL ALTIPLANO MEXICANO

REFLEXIONES Y ESTRATEGIAS PARA LA
RESOLUCION DE CONFLICTOS

Mónica Lizbeth Chávez González

Contenido



INTRODUCCIÓN

Página 7



LA REGIÓN DEL
ALTIPLANO NORESTE

Página 19



¿QUÉ ES LA VIOLENCIA ESCOLAR?

Página 41



TIPOS DE VIOLENCIA

Página 49





¿CÓMO SE MANIFIESTA LA VIOLENCIA ESCOLAR EN EL ALTIPLANO?

Página 51



PROPUESTA PARA PREVENIR Y ERRADICAR LA VIOLENCIA ESCOLAR

Página 67



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Página 91



SITIOS DE CONSULTA RECOMENDADOS

Página 97





Vivir una cultura de paz no significa abolir los conflictos, sino aprender a manejar situaciones conflictivas buscando soluciones constructivas entre todos y sin llegar a la violencia.

1.

INTRODUCCIÓN

El objetivo de este libro digital es compartir con la comunidad académica, educativa, estudiantil y a los interesados en general ciertas herramientas analíticas para comprender el tema de la violencia escolar así como estrategias para su prevención y erradicación basadas en una investigación etnográfica realizada en el Altiplano Noreste en México. Esta investigación se desarrolló en el marco del proyecto *“Condiciones y necesidades socioculturales de educación básica en contextos de marginación y violencia rural en el sur de Nuevo León”* que recibió financiamiento de la convocatoria SEP-SEB Conacyt (189621) durante el periodo de octubre 2013 a julio del 2015 así como en el proyecto *“Múltiples violencias sociales en el espacio escolar en el Altiplano Noreste”* financiado por el Programa de Apoyo a Proyectos de Investigación e Innovación Tecnológica (PAPIIT IA302416) de la UNAM durante febrero del 2016 a diciembre de 2017. A través de observaciones, entrevistas y pláticas informales un equipo de investigación interdisciplinario se aproximó a seis municipios de San Luis Potosí y Nuevo León con la intención de generar conocimiento sobre las múltiples formas en que se manifiesta la violencia en los ámbitos cotidianos de las escuelas rurales. En total, se realizaron 100 entrevistas a alumnos principalmente, aunque también se entrevistaron a padres de familia y a maestros de las siguientes localidades; en San Luis Potosí: La Cruz y la Rinconada en Cedral, la cabecera municipal de Vanegas en Vanegas, la cabecera municipal de Matehuala en Matehuala; en Nuevo León: San José de Raíces en Galeana, Acuña y Cruz de Elorza en Doctor Arroyo, la cabecera municipal de Mier y Noriega en Mier y Noriega. Lo que el lector tiene en sus manos es una versión sintética de algunos de los hallazgos más importantes de este proceso de investigación. La finalidad es

que este documento llegue a manos de autoridades, directivos, profesores, alumnos, padres de familia y demás personas involucradas en los espacios escolares y que de alguna manera se ven afectadas por relaciones violentas en sus entornos de estudio y trabajo.

Partimos de la idea de que la violencia escolar es un tipo de relación social enmarcada en una institución educativa donde existe un abuso de poder que conlleva a comportamientos que generan diversos tipos de daños entre los individuos involucrados (tanto de la víctima como del victimario) y que pretenden reforzar o alterar la dominación de uno sobre el otro (Furlán, 2012; Gómez et. al., 2013; Chávez, 2014). Si bien, regularmente se definen como violentos los hechos de agresividad extrema que provocan daños físicos, éstos episodios nunca ocurren de forma aislada o espontánea, sino que se enmarcan en cierto tipo de relación social que provoca malestar en alguna de las partes aun cuando no se acepte de forma consciente o se identifique con claridad al destinatario final del daño causado. Al enfatizar en el carácter relacional de la violencia queremos dejar claro que ésta no existe por sí misma ni suele ser un fin en sí mismo, ya que se requiere de la existencia de un "otro" con el cual se tejan relaciones de interdependencia asimétrica. Siendo la finalidad de la violencia causar algún tipo de daño, es necesario enfatizar que esto se logra sólo cuando se interactúa con otros sujetos los cuales ocupan una posición jerárquica en el campo de las relaciones sociales.

Si estamos hablando de relaciones sociales violentas más que de actos aislados, es necesario apuntalar que estas deben de caracterizarse por la dominación y deben estar situadas en momentos de tensión o conflictividad. El tipo de conflicto desencadenante puede ser de diversa índole, pero en el ámbito educativo regularmente tiene que ver con el incumplimiento de las expectativas entre los actores escolares o bien con cuestionamientos a la autoridad de forma directa o indirecta. Cada sujeto genera expectativas sobre su propio rol y el de los otros dentro de la escuela, y cuando éstas no se cumplen se generan conflictos y tensiones entre ellos. Es por ello que una de las variables a considerar en investigaciones de esta índole es lo que esperan los alumnos, padres de familia, autoridades educativas y maestros sobre ellos mismos, los demás y sobre el sistema escolar en general.

Vista de esta manera, la violencia debe ser entendida en su carácter procesual, ya que las relaciones de poder nunca son inmutables, por el contrario, se transforman constantemente y con frecuencia se desgastan. También es necesario considerar a la violencia escolar como un fenómeno que se define desde “adentro y abajo”, es decir, desde la propia experiencia de los sujetos que la viven y desde el propio marco normativo que rige sus vidas de forma cotidiana. Abordar la violencia desde la experiencia de los sujetos implica ir detrás de las diferentes lógicas de acción y marcos de interpretación del mundo que explican la violencia; es decir, explorar las subjetividades nunca permanentes y coherentes de los distintos actores que la viven, por ello resulta fundamental explorar las acciones, representaciones y emociones vinculadas a la violencia. Esto nos permite entender por qué muchas de las acciones cotidianas en las escuelas pueden resultar sumamente violentas para un individuo mientras que para otros pasan totalmente desapercibidas. Finalmente, la violencia es una forma de concebir, de comportarse y de relacionarse que se aprende a lo largo de los procesos de socialización por lo que siempre está situada culturalmente.

En México, el tema de la violencia escolar comenzó a tratarse de forma indirecta en la década de los noventa con las primeras investigaciones dedicadas a analizar los problemas de indisciplina en el aula y una crisis de valores que marcaban los primeros conflictos entre los sujetos escolares. Fue hasta iniciado el nuevo siglo que la violencia se convirtió en un campo de investigación con una diversidad de enfoques teóricos y metodológicos, lo cual ha dado como resultado la publicación de un primer estado del conocimiento nacional sobre la temática (Furlan y Spitzer, 2013). Las investigaciones específicas comenzaron con un fuerte impulso cuantitativo gracias a la realización de encuestas y sondeos de opinión que pretendían identificar tendencias y obtener un panorama general de la violencia escolar. De forma paulatina a lo largo de la década del 2000 se fueron clasificando los diferentes tipos de violencias, se enfatizaba en las causales y se advertía sobre la necesidad de contextualizar culturalmente las prácticas consideradas como violentas. En este momento, el interés por la violencia llegó a las instituciones públicas vinculadas a la educación quienes promovieron estudios y estrategias de intervención para contrarrestar esta problemática. En los últimos años, los trabajos académi-



cos se han distinguido por su intención resolutive lo cual ha desencadenado el predominio de perspectivas con una fuerte carga moral que califican y condenan la violencia y abonan menos hacia su comprensión desde enfoques complejos y holísticos (Gómez y Zurita, 2013). Es por ello que abundan las investigaciones normativas-prescriptivas frente a una escasez de trabajos analíticos basados en material empírico y local. Por otro lado, ha habido una centralidad sobre el tema del *bullying* –definida como la violencia entre pares–, que ha limitado la identificación de otros tipos de violencia y ha abusado conceptualmente del término a tal grado que actualmente se emplea de forma cotidiana entre los propios escolares. Esto ha propiciado que la violencia se conciba principalmente como responsabilidad de los alumnos con lo que se simplifica el fenómeno (Furlan, 2012).

A partir de este escenario, resulta importante generar investigaciones locales o regionales que apunten hacia una problematización del mismo término de violencia escolar y brinden información sobre las diferentes formas de vivirla en el espacio escolar. Bajo esta idea se planteó la necesidad de abordar esta temática en un espacio poco abordado por la investigación social y que además presenta características geográficas y culturales similares. La idea de que el sur de Nuevo

León y el altiplano potosino forman parte de una región más amplia no es nueva, ya que varios autores hablan del Gran Desierto Chihuahuense como un territorio cuyas características geográficas áridas imponen actividades de subsistencia entre sus pobladores rurales como el pastoreo trashumante, la agricultura de temporal y la recolección. Este gran desierto abarca desde los estados norteamericanos de Nuevo México y Texas hasta Chihuahua, Coahuila, Durango, Zacatecas, San Luis Potosí y Nuevo León en el territorio mexicano (Guzmán, 1998; Mora, 2013). Las características geográficas posibilitan que los habitantes compartan ciertos modos de vida; sin embargo, las relaciones cotidianas de los pobladores suelen ser más reducidas en términos espaciales (Zebadúa, 2009; Servín y Cano 2009; Servín 2010). Dentro del Gran Desierto Chihuahuense existen pequeñas subregiones que articulan ciertas prácticas sociales y culturales de sus habitantes. Los pobladores del sur de Nuevo León sitúan sus interacciones sociales dentro de su entorno inmediato teniendo a municipios potosinos como referentes de su cotidianeidad.

En los recorridos de campo y en las entrevistas con los pobladores de la zona de estudio se encontró que Matehuala funciona como el eje articulador de la región porque concentra actividades tales como la comercialización de productos básicos, así como la compra-venta de cabras y los productos derivados (leche, queso), que sostiene la economía doméstica de un importante número de familias en la región. También concentra el tráfico de personas y mercancías hacia Estados Unidos. Familias de los municipios de Doctor Arroyo y Galeana han emigrado a Matehuala en búsqueda de un mejor acceso a servicios, entre ellos, los escolares. Hay colonias enteras de personas del sur de Nuevo León que tiene acceso marginal a los servicios urbanos. Los profesores rurales de la región suelen ser originarios de este municipio. A partir de esta información surgió la hipótesis de formular una subregión que reflejara las prácticas locales, así como las percepciones y significados de los sujetos sobre el espacio que habitan.

Las actividades productivas de la zona son de diversa índole: desde la ganadería, recolección, caza, agricultura de temporal además de que las remesas generadas por las altas tasas de migración internacional y los recursos de los programas asistencialistas gubernamentales generan ingresos económicos a las familias. Hay que destacar la importancia de la ganadería caprina cuyo carácter trashumante

imprime ciertas dinámicas territoriales y formas de organización social y familiar a nivel local que impactan en las prácticas escolares (Mora, 2013). Hay alumnos que dejan de asistir a la escuela por acompañar a sus padres al pastoreo o bien ésta se convierte en su actividad principal en cuanto salen de la escuela, especialmente en el caso de los varones.

Las formas de asentamiento regional tienen un alto impacto en la vida escolar. Una característica de las zonas semidesérticas es la poca población debido en gran parte a la existencia limitada de recursos para la subsistencia. Más del 35% de los ejidos de la zona cuentan con menos de 100 habitantes. Esta zona reporta dos realidades contrastantes: por un lado una enorme cantidad de asentamientos rurales con una muy baja densidad poblacional en extensas áreas y, por el otro, se encuentran los polos urbanos que concentran a la mayoría de la población (Chávez y Hernández, 2015). Esta situación afecta el abastecimiento de servicios básicos y por supuesto, escolares. El grado promedio de escolarización es de cuatro a seis años considerando a las cabeceras municipales con los niveles más elevados.

Las escuelas rurales en el altiplano noreste suelen tener espacios y tiempos flexibles ya que no existe una demarcación fija en cuanto a la localidad y a la escuela: los alumnos entran y salen del salón o de la escuela; interactúan con sus padres a la hora de ingerir sus alimentos y en ocasiones tienen horarios variados para cubrir sus clases. Especialmente en el estado de San Luis Potosí, las escuelas rurales son unitarias o bidocentes y es común que entre los alumnos se encuentren lazos de parentesco. Gracias al trabajo de campo, percibimos casos de familias que migraron a las cabeceras municipales pero que siguen llevando a sus hijos a las escuelas rurales, también el caso de niños que se quedan con sus abuelos principalmente por motivos migratorios (a otro estado o a Estados Unidos) o por abandono. Definitivamente, la migración urbana estatal así como internacional a Estados Unidos es un fenómeno que impacta la vida cotidiana de la población del noreste mexicano. De 2009 a 2014 un total de 28 776 personas nacidas en el estado de San Luis Potosí emigraron hacia Estados Unidos de América, lo cual coloca a la entidad en el quinto lugar a nivel nacional. Matehuala, eje del altiplano noreste, es uno de los cinco municipios con mayor expulsión de migrantes, junto con la cabecera municipal de San Luis Potosí, Rioverde, Ciudad Valles y Ciudad

Fernández (Coespo, 2017). Mientras que en Nuevo León, los municipios con mayor índice migratorio se encuentran precisamente en la zona sur, específicamente en Galeana (Conapo, 2012).

Es importante señalar que esta región está articulada a través de una de las vías terrestres más importantes del país: la carretera Panamericana, mejor conocida como la "carretera 57" la cual conecta la ciudad de México con la frontera norteamericana a través de 1 295 km. Esto permite un flujo importante de personas y mercancías legales e ilegales que imprimen una dinámica social y económica singular en la región. En los poblados rurales es común encontrar electrodomésticos y objetos de importación norteamericana adquiridos a través de la venta ilegal mejor conocida como "machaca" o a que fueron adquiridos de segunda mano gracias a las redes migratorias. Esto convierte a la región del altiplano en una zona estratégica para el tráfico que últimamente ha sido objeto de disputa entre la delincuencia organizada.

En años recientes, la zona del altiplano ha sido escenario de conflictos armados vinculados con el narcotráfico. Históricamente ha sido un territorio estratégico para el comercio legal e ilegal de mercancías, por lo que su disputa para el tráfico de drogas tomó mayor auge a partir del 2011. Recientemente se ha convertido en un punto de flujo para la trata ilegal de personas. Estos hechos sin duda han afectado la dinámica cotidiana de los pobladores, sin que la población infantil escolar sea la excepción. Al iniciar esta investigación, la violencia escolar se asociaba directamente con la presencia del narcotráfico en las escuelas, así me lo referían los directores y los funcionarios de las zonas escolares. Inmediatamente fueron identificadas las escuelas donde los profesores reportaban que sus alumnos jugaban a ser "zetitas", que presumían sus vínculos familiares con los grupos de narcotraficantes o señalaban la presencia de padres que habían amenazado a profesores haciéndoles saber sus vínculos con el narcotráfico.

Para caracterizar a la zona, se elaboró un perfil sociodemográfico con información estadística brindada por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) la cual fue estructurada en un Sistema de Información Geográfica (SIG) que permitió situar espacialmente las problemáticas compartidas por los diferentes municipios de nuestra región de estudio. Las variables incluidas son: densidad y



distribución demográfica, la composición de los hogares, la ocupación de las viviendas, la proporción de población económicamente activa, el acceso a servicios y los niveles de escolarización de la población. Una novedad en el análisis de estas características es que se presentan en el nivel ejidal, no por localidad —como suele hacerse tradicionalmente—, por lo que los resultados arrojados son más cercanos a la forma de organización y al funcionamiento de los grupos sociales que habitan esta región. Se ha considerado al ejido como la forma de organización social más importante de la región; con ello, se toma como base un dato que es funcional en la realidad. Dentro de la base de datos del SIG se consideran 338 unidades dentro de las cuales están representados los ejidos, las propiedades privadas y las zonas urbanas.

La primera parte de este libro contiene esta información estadística que permitirá una comprensión sociodemográfica y educativa de la región de estudio. Toda esta información se presenta en un Sistema de Investigación Geográfica que permite el manejo de mapas interactivos que contienen los datos por cada unidad territorial siguiendo la nomenclatura del INEGI. La información proviene del Censo de Población y Vivienda del 2010 y del Censo de Escuelas, Maestros y Alumnos de Educación Básica y Especial del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) y la Secretaría de Educación Pública (SEP). En esta base de datos se encontrará información estadística sobre el número de pobladores, ocupación, migración, educación, acceso a servicios así como infraestructura escolar. El lector podrá consultar esta información para cada ejido de los 6 municipios que hemos trabajado: Matehuala, Cedral, Vanegas (en San Luis Potosí) y Dr. Arroyo, Galeana y Mier y Noriega (en Nuevo León).

Los mapas que aparecen en la primera sección contienen toda la información de los censos aglutinada de manera interactiva. Los mapas están divididos por municipios, cada uno contiene íconos específicos que desplegarán la información censada. Con ella, se pretende poner a disposición de todos los sujetos educativos (autoridades, maestros, padres/madres de familia y alumnos) información relevante sobre la composición social, económica y las condiciones escolares a lo largo y ancho de cada municipio. La intención es que estos datos permitan generar diagnósticos iniciales sobre la región que permitan diseñar y aplicar estrategias edu-

cativas que tengan impacto real. Sin duda, esta información permitirá generar un conocimiento más certero y cercano sobre las condiciones de vida y escolares de la población del Altiplano.

La segunda parte se compone de algunas definiciones conceptuales que establecen un punto de partida para entender qué es la violencia escolar y cómo se relaciona con los problemas y los conflictos. Además, aborda una tipología básica para diferenciar las diversas caras de las violencias sociales que pueden llegar a manifestarse en el espacio escolar. En seguida, el lector encontrará algunos de los hallazgos de investigación más importantes sobre la violencia escolar en el Altiplano Noreste. Esta información pone acento en las maneras en cómo se concibe la violencia desde la perspectiva de los actores escolares y desde las herramientas de resolución que cada uno ejerce en la cotidianidad escolar. En la última parte se señalan algunas propuestas para la prevención y erradicación de la violencia desde la teoría del conflicto, el enfoque de la Noviolencia (o *Ahimsa*) así como desde la justicia restaurativa. Ambas propuestas colocan en el centro el trabajo emocional o espiritual, la lucha pacífica de las injusticias sociales, la interdependencia comunitaria así como la participación activa de los actores involucrados para la reparación de los daños (no sólo de la víctima) a través de diferentes vías. Mirar a las violencias escolares desde una perspectiva basada en las percepciones culturales, las interacciones cotidianas y las miradas de los actores involucradas nos obliga a pensar en formas diferentes de asumirla y manejarla, incluso en otras maneras de vivir la justicia y de resolver los conflictos; la perspectiva gandhiana y las prácticas restaurativas son una propuesta que apunta a la reflexión en este sentido.

Como se señaló al inicio, esta investigación fue un excelente pretexto para conjuntar miradas disciplinarias en un diálogo durante todos estos años. Antropólogos, pedagogos, historiadores, psicólogos, abogados y geógrafos se sumaron a esta preocupación por la zona de estudio y por el tema de la violencia escolar. Quiero agradecer profundamente por el apoyo brindado a diversos investigadores y a sus respectivas instituciones: a Oresta López de El Colegio de San Luis, a Armando René Espinosa jefe del Departamento de Investigación Educativa del Sistema Educativo Estatal Regular de San Luis Potosí, a Socorro Ramírez Vallejo de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal de San Luis Potosí, a Gerardo Hernández Cendejas de

la Escuela Nacional de Estudios Superiores Unidad Morelia de la UNAM. Extiendo mi gratitud a todos los estudiantes que apoyaron este proyecto: Casael Villaseñor doctorante del Centro de Investigaciones en Geografía Ambiental de la UNAM, Cindylu Fernández, Arlen Nava, Dayana Sosa y Rosa Isela Cleto Díaz todas asistentes y becarias de este proyecto, a Estefanía Santoyo por su apoyo en la revisión del borrador final, a Linda Ojeda de la Licenciatura en Ciencias Ambientales de la ENES, a Eduardo Munguía, Andrea Valencia, Luis Enrique Galicia y Jorge Iván Torres de la Licenciatura en Estudios Sociales y Gestión Local de la ENES-Morelia UNAM.

Un agradecimiento especial a quienes colaboraron con el trabajo en campo que me permitieron encontrar formas alternativas, creativas y emotivas para resolver el complejo tema de la violencia escolar. Mi reconocimiento para la Fundación Aurora A.C. por el importante trabajo que hacen para difundir las herramientas restaurativas dentro y fuera de las escuelas; especialmente para Arcelia Ibarra, Ana María Muñoz, Ofelia Torres, Karla Gómez y Verónica Perez. Otro agradecimiento a Sonia Deotto de OraWorldMandala, programa de extensión de la universidad de Guyarat Vidyapith (universidad fundada por Mahatma Gandhi en la India en 1920), a Juan Carlos Ruiz Guadalajara de El Colegio de San Luis y a todos los miembros de la Comunidad en Línea para la Vida y la Noviolencia que participaron desde diferentes nodos del país. Especialmente al nodo que conformamos en Morelia: Lupita Queirolo, Arlen Nava, Jerónimo Cruz, Rosa María Guerra, Eduardo Munguía, Rubén de la Cruz y Erandi Rivera, les agradezco por todo lo que construimos en este espacio de encuentro. Agradezco también a EDHUCA A.C (Educación y Capacitación en Derechos Humanos A.C.) por la recopilación de juegos cooperativos y bibliografía especializada en temas de derechos humanos, violencia, resolución de conflictos, construcción de paz, etc. Parte de esta recopilación se encuentra al final de este libro digital con el objetivo de que sirva de apoyo para profundizar en estas temáticas. Finalmente agradezco al área editorial de la ENES-Morelia UNAM y a Alternativa Gráfica por el apoyo brindado para la publicación de este libro digital.

Si este texto que ahora el lector tiene en sus computadoras logra que miremos la violencia escolar como un problema social, cultural y comunitario y logra despertar un camino de curiosidad, empatía, creatividad y esperanza para resolver los actos destructivos, habrá cumplido su razón de ser.



2.

LA REGIÓN DEL ALTIPLANO NORESTE

Mapa de la región del Altiplano Noreste



Mapa de los municipios del Altiplano Noreste



El altiplano noreste forma parte de una región geográfica conocida como el Gran Desierto Chihuahuense, el cual es el más grande en Norteamérica y el segundo con mayor diversidad a nivel mundial. Es un territorio compartido por México y Estados Unidos que se extiende a lo largo de 630,000 km² y está delimitado por los dos sistemas montañosos más grandes de México: la Sierra Madre Oriental y Occidental. Incluye los estados mexicanos de Chihuahua, Coahuila, Nuevo León, Durango, Zacatecas y San Luis Potosí y, en Estados Unidos, Arizona, Nuevo México y Texas.

Una característica de esta zona semidesértica es la poca población debido en gran parte a la existencia limitada de recursos para la subsistencia, a la que hay que agregarle la conformación de pequeños asentamientos dispersos a lo largo de este

territorio. En esta región el 35% de los ejidos cuentan con menos de 99 habitantes.

Existe además una baja densidad poblacional: el 80% de los ejidos tienen entre 1 y 1.99 hab/has, lo que representa al 34.36% de la población.

La forma de asentamiento disperso y la baja densidad demográfica resultan de una adaptación al ambiente semidesértico, que ofrece escasos recursos naturales para el aprovechamiento productivo de los grupos sociales que lo habitan. En gran medida, este patrón de dispersión está relacionado con las actividades ganaderas, en especial de ganado caprino. Esta actividad productiva está sumamente relacionada con la forma de vida trashumante.

La trashumancia es un sistema de explotación extensivo basado en la movilidad del ganado en función del ciclo anual de lluvias y secas. Este sistema permite un uso extensivo, rotativo, diversificado y óptimo del territorio además de generar movilidad temporal de los habitantes. San Luis Potosí y Nuevo León –junto con Chihuahua, Coahuila, Zacatecas y Durango–, aportan el 50% de la producción caprina nacional.

Además de la ganadería trashumante, la población sobrevive a través de la recolección, la caza, la agricultura de temporal, las remesas de la migración nacional e internacional y de los programas públicos de desarrollo social.



2.1 DATOS SOBRE POBREZA Y MARGINACIÓN EN EL ALTIPLANO NORESTE

a) Indicadores de bienestar

El bienestar económico es el ingreso del que disponen las personas para adquirir bienes y servicios para obtener los satisfactores que requieren. La población que está por debajo de la línea de bienestar cuando no cuenta con los recursos suficientes para cubrir sus necesidades tanto alimentarias como no alimentarias. La línea de bienestar mínimo permite identificar a la población que no tiene los ingresos suficientes para adquirir los alimentos que conforman la canasta básica. En municipio de Mier y Noriega el 87% de la población se ubica por debajo de la línea de bienestar y 61% se encuentra por debajo de la línea de bienestar mínimo. Mientras que Matehuala es el que muestra menor índice de población que se encuentra por debajo de la línea de bienestar con 54% y debajo de la línea de bienestar mínima con 16%.

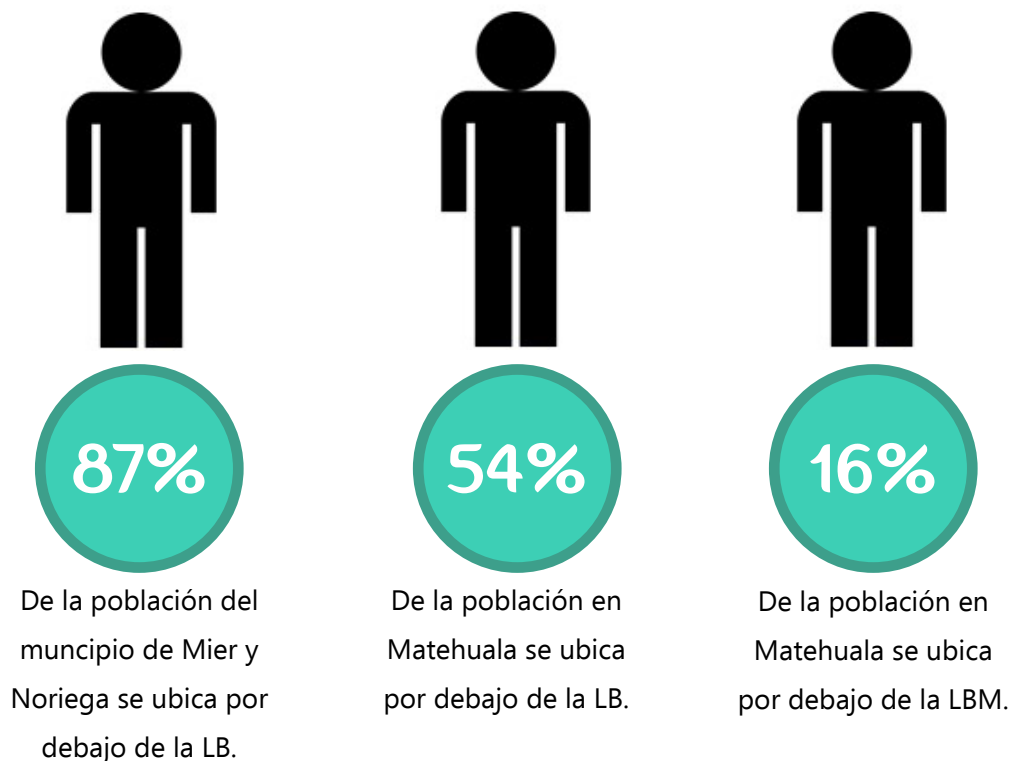
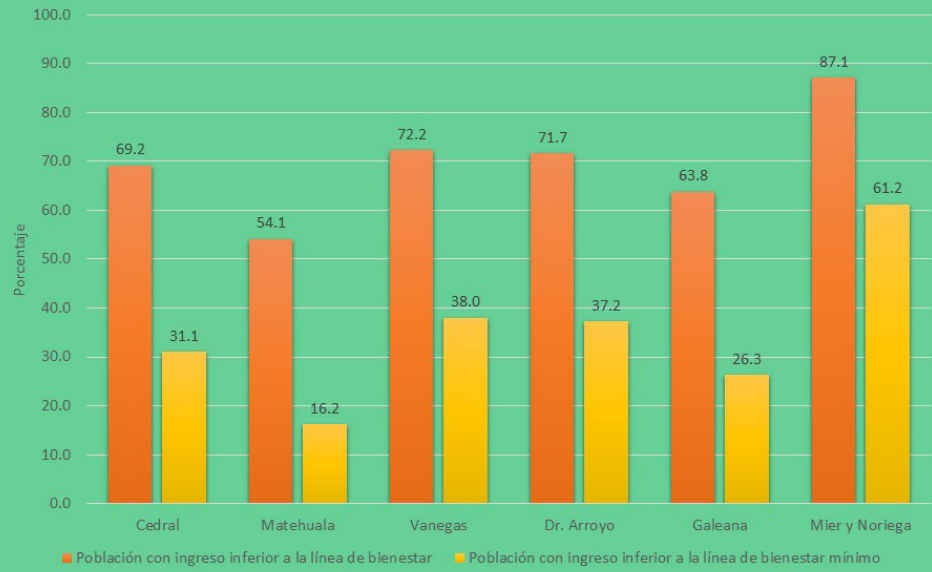
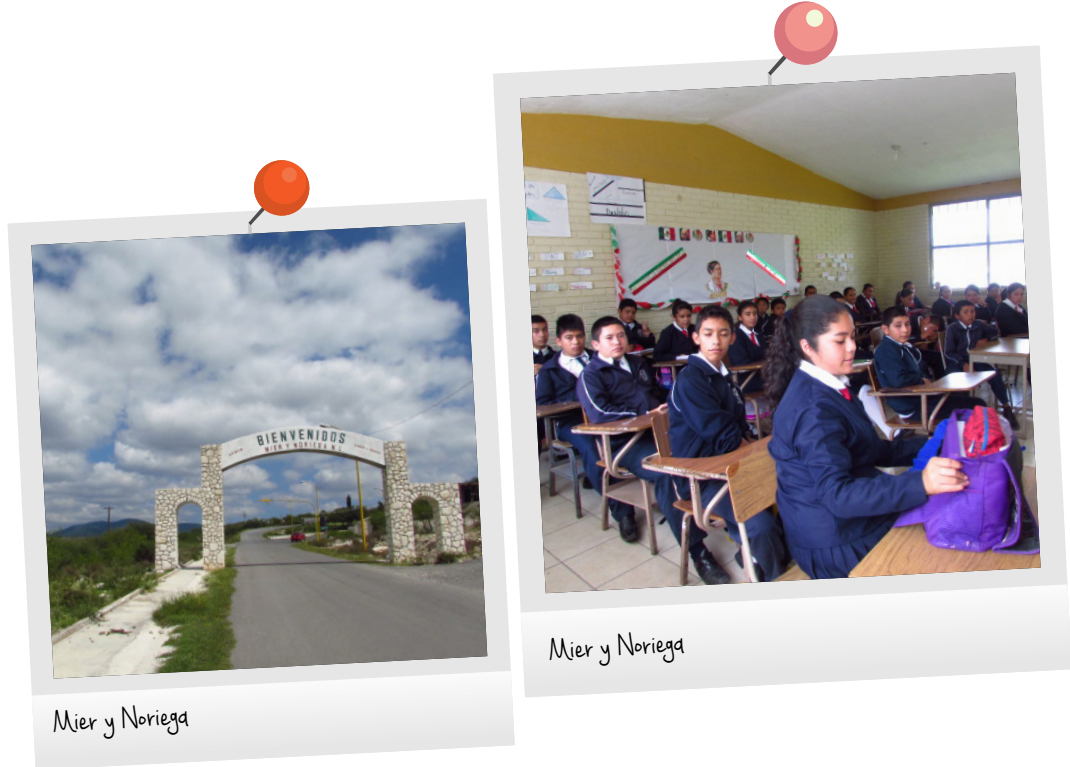


Figura 1. Bienestar económico



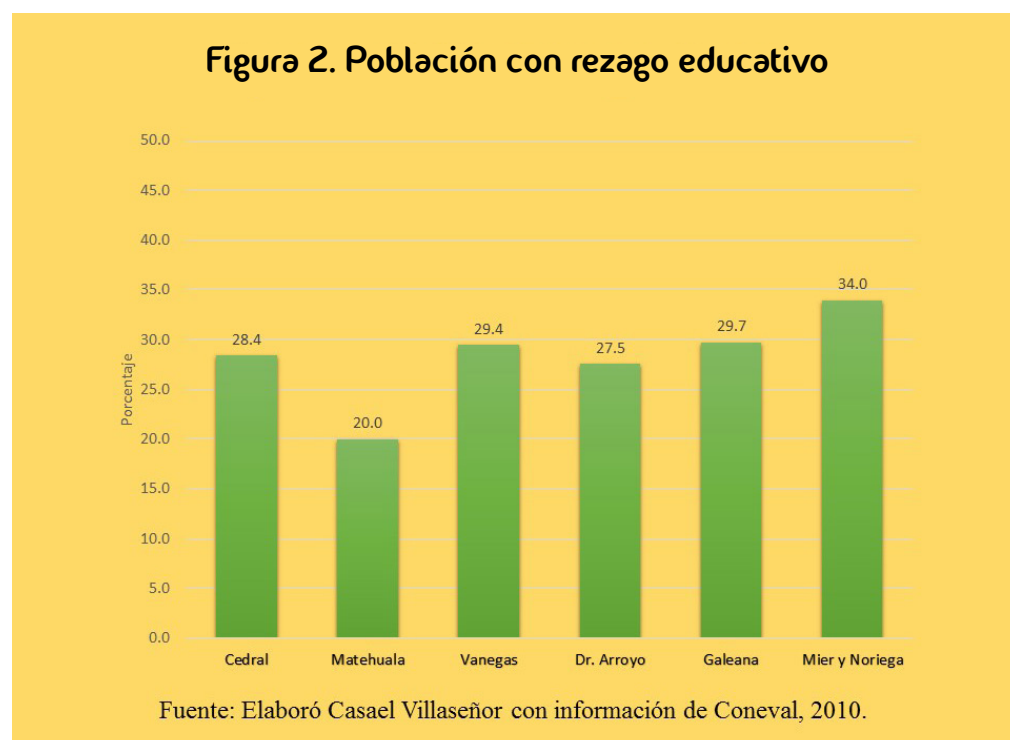
Fuente: Elaboró Casael Villaseñor con información de Coneval, 2010.



b) Rezago educativo

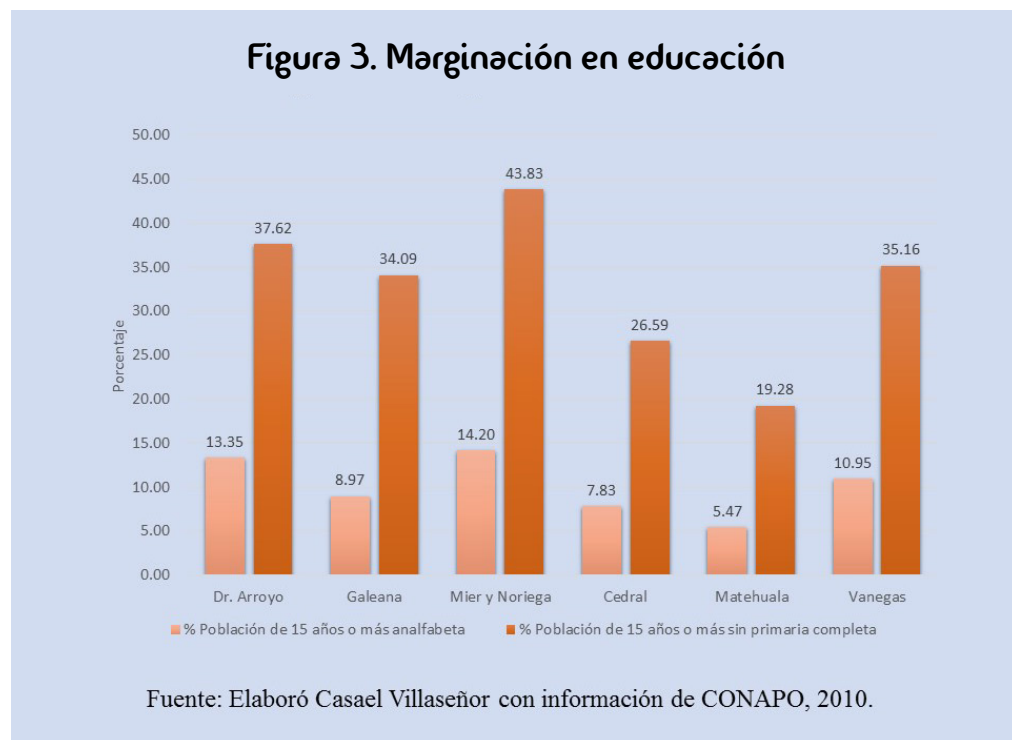
Según la Norma de Escolaridad Obligatoria del Estado Mexicano (NEOEM) se establece que la población con carencia por rezago educativo es aquella que cumple alguno de los siguientes criterios:

- 1.** Tiene de tres a quince años, no cuenta con la educación básica obligatoria y no asiste a un centro de educación formal.
- 2.** Nació antes de 1982 y no cuenta con el nivel de educación obligatoria vigente en el momento en que debía haberla cursado (primaria completa).
- 3.** Nació a partir de 1982 y no cuenta con el nivel de educación obligatoria (secundaria completa).



Los 6 municipios que conforman el Altiplano Noreste presentan un rezago educativo de entre un 20% - 35%.

Las localidades de Mier y Noriega y Dr. Arroyo son los que presentan un mayor problema de analfabetismo, ya que 14% y 13% de su población respectivamente se encuentra en esta situación. En términos de rezago educativo también son estos dos municipios los que presentan las peores condiciones ya que 44% y 38% de su población mayor de 15 años no terminó sus estudios de primaria.



Estos municipios son los que tienen mayor porcentaje de alfabetización

Mier 14%

Dr. Arroyo 13%

Cedral

Cedral



Cruz de Elorza, NL



Mier y Noriega



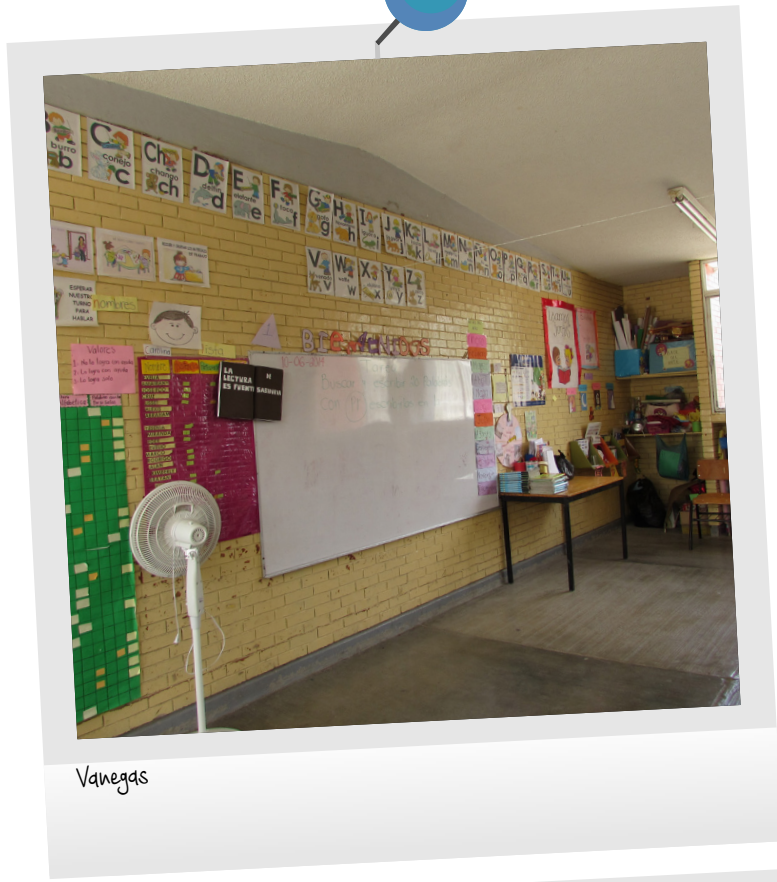
Mier y Noriega



Cruz de Elorza, NL



Cedral



Vaneegas



Vaneegas



Vaneegas

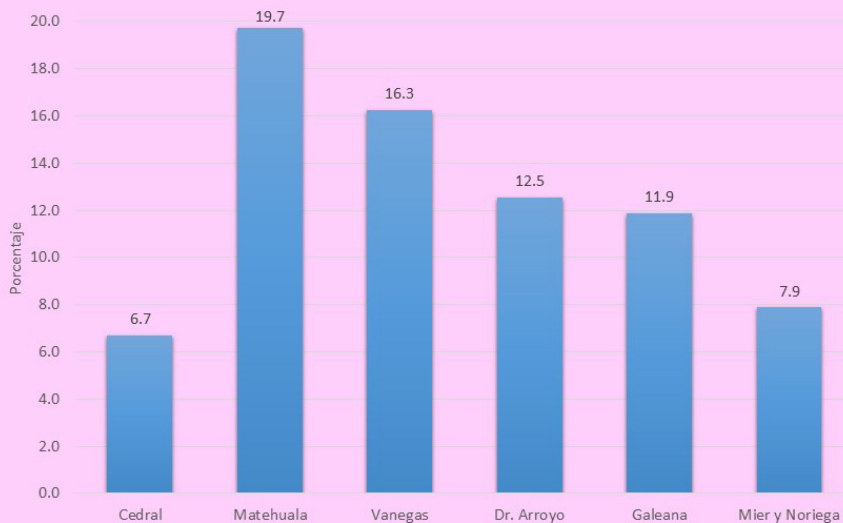
c) Acceso a los servicios de salud

Matehuala, el municipio más urbanizado, es el que presenta el mayor rezago en acceso a la salud.

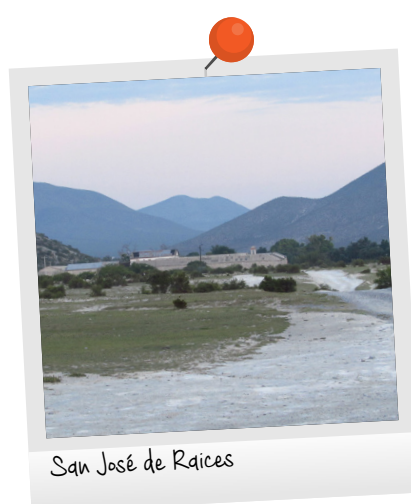
20%

de la población no cuenta con adscripción o derecho a recibir servicios médicos de alguna institución que los presta, incluyendo el Seguro Popular, las instituciones públicas de seguridad social (IMSS, ISSSTE federal o estatal, Pemex, Ejército o Marina) o los servicios médicos privados.

Figura 4. Población con carencia por acceso a la salud



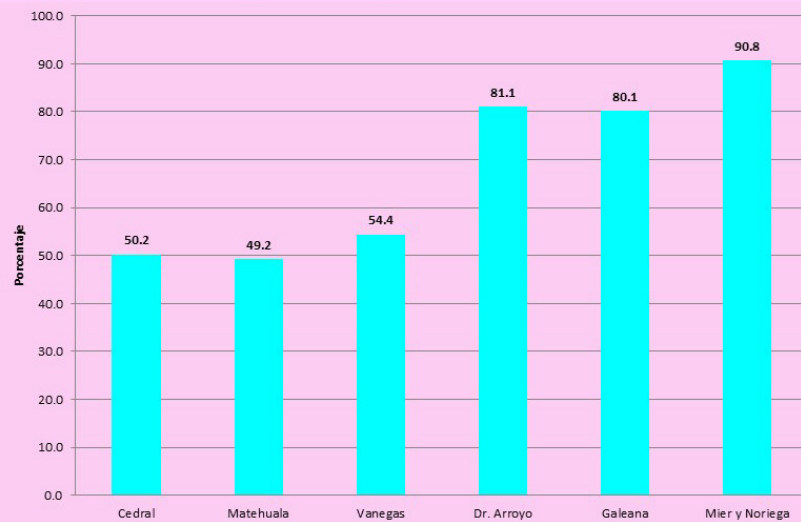
Fuente: Elaboró Casael Villaseñor con información de Coneval, 2010.



d) Acceso a la seguridad social

Los municipios de Nuevo León son los que presentan mayor porcentaje, que van de entre el 80% y el 90% de población, que tiene carencia por acceso a la seguridad social.

Figura 5. Población con carencia por acceso a la seguridad social



Fuente: Elaboró Casael Villaseñor con información de Coneval, 2010.



e) Indicadores de pobreza multidimensional

Una persona se encuentra en situación de pobreza multidimensional cuando no tiene garantizado el ejercicio de al menos uno de sus derechos para el desarrollo social, y si sus ingresos son insuficientes para adquirir los bienes y servicios que requiere para satisfacer sus necesidades.

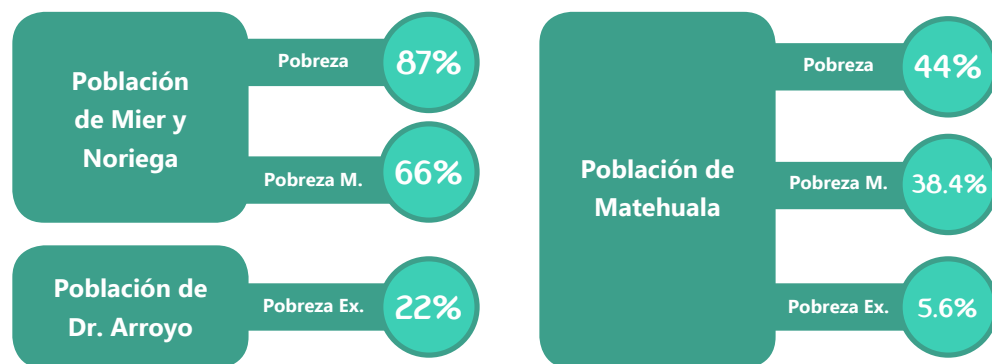
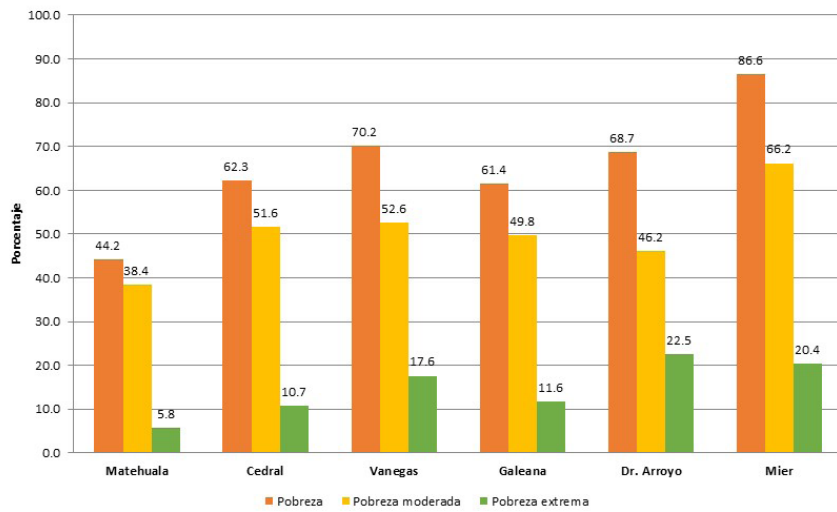
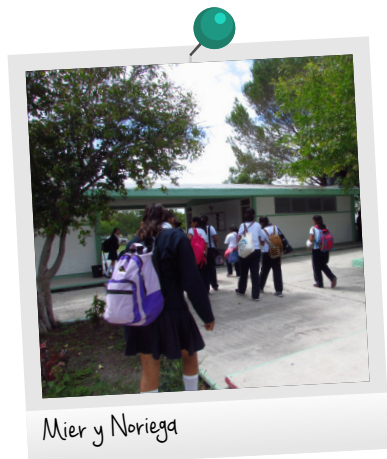


Figura 6. Población en pobreza



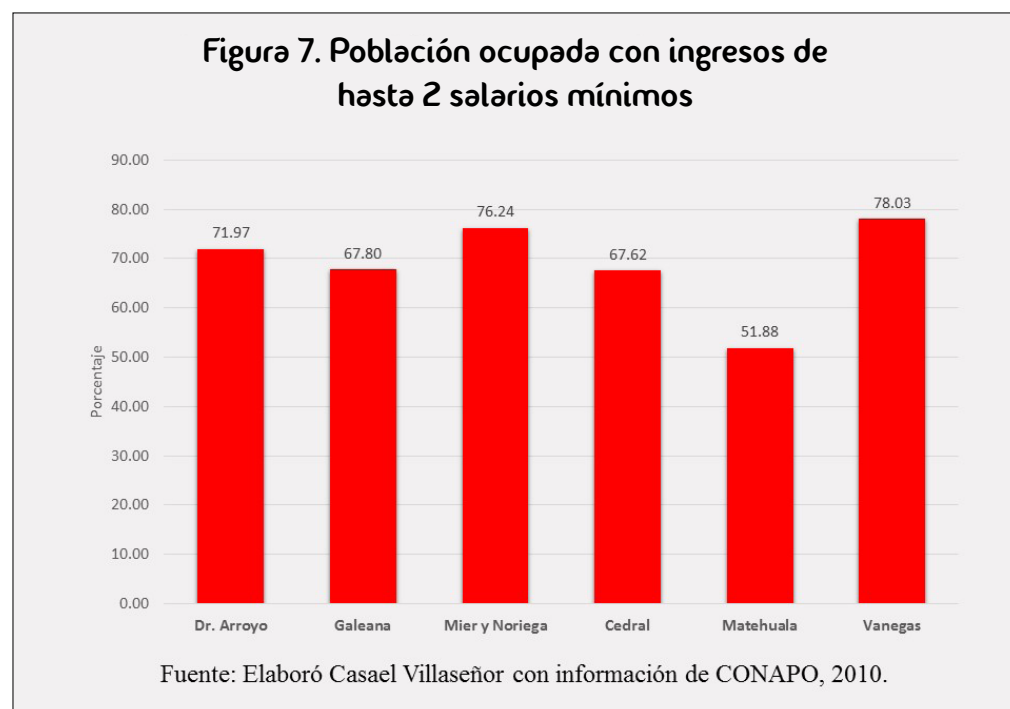
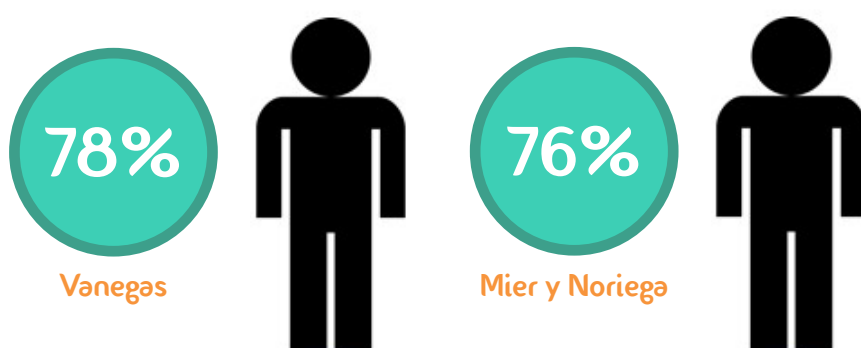
Fuente: Elaboró Casael Villaseñor con información de Coneval, 2010



f) Ingresos

Otro indicador que compone el índice de marginación es el porcentaje de población con ingresos de dos o menos salarios mínimos. Los datos de este sobre los municipios del altiplano noreste indican las graves condiciones económicas en las que se encuentra la gran mayoría de la población que habita en ellos.

Los casos más graves son los municipios:



Grado de marginación

El grado de marginación que caracteriza a los municipios que comprenden a esta región según el Consejo Nacional de Población (CONAPO, 2010) es de “medio” a excepción del que presenta el municipio de Matehuala.

Cuadro 1. Índice y grado de marginación 2010.

Municipio	Población total	Índice de marginación	Grado de marginación	Lugar en el contexto estatal
Dr. Arroyo	35,445	0.2	Medio	4
Galeana	39,991	-0.1	Medio	7
Mier y Noriega	7,095	0.3	Medio	3
Cedral	18,485	-0.6	Medio	49
Matehuala	91,522	-1.2	Bajo	56
Vanegas	7,902	0.4	Medio	21

Fuente: CONAPO, 2010.

g) Pobreza, Marginación y población beneficiaria de Oportunidades

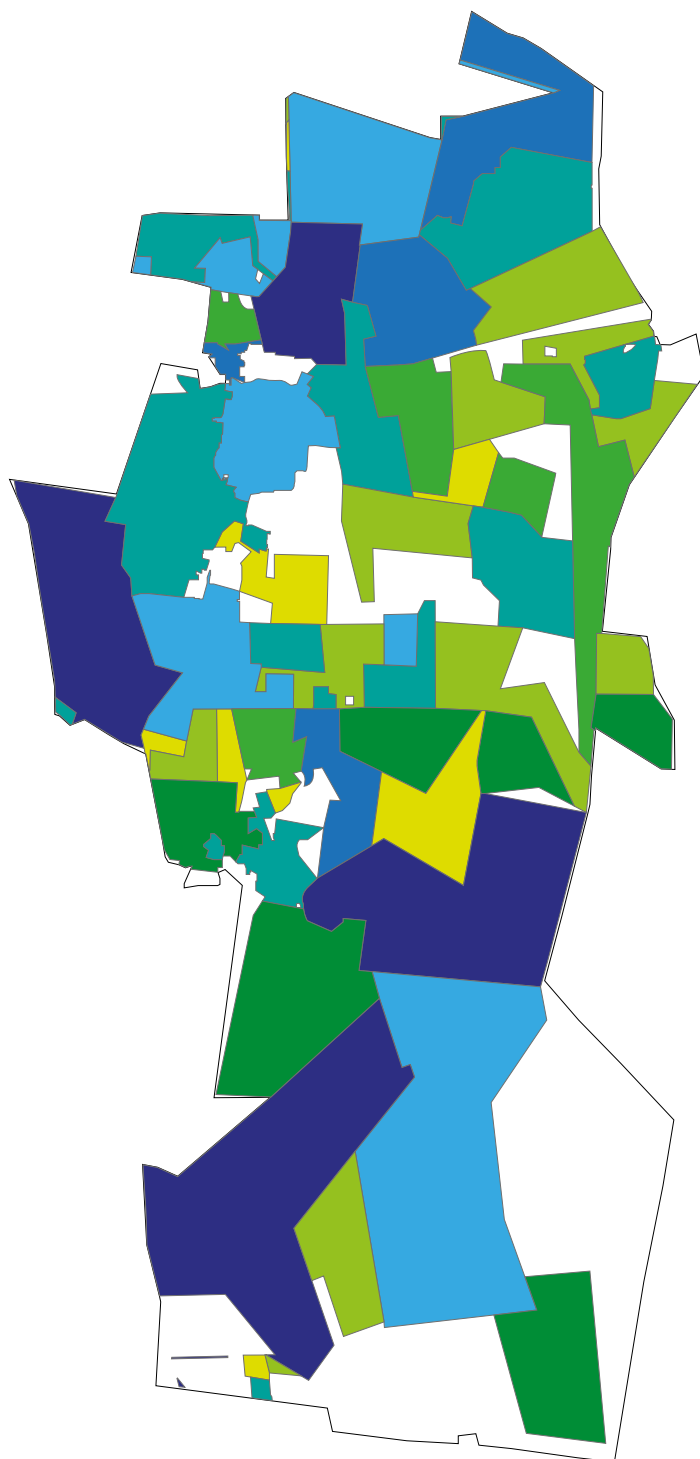
El grado de cobertura que tienen el programa de Oportunidades en los municipios es de 75.5%, 57.1%, 55.8% y 52.5% en los municipios de Mier y Noriega, Vanegas, Dr. Arroyo y Galeana, en orden descendente respectivamente. Lo anterior hace pensar que programas como el de Oportunidades solamente son paliativos al problema de pobreza y marginación.

Cuadro 2. Pobreza, marginación y población beneficiaria de Oportunidades

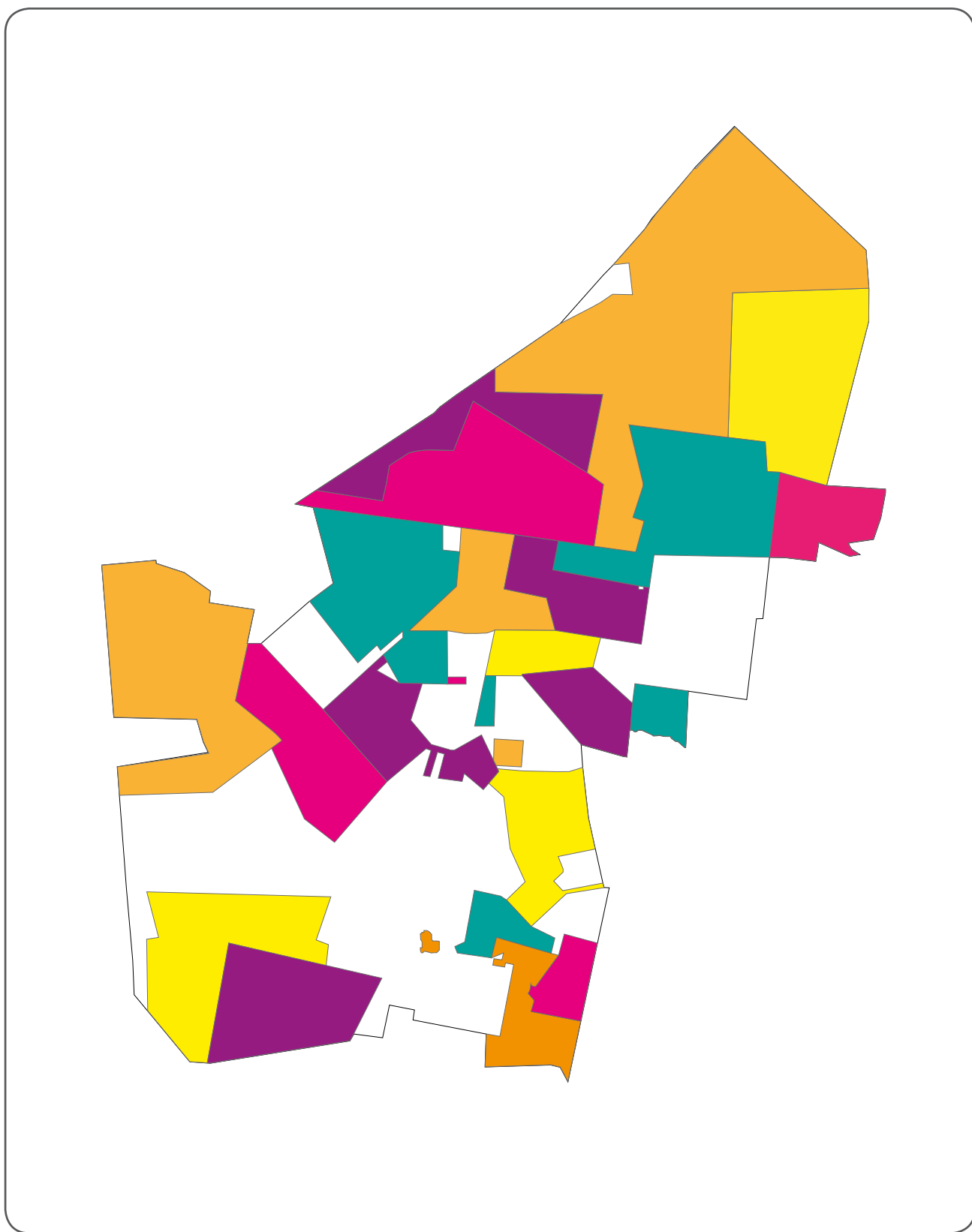
Unidad política administrativa	Población total	Porcentaje de población en pobreza	Grado de marginación	Beneficiarios de Oportunidades	Porcentaje de beneficiarios de Oportunidades con respecto a la población total
Nacional	112,336,538	46.3		25,112,938	22.4
SLP	2,585,518	52.5		848,865	32.8
Matehuala	96,981	44.2	Bajo	15,711	16.2
Cedral	18,485	62.3	Medio	6,929	37.5
Vanegas	7,902	70.2	Medio	4,514	57.1
NL	4,653,458	21.1		310,313	6.7
Galeana	39,991	61.4	Medio	20,995	52.5
Dr. Arroyo	35,445	68.7	Medio	19,772	55.8
Mier	7,095	86.6	Medio	5,355	75.5

Fuente: Elaboró Casael Villaseñor con datos de Conapo, 2010; Coneval, 2010 y Sedesol, Padrón de beneficiarios del Programa Oportunidades, información referida al periodo enero-febrero, 2014.

Mathuála



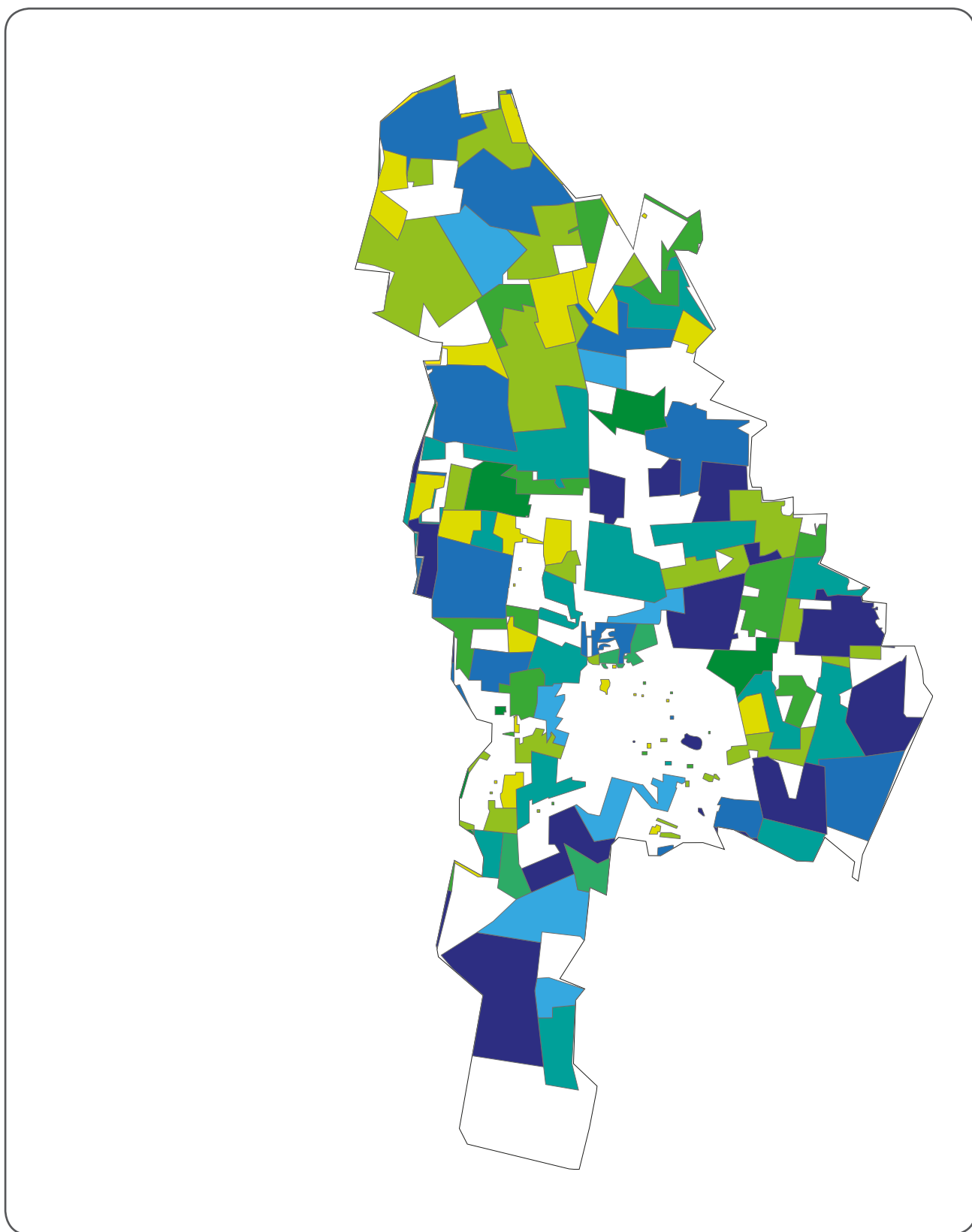
Vanegas



Cedral



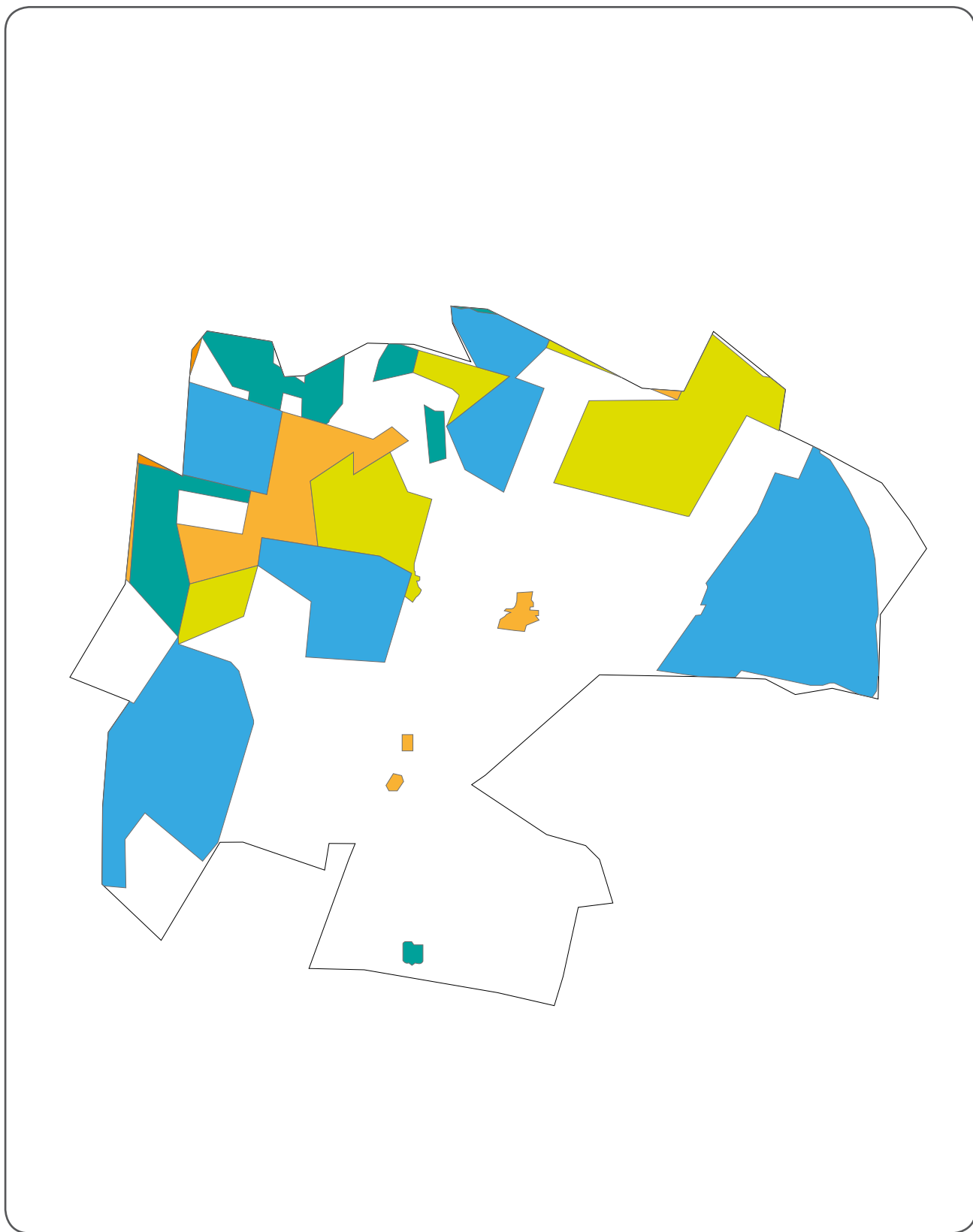
Dr. Arroyo



Galeana



Mier y Noriega





3.

¿QUÉ ES LA VIOLENCIA ESCOLAR?

La violencia escolar se construyó como un problema educativo gracias a los marcos normativos internacionales que protegían los derechos de la infancia. En México, esta exigencia internacional se tradujo en una centralidad del fenómeno del bullying y en considerar a la población infantil como el principal actor social inmerso en esta problemática.

- En 1989 el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) realizó la Convención sobre los Derechos del Niño de las Naciones Unidas en el que se reconoce el derecho de los niños a una vida libre de violencia.
- La Organización Mundial de la Salud en el 2002 presentó el Informe Mundial sobre la Violencia y la Salud, el cual señalaba la importancia de atender las diversas formas de violencia que viven los niños a nivel mundial.
- En el 2006 la UNESCO publicaba el Informe Mundial sobre la Violencia contra los Niños y las Niñas en el que de nueva cuenta se señala a la escuela como uno de los ámbitos más violentos, pero también de mayor protección hacia la infancia.

Convención sobre los Derechos del Niño de las Naciones Unidas

El 20 de noviembre de 1989 el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) realizó la Convención sobre los Derechos del Niño de las Naciones Unidas. Siendo el primer instrumento internacional que incorpora los derechos humanos: civiles, económicos, políticos, culturales y sociales de los niños. Se basa en los instrumentos internacionales anteriores, como la Declaración de Ginebra de 1924 sobre los Derechos del Niño y la Declaración de los Derechos del Niño aprobada por la Asamblea General el 20 de noviembre de 1959. La Convención, en sus 54 artículos "reconoce que los niños son individuos con derecho de pleno desarrollo físico, mental y social, y con derecho a expresar libremente sus opiniones" (Unicef, 2006). Define los derechos humanos básicos como: la no discriminación, el derecho a la supervivencia, al desarrollo pleno, a la protección contra influencias peligrosas, los malos tratos y la explotación; y a la plena participación en la vida familiar, cultural y social. En sus artículos 28° y siguientes habla sobre el derecho a la educación y sobre la aplicación de la disciplina escolar que deberá respetar la dignidad del niño en cuanto persona humana.

UNICEF. Comité Español, (2006). "Convención sobre los Derechos del Niño". Madrid, Nuevo Siglo.

Informe mundial sobre la violencia y la salud

El 3 de octubre del 2002 la Organización Mundial de la Salud (OMS) publicó el primer Informe mundial sobre la violencia y la salud. El informe es el resultado de tres años de trabajo de más de 160 expertos en más de 70 países y de reuniones regionales de consulta realizadas en África, las Américas, Asia, Europa y el Medio Oriente. Este informe da seguimiento a la declaración que hizo la OMS en 1966 sobre la violencia como uno de los principales problemas de salud pública. El informe explora la magnitud de sus efectos en la salud y en la sociedad, los factores de riesgo y protección y los esfuerzos de prevención que se han desplegado. Una de las áreas prioritarias que resalta el informe es la inversión en la prevención primaria: intervenciones tempranas para prevenir que los niños se conviertan en perpetradores de la violencia. La escuela fue identificada como uno de los espacios de mayor violencia infantil, junto con la familia, las instituciones de detención y protección y los lugares de trabajo. En el capítulo 2 del informe se menciona algunos comportamientos de riesgo que son: la participación en riñas, la intimidación común entre los niños en edad escolar que pueden conducir a modalidades más graves de violencia.

OMS. Organización Mundial de la Salud; Organización Panamericana de la Salud (2003). Informe Mundial Sobre la Violencia y la Salud. Washington, D.C

Informe Mundial sobre la Violencia contra los Niños y las Niñas

En el 2006 la UNESCO publicó el Informe Mundial sobre la Violencia contra los Niños y las Niñas. Es la primera vez que se ha tratado de documentar la realidad de la violencia contra los niños en todo el mundo. Apunta a promover las medidas para impedir y eliminar la violencia contra los niños a nivel local, nacional, regional e internacional. El mensaje central del Estudio es que "ninguna forma de violencia contra los niños y niñas es justificable y que toda la violencia es prevenible". El Estudio pretende marcar un punto de inflexión mundial definitivo: el fin de la justificación de la violencia contra los niños y niñas ya sea aceptada como "tradición" o disfrazada de "disciplina". En documento se señala a la escuela como uno de los ámbitos más violentos, pero también de mayor protección hacia la infancia. Los castigos corporales, los daños psicológicos, los abusos sexuales, la discriminación de género y el acoso escolar son las formas más reiterativas de la violencia escolar en el mundo. México se adhirió a este llamado internacional generando programas específicos, observatorios y campañas de prevención además de múltiples investigaciones empíricas.

UNESCO (2009). Informe Mundial sobre la Violencia contra los Niños y las Niñas, coord. Paulo Sérgio Pinheiro.

Hasta el momento han existido diversas políticas educativas tendientes a prevenir o erradicar la violencia en el país: "Contra la violencia eduquemos para la paz" (2003), "Prevención Integral de la Violencia, el Delito y las Adicciones" (2003), "Escuela segura" (2004), hasta la creación de un Convenio de Coordinación para Facilitar el Combate a la Violencia en las Escuelas (2014), entre otros.

La coyuntura política, social y económica de México en los últimos años derivada de la política de combate al narcotráfico, de los programas de seguridad y de la militarización en ciertos territorios han posicionado el tema de la violencia y la seguridad como un asunto ético-político que ha permeado el abordaje científico de esta problemática. La construcción de la violencia como una problemática pública ha imposibilitado su análisis sin la condena moral que despierta a la vez que ha generado investigaciones más prescriptivas y condenatorias en lugar de favorecer la comprensión profunda de sus causas y manifestaciones.

En el ámbito escolar coexisten una variedad de violencias sociales que involucran a todos los actores inmersos en este espacio. Un elemento clave para enten-

der las violencias escolares es partir de la idea de que existen diferentes sistemas normativos interactuando en las instituciones de enseñanza y por ello coexisten diversas maneras de racionalizar la violencia escolar. Al centrar la mirada en las percepciones de los sujetos se obtiene un panorama más complejo sobre las posibilidades de acción frente a este tipo de acciones.

No existe una teoría social predominante sobre la violencia debido a que es un fenómeno complejo, multicausal y que se manifiesta de diversas formas. Si bien, regularmente se definen como violentos los hechos de agresividad extrema que provocan daños físicos, estos episodios nunca ocurren de forma aislada o espontánea, sino que se enmarcan en cierto tipo de relación social que provoca malestar en alguna de las partes aun cuando no se acepte de forma consciente o se identifique con claridad al destinatario final del daño causado.

La violencia es un tipo de **relación social** donde existe un **abuso de poder** que conlleva a comportamientos que generan diversos tipos de **daños** entre los individuos involucrados y que surge en el marco de un **conflicto**. Los **conflictos** que surgen en el marco de las interacciones cotidianas que no son resueltos de forma constructiva o pacífica escalan hasta manifestarse en acciones de violencia. La violencia debe ser entendida en su carácter procesual, ya que las relaciones de poder nunca son inmutables, por el contrario, se transforman constantemente y con frecuencia se desgastan. La violencia es un fenómeno que se define desde “adentro y abajo”, es decir, desde la propia experiencia de los sujetos que la viven y desde el propio marco normativo que rige sus vidas de forma cotidiana. No obstante, estas definiciones se insertan dentro de marcos normativos que construyen en términos sociales lo que cultural e históricamente se define como violencia.

El **conflicto** es algo inherente a las relaciones humanas y por lo tanto sociales. Surge de la relación entre dos o más partes (individuos o grupos) que tienen o consideran que tienen objetivos incompatibles. El problema (dificultad u obstáculo para lograr algo) precede al conflicto, ya que éste se manifiesta ante la falta de acuerdos para su resolución. Todos los conflictos contienen elementos objetivos (recursos) y subjetivos (sensaciones y sentimientos), que

además se presenta como un proceso (fases o etapas) y dependen de la historia y cultura de los actores involucrados (partes en conflicto, mediadores, interlocutores, negociadores, instituciones). Los conflictos suelen generar mecanismos o estrategias de diversa índole para su resolución o bien pueden desencadenar situaciones de violencia que pueden ir escalando. Es decir, el conflicto no siempre detona el ejercicio de la violencia, pero regularmente donde hay violencia existió un conflicto no resuelto por vías pacíficas (Galtung, 2013).

Los conflictos tienen **dos dimensiones**. La dimensión **constructiva** ocurre cuando el conflicto se convierte en una oportunidad de diálogo y genera una toma colectiva de acuerdos y posibilita cambios participativos en un entorno dado. La dimensión **destructiva** sucede cuando el conflicto fractura las relaciones sociales, provoca crisis, escala las tensiones y se cometen acciones violentas. Vivir una **cultura de paz** no significa abolir los conflictos o prohibir que las personas expresen sus diferentes opiniones y puntos de vista. La meta es aprender a manejar situaciones conflictivas buscando soluciones constructivas entre todos y sin llegar a la violencia.

¿Cómo llegamos a las manifestaciones de violencia?



Problema	Conflicto	Violencia
Un alumno rompe las reglas de un juego a la hora del recreo	Los compañeros de juego se molestan por este hecho ya que consideran que eso los puede perjudicar en el resultado final del juego	Los compañeros de juego gritan palabras ofensivas y tiran manotadas y patadas al alumno que rompió las reglas
Una maestra falta a clases sin motivo aparente y sin avisar previamente a las autoridades ni compañeros de trabajo	El director de la escuela culpa a la maestra de irresponsable	El director la exhibe públicamente frente a sus compañeros de trabajo



Problema	Conflicto	Violencia
La escuela carece de recursos para pintar los salones de clase	La escuela solicita cooperación a los padres de familia quienes se muestran inconformes	Los padres de familia toman las instalaciones de la escuela e impiden el ingreso de alumnos y maestros
Una alumna no maneja el idioma español debido a que no es su lengua materna	La alumna se resiste a participar en clase lo que ocasiona la molestia de la maestra y compañeros de clase	Los compañeros se burlan de su forma de hablar y emiten comentarios racistas frente a la maestra quien no actúa

EMOCIONES VINCULADAS A LA VIOLENCIA:

- La violencia contiene elementos objetivos (recursos) y subjetivos (sensaciones y sentimientos).
- Algunas de estas emociones son: enojo, desesperación, decepción, temor, venganza, entre otras.
- Durante los conflictos florecen sentimientos negativos mientras que en la violencia se cometen acciones guiadas por estas emociones.
- La violencia está íntimamente ligada con el manejo de las emociones por lo que esto se puede convertir en una ruta de solución a las agresiones escolares.

Uno de los grandes problemas para erradicar la violencia escolar es desvincularlo de la parte emocional. La indiferencia es un gran obstáculo para tratar esta problemática.





Vivir una cultura de paz no significa abolir los conflictos, sino aprender a manejar situaciones conflictivas buscando soluciones constructivas entre todos y sin llegar a la violencia.

4.

TIPOS DE VIOLENCIA

VIOLENCIA FÍSICA:

agresiones físicas que pueden o no provocar lesiones visibles (golpes, empujones)

VIOLENCIA PSICOLÓGICA:

agresiones que socaban la seguridad, la autoafirmación y la autoestima (amenazas, rechazo, manipulación, chantaje, calumnias)

VIOLENCIA ESTRUCTURAL:

produce daños por la inexistencia de condiciones materiales e inmateriales para satisfacer las necesidades básicas de los individuos (pobreza, desempleo, coacción de libertades)

VIOLENCIA VERBAL:

agresiones con palabras ofensivas (groserías, apodos ofensivos, burlas)

VIOLENCIA SIMBÓLICA:

agresiones e imposición de significados culturales, políticos, económicos, etc. que conllevan a la exclusión (desprecio por tradiciones, luchas religiosas, desvalorización de cierto tipo de conocimientos)

BULLYING:

agresiones entre pares (alumno-alumno) en instituciones escolares (golpes, insultos o burlas entre compañeros)

El *bullying* es solo un tipo de violencia escolar



NARCOVIOLENCIA:

agresiones derivadas del consumo o tráfico de narcóticos (enfrentamientos armados entre grupos de cárteles, golpes bajo los efectos de drogas, juegos infantiles que imitan secuestros, balaceras, extorsiones, etc.)

VIOLENCIA DE GÉNERO:

agresiones derivadas por el hecho de ser mujer, hombre o de otro sexo (abuso o acoso sexual, maltrato entre parejas, feminicidios, discriminación por preferencia sexual)

VIOLENCIA ÉTNICA, DE CLASE O ETARIA:

agresiones generadas hacia grupos indígenas, hacia personas en condiciones económicas o materiales distintas o por pertenecer a grupos de edad (desvalorización de prácticas y conocimientos indígenas, discriminación por pobreza, exclusión hacia jóvenes o ancianos, calificar como sucios, tontos o necios a personas en este tipo de condiciones)

VIOLENCIA LABORAL:

agresiones que atentan contra el desempeño de funciones o tareas en el ámbito laboral (hostigamiento del jefe a un empleado, descrédito entre compañeros de trabajo, obstrucción de funciones laborales)

TRANSGRESIONES:

manifestaciones agresivas de rechazo a cierta autoridad

HOSTIGAMIENTO:

agresiones sutiles y cotidianas que generan malestar

TODAS ESTAS VIOLENCIAS PUEDEN MANIFESTARSE DENTRO DEL ÁMBITO ESCOLAR

5.

¿CÓMO SE MANIFIESTA LA VIOLENCIA ESCOLAR EN EL ALTIPLANO?

Un elemento clave para entender las violencias escolares es partir de la idea de que existen diferentes sistemas normativos interactuando en las instituciones de enseñanza y por ello coexisten diversas maneras de racionalizarla. El colocar en el centro de la atención el dinamismo de la violencia es pertinente ya que esto nos permite entender porqué y cómo es recatalogada a partir de los parámetros socioculturales de los diferentes actores inmiscuidos en ella. Por ello, no resulta extraño encontrar que un hecho que puede ser catalogado como violento por el cuerpo de maestros, no lo sea para los alumnos o los padres de familia. En el Altiplano, los sujetos escolares identifican cuatro tipos de violencia. Todas ellas relacionadas con prácticas y relaciones propias del mundo infantil:

Tipos de violencia escolar	
Agresiones físicas	Se manifiesta en golpes entre los (as) alumnos (as) principalmente.
Actos de violencia sutil	Se manifiesta en actos físicos y verbales que generan molestia como aventar bolas de papel, robar o quitar material escolar o alimentos, decir groserías o apodosos, empujar a los compañeros, burlarse de sus participaciones en clase, etc.

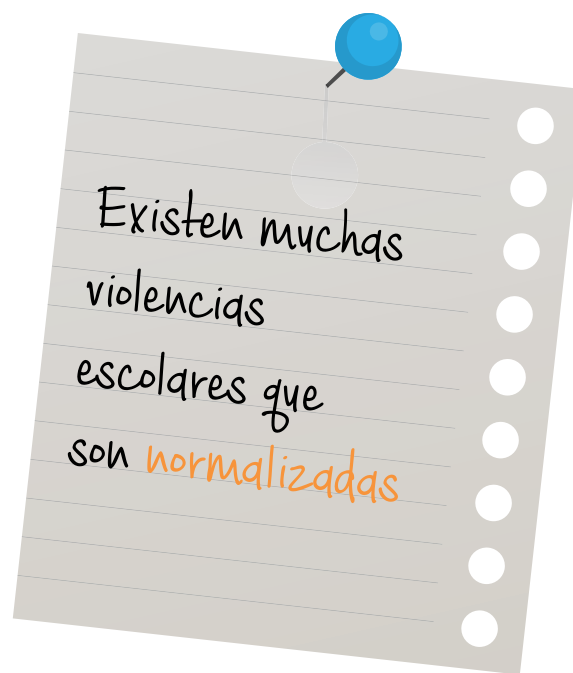
Narcoviolenca	Se manifiesta a través de la presencia de niños que son "halcones", que extorsionan a otros o que juegan a pertenecer a algún cartel de la droga.
Acoso sexual	Se manifiestan a través de miradas o toqueteos entre los alumnos principalmente de secundaria. Este tipo de violencia sólo fue denunciado por mujeres.

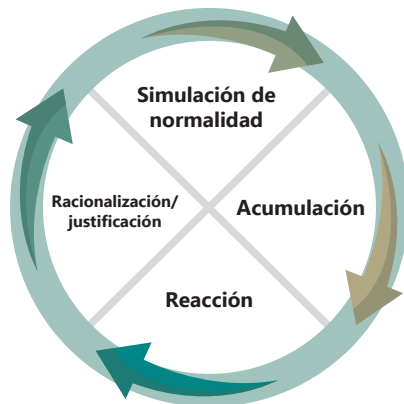
¿Qué es una violencia normalizada? Son aquellas que se manifiestan de forma cotidiana y se han incorporado a las pautas de comportamiento aceptadas en el espacio escolar a tal grado que se consideran y reproducen como algo natural, aunque no lo sea.

En las observaciones de campo, fue evidente que las violencias sutiles son las más cotidianas y las más normalizadas. Sin embargo, la comunidad escolar también ve como normal la violencia que ejercen los adultos sobre los menores, ya sea que provenga de los padres o de los maestros, así como las violencias que responden a una agresión previa.

Para los niños, la violencia escolar forma una especie de espiral que los coloca en ciclos específicos y va incrementando ante la falta de resolución constructiva. La violencia escolar, como todas las violencias, conforman un ciclo en donde los escenarios y papeles se transforman. Los niños que manifiestan mayores conductas violentas en las escuelas suelen ser víctimas de situaciones de este tipo en sus hogares o en sus vecindarios. Es por ello que la violencia no es una atribución fija de un individuo, sino que es una respuesta que se enmarca en un tipo de relación y en un contexto específico en donde las relaciones de poder, la emotividad y las estrategias de resolución de conflictos juegan un papel preponderante.

Hay una línea difusa entre los alumnos y docentes sobre los actos violentos por juego y diversión y los que se originan por el enojo y la agresividad. La primera es una violencia permitida y aceptada, la segunda no lo es. La violencia forma parte





de las relaciones de poder entre la población infantil ya que ésta no se ejerce en soledad, se requiere la presencia de un testigo que potencializa la agresividad del niño que ejerce actos violentos y refuerza su papel de dominio frente a los otros. Las escuelas suelen justificar los hechos agresivos si son considerados como travesuras. ¿Quién y cómo se establecen estos límites? Un primer paso es prestar mucha atención al contexto de producción de la violencia escolar. Es muy común que los alumnos varones resuelvan los malentendidos derivados de juegos a través de golpes o insultos, lo cual genera poca intervención de los testigos.

Las manifestaciones de violencia no son de manera unívoca en el espacio escolar. Existen diferencias de género presentes que son relevantes:

Los niños identifican la violencia como:

- Golpes: “agarrar de las greñas”, patadas, cachetadas
- Empujones
- Molestar
- Mordidas
- Decir groserías
- Burlas sobre apariencia física o capacidades
- Amenazas
- Consumo de drogas

Las niñas identifican la violencia como:

- Hacer sentir mal
- Exclusión del grupo de amigas: ignorar, aislar, no juntarlas en el recreo
- Inventar chismes, hablar a las espaldas
- Patadas (golpes)
- Burlas sobre apariencia física o capacidad mental (gorda, fea, sucia, tonta)
- En las adolescentes existe acoso sexual de sus compañeros

Los varones señalan con mayor regularidad “agarrarse a golpes”, empujar, patear, amenazar, decir groserías y burlarse sobre la apariencia física o las capacidades de sus compañeros; mientras que las niñas conciben como violentos ciertos actos que las hacen “sentir mal”, como los golpes, arañazos, jalones de pelo, la burla sobre su apariencia física o capacidades, además de la exclusión del grupo de amigas y el inventar chismes o bien hablar a sus espaldas. Si bien en ambos géneros la violencia física ocupa un lugar importante en las interacciones escolares, existe una construcción diferenciada de lo que se concibe como tal, donde las niñas suelen identificar las agresiones a partir de un sentimiento de dolor o enojo además de incorporar el desprestigio o el aislamiento de su grupo como elementos que atentan contra su integridad. Es importante señalar que para las que se encuentran cursando el nivel secundaria el hostigamiento sexual es otra forma de violencia recurrente pero, además, a veces adquiere formas muy sutiles como miradas hacia ciertas partes del cuerpo. Varios autores han señalado que en el caso de las alumnas es más común el uso de violencias verbales o indirectas, es decir aquellas conductas que lastiman a otros a través de amenazar sus relaciones, afectar la aceptación a un grupo, difundir rumores o chismes, hacer comentarios sarcásticos, rencorosos, acusaciones infundadas o dar a conocer secretos confiados (Mejía y Weiss, 2011).

5.1 ¿CÓMO CONCIBEN LOS NIÑOS LA VIOLENCIA?

Estas son frases que encierran los significados de la violencia desde la perspectiva infantil:



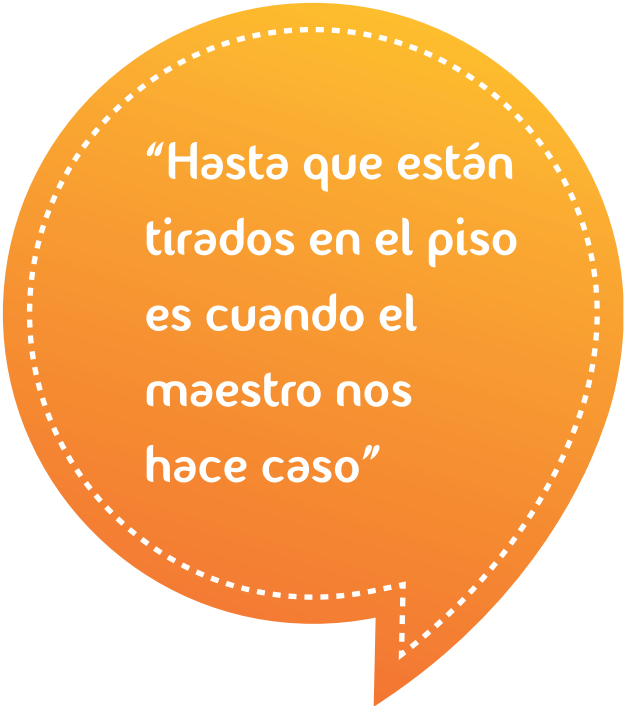
Los alumnos personalizan las situaciones conflictivas ya que identifican al compañero como un problema a atacar: “Hace mucho ruido”, “no nos deja trabajar”, “me pega”, “me molesta”, etc. Ante la pregunta: ¿Qué solución propones para que la violencia en la escuela deje de existir? Los niños respondieron: “que se expulse al violento de la escuela”, “que ya no venga más”, “hablar con sus papás para que se calme”, “que lo vigile siempre el maestro”. Esto muestra que los niños no asumen ningún tipo de participación en las situaciones de violencia. Es algo que compete al “otro”, es una característica que corresponde a un individuo y la solución inmediata es expulsar a la “manzana podrida”. Los niños solicitan cada vez castigos más duros para los niños que ejercen violencia.

En los niños hay un sentimiento de indefensión sobre las violencias que viven en la escuela ya que no vislumbran opciones de cambio o de mejoría. Ante esto, los niños actúan con pasividad y aceptación ante estas situaciones.

“La violencia no nos gusta, pero no hay forma de pararla”. Con esta frase se demuestra cómo se va aceptando poco a poco la violencia cotidiana. Ante las violencias sutiles los alumnos suelen tener una actitud de pasividad muy marcada: “no hacemos nada, esperamos hasta que se hartan y nos dejan de molestar”.

Los niños perciben poca atención de los adultos cuando se trata de violencias menores, cuando comienzan los problemas el docente no les hace caso. Sin embargo, cuando el hostigamiento escala a violencias físicas o extremas es cuando sucede la intervención externa de un adulto.

Entre los alumnos no hay claridad sobre los “castigos” ni las “consecuencias” que imponen los adultos frente a los actos de violencia que cometen: “a veces nos castigan”, “a veces nos regañan”, “a veces nos dejan sin recreo”, “a veces no pasa nada”.



“Hasta que están tirados en el piso es cuando el maestro nos hace caso”

5.2 EL ESCENARIO DE LA VIOLENCIA

La violencia es un tipo de relación social que se manifiesta en momentos específicos, los cuales llamamos “escenarios de la violencia”.

El escenario de la violencia escolar



Este escenario de violencia que se presenta comúnmente en el Altiplano impide un manejo adecuado de los conflictos:

- No ofrece mecanismos para frenar los actos iniciales de agresión por lo que la violencia escala fácilmente.
- Se pierde la capacidad de mediación entre pares al no ofrecer rutas de actuación oportuna entre los testigos.
- Las intervenciones externas no son oportunas ni en tiempo ni en forma.
- Las consecuencias son dictadas desde afuera y eliminan la posibilidad de reparar los daños entre los involucrados.

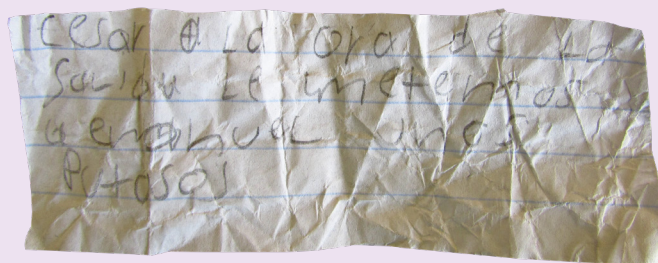
Los alumnos que ejercen violencia

La población mayormente identificada como agresora está entre los alumnos, aunque las agresiones entre profesores y directivos eran evidentes. Las violencias ejercidas por la autoridad escolar son normalizadas ya que se consideran como actos que educan o disciplinan a los escolares. Hay cierta violencia permitida bajo el supuesto de la buena educación: ataques físicos para corregir o llamar la atención (jalar orejas o patillas, aventar gis, dar manazos, sacudir los hombros).

Las violencias ejercidas entre profesores pasan inadvertidas por el personal escolar, aunque se manifestaban en acoso laboral y hostigamiento sexual hacia las maestras principalmente.

Los niños del Altiplano que presentan comportamientos agresivos en los entornos de conflictividad, suelen ser niños que aprendieron en una etapa de su vida a manifestar este tipo de respuestas, por lo regular se trata de niños que han arrastrado problemas de hostigamiento previos. Son niños que fueron violentados en sus anteriores espacios escolares o en sus actuales contextos familiares pero que suelen responder de forma violenta a ciertas situaciones o sentimientos.

Existe una estigmatización sobre el sujeto identificado como violento a quien suele verse como alguien "anormal". Las frases de los compañeros y/o maestros para referirse a los niños que violentan son: "está loco", "nadie lo aguanta", "está trastornado", "tiene algún tipo de retraso, pero no sabemos bien", entre otras.



“César a la hora (sic) de la salida le metemos a Emanuel unos putos (sic)”

Los docentes suelen asociar agresividad con trastornos mentales lo cual refuerza la estigmatización hacia el infante identificado como violento. La violencia es percibida por el personal docente como una conducta inherente al sujeto que en el mejor de los casos obedece a una patología del orden biológico-mental o a conductas aprendidas en casa. Los maestros señalan que la gran mayoría de las veces estas conductas se aprenden en el hogar con lo cual se deslindan de cualquier responsabilidad para erradicar esas conductas y asumen un papel de “contenedores” de estos comportamientos agresivos, de ahí que más que pensar en estrategias a largo plazo para la prevención y erradicación de la violencia, generan medidas punitivas y paliativas para lidiar con el problema de forma momentánea.

En las escuelas rurales del Altiplano hay niños con características físicas o de aprendizaje diferente que participan en el círculo de la violencia, ya sea como agresores o agredidos.

En un salón de clases había tres niños con esta situación: uno con síndrome de Down y dos con problemas de aprendizaje y de lenguaje sin diagnóstico profesional. Dos de estos niños ejercían violencia hacia el resto de sus compañeros. En estos casos había cierta permisividad hacia sus conductas, la docente no tenía claridad sobre cómo lidiar con ellos y realizaba acciones de “entretención”: ponerles música, videos, dibujos, etc. A pesar de esto la dinámica del salón resultaba caótica y violenta ya que los niños constantemente agredían a sus compañeros y no asumen ningún tipo de responsabilidad.

La violencia infantil no suele ejercerse en soledad. La presencia de testigos (cómplices) potencializa la agresividad del niño que comete agresiones. La violencia infantil forma parte de un juego de poder que se enmarca en la interacción con otros niños. Los niños catalogados como agresivos no suelen estar solos en el escenario de la violencia, tienen un compañero o un grupo de compañeros que reciben el mensaje de dominación y superioridad.

Los niños que ejercen violencia forman parte de círculos de la violencia en las que los roles de víctimas y victimarios no son fijos, ellos también son agredidos dentro del espacio escolar y fuera de él; su reacción ante las ofensas es lo que los distingue del resto. No obstante, estos niños son conscientes de la reprobación social de sus conductas por lo que suelen no reconocerla y por lo tanto carecen de disponibilidad para abordar esta problemática. Esto representa un gran problema ya que el primer paso para el tratamiento de la violencia es el reconocimiento de la misma lo cual es difícil de conseguir ante la condena moral.

Los niños que agreden forman parte de un sector de la población infantil que rechaza el entorno rural en el que vive por varias razones. En dos escuelas de Cedral hay al menos tres casos de niños de primaria que fueron abandonados en las comunidades al cuidado de los abuelos por tener discapacidades físicas. En la misma localidad hay otro niño que fue expulsado de una escuela en la cabecera municipal por problemas de conducta violenta. Las escuelas rurales son percibidas por la población urbana como una opción para niños excluidos ya que son vistas como “de segunda” y envueltas en contextos de menos “peligro” o “tentaciones”. Otro grupo de niños fueron retornados de las cabeceras municipales o de las capitales de los estados aledaños (Monterrey, Tamaulipas y San Luis Potosí) por motivos principalmente familiares y económicos y están en descontento con su nueva situación. Son niños que sueñan con salir de la localidad en cuanto puedan y manifiestan explícitamente que no quieren estar ahí, que extrañan la ciudad, que se les hace aburrido. De esta manera se presenta una relación entre conductas agresivas y falta de vinculación comunitaria.

Los involucrados en conflictos violentos suelen experimentar coraje, tristeza, aunque hay una gama de sentimientos no identificados. Uno de los problemas que se detectaron en las observaciones de campo es que los niños no saben cómo manejar el enojo: “me da ansiedad”, “rompo cosas” o “golpeo” son parte de las respuestas vertidas por ellos.

Los alumnos que reciben violencia

Los alumnos que reciben agresiones son al menos de dos tipos: a) los que se convierten en sujetos constantes de las violencias cuyas posiciones de víctimas suelen ser permanentes y b) los que viven agresiones de forma esporádica y que en ocasiones son agresores que reproducen la violencia. En el primer caso estamos hablando de alumnos que tienen una personalidad introvertida, tienen poca interacción con sus compañeros y fenotípicamente son diferentes al resto: de estatura pequeña, con sobrepeso, morenos o bien con alguna discapacidad física. El ejercicio de la violencia en sus vidas se percibe incluso en la forma en que caminan y se comunican. Como bien señala Gómez (2005), la violencia en las escuelas es un discurso sin voz, en tanto que es difícil enunciarla pero que se vive y se expresa a nivel corporal y emocional. Por lo regular los niños que se involucran directamente en conductas de violencia escolar suelen mostrarse reacios a hablar de tema. En el caso de los agresores porque tienen clara la condena moral hacia sus actos, pero en el de los agredidos las razones son de diversa índole: por temor a ser más violentados en caso de que hablen, porque se autoconciben como vulnerables permanentes, o porque consideran que lo que viven no es lo suficientemente importante para denunciarlo. "No hay que hacer más grande el problema" señalaba Claudia, una niña de 8 años de San José de Raíces en Nuevo León que recibe burlas sobre su apariencia física por parte de una compañera que es la favorita del profesor.

Los niños agredidos van acumulando sentimientos de injusticia e impotencia que expresan en conductas retraídas, desmotivación y llanto frecuente. Los estudiantes



agredidos sienten vergüenza y humillación por la violencia que reciben. Esta actitud fue más recurrente en el caso de las mujeres, quienes son señaladas por sus compañeros como “las más débiles que lloran de todo”. Incluso el alumno que suele denunciar alguno de los maltratos que recibe es acusado de “niña”, “mariquita” y “chillón” entre sus ofensores, vinculando así la debilidad con la construcción de la feminidad. Ana Paola, una niña de la localidad de San José de Raíces es constantemente hostigada por Jazmín, quien la aísla del grupo de compañeras, no obstante, no quiere que nadie se entere del malestar que esto le genera, mucho menos el profesor, ya que no quiere reforzar la idea de que es una “gorda chillona”.

La población escolar femenina es identificada como la más vulnerable, es “la que aguanta muy poco”, “son más chillonas” según los compañeros y docentes. En general, los niños agredidos tienen poca resiliencia, carecen de recursos personales e institucionales para hacer frente a las situaciones violentas que viven en la escuela.



Por lo regular, la violencia escolar cuenta con actores pasivos llamados testigos que suelen manifestar deseos de intervención ya sea para contener o bien para alentar el conflicto. La participación de estos testigos resulta crucial ya que, a través de las risas, la imitación, la observación, o el bloqueo emocional incitan o no una situación violenta. Los niños testigos participan, observan, dan testimonio, participan en el alegato, acusan con el maestro e incluso dan consuelo al agredido.

Los testigos pueden ser alumnos, maestros, personal escolar, directivos, padres de familia o vecinos. Todos ellos se pueden ver afectados por estos episodios. En

el Altiplano, los testigos manifiestan deseos de intervención que a veces no logra concretarse. Su participación en el episodio violento es a través de las risas, imitación, el aviso a las autoridades e incluso la mediación.

En muchas ocasiones los testigos sufren impactos físicos, psicológicos o emocionales en este tipo de hechos, es por eso que su involucramiento en el proceso de resolución de los conflictos escolares es fundamental.

En algunos contextos, los testigos brindan un acompañamiento entre pares que puede potencializar nuevas estrategias para la resolución de conflictos. Las formas de intervención por parte de los adultos suelen ser variadas, aunque hasta el momento no hemos reportado ninguna contundente ya que las agresiones entre los involucrados suelen reaparecer. Se trata de violencias apagadas temporalmente por sanciones punitivas que no coadyuvan al autocontrol ni a la reposición de los daños, sino que permanece latente, se trata de violencias que retornan.

¿CÓMO SE ACTÚA FRENTE A LAS VIOLENCIAS ESCOLARES?



Los maestros

Las estrategias de intervención de los maestros son diversas y de diferentes niveles: En situaciones de hostigamiento o “violencias menores” los profesores suelen dejar pasar el hecho sin intervención. En pocos casos el profesor pide que los alumnos paren, pero con poco éxito. Por el contrario, en situaciones de violencia física el docente actúa de forma más inmediata a través de llamadas de atención, determinando castigos, sosteniendo pláticas con los padres de familia.

Los docentes no actúan frente
a las violencias sutiles,
solo cuando hay agresividad física

Existen maestros que responden de forma inmediata a situaciones de indisciplina dentro del salón de clases a través de acciones que reproducen la violencia: avientan marcadores en la cabeza de los alumnos, pegan con el metro en las manos de los alumnos, dan “coscorriones”, paran a los alumnos en una esquina del salón de clases. Estas acciones se realizan de forma oculta sin que sean denunciados por los propios alumnos o testigos, lo cual contribuye a normalizar la violencia institucional dentro del ámbito escolar.

Debido a las amenazas de los profesores ante las situaciones de violencia escolar, los alumnos reaccionan ocultando episodios de violencia. Los alumnos comentan lo siguiente: “no digo nada para que nos castiguen a todos” o “es problema de otros, yo no me meto”. Existe una relación estrecha entre la crisis de autoridad de los maestros frente al grupo y el manejo de la disciplina y los conflictos en el salón de clases. Los salones de clase con más episodios de violencia sutil son aquellos en los que los profesores enfrentan dificultad para establecer límites claros en las interacciones.



La familia

Las familias del Altiplano presentan diferentes formas de reacción frente a la violencia escolar:

- a. Se muestran indiferentes: “no me dicen nada”.
- b. Contribuyen a la normalización: “mis hermanas también lo hacen y no pasa nada”.
- c. Contribuyen a su reproducción: “mis papás me dicen que me defiendan y pegue yo también”.
- d. Se muestran pasivos: “me dicen que esquive los golpes y no haga nada”.
- e. Brindan atención física: “me sobaron” o “me llevaron con el doctor”.
- f. Reaccionan con enojo y confrontan: “se eno-

El 70% de los niños entrevistados en el altiplano señalan recibir golpes de parte de sus padres.



jaron y vinieron a platicar con el profesor” o “le reclamaron al niño (o a la mamá) que me lastimó”.

Los padres de familia suelen negar la violencia en la escuela y en sus casas, pero sí reconocen experiencias concretas de violencia que involucran a sus hijos. El que su hijo alguna vez haya sido golpeado en la escuela no lo consideran como violencia escolar.

En las localidades rurales abordadas, la violencia escolar pasa por el filtro de las relaciones familiares y el parentesco. Esto es más evidente ya que se trata de entornos escolares con baja población, muchas de estas escuelas son unitarias o bidocentes por lo que es común encontrarse con lazos de parentesco al interior de las instituciones. Las violencias domésticas se reproducen en el ámbito escolar ya que fue frecuente observar a niños(as) que son violentados por sus propios hermanos o primos. Por otro lado, la violencia escolar ejercida entre hermanos se sanciona menos a pesar de que observamos hermanos que transitan por la escuela atemorizados por las agresiones familiares. Esto favorece la normalización de la violencia ya que finalmente es en la casa donde aprendemos el “mundo de vida”.

Lo interesante de esto es que los docentes reproducen la normalización de la violencia familiar al considerar como natural estas conductas entre hermanos y/o primos. Los docentes asumen que en la escuela están saldando cuentas de conflictos no resueltos en sus espacios domésticos. Las escuelas vinculan automáticamente las conductas violentas de los alumnos como originadas en ambientes familiares, lo cual les resta responsabilidad, así como posibilidades de intervención al no considerarlo dentro de su ámbito de acción.

El Narcotráfico

En años recientes, la zona del Altiplano ha sido escenario de conflictos armados vinculados por el narcotráfico. Históricamente ha sido un territorio estratégico para el comercio legal e ilegal de mercancías, por lo que su disputa para el tráfico de drogas tomó mayor auge a partir del 2011. Estos hechos sin duda han afectado la dinámica cotidiana de los pobladores, sin que la población infantil escolar sea la excepción. La cercanía de estos municipios con la carretera Panamericana, mejor conocida por los pobladores como la 57, posibilita que en estas localidades aumente la presencia del narcotráfico ya que es la principal ruta de comercio hacia los Estados Unidos. Esto aumenta la vulnerabilidad de los espacios escolares con respecto al tipo de violencia que se desencadena por la venta, tráfico y consumo de drogas. Uno de los alumnos con altas conductas violentas estaba involucrado con el narcomenudeo en Matehuala. El inspector de la zona señaló que existen alumnos que amenazaban a sus compañeros haciendo alarde de que sus familiares pertenecen a la delincuencia organizada. El caso de una de las escuelas de Dr. Arroyo es alarmante, ya que en el 2013 fue vandalizada por un grupo de sus estudiantes que estaban vinculados al narcotráfico. Este suceso fue considerado por el director como un acto intimidatorio debido a que en esta localidad se desviaban los trailers de la carretera para inyectarlos de droga. El director no estaba de acuerdo con esta situación por lo que su escuela fue robada y destruida parcialmente. Esta situación fue reportada a las autoridades educativas quienes sugirieron que "mejor no le moviera" por temor a sufrir mayores represalias. A consecuencia de esto, tanto el director como la subdirectora han sufrido daños en su salud física y emocional que ha afectado su desempeño laboral. Hasta la fecha, es un secreto a voces que el conserje se dedica a la venta de drogas al interior de la escuela. Esta es una comunidad afectada y atemorizada por el arribo del narcotráfico en la zona.



6.

PROPUESTA PARA PREVENIR Y ERRADICAR LA VIOLENCIA ESCOLAR

Existen una diversidad de modelos y estrategias de atención a la violencia escolar ensayados en diversas partes del mundo. Esto debido a que las pautas de convivencia escolar se han modificado de tal manera que los conflictos y la violencia se ha instalado de manera cotidiana en este tipo de espacios. A lo largo de cinco años de trabajo sobre la violencia escolar, hemos diseñado una propuesta para la construcción de paz y de Noviolencia retomando diversos puntos de vista que bien se pueden articular en una sola perspectiva dada la similitud de sus principios y fines. Esta propuesta surge de la influencia de figuras como Mahatma Gandhi, Johan Galtung y Howard Zehr, quienes han construido y difundido diversos caminos para construir la paz. En la actualidad se han diseñado una diversidad de protocolos para la erradicación y prevención de la violencia que si en diversas latitudes del mundo. Si bien cumplen con el requisito de marcar una ruta de función/acción,



consideramos que el camino se encuentra menos en la reglamentación y más en la potencialidad de cada individuo de construir paz para sí mismo, con las personas con las que interactúa y con el entorno que le rodea, así como en una efectiva resolución de conflictos. Dicho de otra manera, nuestra propuesta de construcción de paz arranca con la formación individual para expandirse a las diferentes esferas de la vida social.

La propuesta que aquí generamos tiene como trasfondo los siguientes principios, basados en las indagaciones de campo realizadas en este proyecto:

- Existen diferentes significados sobre lo que es la violencia escolar, dado que no es un fenómeno enmarcado en contextos culturales e históricos específicos.
- La violencia es un tipo de respuesta ante situaciones conflictivas que de ninguna manera es consustancial a los individuos. Es algo que se aprende socialmente y como tal, es posible desaprenderla.
- Las conductas violentas no son exclusivosexclusivas de ciertos individuos, ya que de forma sutil o extrema, la violencia es un tipo de respuesta que puede presentarse en cualquier individuo (sin alteraciones físicas, emocionales o psicológicas) por lo que su erradicación requiere una atención permanente.
- Existe una condena social sobre la violencia en general, lo cual dificulta su reconocimiento y por lo tanto su tratamiento.
- El desarraigo comunitario es una de las principales características de las personas que ejercen violencia.
- La violencia no sólo afecta a los involucrados directos, sino que afecta a todos los sujetos escolares en tanto forman parte de un sistema que genera comunidad.
- La violencia no se erradica con el aumento de reglamentos ni sanciones, ya que eso crea ambientes escolares de mayor tensión.
- La escuela no debe evitar los conflictos entre su comunidad, sino generar estrategias para una adecuada resolución (solución constructiva).
- Las instituciones escolares presentan respuestas ambiguas ante situaciones de violencia escolar.
- Es fundamental la humanización de los espacios educativos para la construcción de una cultura de paz y Noviolencia.



La Justicia
Restaurativa
favorece la
participación
activa de los
involucrados

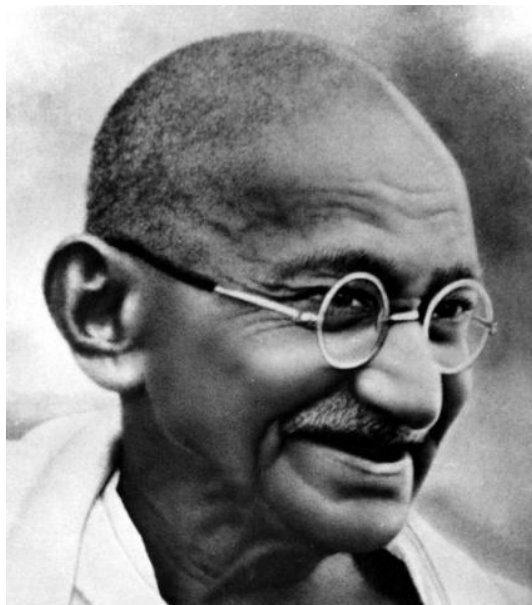
- La construcción de paz se trabaja a diferentes niveles (individual, social y natural) e involucra a toda la comunidad escolar.
- La paz tiene que construirse desde un enfoque activo, es decir, mediante acciones concretas que fortalezcan la integración comunitaria.
- La construcción de la paz en las escuelas no es producto del esfuerzo individual ni aislado, se requiere una organización institucional que sea activa.

Mahatma Gandhi

Gandhi nació el 2 de octubre de 1869 en la ciudad de Porbandar, India. Su nombre de nacimiento es Mohandas Karamchand Gandhi; el título de Mahatma le fue dado por el poeta Rabindranath Tagore.

A los trece años, Gandhi contrajo matrimonio con Kasturba y de 1888 a 1891 el joven Gandhi viajó a Londres para estudiar derecho en la University College. Gandhi estaba a punto de regresar a la India cuando se enteró de la existencia de un proyecto de ley para retirar el derecho de sufragio a los hindúes así que decidió aplazar la partida para organizar la resistencia de sus compatriotas. A raíz de esto, articuló un movimiento dedicado a la agitación por medios legales. A partir de 1904, la actividad de Gandhi cambió cuando leyó la crítica del capitalismo de John Ruskin. En esa época bosquejó la teoría del activismo no violento, que puso en marcha para oponerse a la ley de registro. En 1913 inició la protesta contra un impuesto considerado injusto y en 1915 la victoria parecía total. Gandhi, que había abandonado las vestimentas europeas en señal de protesta, partió definitivamente de Sudáfrica a la ciudad de Bombay, India.

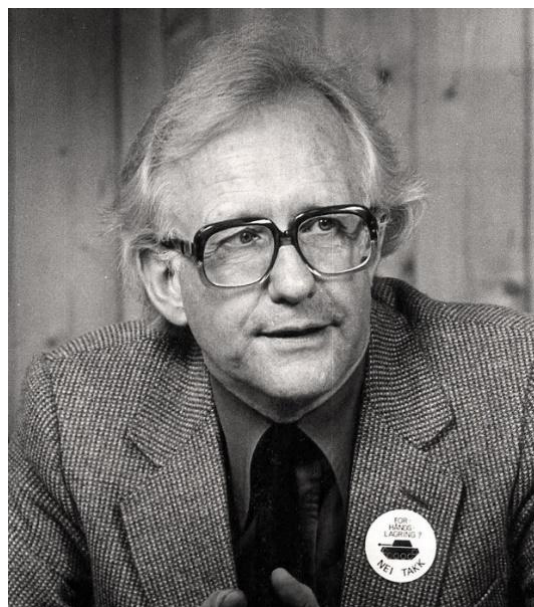
La entrada a la política de Gandhi en India se produjo en febrero de 1919 con la aprobación de la Ley Rowlatt que establecía la censura y sospecha de terrorismo o sedición. Gandhi organizó una campaña de propaganda a nivel nacional mediante la no-violencia, que comenzó con una huelga general que se extendió a todo el país. En los años siguientes a la masacre de Amritsar, Gandhi se convirtió en el líder nacionalista, alcanzando la presidencia del Congreso Nacional Indio; se pusieron en marcha grandes campañas de desobediencia civil. Gandhi fue detenido en marzo de 1922 y diez días más tarde comenzaba «el Gran Juicio», en que el



Mahatma se declaró culpable y consideró la sentencia a seis años de prisión como un honor. En 1924 Gandhi salió de la cárcel y decidió retirarse de la política para vivir como un anacoreta. Su retiro finalizó en 1927 cuando el gobierno británico nombró una comisión para reformar la Constitución. La victoria del movimiento animó al Congreso Nacional Indio a declarar la independencia de la India el 26 de enero de 1930. La campaña terminó con un pacto de compromiso entre Gandhi y el virrey británico, con el cual se legalizaba la producción de sal y se liberaban a los presos detenidos durante las movilizaciones. El estallido de la Segunda Guerra Mundial (1939-1945) fue el motivo de que Gandhi, una vez más, retornara al plano político. Tras la toma de Rangún por los japoneses, Gandhi exigió la completa independencia de la India. El 9 de agosto de 1942 Mahatma Gandhi fue arrestado junto a otros miembros del Partido del Congreso, lo que produjo una sublevación en masa de los nativos. En el año de 1944 Gandhi salió en libertad y murió el 30 de enero de 1948 alcanzado por las balas de un joven hindú. (Biografías y Vidas, 2017).

Johan Galtung

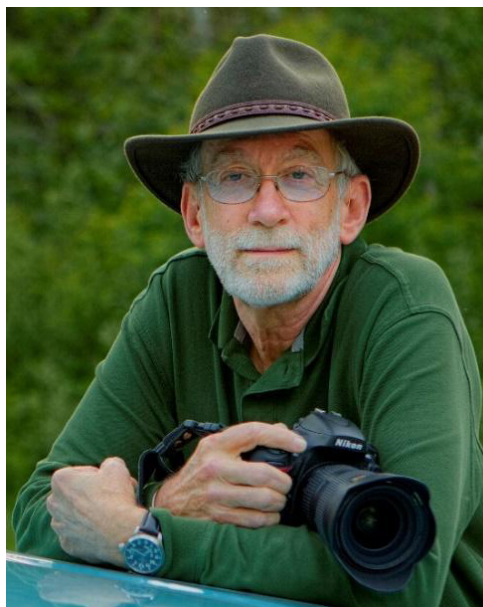
Johan Galtung es sociólogo y matemático de formación. Es uno de los fundadores de la investigación sobre la paz y los conflictos. Nació en Oslo, Noruega el 24 de octubre en 1930. A principios de los años cincuenta se negó a hacer el servicio militar, propuso a las autoridades sustituirlo por un servicio civil a la nación, algo no previsto todavía en las leyes. Le aceptaron la propuesta, con lo que pasó unos meses trabajando para un departamento del gobierno. En 1959 fundó en Oslo el primer instituto de investigación sobre la paz, el International Peace Research Institute, y fue su director durante 10 años. En 1964 fundó la *Revista de Investigación sobre la Paz (Journal of Peace Research)*. Fue profesor de Investigación sobre Conflicto y Paz en la Universidad de Oslo entre 1969 y 1977. Ha colaborado extensamente con diversas instituciones de las Naciones Unidas, y se ha desempeñado como profesor visitante en los cinco continentes. Galtung cultiva y labora su sociología de la paz, el desarrollo, la política y la cultura, su epistemología taoísta, y su ética gandhiana y budista a partir de estas experiencias. Es el creador de la perspectiva y la metodología de la "Investigación sobre la Paz" (*Peace Research*). Dos de los conceptos que ha introducido Galtung más conocidos son el del "triángulo de la violencia" (física, estructural y cultural) y el de paz positiva-paz negativa. Ha enseñado en numerosas universidades, Institutos y círculos profesionales de Europa, América y Oriente. Particularmente en Japón ha enseñado sus temas fundamentales: *Peace Research*, cultura profunda, civilizaciones, economía y política, sociología, y metodología. Ha participado en más de 40 conflictos como mediador, por ejemplo en Sri Lanka, Afganistán, el Norte



del Cáucaso y Ecuador. En 1987 recibió el Premio Nobel Alternativo y en 1993 el Premio Gandhi. En la actualidad es Profesor de Estudios sobre la Paz en la Universidad de Hawai y director de Transcend: A Peace and Development Network y rector de la Transcend Peace University (Opusvida, 2017).

Howard Zehr

Howard Zehr nació el 2 de julio en 1944 en Freeport, Illinois. Estudió en dos instituciones menonitas, durante un año cada una, el Colegio Gosh en Indiana y el Colegio Bethel en Kansas. A finales de los años 70, Zehr regresó al área de Goshen College en Indiana y se convirtió en el director fundador del primer programa de reconciliación entre víctimas y delincuentes de Estados Unidos, Prisioneros del Condado de Elkhart y Community Together (PACT). Obtuvo una Maestría en Historia Europea en la Universidad de Chicago en 1967 y un Doctorado en historia de la europea moderna de la Universidad de Rutgers en 1974. Dejó la academia para hacer el trabajo de base, fundando y dirigiendo una casa a mitad de camino en 1978 en Elkhart, Indiana (1978-1982). Junto con su trabajo de PACT, Zehr se convirtió en el director de Comité Central Menonita para el crimen y la justicia en 1979. En los años 80, mientras estaba en las trincheras de este trabajo de justicia con mentalidad comunitaria, se sentó a escribir *Ensayo Provocativo*. "Yo no conocía el lenguaje de la construcción social, pero ahora entiendo que nuestro concepto de justicia no está escrito en el universo". Su reflexión analítica se publicó como Cambio de lentes: un nuevo enfoque para la delincuencia y la justicia en 1990. El ensayo provocativo, junto con el *Libro Pequeño de Justicia Restaurativa* de Zehr publicado en 2002, popularizó el término y los conceptos de justicia restaurativa. La aplicación ha ocurrido en varios tribunales de California a Europa, y se ha ramificado en campos muy alejados del sistema de justicia



penal. Zehr identifica la falta de infraestructura como el principal problema que enfrenta el campo hoy en día. Construir esa infraestructura era uno de los objetivos del Zehr Institute for Restorative Justice, fundado en 2012 por él mismo y un antiguo estudiante suyo. En 2013, Zehr comenzó a alejarse de los roles de liderazgo y de la enseñanza. A los 70 años, cree que es definitivamente el momento de retirarse y dejar espacio para que otras personas tomen las riendas y corran con la justicia restaurativa (Zehr Institute for Restorative Justice, 2018).



Los ejes de articulación de la propuesta son los siguientes:

2

Implementación de un enfoque restaurativo para la resolución de conflictos en el entorno escolar

La escuela debe redireccionar los conflictos hacia la paz y la justicia, las cuales son resultados de un proceso activo y comprometido con el respeto a la dignidad.

1

Generar acciones concretas para la Paz y la Noviolencia Activa a nivel individual, social y en el entorno natural

3

Reconocer e institucionalizar en la estructura escolar la Estrategia Integral para la Paz y la Restauración

1) GENERAR ACCIONES CONCRETAS PARA LA PAZ Y LA NOVIOLENCIA ACTIVA A NIVEL INDIVIDUAL, SOCIAL Y EN EL ENTORNO NATURAL

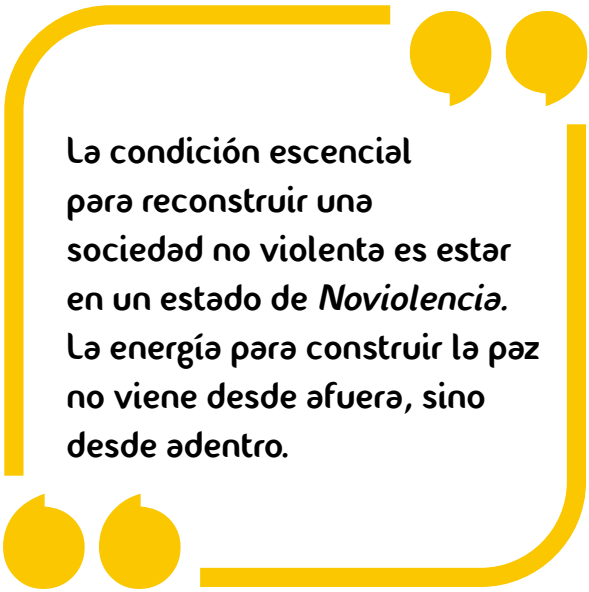
Para pensadores como Mahatma Gandhi, la Noviolencia (*Ahimsa* en sánscrito) se puede lograr a través de un proceso de concientización a nivel personal, social y con el entorno natural. Para Gandhi la *Ahimsa* era la ausencia de violencia y ésta era posible a través del camino de la verdad. La verdad (*satya* en sánscrito) implica un proceso de fortalecimiento interno para abrirse a la contemplación de lo cotidiano con la intención de escuchar esa voz interna que nos muestra lo que es justo. Algo que es importante resaltar de los teóricos del pacifismo y la reconciliación es que todos coinciden en que la construcción de paz viene de una fuerza interna que no pertenece al reino de lo racional. Para Gandhi se trata de cultivar la verdad mediante la contemplación y la meditación profunda, para Zehr la restauración del daño parte de un ejercicio de reconocimiento emocional, de diálogo y de empatía entre los afectados, y para Leonel Narváez (fundador de las Escuelas de Perdón y Reconciliación ES.PE.RE) la paz se obtiene mediante el perdón, una decisión que es igual de irracional que la violencia. No es un secreto que la proliferación de protocolos para prevenir o erradicar la violencia no ha sido efectiva, en parte porque estos protocolos están contruidos bajo una lógica racional y normativa que no asegura la contención ni las respuestas inmediatas que puedan frenar la escalada de la violencia. Es bien sabido que la violencia genera respuestas inmediatas vinculadas a emociones que son cruciales para contenerla, reproducirla o bien incrementarla. Conocer y seguir la ruta de pasos, personas y ventanillas a las que hay que recurrir ante una situación de violencia, como en el caso de los protocolos, no garantiza un manejo adecuado del conflicto, especialmente si no hay un proceso de atención y concientización sobre las situaciones, emociones e implicaciones que están en juego. La pirámide de PIN (ver en la página 80) justo es una invitación a transitar de las posiciones hacia los intereses y las necesidades que están en el fondo. Ese fondo, para Gandhi, es la verdad, a la cual se llega desde el cultivo personal de contemplación y meditación, pero también de concientización ética y política.

Para Gandhi la educación era un motor muy potente de cambio social, ya que a través de ella que se van formando la cabeza, el corazón y las manos de las personas, fundamentales para cultivar la verdad o *satya*. Con el desarrollo de estas partes del cuerpo, Gandhi se refería a la necesidad de desarrollar el intelecto a través del conocimiento (cabeza), las emociones y el carácter de la persona

(corazón) y finalmente el trabajo manual (manos). Todas estas facultades deben cubrirse equilibradamente ya que tienen la misma relevancia para el desarrollo armónico de las personas; además de que deben ejercitarse a nivel individual, social y en relación con la naturaleza.

Retomando estos principios, podríamos considerar que en primer lugar, las escuelas tendrían que situar su trabajo a favor de la paz a **nivel individual**, considerando como base el trabajo interno y cotidiano por: 1) Reconocer las formas e intensidades en que la violencia se encuentra en cada una de las personas de la comunidad escolar; 2) Generar la observación y vigilancia introspectiva permanente para contener las respuestas violentas; 3) Generar estrategias para la comunicación efectiva de las emociones vinculadas a las violencias. 4) Fomentar la compasión, la empatía, el respeto, el amor, la voluntad, la disciplina hacia uno mismo y hacia los que nos rodean; 5) Construir estrategias de pertenencia individual/comunitaria que fomenten la interconexión y la interdependencia con los otros seres vivos y con el entorno en el que se vive.

Como lo señalamos en los hallazgos de la presente investigación, una de las principales fuentes que detonan las acciones violentas tiene que ver con un mal manejo de las emociones (enojo, frustración, impotencia, etc.). Es por ello que para



La condición esencial para reconstruir una sociedad no violenta es estar en un estado de *Noviolencia*. La energía para construir la paz no viene desde afuera, sino desde adentro.

erradicar la violencia en las escuelas se tiene que comenzar con un trabajo interno de reconocimiento y ejercitación del control emocional. En este sentido, se recomienda que las escuelas desarrollen un **Programa Integral de Manejo Emocional** que no se limite a la tradicional educación en valores, sino que coloque en primer plano la conexión emoción-cuerpo-acción, como la práctica del yoga, meditación, *mindfulness*, danzaterapia, entre otros. Debe tratarse de un programa que no solo se centre en el reconocimiento sino en la comunicación efectiva y el manejo acertado de las emociones. La búsqueda de la verdad, el amor, el respeto, la compasión, la voluntad, la disciplina y la interconexión son los valores en los que descansa la Noviolencia. En cada uno de ellos se encuentra la fuerza que se requiere para construir la paz. Para Gandhi, la paz es un estado espiritual y mental que se construye de forma permanente, que se ejercita de manera cotidiana mediante un proceso de concientización y de acción. Las escuelas, deben compartir técnicas de trabajo espiritual, sin apegarse a ninguna religión, que permita a los estudiantes el conocer varios caminos para el trabajo interno.

Como ya señalamos, para Mahatma Gandhi, es fundamental educar a los niños en la mente, el corazón y las manos para generar la ausencia de la violencia. Es por ello que la paz no sólo se consigue mediante ejercicios de contemplación y conexión interna, sino también a través de acciones específicas que logren articular el pensar, con el sentir y el hacer. La propuesta es generar una paz activa y creativa que rompa con la pasividad y el conformismo. Es por ello que cada proyecto escolar debe de tomar como punto de partida estos tres ejes para fortalecer desde ahí la formación integral de los alumnos y la conciencia de la interconexión individual y social.

Ya hemos mencionado que las acciones de violencia surgen en el marco de las interacciones sociales y en el ejercicio dañino del poder. Es por ello que la escuela debe de generar acciones concretas para construir la paz en y desde lo colectivo. El primer paso es **generar la conciencia de interconexión e interdependencia con los otros**. Esta interconexión se hará a través de círculos concéntricos que vayan situando los diferentes niveles de pertenencia social de cada individuo escolar, cada círculo representará a la familia, la escuela, el barrio, la localidad, hasta llegar al nivel planetario. Por eso recomendamos la implementación de estrategias didác-

ticas, juegos, dinámicas, proyectos de investigación en donde cada miembro de la escuela se reconozca en comunidad (ver la bibliografía anexa al final). Los niños que presentan conductas violentas en las escuelas son aquellos que también presentan un desarraigo comunitario fuerte en sus vidas. La escuela, puede promover esta identificación comunitaria como un primer paso para erradicar la violencia social. Las escuelas deberán ejercitar acciones concretas y cotidianas que refuercen los lazos comunitarios entre todos sus integrantes, que rompan las fronteras de clase, etnia, género y edad. Además de los procesos de identificación, sugerimos la generación de actividades que fortalezcan la unidad comunitaria de manera paulatina a través de proyectos que articulen las potencialidades de cada miembro y las coloque al servicio del bien común. En este sentido, se recomienda que las escuelas implementen un **Programa de Servicio Comunitario** (sin retribución) que involucre a toda la comunidad escolar (directivos, administrativos, docentes, padres, alumnos) para promover la diversidad, el respeto, la inclusión, la dignidad, la autonomía, la solidaridad y el servicio.

Uno de los beneficios de estas interconexiones comunitarias es que se genera un ambiente de trabajo humanizado, en donde se reconoce la interdependencia entre las acciones de cada miembro de la comunidad escolar. Esto implicará que se tenga un enfoque más humanizado de la violencia en el que ya no prevalezca la “personalización” de las violencias y en el que se asuma que cualquier acto de violencia forma parte de un sistema que nos pertenece a todos y desde el que todos debemos trabajar. Bajo esta perspectiva se fundamenta la justicia restaurativa en tanto que tiene como uno de sus objetivos centrales la generación del perdón y la reintegración comunitaria. El fomentar la integración comunitaria es fundamental para propiciar formas constructivas de resolución de conflictos ya que favorece la generación de espacios de diálogo que fomenten las prácticas restaurativas (como se verá más adelante).

En este sentido, se recomienda que la comunidad escolar se acerque a experiencias concretas de construcción de lazos comunitarios y de paz en diferentes dimensiones de la vida social: a través de proyectos artísticos, productivos, políticos, educativos, etc. la escuela debe **promover un discurso a favor de la paz y de la**

esperanza que abra la ventada para la reconstrucción social. En el Altiplano, como en otros lados, los habitantes están expuestos a noticias alarmantes sobre las múltiples violencias que se viven de forma cotidiana, todos estos mensajes nos hablan del proceso de destrucción social, generan desconfianza en el otro, aumentan el miedo social y construyen ambientes de desolación e impotencia. Darle la vuelta al discurso del miedo y la destrucción no implica cerrar los ojos ante las situaciones de violencia, implica abrirlos a las experiencias concretas que también se están generando para construir la paz, para abrir expectativas de cambio, confianza, solidaridad y construcción.

Por último, resulta fundamental que la paz se construya no sólo a nivel de las relaciones sociales, sino con el medio natural que rodea a la comunidad escolar. La escuela debe **promover la armonía con la naturaleza** en tanto se reconoce como fuente de recursos para la reproducción de la vida humana. Esta armonía se logra mediante el reconocimiento de la interdependencia individuo-sociedad-naturaleza, lo cual debe superar la política limitada de organizar paseos y excursiones naturales. Es necesario que la comunidad entre en contacto directo con los procesos de producción de alimentos y cuidado de los animales, por ello, la creación de huertas y granjas escolares que difundan los conocimientos ancestrales sobre la siembra y el cuidado animal son altamente recomendables. A la par, la escuela debe promover la simplicidad en las formas de vida para contrarrestar el anhelo de posesión de bienes materiales que se genera en un sistema de consumo y que suele ser uno de los detonadores de la violencia actual. La armonía con la naturaleza se obtiene también siendo conscientes de los prejuicios ocasionados por la explotación desmesurada de los recursos en el actual sistema capitalista. La escuela debe difundir entre su comunidad escolar estas afectaciones y promover formas de producción, circulación y consumo de bienes de forma equitativa, justa y libertaria. Las prácticas a favor de la autosuficiencia económica y las ferias de consumo local suelen tener impactos positivos en este sentido.

En este sentido, es importante señalar que cuando hablamos de interconexión con la comunidad y con el entorno natural estamos planteando también la conformación de una conciencia ética y política que permita entender cómo las desigualdades, explotaciones y dominaciones estructurales están afectando nuestra vida personal y comunitaria. Cuando Gandhi hablaba de los principios que conforman

su "Programa Constructivo" se refería a la necesidad de crear unidad comunitaria, una cooperación constructiva y una autonomía de los pueblos. Para ello, el camino podría ser la desobediencia civil pacífica, mediante la cual se caminaba hacia la construcción de un modelo económico, social, cultural y político diferente. Un modelo en donde la forma de hacer política fuera desde la no violencia pero donde hubiera plena conciencia de las desigualdades e injusticias sociales que motivaran la acción pacífica y creativa hacia otros caminos. Esta conciencia política y ética se debe de formar en la comunidad escolar a través del currículo formal (materias de Historia, Civismo, Ética, Geografía, etc.) así como a través de las conmemoraciones cívicas y demás espacios de reflexión creados para este fin.

Esta propuesta de trabajo desde los principios gandhianos de la No violencia basados en la toma de conciencia y de acciones que fortalezcan la interconexión individual, social y natural deben ser considerados como un ejercicio permanente que favorece una cultura del autocuidado y del cuidado colectivo. ¿Cómo procurar cuidados hacia la persona que me es distante y ajena? La interconexión, la conciencia de la unidad en la diversidad y el reconocimiento de la interdependencia deben ser principios rectores en la construcción de una cultura de paz a nivel escolar y además debe involucrar a todos los actores escolares (no sólo a la población infantil).

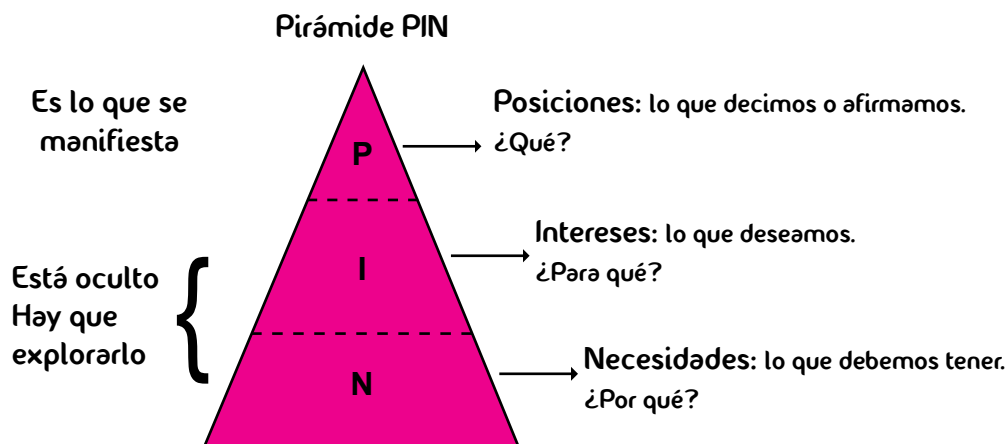
2) IMPLEMENTACIÓN DE UN ENFOQUE RESTAURATIVO PARA LA RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS EN EL ENTORNO ESCOLAR

Como ya mencionamos, el conflicto surge ante situaciones que generan la contraposición de intereses entre dos individuos o más. El conflicto no es el problema en sí, sino la falta de acuerdo para su resolución. Los conflictos en la convivencia escolar no son desviaciones, sino son parte inherente a las relaciones sociales. Lo que no es inherente a la sociedad es la forma de resolverlos, y por lo tanto, de generar respuestas violentas. La violencia es una manifestación negativa del conflicto, por lo que la escuela no debe de asumir como su tarea primordial la erradicación de los conflictos, sino más bien un manejo adecuado para resolverlo de forma positiva y evitar así la violencia.

Para resolverlos, hay que tener en cuenta tres principios:

1. El conflicto es parte natural y orgánica de la interacción social.
2. Las personas involucradas pueden elegir las conductas y la actitud que utiliza frente al conflicto en cada momento.
3. El conflicto puede ser algo positivo que genera transformaciones, aprendizajes y refuerza los lazos comunitarios.

Los conflictos están compuestos de ciertos elementos en común cuya identificación permite la construcción de estrategias adecuadas para su resolución. Para ello, la Pirámide de PIN (Posiciones, Intereses y Necesidades) creada por Andrew Floyer Acland (1993) resulta pertinente:



Las posiciones representan la postura inicial que adoptan las personas involucradas en el conflicto. Estas posiciones pueden ser muy duras o flexibles, están vinculadas con las emociones y son un indicador de la intensidad del conflicto. Desde aquí es donde surgen los cuestionamientos y las confrontaciones por lo que es importante que los involucrados transiten de las posiciones al reconocimiento de los intereses y las necesidades. Los intereses es lo que está debajo de las posturas y no suelen manifestarse de manera explícita. Regularmente responde a la pregunta de ¿para qué? y es la motivación principal que subyace a cualquier conflicto. Las necesidades son la base de los conflictos y tienen que ver con aquello que se busca satisfacer de manera básica. Llegar a este punto es fundamental para resolver los conflictos desde acuerdos que beneficien a todos los implicados. Estas necesidades suelen ser muy básicas (fisiológicas hasta sociales y de autorrealización).


Existen diferentes tipos de conflictos, los cuales pueden englobarse en estas 6 categorías (Girard y Koch, 2011):

1. Verídico: ¿el conflicto existe objetivamente?
2. Contingente: ¿el conflicto depende de circunstancias que se pueden cambiar fácilmente?
3. Desplazado: ¿el conflicto expresado es distinto al conflicto central?
4. Mal atribuido ¿el conflicto se expresa entre partes que no corresponden?
5. Latente: ¿el conflicto está sumergido, aún no ocurre?
6. Falso: ¿el conflicto se basa en una malinterpretación o una mala percepción?

Una vez identificado el conflicto es necesario generar estrategias para su resolución que superen los castigos y sanciones punitivas de las escuelas. El modelo punitivo que suele dominar a las escuelas y que se materializa en los reglamentos y sus respectivas sanciones supone que existen desviaciones sociales que merecen una sanción o un castigo que evitarán su repetición en un futuro. El victimario no repara el daño ocasionado ya que sólo es me-

recedor de un castigo sin importar su sentimiento de culpa y la condena moral de la que es objeto. La víctima sólo interesa como denunciante, pero no se trata su trauma ni se atenúa su sentimiento de indefensión. No se propicia la reconciliación entre los involucrados, sino que esta facultad se delega a un tercero quien determina el tipo de sanción. Bajo este modelo se ha comprobado la reiteración de la violencia escolar ya que los alumnos etiquetados como violentos suelen recibir castigos cada vez más severos hasta llegar a la expulsión de la institución o bien

“
Dos aspectos fundamentales para la resolución de conflictos son: ASERTIVIDAD (cuando los individuos satisfacen sus propias preocupaciones) Y COOPERACIÓN (cuando los individuos buscan satisfacer las preocupaciones de los demás)
”



Las prácticas restaurativas promueven el diálogo, el reconocimiento, la empatía, el perdón y el soporte comunitario.

del sistema escolar sin pasar por un proceso de autorregulación. En todo caso, las acciones punitivas favorecen la ruptura cada vez mayor de las relaciones interpersonales, generan la desconexión académica de los estudiantes e incluso puede llegar a incrementar los niveles de violencia ejercida.

Esta propuesta hace un llamado a las escuelas para que recurran a **las prácticas restaurativas**

como un camino viable para el manejo positivo de los conflictos. El concepto de prácticas restaurativas tiene sus raíces en la justicia restaurativa, una manera de ver la justicia penal y a las relaciones en lugar de castigar a los ofensores. La justicia restaurativa es un Medio Alternativo de Solución de Conflictos (MASC) cuyo objetivo es lograr la restauración de los daños provocados en situaciones de conflicto o delictivas propiciando una participación activa entre la víctima, el victimario y la comunidad. Desde hace más de tres décadas se comenzaron a fomentar a nivel internacional y nacional la construcción de los MASC con la intención de que los conflictos sean solucionados de manera óptima, pronta, eficaz y eficiente. Este enfoque llegó a México en el 2008 con la reforma al artículo 17 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Desde hace varias décadas los principios de la justicia restaurativa han salido del marco judicial para incorporarse a diferentes esferas sociales, como las escuelas y las familias, en donde se han trabajado prácticas restaurativas bajo los principios de la reparación del daño y la reinserción comunitaria, este nuevo enfoque ha dado origen a las “reuniones o círculos restaurativos”.

La Justicia Restaurativa no solo busca solucionar los conflictos, sino que el victimario se responsabilice del daño causado, que la víctima obtenga una reparación

El tema de la violencia no es un asunto de buenos y malos ni de agresores y víctimas. Desde la perspectiva restaurativa se busca humanizar los conflictos en búsqueda de resoluciones participativas.

del daño y que la sociedad apoye en la reintegración del tejido social. Este enfoque favorece la participación activa de los involucrados ya que se dirige hacia la recomposición de las relaciones sociales más que a los asuntos penales. Una de las fortalezas de este enfoque es que devuelve a la comunidad la capacidad de ejercer la justicia mediante estrategias colectivas, que involucran a todos los afectados y que fortalece la cohesión social. Es por ello que la consideramos como una herramienta sumamente valiosa para las instituciones escolares.

Las prácticas restaurativas en los centros escolares se centran en una resolución de conflictos a través de la relación directa entre los involucrados. Buscan el diálogo y una restitución del daño, ya sea moral o material y genera un involucramiento de la comunidad escolar en el tratamiento de conflictos. Es importante mencionar que este modelo no elimina las sanciones ni los reglamentos escolares, sino que genera procesos a través de los cuales los involucrados en una situación de conflicto violento tomen conciencia de los daños ocasionados y reparen a los ofendidos desde acciones que satisfagan las necesidades de la víctima y de la comunidad en general.

Los pasos para llevar a cabo la justicia restaurativa son:

1. El Encuentro entre las partes
2. La Reparación o compensación del daño
3. La Reintegración comunitaria

Algunos de los programas con los que cuenta el enfoque restaurativo son (Bardales, 2011):

a) Mediación entre la víctima y victimario: arranca con un encuentro entre los involucrados facilitado por un tercero capacitado en técnicas de mediación. En este encuentro, ambas partes tienen la oportunidad de expresar sus sentimientos y percepciones en relación al conflicto, dándoles la oportunidad de rectificar mutuamente el daño infringido.

b) Reuniones de restauración: en las que la víctima, el victimario, las familias, los grupos comunitarios, y los mediadores comunican los hechos para el reconocimiento de los daños causados. Por lo regular cada parte expone su versión de los hechos y acuerda con las familias y la comunidad la manera de reparar el daño. Esto implica procesos de negociación hasta llegar a un acuerdo al cual se le debe dar seguimiento y verificar su cumplimiento.

c) Círculos restaurativos: ofrecen un espacio donde la víctima y el victimario, se reúnen e involucran en el proceso a la comunidad para la toma de decisiones. En el círculo asisten todas las personas interesadas en el conflicto, los mismos que tienen el derecho a expresarse en relación al tema. La víctima necesita comprender y tener explicaciones del victimario, pero sobre todo que este le pida perdón para la restauración moral del daño. Esto se hace con el fin de lograr la sanación y el entendimiento tanto de la víctima como del victimario y su reinserción en la comunidad sin los procesos de estigmatización moral.

d) Asistencia a la víctima y a los victimarios: la cual debe satisfacer las necesidades físicas, psicológicas o de cualquier tipo de la víctima. También se debe brindar capacidades de reinserción al victimario ya que con frecuencia los conflictos violentos debilitan y destruye los vínculos comunitarios a la vez que tiende a la exclusión social.

e) Restitución comunitaria y/o Servicio a la comunidad: La restitución busca evitar la violencia de las represalias contra el victimario. En este sentido se busca que la restitución no sea solo punitiva, sino reintegradora permitiendo al victimario expresar su culpa de un modo concreto. La restitución es la consecuencia de la pérdida real sufrida por parte de la víctima y la capacidad de reparar el daño. El servicio comunitario es la acción realizada por parte del victimario para reparar el daño causado a la víctima y a la comunidad, permitiéndole a su vez darse cuenta de los daños causados por sus actos. La institución

escolar tiene que tener la capacidad de dar seguimiento al trabajo comunitario emanado de un proceso de restauración.

Es importante que antes de comenzar cualquiera de los programas exista un reconocimiento de los hechos para promover así la responsabilidad; que los involucrados estén dispuestos a participar activamente, que expresen la voluntad de cambiar su conducta, que estén dispuestos a manifestar sus sentimientos como un primer paso para la sanación y que entre ambos se reconozca la vulnerabilidad para cambiar las posiciones de poder entre la víctima y el victimario.

En los ámbitos escolares, los círculos restaurativos han tenido una gran eficacia porque transmiten de manera implícita ciertas ideas y valores que favorecen el diálogo y la resolución de conflictos, tales como la horizontalidad, igualdad, seguridad, confianza, responsabilidad e interdependencia. Los círculos restaurativos representan un cambio fundamental en la relación entre estudiantes y las figuras de autoridad escolar a la vez que crea un ambiente de cooperación en el que los estudiantes asumen la responsabilidad por sus acciones, se sienten escuchados y respetados. El potencial de los círculos se encuentra en que fomentan nuevas formas de vida cívica, resuelven de manera positiva los conflictos y crean conexiones comunitarias (Costello, Wachtel y Wachtel 2011).

El Instituto Internacional de Prácticas Restaurativas en Latinoamérica con sede en Lima ha desarrollado una metodología para la implementación de los círculos restaurativos en los centros escolares. Como muchas de las prácticas restaurativas, los círculos se basan en el encuentro entre las partes involucradas en un conflicto, así como en el diálogo, el reconocimiento, la reparación, el perdón y la reinserción. En términos generales, los círculos siguen estos procedimientos (Bardales 2011):

1. Reunión

En la mediación, reuniones de restauración y los círculos, las víctimas se encuentran con sus propios ofensores.

2. Narrativa

En la reunión, las partes hablan una con otra; cuentan sus historias. En su narrativa describen lo que les ocurrió a ellos, cómo los han afectado y cómo ven

el delito y sus consecuencias. Esta es una narración más subjetiva y, en consecuencia, posee integridad tanto para quien habla como para quien escucha.

3. Emoción

La narrativa permite a los participantes expresar y abordar sus emociones. Los conflictos que llegan al punto de la violencia suelen estar enmarcados con respuestas emocionales poderosas que obstruyen la resolución de los mismos. Los programas de encuentro permiten que esas emociones sean expresadas. Esto puede tener un efecto sanador tanto para la víctima como para el victimario.

4. Entendimiento

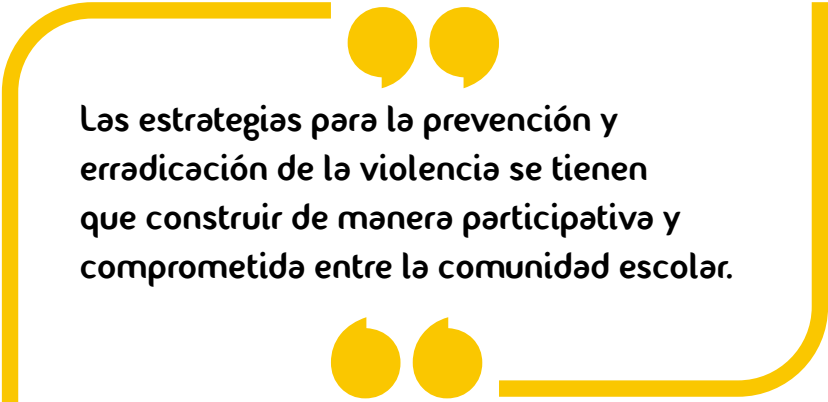
El uso del encuentro, la narrativa y la emoción conducen al entendimiento a través de la empatía. Puede que esto no haga que la víctima posea sentimientos particulares positivos con respecto al victimario, pero contribuye a su humanización mientras que el victimario se hace consciente del daño y puede transformar sus actos y actitudes negativos.

5. Acuerdo y reparación

Al lograr el entendimiento, se sienta una base productiva que permitirá acordar qué ocurrirá a continuación. Los programas de encuentro buscan una resolución que satisfaga a las partes y que contribuya a la reparación del daño para la víctima.

6. La reinserción comunitaria

La violencia ocasiona daños y por ello puede traer aparejado que tanto víctima como victimarios sean estigmatizados. Por lo tanto, la justicia restaurativa da gran valor a la reintegración de las personas que ejercen violencia en tanto que reconoce la interconexión y la responsabilidad social en el ejercicio de la misma.



Las estrategias para la prevención y erradicación de la violencia se tienen que construir de manera participativa y comprometida entre la comunidad escolar.

3) RECONOCER E INSTITUCIONALIZAR EN LA ESTRUCTURA ESCOLAR LA ESTRATEGIA INTEGRAL PARA LA PAZ Y LA RESTAURACIÓN.

La práctica de la no violencia, de una cultura de paz y restauración aquí expuestas no se generan de forma espontánea ante un conflicto. Es necesario que las escuelas generen las condiciones institucionales para que puedan implementarse de forma exitosa. Para ello proponemos que las escuelas generen estas estrategias:

- a. Establecer y capacitar a un equipo de mediación y tratamiento de conflictos a partir de una convocatoria institucional (es importante la inclusión de los alumnos y padres de familia).
- b. Generar acciones preventivas mediante actividades de información y sensibilización en contra de la violencia escolar entre la comunidad educativa, que tiendan al reforzamiento de los lazos comunitarios.
- c. Establecer acciones concretas que favorezcan la creación de una comunidad de paz activa.
- d. Desarrollar contenidos curriculares que promuevan la paz, la dignidad humana, el respeto a la diferencia, la inclusión, la empatía, la cooperación y demás valores necesarios para la buena convivencia.
- e. Generar una construcción colectiva y participativa de las normas de convivencia escolar que potencialice el buen entendimiento de las mismas y el compromiso de todas las partes.
- f. Propiciar un involucramiento de la comunidad educativa en las problemáticas del contexto social.

En función de los hallazgos de esta investigación y de la bibliografía especializada, consideramos pertinente retomar el Modelo Integral de Mejora de la Convivencia desarrollado especialmente para las escuelas por Juan Carlos Torrego y un equipo de investigadores de la Universidad de Alcalá. Este modelo trabaja en tres vías para el manejo de los conflictos escolares:

1) Propone la creación de nuevas estructuras organizativas a nivel institucional para la promoción de una convivencia escolar que incluya a un equipo de mediación y tratamiento de conflictos, el establecimiento de programas de alumnos-ayudantes, la difusión de conocimiento y la programación de actividades sobre violencia, cultura de paz, valores, manejo de emociones, etc. Estas estructuras deben ser plurales e incluir a la mayor diversidad de sujetos escolares (maestros, alumnos, padres de familia, directivos).

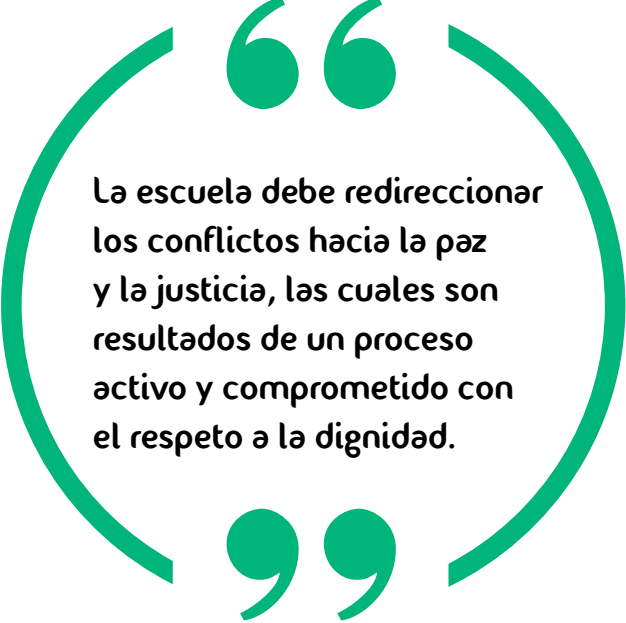
2) Propone la elaboración de normas de convivencia de forma participativa y democrática. En tanto se reconoce la existencia de diversos marcos normativos operando en el ámbito escolar derivados de la diversidad cultural de su población, es indispensable la definición de pautas de convivencia que vayan más allá de la difusión de un “reglamento” al inicio del ciclo escolar. Esta perspectiva apuesta hacia el diálogo de los diferentes actores, hacia el reconocimiento de la diversidad, la necesidad de la toma de acuerdos y por supuesto hacia un alto grado de reconocimiento, compromiso y cumplimiento del marco normativo para la convivencia.

3) Finalmente, propone la revisión del marco curricular para potenciar las narrativas a favor de la paz y la Noviolencia mediante contenidos que evidencien la inclusión y el respeto a la diferencia, la participación comunitaria, la resolución pacífica de conflictos, entre otros.

Debido al incremento de la violencia es común escuchar reclamos sociales que apuntan hacia el uso de medidas más rígidas y castigos más severos para combatir la violencia en las aulas, sin conocer que este tipo de medidas punitivas desgastan las relaciones sociales y crean distancias más largas entre los sujetos involucrados, aumentan la tensión y generan resentimientos. Estas perspectivas depositan una confianza excesiva en las leyes para la resolución de conflictos con lo cual se recortan los caminos para la mediación, la negociación y el diálogo al mismo tiempo que ocasionan una “hiperreglamentación” institucionalizada.

A través de la reglamentación excesiva y del incremento de los castigos escolares se burocratizan los procesos de resolución, se despersonalizan los conflictos, se

propicia la falta de responsabilidad y se motiva el inmovilismo. Es por ello que con esta propuesta de acciones se pretende reforzar la integración comunitaria, la participación activa, el reconocimiento y manejo positivo de las emociones, el diálogo y el respeto a la diferencia, así como la creación de entornos de convivencia justa que apuesten hacia la restauración y la construcción permanente de la paz desde el camino de la Noviolencia.



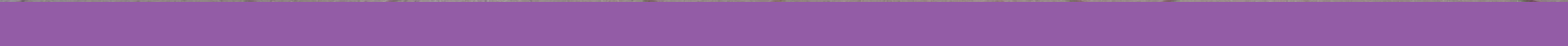
La escuela debe redireccionar los conflictos hacia la paz y la justicia, los cuales son resultados de un proceso activo y comprometido con el respeto a la dignidad.



ADORAR VIDA

El agua que sale de la lluvia cae en las gotas y se convierte en nubes. Cuando las nubes se llenan de agua, cae la lluvia. El agua que cae de la lluvia cae en los ríos y los lagos. El agua que cae de la lluvia cae en los ríos y los lagos. El agua que cae de la lluvia cae en los ríos y los lagos.

Es una abstracción de la vida.



7.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARDALES, E. (2011). *Medios alternativos de solución de conflictos y justicia restaurativa*. México: Flores Editor.
- Biografías y vidas (2017). "Gandhi". Recuperado el 26 de junio de 2017 de <https://www.biografiasyvidas.com/monografia/gandhi/>.
- BOLTVINIK, J. (2005). "Ampliar la mirada: Un nuevo enfoque de la pobreza y el florecimiento humano". *Papeles de Población, Abril-junio*, número 044: 9-42.
- BUSTOS, A. e I. IBARRA (2000). *Diagnóstico sociocultural del sur de Nuevo León*. Monterrey: Fondo Estatal para la Cultura y las Artes de Nuevo León.
- CANO AGUILAR, A. (2011). "Reproducción social familiar y pobreza rural. Ejido Puerto del Aire en el sur semiárido de Nuevo León". Tesis de Doctorado en Filosofía con orientación en Trabajo Social y Políticas Comparadas de Bienestar Social. Universidad Autónoma de Nuevo León.
- CASAS, N. (2009). "Jugando bajo el mezquite. Formas de vida y aprendizaje cotidiano de las niñas y niños en una comunidad del Altiplano". Tesis de Maestría en Antropología Social. San Luis Potosí. El Colegio de San Luis.
- CHÁVEZ, M. (2014). "Violencia escolar y marginación social: entre la perspectiva de los sujetos y las dimensiones estructurales". *Revista Iberoamericana de Investigación Educativa*. Número. 66/2, noviembre: 1-14.
- CHÁVEZ, M. (2017). "La violencia escolar desde la perspectiva infantil en el Altiplano mexicano". *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Volumen XXII, número 74, julio-sept: 813-835.

- CHÁVEZ, M. y G. HERNÁNDEZ. (2015). "El altiplano noreste: perfil sociodemográfico para una regionalización". *Revista de El Colegio de San Luis*. 65-98.
- Coespo (Consejo Estatal de Población) (2017). *Perfil de la Población Migrante de Retorno en el estado de San Luis Potosí*, recuperado el 20 de junio de 2019 en <http://beta.slp.gob.mx/COESPO/SiteAssets/PerfilPoblacionMigranteRetornoSLP2017.pdf>.
- Conapo. Consejo Nacional de Población (2005). *Índice de marginación por localidad*, recuperado el 18 de septiembre de 2013 desde http://www.conapo.gob.mx/es/CONAPO/Indice_de_marginacion_a_nivel_localidad_2005.
- Conapo. Consejo Nacional de Población (2010). *Índice de marginación por localidad*, recuperado el 18 de septiembre de 2013 desde http://www.conapo.gob.mx/es/CONAPO/Indice_de_Marginacion_por_Localidad_2010.
- Conapo (Consejo Nacional de Población) (2012). *Geografía migratoria*, recuperado el 20 de junio de 2019 en http://www.conapo.gob.mx/es/CONAPO/Geografia_Migratoria.
- Coneval (Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social) (2010). *La pobreza por ingresos en México*, recuperado el 2 de abril de 2012 de http://www.coneval.gob.mx/cmsconeval/rw/pages/medicion/pobreza_2010.es.do.
- COSTELLO, B.; J. WACHTEL y T. WACHTEL (2011). *Círculos restaurativos en los centros escolares. Fortaleciendo a la comunidad y mejorando el aprendizaje*. Lima: International Institute of Restorative Practices.
- DOMENACH, J. M. et al. (1981). *La violencia y sus causas*. París. Unesco.
- DUBET, F. (1998), "Les figures de la violence a l'école". *Revue Francaise de Pédagogie*. Número. 123: 35-45. Disponible en http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/revue-francaise-de-pedagogie/INRP_RF123_3.pdf. Consultado el 28 de noviembre de 2013.
- ESPLUGUES, J. (2010). "Concepto y tipos de violencia" en José Sanmartín Esplugues, Raúl Gutiérrez Lombardo, Jorge Martínez Contreras y José Luis Vera Cortés. *Reflexiones sobre la violencia*, México: Siglo XXI / Centro Reina Sofía, pp. 11-33
- FURLAN, A. (coord.) (2012). *Reflexiones sobre la violencia en las escuelas*. México: Siglo XXI.
- FURLAN, A. y T. Spitzer. (coords.) (2013). *Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas, 2002-2011*. México. ANUIES, COMIE, Colección Estados del Conocimiento.
- GALTUNG, J. (2013). *A Theory Of Peace-Building Direct-Structural-Cultural Peace*. TRANSCEND University Press <https://www.transcend.org/tup/index.php?book=23>.

- GIRARD, K. y S. KOCH. (2011). *Resolución de conflictos en las escuelas: manual para educadores*. Barcelona: Ediciones Granica.
- GÓMEZ NASHIKI, A. (2005). "Violencia e institución educativa". *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Número 26, volumen X, julio-septiembre: 693-718.
- GÓMEZ NASHIKI, A. y U. Zurita (2013). "El estudio de la violencia escolar, orígenes y tendencias" en Alfredo Furlan y Terry Carol Spitzer (coord.). *Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas, 2002-2011*. México. ANUIES, COMIE, Colección Estados del Conocimiento.
- GÓMEZ NASHIKI, A.; U. Zurita y S. López (2013). *La violencia escolar en México*. Colima: Universidad de Colima.
- GUZMÁN, M. G. (1998). "Procesos de adaptación en el altiplano potosino: Un estudio de ecología humana sobre los ejidatarios de Margaritas, San Luis Potosí". Tesis de Maestría en Antropología Social, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social-Occidente.
- INEGI (Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática) (2004). *Regiones Socioeconómicas de México*, recuperado el 17 de septiembre de 2013 de http://sc.inegi.org.mx/niveles/datosnbi/reg_soc_mexico.pdf
- INEGI (Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática) (2010). *Censos de población y vivienda*, recuperados el 5 de abril de 2012 de <http://www.inegi.org.mx/est/contenidos/proyectos/ccpv/default.aspx>
- INEGI (Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática) (2010). *Marco geoestadístico municipal*, recuperado el 5 de abril de 2014 desde http://www.inegi.org.mx/geo/contenidos/geoestadistica/m_geoestadistico.aspx
- KRUG, E. G., et al. (2003). *Informe mundial sobre la violencia y la salud*, Washington D.C. Organización Panamericana de la Salud / Organización Mundial de la Salud.
- MAISTERRENA, J., e I. MORA (2009). *Oasis y espejismo. Proceso e impacto de la agroindustria del jitomate en el Valle de Arista, S. L. P.* San Luis Potosí: El Colegio de San Luis.
- MEJÍA-HERNÁNDEZ, J. Y E. WEISS (2011). "La violencia entre chicas de secundaria". *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Volumen. xvi, número. 49, abril-junio: 545-570.
- MÉNDEZ, Y. y A. VIEYRA (2013). "Tracing Processes in Poverty Dynamics: A Tale of Peri-urban Small-scale Farmers in Mexico City". *Urban Studies*: 1-27.
- MÍGUEZ, D. (comp.) (2008). *Violencias y conflictos en las escuelas: aproximaciones a una problemática actual*. Buenos Aires: Paidós.

- MORA, I. (coord.) (2013). *Los caminos de la trashumancia. Territorio, persistencia y representaciones de la ganadería pastoril en el altiplano potosino*. San Luis Potosí. El Colegio de San Luis.
- MUMOZ ABUNDEZ, G. (2008). "Violencia escolar en México y en otros países. Comparaciones a partir de los resultados del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación". *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Número 39, volumen XIII, octubre-diciembre: 1195-1228.
- NARVÁEZ, L. y A. ARMATO (2016). *La revolución del perdón*. Colombia: Editorial San Pablo.
- OMS (Organización Mundial de la Salud) / Organización Panamericana de la Salud (2003). *Informe Mundial Sobre la Violencia y la Salud*. Washington, D.C
- Opusvida, (2017). "Johan Galtung", recuperado el 26 de junio de 2017 de <http://www.opusvida.com/johan-galtung/>
- ORDAZ, J. L. (2009). *México: Impacto de la educación en la pobreza rural*. Serie estudios y perspectivas. México: CEPAL.
- PNUD (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo) (2010). *Informes sobre desarrollo humano. Índice de Pobreza Multidimensional*, recuperado el 2 de abril de 2012 de <http://hdr.undp.org/es/estadisticas/ipm/>
- PRIETO GARCÍA, M. P. (2005). "Violencia escolar y vida cotidiana en la escuela secundaria". *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Número 27, volumen X, octubre-diciembre: 693-718.
- Sedesol (2014). *Programa de Desarrollo Humano Oportunidades*, recuperado el 10 de octubre de 2014 de http://www.sedesol.gob.mx/es/SEDESOL/Padron_de_Beneficiarios.
- SERVÍN, B. A. (2010). "Alimentación y salud en contextos de pobreza rural: El caso de Puerto del Aire, Nuevo León". Tesis de Doctorado en Filosofía con Orientación en Trabajo Social y Políticas Comparadas de Bienestar Social, Universidad Autónoma de Nuevo León.
- SERVÍN, B. y A. CANO. (2009). "Pobreza y medio ambiente en el Sur de Nuevo León, ¿hacia un camino insostenible?" en J. L. de la Cruz Rock, F. J. Argüello Cepeda y A. Tello Iturbide (coords.). *Sociedad, conflicto y medio ambiente*. Tamaulipas: Universidad Autónoma de Tamaulipas, Universidad Autónoma del Estado de México, Universidad Autónoma de Nuevo León, pp. 112-142.

- TELLO, N. (2005). "La socialización de la violencia en las escuelas secundarias: proceso funcional a la descomposición social". *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Volumen 10, número 27: 1165-1181.
- TOMÉ, P. (2010). "Redescubriendo la Gran Chichimeca: Revalorización regional y antropología social en la recuperación de una pluralidad étnica mexicana". *Revista de Dialectología y Tradiciones Populares*, LXV (1): 155-184.
- TORREGO, J. C. (coord.) (2009). *Modelo Integrado de Mejora de la Convivencia. Estrategias de mediación y tratamiento de conflictos*. México. Graó.
- Unesco (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura) (2009). *Informe Mundial sobre la Violencia contra los Niños y las Niñas*, coord. Paulo Sérgio Pinheiro.
- Unicef (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia) Comité Español (2006). "Convención sobre los Derechos del Niño". Madrid: Nuevo Siglo.
- WAGLE, U. (2002). *Volver a pensar la pobreza: Definición y mediciones*. Boston: Universidad de Massachusetts.
- ZEBADÚA, M. (2009). *Diagnóstico de las familias en el sur de Nuevo León. Cuadernos del Consejo de Desarrollo Social*. Monterrey: Consejo de Desarrollo Social de Nuevo León.
- "Zehr, H. Pioneer of Restorative Justice", recuperado el 26 de junio de 2017 de <http://emu.edu/now/crossroads/2015/07/20/howard-zehr-pioneer-of-restorative-justice/>.
- Zehr Institute of Restorative Justice (2018). "Howard Zehr". Recuperado el 24 de junio del 2019 de <http://zehr-institute.org/staff/howard-zehr/>.

8.

SITIOS DE CONSULTA RECOMENDADOS

Laboratorio de Estudios Sociales Aplicados

<https://lesaunam.com/>

Laboratorio de Estudios sobre Convivencia y Prevención de la Violencia

<https://www.laecovi.com/>

Observatorio sobre Violencia y Convivencia en la Escuela

<http://www.alfepsi.org/observatorio-sobre-violencia-y-convivencia-en-la-escuela/>

Observatorio de la Convivencia Escolar

<http://oce.uaq.mx/>

Observatorio Internacional de la Convivencia Escolar

<https://online.ucv.es/resolucion/tag/observatorio-internacional-de-la-convivencia-escolar/>

Observatorio para la Convivencia Escolar

<https://www.educantabria.es/planes/convivenciaescolar/85-planes/convivenciaescolar/146-observatoriodelaconvivencia.html>

Observatorio Internacional de la Violencia Escolar

<https://www.ijvs.org/5-6296-El-Observatorio-Internacional-de-Violencia-Escolar-OIVE.html>

Observatorio de la Violencia Social y de Género

<http://ovsyg.ujed.mx/>

Observatorio Regional de Educación Inclusiva

<https://orei.redclade.org/tag/violencia-escolar/>

Observatorio Internacional de Justicia Juvenil

<http://www.oijj.org/>

Observatorio Ciudadano Estratégico de la Educación

<https://compromisoporlaeducacion.mx/>

Observatorio de la Infancia

<https://observatoriodelainfancia.vpsocial.gob.es/>

Plataforma Síseve contra la Violencia Escolar

<http://www.siseve.pe/web/>

Observatorio Ciudadano Nacional del Femicidio

<https://www.observatoriofemicidiomexico.org/>

Observatorio de Violencia

<https://observatorioviolencia.org/>

Catalogación en la publicación UNAM. Dirección General de Bibliotecas

Nombres: Chávez González, Mónica Lizbeth, autor, fotógrafo, entrevistador.

Título: Violencia escolar en el altiplano mexicano: reflexiones y estrategias para la resolución de conflictos / coordinación general: Mónica Lizbeth Chávez González; fotografía: Mónica Lizbeth Chávez González; entrevistas: Mónica Lizbeth Chávez González, CindyLou Fernández Arreygue.

Descripción: Primera edición. | Morelia, Michoacán: Universidad Nacional Autónoma de México, Escuela Nacional de Estudios Superiores, Unidad Morelia, 2019.

Identificadores: LIBRUNAM 2058291 (libro electrónico) | ISBN 9786073024051 (libro electrónico).
Temas: Violencia escolar - Nuevo León.

Clasificación: LCC LB3013.34.M49 (libro electrónico) | DDC 371.782097216 —dc23

Violencia escolar en el Altiplano mexicano. Reflexiones y estrategias para la resolución de conflictos de Mónica Lizbeth Chávez González fue publicado por la Escuela Nacional de Estudios Superiores, Unidad Morelia.

La edición de un ejemplar (224MB) fue preparada por el Área Editorial de la ENES, Unidad Morelia. La coordinación editorial estuvo a cargo de Cecilia López Ridaura y Juan Benito Artigas Albarelli.

Diseño de interiores y composición: Alternativa Gráfica

Primera edición electrónica formato PDF: octubre, 2019

D. R. © 2019. Universidad Nacional Autónoma de México.

Ciudad Universitaria, Alcaldía Coyoacán, C.P. 04510, Ciudad de México.

Escuela Nacional de Estudios Superiores Unidad Morelia.

Antigua Carretera a Pátzcuaro 8701, Col. Ex. Hacienda de San José de la Huerta, C.P. 58190, Morelia, Michoacán.

ISBN: 978-607-30-2405-1

Esta edición fue realizada gracias al apoyo de CONACYT SEP-SEB 189621 y del Programa UNAM DGA-PA-PAPIIT IA302416.

La presente publicación contó con dictámenes de expertos externos de acuerdo con las normas editoriales de la ENES Morelia, UNAM.

Esta edición y sus características son propiedad de la Universidad Nacional Autónoma de México.

Prohibida su reproducción parcial o total por cualquier medio sin autorización escrita de su legítimo titular de derechos.

Hecho en México

Diseño editorial y programación del disco interactivo: Alternativa Gráfica

Impresión y reproducción: IMPRIMEDIA



ENES
MORELIA



laboratorio de
estudios sociales
aplicados