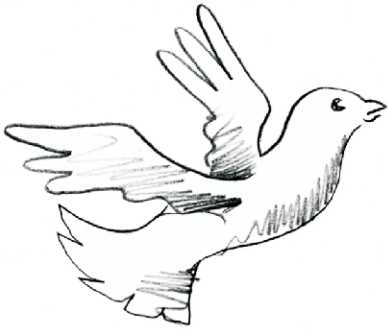
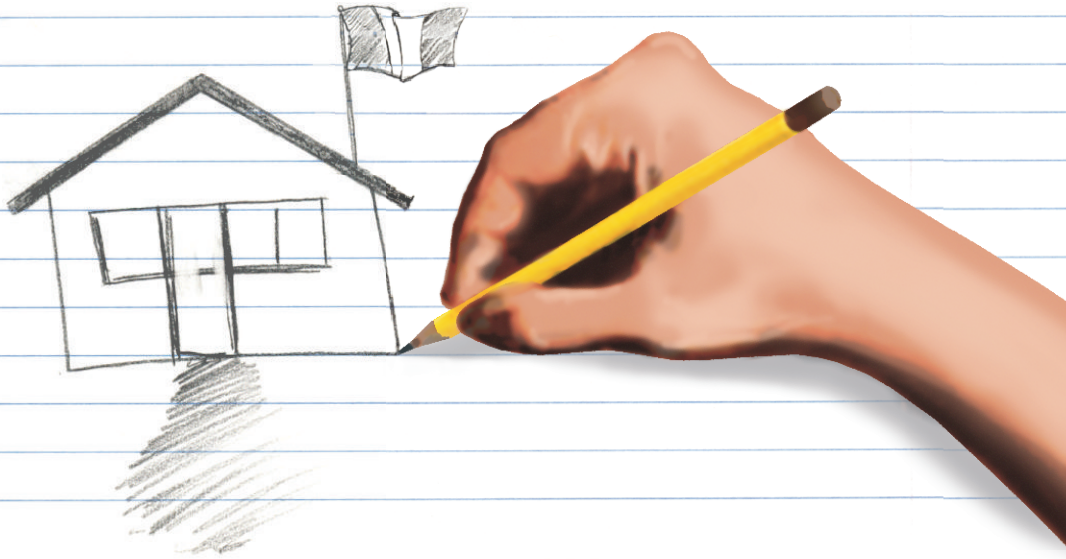
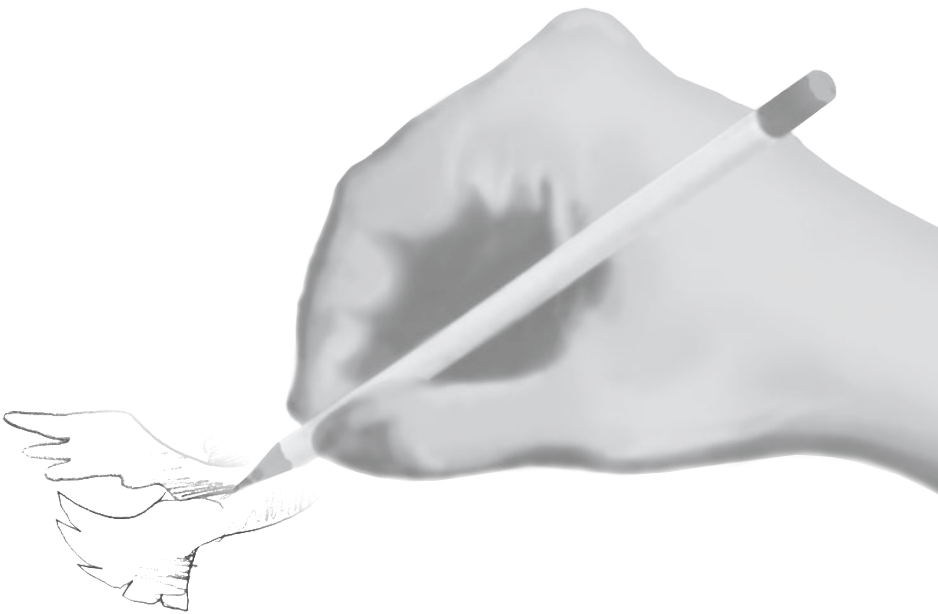




construyendo **comunidades educativas** libres de violencia

María José García Oramas / Susana Ruiz Pimentel / Sara Ruiz Vallejo

HE Hablemos de EDUCACIÓN



Gobierno del Estado de Veracruz de Ignacio de la Llave

Fidel Herrera Beltrán
Gobernador del Estado

Víctor A. Arredondo
Secretario de Educación

Domingo Alberto Martínez Resendiz
Subsecretario de Desarrollo Educativo

Xóchitl A. Osorio Martínez
Subsecretaria de Educación Básica

Rafael Ortiz Castañeda
Subsecretario de Educación
Media Superior y Superior

Edgar Spinoso Carrera
Oficial Mayor

Andrés Valdivia Zúñiga
Coordinador para la Difusión y Optimización
de los Servicios Educativos

Blanca Estela Hernández García
Jefa del Departamento de Apoyo

Construyendo **comunidades educativas** libres de violencia

Coautoras: *María José García Oramas / Susana Ruiz Pimentel / Sara Ruiz Vallejo*

Departamento de Apoyo Editorial

Blanca Estela Hernández García
Jefa del Departamento

María de Lourdes Hernández Quiñones
Jefa de la Oficina de Colecciones

Elizabeth Polanco Galindo
Jefa de la Oficina de Distribución

Milena Gómez Castro
Ma. Luisa Rosaura Landa Landero
Apoyos Técnicos

Anaicté Barrios Chimal
Octavio Lara Gallegos
Karina Morgan Hernández
Corrección de Estilo

Fernando Moreno Díaz
Diseño de Portada y Formación

Enrique A. Spinoso Echeagaray
Reyna Velasco López
Sara del Carmen Solís Arroyo
Jennefer Malpica Guzmán
Erick Quirós Reynoso
Teodoro Barradas Morales
Gabriela Ortega López
Captura

Construyendo comunidades educativas libres de violencia es un texto editado por la Secretaría de Educación de Veracruz. Toda correspondencia dirigirla al Departamento de Apoyo Editorial de la Coordinación para la Difusión y Optimización de los Servicios Educativos, av. Araucarias núm. 5 Edificio Orense II, tercer piso, Col. Esther Badillo, C.P. 91190. Tels. 01(228) 813 98 61 y 813 99 44 (fax). Correos electrónicos: apoyoeditorialsev@gmail.com y daesec05@yahoo.com.mx El contenido es responsabilidad de los autores.

Prólogo 9

Introducción 15

Capítulo 1. Aproximaciones teóricas a la violencia 25

Tipos de violencia 27

Espacios de socialización de la juventud actual 33

La familia 35

La pareja 37

La escuela 38

La comunidad 39

Capítulo 2. El contexto de la investigación 43

El Telebachillerato 43

Las bases teóricas del modelo educativo de Telebachillerato 45

La investigación 47

Propuesta metodológica 47
Etapas 49
Actores participantes 53

Capítulo 3. La violencia desde la perspectiva de sus actores 57
Diagnóstico cuantitativo de la situación de violencia en los telebachilleratos 57
Diseño de instrumento y recolección de datos 58
Categorías de análisis y presentación de resultados 64
Discusión 92

Capítulo 4. La Terapia narrativa para el análisis de los relatos sobre Violencia 97
La construcción de las historias 98
El papel del poder tradicional y del moderno 100
Conocimiento y poder 103
La coinvestigación y recuperación de los conocimientos producto de la experiencia vivida de las personas y los grupos sociales 107
Resultados 111
Historias relatadas por padres de familia y por los jóvenes 111
Discusión 118

Capítulo 5. El proceso de intervención 123

La intervención en la violencia o la violencia en la intervención 123

Ejes de la intervención: formación de formadores y construcción de comunidades educativas libres de violencia 127

Estrategias empleadas y actores involucrados 131

Grupo focal 132

Curso–taller 136

Taller vivencial 140

Grupo de reflexión 145

Redes sociales 160

Intervención teatral 166

Discusión 168

Reflexiones finales 179

Anexos 187

Anexo 1. Producción académica 187

Anexo 2. Información complementaria sobre las situaciones de violencia experimentadas y vividas por los diferentes actores de Telebachillerato, producto del análisis realizado por los tesistas 191

Prólogo

Este libro es un magnífico ejemplo de una buena manera de investigar dentro del campo de la investigación-acción basada en la educación popular que promovió recuperar la voz de los actores sociales en sus propios procesos. Al innovar desde esa tradición y traerla a la enseñanza dentro de la universidad, toma un cariz múltiple. En esta investigación se crea una circularidad, ya que durante el tiempo que los actores colaboraron en la indagación de su propia realidad, los coordinadores de grupos e investigadoras del proyecto analizaron los datos de sus saberes y conocimientos; así, el círculo fue cerrado cuando los conocimientos obtenidos regresaron a la comunidad para ser reflexionados de tal manera que en adelante les sirvan para tomar acciones pertinentes en su propio contexto.

Esta obra brinda al lector la oportunidad de articular los diferentes niveles de la investigación comunitaria para que pueda formarse un panorama claro de la vinculación entre la teoría y la práctica reflexiva en el trabajo con los grupos implicados; así como conocer los instrumentos utilizados y la metodología que acompaña cada paso de la misma.

El proceso es llevado a cabo desde una metodología incluyente en la que los participantes provienen tanto de ámbitos escolares universitarios como de la comunidad (padres de familia) y de las instituciones participantes en las que se realizó: el sistema de Telebachillerato y el grupo de teatro infantil de la Secretaría de Educación de Veracruz.

Un elemento que aquí se destaca es la inclusión de estudiantes que están en formación universitaria, quienes al tener la oportunidad de diseñar, analizar y organizar el trabajo con los grupos pueden lograr las competencias que se sintetizan en las intervenciones y prácticas profesionales. Ellos participan en una enseñanza que crea aptitudes en la práctica, no de un conocimiento desvinculado sino de un saber en la acción comunitaria, con el propósito de encontrar maneras para enfrentar la violencia, problema tan terrible y desarrollado que quizá por su naturaleza la mayor parte de las ocasiones pasa desapercibido.

Enseñar para la acción, en la participación comunitaria y en la resolución de problemáticas concretas, se logra en el desarrollo mismo de la investigación-acción que enfatiza el reflexionar. Así como los participantes comunitarios entran en el proceso de examinar sus propios saberes y reflexionan en éstos, el estudiante reconoce sus propias competencias y los compromisos éticos que la sociedad le demanda en el ejercicio de su profesión.

La búsqueda de analogías que propongan una nueva manera de utilizar la teoría en las que se cree una visión de ella como "mapa" de la realidad en co-construcción con los participantes; que tengan coherencia interna con la investigación-acción-comunitaria y que permitan la

flexibilidad teórica, constituye otro elemento que hacen de la presente propuesta una opción creativa y única debido a la incorporación de dos disciplinas diferentes: la Terapia narrativa y el teatro.

Michael White y David Epston (1990) son los autores de la Terapia narrativa, planteada en su libro inicial como *Medios narrativos para fines terapéuticos,* la cual es un modelo para la creación de conocimiento y de nuevos significados que son generados por las personas en la revisión y reedición de su historia.

La metodología creada para este trabajo comunitario es innovadora, puesto que retoma algunos de los planteamientos centrales que apoyan el trabajo grupal en el que se desarrollan reflexiones acerca de un tema fundamental. Así, basándose en el planteamiento de la Terapia narrativa acerca de las conversaciones externalizantes, se generan las preguntas que serán utilizadas para la recopilación de las opiniones y los conocimientos de los grupos participantes. Éstas contienen la metodología de las preguntas "externalizantes", con las que se crea un espacio entre la experiencia vivida y la persona; dicho espacio favorece el análisis y la reflexión, lo que conlleva la posibilidad de tomar decisiones con respecto a las acciones necesarias para enfrentar el problema o cambiar la vida.

Michael White (1998) escribió que "las conversaciones externalizantes son conversaciones que crean un espacio para que las personas se vean a sí mismas de manera separada de los problemas que las están afectando"Además menciona que al "externalizar sus historias privadas[…] En el espacio establecido por esa separación, las personas quedan en libertad de explorar otras ideas preferidas sobre lo que ellas mismas podrían ser" (White,1994).

La incorporación del arte dramático como medio de reflexión grupal hace que en las sesiones de análisis el contenido fluya, puesto que lo que se vive está presentado ahí, en ese espacio despegado de la vivencia, pero no tan lejano como para no identificar sus significados. El teatro es un medio de externalización, de poner escenas que representen aquellas cosas que al ser vividas no se pueden diferenciar pero que cuando se representan es posible reconocer y analizar sus efectos: los participantes tienen la libertad para identificar aquello que les está pasando en lo cotidiano y que demanda ser visto y enfrentado, como lo es la violencia. Cuando el teatro se acompaña del proceso grupal de reflexión, se convierte en un medio que permite a los espectadores pasar de ser observadores a ser actores sociales; el proceso de devolución se cierra y las personas conocen sus propias opiniones, valores y posiciones lo cual les brinda la oportunidad de elegir las acciones que ayuden a cambiar las actitudes en su comunidad.

Generar maneras en las que lo cotidiano pueda ser analizado para que a los grupos comunitarios que viven los efectos de la violencia les sea posible descubrir sus alternativas exige el empleo de métodos en los que el conocimiento local se transparente y las personas puedan examinarlo. White y Epston (1990) retoman la idea acerca de los conocimientos subyugados: "los conocimientos subyugados están constituidos por aquellos que Foucault denomina conocimientos 'populares locales' […] es decir, los conocimientos 'regionales' que están actualmente en circulación pero que se niega el espacio en el que podrían representarse adecuadamente".

A partir de esta conceptualización analizan la historia dominante, la comparan con la historia saturada por el

problema y plantean la existencia de otros conocimientos alternativos subyugados en la experiencia no relatada, a los que se tiene acceso a través de los acontecimientos extraordinarios que se relacionan con los conocimientos y habilidades que no han sido incorporados a la historia, sin embargo, al retomarlos e historizarlos ofrecen una fuente de significados que la persona o la comunidad puede utilizar para generar una historia alternativa.

El compromiso social de la investigación se ve plasmado desde el tema seleccionado por las autoras, puesto que la violencia es uno de los problemas más grandes que infectan a la organización social, volviéndose invisible y manteniendo relaciones desarticuladas que afectan la vida de las comunidades.

El campo de la investigación como se ha planteado es generativo, ya que el conocimiento social en circulación permite ser examinado, re-examinado y debatido para que los actores involucrados tomen conciencia de los efectos que genera la violencia y conciban acciones no violentas para cambiar su vida y la de su comunidad.

Mtra. Marta Campillo R.
Facultad de Psicología-Xalapa
Universidad Veracruzana

Introducción

En esta publicación damos cuenta de los aspectos más relevantes del proceso que seguimos en el proyecto de investigación *Construyendo comunidades educativas libres de violencia*, durante un periodo de más de dos años, de 2007 a 2010.

Los propósitos que nos animaron a coordinar esta experiencia fueron varios; llevar a la práctica la investigación--intervención desde los postulados de la Psicología comunitaria fue el más importante; esta elección no fue casual ya que implicó el compromiso del proyecto con principios éticos y metodológicos, que nos atañen: la interacción con los actores del mismo y la promoción de comunidades autogestoras. Además, la práctica concebida y realizada desde esta perspectiva involucró a instituciones educativas y actores comunitarios, otorgándonos la oportunidad de evaluar sus resultados y contribuir significativamente al desarrollo teórico y metodológico en esta área. Asimismo, consideramos valiosa la participación de estudiantes en la ejecución del proyecto: prestadores de servicio social en el trabajo de campo y tesistas, cuyos productos académicos derivaron

del mismo; ello para colaborar con su formación en acciones concretas, ya que en la facultad no abundan espacios formativos, recursos docentes ni materiales necesarios para que se involucren con el desarrollo de un proyecto y evalúen resultados.

Si para los estudiantes no es cotidiano insertarse en un proyecto que les brinde los recursos para desarrollar y actualizar sus competencias profesionales, para el personal docente es aún más difícil; a pesar de que la universidad ha hecho explícita la necesidad de propiciar los espacios y medios indispensables para ello, en la práctica este ejercicio no es tan sencillo, es un sendero burocrático con numerosos escollos no siempre trasparentes ni posibles de superar, de manera que cuando los factores que hacen viable un proyecto se juntan, la oportunidad tiene que ser aprovechada.

Desde la concepción del proyecto nos planteamos la conveniencia de vincularnos con varias instituciones públicas, forma de proceder que añade complejidad a cualquier tarea. En el estado de Veracruz son las instituciones prestadoras de servicios las que contactan directamente a las personas, concentran los recursos y cuentan con las normas para ejercerlos; si se pretende lograr algún cambio en beneficio de algún grupo o comunidad el proyecto debe ser considerado por ellas. Con esas condiciones nos avocamos a la tarea de establecer acuerdos con el Consejo Veracruzano de Ciencia y Tecnología (COVECYT), que mediante concurso otorgó el apoyo monetario; con la Universidad Veracruzana, a través de las facultades de Psicología de Xalapa y Poza Rica; con la Coordinación de Medios Audiovisuales; así como con la Secretaría de Educación Veracruz (SEV), el subsistema de

Telebachillerato (TEBA) y el grupo de teatro infantil denominado TISEV.

La elección del tema y del sector de la población al que se dirigió el proyecto obedecieron a varias razones: el porcentaje dentro de la población del grupo de edad; los discursos simplificadores y endurecedores que hablan de la juventud como la protagonista de hechos delictivos (Soto, 2002); la transformación acelerada de los referentes tradicionales de socialización en la vida de las comunidades; la complejidad de la vida que experimentan las generaciones de jóvenes en relación a la de sus progenitores; las múltiples formas de violencia que acontecen en los ámbitos donde transcurre su cotidianidad y que han sido documentados por diversas instituciones, tanto en el ámbito internacional (Castillo y Piper, 2001; OMS, 2002) como en el nacional (ENDIREH, 2003; Instituto Mexicano de la Juventud, 2007; Instituto Nacional de Salud Pública, 2003); el compromiso de las instituciones de educación superior para propiciar el diálogo entre actores sociales y construir soluciones para las situaciones problemáticas; entre otras.

En lo que respecta a la presencia numérica del grupo etario en relación con la población del estado de Veracruz, al igual que en el resto del país es notorio que la población actual de jóvenes es una de las mas numerosas de la historia, de los 7 117 300 habitantes, 12% se encuentra entre los 10 y los 14 años y 9.2% entre los 15 y los 19 años (INSP, CONAPO: 2006). Hace 20 años el número de hijos por familia era de 5 a 6, mientras que hoy es de 2 a 3, según el último censo de población de 2006, con lo cual se demuestra que en el futuro México dejará de ser un país de niños y jóvenes para

transformarse en uno de adultos y ancianos. Ubicamos nuestro trabajo con alumnos del subsistema de Telebachillerato, en el rango de 15 a 19 años, porque es una modalidad que atiende un alto porcentaje de estudiantes de educación media del estado, la mayoría, habitantes de comunidades alejadas de los grandes centros urbanos, de manera que el TEBA es la única opción de educación media superior para muchos jóvenes de Veracruz.

La forma en la que viven su juventud los jóvenes que participaron en este estudio está fuertemente acotada por diversos factores, principalmente los de la clase social, el lugar de residencia, el género, la etnia y la omnipresencia de los medios electrónicos. Desglosamos en forma breve el peso del lugar de residencia y del género no porque los otros carezcan de importancia, sino porque son tan obvios que no necesitan explicación. El lugar de residencia se define en primer término por su ubicación geográfica, pero ésta no es suficiente para describir los efectos en las posibilidades de ser jóvenes.

También cuentan el tamaño de la población, la diversidad étnica, el acceso a los servicios públicos, las posibilidades y calidad del empleo, la democracia que se practica de manera cotidiana, el respeto a las leyes en las instituciones que tengan presencia en la comunidad por incipientes que sean, las formas de dirimir los conflictos, la confianza en las autoridades. En las comunidades pequeñas, como aquellas donde se ubican la mayor parte de los telebachilleratos, estos factores particulares están asociados históricamente a creencias de género, de manera que son las mujeres, las más pobres, las mujeres solas y las jóvenes, las que cargan sobre sí el peso de los estigmas sociales y de la exclusión; si para toda la población de jóvenes

de estas latitudes es difícil vivir su juventud, para las mujeres lo es más todavía.

A pesar de las limitantes señaladas, podemos afirmar que los jóvenes de Telebachillerato que participaron en el estudio están viviendo en una moratoria social particular favorable a su desarrollo integral (Balardini, 2000), ya que están estudiando o al menos dedican una parte de su tiempo a este fin; los cambios económicos, sociales y culturales en el estado de Veracruz y en el país les han abierto una posibilidad que los coloca en una posición diferente y más compleja que la de sus progenitores (Ruiz Vallejo, 2002).

Aprovechamos las potencialidades de estos jóvenes, en tanto estudiantes de nivel medio superior, para la construcción de comunidades educativas libres de violencia, lo cual nos significó hacer de sus centros educativos un espacio de convivencia para construir juntos proyectos en beneficio de sus diferentes actores: docentes, padres de familia y estudiantes. Ello implicó el desarrollo de estrategias colectivas que permitieran reconstruir lazos afectivos entre estas personas, con el fin de fortalecer formas de interacción no violentas basadas en el respeto mutuo, la tolerancia, la aceptación de las diferencias y la solidaridad, que es lo que verdaderamente reconstruye el tejido social en un eficaz combate a la violencia.

Después de explicar los propósitos de esta investigación y con el objetivo de enfrentar el desafío que conlleva el trabajar con una población con las características y problemáticas que hemos descrito, la estrategia metodológica por la que optamos comprendió un proceso de trabajo en cuatro etapas o fases; cada una estuvo planeada con objetivos particulares,

actores, acciones y productos finales específicos, lo que contribuyó al logro de los objetivos y metas generales. Estas etapas fueron las siguientes:

- Etapa I: Diagnóstico de las situaciones de violencia en los cuatro ámbitos significativos de la vida de los jóvenes: escuela, familia, pareja, comunidad.
- Etapa II: Intervención en diferentes establecimientos, grupos, comunidades.
- Etapa III: Elaboración de materiales didácticos para prevenir y reflexionar sobre la violencia.
- Etapa IV: Elaboración de productos académicos. Sistematización, seguimiento y evaluación de la experiencia.

La realización de cada una fue un desafío constante. En consonancia con nuestra inserción y compromiso con la Psicología comunitaria y con la estrategia metodológica general de la investigación-acción, específicamente con la modalidad de intervención, nos acercamos a una realidad tan compleja como lo es la violencia en los diferentes ámbitos de la vida de los jóvenes: familia, pareja, escuela y comunidad, con la flexibilidad suficiente para elegir en cada uno de estos ámbitos el tipo de acercamiento y trabajo con los grupos, que a su vez fuera congruente con la propuesta teórica y metodológica general y que facilitara e hiciera eficiente la participación.

Como ya lo mencionamos, este libro retoma los aspectos más relevantes del proceso de investigación realizado con el fin de construir comunidades educativas libres de violencia en los telebachilleratos del estado de Veracruz y se organiza en cinco

capítulos: El capítulo 1 hace referencia a las concepciones teóricas generales sobre la violencia en las que nos hemos basado a lo largo de la experiencia. Es importante subrayar que concebimos a la violencia como un fenómeno social, premisa de la que partimos para reflexionar sobre las condiciones y creencias que hacen posible su existencia, su desmantelamiento y la construcción de una vida familiar y comunitaria libre de violencia, tal como fue nuestro planteamiento original.

El capítulo 2 describe el contexto general del proyecto, destacan el modelo de enseñanza-aprendizaje de Telebachillerato, los actores participantes: estudiantes, padres de familia, docentes y personal de los centros de salud y las localidades donde se realizó la investigación. El capítulo 3 hace una descripción de los resultados cuantitativos, producto de la primera etapa diagnóstica que fue una indagación dedicada a establecer la prevalencia de determinadas formas de violencia en los ámbitos de socialización de los jóvenes; las tablas y gráficos hablan por sí mismos. El capítulo 4 presenta un análisis cualitativo y comparativo de las narraciones sobre situaciones de violencia de los estudiantes y padres de familia, analizado desde el modelo de Terapia narrativa. El capítulo 5 sintetiza las experiencias de intervención que se realizaron en las etapas 2 y 3 de la investigación; las acciones que implementaron el equipo de investigación y estudiantes de servicio social en escuelas, grupos o comunidades. Y por último, presentamos las reflexiones finales.

Para concluir, es importante aclarar que desde la perspectiva de género que atraviesa esta investigación, ha sido relevante para nosotras ser incluyentes con los varones y las mujeres que participaron en ella; sin embargo, a fin de

facilitar la lectura de este texto nos referimos a sus actores en términos de jóvenes, estudiantes, personal docente, padres de familia y personal de centros de salud, y sólo cuando es necesario particularizar en términos del sexo al que pertenecen lo hacemos explícito.

Referencias

Balardini, S. (2000). "De los jóvenes; juventud y las políticas de juventud" en Chile: Ediciones CIDPA. Versión electrónica *Revista Última Década* 13. pp. 11-24.

Castillo, M.; Piper, I. (2001). *Voces y ecos de violencia*: *Chile, El Salvador, México y Nicaragua*. Chile: Instituto Latinoamericano de Salud Mental y Derechos Humanos (ILAS). Ediciones Chile América CESOC.

Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (2003). *Encuesta Nacional sobre la Dinámica de las Relaciones en los Hogares* 2003. México.

Instituto Nacional de Salud Pública (2006). *Encuesta nacional de la dinámica demográfica*. CONAPO. Disponible en http://www.conapo.gob.mx/encuesta. Recuperado en marzo de 2010. México.

Instituto Nacional de Salud Pública (2003). *Encuesta nacional sobre la violencia contra las mujeres.* Disponible en http://bibliotecas.salud.gob.mx/greenstone/collect/publin1/index/assoc/HASH014a.dir/doc.pdf. Recuperado el 10 de septiembre de 2007.

Instituto Mexicano de la Juventud, Departamento de género (2007). *Violencia*. Disponible en http://www.imjuventud.gob.mx. Recuperado el 19 de octubre de 2007.

Organización Panamericana de la Salud; Organización Mundial de la Salud (2002). *Informe mundial sobre la violencia y la salud: (resumen)*. Disponible en http://www.paho.org/Spanish/AM/PUB/Contenido.pdf. Recuperado el 23 de octubre de 2007.

Ruiz Vallejo, S. (2002). *La construcción de género y los grupos de referencia con jóvenes en el estado de Veracruz*. Tesis de doctorado. Estados Unidos de América: Pacific Western University.

Soto, A. (2002). "La sospechosa relación entre juventud y violencia", en revista *El Cotidiano*, vols. 18-111. México: Universidad Autónoma Metropolitana, pp 28-35.

Capítulo 1

Aproximaciones teóricas a la violencia

La violencia es un fenómeno social multicausal que ha estado presente a lo largo de la historia de la humanidad y ha adquirido variadas formas y grados de destructividad en diversas sociedades y en distintos momentos. En la era actual es motivo de preocupación para la mayoría de los ciudadanos, hombres y mujeres, y objeto de estudio de muchas investigaciones en tanto se ha convertido en un fenómeno que va en aumento, no sólo por su mayor incidencia en los ámbitos de la vida cotidiana de las personas, sino porque ha ido adoptando nuevas formas de manifestarse a través de actores que pertenecen a diferentes estratos y, en muchos casos, de forma brutal y desmedida.

¿Cuáles son las causas de la violencia? Entendida como toda acción que se impone sobre otra persona en contra de su voluntad y que la coarta, restringe y limita (Galtung, 2003), la respuesta a esta pregunta es controvertida. Algunos la consideran legítima y necesaria para regular la convivencia humana, y hay hasta quienes la conciben como una limitante para la realización personal que puede ser evitada; otros atribuyen su origen a la genética y la consideran derivada

de la propia naturaleza y condición humana, muchos la explican con base en condiciones socioculturales (pobreza estructural, socioeconómica y cultural que padece la gran mayoría de los pobladores del planeta). En este trabajo coincidimos con diversos autores como Ameisien y Eccles (Sirota, 2009), quienes sostienen que una vida libre de violencia implica que los diversos grupos sociales desarrollen normas y acuerdos colectivos que fomenten el desarrollo de vínculos humanos no destructivos. En tanto el ser humano es un ser de posibilidades, afirmamos que la violencia no está genéticamente determinada, sino que se desarrolla en función de lo que se vive, de la conciencia y el aprendizaje de la experiencia que se va adquiriendo a lo largo de la existencia sobre aquello que se puede y quiere modificar con respecto a sí mismo.

Cabe aclarar entonces que la agresividad, a diferencia de la violencia, consiste en un acto de supervivencia sin la intención de dominio o de imposición de un poder sobre los demás, y si bien forma parte de la condición humana y es necesaria para afrontar las adversidades de la vida, gracias a la cual desarrollamos formas creativas de adaptación al ambiente, requiere de ser regulada mediante un proceso de socialización para garantizar la sana convivencia entre las personas.

La convivencia social precisa entonces de formas de regulación, tanto internas (de las respuestas agresivas de las personas frente a las contingencias de la vida) como externas (de la creación de sistemas sociales donde impere la legalidad), de un proceso de formación humana facilitado por las instituciones de socialización, particularmente del Estado, la escuela y la familia, que permita el reconocimiento del otro

como un semejante y no como un rival sobre el cual tiene que ejercer una fuerza violenta, es decir, contra su voluntad y de manera coercitiva, inducida o forzada, para lograr sus propósitos particulares. De lo que se trata, siguiendo a Silvia Bleichmar (2009), es de potenciar un proceso de recomposición de las fracturas sociales que permitan normar la convivencia humana de ciudadanos que son sujetos, agentes de su propia vida y que se relacionan entre sí bajo nexos de solidaridad y trabajo compartido; de fomentar el desarrollo de sociedades donde la libertad y la seguridad encuentren un mejor equilibrio, porque "aun cuando nos armasen hasta los dientes, no vamos a poder evitar que nos dañemos unos a los otros si no recomponemos la idea de una salida colectiva" (p.119).

En este sentido, existe coincidencia con esta autora cuando dice que el camino de la prevención de la violencia implica tomar conciencia de que los individuos y las sociedades son agentes con capacidad de construir vidas, pero también de desarrollar formas de convivencia social destructivas. Por lo tanto, para promover formas de convivencia libres de violencia es necesario identificar las maneras en que ésta se manifiesta en nuestras sociedades actuales, los actores involucrados en este fenómeno y los ámbitos en los que se presenta para poder proponer estrategias de intervención eficaces y eficientes para enfrentarla.

Tipos de violencia

De la misma manera en que coexisten aproximaciones teóricas sobre la violencia y sus causas, en ocasiones contradictorias y opuestas, también las hay en lo referente a las formas en que ésta se manifiesta y a las posibles maneras de categorizarla. En

este trabajo se sigue el modelo de Johan Galtung (Ruiz y cols., 2009) porque se trata de un modelo que rebasa el ámbito de la violencia manifiesta y singular, permitiendo contextualizar los hechos y las formas particulares que adquiere en la actualidad, ubicándolos de forma estructural, es decir, en términos de las construcciones socioeconómicas y culturales que la sustentan, y sugiriendo acciones acordes con los distintos ámbitos en donde esta realidad se manifiesta.

Galtung propone un triángulo cuyas vertientes explican las formas en que se ejerce la violencia.

Fuente: Galtung (2003)

La violencia **personal** o **directa** se refiere a la violencia física visible que, en tanto violencia manifiesta, constituye la forma más severa y destructiva del poder físico y puede ser utilizada por individuos o grupos de personas. Su carácter notorio hace posible la identificación de los actores que la protagonizan y la medición de sus resultados en términos de muertos, heridos, mujeres violadas, niños abusados, robos y asaltos.

Es importante destacar que la violencia directa puede ser también psicológica puesto que, si bien deja huellas menos visibles, afecta severamente la integridad de las personas, y se manifiesta mediante humillaciones, agresiones verbales y maltrato psicológico en general. Estas formas de violencia

representan sólo la "punta del iceberg" de hechos observables a través del comportamiento y sus efectos en la víctima. No obstante, en realidad siempre se producen, como lo apunta Galtung, en un contexto social e histórico que las favorece, las utiliza en determinadas circunstancias y las mantiene por diversos medios.

Es en el contexto sociocultural en donde este autor sitúa las otras dos variantes que crean y refuerzan la violencia directa: la estructural y la cultural; lo peculiar en ellas es que son invisibles, de manera que sus consecuencias no pueden atribuirse a algún actor específico ni deslindarse las causas que las producen ni las estrategias de manipulación utilizadas por diversas instituciones para evitar que se tome conciencia de ellas.

La **violencia estructural** (Cano, Cisneros, 1980; Galtung, 2003) se manifiesta a través de la injusticia, la desigualdad y la inequidad. La estructura de nuestras sociedades mantiene una composición heterogénea y jerárquica, lo que significa que algunos individuos, grupos y clases sociales tienen más poder y oportunidad que otros, ventaja que imponen, por diferentes medios, a los que no las tienen, incluida la violencia física directa; la violencia estructural alude también a las instituciones de la sociedad: ejército, policía, sistema carcelario, escuela, familia, y a sus normas, en las que se establecen relaciones de poder y que en determinadas circunstancias se pueden transformar en esquemas que crean y mantienen la desigualdad entre los actores sociales.

En las sociedades contemporáneas esta desigualdad puede medirse mediante indicadores estadísticos que demuestran con datos duros que hay sociedades más violentas que otras, regiones donde la violencia se concentra, periodos

en la historia caracterizados por la misma, grupos sociales excluidos de los beneficios del desarrollo en forma sistemática, desigualdades en educación, salud, empleo, acceso a la justicia, entre otras. Es por ello que hechos de violencia singulares no pueden dejar de ubicarse en el contexto sociocultural en el que se manifiestan.

La **violencia cultural**. La cultura, en tanto reguladora de la convivencia humana al restringir, vigilar y normar las diversas formas de expresión y comportamiento humano, reconfigura lo que la naturaleza nos ha asignado. Por consiguiente, las restricciones construidas e impuestas culturalmente sobre las personas para obligarlas o inducirlas a actuar o expresarse de una u otra manera (mediante formas de vida consideradas como pertinentes y adecuadas o, por el contrario, desviadas e impropias) son también formas de ejercer violencia sobre las personas, ya que coartan su libertad, llevándolas hacia comportamientos considerados "naturales", únicos y preconcebidos que, al darse por hechos, perduran de una generación a otra y terminan por no cuestionarse (Bourdieu, 2002). Para Galtung, la violencia cultural se manifiesta en seis ámbitos: la religión, la ideología, la creación artística, el lenguaje, la ciencia empírica y la ciencia formal. Estos ámbitos no son violentos en sí mismos; lo son toda vez que las construcciones sociales justifiquen, mantengan o produzcan la desigualdad y la injusticia.

A lo largo de la historia, corrientes teóricas, movimientos sociales y modelos educativos alternativos han hecho esfuerzos por develar los fines implícitos de los sistemas ideológicos y religiosos que, mediante procesos como la naturalización de los usos y costumbres, la sacralización de algunos rituales,

la apelación a mitos de creación y la falta de palabras para nombrar los hechos, entre otros, han conseguido conservar la exclusión y la estigmatización de grupos sociales completos, incluso con la aceptación de los mismos.

En términos del reconocimiento social hacia las mujeres, sin duda, el gran logro del movimiento feminista ha sido hacer visibles los significados de mitos, leyendas, creencias y expectativas que las sociedades, las religiones e incluso la ciencia empírica han creado para justificar el sistema patriarcal y, con ello, la subordinación de las mujeres, que se manifiesta de diversas formas según los contextos sociales. Lo mismo puede aplicarse en términos de clases sociales, de razas o de pertenencias étnicas. En función del orden social jerárquico y patriarcal que ha dominado nuestras sociedades durante siglos, los movimientos de mujeres han luchado por ubicar en esta gama social la violencia de género que opera en las tres vertientes que plantea Galtung, misma que hoy en día tiene ya una base legal suscrita y ratificada en diversas convenciones internacionales.

La Ley General de Acceso a las Mujeres a una Vida Libre de Violencia (2004) define la violencia de género como

> cualquier acto u omisión, basado en el género, que les cause a las mujeres de cualquier edad, daño o sufrimiento psicológico, físico, patrimonial, económico, sexual o la muerte tanto en el ámbito privado como en el público y que se expresa en amenazas, agravios, maltrato, lesiones y daños asociados a la exclusión, la subordinación, la discriminación y la explotación de las mujeres y que es consustancial a la opresión de género en todas sus modalidades, afectando sus derechos humanos. La violencia de género contra las mujeres involucra tanto a las personas como a la sociedad, comunidades, relaciones prácticas e instituciones sociales y al Estado, que la reproduce al no garantizar la

> igualdad, al perpetuar formas legales, jurídicas, judiciales, políticas androcéntricas y de jerarquía de género y al no dar garantías de seguridad a las mujeres durante todo su ciclo de vida.

El triángulo propuesto por Galtung cobra vida cuando se analizan los hechos de violencia que son observados en la actualidad, en los ámbitos internacional, nacional y local. La violencia estructural, que incluye la violencia de género, se refiere a la que se ejerce contra las mujeres por el simple hecho de ser mujeres y carecer de un reconocimiento social y de condiciones de vida equitativas en relación con sus congéneres varones.

A la pobreza material hay que añadir la violencia generada por la falta de seguridad en los entornos físicos y sociales, a la libertad coartada por las condiciones de inseguridad creciente, así como la violencia que se manifiesta culturalmente en la intolerancia a la diversidad, generada por las construcciones estereotipadas de sexo, clase y etnia, utilizadas para rebajar a quien no sea percibido como representante de los grupos privilegiados en ese momento y que puede llegar a expresiones brutales como el feminicidio.

Es claro que la violencia generalizada, con un alto índice de incidencia en el caso de las niñas y las mujeres —también presente en la vida de muchos varones de forma directa y expuesta, especialmente entre quienes pertenecen a los grupos menos privilegiados— no es más que la expresión de las otras dos, es decir, de un régimen económico y sociocultural donde opera de manera estructural, razón por la que debe ser ubicada y combatida en el contexto en el que ocurre.

El modelo de Galtung deja en claro que existen diferentes escenarios donde se puede actuar para encarar la violencia; los entornos sociales que a continuación se describen: la familia, la pareja, la escuela y la comunidad son espacios de socialización, donde se forman niños, niñas y jóvenes y que, aun cuando están organizados de una cierta manera, pueden ser reconstruidos mediante una acción colectiva autogestora.

Espacios de socialización de la juventud actual

Antes de describir los espacios de socialización de los jóvenes, nos parece relevante precisar el sentido con el que manejamos conceptos que con mucha frecuencia se presentan como sinónimos en los discursos de los medios y en textos escolares, nos referimos a pubertad-adolescencia y jóvenes-juventud. En realidad, la pubertad alude a una categoría biológica en la que suceden cambios biológicos y fisiológicos; mientras la adolescencia se refiere a una categoría psicológica a la que corresponden cambios profundos; por lo tanto, los conceptos de jóvenes y juventud se explican mejor con los términos: moratoria vital y moratoria social (Balardini, 2000; Margulis y Urresti, 2002).

Cuando hablamos de jóvenes nos referimos a una categoría, a un grupo de edad que dispone de capital temporal porque está cerca de su fecha de nacimiento y lejos de la de su muerte, para ello debe considerarse la esperanza de vida del grupo del que el joven forme parte. Al hablar de jóvenes también se alude a la pertenencia a una determinada generación, siempre en relación con la de los adultos, de los ancianos o de los niños.

La moratoria vital es propia de los jóvenes, ya que en términos estadísticos, y en relación con los adultos, tienen más años de vida por delante.

La juventud trata de una categoría histórica socialmente construida. Este concepto tiene su origen en las transformaciones económicas de los siglos XIX y XX con el desarrollo del capitalismo en las sociedades occidentales; este modelo económico necesitaba de mano de obra entrenada para realizar las tareas que demandaban la producción en masa de mercancías, la utilización de maquinaria cada vez más sofisticada y la nueva división del trabajo. Ante estas exigencias se crearon instituciones especializadas, emergieron campos de conocimiento, profesiones para entrenar a los contingentes de jóvenes que ingresarían a las fábricas y oficinas; al mismo tiempo se fueron modificando las expectativas sociales en el sentido de retrasar el matrimonio y la procreación, alargar la etapa de preparación y estudio, esperando que quienes acataran estos mandatos recibieran a cambio una mejor retribución material y un futuro más predecible. El nuevo imaginario social ha contribuido hasta hoy, no sin contradicciones, a sostener estas concepciones.

La **moratoria social** con la que se asocia a la juventud es el lapso entre la madurez biológica y la social, indispensable para prepararse, apropiarse del conocimiento disponible para desarrollar las habilidades necesarias, para madurar antes de ingresar al terreno de la responsabilidad laboral y familiar que marcará el ingreso a la edad adulta.

De acuerdo con el significado de la moratoria vital, hay jóvenes en todas las sociedades, pero no pasa lo mismo cuando hablamos de moratoria social, ya que el acceso a las oportunidades para el desarrollo de las potencialidades que

ofrece ese lapso son profundamente inequitativas y están condicionadas por factores sociales —época histórica, clase social, lugar de residencia—, y culturales —género, etnia—. Éstos, en los grupos concretos se materializan en la duración, diversidad, calidad, accesibilidad y explican las diferentes formas de vivir la juventud, de ser joven, la existencia de jóvenes sin juventud, entre otros efectos.

El término juventud en la acepción de moratoria social ha sido asociado a lo largo de la historia con múltiples significados; la juventud de las décadas de los sesenta y setenta fue vista como revolucionaria y creativa; sin embargo, en la actualidad no es raro encontrar amalgamados tres conceptos: juventud, nihilismo y violencia, que destacan la idea de una juventud apática, adormecida, desperanzada, inconsciente y, al mismo tiempo, portadora del desorden, la drogadicción, la subversión, la destrucción y la violencia (Soto, 2002).

Si bien es cierto que a la juventud actual se le asocia fácilmente con estas características, a nosotras nos pareció relevante desmitificar estas ideas tomando en cuenta las posibilidades que los jóvenes tienen para la transformación social, precisamente por estar en una etapa en formación y desarrollo personal, incidiendo directamente en estos procesos. Nuestra propuesta consistió en trabajar con ellos para construir formas de convivencia no violentas en sus espacios de socialización.

La familia

La familia es el primer lugar de socialización del infante y el espacio donde se construyen los vínculos humanos más

profundos (Vargas, E., 1998). Idealmente es visualizada como un espacio amoroso, armonioso, pacífico y protector, por lo que cualquier manifestación de desavenencia, conflicto o lucha hace que se le considere como "disfuncional". Sin embargo, como espacio primordial para el aprendizaje de la convivencia humana el conflicto es inherente. No obstante esta condición inevitable, no es el conflicto que necesariamente acontece en su seno lo relevante, sino las formas de regularlo para aprender a enfrentarlo de manera no lesiva o violenta para quienes toman parte.

Es en este sentido que las relaciones familiares (Salles, 1992), a través de la interacción de sus miembros, tienen una función reproductora de la cultura por demás relevante en tanto instancia reguladora de la convivencia humana, pero también de preservación de costumbres, roles de género, simbologías o funciones institucionales, factores que ciertamente contribuyen a la construcción de la identidad individual. Sin embargo, la familia no sólo ha cumplido con este papel de reproducción, sino también ha contribuido con la producción de nuevas culturas porque sus miembros no son pasivos ante la realidad, por el contrario, niños y jóvenes, hombres y mujeres poseen una capacidad interpretativa de su realidad que permiten expresiones culturales alternativas, es decir, nuevas formas de entender la cultura y explicarla para sí.

Si se acepta la proposición anterior, la familia sufre cambios y transformaciones permanentes y quizá el que destaca en nuestras sociedades contemporáneas es la diversidad en su estructura tradicional, es decir, padre y madre biológicos e hijos. En este sentido, la familia funciona también como generadora del cambio cultural y en consecuencia de los patrones relacionados

con la violencia, de ahí la relevancia de implementar acciones preventivas en este ámbito con sus diferentes actores.

La pareja

Es importante destacar que los cambios que se han dado en la actualidad, particularmente a través de la inmersión de los medios masivos de comunicación en la vida cotidiana de las personas y en las nuevas formas de construcción de familia, han trastocado los procesos de socialización tradicionales, lo que hace que las nuevas generaciones de jóvenes transformen y reconfiguren sus prácticas y discursos sobre las maneras de relacionarse y vincularse con los demás, no sólo con los adultos sino entre sí, a nivel de sus relaciones de pareja y de amistad.

Particularmente, en lo que se refiere a las relaciones de noviazgo, hoy en día vemos emerger nuevas formas de relación amorosa y sexual: relaciones casuales y menos duraderas y encuentros sexuales desde edades más tempranas que se establecen con compañeros de la misma edad. Sin embargo, estas nuevas prácticas generalmente no se establecen en un marco de acciones de autocuidado en salud reproductiva, con lo cual la incidencia de embarazos entre adolescentes y de transmisiones de enfermedades sexuales ha ido en aumento.

Observamos cómo la juventud actual (Rodríguez, 2001) ha ido reconfigurando sus relaciones interpersonales en el terreno amoroso y sexual y ello, en consecuencia, ha puesto en escena nuevas formas de ejercer la violencia entre la juventud. El acoso escolar, el uso de la Internet para exhibir pleitos entre compañeros (*bullying*) para humillar, explotar y agredir —particularmente a las mujeres subiendo imágenes de

contenido erótico y sexual— es hoy en día una práctica común entre los jóvenes. Por todas estas razones es imprescindible trabajar la violencia en el ámbito de las relaciones afectivas entre ellos.

La escuela

En este trabajo consideramos que la misión de la escuela (Sirota, 2009) es la de ser transmisora de la cultura, lo que implica preservar el patrimonio cultural e histórico de la humanidad y en específico de cada grupo social, para transferirlo a las nuevas generaciones en un ambiente de confianza y seguridad. Desde esta perspectiva, la escuela representa a la sociedad y su función es la de instruir a sus nuevos miembros para devenir no sólo como sujetos individuales sino sociales, es decir, pertenecientes a un grupo y a una comunidad, preparándolos para enfrentarse al mundo de manera solidaria, libre y responsable. No es sólo un lugar para adquirir conocimientos en el cual cada uno es libre de ignorar al resto, sino que es fundamentalmente un espacio para fomentar la convivencia humana con respeto a los demás, para aprender los códigos sociales necesarios para vivir en sociedad, para transmitir y crear nuevas formas culturales.

Concebida como verdadera comunidad educativa, la escuela se conforma por las instituciones educativas y los actores que intervienen en ella, y no solamente por ser el espacio físico donde se ejerce la educación formal de niños, niñas y jóvenes (Loureau, 2001). Se trata, por una parte, de la escuela con sus estudiantes, maestros y maestras, normas oficiales, usos y costumbres y, por la otra, de las familias de los estudiantes con sus historias y luchas cotidianas; siendo así, es el grupo social

de base que tiene como función inscribir al sujeto individual en el mundo social, es decir, en un contrato social que tiene reglas, códigos y dimensiones específicas que la regulan. La escuela es entonces el ámbito en el cual la comunidad organiza el pasaje del estatus de hijo de familia como sujeto individual al de sujeto social y, en este sentido, complementa y asegura la función familiar de socialización del infante.

Para Sirota (2009) las tres grandes misiones de la escuela en tanto transmisora de cultura son la formación, la socialización y la transmisión de aprendizajes; cada una de ellas no puede ser operada de manera independiente de las otras dos, por esto la escuela ha de concebirse como una organización social y política compleja. Su operación exige de sus actores, particularmente los docentes, competencias complejas y diferenciadas que no pueden ejercerse sin una posición de corresponsabilidad con la familia y la comunidad de pertenencia.

La comunidad

Desde la perspectiva psicosocial, siguiendo los planteamientos de Maritza Montero (2004), concebimos a la comunidad como un fenómeno social que involucra a todas aquellas personas agrupadas en función de algo que les es común, compartido. Lo *común* es aquello que permite la constitución de una comunidad e incluye tres elementos fundamentales: cierto tipo de relaciones entre las personas; características propias de una situación socio-histórica, económica, espacial y cultural; y proximidad física, psicológica, afectiva y cultural.

Son pues las interacciones entre las personas, mismas que se van desarrollando histórica y culturalmente en función

de determinados intereses o ciertas necesidades, lo que va conformando un sentido de comunidad, un *nosotros* que Montero define como "ese lugar constituido física y emocionalmente del cual nos apropiamos y nos apropia" (p. 206). Por consiguiente, la comunidad se conforma por grupos compuestos a su vez por sujetos individuales, que en su interaccionar van compartiendo conocimientos, sentimientos, necesidades y deseos a través de los cuales construyen proyectos colectivos para beneficio de todos y cada uno de sus miembros. Es por ello que el reconocimiento de sus miembros como participantes en la construcción de un proceso colectivo históricamente vivido es fundamental para la creación de *comunalidad*, es decir, el fortalecimiento de los lazos de solidaridad e intersubjetividad que hacen posible la acción colectiva autogestora.

Referencias

Bleichmar, S. (2009). *Violencia social, violencia escolar.* Argentina: Noveduc.

Bourdieu, P. (2002). *La dominación masculina.* Argentina: Amorrortu.

Cano, V. y M. T., Cisneros (1980). *La dinámica de la violencia en México.* México: Escuela Nacional de Estudios Profesionales Acatlán.

Galtung, J. (2003). "Peace, conflict and violence" en *Peace Research.* Suecia.

__. (1981). *Contribución específica de la irenología al estudio de la violencia: tipologías.* Disponible en http://unesdoc.unesco.org/images/0004/000430/043086so.pdf.

Ley General de Acceso a una Vida Libre de Violencia (2004). México: Gobierno Federal de los Estados Unidos Mexicanos.

Loureau, R. (2001). *El análisis institucional*. Argentina: Amorrortu.

Margulis, M. y M. Urresti (2002). "La construcción social de la condición de juventud" en *Viviendo a toda: jóvenes, territorios y nuevas identidades.* Colombia: Siglo del hombre.

Montero, M. (2004). *Introducción a la psicología comunitaria*. Argentina: Paidós.

Rodríguez, E. (2001). *La juventud y los retos de la actualidad.* España: Libro Universitario Regional.

Ruiz, S. y cols. (2009). "Violencia en la comunidad" en *Revista SEFPSI, UNAM, V*ol. 12. México.

Salles, V. y F. Campbell (1992). "Las familias, las culturas, las identidades (notas de trabajo para motivar una discusión)" en Valenzuela, J. M. (Comp.) *Decadencia y auge de las identidades*. México: COLEF.

Sirota, A. (coord.) (2009). *Violence á l´école. Des violences vécues aux violences agies.* Francia: Bréal.

Vargas, E. (1998). "Sobre el control de los vínculos" en *Tiempos de violencia*. México: Universidad Autónoma Metropolitana.

Capítulo 2

El contexto de la investigación

El Telebachillerato

En este apartado describimos las características generales del Telebachillerato y del proceso de investigación desarrollado.

El Telebachillerato tiene una sólida presencia en la entidad veracruzana, que fue pionera en ofrecer este servicio de educación media superior, en el ámbito nacional utilizando por vez primera los medios y técnicas de comunicación modernos como su principal herramienta para acercar al estudiante al conocimiento, además de crear oportunidades educativas en aquellas comunidades que por sus características de ubicación geográfica y población no podían tener un bachillerato tradicional (Secretaría de Educación, 2007).

Las clases de Telebachillerato se transmitieron por vez primera el 22 de septiembre de 1980 a través del canal 4 de lo que ahora se conoce como Radiotelevisión de Veracruz (RTV), desde entonces este sistema educativo se ha desarrollado de manera notable y ha incrementado el número de centros, maestros y alumnos cubriendo 58.6% de las escuelas de educación media superior en el estado y beneficiando a 3580 comunidades. En

los últimos años, gracias a su accesibilidad y a la oportunidad educativa alternativa que brinda a los jóvenes, este servicio se ha instalado en ocho centros de readaptación social del estado y en un Centro de Observación y Adaptación Social para Menores Infractores.

Una de las metas principales del Telebachillerato es propiciar en los alumnos reflexiones en torno a acciones responsables, mismas que conlleven al mejoramiento de las condiciones de vida en sus comunidades; lo anterior se ve reflejado en su filosofía, ya que en su misión y visión conjuntan la esencia del modelo: formar personas autogestivas capaces de enfrentar y resolver las problemáticas presentes en su entorno.

El modelo de Telebachillerato (Omaña, 2001) fue ideado con base en tres medios para el logro de estas metas: la teleclase, que después evolucionó en video educativo, la guía didáctica y el maestro o guía de grupo, sin el cual no se podría dar el proceso formativo. Cada uno de los actores que participa en esta modalidad juega un papel fundamental mediante la interacción que desarrollan. A continuación se da una breve explicación de los mismos:

- **Video educativo:** es un medio audiovisual que trata sobre algún contenido del programa y que ayuda a motivar, mostrar procesos y conceptualizar, con la finalidad de apoyar en la construcción del conocimiento. Tiene como propósito ser menos informativo y más formativo, así como ser un medio que complementa la acción de conducir el aprendizaje desempeñada por el maestro. Este medio le permite al docente utilizarlo

en distintos momentos, de acuerdo con el grado de avance del grupo y con menos riesgo de fallas en la señal.

- **Guía didáctica:** este es el material impreso que representa una fuente de consulta permanente tanto para maestros como alumnos. Contiene la misma información que es televisada (información básica sobre las materias que conforman el plan de estudios), tiene como objetivo principal enriquecer las estructuras cognoscitivas de los alumnos en el nivel de esquemas mentales.
- **Maestro o guía del grupo:** la función principal que el docente lleva a cabo dentro de un Telebachillerato está relacionada estrechamente con el proceso de aprendizaje de sus alumnos, tomando en cuenta la metodología y los medios propios de esta modalidad, cerciorándose de que los alumnos a su cargo reciban las clases de acuerdo con el calendario programado; así como evaluar su desempeño en las distintas actividades que realizan en relación con los objetivos curriculares; el docente, además, cumple con funciones de índole administrativa.

Las bases teóricas del modelo educativo de Telebachillerato

El modelo se fundamenta en una perspectiva constructivista, cuyos principales expositores son Piaget, Vigotsky, Bruner y Dewey. De acuerdo con Ruiz S. (2003) este enfoque hace hincapié en la participación activa de la persona que aprende como una forma de comprender y darle sentido a la

información, y el deber del docente es adoptar una enseñanza sustentada en experiencias que lleven al estudiante a descubrir y construir el conocimiento por sí mismo, enseñarle a resolver problemas, desarrollar sus competencias comunicativas y pensar críticamente, así como dotarle de los elementos que fomenten su capacidad de reflexionar en la forma en que aprende y se comporta, autorregulando el propio proceso de aprendizaje mediante el uso de estrategias flexibles y apropiadas, de tal modo que se transfieran y adapten a nuevas situaciones, es decir, que aprendan a aprender.

La enseñanza será así un conjunto de actividades sistemáticas mediante las cuales docentes y alumnos podrán compartir progresivamente el significado de los contenidos del currículo escolar. La concepción constructivista asume que los estudiantes aprenden y se desarrollan en la medida en que pueden construir significados en torno a los contenidos curriculares o formas culturales preexistentes; esta construcción incluye la participación activa y global del alumno en el proceso de enseñanza y aprendizaje, su motivación y aproximación con la realidad, en donde el profesor actúa como mediador y guía entre el alumno y la cultura.

El constructivismo ha dado su visión del aprendizaje, en la cual hace hincapié en el papel del que aprende bajo las siguientes características fundamentales:

- Lo que hay en las personas que aprenden es de suma importancia.
- Encontrar sentido a lo que se aprende supone establecer relaciones. Se recuerdan mejor los conocimientos muy estructurados e interrelacionados.

- El razonamiento está asociado a cuerpos particulares de conocimientos en relación con contextos determinados.
- Quienes aprenden construyen activamente significados. Se interpreta la realidad con estructuras conceptuales que se tienen sometiéndolas a hipótesis y comprobaciones sensoriales. A veces se producen reestructuraciones profundas de los conocimientos para dar sentido a las situaciones, pero este proceso de cambio de estructuras es muy complejo. Los alumnos intentan poner sus ideas en cuestión creando conflictos cognitivos, a fin de que se produzca insatisfacción y se pueda asimilar las nuevas ideas, si no logra esto, abandona la interpretación por no encontrarle sentido.
- Los estudiantes son responsables de su propio proceso de aprendizaje.

La investigación

Propuesta metodológica

La metodología de la investigación fue planteada desde la perspectiva de la investigación-intervención cuantitativa--cualitativa y comparativa. Fue un proceso de trabajo desarrollado en cuatro etapas sucesivas que van de la teoría a la práctica y viceversa.

En este trabajo se entiende la investigación-intervención como el estudio, la acción y reflexión de una situación social con el propósito de cambiar o mejorar la calidad de la acción misma, con la participación activa, consciente y abierta de los actores involucrados en la situación abordada. La investigación

representa un proceso de aprendizaje de autogestión y uno colaborativo (Montero, 2004).

Esta metodología incluyó la observación y reflexión socializada permanentemente al realizar la planificación, el diagnóstico, la sistematización de la intervención, la evaluación y el seguimiento.

La planificación consistió en la investigación bibliográfica, la conceptualización del marco, la formulación de preguntas de investigación y la conformación del equipo de estudiantes.

El diagnóstico requirió del diseño de instrumentos, la formación de estudiantes participantes, la realización del trabajo de campo aplicando los instrumentos, el análisis e interpretación de los mismos.

La intervención contempló el diseño de un programa donde se respondiera el ¿qué?, ¿por qué?, ¿para qué?, ¿a quiénes?, ¿cómo?, ¿cuándo?, ¿con qué?, ¿cuánto? y ¿con quiénes?, entre otras preguntas de mejora y cambio social. Esto permitió socializar los resultados de la fase diagnóstica e involucrar a los diversos actores en la construcción de las diferentes estrategias de acción autogestivas para generar comunidades educativas libres de violencia.

Una vez finalizada la intervención por parte del equipo de investigación, el seguimiento tuvo el propósito de identificar las acciones emprendidas por los diferentes actores para enfrentar las situaciones de violencia con las herramientas adquiridas.

La sistematización consistió en comprender, más que explicar, los sucesos y acontecimientos relevantes de la problemática de violencia estudiada, con el fin de interpretarlos adecuadamente y materializarlos en este libro. La evaluación de la investigación, cuyo fin es reconocer el impacto de su

eficacia y eficiencia en la prevención de la violencia entre la comunidad del Telebachillerato, implica un proceso a mediano y largo plazo que deberá realizarse en un futuro próximo de manera interna por sus participantes, y externa, por un equipo evaluador especializado.

Etapas

Etapa 1. Diagnóstico de la situación

Para conocer la situación de violencia y los factores que influyen en la misma, tal como la perciben y viven los diferentes actores que conforman las comunidades educativas de Telebachillerato: estudiantes, padres de familia, docentes y personal de centros de salud locales, diseñamos y aplicamos un instrumento de investigación cuali-cuantitativo.

El total de participantes en esta fase fue de 1709 personas, agrupadas como se muestra en el siguiente cuadro:

Fase de diagnóstico	Hombres	Mujeres	Totales
Estudiantes	492	612	1104
Centros de salud	20	36	56
Maestros	65	73	138
Padres de familia	106	305	411
Total	**683**	**1026**	**1709**

Cuadro 1. Concentrado de participantes en la fase diagnóstica.

El instrumento se aplicó en 38 centros escolares, tal como aparecen en cuadro 2. Estos centros fueron distribuidos en ocho regiones de la entidad establecidas por conveniencia

para la investigación. Es pertinente señalar que estas regiones no corresponden a la división oficial de centros de trabajo que establece la Secretaría de Educación de Veracruz.

Región	Ubicación de los centros escolares		
Xalapa	1. Ayahualulco	2. Guadalupe Victoria/ Tlalnelhuayocan	3. Los Limones
	4. Coacoatzintla	5. Las Higueras	6. Los Pescados
	7. Cosautlán	8. Ixhuacán de los Reyes	9. Pacho Nuevo
	10. Chavarrillo	11. Jilotepec	12. Perote
	13. El Castillo	14. Las Trancas	15. Tlacolulan
	16. La Estanzuela	17. Las Vigas	
San Andrés Tuxtla	18. Catemaco	19. Comoapan	20. Sihuapan
Álamo	21. Hidalgo Amajac	22. Kilómetro 33	23. Las Cañas
Coatzacoalcos	24. Cerro Alto	25. El Naranjito	26. Progreso y Paz
Veracruz	27. Bajadas	28. Boca del Río	29. Cuauhtémoc
Zongolica	30. Texhucan	31. Zongolica	32. Tequila
Poza Rica	33. Col. Francisco I. Madero	34. Col. Libertad	35. Col. Victoria km 47
Papantla	36. La Grandeza	37. San Pablo	38. Totomoxtle

Cuadro 2. Centros escolares participantes en la fase diagnóstica.

El análisis de los datos obtenidos en esta fase se realizó en dos modalidades: la cuantitativa, a través de un análisis de frecuencias

y porcentajes; y la cualitativa, mediante categorías de análisis derivadas de la Terapia narrativa.

Etapa 2. Intervención

Esta fase incluyó el diseño y puesta en marcha de un programa de intervención preventiva, con la participación activa de docentes, padres de familia y estudiantes del TEBAEV para efrentar la violencia en sus centros educativos, tal como se describe en el capítulo 5.

La fase de intervención tuvo la finalidad de promover la reflexión acerca de las situaciones de violencia más importantes detectadas, especialmente las no visibles y naturalizadas. Igualmente, recuperar conocimientos generados a partir de las experiencias de violencia vividas en la vida cotidiana, así como la autogestión mediante estrategias de prevención. Para ello se elaboraron 1500 ejemplares de dos guías que se distribuyeron a las instituciones educativas.

Etapa 3. Elaboración de materiales de apoyo para la población

En esta fase se diseñaron materiales impresos y audiovisuales para apoyar las actividades de trabajo autogestivo y promocional en materia de violencia, constituido por un paquete que contenía dos guías didácticas impresas, cada una con un CD. Para su uso se capacitó a los docentes del TEBAEV.

La guía didáctica I, *Construyamos una comunidad educativa libre de violencia,* contiene una serie de actividades para realizar con los jóvenes y padres de familia, sustentadas en el enfoque cognitivo-constructivista, así como en la Terapia

narrativa que propone un modelo centrado en la persona y descentrado en el terapeuta o coordinador (White M. y Epston D. 1990; Campillo, 2009).

El CD muestra cómo se utilizó la estrategia de teatro filmado, cuyo contenido presenta cápsulas con diferentes situaciones de violencia cotidiana: "Ábreme la puerta, domingos familiares", "La comida está lista", "Seducción", "La espera, Ana", las cuales están basadas en la información recopilada en el trabajo de investigación de campo efectuado en la etapa de diagnóstico, a través de las entrevistas realizadas con padres de familia, reuniones con docentes, así como la participación directa de jóvenes que pertenecen al Telebachillerato.

La guía didáctica II, *Vivamos libres de violencia,* presenta las estrategias que propone la OMS para el combate a la violencia entre los niños y jóvenes, a través de dos talleres vivenciales: "Habilidades para la vida" y "Educación para la paz y los derechos humanos". También tiene actividades específicas para realizar en el aula con el apoyo del docente o del promotor comunitario.

El CD incluye dos historias: "Un día en la escuela" y "Las injusticias de la vida"; cuyos guiones y filmes estuvieron a cargo de estudiantes y docentes de dos telebachilleratos, apoyados por el equipo de investigación. Éste capacitó a más de cien docentes que a su vez fueron formadores en cascada para otros docentes, padres de familia, estudiantes y personas de la comunidad interesadas en la prevención de la violencia. En la actualidad, el equipo de investigación está dando seguimiento a los reportes de aplicación del programa de intervención y retroalimentación a quienes se encargan de llevarlo a cabo.

Etapa 4. Elaboración de productos académicos

Durante las cuatro fases de la investigación desarrollamos diversos productos y acciones de difusión y divulgación de los resultados obtenidos en cada una de las mismas, entre los que destacan tesis, foros, artículos y ponencias (ver anexo 1).

Actores participantes

Los actores fueron jóvenes, padres de familia, personal docente y de salud y el grupo ejecutor de la misma. En relación con los primeros, participaron estudiantes, todos inscritos en alguna de las escuelas de Telebachillerato del estado de Veracruz, en los últimos semestres del ciclo escolar 2007-2008. En su mayoría, provienen de zonas rurales e indígenas, así como de colonias populares de algunas ciudades con un alto índice de marginación y pobreza, razón por la cual gran parte de ellos son beneficiarios de programas sociales como Oportunidades.

Otro grupo estuvo integrado por los padres y madres de los estudiantes de Telebachillerato. Aquéllos generalmente trabajan en el campo, son albañiles o tienen trabajos eventuales con salarios mínimos. Las madres se dedican a labores domésticas, ya sea en su hogar o en ajenos. En promedio, el nivel de escolaridad es bajo.

Asimismo formaron parte de esta investigación los docentes, éstos tienen diversos cargos y perfiles académicos en las áreas de: Humanidades, Económico-administrativa, Ciencias de la salud, Biológico-agropecuaria y Técnica. El nivel de su escolaridad es variado, más de 50% es pasante de licenciatura, un tercio tiene título del grado y el resto cuenta con maestría y

pasantía de la misma. Su situación laboral también es variada, generalmente están afiliados a algún sindicato, aunque la mayoría no tiene una plaza definitiva ya que sólo son contratados para cubrir un interinato.

A personal de centros de salud lo conformaron enfermeras y personal médico responsables de los centros ubicados en las localidades donde se encuentran los telebachilleratos, algunos son médicos graduados aunque la mayoría son prestadores de servicio social.

Por último, al grupo ejecutor de la investigación lo constituyeron tres profesoras investigadoras de la Facultad de Psicología de la Universidad Veracruzana, plantel Xalapa, y dos del plantel Poza Rica, quince estudiantes de la misma facultad en Xalapa y tres de Poza Rica; estudiantes en formación de la Licenciatura en Psicología vinculados específicamente con las experiencias educativas: proyecto de investigación, servicio social y experiencia recepcional.

Referencias

Campillo, M. (2009). *Co-aprendizaje de la Terapia narrativa*. México: Editorial Ollin.

Montero, M. (2004). *Introducción a la Psicología Comunitaria*. Argentina: Paidós.

Omaña, O. (2001). "El Telebachillerato. Una forma de utilizar la televisión con fines educativos" en *Revista Científica Iberoamericana de Comunicación y Educación* Núm. 16, pp. 171-176. Disponible en http://dialnetunirioja.es/servlet/ articulo?codigo=185285. Recuperado el 10 de septiembre de 2008.

Ruiz S. (2003). *Metacognición y educación. Cultura democrática*. México: Instituto Electoral Veracruzano.

Secretaría de Educación (2007). *Telebachillerato de Veracruz*. Disponible en http://teba.secver.gob.mx/teba/. Recuperado el 12 de abril de 2008.

White, M. y Epston, D. (1990). *Medios narrativos para fines terapéuticos*. México: Paidós.

Capítulo 3

La violencia desde la perspectiva de sus actores

Diagnóstico cuantitativo de la situación de violencia en los telebachilleratos

En este apartado presentamos los resultados de la fase diagnóstica arrojados en su primer momento a partir del análisis de los datos cuantitativos, así como la descripción de la metodología utilizada, las modalidades del instrumento y sus formas de aplicación. La exhibición de dichos datos se hace a través de gráficos, éstos ayudan a observar objetivamente el comportamiento y las tendencias de las respuestas de los participantes. Fueron trabajados en una matriz creada en el programa SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*), la cual fue elaborada con base en los cuestionarios aplicados en los telebachilleratos de las comunidades.

Los datos se clasificaron de acuerdo con los cuatro ámbitos de la vida de los jóvenes de Telebachillerato: familia, pareja, escuela, comunidad. Se abordan los hechos, sus actores y la conducta ante los mismos, el papel de las autoridades y la capacitación recibida. El material se ordenó siguiendo un criterio lógico y, desde la perspectiva de

violencia sustentada en esta investigación, se interpretaron los datos obtenidos.

Esta fase se llevó a cabo desde la metodología de investigación-intervención y abordó la violencia con base en aspectos cuantitativo-cualitativos y comparativos, dado que el medio ambiente en que se realizó corresponde a condiciones naturales de la población objeto de estudio. El abordaje de los hechos y el registro de la información son de carácter retrospectivo parcial y el periodo de secuencia longitudinal (Namakforoosh, 2000: 88). Se trata de un diagnóstico descriptivo, "su objetivo central es obtener un panorama preciso de la magnitud del problema o situación, jerarquizar los problemas, derivar elementos de juicio para estructurar […] estrategias operativas, conocer las variables que se asocian" (Rojas, 2000: 42). Con dicho análisis se pretendió obtener una base de datos estadística que permitiera conocer los indicadores de riesgo en la población participante. Los resultados se utilizaron posteriormente para la construcción de planes de intervención.

Diseño de instrumento de recolección de datos

El instrumento que utilizamos para la recopilación de información fue un cuestionario con dos modalidades de aplicación: colectiva escrita e individual mediante entrevista, se realizó de esta manera porque permitía obtener de forma directa y, relativamente rápida, información cuantificable, incluyendo un mayor número de participantes.

El contenido del cuestionario fue elaborado mediante un proceso en el cual incorporamos la revisión bibliográfica

de diferentes estudios que comparten datos duros sobre la violencia y que sirvieron de referente en este trabajo, destacan el de Sunita Kishor y Kiersten Jonson (2004), quienes analizan en forma exhaustiva los factores de riesgo asociados con la violencia doméstica en diferentes países; el de la Organización Panamericana de Salud (2003), denominado *Repercusiones de la Violencia en la Salud de las Poblaciones Americanas*; el trabajo de Andrew Morrison, Mary Ellsberg y Sara Batl (2004), sobre intervenciones en violencia de género en la región de América Latina y el Caribe; y el Informe Mundial de las Naciones Unidas acerca de la Violencia y la Salud (2002).

En relación con la situación de México estudiamos los resultados de la ENDIREH (2003); las leyes federal y estatal de Veracruz sobre el acceso de las mujeres a una vida libre de violencia (2007), entre otros. Además, realizamos un estudio exploratorio, con entrevistas de preguntas abiertas, sobre violencia doméstica, violencia en la escuela y en la comunidad, con grupos de estudiantes y personal docente del nivel medio superior, hombres y mujeres adultos.

De estas consultas derivamos los criterios que fueron incluidos en el instrumento final: los factores de riesgo asociados a la ocurrencia de los actos de violencia; los violentadores y víctimas más comunes; las formas de proceder de las víctimas ante los hechos; la respuesta de las instituciones de las autoridades ante los acontecimientos; los procedimientos establecidos en las instituciones; la omisión y la impunidad de quienes tienen la responsabilidad de investigar y sancionar; la naturaleza de los hechos de violencia; los espacios donde ocurren; la percepción sobre la seguridad.

En la construcción del instrumento incluimos el factor temporal en las preguntas sobre hechos, cuidando que la redacción de preguntas fuera sencilla para que pudieran ser comprendidas por personas con pocos años de escolaridad, asimismo agregamos algunas preguntas abiertas (análisis cualitativo) para dar cuenta de situaciones no incluidas en las preguntas cerradas (análisis cuantitativo).

En síntesis, la elaboración del cuestionario pasó de la construcción a la evaluación por expertos en materia de violencia, luego al proyecto piloto que llevaron a cabo estudiantes de servicio social y tesistas con grupos similares a quienes integrarían el estudio y, posteriormente, a su reelaboración para su versión definitiva. El instrumento final se aplicó a los diferentes actores participantes: estudiantes, docentes, padres de familia y personal de centros de salud.

Cuestionario dirigido a jóvenes

Se aplicó de forma y escrita colectiva a jóvenes de Telebachillerato, en edades de entre 14 y 18 años, se constituyó de treinta y tres preguntas de opción múltiple, cinco de respuesta sí o no y una con posibilidad de respuesta abierta.

El instrumento contenía al inicio instrucciones en las que se introduce la importancia de su aplicación para el grupo, con el fin de sensibilizarlo para que contestara de manera sincera las preguntas, además de hacerle ver los beneficios que esto conlleva. También se enfatizó que la información era confidencial y anónima. Además se enmarcan los datos generales como edad, sexo, estado civil y región en la que se encuentra ubicado el centro al que pertenecen los jóvenes,

para obtener datos estadísticos de la población. Se abordaron cuatro ámbitos principales:

•*Violencia en la comunidad*. Se conforma de cuatro preguntas; tres de ellas son de opción múltiple y una con opción de respuesta sí o no. La sección tiene como objetivo conocer las formas de violencia de la que los jóvenes son testigos, los posibles actores que la ejercen y las acciones emprendidas ante estos hechos.

•*Violencia escolar*. Conformada por ocho preguntas de opción múltiple que apuntan hacia los hechos de violencia física y psicológica cometidos en el ámbito escolar, las víctimas, los victimarios y las sanciones ejercidas a quienes cometen estos actos. Finalmente, se cuestiona sobre los temas en los que los alumnos han tenido orientación dentro de la escuela y que pueden relacionarse con la violencia.

•*Violencia doméstica*. Integrada por diecisiete preguntas, quince de ellas de opción múltiple y dos con opción de respuesta sí o no. Las primeras nueve rescatan información sobre la forma en que está conformada la familia del joven, qué lugar ocupa en la familia, el empleo de los padres y sus formas de manutención. Posteriormente, se indaga sobre las relaciones de violencia entre los padres, las personas dentro de la familia que han violentado a los jóvenes psicológica y físicamente, y cómo han reaccionado ante estos actos de violencia.

•*Violencia de pareja*. Consta de siete preguntas de opción múltiple y dos con posibilidad de respuesta sí o no, en total nueve preguntas con las cuales se investiga si el

joven está viviendo o ha estado inmerso en una relación de pareja, con base en esta experiencia puede contestar si ha vivido formas de violencia psicológica o física, qué ha hecho ante estos abusos y a quién ha pedido ayuda.

Por último, se agregó una pregunta en la que el participante pudiera profundizar sobre algún tema de su interés, compartiera vivencias en particular o externara cualquier otro comentario que tuviera relación con el tema. Las respuestas se analizaron con base en el modelo de la Terapia narrativa.

Cuestionario dirigido a docentes

Está compuesto por doce preguntas, nueve de opción múltiple y tres de respuesta abierta, bajo la modalidad de aplicación de entrevista. Inicia con la breve instrucción acerca de su objetivo: conocer la situación de los jóvenes con respecto a la violencia; también se hace hincapié en que la información recabada será totalmente confidencial. Posteriormente se encuentran los datos generales como edad, sexo y estado civil, y a continuación las preguntas relacionadas con las situaciones de violencia a las que se enfrentan los jóvenes en la comunidad educativa. Se analizaron los siguientes aspectos:

•*Hechos/formas de violencia*. Se encuentra compuesto por dos preguntas, la primera con opción de respuesta sí o no, y la segunda de opción múltiple. La finalidad fue identificar los casos de jóvenes que hayan sufrido agresiones físicas y hacer una clasificación de las formas de violencia vividas por ellos en la comunidad educativa.

•*Actores.* Corresponde igualmente a dos preguntas de opción múltiple, mediante las cuales se indagó quiénes son violentados con más frecuencia y quiénes son los que cometen estos actos de violencia.

•*Solución/procedimientos de intervención.* Compuesta por dos preguntas, una de opción múltiple y una abierta, a través de las cuales se buscó averiguar las diferentes soluciones y los procedimientos que han sido utilizados como medios de intervención cuando se han presentado casos de violencia.

•*Capacitación de docentes para tratar a jóvenes en situación de violencia.* Se conforma de dos preguntas, una de opción múltiple y una pregunta abierta, mediante las cuales se buscó conocer el tipo de capacitación que han recibido para tratar a jóvenes en situaciones de violencia.

•*Actuación de las autoridades con respecto a estas formas de violencia.* Compuesta por dos preguntas de opción múltiple, mismas que indagaron la existencia de denuncias realizadas por los estudiantes cuando se presentan casos de agresión, así como saber cuáles son los motivos por los que se decide no denunciar.

•*Asuntos en relación a los jóvenes que requieren mayor atención.* Pregunta de opción múltiple que aborda aquellas situaciones en las que los jóvenes y los docentes consideran es necesario recibir atención.

Al final del cuestionario hay una pregunta abierta con la cual se pretendió que los docentes comentaran alguna situación relevante con respecto a los jóvenes.

Cuestionario dirigido a padres de familia

La información que se recabó de los padres de familia requirió también la utilización de un cuestionario con modalidad de aplicación de entrevista, constituida por doce preguntas, de las cuales once son de opción múltiple y una abierta. Se indagan los mismos aspectos, cuyas características son iguales a las del apartado anterior.

Cuestionario personal de centros de salud

El cuestionario dirigido al personal de centros de salud, al igual que el de docentes y padres de familia, se aplicó a través de una entrevista constituida por diez preguntas, de las cuales nueve son de opción múltiple y una abierta, en ésta se investigaron aspectos cuya perspectiva ya se mencionó en el apartado de docentes.

Categorías de análisis y presentación de resultados

El análisis cuantitativo se desprende de la base de datos de la investigación-intervención que contiene el conjunto de respuestas dadas por los jóvenes, docentes, padres de familia y personal de los centros de salud, y se presenta en el siguiente orden:

I. Datos demográficos de la población juvenil.
II. Violencia presenciada o vivida por los jóvenes en la comunidad donde viven.
III. Violencia presenciada y vivida por los jóvenes en el ámbito escolar.

IV. Violencia presenciada y vivida por los jóvenes en el ámbito familiar.

V. Violencia en la vida de pareja entre los jóvenes.

VI. Percepciones de la violencia en el ámbito escolar por parte de los docentes.

VII. Percepciones de la violencia en los ámbitos familiar y comunitario por parte de los padres de familia.

VIII. Percepciones de la violencia en los ámbitos familiar y comunitario por parte del personal de los centros de salud locales.

En los gráficos que aquí se presentan se consideró, en cada caso, el valor relativo máximo alcanzado.

I. Datos demográficos de la población juvenil. El total de cuestionarios aplicados a jóvenes fue de 1104.

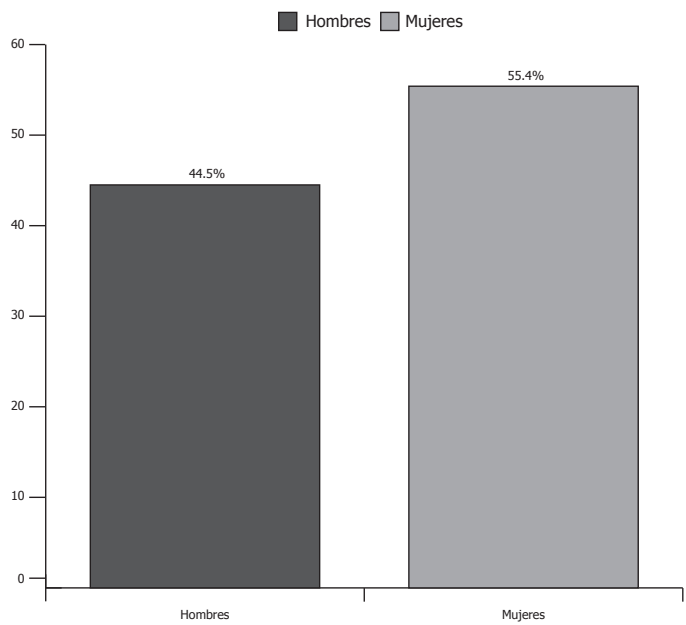


Gráfico 1.1 Sexo

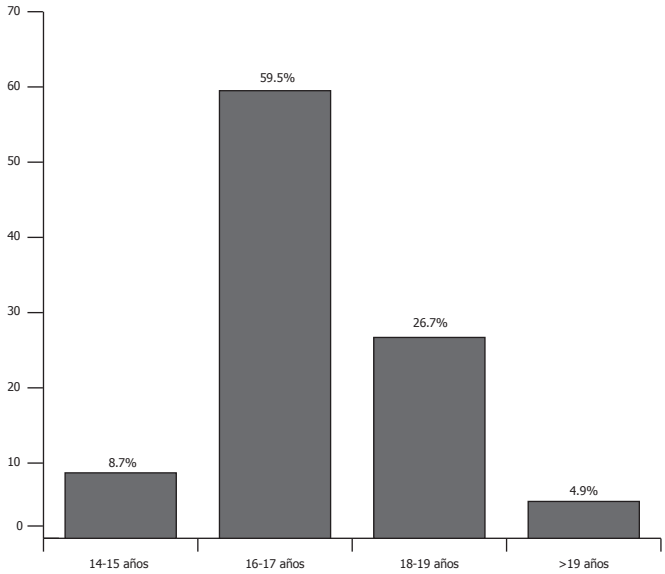


Gráfico 1.2 Edad

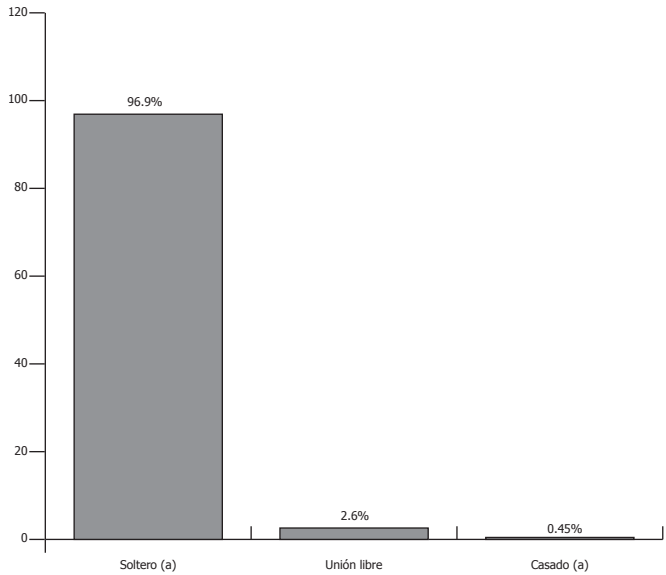


Gráfico 1.3 Estado civil

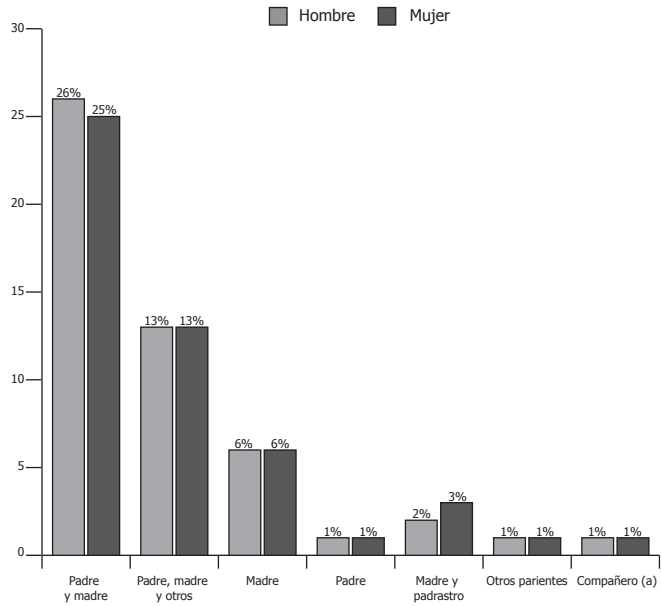


Gráfico 1.4 Personas con las que viven los jóvenes

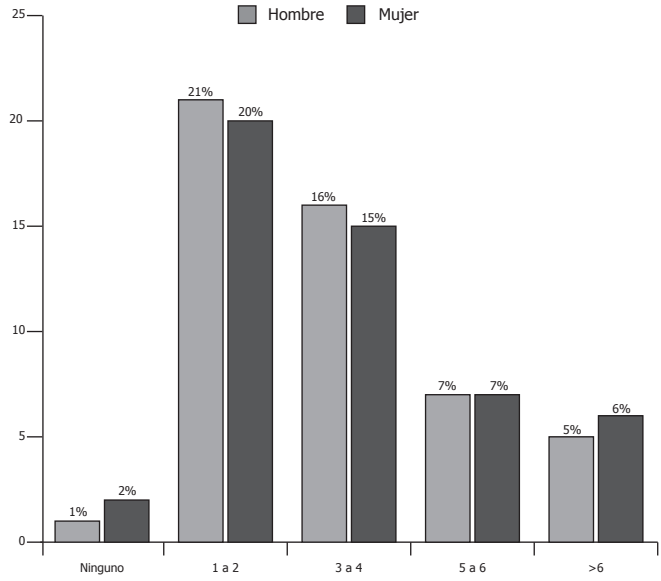


Gráfico 1.5 Cantidad de hermanos

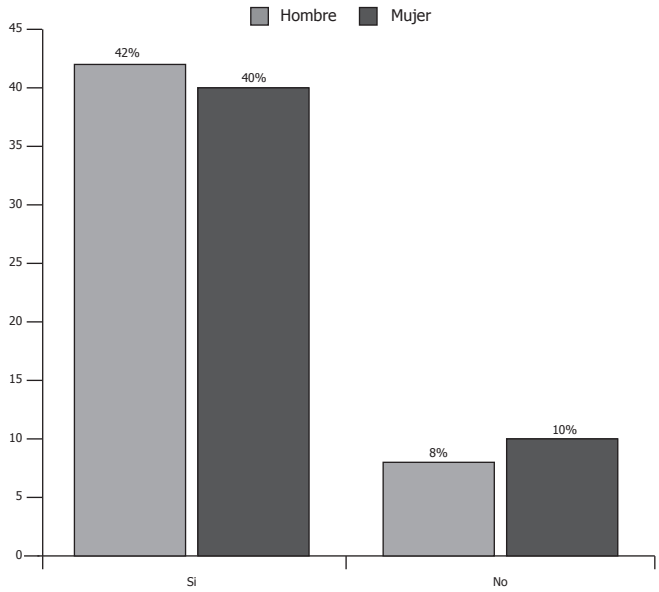


Gráfico 1.6 ¿Son todos hermanos de padre y madre?

II. Violencia presenciada o vivida por los jóvenes en la comunidad donde viven.

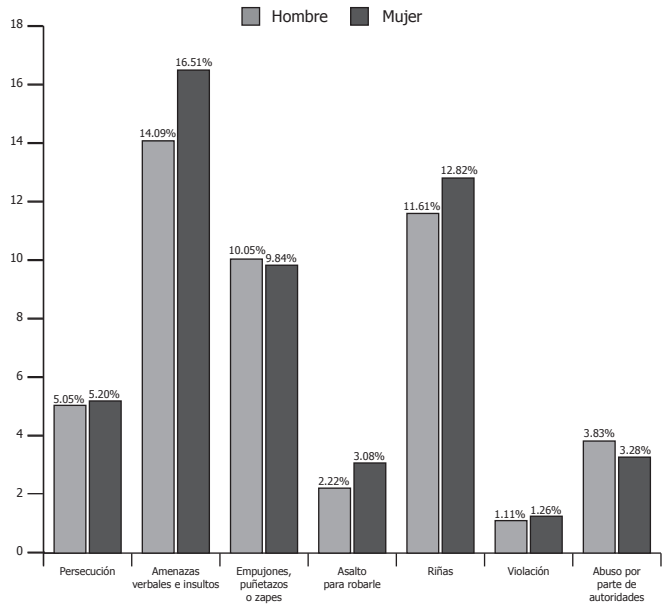


Gráfico 2.1 Tipos de violencia presenciados en la comunidad

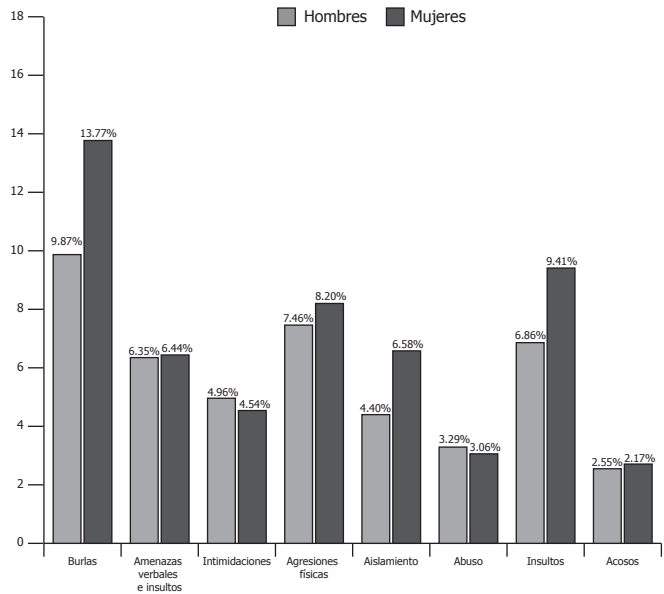


Gráfico 3.1 Hechos de violencia presenciados en la escuela

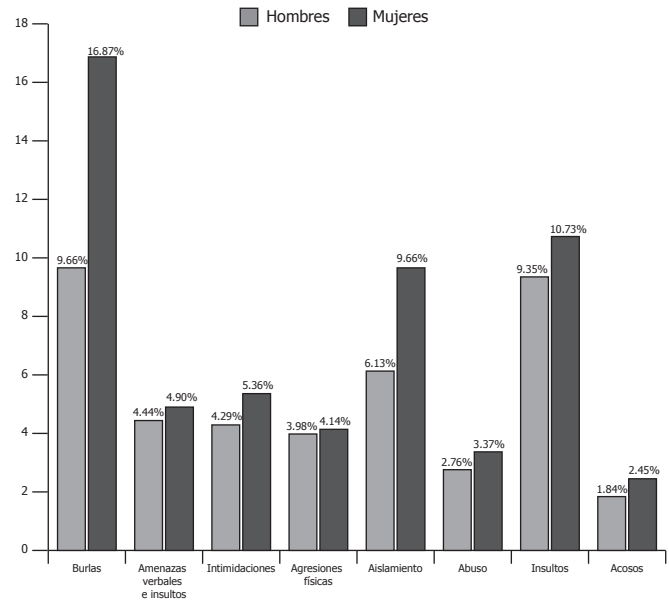


Gráfico 3.2 Hechos de violencia experimentados en la escuela

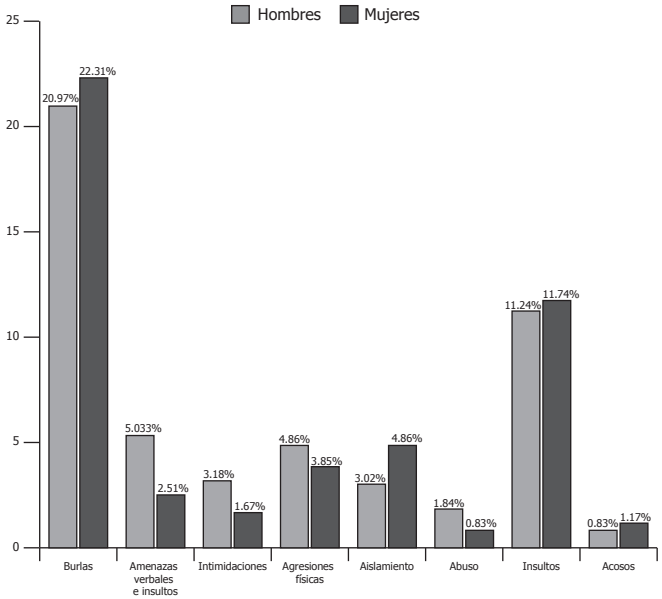


Gráfico 3.3 Hechos y violencia presenciados y experimentados en las escuelas

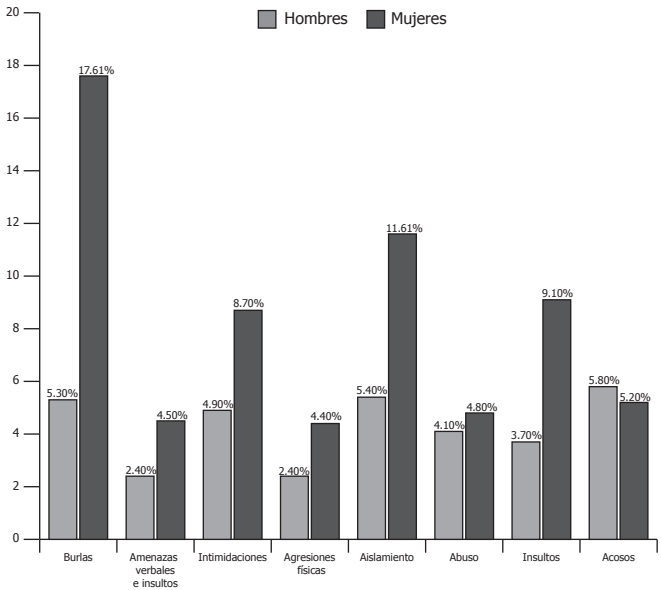


Gráfico 3.4 Hechos de violencia dirigidos a mujeres

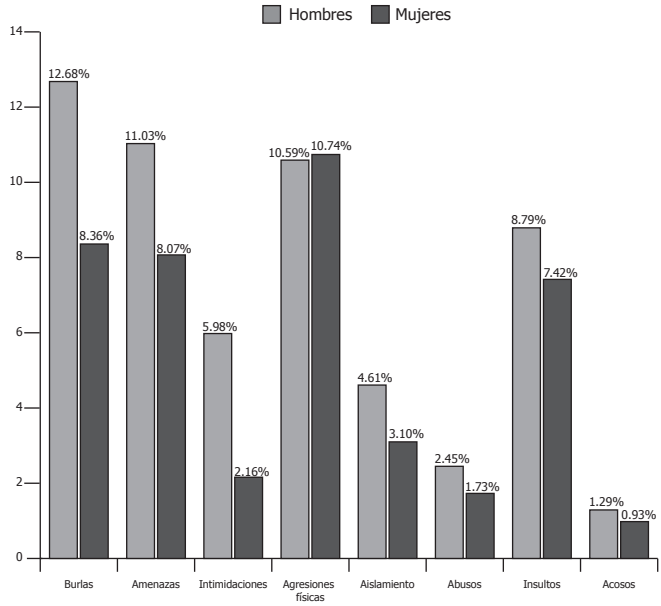


Gráfico 3.5 Hechos de violencia dirigidos a hombres

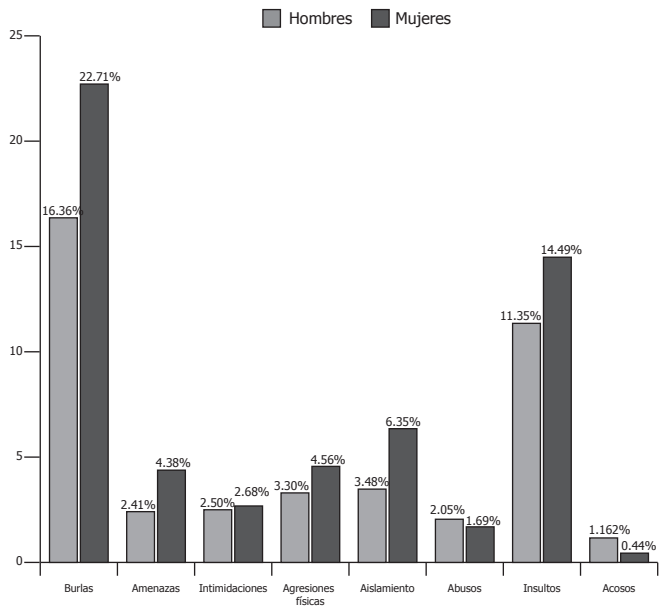


Gráfico 3.6 Hechos de violencia dirigidos a ambos sexos

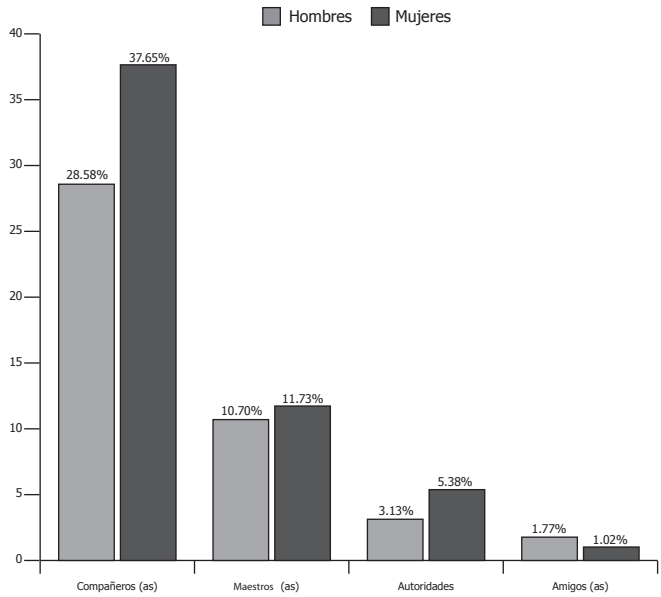


Gráfico 3.7 Los agresores

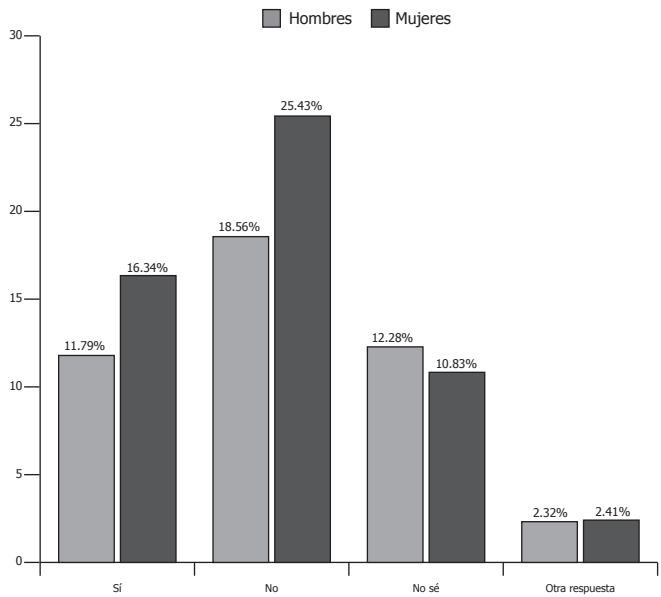


Gráfico 3.8 ¿Hubo sanción?

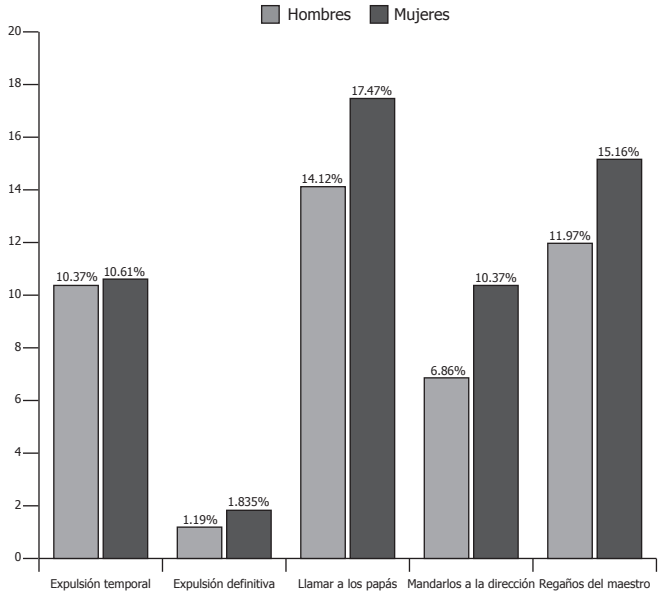


Gráfico 3.9 Tipos de sanción a compañeros que cometieron actos de violencia

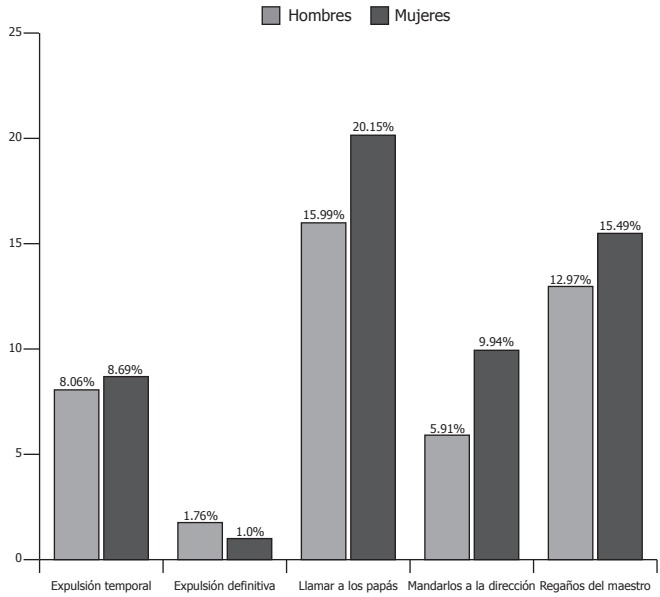


Gráfico 3.10 Tipos de sanción a amigos que cometieron actos de violencia

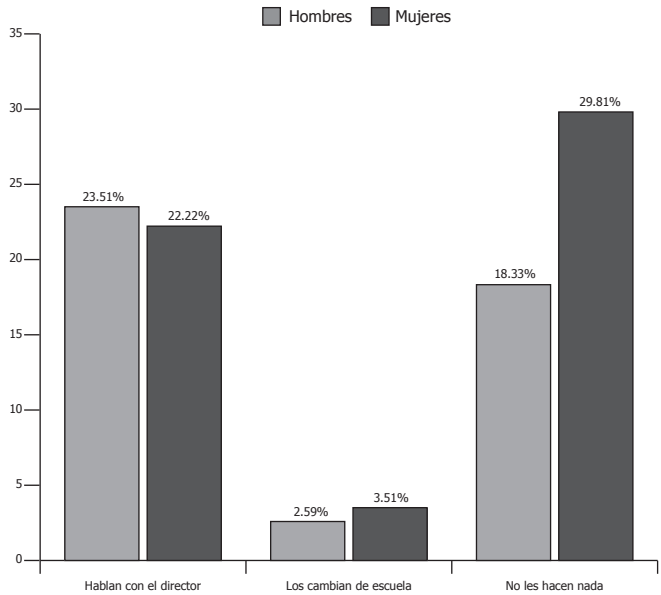


Gráfico 3.11 Tipos de sanción a maestros que cometieron actos de violencia

IV. Violencia presenciada o vivida por los jóvenes en el ámbito familiar

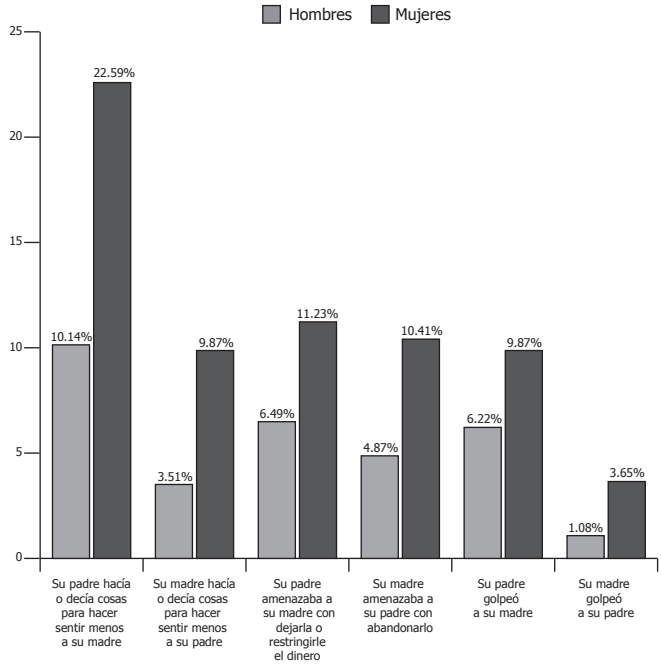


Gráfico 4.1 Violencia presenciada por jóvenes en sus hogares

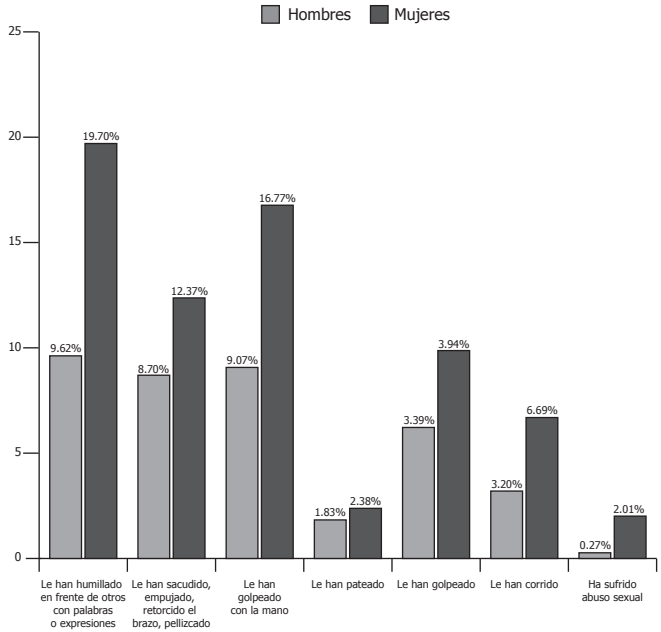


Gráfico 4.2 Formas de violencia ejercida por los miembros de la familia

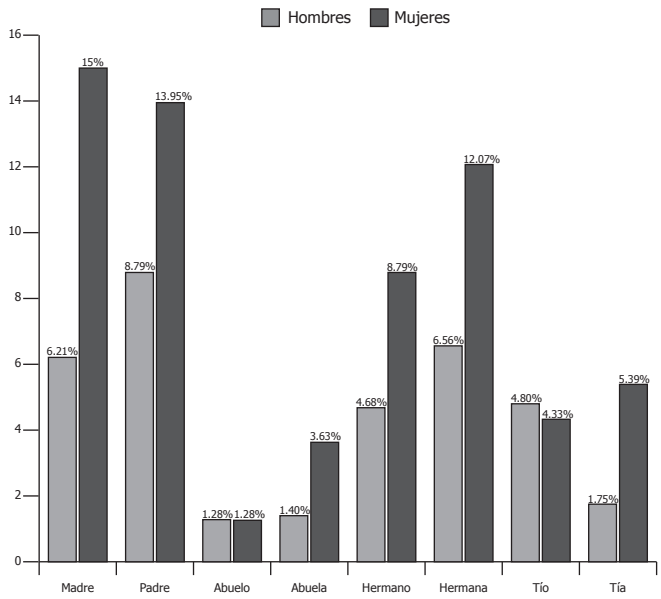


Gráfico 4.3 Persona de la familia que le ha humillado

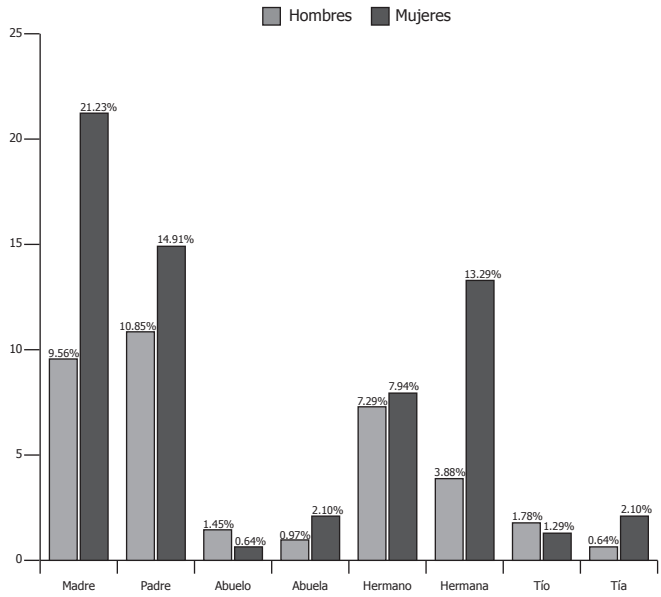


Gráfico 4.4 Persona de la familia que le ha golpeado

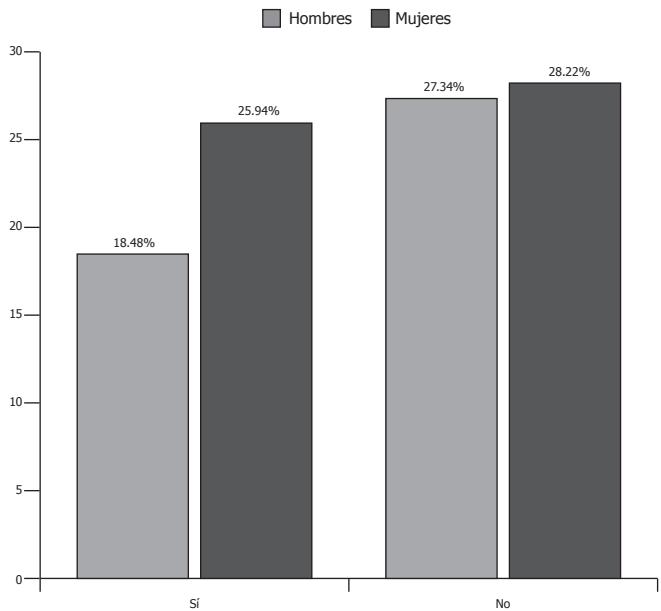


Gráfico 4.5 Cuando fue violentado dentro de su familia, ¿intentó hacer algo?

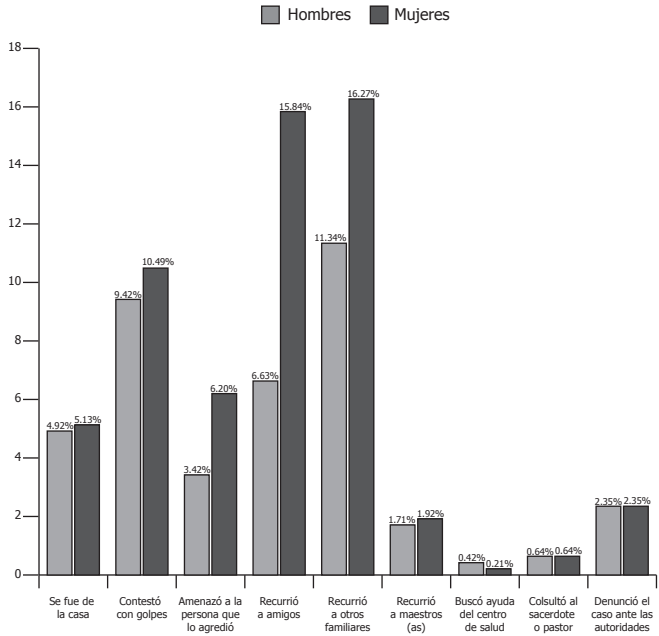


Gráfico 4.6 Acciones ante la violencia familiar

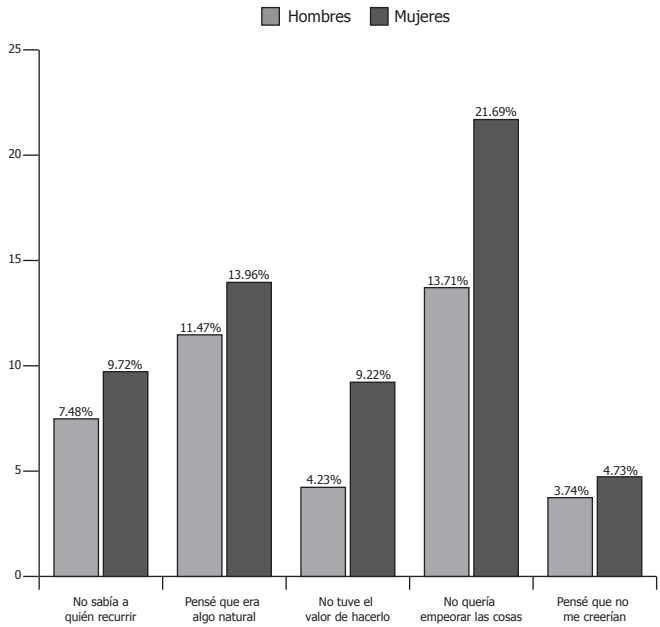


Gráfico 4.7 Razones para no actuar ante la violencia familiar

V. Violencia en la vida de pareja entre los jóvenes

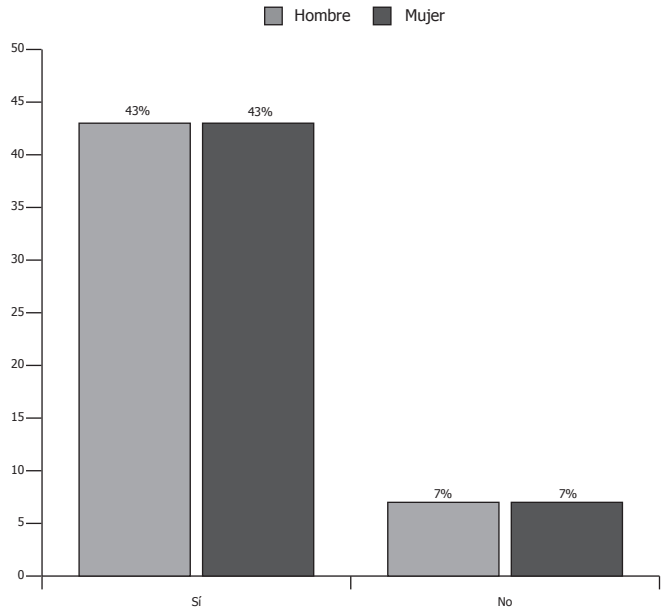


Gráfico 5.1 Tiene o ha tenido compañero (a), amigo (a) con derecho, *free*, novio (a)

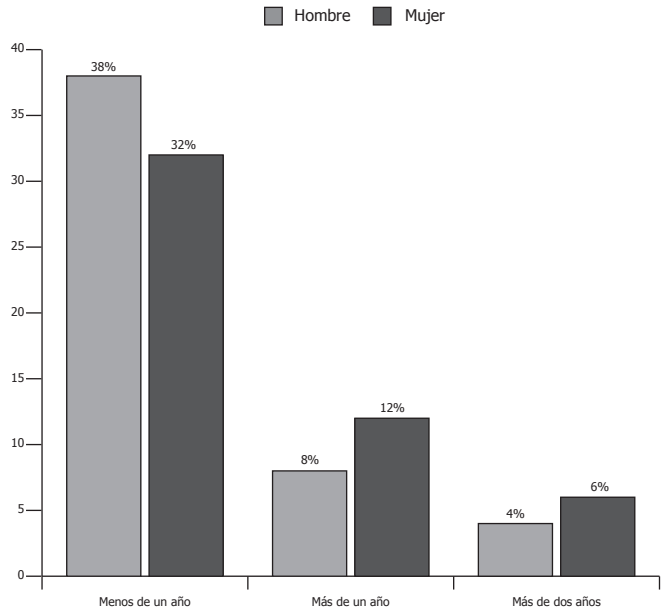


Gráfico 5.2 Duración de las relaciones de noviazgo entre jóvenes

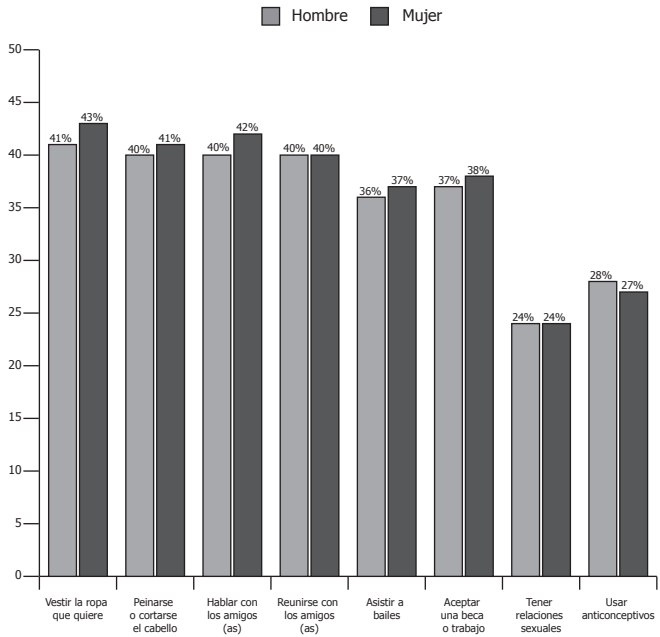


Gráfico 5.3 Libertad de acción en diferentes actividades dentro de la relación de pareja

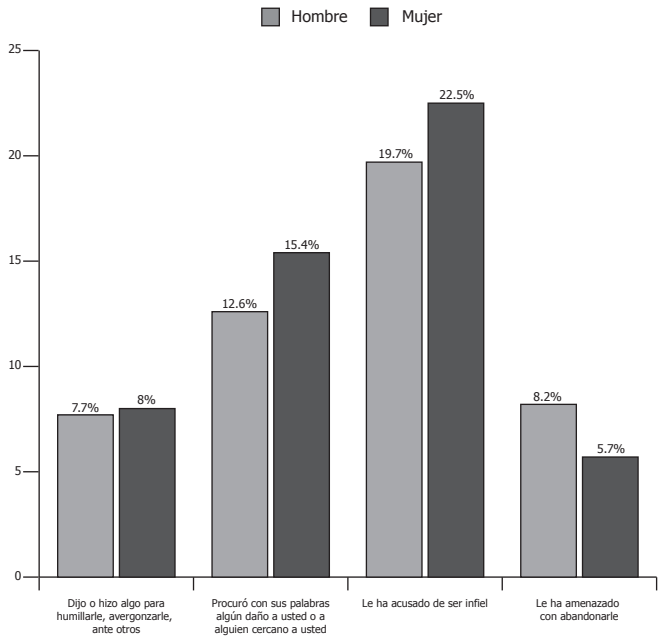


Gráfico 5.4 Violencia psicológica de la pareja de los jóvenes

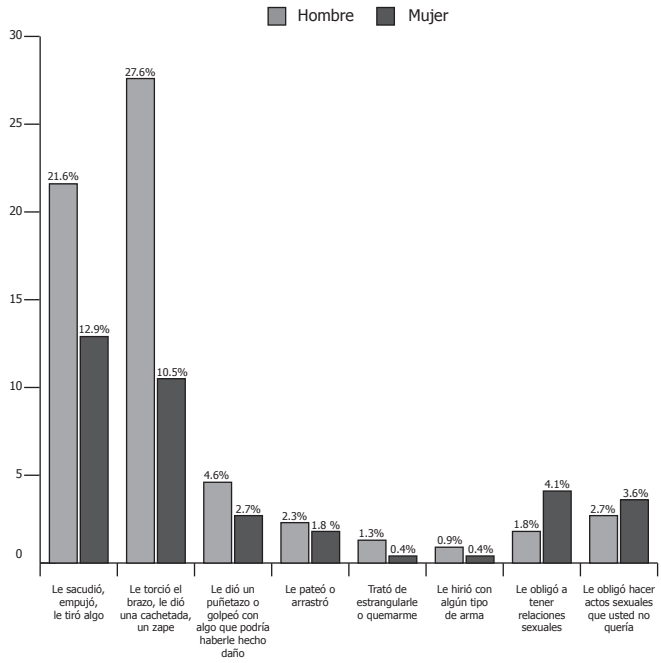


Gráfico 5.5 Violencia física de la pareja de los jóvenes

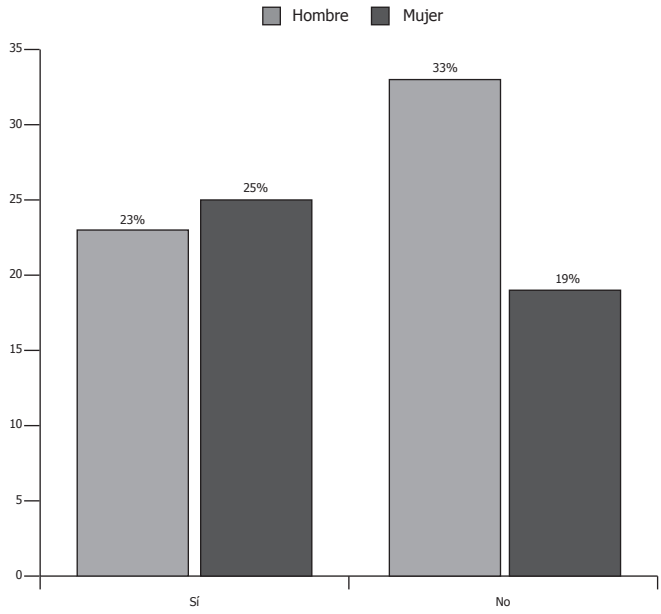


Gráfico 5.6 Cuando sufrió estos tipos de agresión, ¿usted intentó defenderse?

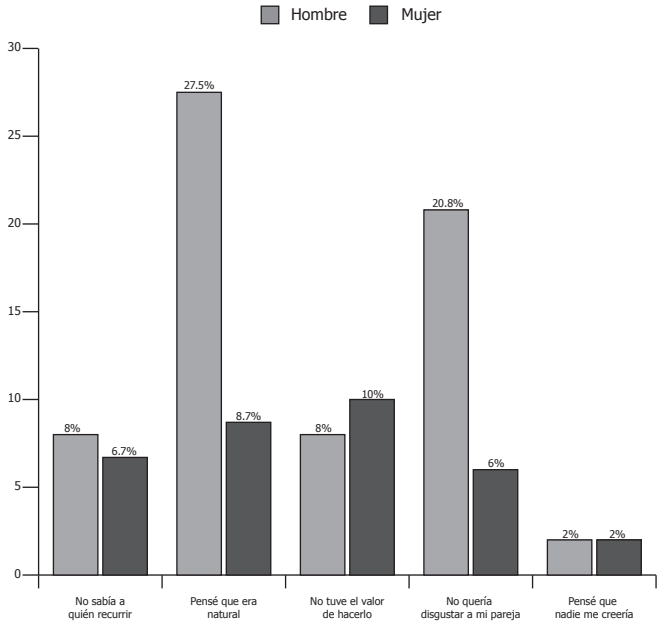


Gráfico 5.7 Razones para no actuar ante los hechos de violencia en la pareja

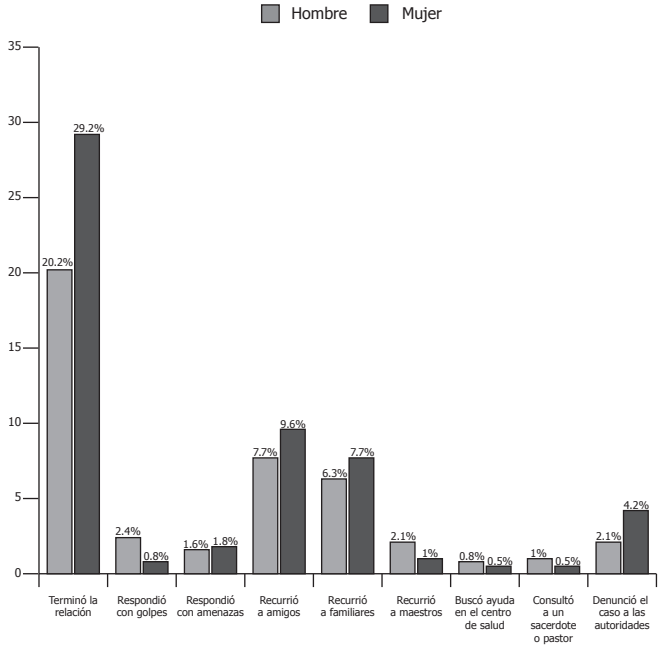


Gráfico 5.8 Acciones emprendidas ante los hechos de violencia de pareja

VI. Percepciones de la violencia en el ámbito escolar por parte de los **docentes.** Se entrevistaron a 138 docentes.

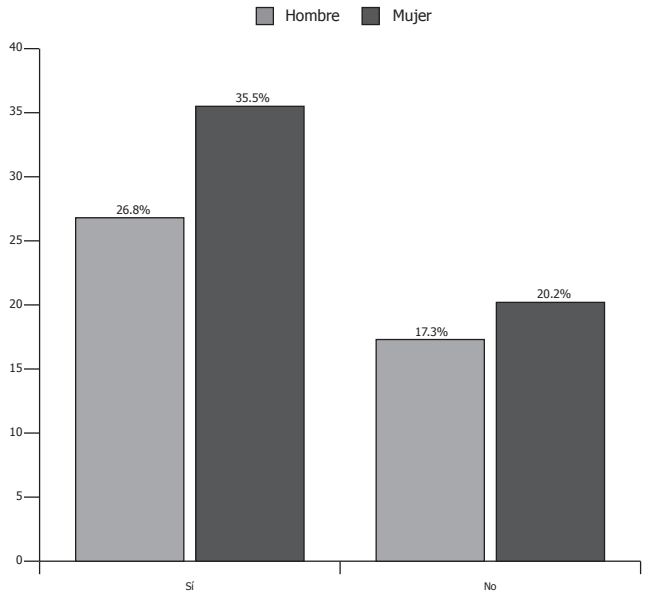


Gráfico 6.1 ¿En el último año se han presentado casos de agresión entre jóvenes en esta escuela?

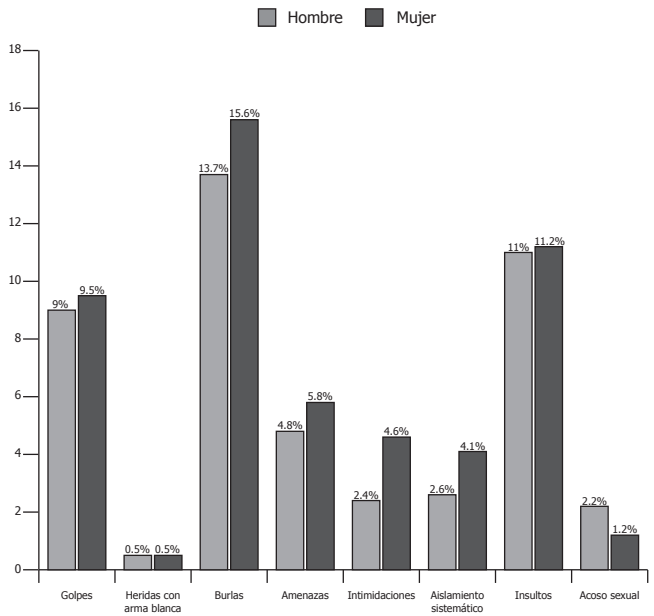


Gráfico 6.2 Agresiones dentro de la escuela reportadas por maestros

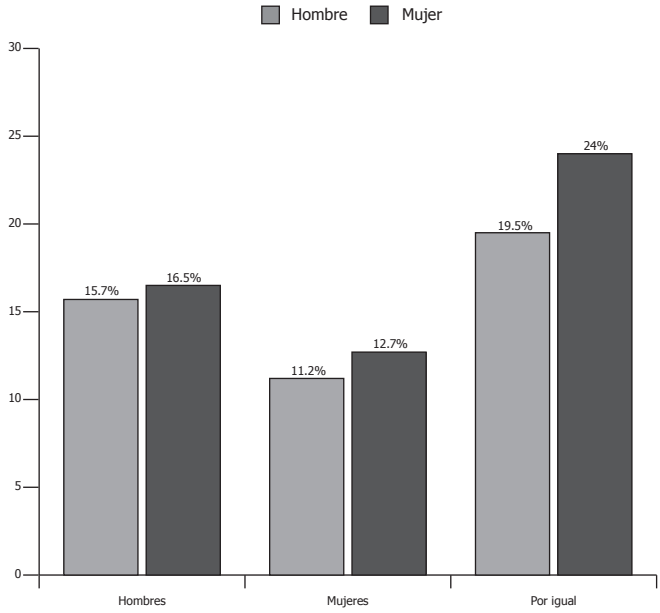


Gráfico 6.3 ¿Quiénes son agredidos con mayor frecuencia en la opinión de docentes de la escuela?

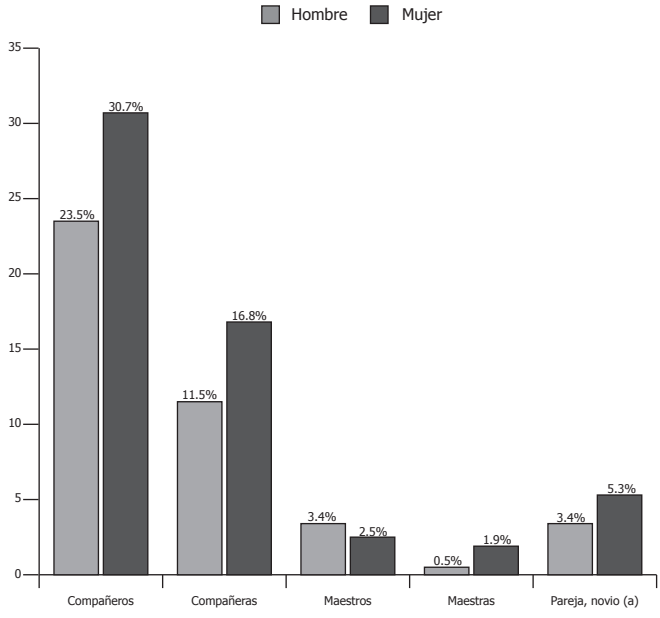


Gráfico 6.4 ¿Quiénes son con mayor frecuencia los agresores?

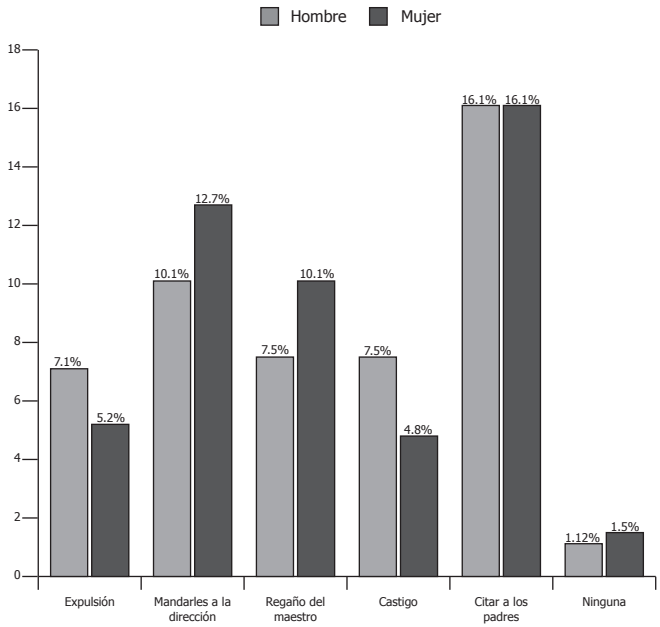


Gráfico 6.5 Sanciones para este tipo de agresiones

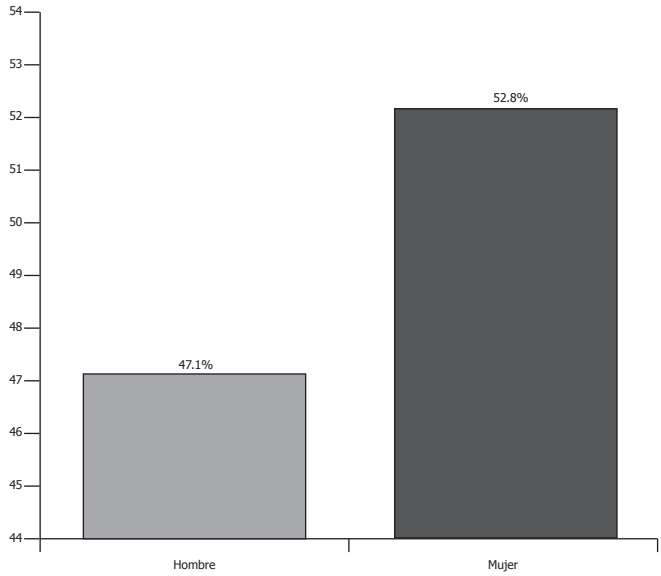


Gráfico 6.6 Docentes entrevistados

VII. Percepciones de la violencia en los ámbitos familiar y comunitario por parte de los padres de familia. Se entrevistaron a 411 padres de familia.

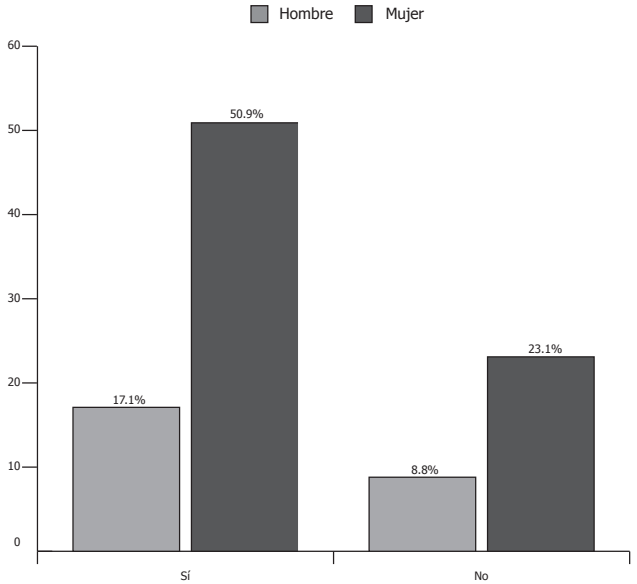


Gráfico 7.1 ¿En su comunidad se han dado casos de violencia o abuso hacia las personas?

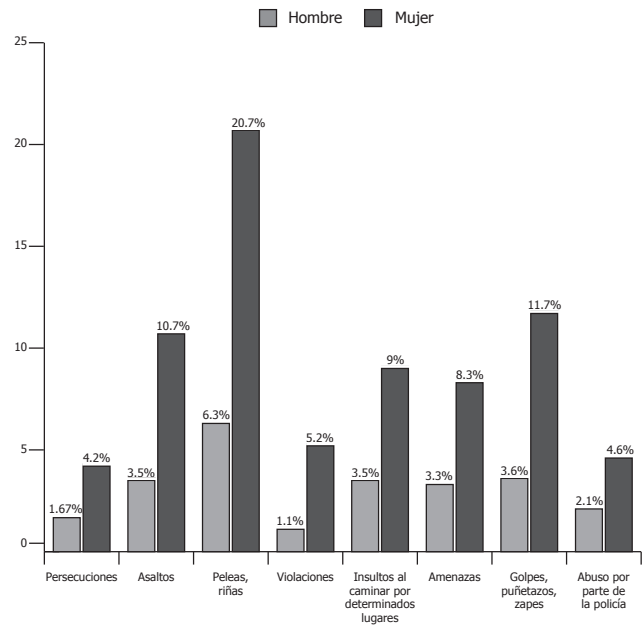


Gráfico 7.2 Tipos de agresión

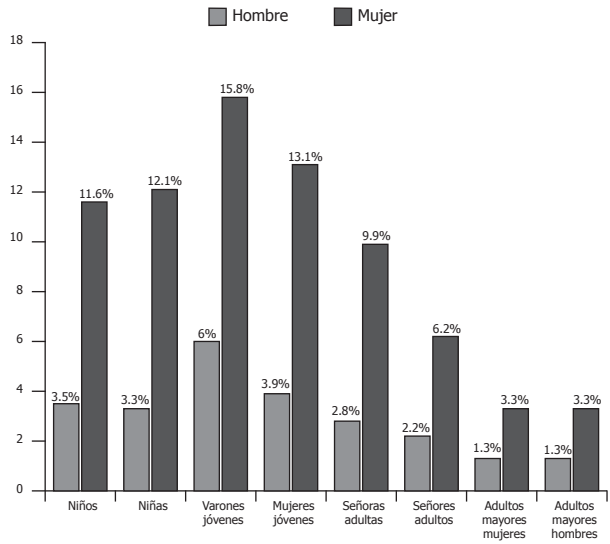


Gráfico 7.3 Personas agredidas con mayor frecuencia en la comunidad

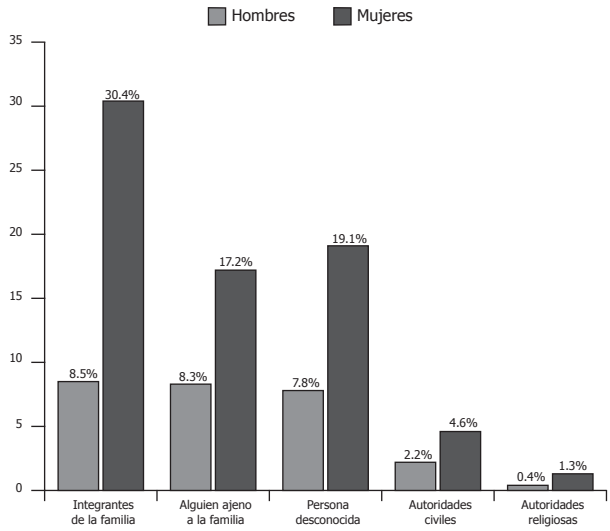


Gráfico 7.4 Agresores frecuentes

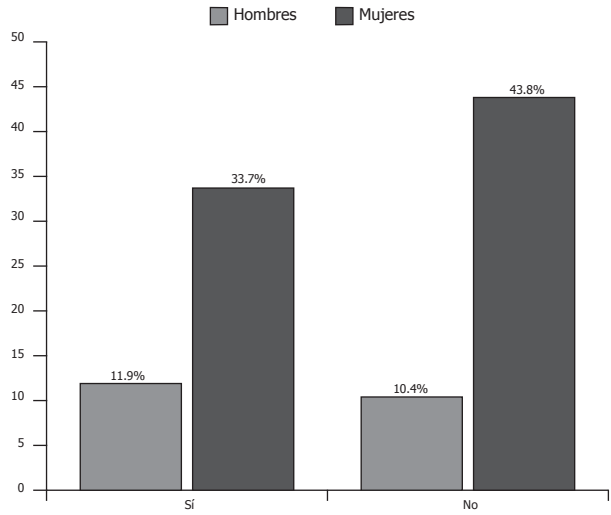


Gráfico 7.5 ¿Las personas han hecho algo cuando esto les ha sucedido?

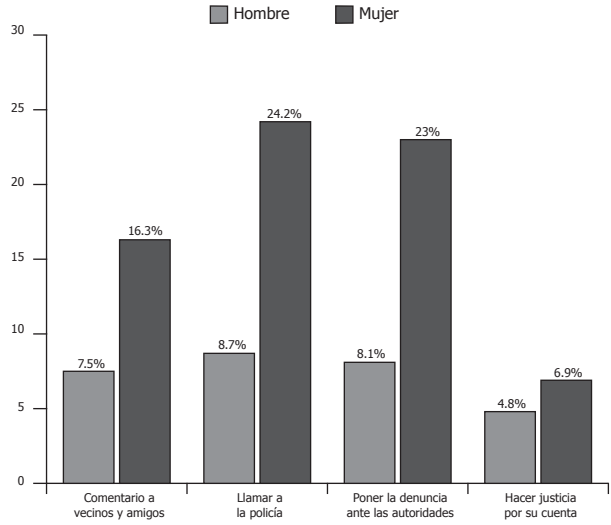


Gráfico 7.6 Reacciones de las personas de la comunidad ante la violencia

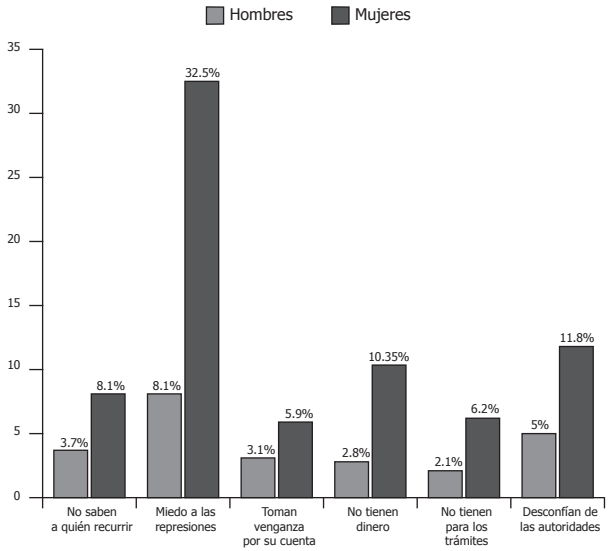


Gráfico 7.7 Cuando no actuaron ¿por qué no lo hicieron?

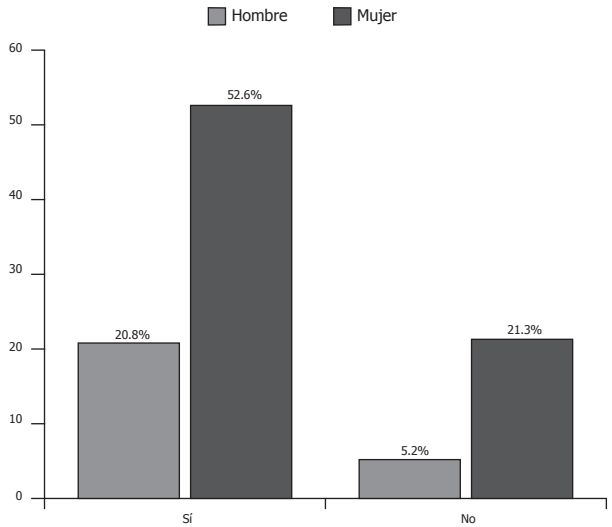


Gráfico 7.8 ¿Cree usted que éste es un lugar seguro para vivir?

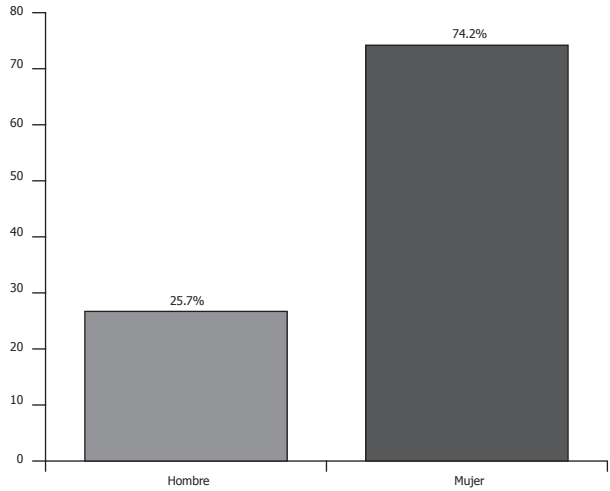


Gráfico 7.9 Padres de familia entrevistados

VIII. Percepciones de la violencia en los ámbitos familiar y comunitario por parte del personal de los centros de salud locales. El total entrevistas realizadas a este personal fue de 56.

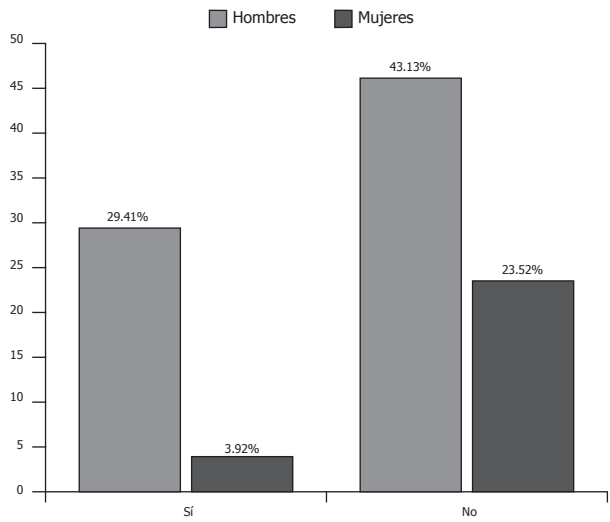


Grafico 8.1 ¿Se han atendido casos de violencia física en el último año?

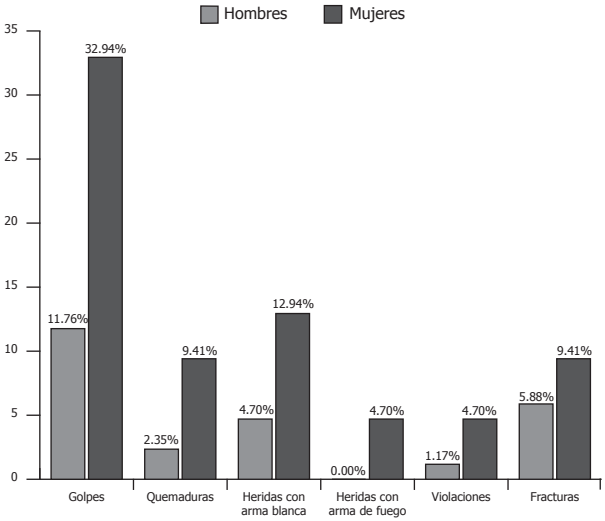


Gráfico 8.2 Tipos de agresión física atendidos en el centro de salud

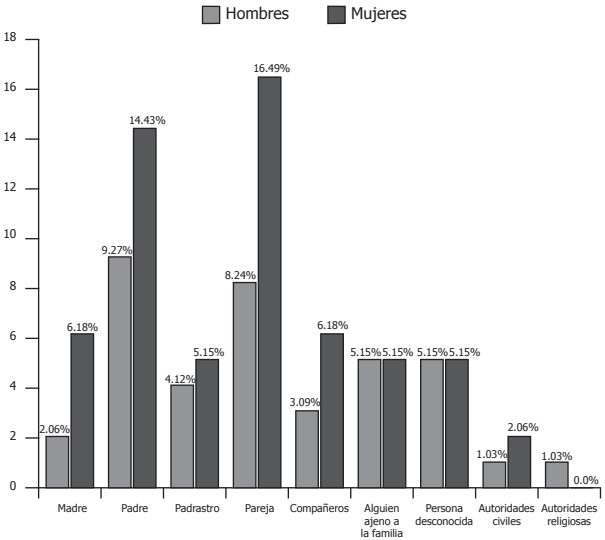


Grafico 8.3 Principales agresores reportados en los centros de salud

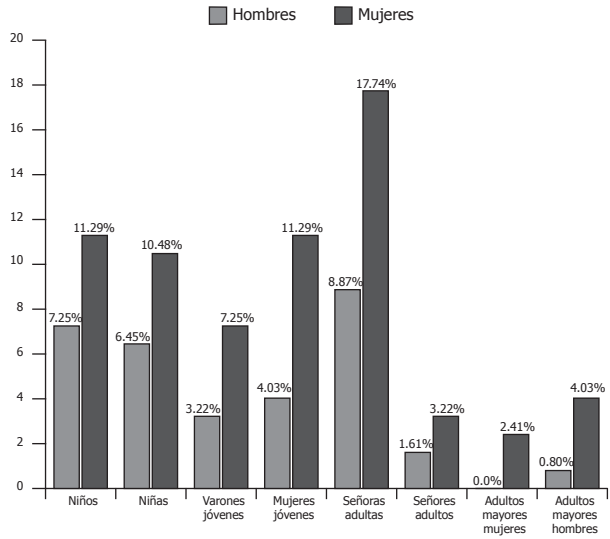


Grafico 8.4 Personas agredidas con mayor frecuencia

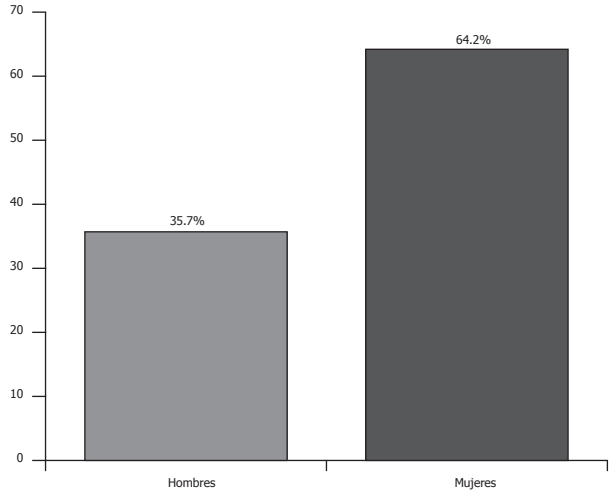


Grafico 8.5 Total del personal de centros de salud

Discusión

Los gráficos que se presentaron nos permitieron obtener algunas precisiones de cómo se vive la violencia en las comunidades de los telebachilleratos del estado de Veracruz. Las formas de violencia que los jóvenes han presenciado con mayor frecuencia en sus comunidades son los insultos y las amenazas verbales, las peleas o riñas y las formas de violencia física como los empujones o puñetazos. Esta misma perspectiva la comparten los padres de familia de la comunidad, quienes señalan estas formas de violencia como las más frecuentes y a cuya exposición repetida se encuentran los varones jóvenes, siendo éstos quienes la reciben en la mayoría de los casos.

En el ámbito escolar, las formas de violencia que se presentan con mayor incidencia son las que corresponden a lo psicológico, tales como las burlas o el aislamiento. Las mujeres se perciben como las más humilladas, lo más relevante de esto es que dicha humillación proviene de ellas mismas. La violencia física dentro de la escuela se dirige más hacia los hombres que hacia las mujeres, ambos consideran que las burlas son la principal forma de violencia dentro de la escuela, seguida de los insultos.

Los compañeros son las personas que ejercen violencia física y psicológica dentro de la institución escolar, en segundo lugar, con amplia distancia, se encuentran los profesores. Estos resultados los comparten los docentes, ya que mencionaron que las formas de violencia referidas anteriormente y las personas que la ejercen son las mismas. Se encontró concordancia entre profesores y alumnos al compartir que las principales formas de sanción para los alumnos y alumnas fueron llamar a

los padres, los regaños del profesor y mandarlos a la dirección. Las jóvenes dijeron mayoritariamente que no hay sanción para los maestros, ya que únicamente se les hace un llamado de atención por parte de la dirección.

En cuanto a la violencia familiar, los jóvenes presenciaron en mayor medida la violencia psicológica del padre hacia la madre; en cuanto a la violencia física, es en mayor medida el padre el que ha golpeado a la madre. Fueron las jóvenes quienes sufrieron más violencia dentro de sus hogares, primordialmente humillaciones, golpes con la mano, empujones, pellizcos o torceduras del brazo. Aunado a esto, los jóvenes han sufrido en algunos casos, violencia sexual, en mayor medida las mujeres. Es importante resaltar que son éstas quienes reciben en un alto porcentaje violencia tanto física como psicológica por parte de la madre, seguida del padre, quien es señalado por los varones como el principal agresor. Las relaciones entre hermanos también son detectadas como violentas y conflictivas, después de las que se dan con la madre y el padre.

En referencia a las relaciones de pareja, el porcentaje más bajo de libertad de acción es el que refiere al ejercicio de la vida sexual; en cuanto a la violencia psicológica, los jóvenes, tanto hombres como mujeres, han recibido acusaciones de su pareja de engañarla o serle infiel y provocar con sus palabras algún daño hacia ellos o alguien muy cercano. La violencia física en dichas relaciones la padecen más los varones que las mujeres; ellos señalan que han recibido cachetadas, "zapes", torcedura de brazo, empujones y sacudidas, además de ser ellos quienes menos reaccionaron ante los hechos de violencia al naturalizarlos o para evitar problemas con su pareja. Cuando sí actuaron, tanto hombres como mujeres decidieron terminar

la relación y recurrieron a sus amigos principalmente, aunque también a la madre y a otros parientes.

En los centros de salud se han reportado casos de violencia física, primordialmente golpes ejercidos por el padre o la pareja. Las principales personas que han sufrido violencia son las señoras adultas, en segundo lugar las niñas y niños, y en tercer lugar los jóvenes.

Los datos encontrados aportan que la violencia se presenta en todos los ámbitos de la comunidad, prevaleciendo la de tipo psicológico; sin embargo la violencia física también aparece entre los diferentes actores; jóvenes, docentes y padres de familia han coincidido en las formas de violencia que se perciben y se viven tanto en el ámbito escolar como en su comunidad, al igual que las instituciones de salud que han atendido casos de violencia física ya señalados por los otros actores.

Estos datos fueron a la vez confirmados en las diversas intervenciones realizadas por los estudiantes de la Facultad de Psicología (Anexo 2).

Lo obtenido en el diagnóstico, a través del análisis cuantitativo nos permitió tener una contextualización de la problemática desde un momento histórico, en determinadas situaciones socioculturales, e hizo posible identificar factores y situaciones que se están produciendo en un entorno determinado.

En resumen, esta fase diagnóstica-cuantitativa consistió en indagar, hacer evidente situaciones y aspectos que no son percibidos a simple vista y que nos entregan una visión global del entorno social donde se desarrolla la vida de estos actores en torno a la violencia, desde una perspectiva objetiva e imparcial que permitió una descripción general de

la problemática estudiada. Esta situación fue complementada con la visión personal de cada uno de los actores, desde la cual se identificaron aspectos relevantes que se difundieron al ser socializados y revisados por quienes nos proporcionaron la información: jóvenes, docentes, padres y personal de los centros de salud, dicha visión fue de vital relevancia para priorizar los problemas de mayor interés para ellos.

Una vez terminado este ejercicio construimos juntos las posibles intervenciones.

Referencias

Gobierno de los Estados Unidos Mexicanos (2007, 1 de febrero). *Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia*. México: *Diario Oficial de la Federación*.

Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (2003). *Encuesta Nacional sobre la Dinámica de las Relaciones en los Hogares 2003*. México.

Kishor, Sunita y Jonson, Kiersten (2004). *Profiling Domestic Violence, a Multi-country Study.* Guía para funcionarios de programas de salud, Agencia de los Estados Unidos de América para el Desarrollo Internacional, USAID, Estados Unidos de América.

Morrison, A.; Mary Ellsberg y Sara Bolt (2004). *Addressing Gender Based Violence in the Latin American and Caribbean Region, a Critical Review of Interventions.* Estados Unidos de América: World Bank.

Namakforoosh, M. (2000), *Metodología de la investigación*. México: Limusa.

Organización Panamericana de la Salud; Organización Mundial de la Salud (2002). *Informe mundial sobre la violencia*

y la salud: resumen. Disponible en http://www.paho.org/Spanish/AM/PUB/Contenido.pdf. Recuperado el 23 de octubre de 2007.

Organización Panamericana de la Salud; Organización Mundial de la Salud (2003). *Repercusiones de la violencia en la salud de las poblaciones americanas*. Disponible en http://paho.org/spanish/gov/ce/ce132-22-s.pdf. Recuperado el 23 de octubre de 2007.

Rojas, S. R. (2000). *Guía para realizar investigaciones sociales*. México: Plaza y Valdés.

Capítulo 4

La Terapia narrativa para el análisis de los relatos sobre violencia

En este apartado presentamos el análisis cualitativo de las respuestas a la pregunta abierta: ¿desea usted agregar algo más? que incluimos al final de la sesión de aplicación de cuestionarios y entrevistas a padres de familia y a estudiantes.

Las respuestas se examinaron desde el enfoque de la Terapia narrativa porque permite el análisis de las condiciones que hacen posible tanto el surgimiento como el enquistamiento de determinadas historias, es decir, la desconstrucción de los relatos de desesperanza mediante la recuperación de los conocimientos y la elaboración de nuevos significados que pueden ser generados por las personas en la revisión de su historia de vida, la cual es reeditada a partir de las historias saturadas, la búsqueda de elementos, acontecimientos que las contradigan hasta la estructuración de historias alternativas. Es pertinente enfatizar que las historias saturadas están repletas de las carencias y de problemas, son parciales, sin salida y hegemónicas; las historias alternativas son aquellas construidas con base en los conocimientos que las personas han adquirido sin estar conscientes de los mismos, en general son subyugadas; ambos tipos de historias coexisten en la vida de las personas.

Desarrollamos el análisis a partir de la demanda principal de padres de familia: enfrentar las situaciones difíciles que vive la población joven valiéndose de la ciencia y del apoyo de los expertos, toda vez que son considerados como los medios únicos y más eficaces para combatir el problema. Realizamos una comparación entre estas expresiones y las de los jóvenes, a las maneras en que estas demandas responden a las formas de control de la producción del conocimiento imperante en los grupos a los cuales los interrogados pertenecen, con la situación de los saberes locales en relación a este control para definir los medios que permiten la recuperación de los conocimientos propios y la construcción de relatos alternativos.

Antes de presentar el análisis de los relatos, exponemos los principales ejes teóricos de la Terapia narrativa para brindar una mayor comprensión de sus postulados, así como de sus posibilidades de aplicación en el estudio de la violencia y de los factores que la hacen posible.

Por último, aclaramos que en este escrito utilizamos el término relato dentro del marco de la Terapia narrativa, no de la literatura. En este contexto un relato, que puede ser tan corto como una frase, es únicamente la organización de la experiencia vivida por una persona en un momento dado, de tal forma que un conjunto de relatos conforma una historia, en este caso una historia colectiva.

La construcción de las historias

Es la cultura y no la Biología, la que moldea la vida y la mente humanas, la que confiere significado a la acción, situando sus estados intencionales subyacentes en un sistema interpretativo

(Bruner, 1990). Éste es el núcleo de lo que el autor ha denominado psicología popular, ciencias sociales populares o incluso sentido común; en este escrito nos referiremos a ella como psicología popular.

En todas las culturas hay una psicología popular, que es uno de sus instrumentos constitutivos más poderosos; está formado por un conjunto de descripciones más o menos normativas y conexas que explican cómo funcionan los seres humanos; nuestra mente y la de los demás; cómo cabe esperar que sea la acción situada; qué formas de vida son posibles y cómo se compromete uno con estas últimas. El aprendizaje de la psicología popular que caracteriza a cada cultura se produce muy pronto, la aprendemos al mismo tiempo que aprendemos el lenguaje y que realizamos las primeras transacciones interpersonales que requiere la vida en comunidad.

Entre los principales componentes de la psicología popular señalados por el autor destaca un principio de organización narrativo y no conceptual, disposición que implica las expectativas establecidas o canónicas en torno a las cuales se establece la narración, el manejo mental de las desviaciones respecto a dichas expectativas, la forma en que la narración organiza nuestra experiencia utilizando la memoria, y el proceso de construcción del significado.

La narración es secuencial, contiene una serie de sucesos, estados mentales y acontecimientos en los que toman parte los seres humanos; pero, estos componentes no tienen un significado o vida propios, su significado resulta del lugar que ocupan en la configuración global de la secuencia, es decir, la trama o fábula.

La narración puede ser real o imaginaria sin menoscabo de su poder como relato; lo que determina su configuración global

o trama no es la veracidad o falsedad de sus oraciones, sino la secuencia de las mismas. Se especializa en el establecimiento de vínculos entre lo excepcional y lo corriente, esta cualidad le permite enfrentar las desviaciones de lo habitual y negociar significados.

La narración tiene un carácter dramático (Bruner, 1990 citando a Burke, 1945) que se centra en las consecuencias morales de las desviaciones de lo habitual o esperado; en otras palabras, la narración se relaciona necesariamente con lo que es moralmente valorado, apropiado o incierto.

White (2004), retomando concepciones de Bruner (1986), plantea que las historias con las que damos coherencia a nuestras experiencias vividas relatan sólo una parte de ellas, de manera que los relatos con los que nos presentamos y actuamos la mayoría de veces son magros, pobres, parciales y muchas veces estigmatizantes. Son varios los factores que contribuyen a la creación de las historias: el momento en el que nos ha tocado vivir; los lugares donde vivimos; la posición que tenemos en nuestra familia; los grupos de los que formamos parte (género, etnia, edad, situación económica); las personas a las que recurrimos en momentos de dificultad; las lecturas y sus personajes; entre otros.

Por todas estas cualidades, las historias son un buen medio para la negociación de significados, la cual se realiza de forma preferencial en los espacios de interacción entre las personas.

El papel del poder tradicional y del moderno

Michael Foucault (1979, 1983, 1985; Dreyfus, Rabinow, 1983; García Canal, 2005) es el autor que desmenuzó las formas y mecanismos del poder moderno. El poder moderno, a diferencia del poder tradicional, es esencialmente constitutivo, modelador y productor

de sujetos. Las prácticas de esta forma de poder penetran en la vida de las personas a través de procesos formativos que se construyen con base en preceptos incuestionables que se repiten de una generación a otra, de tal forma que terminan por modelar el propio ser en sus niveles más profundos, incluso en sus cuerpos, costumbres o actitudes; en este sentido, el poder no sólo reprime, también seduce, induce, facilita, dificulta, amplía, limita y hasta puede prohibir (aunque la prohibición y represión no son sus formas más utilizadas).

White (1989) sintetiza las formas que asume el poder moderno sobre la vida de las personas sin que éstas se percaten de su presencia, fuerza y eficacia. El poder moderno es un mecanismo que establece el control sobre las personas mediante juicios normalizadores elevados a categoría de verdad, el papel de éstos es ejercer una supervisión o vigilancia continua que es realizada por las personas hacia sí mismas y hacia quienes conviven con ellas, convirtiéndose así en instrumentos de poder que no alcanzan a reconocer; con esta convicción, las personas participan de manera activa en las formas deseables de presentar sus propias vidas y las de los otros de acuerdo con las normas de la cultura dominante que les es contemporánea. Esta vigilancia es lo que en los escritos de Foucault se conoce como la mirada (García Canal, 2005: 86):

> Esta mirada está plena de otros, de los valores de una sociedad determinada en un tiempo dado; se halla cargada de marcas, deseos y valoraciones compartidas en una experiencia colectiva, atravesada por la sensibilidad de su medio y de su época; mirada que se conduele con ciertos objetos y deja en la indiferencia a otros que no tienen la capacidad de registrar. La mirada es profundamente cultural, varía conforme al espacio y al tiempo; de ahí que cada espacio-tiempo elabore un tipo de mirada que es compartida por

> todos los integrantes de esa sociedad en ese momento dado, con ciertas diferencias y distancias entre grupos sociales distintos.

El tiempo es un elemento importante en la mirada. El presente es cristalizado en forma de realidad, de creencia y de fe; el pasado es omitido, ocultado, neutralizado; el futuro se presenta en forma de expectativas y deseos. El poder moderno, con la mirada, instiga en las personas la aspiración de estar en la norma, de ser normal; asumiéndola como un valor al que es necesario llegar y que se desarrolla y define en el ámbito de la cultura local en cuya construcción son necesarios los otros, los semejantes con quienes se comparte la experiencia colectiva; estos otros devuelven la mirada, miran al sujeto exigiéndole y demandándole formas, gestos, maneras, estructurando su forma de verse y ver al mundo que lo circunda; en otras palabras, conminándolo a un modo de ser.

El poder moderno se enfoca principalmente sobre las vidas individuales, tornando invisibles y anónimos los circuitos de alianzas o coaliciones cambiantes que son una de sus principales características; se hace visible en la vida individual de los sujetos promoviendo la creencia de que está siempre disponible para el escrutinio, la comparación y la evaluación públicas; para este propósito se organizan diversos binomios con los que se clasifican a las personas y a los grupos: normal/anormal, independiente/dependiente, seguridad/inseguridad, alta autoestima/baja autoestima; actúa también para dispersar a los grupos asignando a cada persona un lugar en relación a las normas contemporáneas de identidad, de salud mental, concretando con estos procedimientos la individualización y el aislamiento de las vidas; el sometimiento se convierte así en un asunto individual, como consecuencia,

la solución a las situaciones es también visualizada, recetada y evaluada como tal.

Los mecanismos a través de los cuales este poder moderno fabrica sujetos, fueron expuestos por Foucault en lo que llamó *Tecnologías del Yo* (Foucault, 1991), aunque no son las únicas tecnologías para lograr este propósito.

Conocimiento y poder

Un dominio o campo de conocimientos es un dominio de poder (poder-conocimiento son dos campos inseparables); en este dominio se ubica lo que dice la ciencia, la filosofía, la literatura, las leyes y los reglamentos, la religión, la moral y todos los saberes locales que los grupos sociales han generado como producto de sus experiencias; es decir, todo lo que se sabe dentro de una cultura en un espacio-tiempo. Sin embargo, para conocer de cerca la geografía y la jerarquía de todas estas formas de conocimiento hay que adentrarse en los intersticios y coaliciones del poder moderno.

El poder moderno actúa con juicios normalizadores a los que les otorga la categoría de verdad universal, es decir, de verdad unitaria. De esta manera, como no todos los conocimientos existentes ocupan el mismo rango, no todos son reconocidos como verdaderos; a partir de esta clasificación, algún grupo de conocimientos se ostentará como hegemónico y otro como subyugado, por lo que el trato y el destino de cada uno cambia en forma drástica. ¿Qué conocimientos alternativos quedarían descalificados?, ¿qué personas o grupos se verían disminuidos por este procedimiento? Foucault (1980) habla de dos clases de conocimientos subyugados, por una parte

están los conocimientos eruditos que han sido excluidos por la revisión de la historia, llevada a cabo por la aparición de un conocimiento que pretende ser más global y unitario; por la otra, los conocimientos populares, locales o indígenas, que están formados por conocimientos regionales que circulan, pero a los que se niega el espacio para que puedan representarse adecuadamente, conocimientos que sobreviven en los límites de la sociedad, considerados de bajo rango, exiliados del dominio de las ciencias formales, del paradigma de la cientificidad. Los grupos que se ven disminuidos y descalificados en esta clasificación son los considerados marginales, que se caracterizan porque no participan en la corriente científica oficial y proceden de ámbitos muy distintos; (marginal puede ser también un grupo de académicos que no participa del saber oficial de su disciplina o un grupo étnico que ha generado sus propios conocimientos a lo largo de su historia).

La siguiente pregunta sería ¿quién o quiénes deciden sobre esta atribución de verdad? La respuesta más obvia es que son las relaciones de poder dominantes presentes en todas las interacciones entre grupos y personas; pero estas relaciones no son visibles a menos que se realice un análisis profundo que no está al alcance de todos; sin las herramientas de análisis, las pretensiones de verdad universal de determinadas premisas en un campo del conocimiento se fortalecen y se difunden con gran eficacia en todas las capas de la sociedad, hasta ser tomadas como tales, como verdades incuestionables. Es muy importante destacar esta última afirmación porque forma parte de la cultura popular y de las historias en las que se concreta.

La atribución de verdad universal, en el caso de una disciplina competente, se construye en una compleja red de relaciones

a las que llamaremos poder-control, a través de organizaciones expertas que establecen reglas para la producción y uso del conocimiento, de los foros en los que se comunica el entendimiento producido y las formas de comunicarlo, de los requisitos que se exigen a los profesionales para asegurar su pertenencia a las agrupaciones oficiales que utilizan el conocimiento, entre otras. Esta red de relaciones puede surgir en un ámbito local e ir posicionándose hasta justificarse y adoptarse como propia en los ámbitos nacional o internacional.

En relación con la producción y el uso del conocimiento, las organizaciones profesionales privilegian el estudio y la orientación a determinados temas, así como a la solución a los problemas encontrados en detrimento de otros temas y soluciones que rara vez se mencionan, aduciendo siempre que las elecciones y procedimientos utilizados están basados en criterios objetivos.

Los foros son el medio privilegiado para la difusión y legitimación, tanto de los conocimientos como de sus ponentes, en ellos se decide qué es permitido difundir, quiénes tienen acceso, de qué maneras se legitimará la participación para abrir el paso a la pertenencia gremial de los profesionales y el lugar que ocupará el producto difundido; se convierten así en los espacios para la exhibición y legitimación de las jerarquías.

Se destaca que esta compleja e invisible red de poder--control en un campo científico encasilla la creatividad (incluso de sus asociados y portadores), excluye los conocimientos surgidos fuera de sus redes; es ciega y sorda en cuanto a los conocimientos generados por las experiencias de los diferentes grupos sociales y se reproduce a sí misma con sus omisiones, errores y privilegios.

Los discursos profesionales (White, 2002), en este caso los de la psicoterapia, están caracterizados por clases de conocimiento que tienen pretensiones de verdad sobre la condición humana, que se atribuyen la categoría de realidad objetiva, se consideran universales y referidas a la naturaleza de la vida general de las personas, con independencia de la cultura, las circunstancias, la época, el lugar, la etnia o el género.

De este tipo de conocimiento el autor menciona las siguientes: en primer lugar, la existencia de un Yo (*self*) como núcleo del ser humano, centro de la identidad, fundamento del conocimiento personal y fuente del desarrollo humano; en segundo, la naturaleza de este Yo sobre la humanidad, el desarrollo humano, el funcionamiento de la psiquis; en tercero, la formación de los problemas, trastornos y disfunciones, agrupados en la psicopatología; y por último se encuentran las formas, los métodos y las personas indicadas para la resolución de estos problemas; entre los dos últimos conocimientos se ubica la mayoría de las afirmaciones de las historias contadas por los padres de familia en relación a las conductas de sus hijos e hijas, así como muchas de las declaraciones de indefensión y carencia de habilidades por parte del personal docente de las escuelas. Una verdad universal exime de la responsabilidad e inhibe la creatividad de quienes son los primeros autores y negociadores de las historias.

La formación de los problemas de los jóvenes, es decir, el origen de los mismos en las respuestas de los padres de familia y docentes, es un campo dominado por procesos que transitan entre la reducción, la simplificación, la naturalización y la individualización. Con esta visión, las situaciones son sacadas de sus contextos familiares, escolares y comunitarios; son reducidas

a sus expresiones más visibles y sus causas son atribuidas en forma categórica y unidimensional a la naturaleza humana, a la familia disfuncional; casi equivalentes a factores biológicos innatos, que producen sujetos perturbados, condenados a la medicación y supervisión continuas.

Una vez aceptada esta proposición sobre el origen, el tratamiento se prescribe como consecuencia lógica; la única forma de afrontar el problema que puede tener éxito es la psicoterapia individual, con procedimientos de tal naturaleza que lleguen al núcleo central del problema y que debe ser administrada por un experto; de no ser así, el o la joven involucrados se verán en un horizonte sin esperanza, abandonados a su suerte. El poder-control realiza su tarea con éxito, deja de ser externo y se asume como parte de sí mismo, como propio; la persona es un agente activo de su sometimiento.

No obstante su condición marginal, los conocimientos subyugados forman parte del potencial cultural de los grupos; son la fuente para reconstruir las luchas sociales y las personales, tal como las hemos concebido en esta investigación.

La co-investigación y recuperación de los conocimientos producto de la experiencia vivida de las personas y los grupos sociales

La recuperación y revaloración de estos conocimientos que permanecen como saberes locales (los cuales han sido construidos por los grupos sociales a lo largo de su experiencia con las diferentes facetas de la vida cotidiana y realizados fuera de las grandes redes oficiales de poder-control de las disciplinas científicas), forma parte de la agenda de trabajo actual de diversos grupos

profesionales emergentes entre los que las autoras nos hemos incluido.

Desde vertientes particulares de la psicología y la psicoterapia se han realizado diversos proyectos que tienden a la revaloración y recuperación de los saberes locales como forma para contrarrestar el poder-control ejercido desde las instituciones y disciplinas oficiales. Las propuestas de trabajo hechas para los grupos de esta investigación-acción son las proposiciones y prácticas creadas dentro del modelo de la Terapia narrativa para dar voz al sufrimiento de los pacientes (el término paciente tomado como el que sufre, no como objeto de conocimiento), crear relatos alternativos, recuperar la experiencia vivida no relatada, lograr vidas multihistoriadas.

Concebimos la Terapia narrativa como una práctica centrada en el paciente (White y Epston, 1993), esta ubicación permite al terapeuta tomar conciencia de las relaciones de poder que se establecen en ella, mediante los juicios normalizadores y las formas particulares de interpretación propias del modelo terapéutico profesado, así como de su responsabilidad en los efectos de las mismas en la vida del paciente o del grupo que consulta; en otras palabras, el terapeuta no es poseedor de la verdad, no son sus conocimientos o interpretaciones las que prevalecen; al centrarse en la historia de la experiencia de la persona a la que se consulta se hace posible que la historia ocupe el lugar preponderante en las conversaciones y, luego de haber sido deconstruida, se enriquezca y reedite.

La creación de relatos alternativos (White y Epston, 1993) hace referencia no sólo a la historia de vida dominante, saturada, centrada e identificada por el problema, (razón de la consulta al médico o psicólogo), sino a la recuperación de los

acontecimientos extraordinarios, se nombran así porque de alguna manera contradicen la historia magra y estereotipada; acontecimientos extraordinarios son los espacios no invadidos por el problema, son las formas en que la persona ha experimentado el problema a lo largo de su existencia, las personas significativas que han tenido influencia, las lecturas que han permitido ver más allá de lo inmediato; en fin, todo lo que ha contribuido a la generación, mantenimiento y enriquecimiento de estos espacios.

La co-investigación es un término creado por David Epston (1999) para designar una forma de indagación con el paciente con el fin de dar voz y nombre a su sufrimiento. El autor considera que es muy difícil ponerse en los zapatos del otro, no es posible experimentar el sufrimiento de quien vive con un padecimiento crónico, doloroso, ineludible, que trastorna no sólo la vida de quien lo padece, sino también la de su familia; tampoco es posible conocer todo a lo que tiene que enfrentarse quien sufre el dolor de la enfermedad para continuar viviendo; ante esta imposibilidad, propone hacer etnografía junto con el paciente, con quien día a día crea una serie de pequeñas estrategias, vínculos y conocimientos, para lidiar con su situación.

Michael White (Epston, 2009) creó un neologismo para nombrar esta sabiduría que sus propios poseedores en general no reconocen y que tampoco tiene nombre y lugar dentro de la tradición médica o de la psicopatología, la llamó *knowledged* (autocognoscente o conocedor de sí mismo). Esta búsqueda y recuperación de los conocimientos omitidos en las historias personales y grupales cotidianas se hace posible a través de la metodología propia de la Terapia narrativa, que incluye la creación de un espacio metafórico entre la persona, la familia y

sus cuidadores por un lado y la inhabilitación-enfermedad, por el otro; así como la conversación externalizante, que permite separar el problema de la identidad de la persona e interrogarlo como un objeto externo. Este espacio metafórico hace posible la renegociación de significados y con ello la recuperación de las historias subyugadas.

Historia saturada El relato desde los padres	Historia alternativa El relato desde la narrativa
Existen situaciones muy difíciles nunca vistas con nuestros hijos(as): alcoholismo, violencia.	El saber hegemónico ha despojado a las personas de la confianza en los saberes locales.
No tenemos conocimientos para afrontar estas situaciones.	Co-investigación-etnografía, descripción densa con las personas afectadas.
Las personas cercanas no tienen los conocimientos, no sabemos si los tienen, no contamos con ellas.	Conversaciones externalizantes.
	Recuperación de los eventos extraordinarios.
Nos encontramos solos.	Recuperación del conocimiento generado en las experiencias cotidianas.
Profesionales o expertos de fuera tienen que venir y decirnos qué hacer.	Puedo o podemos hacer algo nosotros-(as).

Cuadro 1. Historia saturada e historia alternativa

Hasta aquí se ha destacado el uso de las narraciones para relatar experiencias, las condiciones en que surgen y las barreras que encuentran en el contexto para incorporar la diversidad y riqueza de los hechos y conclusiones de la vida cotidiana de quienes las viven, además de las posibilidades de esas narraciones para las negociaciones de significados y las aportaciones del modelo de Terapia narrativa para la recuperación de los conocimientos

con el fin de lograr la reedición de esas narraciones. Al mismo tiempo, se han descrito las cualidades del poder moderno, de las relaciones entre la dupla poder-conocimiento; la eficacia del discurso oficial de la psicopatología hasta instalarse en forma de juicios normalizadores de mirada evaluadora, tanto en las narraciones como en las expectativas y peticiones de las personas en general y de las que entrevistamos en forma explícita.

Con estos elementos se plantearon las categorías para el análisis de las historias relatadas, las cuales no son mutuamente excluyentes, como en el caso de los conocimientos y habilidades para enfrentar las situaciones que subyacen en el pensamiento de la persona y lo lleva a recurrir al conocimiento experto y externo. Las categorías que corresponden a las historias analizadas son: situación inédita y difícil; verdad universal; conocimientos y habilidades para enfrentar las situaciones; soledad ante las situaciones; indefensión total comunitaria; apelación a los expertos; generación de historia alternativa.

Resultados

Historias relatadas por padres de familia y por los jóvenes

En seguida se revisan las historias relatadas por los padres de familia y por los jóvenes. Tal como se anticipó, las frases son el relato.

Historias relatadas por padres y madres

Categoría	Descripción
Situación inédita, difícil.	Es una situación que afecta y trastorna los usos y costumbres de la población joven, ante la que los padres se sienten impotentes, la consideran el origen y núcleo de todos los problemas.

"Relatos"
•El joven toma alcohol.
•Tratar el tema de la drogadicción.
•Había un chavo que falleció de pura droga.
•Hay una familia de enfrente, que el marido llega borracho y les grita y los niños se asustan.
•He visto que luego hay camionetas cerca de los niños o en las escuelas.
•Mi hijo consume demasiado alcohol, ojalá existan actividades o el apoyo del programa.
•Están desubicados en los estudios, no saben elegir.
•Problemas por la adolescencia.
•La violencia se ha propagado y se espera que de alguna manera se apoye.
•Mucha violencia intrafamiliar.
•Hay muchas jóvenes con embarazos no deseados, de 14 ó 15 años y son madres solteras.
•Hablar de sexualidad en las escuelas no sólo un día sino varias veces.
•La pornografía por los celulares, los jóvenes usan el teléfono para enviar imágenes.

Categoría	Descripción
Conocimientos y habilidades para enfrentar las situaciones.	Hace referencia a la vigencia y eficacia de los conocimientos y habilidades que se han construido y utilizado en situaciones anteriores para enfrentar problemas nuevos.

"Relatos"
•Los hijos están más despiertos, hay cosas que saben más que uno.
•Orientación sobre drogas, alcohol, para no consumir. Información valores.
•La juventud está desorientada por lo padres que no ponen atención a los problemas de los hijos.
•No sabes lo que es bueno y malo en ellos.

Categoría	Descripción
Soledad ante las situaciones.	La situación problemática se vive en forma individual, aislada de las otras personas; las penas no se comentan.

"Relatos"
•Mi hermana, que es golpeada, no denuncia por miedo, aunque no vive con su esposo, no están casados y por miedo a que se los quite no se va. Él la amenaza. Ella vive con sus suegros y hay poca luz.

•Últimamente ha habido muchos problemas de secuestros y me da miedo, no se puede cambiar nada.

Categoría	Descripción
Indefensión total comunitaria.	Es la convicción de que el grupo que habita la comunidad está solo, no hay autoridades a quién acudir o que actúan en forma arbitraria, no hay leyes que protejan del peligro. Situación socioeconómica precaria que obliga a tomar decisiones drásticas.

"Relatos"

•Problemas entre padres y maestros.
•Cuando la señora dio su punto de vista al director, éste se incomodó que le hicieran observaciones. Ahorita ya ha cambiado el ambiente. También salen temprano, su hora de salida es a las dos, aunque a veces salen a las once.
•He visto que luego hay camionetas cerca de los niños o en las escuelas.
•Que las mismas congregaciones cercanas no pueden convivir.
•No hay respeto en la casa ni en la calle.
•Falta de trabajo, problema de migración.
•Programas de becas, por problemas económicos dejan de estudiar.

Categoría	Descripción
Apelación a los expertos.	Es la creencia de que existen personas expertas, casi siempre externas, que conocen y deben proveer las soluciones.

"Relatos"

•Que vengan a orientar a los jóvenes.
•Que hubiera reuniones con consejos para padres y nos digan cómo llegar a ellos.
•Atención psicológica a los hijos de las familias que sufren de violencia intrafamiliar.
•Falta apoyo y atención psicológica.
•Considero que debe haber un módulo de atención psicológica que atienda a los jóvenes y también a los niños.
•Atención psicológica para prevenir.
•Que las autoridades tomen más cartas sobre el asunto de la violencia.
•Más atención de la policía.
•La policía no les hace nada a las pandillas.
•Generación de espacios deportivos.

Categoría	Descripción
Generación de historia alternativa.	Es el reconocer, de manera individual o colectiva, que se cuenta con algunos recursos y habilidades para enfrentar las situaciones nuevas; es la apelación a actuaciones exitosas anteriores.

"Relatos"

•Los jóvenes practican mucho el deporte y dentro de lo que cabe son chambeadores.
•Todo lo que somos es influencia familiar, pero yo que fui alcohólico, sé que podemos cambiar para bien. Nunca es tarde.
•Como padres es nuestra responsabilidad hablar y comunicarnos con nuestros hijos porque si van mal hay que corregirlos.
•Diálogo con los jóvenes por parte de la familia.
•Defenderse y a dónde ir en caso de violencia.
•Ya no golpeamos tanto, ahora castigamos porque hay derechos humanos y me meten al bote si le pego.
•Es importante porque luego quedan traumados los hijos.

Análisis de las historias relatadas por los jóvenes

Categoría	Descripción
Situación inédita, difícil.	Es una situación que afecta y trastorna los usos y costumbres de la población joven, ante la que los padres se sienten impotentes, la consideran el origen y núcleo de todos los problemas.

"Relatos"

•Bueno, aquí se ve mucho el alcoholismo por parte de algunas muchachas.
•Bueno, que yo he visto y también me tocó que a una muchacha que su novio la obliga a tener relaciones, pero yo le dije que no tenía por qué obligarla.
•La prostitución de jóvenes y el alcoholismo.
•La separación de los padres (desintegración familiar).
•Que entre los padres e hijos haya un respeto.
•Que haya respeto entre maestros y compañeros.
•En nuestra vida la violencia se ha dado, hay muchos maltratos que no se ha hecho caso.
•Me gustaría que no hubiera más maltratos entre amigos y amigas.
•Pues cuando voy a las discos seguido pelean muchos jóvenes, ya que los de algunos lugares no se llevan con los otros pero siempre hay policías que los vigilan.

•Bueno pues yo he visto cómo maltratan a otros compañeros pero como viven con padrastros le tienen miedo a contestarles y he visto mucha violencia intrafamiliar en otras casas.
•Es importante que las personas no se queden calladas, que digan lo que les pasa y lo que le hacen me parece bien, ya que las personas pueden darse cuenta de lo que pasa ante la sociedad.

Categoría	Descripción
Conocimientos y habilidades para enfrentar las situaciones.	Hace referencia a la vigencia y eficacia de los conocimientos y habilidades que se han construido y utilizado en situaciones anteriores para enfrentar problemas nuevos.
Soledad ante las situaciones.	La situación problemática se vive en forma individual, aislada de las otras personas; las penas no se comentan.

"Relatos"
•El acoso sexual que los alumnos sufren por los maestros.
•Me preocupa mi papá que es muy buena persona y el alcohol lo destruye.
•Me parece que está muy bien el cuestionario aunque algunos no contesté, la verdad. A mí me gustaría platicar con alguien así como ustedes, tengo un pequeño problema personal, ando con un señor casado y no sé qué hacer, en mi casa no saben y lo peor es que yo me enamoré de él, no sé qué hacer, él tiene tres hijos y cuarenta años o más.
•Que en ocasiones en el caso del maltrato físico y emocional hay ocasiones en que cuando se llega a recurrir hacia alguna persona, lo que siempre contestan es: es tu problema, para qué te metes en problemas o qué no eres lo suficientemente capaz para arreglar tus asuntos o problemas, por eso cuando se busca ayuda siempre dos de cada diez personas te apoyan.
•A mí me gustaría que aquí se hablara sobre la violencia, que hubiera atención o centros dónde acudir, que hubiera más comunicación con los padres e hijos que los padres entendieran qué es violencia y la tomaran en serio, no como un simple no es nada.
•Yo he presenciado la violencia con mis familiares sobre todo mis abuelos, yo quisiera saber cómo ayudarlos o qué puedo hacer, mi abuelo toma mucho y a veces golpea a mi abuela, quisiera saber más sobre estos temas.

•Cuando mi abuela toma le pega a la familia, con mis hermanos se gritan y se insultan, luego se quieren pelear pero me interpongo y les digo que se vayan a ver una película y así se calman.
•Me gustaría tener más comunicación con mi familia y amigos, y también con las autoridades de mi comunidad.
•En ocasiones quizá sea por la edad, la juventud, problemas, llega a mi vida la desesperación, la soledad. He llegado en ocasiones hasta deprimirme porque a veces me humillan y en realidad me siento sola.

Categoría	Descripción
Indefensión comunitaria.	Es la convicción de que el grupo que habita la comunidad está solo, no hay autoridades a quién acudir o que actúan en forma arbitraria, no hay leyes que protejan del peligro. Situación socioeconómica precaria que obliga a tomar decisiones drásticas.

"Relatos"
•Aunque yo no he vivido este tipo de violencia me molesta porque en algunos casos las autoridades no hacen nada para ayudar, porque algunas veces las personas van a denunciar al agresor y como tienen dinero compran a las autoridades y lo dejan salir y ellos siguen golpeando y haciendo lo que se les pega la gana.
•He vivido y presenciado que los policías abusan de su autoridad violentamente, con golpes y agresiones, y hasta la fecha nadie hace nada.
•Hizo falta más preguntas sobre maltrato judicial pues siempre o casi siempre pasa esto. Las autoridades abusan de su poder para agredir a las personas.
•Pienso que cuando pasa esto, la persona a la que le pasa no debe quedarse callada, un compañero pasó por burlas de otros compañeros y no dijo nada, tal vez por miedo.
•En algunos casos no se puede contar con las autoridades correspondientes debido a que ponen muchos peros y excusas para proceder en contra de alguna persona y además no se puede confiar o tratar de hacer entender ciertas cosas a nuestros padres porque no nos lo permiten o nos dan la vuelta al preguntarle sobre ciertos temas.

Categoría	Descripción
Apelación a los expertos.	Es la creencia de que existen personas expertas, casi siempre externas, que conocen y deben proveer las soluciones.

"Relatos"

•Me gustaría que nos explicaran qué actos son normales y cuáles violentos y qué hacer en caso de un acto de éstos.

•Las autoridades lleguen a tiempo cuando pasa algo.

•A mí me gustaría que nos hablaran de la violencia familiar y la comunicación familiar, para que así nos llevemos mejor en la familia.

•Yo he visto violencia intrafamiliar, me gustaría mucho que hablaran más de este tema, porque es muy visto en cualquier lugar y es una forma de desahogarse para las personas que lo han vivido.

•A mí me gustaría que se tratara el algún tema acerca de la comprensión entre hijos––padres. Para que así los padres nos comprendieran mejor.

•A mí me gustaría que aquí se hablara sobre la violencia, que hubiera atención o centros dónde acudir, que hubiera mas comunicación con los padres e hijos, que los padres entendieran qué es violencia y la tomaran en serio, no como un simple no es nada.

•Tal vez podríamos tratar más sobre los acosos que puede sufrir alguna persona para saber cómo se debe reaccionar ante tal cosa o la ayuda que se le pueda brindar a la persona que tiene ese problema.

•Ya que la violencia aumenta cada vez más en nuestro estado y más en nuestro país y con esto podemos ver qué clase de vida tenemos y a quién pedirle ayuda cuando seamos víctimas de una agresión de la gente que nos rodea y poder solucionar esos conflictos para que podamos generar un mundo mejor y feliz.

•Creo que es muy importante que tomen en cuenta la opinión de nosotros los jóvenes y aunque yo nunca he sido agredida por nadie creo que algunos compañeros sí, pero tal vez no se atreven a decirlo por "x" o por "y" y a mi manera de pensar ésta es una buena forma o un buen momento de decirlo.

•Las autoridades deberían poner más sanciones.

Categoría	Descripción
Generación de historia alternativa.	Es el reconocer de manera individual o colectiva que se tienen los recursos, las habilidades para enfrentar las situaciones nuevas; es la apelación a actuaciones anteriores en las que se tuvo éxito.

"Relatos"

•Estos temas o puntos son muy interesantes porque nos ayudan muchísimo como personas para pensar y no tener miedo de buscar ayuda con las demás personas.

•Estuvieron bien las preguntas ya que éstas nos permiten conocer y también y si tenemos algún problema que sepamos con quién recurrir para resolverlos.

•Está muy bien que nos hagan estas encuestas porque hay muchas personas que sufren de violencia, maltrato, etcétera, y no es justo, hay que acabar con esto.

•La violencia es algo que sí se va a terminar, pero no porque las autoridades hagan algo sino hasta que… piénsenle.
•Creo que es muy importante que tomen en cuenta la opinión de nosotros los jóvenes y aunque yo nunca he sido agredida por nadie creo que algunos compañeros sí, pero tal vez no se atreven a decirlo por "x" o por "y" y a mi manera de pensar ésta es una buena forma o un buen momento de decirlo.
•Yo he presenciado la violencia con mis familiares sobre todo mis abuelos, yo quisiera saber cómo ayudarlos o qué puedo hacer, mi abuelo toma mucho y a veces golpea a mi abuela, quisiera saber más sobre estos temas.
•Tal vez podríamos tratar más sobre los acosos que puede sufrir alguna persona para saber cómo se debe reaccionar ante tal cosa o la ayuda que se le pueda brindar a la persona que tiene ese problema.
•Es importante que las personas no se queden calladas, que digan lo que les pasa y lo que les hacen.
•Me parece bien, ya que las personas pueden darse cuenta de lo que pasa ante la sociedad.

Discusión

Los relatos de los padres, las madres y los jóvenes tienen aspectos comunes, la identificación de las fuentes de los problemas es uno de ellos; ambos grupos coinciden en señalar al consumo de alcohol y a las adicciones, a la falta de una cultura de respeto en las relaciones entre las personas y a la violencia doméstica como las principales situaciones problemáticas; al mismo tiempo, destacan la soledad ante las situaciones y la indefensión comunitaria, que se concretan en la ausencia u omisión de las autoridades para representar y hacer cumplir un cierto orden que contribuya a la percepción de seguridad, así como en la carencia de personas o instituciones a quiénes pedir ayuda. La confianza en los expertos externos tiene matices diferentes en los dos grupos; mientras la generación mayor casi les asigna la tarea completa, la generación joven demanda orientación y

ayuda para actuar por sí sola. En la construcción de una historia alternativa es donde la diferencia entre las generaciones se hace más clara; los jóvenes optan por ya no callar, por no permitir que el silencio cancele la esperanza de vivir en una comunidad donde las personas se respeten entre sí. Aún no proponen salidas colectivas, organizadas ni concretas, pero sí romper con el silencio y con la consigna asumida de manera histórica durante décadas de vivir la pena en soledad ante el miedo al rumor, a la estigmatización, a la exclusión social y a las represalias.

Las historias con las que nos presentamos tienen implicaciones, y al referirnos a ellas debemos tener presente al menos dos condiciones: las características de las historias saturadas y la posibilidad de salir de ellas con los recursos que se tienen. La creencia firme, expresada por el grupo de padres en frases como: "que vengan a orientar a los jóvenes", "falta apoyo y atención psicológica", son parte central de la historia hegemónica.

Existe la necesidad de un experto externo, un profesional de la psicopatología, un orientador vocacional, un policía y un sistema de justicia, ya que la comunidad y sus habitantes sólo cuentan con recursos percibidos como de tercera categoría o no tienen nada. Si tomamos en cuenta que muchas de las localidades, algunas con siglos de existencia y de historia, donde recogimos estos testimonios no tienen por el momento los servicios públicos que demandan y será difícil que los tengan en pocos años, aun si existiesen, en el sector privado estarían fuera de su alcance puesto que serían muy caros; por este motivo, el horizonte de posibilidades se cierra y la historia construida dentro del saber hegemónico cobra fuerza y se impone como

única. Ante tal realidad, la desesperanza es un horizonte que se vislumbra como posible.

Las historias con las que nos presentamos son constitutivas de nuestro ser, no son neutrales; somos y actuamos nuestras historias, de ahí la importancia de que sean incluyentes, densas, múltiples.

Teniendo presentes los motivos de la investigación ante las implicaciones vitales de las historias saturadas, los resultados del análisis cuanti-cualitativo de la etapa diagnóstica y las posibilidades de desconstrucción de la Terapia narrativa, optamos por retomar los procedimientos principales de esta terapia durante la tercera etapa de la investigación, para la producción de una serie de materiales didácticos, confeccionados con el fin de recuperar conocimientos que ayudasen a enfrentar y prevenir la violencia en los distintos ámbitos de socialización de la vida de los jóvenes.

Referencias

Bruner, J. (1990). *Actos de significado*. España: Alianza Editorial.

—. (1986). *Actual Minds, Possible Worlds*. Estados Unidos: Harvard University Press.

García Canal, M. (2005). *Focault y el poder.* México: UAMX.

Dreyfus, H; Rabinow, P. (1983). *Foucault: Beyond Structuralism and Hermeneutics*. Estados Unidos de América: University of Chicago Press.

Epston, D. (1999). *Narrative Therapy and Community Work*. Australia: Dulwich Centre Publications.

—.(2009). "Diciendo hola otra vez; recordando a Michael White". en *Revista Electrónica Procesos Psicológicos y Sociales* (vol. 5). México: Universidad Veracruzana.

Foucault, M. (1991). *Las Tecnologías del Yo*. España: Paidós Ibérica.

—. (1979). *Microfísica del poder*. España: Piqueta.

—. (1980). *Power/Knowledge: Selected Interviews and other writings*. Estados Unidos de América: Pantheon Books.

—. (1983). *La verdad y las formas jurídicas*. México: Gedisa.

—. (1985). *El nacimiento de la clínica: una arqueología de la mirada médica*. México: Siglo XXI.

White, M. (1989). *The externalizing of the problem end the reautoring of lives and relationships*. Australia: Dulwich Centre Newsletter.

—. (2002). *El enfoque narrativo en la experiencia de los terapeutas*. España: Gedisa.

—. (2004). *Guías para una terapia familiar sistémica*. España: Gedisa.

—. y Epston, D. (1993). *Medios narrativos para fines terapéuticos*. España: Paidós.

Capítulo 5

El proceso de intervención

La intervención en la violencia o la violencia en la intervención

Hablar de intervención no sólo es referirse a las técnicas utilizadas para optimizar la acción de quien interviene, sino también a todos aquellos aspectos que permiten comprender a profundidad el tipo de comunidad y de organización de los grupos, así como de las instituciones en las cuales se va a intervenir, concibiéndolas como formas sociales colectivas sostenidas por una subjetividad social que las dota de sentido (Soto Martínez, A., 2002). Entendiéndola así, definimos la metodología de la intervención desde nuestra postura teórica, ética e incluso política e ideológica como equipo de investigación; por ello nos pareció relevante comenzar este capítulo discutiendo la posición desde la que partimos para implementar nuestro programa de intervención en los telebachilleratos del estado de Veracruz, el cual llevamos a cabo con base en el diagnóstico establecido para conocer la situación de violencia que se vive en estos centros educativos.

Participar en esta materia nos enfrentó como equipo de investigación a dilemas difíciles de resolver. De entrada a

reconocer que, paradójicamente, intervenir puede convertirse en el ejercicio de un acto violento si se irrumpe en la vida cotidiana de los otros intentando imponerles un cambio desde fuera. En nuestro caso, procurando que los integrantes de diversas comunidades educativas del estado de Veracruz cambiaran sus actitudes y valores en torno a la violencia a partir de nuestras propias ideas. No fue así, por el contrario, nos interesó comprender la dinámica de interacción de los diferentes actores del TEBAEV, quienes se encuentran inmersos en un clima de violencia social según los datos arrojados por el diagnóstico, analizando las formas en que experimentan o perciben relaciones violentas en su vida cotidiana, así como los relatos sobre estas situaciones, para partir de su propia percepción sobre el problema y discutir colectivamente sobre las posibles formas de crear historias alternativas y de actuar autogestivamente para construir comunidades educativas libres de violencia.

El proceso de intervención consistió en detonar un recurso que permitiera establecer vínculos entre las personas para ayudarse mutuamente en el combate a la violencia; aun cuando este proceso no haya partido de una demanda concreta de la propia comunidad, al tener un panorama claro y preciso del problema se pudo promover una técnica de intercambio y reciprocidad para el accionar colectivo, buscando alejarse de la lógica del poder y del dominio con que el interventor se impone frente a la comunidad, de tal suerte que la intervención en la violencia no se convirtiera en violencia en la intervención, es decir, en un simple mecanismo de aplicación o implementación del conocimiento para beneficio del grupo de investigación y en un mero desarrollo normativo para la comunidad, sino deviniera

en un verdadero proceso de trabajo conjunto, entre sujetos con perspectivas distintas quienes, a través del diálogo y la reflexión colectiva, pudieran realizar acciones con beneficio para sí mismos y de la comunidad a la que pertenecen, susceptibles de modificar y, en el mejor de los casos, transformar su entorno social.

En este sentido, el objetivo último de esta intervención fue la construcción de nuevos saberes que generaran procesos autogestivos de cambio social transitando hacia una vida libre de violencia. Para ello, el implementar espacios grupales de diálogo y reflexión fue el instrumento privilegiado, considerando que es la palabra generadora la única forma de pasar de las historias de desesperanza, del acto violento repetitivo y dominador, hacia la creación de nuevos sentidos que permitan la autonomía de los sujetos, la creación de solidaridades y de alianzas e intercambios para la toma de acuerdos. La intervención en violencia nos introdujo en un proceso complejo que no podría ser (a)bordado —tanto en el sentido de su aproximación teórica y ética como en el del entretejido de propuestas metodológicas viables de intervención— desde una posición reduccionista y unilineal, sino que había que partir de un "imaginario abierto" como lo denomina Rafael Miranda (2002) abordando continuamente razones para no perder la esperanza de frente a este fenómeno tan complejo y difícil.

Por su parte, el carácter preventivo de la propuesta retoma el trabajo de autores como Caplan (1966) y Bleger (1970), quienes ya desde la década de 1960 destacaban que el objetivo de las intervenciones en materia de salud debería ser la promoción social, alejándose así tanto de modelos clínicos enfocados en la detección y cura de patologías individuales,

como de aquellos cuyos únicos fines fueran de orden filantrópico y asistencialista. Se trataba de fomentar procesos de intervención fuera del consultorio, en los distintos espacios de interacción de las personas en su vida cotidiana y aplicando técnicas que favorecieran la participación activa de los pobladores a lo largo de todo el proceso.

Desde el surgimiento del modelo de la Educación Popular y de la Investigación Participativa, a partir de la década de 1970, la población ya no se considera una mera beneficiaria sino autora-actora de los procesos de intervención que ocurren en su interior. En la actualidad, cuando las tendencias neoliberales consideran la intervención social como un servicio de "atención a clientes", copiando modelos empresariales de intervención y ubicando sus objetivos en términos de competencia y efectividad, los modelos participativos como los que se implementan en este trabajo hacen énfasis en el desarrollo de técnicas y estrategias alternativas para la acción social que promuevan la participación activa de las personas en estos procesos.

Desde esta perspectiva, consideramos la autogestión, entendida como gestión independiente de soluciones, como el procedimiento a seguir, y la subjetivación de las personas —en tanto posibilidad de convertir al sujeto social en autor, creador y generador de sus propios procesos de transformación— como el fin último de la intervención social. Es cierto que estos objetivos no dejan de tener un carácter utópico, sin embargo, guían los procesos de intervención hacia el cumplimiento de metas concretas mediante el diseño de estrategias de acción que promueven el despliegue de las propias capacidades y habilidades de los participantes en la intervención.

Ejes de la intervención: formación de formadores y construcción de comunidades educativas libres de violencia

Eje de formación de formadores

El proceso de intervención se llevó a cabo desde dos ejes paralelos de acción: por un lado, la formación de estudiantes de la Licenciatura en Psicología como agentes educativos promovedores de los procesos antes mencionados, y por el otro, la intervención directa en las comunidades educativas de Telebachillerato de la entidad, mediante diversas estrategias participativas de intervención.

La formación de los estudiantes está fundamentada en el modelo de desarrollo de competencias que persigue la Universidad Veracruzana, cuya perspectiva busca integrar un conjunto de capacidades que permitan a los estudiantes actuar con pertinencia y eficacia, resolviendo situaciones problemáticas reales a través de su participación en un proyecto de investigación aplicado.

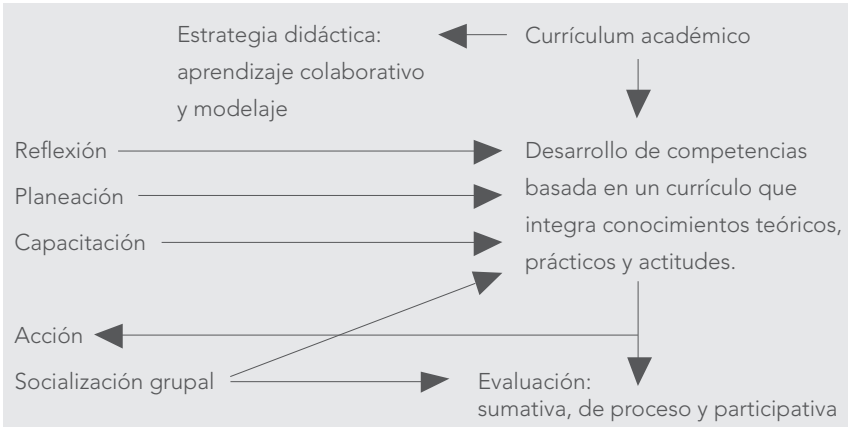
Como lo mencionan S. Ruiz y cols. (2009), la noción de competencias en el ambiente académico surge de la necesidad de desarrollar planes educativos que miren hacia el futuro al que el estudiante se enfrentará, fomentando la capacidad de actuar desde su persona, es decir, con sus valores y actitudes, generando un proceso de aprendizaje constante que expanda sus potencialidades y que logren en él o ella la flexibilidad cognoscitiva necesaria para su transferencia al complejo entorno cultural, productivo y social que caracteriza a la sociedad actual.

Un rasgo esencial de la formación por competencias, siguiendo también el modelo de Investigación-acción aplicado

en esta investigación, es la relación entre teoría y práctica, ya que el proceso de aprendizaje es más significativo si los conocimientos teóricos se abordan en función de las condiciones concretas del trabajo y si se pueden identificar como situaciones originales.

El logro de desarrollo de competencias profesionales requiere situarlo desde alternativas de enseñanza como la del aprendizaje colaborativo, que contempla el uso de estrategias para propiciar el desarrollo de habilidades mixtas (aprendizaje y desarrollo personal y social).

Debido a que este trabajo requiere un buen nivel de preparación, se capacitó a los estudiantes,de manera permanente, durante dos semestres escolares, con la metodología de Investigación-acción, a través de estrategias didácticas de aprendizaje colaborativo y modelaje, como se muestra en el siguiente esquema:



Esquema 1. Desarrollo de las competencias. **Fuente:** Ruiz, S., (2009).

Entre los estudiantes participantes en el proyecto buscamos desarrollar una serie de competencias en las siguientes

categorías: psicológica, participativa–social y técnica. Cada una de ellas comprende una serie de conocimientos, habilidades y actitudes:

Competencia Psicológica	Competencia Participativa-Social	Competencia Técnica
Flexibilidad	Participación	Transferencia
Pensamiento analítico, sintético, creativo y autónomo; adaptabilidad; negociación. Dinamismo; responsabilidad personal, comunicación oral y escrita.	Disposición a la cooperación, honradez, responsabilidad social, espíritu de grupo, emprendimiento. Capacidad de coordinación, organización, relación, decisión, dirección, trabajo en equipo.	Relacionada con la profesión: Metodología, estadística, teorías y modelos de evaluación e intervención, psicología de grupos y organizaciones, teorías psicológicas, capacidad para investigar, diagnosticar e intervenir en aspectos básicos del comportamiento humano. Amplía la profesión: panorámica sobre disciplinas y profesiones afines, manejo de ordenadores, procesadores de textos, idiomas, herramientas de presentación, automóvil.

Cuadro 1. Categorías de competencias. **Fuente:** Ruiz, S. (2009).

Las competencias psicológicas permitieron formar estudiantes capaces de enfrentar, a través de sus propias capacidades personales, los retos que el campo laboral les impone, esto se refleja en el trabajo en la comunidad y con la redacción de dieciséis tesis de licenciatura.

No se puede decir lo mismo de las competencias participativas-sociales porque a pesar de que el trabajo en equipo y la colaboración son fundamentales, el apoyo mutuo

entre compañeros no fue un aspecto que se haya desarrollado; esto debido a que la formación como psicólogos desde el modelo flexible que se ha implementado en la Universidad Veracruzana, favorece el aprendizaje autónomo, y por ello, a los estudiantes no les es satisfactorio realizar las responsabilidades de otros, aunque reconocen que es necesario e importante apoyar al equipo para lograr los resultados u objetivos planteados.

En cuanto a las competencias técnicas, los alumnos aseguraron que su panorama sobre disciplinas y profesiones afines mejoró a partir de su contacto con la investigación, sin embargo, las competencias de escritura y lectura en un idioma extranjero fueron poco optimizadas dado que no fueron utilizadas en el trabajo de intervención.

El modelo educativo por competencias profesionales integradas en esta investigación representó una excelente opción en el terreno de formación de formadores, generando procesos de mayor calidad y sin perder de vista las necesidades de la sociedad, de la profesión, del desarrollo disciplinar y del trabajo académico, con lo cual, el objetivo curricular de la Licenciatura en Psicología, de articular la docencia hacia la investigación y formación académica con las necesidades de la sociedad se cumplió satisfactoriamente.

La construcción de comunidades educativas libres de violencia

En cuanto al segundo eje de la intervención, construir comunidades educativas libres de violencia con la participación activa de sus actores, implementamos diferentes estrategias que favorecieran el trabajo en grupo y la convivencia entre los mismos. A continuación presentaremos estas estrategias y los actores involucrados; los

criterios para llevarlas a cabo según a quiénes fueron dirigidas y los telebachilleratos en los cuales fueron aplicadas. Finalmente, expondremos algunos ejemplos significativos que ilustran el trabajo realizado y los principales resultados obtenidos.

Estrategias empleadas y actores involucrados

Estrategias empleadas	Actores involucrados
1 grupo focal	5 maestros de Xalapa
2 cursos-talleres sobre violencia	20 supervisores 150 maestros asesores de Centros Regionales de Apoyo Psicopedagógico (CRAAP) de Naranjos y Poza Rica, Córdoba, Xalapa, Veracruz, San Andrés Tuxtla
6 talleres vivenciales: Habilidades para la vida Educación para la paz Relaciones de noviazgo	20 a 25 estudiantes, por taller, de Xalapa y San Andrés Tuxtla, Minatitlán-Coatzacoalcos
4 talleres vivenciales: Violencia doméstica	10 a 15 madres de familia de Álamo y Xalapa
4 grupos de reflexión	1 con 10 a 15 docentes y padres de familia de Xalapa 3 con 15 a 20 estudiantes de Xalapa
Redes sociales: Feria por una vida libre de violencia	150 personas de la comunidad de Xalapa
Red virtual, página web: "Por una vida libre de violencia"	20 estudiantes de Xalapa
Intervención teatral: Un día en la escuela Las injusticias de la vida	20 estudiantes y maestros de San Andrés Tuxtla 20 estudiantes de Córdoba

Estrategias empleadas	Actores involucrados
1 curso-taller para capacitación en el uso de las guías educativas	40 maestros asesores de CRAAP en Xalapa, capacitación y seguimiento a personal de CRAAP para curso-taller otros centros escolares del estado

Cuadro 2. Concentrado de estrategias y participantes en la fase de intervención

Grupo focal

En general, el grupo focal (Cunningham Burley y cols., 2003) se utiliza con fines diagnósticos para detectar situaciones sociales problemáticas a partir de los puntos de vista y opiniones de sus protagonistas. El grupo se conforma por un número limitado de personas, de tal manera que se establezca una interacción cara a cara y se garantice la participación de todos sus integrantes. Por esta razón se constituye de un número pequeño, entre cinco y doce personas, con uno o dos coordinadores externos, cuya función es entrevistar a los miembros de una comunidad o de un programa social explorando sus puntos de vista y experiencias sobre un tema específico, focalizado en el problema central.

El grupo focal puede aplicarse con cualquier tipo de población y el registro puede hacerse mediante la grabación de las sesiones, previa aceptación de sus participantes, garantizando en todo momento la confidencialidad en tanto se expongan puntos de vista personales sobre una situación o tema concreto. En esta investigación lo aplicamos únicamente con docentes de un solo TEBA en la fase de diagnóstico, puesto que al inicio de la intervención era el único grupo con el que ya se había trabajado y que podía acceder a participar voluntariamente en una sesión videograbada sin sentirse amenazado. El interés era conocer a profundidad sus

puntos de vista sobre las situaciones de violencia que viven en el contexto escolar, familiar y comunitario. Ciertamente hubiera sido oportuno aplicarlo con otros grupos de docentes, estudiantes y padres de familia, pero para garantizar un clima favorable en la intervención, se optó por utilizar otras formas de opinión menos directas como las encuestas y entrevistas personales, donde la información que se obtiene es anónima.

El objetivo de este grupo focal fue conocer las opiniones de los docentes sobre las situaciones de violencia que se viven en su centro educativo. El trabajo se llevó a cabo durante el mes de septiembre de 2007, en una sola sesión cuya duración fue de una hora, con la participación de cinco maestros, una coordinadora y una asistente de filmación.

Para comenzar, la coordinadora les pidió que platicaran sobre su comunidad con respecto a la violencia, a lo que emitieron diversos comentarios como el siguiente:

Aquí sí hay casos de violencia que nosotros los maestros hemos detectado con los alumnos y fuera de la escuela, y creo no hay la orientación necesaria para hacer algo, pues hay cierto hermetismo en ese aspecto, se tiene en casa y es una cuestión deplorable y desafortunadamente no existen denuncias porque no está esa costumbre que tienen de poderlo hacer y eso también se ve en las circunstancias del comportamiento de los alumnos que se agreden entre ellos mismos, hay agresiones y hay hasta burlas entre ellos mismos. Una de las situaciones también que influye en estos casos: el alcoholismo; hay mucho alcoholismo y también hay mucha gente que no vive con el papá o la mamá, entonces directamente eso también afecta y es forma de aflorar la violencia indiscutiblemente.

Los chicos se dicen apodos entre ellos, no se respetan, se patean la mochila, se la esconden. El otro día me tocó ver que uno fue y le tiró la mochila al bote de basura. Incluso yo les decía mucho a los maestros que es preocupante para mí controlar al grupo y tratar de mantener orden, a veces emplea uno más tiempo en tratar de implementar cosas para que se

controlen y empiezan las amenazas, por ejemplo: si te vas yo me encargo de que se entere tu papá, de que no presentes el examen o así, ¿no? entonces, ocupas la amenaza porque no encuentra uno otra forma, o a veces me decía una persona que cuando llegamos al extremo del asunto es cuando los atosigamos de trabajo para que el muchacho se mantenga ocupado y no empiece a distraerse ni empiece a agredir.

La coordinadora entonces les preguntó cuáles eran los comentarios de los padres y las madres de familia hacia esta situación, a lo que respondieron:

Bueno, yo he platicado con las mamás y ellas me dicen que tienen el mismo problema en casa. Yo siento que, bueno, por una parte influye la edad, están así en la edad de que todavía están muy inestables, y la otra es la falta de interés escolar, entonces no nada más es aquí, o sea eso lo podemos ver en muchos tebas, en muchas comunidades no hay mucho interés por la parte escolar, entonces eso es como una contradicción con uno, ¿no? porque uno quiere que aprendan y ellos no tienen interés escolar o ya se quieren casar o al contrario los padres los presionan para que salgan porque ellos ya están en edad de que les tienen que ayudar a trabajar; yo tengo alumnos que antes de venirse a la escuela tienen que hacer pan, o ir a ordeñar antes de las 8 de la mañana. Yo creo que la situación de los muchachos es que la mayoría de ellos trabaja, o sea no nada más aquí en este teba, sino en la mayoría de los centros de Telebachillerato del estado.

La coordinadora continuó preguntando si habían tenido alguna capacitación para tratar estos casos o si más bien respondían de acuerdo a su propia experiencia. A lo que (en la misma línea en la que contestaron a través de los cuestionarios en el sentido en que son los expertos los únicos que pueden resolver los problemas) uno de los maestros respondió:

Acá en TEBA se crea este proyecto de los CRAAP (Centros Regionales de Apoyo Psicopedagógico) con esa intención de un poquito enfocarnos al

área de atención. Yo lo veo complicado, yo me he enfrentado a casos que definitivamente son delicados y no los enfrento porque son cuestiones psicológicas que uno no tiene al alcance, uno puede aconsejar puede tratar de canalizar la situación hacia el lugar que tú creas conveniente. Yo sí siento, aunque yo estoy vinculado y he recibido asesoría y capacitaciones, no me creo capaz de enfrentar una situación. Posiblemente por mi experiencia, por falta de capacitación o porque la capacitación que he recibido no es la adecuada, pero bueno hacemos lo que está a nuestro alcance, siento que lo que hacemos es más por experiencia.

Con el fin de profundizar en este aspecto, la coordinadora les preguntó sobre ¿qué temas requerirían para su capacitación y para los chicos?, a lo que uno de los docentes respondió:

Yo creo que algo importante es tocar el tema con ellos, verlo, analizarlo... Lo que yo quisiera es esto: tocar el tema con ellos, o sea, verlo, analizarlo, no se ha dado la importancia a la Orientación educativa, yo veo que el problema no es el aprendizaje, yo siento que debemos empezar de ahí, de conocerlos a ellos y de que ellos se conozcan y partir de ahí, porque nosotros aquí les queremos exigir pero no sabemos realmente el trasfondo de ellos.

Uno de sus compañeros agregó:

Lo que yo siento que hacemos es que somos facilitadores de la información, de la enseñanza, por ejemplo, al tocar el tema de violencia dentro del municipio pues la gente empezó a despertar, empezó a analizar, se empezaron a dar cuenta que no es normal, entra dentro de la normalidad, porque imitan, pero cuando sientes que algo está mal entonces ya empiezan a ver que las cosas no deben ser así. Han venido también expertos en el tema, por ejemplo de la Procuraduría General de Justicia en Prevención de Delito que inició con nosotros a dar pláticas desde el ciclo escolar pasado. Comenzamos con Orientación educativa. También ahorita estábamos con los muchachos de primer semestre viendo Ética y valores, estábamos hablando sobre los valores. También sería bueno hacer talleres que fueran de relaciones humanas,

orientación, superación personal, proyecto de vida, porque desgraciadamente el machismo en comunidades sí se da muchísimo, pues eso hace que los esquemas se rompan, como cuando hicimos el concurso de Violencia intrafamiliar con presentaciones de los chicos, muchos papás de los que vinieron a apoyarnos se fueron impactados de ver cómo es la creatividad de cada joven que pasó a participar, muchos señores hasta del mismo jurado, de los que estaban en el presidium, se aguantaron las ganas de llorar cuando veían las imágenes, la forma de hablar, todo lo que expresó cada escuela.

Para concluir, la coordinadora cerró la sesión diciendo que ellos ya tenían un largo camino andado en el tema de la violencia, que todas sus ideas eran muy importantes y las tomarían en cuenta para diseñar y realizar las acciones del proyecto en apoyo a sus comunidades, tal como se hizo en las etapas subsiguientes del mismo.

Curso–taller

También grupal, el curso-taller combina aspectos que derivan de la enseñanza formal, como brindar información específica sobre un tema, con otros relativos al trabajo mediante experiencias vivenciales, donde el aprendizaje se construye mediante la reflexión y el compartir de las experiencias de vida de los integrantes del grupo. Utilizamos esta estrategia con los docentes al inicio y al final del proceso de intervención, al inicio, con el fin de asegurar el aprendizaje de ciertos contenidos que nos parecían fundamentales para el combate a la violencia en los centros escolares, por ejemplo, los tipos de violencia y las instituciones para canalizar a las personas en caso de experimentar un problema de esta naturaleza y, al final, capacitando a los docentes en el contenido y aplicación de materiales de apoyo para enfrentarla.

Se consideró que eran los docentes veracruzanos de TEBA, particularmente los que tenían a su cargo el apoyo y la atención psicopedagógica de los estudiantes, quienes deberían recibir estos cursos-talleres. Se siguió la metodología de "capacitación en cascada" invitando, en primera instancia, a todos los supervisores y luego a los docentes responsables de CRAAP en los distintos centros escolares del estado, buscando una representación equitativa.

Esta modalidad de trabajo se utilizó con docentes porque permite la intervención mediante grupos grandes de personas en plenarias de discusión y, a la vez, el trabajo en grupos pequeños, de entre treinta y cincuenta personas, para el desarrollo de ciertas actividades que requieren de la participación activa de cada uno, sobre temas puntuales que se retransmiten al resto del grupo en plenarias.

El curso–taller La violencia en nuestras comunidades educativas, se llevó a cabo primero, con todos los supervisores del sistema de TEBA, y después, con los docentes en cinco regiones: Xalapa, Álamo, Poza Rica, Veracruz y San Andrés Tuxtla, todos ellos coordinados por el equipo de investigación de la Facultad de Psicología.

Los objetivos del taller fueron los siguientes:

- Difundir los resultados de la fase de indagación del proyecto.
- Promover con los docentes y supervisores la reflexión, el cuestionamiento en relación a los hallazgos más importantes.
- Contribuir al conocimiento de la realidad de las comunidades educativas.

- Estimular la participación para la construcción de estrategias de prevención.

Estos objetivos se lograron por medio de las siguientes actividades:

1. Presentando el informe de los resultados más relevantes obtenidos en la primera etapa de la investigación.
2. Proporcionando información a los docentes sobre los tipos en que se puede clasificar la violencia, sus manifestaciones y las consecuencias para la salud que éstas conllevan, así como los niveles de intervención en materia de violencia de género.
3. A través de cuestionarios donde se abordaron las problemáticas de los diferentes centros educativos.
4. Llegando a acuerdos sobre las intervenciones pertinentes en su centro educativo con base en las problemáticas identificadas.

Durante las sesiones de trabajo, sus participantes relataron que entre el personal docente las manifestaciones de violencia afectan las relaciones entre sí, lo que lleva a la ineficacia laboral, falta de acuerdos, apatía y repercute en la comunicación. También, que en la vida cotidiana escolar se presentan algunas manifestaciones específicas de violencia tales como desacreditación del compañero, celos y agresividad, creando conflictos interpersonales y provocando divisionismo.

La relación maestro-estudiante se ve afectada en mayor medida por manifestaciones de violencia, tales como agresiones verbales, abuso de poder y represalias en contra de los alumnos, que afectan la comunicación, participación y confianza. Otra

situación mencionada fue la pérdida de autoridad y control de los docentes frente al alumnado.

La relación entre estudiantes se caracteriza por manifestaciones de violencia como insultos, burlas,aislamiento, agresiones entre ellos y amenazas. También se incluyó la apatía, baja autoestima, pérdida de valores así como el rendimiento de los alumnos.

Entre los estudiantes se presentan también conflictos como la desunión, rivalidad entre grupos o preferencia por algún maestro, lo cual baja el desempeño académico, se ve afectada la comunicación y se pierden valores.

Al resolver situaciones de violencia que involucran a estudiantes, se ha acudido al diálogo y respeto, a la creación de acuerdos y al fomento de la confianza siguiendo el marco institucional. Entre estudiantes y maestros se ha recurrido a las mismas estrategias.

Las acciones que propusieron los docentes y que se comprometieron a realizar incluyeron la elaboración de sociodramas sobre el maestro ideal por parte de los alumnos de los centros educativos; cursos-talleres para maestros sobre relaciones humanas y autoestima; talleres para padres relativos a la violencia y desintegración familiar; talleres para alumnos acerca de las relaciones de noviazgo; pláticas y conferencias de sensibilización sobre los diferentes tipos de violencia y sus efectos en la salud de las personas, entre otros. Sin embargo, cabe resaltar que muchas de estas acciones no se llevaron a cabo y que de un total de ciento cincuenta asistentes al curso-taller, al final del ciclo escolar, sólo 20% de los mismos presentaron los resultados obtenidos.

Al final de la intervención, con el fin de capacitar a los docentes en el manejo de los materiales educativos, se llevó a cabo

también un curso- taller en la región de Xalapa con un número aproximado de cien docentes y, siguiendo una metodología de capacitación en cascada, en el resto de las regiones el personal de CRAAP fue el encargado de llevarlo a cabo. Durante el ciclo escolar 2009-2010 se realizó un programa de seguimiento de las actividades elaboradas por los maestros utilizando estas guías.

Taller vivencial

El aprendizaje significativo que facilite la integración y el desenvolvimiento satisfactorio de los participantes de un grupo encuentra en los talleres vivenciales una poderosa herramienta de trabajo que permite transmitir conocimientos y desarrollar habilidades (Del Prette, Z., 2002). En este sentido, los talleres vivenciales son especialmente exitosos cuando se aplican con grupos de niños, adolescentes y jóvenes porque se centran en el desarrollo de habilidades prácticas para la formación integral y el aprendizaje de estilos de vida saludables, de forma amena y participativa.

En tanto el aprendizaje es vivencial, es importante que en los talleres exista una coherencia entre contenidos, métodos y estructuras donde los instrumentos principales de trabajo sean las actividades y dinámicas grupales que tienen como función motivar la reflexión del grupo y vivir situaciones en las que pueda poner en práctica sus destrezas y habilidades. El facilitador, a través de su intervención directa en el grupo, cumple un rol importante para fomentar la comunicación entre los participantes, el intercambio de opiniones y la construcción de nuevos conocimientos.

Utilizamos esta estrategia con los estudiantes de seis centros de Telebachillerato, se seleccionaron aquellos que los

docentes reportaban como los más problemáticos en términos de violencia y buscando abarcar equitativamente centros ubicados en las diferentes zonas del estado en las que difícilmente cuentan con apoyo de especialistas. A diferencia de los cursos y los grupos focales, dado que su aplicación no requiere un alto grado de especialización pero sí de una capacitación específica y de un acompañamiento por parte de los expertos, en todos los casos fueron conducidos por estudiantes de la Facultad de Psicología de las experiencias educativas de Proyecto de Investigación, Servicio Social y Experiencia Recepcional, bajo la supervisión del equipo de investigación. Ello les permitió llevar a cabo un proceso de formación que implicó el diseño de las actividades a realizar en función de los resultados del diagnóstico, implementarlas en los centros de Telebachillerato reportados por los docentes y finalmente analizar y sistematizar sus resultados para la elaboración de tesis de licenciatura y de las guías educativas.

Dadas las limitaciones del equipo para intervenir en los novecientos centros, el objetivo de las guías educativas fue elaborar materiales de apoyo que sirvieran a las docentes de guía, de tal forma que ellos mismos pudieran llevar a cabo acciones autogestivas de combate a la violencia.

Por ejemplo, el taller vivencial de habilidades para la vida como una estrategia para propiciar relaciones saludables entre la juventud tebana, se realizó en cuatro sesiones de dos horas cada una, cuyos participantes formaron grupos de entre veinticinco y treinta alumnos. (Aguilar X., y Garrido S, 2009.) El mismo contiene evaluaciones diarias, por actividad y por sesión, realizadas tanto por alumnos como por los aplicadores; el taller abordó los siguientes temas: habilidades para la vida: asertividad, autoestima, toma de decisiones, resolución de conflictos y manejo de emociones;

relaciones interpersonales de los adolescentes: elección de amigos, pareja, relaciones saludables y, por último, la importancia de relacionarse sin violencia; del taller se obtuvo como producto final la elaboración de un material educativo, construido por los propios alumnos, en las modalidades de campaña, mural, tríptico y obra teatral.

El taller se realizó en dos telebachilleratos de Los Tuxtlas y en dos de Xalapa, en general se constató que este tipo de actividades les gusta mucho a los chicos, con lo cual participan activamente en las acciones propuestas. Además, les permite acercarse unos a otros, conocerse mejor e identificar situaciones de violencia en sí mismos y entre sus compañeros. Se pudo observar que realmente hubo reflexión por parte de los chicos, ya que expresaron comentarios importantes sobre sus situaciones de vida e interés por mejorar sus relaciones personales y vivir una vida sin violencia.

Por otra parte, cabe destacar que se empleó esta misma estrategia de trabajo con abuelas y madres de familia que vivían en situación de violencia en zonas reportadas con alta incidencia. (Chávez, V. y Torres, M, 2009) Estos talleres les permitieron compartir sus experiencias de vida y desarrollar capacidades propias para enfrentar esta difícil y compleja situación; también fueron coordinados por estudiantes, se llevaron a cabo en cuatro localidades de las zonas de Álamo y Xalapa y hubo una buena respuesta de sus integrantes, asimismo, el contenido de estos talleres también se recogió en las guías educativas y se sistematizó en tesis de licenciatura.

Se desarrollaron a lo largo de cinco sesiones de una hora y media cada una; el objetivo fue crear conciencia sobre las situaciones de violencia que viven las mujeres en las comunidades

rurales del norte y centro de Veracruz para que, a través de ejercicios y de la reflexión grupal, identificaran sus herramientas personales y actitudes que les ayudarían a encontrar nuevas formas de afrontar situaciones de violencia en el hogar.

Las participantes de este taller se encuentran viviendo una situación de violencia familiar y pertenecen a comunidades rurales cuya mayoría habla español; muchas de ellas no saben leer ni escribir, poseen escasos recursos económicos y reciben apoyo del gobierno federal mediante el programa Oportunidades.

Los resultados de los cuatro talleres realizados fueron satisfactorios para las participantes puesto que siempre mostraron interés en las actividades, argumentando que estas propuestas eran algo muy bueno. El trabajar con estas herramientas propició momentos de reflexión a nivel individual en donde reconocieron las capacidades que tiene cada una de ellas: inteligencia, asertividad, actitud y todo lo bueno y malo que las conforma, a sabiendas de que son herramientas que les servirán en momentos determinados de su vida para encontrar solución a sus problemas personales y familiares.

Por otro lado, es de destacar que en este grupo hubo confusiones para identificar el maltrato psicológico, ya que las participantes consideraban como violencia únicamente lo que se manifestaba como daño físico y hacían caso omiso a las representaciones psicológicas. Cuando se trabajó al respecto se hizo alusión a los insultos, las humillaciones y degradaciones que sufrían por parte de sus parejas y todas aceptaron haber vivido en algún momento una situación de ese tipo, de esta manera se pudo observar que 70% de estas mujeres vive inmersa en una situación de violencia o la ha experimentado. Ello con base en datos obtenidos gracias a los cuestionarios

aplicados en una de las actividades, donde también se pudo verificar que 90% de ellas acudió a solicitar ayuda con familiares y amigos y no a instituciones de salud o a ministeriales.

Las mujeres presentan una serie de factores psicológicos relacionados con la situación de maltrato que viven por parte de su pareja: baja autoestima, angustia, depresión, estrés, dolores de cabeza y tendencia al aislamiento social sin poder reconocerlos como violencia psicológica. Sólo mediante el trabajo grupal pudieron identificarlos como consecuencias por vivir en situación de violencia y tomar conciencia de los efectos que tienen en sus vidas.

En general, el trabajo en el taller permitió explorar la violencia desde una perspectiva ideológica de la sociedad: las señoras creían que era algo inherente al ser humano e incluso la consideraban hereditaria, después de conversar, se percataron que esta es una visión errónea, asimismo, que es importante actuar ante cualquier situación de violencia, y para ello podían usar en principio lo que aprendieron en este taller en el que se fomentó el autoconocimiento y la autoestima, lo que las hizo reconocer que cada una tiene experiencias diferentes que las han hecho aprender y las han constituido en lo que son hoy en día. Se dieron cuenta de que no podían cambiar su pasado, sino que necesitaban construir nuevas opciones considerando éste.

Quedó expuesto que es posible recurrir o solicitar ayuda a las instituciones que auxilian en el combate a la violencia. Una propuesta que emanó de esta intervención fue promover la creación de una red de apoyo para que cuando se presentaran casos de violencia doméstica cada participante aportara posibles soluciones al caso.

Grupo de reflexión

Al igual que los grupos focales, (García Oramas y cols., 2007) los de reflexión permiten trabajar temas específicos a mayor profundidad entre sus integrantes, con la participación de un número pequeño de personas, entre cinco y quince por grupo pero, a diferencia de los focales, cuyos fines son diagnósticos, los grupos de reflexión se aplican para detonar procesos de toma de conciencia entre los participantes sobre las situaciones de vida de cada uno, buscando articular, colectivamente, formas más saludables para enfrentarlas, intentando que sus participantes se conviertan en agentes de su propia vida, es decir, capaces de llevar a cabo acciones autónomas en beneficio de sí mismos y los demás.

Por ello, en los grupos de reflexión no se trabaja con un programa establecido previamente, sino que se parte de un tema generador y, después, se busca que el discurso fluya de manera libre entre los participantes, fomentando el diálogo y la reflexión conjunta a través de actividades como elaboración de frases, *collages*, imágenes individuales y colectivas promoviendo el desarrollo de un proceso grupal en el cual los participantes se van involucrando cada vez más en su propio devenir y, por ende, en los resultados del mismo.

Por sus características, al igual que los grupos focales, los grupos de reflexión requieren ser coordinados por profesionistas con experiencia en la materia. En este caso, los grupos en los que implementamos esta estrategia (dos de estudiantes y uno de docentes y madres de familia) fueron coordinados por una de las investigadoras del equipo y por estudiantes egresados de la facultad. Esto hizo que su aplicación fuera limitada a la zona de

Xalapa, en dos centros donde se detectaron mayores problemas de violencia. En uno de ellos se trabajó con dos grupos de estudiantes, intentando que estas experiencias contribuyeran a una mejor comprensión de esa problemática que se vive en las comunidades educativas, lo cual se logró satisfactoriamente. En el otro, en cuyo caso se identificó una fuerte problemática de violencia entre los estudiantes del plantel, el trabajo se realizó en distintas modalidades: primero en talleres vivenciales, luego en grupos de reflexión con estudiantes y, finalmente, con un grupo de reflexión con docentes y madres de familia. Todo ello con el fin de involucrar a todos los actores de esta comunidad educativa en la resolución de los problemas de violencia que acontecían en su seno. A continuación presentamos, en primera instancia, los resultados de los grupos de reflexión con los estudiantes de este último plantel y, posteriormente el de los docentes y madres de familia, cuyo objetivo fue analizar conjuntamente los resultados del trabajo realizado con los estudiantes de la escuela para diseñar posibles acciones para el combate a la violencia.

En los grupos de reflexión de estudiantes, (Palafox, H., 2009) la actividad se realizó con dos grupos. El primero estuvo compuesto por doce miembros (once mujeres y un hombre) y el segundo por once (ocho mujeres y tres hombres), con el primero se trabajó durante cinco sesiones y con el segundo, cuatro, cada sesión duró una hora. El objetivo de esta intervención era la reflexión para poder identificar, por medio del discurso de los estudiantes del Telebachillerato, las manifestaciones y las distintas percepciones sobre la violencia de género; esto a través de la discusión, intercambio de opiniones acerca de algún tema propuesto en la sesión, o bien, algún tema que el grupo sugiriera de forma espontánea.

La intervención se llevó a cabo en el aula del plantel educativo donde los jóvenes toman clase, lo que permitió la colocación de los pupitres de forma circular y un espacio separado entre cada uno de ellos (requisito indispensable para este tipo de trabajo grupal).

Los resultados del trabajo indicaron lo necesario que es para los jóvenes saber lo que representa la violencia y la relación que tiene con el género, puesto que las formas de comportamiento son permitidas o aceptadas de manera diferente en cada uno de los sexos, para así crear una prevención oportuna para quienes están en condición de vulnerabilidad y también para quien la vive en una atmósfera "normal".

Los jóvenes saben que no puede haber una igualdad en los géneros, que hay diferencias evidentes, pero la equidad entre uno y otro es la que sí se reclama y exige:

los hombres tienen más permisos que una, a ellos se les permiten más cosas… Sí, ellos salen con libertad y nosotras no, tenemos que rogarles a los padres para que nos dejen salir…

Aunado a esto, de acuerdo con las características asignadas para cada uno de los géneros, el hombre también tiene ciertas prohibiciones:

Los hombres son insensibles, no les permiten llorar… Aunque en la casa se les enseña que no deben llorar… Los hombres son fuertes físicamente, porque emocionalmente las mujeres somos más fuertes… Nosotras expresamos más los sentimientos y ellos casi no…

En esta tónica, también se hablaron de los estereotipos sobre hombres y mujeres:

> *Los hombres hacemos cosas como el trabajar y la mujer a encargarse de la casa, bueno no es mi caso, pero así son las cosas ¿no?… Creo que se va pasando desde antes, del padre o del abuelo, que así deben ser las cosas, ya es algo heredado…*

La comunidad también juega un papel relevante en la construcción de estos estereotipos, en este sentido los estudiantes expresaron que en la población hay que andar con cuidado porque los vecinos son buenos visores para reportarlos con los padres:

> *Aquí ya con cualquier cosa ya te andan inventando… Enfrente de donde hacen las tardeadas luego hay gente que nada mas está viendo quién entra y quién sale, ahí he visto a las señoras nada más viendo… Aquí la gente es muy chismosa… La verdad sí, aquí por ser tan pequeño todos te conocen, todos hablan de ti y rápido le informan a tu familia lo que no haces…*

Pero no todo es malo en la comunidad, esta gente que puede ser considerada "chismosa" también puede apoyar en sus domicilios prestándolos como albergues cuando alguien pudiera estar en situación de riesgo:

> *Eso es lo bueno, que si te quieren hacer algo, te puedes meter a una casa, conoces a la gente… Eso es lo bueno de aquí…*

La gente siempre va a hablar, no exclusivamente de los jóvenes, pero la comunidad también da muestra de que puede ser colaborativa cuando se presenta un ambiente de violencia.

Al contar el grupo con un mayor número de chicas, ellas crean un sub-grupo fuerte porque son mayoría en torno a sus opiniones sobre los chicos, mientras que ellos se manifiestan menos porque necesitan el apoyo de sus congéneres varones ante este nutrido grupo femenino. En este sentido es interesante

que en un grupo exista una proporción igual entre hombres y mujeres, pero también es bueno conocer qué piensa la minoría de un género y otro ante una mayoría contraria, para saber si de acuerdo con sus manifestaciones es lo que piensa la otra parte aun siendo minoría.

El tema de la comunicación entre compañeros del mismo sexo y del sexo contrario se convierte entonces en un tema esencial en estos dos trabajos colectivos. Tanto en el primer grupo como en el segundo, los jóvenes abordan los distintos subtemas de manera aislada pero correlacionados unos con otros: el noviazgo, la infidelidad y la amistad. El noviazgo aparece por parte de los estudiantes como el primer tema de interés. Ya desde la primera reunión los presentes manifestaron su inclinación por el tema: *Sé que se quieren… Son novios…* ante una imagen donde están dos adolescentes de distinto sexo; además de los distintos comentarios que hacían entre sí las integrantes con respecto a aquellas chicas que tenían novio, desde el comentario de interpretación acerca de una relación amorosa, hasta el punto de proponer este tema para poder hablar de él en una reunión:

Ese tema ya lo hemos visto un montón de veces, yo hablé de la violencia intrafamiliar, de los tipos de violencia, la verbal y la no verbal… Mejor hablemos del noviazgo… Aquí casi todas tenemos novio y sería chido hablar de él… Sí, mejor hablemos de los novios para la próxima…

Uno de los objetivos que se perseguía en el grupo era la propuesta de temas para discutir, éste es un ejemplo de ello, además de todo el interés que mostraban las participantes por querer abordar algo que están viviendo actualmente y representa uno de los ejes de su vida: las relaciones con los demás y la pareja sentimental.

Al abordar el tema del noviazgo, apareció el de la infidelidad casi como sinónimo de hombre. Cuando las jóvenes se refieren a las características del hombre, la palabra infidelidad es una de las que no faltan en su vocabulario:

> *Ellos son infieles de nacimiento, lo leí en una revista, me parece que la célula 319 lo indica… Sí, desde que nacen son infieles, yo también lo he escuchado… Para mí los hombres son infieles, mentirosos, borrachos, insensibles, también cariñosos, coquetos, detallistas… Ellos son bruscos, a veces tiernos, tienden a ser infieles, algunas veces son intolerables, no les gusta hacer cosas de aseo en la casa y algunos son irrespetuosos. Sus comentarios también expresaban enojo contra ellos: Para mí el hombre es mentiroso, infiel, cobarde, patán… Casi no son cariñosos y si son, sólo cuando les conviene, no dicen la verdad, no saben querer… No hay que creer todo lo que dicen, todos son iguales… Yo digo que todos son iguales, creo que son eso y más…*

Estos comentarios son un reflejo claro de que, en especial en esta edad, las relaciones de noviazgo son importantes para ellas sin saber a ciencia cierta cómo establecerlas a partir de todos los estereotipos anteriormente mencionados. Por ejemplo, en una de las actividades del primer equipo (un cartel acerca de la infidelidad) expresaron cómo hay factores que influyen en este fenómeno:

> *Pusimos la imagen del perro que está con el señor porque consideramos que los perros son los animales más fieles, no traicionan… Porque no traicionan como los hombres, ellos son fieles…*

Aunque no se trataron de forma especial en algunas de las sesiones, las relaciones sexuales se ligan a este sinónimo de conceptos infidelidad-hombre. Asimismo, un tema central fue el de la amistad, considerada como lo más preciado, lo más bonito, y contradictoriamente a lo que habían manifestado acerca de los

varones, para la mujer resulta mejor tener a un amigo que a una amiga:

Pues yo puse unas imágenes acompañadas de frases como cariño, apoyo, comprensión, etc. Y en las imágenes puse que hay varias personas que están reunidas y son amigas, se llevan bien, eso para mí es la amistad, estar en las buenas y en las malas… Hice un collage, *hay imágenes que muestran la amistad entre personas, su amistad la demuestran las personas sonriendo, platicando, jugando y puse algunos escritos de lo que es la amistad… Mi mejor amiga ya no está en la escuela, ya que está embarazada y ya no asiste aquí, pero la apoyo mucho ahora en esta nueva faceta y he encontrado con las chicas de mi salón esa compañía de amistad que necesito… Presumo a mis amigas, me llevo muy bien con ellas y me gusta estar con ellas.*

Los jóvenes manifestaron que no les gustaría perder la comunicación con las personas en las que van depositando confianza y que son necesarias para ellas.

Las metas de los jóvenes se abordaron en el segundo grupo. Para el coordinador fue interesante escuchar esos deseos de verse en un futuro en el ámbito profesional, aunque exista una serie de factores que limitan este sueño de seguir adelante con los estudios para tener que adentrarse en el mundo laboral:

En la normal… Sí también, en educación física… A mí también me gustaría estudiar en la normal, pero quién sabe, si termino a lo mejor, pero si repruebo… A mí me gustaría dar clases en un TEBA*… Pues aún no sé, tal vez trabaje o estudie, aún no decido… Me gustaría estudiar Derecho… A mí también me llama la atención, ya ves que soy bien política, a mí me gusta hablar… No sé, tal vez trabaje y ya después me vaya a estudiar aunque no sé bien qué; me gustaría dar clases, no sé si a niños o grandes pero tal vez eso, dar clases… Sí me gustaría seguir estudiando pero ya no voy a poder porque ya no me lo podrán pagar mis padres. Me gustaría estudiar artes, como actuación o ballet…*

Buscan apoyo por parte de su familia, de sus padres, pero existe una realidad no muy alentadora respecto a la situación económica que viven.

Finalmente, como este espacio grupal se llevó a cabo de una forma distinta a la que están acostumbrados, es decir no fue una plática sino una conversación en la cual, al estar sentados en círculo quien habla observa al otro, que a su vez es escuchado por todos en un grupo pequeño que facilita la relación cara a cara, la intimidad y por tanto, la expresión de sus vivencias. Este tipo de trabajo resultó novedoso para los jóvenes:

> *Me gustó, fue interesante conocer esta forma de trabajo… La forma de sentarnos, de abordar los temas…*

En la escuela, en la casa, en la calle, se tocan distintos temas, pero no se abordan de la misma manera en estos espacios. El grupo de reflexión ayudó a poder expresar lo que no se dice en otros lugares de una manera libre y expontánea:

> *Aunque son temas que conocemos, la forma como se abordaron me gustó por los comentarios que escuché… Me gustó porque se pudieron ver temas de otra forma, no como las de siempre… Como dicen ellas, ya había visto estos temas pero el escuchar de mis compañeras sus comentarios, me llamó la atención porque sorprende conocer la perspectiva que tiene cada quien… A mí me pareció diferente, el como tratar los temas de una forma distinta a la que se habla en la escuela o en la calle… Pues cuando estás con tus amigos hay veces que no falta la amiga que nada más quiere hablar de su novio, por ejemplo, y a las demás qué nos interesa saber de él o de lo que quiere que nos enteremos… Sí, además de que me gustó que en este grupo uno podía hablar como uno quisiera y decir lo que uno quería… Pues hablamos de muchas cosas, por ejemplo hoy, de lo que nos sucede en clases y es algo que no hacemos, acerca*

de los hombres y no se aborda como fue aquí en este grupo y, como dicen mis compañeras, fue diferente y eso me gustó.

Para concluir, es importante destacar que los buenos resultados de esta experiencia se debieron también al apoyo de las autoridades de la institución en este trabajo de intervención, pues permitieron el desarrollo de las sesiones aun cuando no había clases por ser un día festivo o porque se suspendían temprano; además, el grupo de jóvenes siempre estaba ahí, esperando para participar en una sesión del grupo de reflexión. Incluso, participaron de manera importante en el que se llevó a cabo con sus compañeros(as) docentes y con madres de familia del plantel; en lo que se refiere a éste, se formó para comentarles los resultados de los talleres vivenciales llevados a cabo con sus alumnos e hijos sobre educación para la paz, y los grupos de reflexión sobre la violencia y las relaciones de género. El objetivo fue reforzar el trabajo realizado mediante acciones autogestivas con todos los actores de esta comunidad educativa para combatir la violencia que se estaba presentando en la escuela.

El taller se realizó en tres sesiones de una hora cada una, estuvo coordinado por una de las investigadoras y apoyado por un psicólogo quien había coordinado los grupos de reflexión con los chicos.

En la primera sesión se enfatizó el objetivo del grupo: crear un espacio de reflexión sobre la situación de violencia que se estaba viviendo en todo el país, en las comunidades veracruzanas y específicamente en su escuela, para incidir en este problema y proponer acciones que permitieran construir una comunidad libre de violencia, a partir de los resultados obtenidos con los grupos de jóvenes.

En respuesta a esta consigna, los docentes demandaron la continuación del trabajo de intervención del equipo de la Facultad de Psicología para resolver el problema, el cual para ellos derivaba de la influencia negativa que estudiantes "problemáticos" ejercían sobre los demás. Al respecto, una de las maestras participantes comentó:

> *En este caso hay elementos que tienen ciertas conductas que desgraciadamente influyen sobre el grupo, entonces yo siento que si esos alumnos siguen con esa serie de conductas son el detonante para hacer una separación dentro del mismo grupo porque su influencia es marcada, arrastran a otros que quizá esas conductas no las tenían anteriormente pero se están viendo influenciados por sus actitudes también.*

La coordinadora explicó las distintas maneras de ver las cosas: algunos piensan que la acción consiste en identificar a los incitadores y hacer un seguimiento de ellos; otros consideran que se trata de una situación más compleja y generalizada; esto permite identificar otros problemas que pueden ser la causa según lo manifestaban algunos de los participantes en el grupo: la desmotivación y la poca participación del alumnado en las aulas debido, según su parecer, a la desintegración familiar, a la falta de alternativas para un mejor futuro o al desinterés de las autoridades locales.

Ante la manifestación de esos problemas generales surgió la pregunta: ¿Cómo se sienten ante esta situación? a la cual una de las maestras respondió:

> *Bueno a mí me parece que aquí usted mencionaba que se va a trabajar con alumnos con nosotros y con padres y un factor para mí bien importante son los padres de familia, no saben qué hacer con sus hijos, no saben cómo ayudarlos,*

entonces tenemos una bomba de tiempo en nuestras manos porque ellos ponen a sus hijos en las nuestras pensando en que les vamos a ayudar en muchas cosas y sí, todos llevamos un orientador dentro ¿verdad? y dentro de nuestras opciones lo vamos a hacer.

El comentario de esta maestra ejemplifica el sentir de los docentes del plantel: consideran que su labor consiste en detener la bomba de tiempo a punto de explotar que la sociedad ha dejado en sus manos por lo que han de usar sus propios recursos para salir adelante, *sin contraparte*, como dice más adelante la misma maestra, es decir, abandonados tanto por las autoridades como por los propios padres de familia.

Las dificultades a las que el personal docente se enfrenta en su labor educativa son múltiples, aunado a ello, la realidad es compleja y contradictoria: ¿Cómo es posible que en una misma familia un chico sea estudioso y disciplinado y otro rebelde? ¿Por qué en algunos casos los padres son trabajadores y apoyan a sus hijos y éstos, por el contrario, se vuelven flojos y rebeldes mientras chicos con familias disfuncionales resultan estudiantes dedicados? Incluso, ¿cómo en una misma familia uno es buen estudiante y otro no, siendo educados por los mismos padres? ¿Cómo es que las nuevas generaciones dominan la tecnología pero no saben siquiera amarrarse los zapatos? ¿Por qué una chica mejora su desempeño escolar cuando su padre se va de migrante y no empeora, como se esperaría? ¿Qué hacer cuando además, como lo manifiesta otro de los profesores, vivimos en una sociedad de cambios vertiginosos y difíciles de afrontar que *nos está ganando la batalla?:*

tenemos lo social a nuestro alrededor que es lo que afecta y pues ahorita hay anuncios en la tele, ¿no?, salen los papás elegantes y una mesa bien ordenada y

> *todo el papá de traje elegante y el niño rebelde, ni está con ellos, simplemente ya se salió, sí porque pues ya la sociedad lo ha absorbido. En este caso yo puedo decir que a las familias la sociedad nos está ganando (…) los resultados se están viendo dentro de esta sociedad tan inhumana que hoy tenemos.*

Continúa otra maestra: el *problema es difícil porque empieza en la infancia; pero… tampoco nunca es tarde,* le contesta otro de sus colegas. La coordinadora cerró esta sesión diciendo:

> *parece que ésta es una situación que rebasa a todos, comenzaron hablando del desinterés de los chicos, quizá habría que preguntarse si es un desinterés porque son situaciones que los están rebasando, o sea, si también el chico se desmotiva porque está rebasado con esa situación, si el padre se desmotiva porque está rebasado con la situación, si el maestro se desmotiva porque también es una situación que lo está rebasando, habría que preguntarse si esto es así y qué hacer al respecto, por dónde poder empezar.*

En la segunda sesión, a petición de los docentes, se convocó a los representantes de la sociedad de padres de familia y, como sucede frecuentemente, sólo acudieron cinco madres de familia y ningún varón. La coordinadora dio comienzo a la sesión explicándoles el funcionamiento del trabajo y el objetivo del mismo, y las invitó a participar con sus comentarios sobre la situación que observan entre sus hijos e hijas del TEBA.

Desde un principio se hizo evidente la falta de comunicación entre los maestros y las madres de familia, pues mientras los docentes aducen que los problemas de la juventud se deben a problemas en casa y a la falta de apoyo de los padres hacia los hijos, las madres contraatacan diciendo que son los maestros quienes no los orientan de manera adecuada.

Costó trabajo superar esta situación, la coordinadora insistió en que hay coincidencia entre los diferentes puntos de

vista sobre la rebeldía y apatía en los y las jóvenes, la falta de motivación hacia el estudio y hacia sus proyectos de vida y la dificultad que enfrentan los adultos para orientarlos. ¿Qué hacer entre todos? ¿Cómo motivar y orientar a los jóvenes para que ellos mismos encuentren sus propias respuestas en este momento crucial de sus vidas? ¿Serán las madres de familia quienes logren expresar sus malestares?: la decepción que sienten cuando los hijos no responden a sus esfuerzos por sacarlos adelante, los problemas familiares y de pareja que enfrentan, el temor de acercarse a los docentes que las culpan, las penurias económicas por las que atraviesan en una comunidad en donde gran parte de sus habitantes han migrado al norte del país y a los Estados Unidos de América.

Una de las participantes, abuela de uno de los chicos, comentó:

yo creo que acaban de decir algo muy importante, que los problemas familiares son los que más se nos dan, los que más, 'ora sí, nos lastiman. Eso sí afecta mucho a los alumnos.

Como lo manifestó una de las madres de familia, expresar estos malestares permitió al grupo comprender que

el trabajo es en conjunto, es maestro-alumno y padres de familia, y aunque se hace más fácil decir de la puerta para allá, la responsabilidad es de usted, haga su trabajo y yo nada más quiero resultados, en realidad no hay un límite si los padres desde un inicio le hacen ver al muchacho que el maestro tiene autoridad, no hay un hasta aquí yo y hasta aquí usted, lo importante es la comunicación entre padres y maestros, tanto en la escuela como en la familia.

Las responsabilidades son compartidas y no se trata de echar culpas. Otro de los maestros argumentó:

> *Las acciones que debemos emprender son muchas, lo que podemos hacer es fomentar esa comunicación que debe haber entre padre e hijo, entre padre y maestro realmente, si todos realmente nos pusiéramos en la misma línea podríamos hacer más cosas ¿no? queremos responsabilizar a otros, que los maestros tienen culpa, que los padres tienen culpa, la sociedad tiene culpa, los medios de comunicación tienen culpa, todo tiene culpa, pero pues ¿qué hacemos? no le entramos al toro por los cuernos.*

Resulta claro para todos que uno de los aspectos más importantes es la falta de comunicación entre padres e hijos, entre maestros y alumnos y entre padres y maestros. También la falta de límites claros frente a los chicos y chicas, así como la necesidad de educaren valores. Todos estos razonamientos fueron recogidos por la coordinadora y los tomó como puntos de partida para diseñar estrategias para construir juntos una comunidad educativa libre de violencia: *Es el momento de actuar y hay que hacerlo con responsabilidad,* como dirían ellos mismos. Se dejó entonces este punto como objetivo para la tercera y última reunión.

En esta última sesión, las madres de familia empezaron a decir lo que ellas han tratado de hacer para orientar a sus hijos: preguntarles qué es lo que quieren, qué les gusta, brindarles tiempo para estar cerca de ellos. Acertadamente una mamá comentó:

> *Hay mamás que dicen, este, conozco a mi hijo como la palma de mi mano, eso no es cierto, bueno yo al menos a mi hijo no lo conozco así, sí lo conozco desde que nació, pero así como la palma de mi mano no, porque creo yo que ni yo misma me conozco.*

Otra de ellas, abuela experimentada en la labor educativa hacia sus hijos y sus nietos afirmó:

Ya tengo mis años, ya he transcurrido ahorita hasta el punto de ser abuela y lo que más difícil se me ha hecho así, así, hasta ahorita, es la educación, y yo personalmente así les digo o les pido la ayuda, que sí se enfoquen más a eso y que sí nos ayuden porque muchas mamás o abuelitas no podemos con la educación porque le buscamos por aquí, le buscamos por allá.

Las madres concluyeron diciendo que *los hijos no imiten a sus padres, sino que los superen;* y los y las docentes, que lo que hay que enseñarle a sus alumnos es a *solucionar su vida, a saber cómo enfrentarla y a salir adelante por sus propios medios para que así puedan fijar sus propias metas en la vida.*

Finalmente, estas reflexiones permitieron determinar metas y acciones que no implicaran recetas ni fórmulas establecidas, sino solamente guías que les permitieran a cada uno ejercer su labor con mayor bienestar, logrando, además, un impacto no sólo en la escuela sino en la comunidad. Se trataba, como dijo un maestro, de reconocer que el problema no se resuelve atacando casos aislados de alumnos problemáticos sino

dándose cuenta que hay muchos factores que inciden precisamente en la conducta y en los resultados académicos de los y las jóvenes, no es nada más la escuela, no es nada más el maestro, no es nada más el alumno, no es nada más la familia, la sociedad es algo global… ¡vaya, son muchos factores!

Para que los objetivos fijados por el grupo se cumplieran había que involucrarse, establecer un compromiso real y no nada más de palabra, como lo comentó otro de los maestros:

pues, si bien ya hemos concretado la problemática, ahora se trata de ver qué opciones hay, qué proponemos nosotros como vías de acción para en conjunto analizar las acciones que se pueden enfrentar y ver qué es viable dentro de nuestras posibilidades para poder solucionar y llevar a buen término este trabajo.

En la última sesión se organizó una comisión de maestros, madres de familia y orientadores externos para diseñar un plan de trabajo durante el segundo semestre del ciclo escolar. A la semana siguiente esta comisión se reunió y diseñó una serie de actividades para llevar a cabo con padres de familia y estudiantes. Sin embargo, estas acciones, desafortunadamente, no se hicieron de la manera prevista debido a las múltiples suspensiones de clase causadas por la influenza AH_1N_1.

Redes sociales

Las redes sociales (Chadí, Mónica, 2000) sirven para fomentar la acción colectiva y el apoyo mutuo entre las generaciones y los diferentes actores de una comunidad en torno a un tema de interés general. En este caso las utilizamos como una estrategia comunitaria para promover estilos de vida libres de violencia, mediante un proceso donde se identificaran líderes informales en las escuelas, capacitándolos para articular una red social que permitiera hacer de la prevención de la violencia un tema de interés entre los diferentes actores de la comunidad y de esta manera realizar acciones colectivas en materia de prevención.

Con un equipo promotor de jóvenes, padres de familia y estudiantes se realizó en un centro escolar la "Feria por una vida libre de violencia" (Galindo, Selene, 2009) en la que participaron alumnos de diferentes centros educativos aledaños participantes de este programa presentando murales, mesas de trabajo, talleres vivenciales y exposiciones colectivas con sus puntos de vista sobre esta temática.

Asimismo, en otro de los telebachilleratos, se llevó a cabo la modalidad virtual de redes sociales como una forma de aprovechar

la tecnología existente a favor de la juventud, dado el gran interés que actualmente tiene el uso de la Internet entre los jóvenes.

El concepto de redes sociales en la Internet se basa en el desarrollo de unos portales en los que se interactúa: permiten que se entrelace la comunicación, la idea de comunidad y la noción de la cooperación; que se constituya una red de contactos a través de una red social que combina elementos virtuales y del mundo real. A esta función de redes combinadas los desarrolladores del Web.2.0 le llaman *Blended Networking* (Reyes, G., 2009).

Las relaciones que establecen las personas de forma virtual pueden estar motivados por una afición en común o una relación ya existente en la vida *off-line*, esto con base en el perfil en el que configuramos nuestra identidad digital, el material que genera y con quien se comparta. Con ello se entiende que las redes sociales son de gran utilidad para un grupo con un interés común, con unos miembros dispersos geográficamente, y como un tipo de herramienta que puede facilitar la cohesión del grupo.

Los participantes en la estrategia de red social para organizar la "Feria por una vida libre de violencia" se eligieron voluntariamente, sin excluir a padres de familia interesados en el trabajo preventivo de violencia, aunque primordialmente se trabajó con los jóvenes del Telebachillerato de entre los 15 y los 20 años de edad, quienes fueron seleccionados e identificados en la aplicación del sociograma. De igual forma se seleccionó a los maestros (en su mayoría del mismo Telebachillerato), quienes fueron fundamentales en este trabajo. Se consideró esencial la invitación que se le hizo a la maestra encargada de la materia de Educación vocacional, por ser experta en el tema.

El sociograma (Campuzano,M.,1987) como instrumento para la investigación fue utilizado con la finalidad de detectar a las

personas que los jóvenes consideran de más confianza; funcionó de la siguiente manera: basándose en un criterio determinado se pidió a los alumnos que eligieran a tres personas en las que confiaban para tratar asuntos personales, de su misma edad, a tres compañeros del Telebachillerato y, a tres maestros o personas de la comunidad. El cuadro sociométrico permitió proceder a un análisis sobre las personas más significativas para los miembros de los grupos participantes, en este caso, los alumnos que conforman el sexto grado grupo "A", cuarto y segundo "B". A partir de ahí se contactó a las personas "foco": alumnos y maestros identificados, a quienes, por medio de un documento, se les preguntó si deseaban recibir más información acerca del programa. La respuesta fue inmediata, en su mayoría aceptada, a excepción de los dos únicos alumnos varones quienes respondieron negativamente. Posteriormente, se negoció con quienes aceptaron participar, platicándoles acerca de la propuesta del trabajo, una vez enterados se acordó con ellos la sesión de capacitación. En el caso de las jóvenes se conformó una red femenina (aun cuando la sesión se programó de manera general para jóvenes y maestros) para compartir sus inquietudes e intereses. Finalmente, se capacitó a las integrantes de la red dándoles información básica sobre la problemática; se aclararon las dudas al respecto; propusieron soluciones no violentas a conflictos; y se comprometieron a trasmitir y motivar la participación de compañeros, maestros, familiares y conocidos, de igual manera los invitaron a colaborar en la planeación y organización de la "Feria por una vida libre de violencia". Su realización se llevó a cabo gracias a la coordinación de las jóvenes y a su valiosa participación, aunque por la estructura formal que el evento tomó, al verse incluidas personalidades educativas, el trabajo de las jóvenes se perdió

durante esta actividad tornándose en un evento institucional más. Aún así, su difusión tuvo impacto en el resto de los alumnos del Telebachillerato e incluso en algunos maestros y autoridades. Al finalizar, se realizó un panel con los jóvenes para que dieran su opinión respecto al trabajo del grupo y conocer sus expectativas; después de haber escuchado sus opiniones surgió la idea de crear un comité que se comprometiera a dar seguimiento a este trabajo (reforzando de esta manera el producto del grupo y sobre todo rescatando la función de la red social). Los jóvenes se interesaron; lo primero fue escoger a un maestro coordinador y, a partir de ahí, darle una estructura a dicho comité. Por la limitación de tiempo, se programaron dichas actividades para el comienzo del nuevo ciclo escolar.

En lo que se refiere al trabajo en redes virtuales, se trabajó con veinte jóvenes elegidos por las maestras del TEBA en función de un criterio subjetivo que, en este caso, consistió en elegir a chicos participativos y con un buen desempeño escolar del segundo semestre; la intervención se llevó a cabo en las instalaciones del Telebachillerato, en un aula previamente asignada para trabajar con el grupo, el cual se mostró muy participativo y respetuoso desde la primera sesión.

Los objetivos del primer momento, que consistieron en un taller sobre violencia para de allí derivar los contenidos de la página web, fueron alcanzados porque hubo un acercamiento entre los miembros del grupo y se incrementó la confianza de tal manera que se creó un clima de trabajo ideal. Al parecer, una herramienta básica para lograr la confianza son los ejercicios de activación y juegos lúdicos, donde hay contacto corporal. Los jóvenes comentaron que estas actividades les sirvieron para acercarse, convivir y conocer más a sus compañeros y a las facilitadoras.

En el segundo momento, se realizaron actividades con el objetivo de obtener un diagnóstico de las situaciones violentas que se presentaban y, además, para que los participantes se sensibilizaran e hicieran conciencia ante estos hechos. Los miembros del grupo manifestaron, a lo largo de las sesiones, que los problemas más frecuentes en su escuela correspondían a insultos, burlas y apodos entre compañeros, lo cual terminaba muchas veces en golpes; las peleas entre chicas eran sólo para ver quién era más ruda y las peleas entre chicos, eran grabadas en el celular; asimismo, otro tipo de grabaciones son las que hacían a las mujeres por debajo de la falda (lo interesante es que ellas mismas se grababan). Con respecto a la violencia presente en la comunidad, manifestaron que las mujeres tienen que cuidar su forma de vestir y no andar platicando con hombres para no ser catalogadas como fáciles; también hicieron énfasis en la discriminación de la subcultura "emo" y de los homosexuales.

Hay afirmaciones de que los jóvenes son proactivos debido a que nacieron en una generación con tecnología; lo nocivo es que hacen uso de ella siguiendo los patrones sociales existentes sin transformarlos, utilizando nuevas maneras como el *sexting,* que son grabaciones y fotos comprometedoras con contenido sexual que se mandan por el celular o la Internet.

Para contrarrestar estas prácticas, se trabajó con los jóvenes en un tercer momento, a través de la plataforma virtual *Ning*, la cual sirvió como un espacio para comentar y hablar sobre situaciones de violencia. Una de las propuestas surgidas fue la elaboración de un video que informara a los chicos cómo utilizar estas herramientas tecnológicas para elaborar y crear espacios informativos de manera alternativa, para concientizar a la población sobre la importancia de establecer relaciones libres

de violencia, y no para crear, ver o mandar *sexting* o generar otro tipo de situaciones inapropiadas y violentas.

El video informativo, el cual fue realizado con la colaboración de todos los miembros del grupo y las facilitadoras, desde su planeación hasta su concreción, forma parte de la red social virtual de nombre *Violencia*, cuya dirección electrónica es http://violenciadegenerotebaev.ning.com/, página que hasta el momento del cierre del taller presencial contaba con veintidós miembros. Contiene, además, fotografías, videos e información sobre temas de violencia como discriminación, violencia familiar y acoso escolar.

En lo que concierne a la evaluación del taller, los participantes manifestaron estar de acuerdo con todas las actividades las cuales les parecieron divertidas, les permitió convivir y conocer más a sus compañeros y les enseñó valores como el respeto hacia los demás; a no ejercer violencia como la discriminación; a percatarse de la violencia que se sufre dentro de su comunidad y comentaron haberles agradado las actividades en la Internet.

En cuanto al seguimiento a la página, los participantes mostraron interés diciendo que estaban muy contentos con lo que habían elaborado y que les gustaría seguir usándola, además indicaron que ya estaban invitando a otros compañeros a unirse y que algunos ya lo habían hecho. Se sugirió, a la maestra de Orientación educativa y al maestro de Formación cívica y ética, utilizar la página como herramienta de la clase, pues estas materias están ligadas a los temas de valores y violencia. Además, se presentó la propuesta a los docentes encargados del programa de apoyo psicopedagógico de los TEBA para que también la utilizaran en otros centros escolares, en el curso-taller que se dio al final del proyecto relacionado con el uso de guías educativas para construir comunidades educativas libres de violencia.

Para finalizar, es importante destacar que el uso de las diferentes estrategias aplicadas por los estudiantes con los jóvenes de Telebachillerato, es decir, los grupos de reflexión, talleres vivenciales o las redes sociales presenciales y virtuales, respondieron a diversos factores: intereses particulares de estudiantes y participantes, los objetivos a alcanzar, la disponibilidad de tiempo y espacio, las posibilidades de acceso a las comunidades, entre otros.

Intervención teatral

Con estudiantes y docentes de TEBA del estado de Veracruz a través de una intervención teatral se filmaron dos videos sobre diferentes situaciones de violencia en su vida cotidiana. En el primero participaron estudiantes de un TEBA de la región de los Tuxtlas y en el segundo docentes y estudiantes de un TEBA de la región de Córdoba y editados por el equipo de producción televisiva del Telebachillerato.

Los telebachilleratos que fueron elegidos para el teatro (Maqueo, B., 2009) fueron aquellos que tenían antecedentes de participación entusiasta de sus maestros y estudiantes en este y otros proyectos similares, razón por la cual, al presentarles la propuesta accedieron gustosos a participar. Enseguida pusieron manos a la obra y se escogió de doce a quince personas como participantes. Para ello decidieron hacer una prueba de *casting* ante un jurado de la comunidad, así, mediante un proceso de votación directa en el que cada uno de los participantes demostró sus habilidades para la actuación, el baile, el canto, la oratoria o lo que hubiese elegido, fueron seleccionados por sus compañeros, incluidos dos docentes del plantel educativo.

Durante cuatro meses, un equipo formado por dos psicólogos, un profesional del teatro y estudiantes en servicio social fueron semanalmente a estos centros y trabajaron con los chicos en técnicas de teatro y actuación y fueron escribiendo el guión. A la par, en Xalapa, la coordinación del proyecto trabajó con el equipo de producción televisiva de Telebachillerato para organizar la filmación con los jóvenes. Mientras en los TEBA *las paredes hablaron* tal como lo manifestaron sus participantes, aludiendo a la cantidad de experiencias y emociones que la actividad fue despertando en cada uno de ellos, en Xalapa, el equipo de producción fue armando la propuesta reconociendo la importancia de que por primera vez fuesen los propios jóvenes de TEBA los protagonistas de sus programas televisivos.

Sin embargo, la tarea a emprender en el tiempo programado parecía imposible: los chicos no terminaban de armar el guión y cada vez era más complicado compaginar los tiempos libres de la cámaras de producción; había dudas de si daría tiempo de grabar en locaciones externas y en un solo día para eficientar los gastos de traslado de los jóvenes a Xalapa. Finalmente se logró que filmaran en un TEBA cercano a la ciudad y ahí cada grupo escenificó su historia en la que aparecían escenas de discriminación, de violencia doméstica, de acoso sexual por parte de profesores; en fin, de situaciones cotidianas de violencia que viven en su comunidad.

Durante su estancia, los jóvenes también aprovecharon para visitar la ciudad, aun cuando repetir escenas una y otra vez les hizo terminar cansados y un tanto aburridos pues se imaginaban que ser estrellas de televisión era más divertido, el resultado fue un éxito; y, gracias al apoyo que encontraron de parte de todos: de las autoridades de TEBA que fueron a

recibirlos a su llegada, de los maestros y padres de familia de su localidad que los acompañaron y al equipo de la Facultad de Psicología que apoyó en la alimentación y traslados, se logró el objetivo planteado. "Un día en la escuela" y "Las injusticias de la vida" hoy forman parte del material educativo de apoyo que se ha distribuido en todos los telebachilleratos del estado.

La experiencia fue gratificante para todos y, meses después, al evaluar el trabajo y entregarles reconocimientos por su participación en sus respectivos centros educativos, los jóvenes manifestaron que el teatro les enseñó a expresar sus sentimientos, a descubrir potencialidades artísticas que tenían y querían desarrollar, a conocer a sus compañeros y comprender sus dificultades; les gustó tanto la experiencia que están decididos, junto con sus maestros, a continuar montando más obras de teatro presentándolas en comunidades aledañas a sus centros educativos.

Discusión

Iniciamos con los resultados del trabajo con los docentes, con quienes se implementó una gama de estrategias en las que el equipo de investigación se apoyó en el programa CRAAP. Encontramos una serie de malestares docentes relativos a problemáticas muy complejas que hicieron que éstos en un inicio mostraran recelo y desconfianza en torno a la propuesta de intervención, aduciendo que, en general, cuando se les proponía algo, ello no respondía a sus necesidades reales y, por el otro, a que no se les daba seguimiento institucional. Solicitaban, además, de manera reiterativa, como lo hicieron desde la etapa de diagnóstico, que mejor se enviara personal especializado a

sus centros de trabajo para colaborar con los "casos difíciles" que tenían, puesto que ellos no contaban con la formación pertinente para atenderlos adecuadamente.

Los docentes de Telebachillerato como lo plantea Esteve, J. M. (1994) mostraban un fuerte malestar ante las nuevas condiciones psicológicas y sociales en las que hoy en día se desempeñan; la falta de motivación, desazón, estrés, angustia, apatía y poca proyección a futuro en el ejercicio de la docencia. Las causas de esta incomodidad son múltiples, pero diversos autores (Melero, J., 1993; Juidías, J. y Loscertales, F, 1993), coinciden en señalar como un factor primordial los vertiginosos cambios que en los últimos años se han dado en torno a esta profesión, particularmente a partir de la década de 1990 con las reformas educativas ante el revolucionario proceso de desarrollo de las nuevas tecnologías de la información que, junto con el cambio en diversos discursos y prácticas de la vida cotidiana, han dado lugar a una nueva percepción de la escuela y del papel docente; esto ha desgastado la figura del maestro y la escuela como ámbitos privilegiados para la transmisión del saber, como se percibe claramente en los telebachilleratos de Veracruz.

Melero, J. (1993) señala que probablemente nunca antes como ahora el ser maestro signifique tantos y tan variados roles, en tanto se busca que los docentes trasciendan propósitos exclusivamente disciplinares para apoyar de manera integral la formación de los jóvenes, sin necesariamente brindarles la capacitación, el tiempo y los recursos que se requieren para que logren hacerlo.

A la par de estos factores, se encuentran otros que contribuyen a este malestar y son los que inciden directamente sobre la acción docente en el aula. Entre ellos destaca la falta

de inversión en infraestructura y el limitado presupuesto que los gobiernos actuales designan para la educación de sus habitantes. No en balde en los ámbitos internacional y nacional, en diversos trabajos de investigación a los que hace referencia este mismo autor y como sucede en el que presentamos, los docentes declaran reiteradamente la falta de recursos como uno de los factores primordiales que incide negativamente en el buen desempeño de su función. En los telebachilleratos de Veracruz existen casos de abandono y descuido en los locales de trabajo debido a que se localizan en las comunidades rurales más pobres y alejadas, no todos cuentan con televisor en condiciones operables, siendo esta la herramienta fundamental para su trabajo; incluso, hay centros en los que no hay electricidad y donde los docentes, a partir de su propia creatividad e iniciativa, solucionan los problemas, por ejemplo, utilizando la batería de su propio automóvil.

La violencia es otro de los factores que los docentes refieren, cada vez con mayor frecuencia, como elemento que contribuye a este malestar. Ejemplo de ello es la violencia que se ejerce en el salón de clase entre alumnos, en el plantel entre compañeros de trabajo, y la de afuera con los padres de familia y miembros de la comunidad, esta situación se repite en todo el país. Los docentes se enfrentan a robos continuos, tanto de sus posesiones personales como de los materiales de la escuela, a "pintas" e insultos escritos en las bardas, a protestas de padres de familia, al divisionismo entre colegas y, últimamente a la presión de grupos de delincuencia organizada que los extorsionan y chantajean.

Habría también que agregar los efectos perjudiciales que puede provocar el sindicato de profesores con el control y

la politización del ejercicio del docente (Cano, A. y Aguirre, A., 2007). En este sentido, al igual que la mayoría de los docentes del país, los maestros del Telebachillerato se enfrentan a la dificultad para la obtención de plazas, en tanto el número de aspirantes supera ampliamente a la oferta (en 2008, en convocatorias de Telebachillerato la SEV ofertó 80 plazas; en 2009, 100 y en 2010, 120). Los interinos de este sistema, que son la gran mayoría, cubren periodos que en ocasiones duran solamente una semana en cada centro educativo.

Frente a esta compleja situación fue decisivo el compromiso personal de los docentes en el trabajo que les propusimos, así como el apoyo incondicional de las autoridades de Telebachillerato a esta investigación, para poder manejar adecuadamente estos malestares, adaptando los procesos de formación que implementamos a las nuevas exigencias de la enseñanza de los docentes y revalorizando sus propios saberes así como la imagen social de su profesión. En este sentido, nuestra propuesta de intervención buscaba que este malestar difuso, en lugar de transformarse en frustración se convirtiese, mediante la reflexión colectiva, en acción autogestiva para el combate a la violencia en sus centros educativos. El resultado en general fue positivo porque al final de las intervenciones los participantes, en su gran mayoría, reconocieron la importancia del trabajo realizado y evaluaron bien las actividades llevadas a cabo.

Por su parte, sobre todo las madres de familia, participaron activamente en los talleres, en los grupos de reflexión y en las redes virtuales, aunque no de manera generalizada, sino solamente en casos muy puntuales. La dificultad de congregar a los maestros radicó en su abultada carga de trabajo y en la constante movilidad de un centro escolar a otro; en el caso de

los padres y madres de familia se debió a que la mayoría trabaja, por lo que no disponen de tiempo para asistir a las reuniones, a menos de que se les obligue o se les condicione con algún apoyo, siguiendo la tradición clientelar imperante en el país.

De esta manera, los padres de familia, al igual que los docentes, esperaban que fueran los profesionistas –maestros, psicólogos, pedagogos– los que resolvieran sus problemas familiares, ya que se sienten impotentes para hacerlo. Aún así, en los limitados casos en los que se intervino con estos actores los resultados fueron positivos, pues al final reconocieron la importancia de involucrarse activamente en estos procesos.

Los jóvenes fueron sin duda los actores más participativos en el proyecto y con quienes se obtuvieron los mejores resultados, tanto en los talleres que se impartieron a nivel de grupos grandes como en los grupos de reflexión y en la conformación de las redes sociales.

En general, las acciones funcionaron mejor cuando la participación de los jóvenes fue voluntaria, sin embargo, aun en los casos en que fueron asignados por sus maestros, al final de la intervención, prácticamente todos los participantes evaluaron de forma muy positiva el trabajo en sus diferentes modalidades.

Sin duda, un factor fundamental para el éxito de estas estrategias fue el trabajo entusiasta y comprometido de los estudiantes de licenciatura de la Facultad de Psicología de Xalapa y de Poza Rica puesto que, al ser jóvenes ellos también, se identificaron fácilmente con los chicos y gracias a su buena disposición para acudir a los centros educativos ubicados en las comunidades más alejadas del estado, lograron crear un clima de confianza y apoyo entre los estudiantes de TEBA, de tal forma que al final de la intervención, en todos los casos, los

participantes pedían una y otra vez que se repitiera la experiencia en el futuro. Sin embargo, sólo en uno de ellos los mismos jóvenes reprodujeron el taller con sus compañeros de Telesecundaria. La sistematización de estas acciones, a través de la elaboración de guías educativas, producto de la tercera fase de intervención, y la capacitación a los docentes en su uso, fue la estrategia que se implementó para asegurar la continuidad del trabajo.

Sin duda los procesos de participación social autogestivos representan una alternativa alentadora de trabajo colectivo para que las nuevas generaciones de jóvenes y personas de su comunidad vivan libres de violencia. No obstante, dada la cultura jerárquica, clientelar y asistencialista que prevalece en las instituciones, estamos lejos de poder alcanzar plenamente estos objetivos. En nuestro trabajo, si bien es indudable que se logró fomentar la participación activa de los diferentes miembros de las comunidades educativas en las actividades planeadas, particularmente con la población juvenil, no podemos afirmar que con ello generamos procesos autogestivos.

La fuerza de la estructura hace que hoy en día este tipo de propuestas se desarrollen a contracorriente de las políticas públicas clientelares y asistencialistas que prevalecen en materia de desarrollo social de tal forma que, para los docentes, la participación en cualquier programa institucional se percibe como una carga adicional a las labores administrativas y académicas encomendadas, que de por sí los rebasan y presionan para poder cubrir en forma con los planes de trabajo que se les asignan. Ello, aunado a la apatía y falta de credibilidad en el mejoramiento del sistema educativo en el país y en sus centros educativos, hace que el camino para la autogestión y la autonomía de los sujetos sea difícil y complicado.

En el caso de los jóvenes, si bien es cierto que, como se vislumbró desde sus respuestas a los cuestionarios, son quienes cuentan con los mejores recursos personales para transformar las condiciones de violencia en las que viven, en el sistema escolar no cuentan con la autoridad suficiente para desarrollar actividades autogestionarias y dependen de las decisiones de las autoridades educativas para cualquier acción que busquen emprender. Lo mismo sucede a nivel familiar y comunitario, lo cual, si bien no impide que busquen activamente generar sus propios espacios de acción, estos mantienen un carácter marginal.

La distancia emocional que prevalece entre adultos y jóvenes en las comunidades y que deriva de la falta de atención hacia los jóvenes (quienes son considerados un "problema" y no un aliado en la vida familiar y escolar) hace que éstos enfrenten los problemas sin el apoyo de los adultos, no sólo los relacionados con la violencia, sino también con las adicciones, la orientación sexual y sus proyectos de vida. Esta situación se agrava por la crisis en la economía del país y particularmente de las zonas rurales, como es el caso de Veracruz y sus telebachilleratos.

En lo que se refiere a la participación de los padres y madres de familia, la dificultad para generar procesos autogestivos con este sector deriva, en primer lugar, de que las madres de familia son quienes generalmente participan de las actividades propuestas en la escuela mientras los padres siguen ausentes, como tradicionalmente acontece en la cultura mexicana. Al igual que sucede con los docentes que participan en las actividades escolares de sus hijos con la esperanza de que sean los maestros y los expertos quienes les resuelvan sus problemas, incluida la idea de que acudir a la escuela forma

parte de las obligaciones a cumplir para no perder los beneficios que reciben a través de programas gubernamentales o asistencialistas a nivel privado.

Sabemos pues, desde hace muchos años, que los procesos de participación social en nuestros países son largos y complicados, por lo que las acciones de intervención implementadas en este programa no pueden ser evaluadas en términos absolutos sino en función de sus avances y retrocesos, de los aspectos que las van facilitado o, por el contrario, obstaculizando. Por ello, las acciones de seguimiento que actualmente llevamos a cabo son vitales para conocer el impacto del proyecto en términos autogestivos y las que, en consecuencia, nos permitirían a mediano y largo plazos determinar su eficacia y eficiencia con certeza. Sin embargo, el camino andado ha sentado las bases para que tanto las autoridades educativas como los miembros de las comunidades reconozcan que es posible y deseable generar procesos participativos con la concurrencia de todos, descubrir que cuentan con saberes y herramientas a su alcance para construir comunidades educativas libres de violencia y permitir que estas acciones tengan continuidad a partir de los docentes capacitados, los estudiantes participantes en talleres, filmaciones y redes sociales diversas, quienes ahora son capaces de replicar estas experiencias en su vida cotidiana.

Referencias

Aguilar, X., y Garrido, S. (2009). *Educación en habilidades para la vida por una adolescencia libre de violencia*, Tesis de licenciatura en Psicología. México: Universidad Veracruzana.

Bleger (1970). *Psicohigiene y Psicología Institucional.* Argentina: Nueva Visión.

Campuzano, M. (1987). "Revisión histórica de algunas de las corrientes teóricas en la psicoterapia de grupo" en *Revista de Análisis Grupal,* Vol. IV (4) México: AMPAG, pp.3-23.

Cano A. y Aguirre A. (2007). *Doña Perpetua. El poder y la opulencia de Elba Esther Gordillo.* México: Grijalbo.

Caplan (1966). *Principios de Psiquiatría Preventiva.* Argentina: Paidós.

Chadí, M. (2000). *Redes sociales en el trabajo social.* Argentina: Paidós.

Chávez, V. y Torres M. (2009). *Aplicación de una estrategia de intervención para mujeres en situación de violencia familiar.* Tesis de licenciatura en Psicología. México: Universidad Veracruzana.

Cunningham–Burley y cols. (2003). *Life in low income families in Scotland.* Research Report. Inglaterra: Scottish Executive.

Del Prette Z., (2002). *Psicología de las habilidades sociales: terapia y educación.* México: Manual Moderno.

Esteve José M. (1994). *El malestar docente*, México: Paidós, Ibérica.

Galindo, Selene A., (2009). *Formación de red social como prevención de violencia en menores de Telebachillerato,* Tesis de licenciatura en Psicología. México: Universidad Veracruzana.

García Oramas, M. J. y cols. (2007). "El grupo de reflexión de orientación psicoanalítica como espacio de articulación de saberes y prácticas para la transformación social" en *Revista Procesos Psicosociales,* Vol. 1, 2 y 3. México: Universidad Veracruzana, pp. 40-52.

Juidías, J. y Loscertales, F. (coordinadores). (1993). El *rol del docente: Enfoque psicosocial.* España: Muñoz Moya y Montraveta, eds.

Maqueo, B. (2009). *Estrategia de intervención teatral para la realización de una guía didáctica audiovisual*. Informe de investigación de la Facultad de Psicología. México: Universidad Veracruzana.

Melero, J. (1993). *Conflictividad y violencia en los centros escolares.* México: Siglo XXI.

Miranda, R. (2002). "El mandato humanitario para los otros: una intervención posible" en *Pensar la Intervención. Revista Tramas, Subjetividad y Procesos Sociales;* junio-diciembre. Número 18 y 19. México: UAMX, pp. 171-190.

Palafox, J. (2009). *Grupo de reflexión para prevención de la violencia con jóvenes de Telebachillerato.* Informe de investigación de la Facultad de Psicología. México: Universidad Veracruzana.

Reyes Domínguez, G. (2009). *Redes sociales virtuales como una herramienta para favorecer una vida libre de violencia*. Tesis de licenciatura de la Facultad de Psicología. México: Universidad Veracruzana.

Reyes, J. (2004). *Descripción de estrategias de enseñanza en docentes de telebachillerato.* Tesis de maestría en Pedagogía. México: Universidad Veracruzana.

Ruiz Pimentel, S. y cols. (2009). "Competencias profesionales en estudiantes de psicología" en *Revista SEFPSI*, Vol. 12, en vías de publicación. México: UNAM.

Soto Martínez, A. (2002). "Procesos de intervención comunitaria" en *Pensar la intervención. Revista Tramas, Subjetividad y Procesos Sociales*. Número 18 y 19; junio-diciembre de 2002. México: UAMX, pp. 191-210.

Telebachillerato de Veracruz. Convocatorias estatales de Telebachillerato. Disponible en http://www.tebaev.edu.mx. Recuperado el 10 de agosto de 2010.

Reflexiones finales

El fenómeno de la violencia en la actualidad y nuestra propuesta de intervención

En el ámbito nacional y local, el fenómeno de la violencia ha adquirido una magnitud considerable y su incidencia en todas las esferas de la vida cotidiana, desafortunadamente, es cada vez mayor. Afecta de manera importante a la juventud que se encuentra en un momento de desarrollo personal permeado por la crisis social, económica, cultural, educativa y familiar, que hace cada vez más difícil brindarles las oportunidades que requieren para una vida plena.

No se puede afirmar que exista un paradigma conceptual único desde el cual interpretar, en toda su dimensión, la naturaleza psicológica y social del problema de violencia. Los diversos actos violentos que se manifiestan en la vida cotidiana, como lo propone Galtung, autor con el que compartimos nuestra concepción teórica sobre el tema, están sujetos a un gran sistema de relaciones interpersonales, enraizados en trasfondos familiares, educativos, culturales, religiosos y económicos y por ende, ligados a las situaciones personales y al ámbito social y

familiar, así como a las instituciones y comunidades a las que las personas pertenecen. Por ello, la violencia no es un problema de hechos aislados, de jóvenes problemáticos, de familias desintegradas, de comunidades pendencieras, sino un grave problema de desigualdad social, de salud y de seguridad de los ciudadanos que evidencia el desgaste del tejido social y la necesidad de crear propuestas que lleven a su recomposición.

Consideramos relevante mencionar que en lo que respecta a la violencia de género, se produce en sociedades como la nuestra donde no existe una justa redistribución económica y tampoco un reconocimiento social a la diversidad de sus ciudadanos, por lo que las desigualdades y las relaciones de poder siguen reproduciéndose entre las generaciones de jóvenes, en los ambientes cotidianos, en la esfera pública y privada, y son las mujeres jóvenes pobres e indígenas, quienes mayoritariamente siguen padeciendo formas de violencia sexual y de acoso por parte de los varones, entre pares por parte de hermanos y compañeros, y de los adultos, sean maestros, padres de familia o parientes.

De acuerdo con estas consideraciones, nuestra propuesta fue incidir en los ámbitos de la vida cotidiana de los jóvenes en donde la violencia se presenta de manera acentuada para construir junto con sus propios actores comunidades educativas libres de violencia.

Nuestros hallazgos sobre la violencia en los diferentes ámbitos y actores

En materia de la violencia experimentada y percibida por los diferentes actores de los telebachilleratos de Veracruz se confirman las tendencias nacionales y estatales de diferentes

estudios sobre la violencia entre la juventud: en materia de violencia contra las mujeres, los presentados en el informe del ENDIREH (2006) del INEGI; en lo que se refiere a la violencia en las relaciones de noviazgo, los de la encuesta nacional llevada a cabo en 2009 por el Instituto de la Juventud, así como los reportes de la ONU y otros organismos internacionales sobre la situación de los y las menores (Cepal, 2007). Además, evidencian la cultura de la no denuncia y de la impunidad que prevalece en nuestro país.

Así, los jóvenes de Telebachillerato que participaron en esta investigación reportaron haber tenido contacto con la violencia entre iguales, con sus parejas, maestros, padres de familia y personas de la comunidad, ya fuera como víctimas, victimarios o espectadores (siendo esta última la situación más frecuente). Además, las formas de violencia que prevalecen dentro y fuera de los centros escolares se presentaron de manera diferenciada para hombres y mujeres: mientras la violencia física atañe más a los hombres, la verbal y psicológica se relaciona más con las mujeres. Ellas a su vez son injuriadas con mayor frecuencia, pero los perpetradores más constantes son hombres.

En el ámbito familiar, el alcance del problema es un poco más difícil de averiguar ya que la denuncia es menos frecuente salvo en situaciones extremas. Encontramos casos de madres y padres que violentan a sus hijos cotidianamente, pero también el caso contrario, es decir, hijos, particularmente varones, que tiranizan a sus padres, especialmente a sus madres, las amenazan y golpean. Por ello, en cuanto a la relación con los padres de familia, al igual que con otros actores, consideramos que el reaprendizaje de formas de convivencia no violentas entre padres e hijos es un factor de suma importancia para el combate a la violencia.

Asimismo, nos pareció particularmente relevante incidir en el ámbito de las relaciones de pares entre los jóvenes, particularmente en la vida de pareja, pues es un espacio en el que, si bien reconocemos la emergencia de nuevas formas de relación más libres y autónomas, a la par de ello, vemos surgir nuevas formas de ejercer la violencia, en términos de control y vigilancia de unos a otras así como de violencia física y psicológica.

Del mismo modo que la familia y la pareja, el sistema educativo atraviesa una crisis profunda que deteriora las relaciones entre sus miembros. En su interior suceden cotidianamente hechos de violencia entre estudiantes, entre éstos y los maestros, y también entre los propios compañeros de trabajo sin que existan procedimientos claros para atacar y enfrentar estos problemas. En el exterior, se debe a la falta de recursos y de condiciones que faciliten la labor docente, tal como lo analizamos a lo largo de esta obra.

La problemática institucional es, pues, compleja. En los centros educativos prevalecen formas de jerarquía en los cuales las autoridades educativas y los sindicatos son los que toman las decisiones, lo que dificulta los procesos autogestivos, que son los que creemos pueden revertir la violencia.

Finalmente, en el ámbito comunitario nos parece importante subrayar las condiciones de aislamiento y de indefensión social con la que sus miembros enfrentan hoy en día situaciones de violencia (tanto en su interior como provenientes del exterior) cuando vemos avanzar de forma tan alarmante la violencia generalizada en todo el territorio nacional. Ante esta realidad, enfatizamos que es la organización social autogestiva y la conformación de redes sociales de apoyo lo que permitirá construir un futuro más esperanzador en nuestro país, mediante la construcción de formas de convivencia

libres de violencia entre las personas, escenario social al que le apostamos.

Las políticas sociales en la materia habrían de dirigirse al reforzamiento del tejido social comunitario, en condiciones de justicia y equidad, si se quiere abatir la violencia que golpea cada vez con más fuerza a la población, particularmente a sus grupos más vulnerables.

Discursos de patologización y victimización

Acompañando y reforzando esta realidad, observamos un discurso generalizado de culpabilización social, desesperanza y patologización sobre la situación de los jóvenes, quienes son percibidos por sus padres de familia y sus maestros como un problema para el que no cuentan con los recursos psicológicos y materiales para apoyarlos; discurso presente también en los medios de comunicación, entre las autoridades sociales y educativas, en fin, la viva encarnación del caos, como delincuentes, sin rumbo y propensos a caer en cualquier adicción y quienes, para colmo, ejercen la sexualidad de manera irresponsable.

Estos discursos simplifican la situación social que vivimos y sitúan la solución de estos problemas siempre fuera de la acción y el alcance de sus protagonistas, es decir, de los propios jóvenes y de los mismos padres de familia, docentes y miembros de la comunidad los cuales, desde nuestra perspectiva, juegan un rol fundamental en la solución. En su lugar, se declaran incompetentes, carentes de conocimientos y de habilidades para trabajar con sus propios hijos y alumnos, por lo que con frecuencia los remiten con profesionistas que los puedan ayudar pero a los que tampoco tienen acceso. Asimismo, la percepción de naturalización de la

violencia como una realidad imposible de transformar por parte de jóvenes, maestros y padres y miembros de la comunidad en general, dificulta la participación social.

Por otro lado, la falta de credibilidad en el sistema de impartición de justicia en nuestro país así como en la del apoyo de las autoridades civiles y escolares, incide en la dificultad de los actores comunitarios para enfrentar los problemas de violencia que atraviesan en sus comunidades. Las historias de denuncias no atendidas, la ausencia de procedimientos para encarar situaciones conflictivas, una visión de justicia impartida con privilegios, leyes que no operan cuando deben y el miedo ante las amenazas de venganza son historias que escuchamos reiteradamente en nuestro trabajo y que tienen como resultado lógico la desesperanza y la desconfianza generalizada.

Frente a este discurso, la Terapia narrativa nos pareció la estrategia apropiada para la desconstrucción de estas historias de fracaso y desesperanza hacia otras alternativas de solución de sus conflictos.

Alcances y limitaciones de la propuesta

Como lo hemos venido enfatizando para afrontar esta compleja realidad, nuestra propuesta apuntó a la reconstrucción del tejido social empezando por las acciones en los diferentes ámbitos de la vida cotidiana: la familia, la pareja, el salón de clase, los grupos de pares, la escuela, la comunidad, fomentando la participación activa de sus diversos actores. Para ello, revalorizar las pequeñas acciones, recuperar los propios saberes generados en las experiencias vividas, potenciar los recursos con que cuentan los propios actores y fomentar la interacción social para el desarrollo de propuestas

autogestivas fueron las estrategias de acción que privilegiamos en este trabajo.

Siguiendo el modelo de Investigación–acción, partimos de la realidad según la percibían sus actores para desarrollar acciones susceptibles de modificar sus propias realidades en torno a la violencia y a las creencias, ideas y prácticas que la sostienen, la hacen posible y la perpetúan. Estas acciones fueron de diversa índole e incluyeron grupos de reflexión, talleres vivenciales, redes sociales entre otras. El resultado fue positivo, aun a contracorriente de las tendencias actuales y gracias a la participación entusiasta de las autoridades y los docentes de los centros educativos de Telebachillerato (junto con quienes desarrollamos la propuesta de prevención de la violencia con estrategias metodológicas innovadoras) fue lo que permitió replantear en estos centros la función del profesorado y su disponibilidad para ayudar, el papel del alumno, las relaciones que se establecen entre compañeros mediante el aprendizaje cooperativo, todos ellos elementos indispensables para la construcción de un currículum de la no violencia, desafío no exento de obstáculos pero susceptible a desarrollarse.

La participación de estudiantes de la Facultad de Psicología para trabajar con estas comunidades educativas mediante un proceso de formación basado en el modelo de competencias para el desarrollo comunitario como parte de su formación curricular fue sin duda clave fundamental para el éxito de este proyecto.

Los resultados de este trabajo nos confirman que la metodología de la Investigación-acción, combinada con la utilización de herramientas innovadoras de trabajo participativo, desde el teatro hasta aplicaciones de la narrativa, los talleres vivenciales y el uso proactivo de la Internet, son estrategias eficaces que los jóvenes, docentes y padres de familia pueden utilizar en su vida cotidiana.

Por lo que, si bien la investigación, el análisis de los resultados y la propuesta de intervención sobre el fenómeno de la violencia que aquí presentamos es aún exploratoria, ciertamente allana el camino hacia la comprensión y el combate del mismo. Asimismo, coloca a la investigación en su justo lugar, es decir, al servicio de la promoción social, tan necesaria en el estado y en el país.

Nuestros retos a futuro son continuar con el seguimiento y la evaluación de las acciones emprendidas en los telebachilleratos así como con su implementación en otras modalidades educativas de bachillerato, grupos institucionales u organizados por la sociedad civil tanto en el ámbito local como en el nacional, incrementando así la colaboración entre la escuela, la familia y la sociedad; ello ciertamente derivaría en la formulación de políticas públicas que partan de las experiencias de base de la ciudadanía y, por ende, fortalezcan su participación y su capacidad de acción para el desarrollo de una cultura de convivencia social libre de violencia.

Anexos

Anexo 1. Producción académica

Tesis de licenciatura generadas	
Estudiante	Nombre de la tesis
Ariadna Hinojosa Vinagre	Formas de violencia familiar y de pareja presenciadas y vividas por los jóvenes de Telebachillerato. Xalapa.
Érika Yatzil Hernández Jiménez	Percepción social de la violencia en las relaciones de pareja de jóvenes de 14 a 18 años de edad. Xalapa.
Christian Denisse Sánchez Eusebio	Percepción social de la violencia en las relaciones de pareja de jóvenes de 14 a 18 años de edad. Naolinco.
Selene Arlette Galindo Mercado	Formación de red social como prevención de violencia en menores de Telebachillerato.
Érica Monserrat Burciaga Mora	La Educación para la Paz y los Derechos Humanos como una herramienta para prevenir la violencia entre adolescentes.
Vicente Chávez Vásquez	Aplicación de una estrategia de intervención para mujeres en situación de violencia familiar.
Sandra Yadira Garrido Capistrano	Educación en habilidades para la vida por una adolescencia libre de violencia.
Xany Aguilar Morales	Educación en habilidades para la vida por una adolescencia libre de violencia.

Mariana Torres Aguirre	Aplicación de una estrategia de intervención para mujeres en situación de violencia familiar.
Fernando Román Rodríguez	Violencia en las relaciones de pareja de jóvenes de 15-19 años.
Ariana Huerta Martínez	Programa de formación ciudadana con menores veracruzanos en edad reproductiva y situación escolar para construir una vida familiar y comunitaria libre de violencia.
Anabel Lizbeth Jiménez Martínez	Programa de formación ciudadana con menores veracruzanos en edad reproductiva y situación escolar para construir una familiar y comunitaria libre de violencia.
Paulina Hernández Arrazola	Pueblo chico, infierno grande; analizando la violencia de género en un contexto rural.
Beatriz Ivette Rivera Hernández	Descripción de situaciones de violencia percibidas por docentes del TEBAEV.
Jony Palafox Huerta	Grupo de reflexión para prevención de la violencia con jóvenes de Telebachillerato.
Genoveva Reyes Domínguez	Investigación participativa y redes sociales virtuales, como una herramienta para favorecer una vida libre de violencia
Karina Bustamante Ángel	Grupo de reflexión: Una propuesta de intervención para el combate de la violencia institucional.
Berenice Maqueo Acosta	Estrategia de intervención teatral para la realización de una guía didáctica audiovisual.

Foros de difusión del proyecto

•*Mesa redonda*: Los programas institucionales para combatir la violencia entre la juventud veracruzana: sus alcances, limitaciones y posibilidades. Día Internacional para Eliminar la Violencia contra las Mujeres, Facultad de Psicología Xalapa, 3 de diciembre de 2007.
•*Foro estudiantil*: Estrategias de intervención para prevenir la violencia en comunidades educativas, Facultad de Psicología Xalapa, 22 de septiembre de 2008.
•*Presentación de materiales didácticos para prevenir la violencia. USBI, Xalapa, 30 de septiembre de 2009.*

Ponencias presentadas en eventos académicos

•Construyamos juntos una comunidad educativa libre de violencia.
2° Congreso internacional de Psicología Comunitaria. Junio 2008. Lisboa, Portugal.
•Los estudiantes de Telebachillerato ante la violencia en sus comunidades XXXV congreso del CENEIP, Puerto Vallarta, abril 2008.
•Los jóvenes por una vida libre de violencia. VIII congreso anual de investigación del tercer sector en México: solidaridad y gobernanza para el cambio social. Tlaquepaque, Jalisco, septiembre 2008 .
•Construcción de comunidades educativas libres de violencia. FILU, Xalapa, septiembre de 2008.
•Jóvenes en la participación y la política pública, Coloquio internacional desarrollo, políticas públicas y reconstrucción de territorios. México, D. F; 4 marzo de 2009.
•Incorporación de la perspectiva de género a la currícula de las licenciaturas en la Universidad Veracruzana. Primer foro universitario *Construyamos juntos nuestro futuro*. 22 a 26 de junio 2009. USBI, Xalapa.
•Formación ciudadana para el combate a la violencia de género en comunidades educativas de Telebachillerato del estado de Veracruz, México. I Congreso Internacional *Género y Frontera*, La Laguna, Tenerife, 13 de noviembre de 2009.

Actividades de vinculación

Estancias
•Instituto de Investigaciones Sociales, Universidad de Costa Rica
•Departamento de Ciencias de la Educación, Universidad de París 8, Saint Denis.
•Instituto de las Mujeres, Universidad La Laguna, Tenerife, España.

Anfitrionas de:
•Dr. Gilles Monceau del Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de París 8, Saint. Denis
•Dra. Carmen Caamaño Morúa del Instituto de Investigaciones Sociales de la Universidad de Costa Rica
•Dr. André Sirota del Departamento de Psicología de la Universidad de París 10, Nanterre.

Artículos publicados

•Formas de violencia familiar y de pareja presenciadas y vividas por los jóvenes del Telebachillerato. Revista electrónica *Procesos psicológicos y sociales*. Vol. IV 2008. ISSN 1870 – 5618. Facultad de Psicología de la Universidad Veracruzana, México.

Artículos publicados

•El proyecto colectivo de investigación como experiencia de aprendizaje. Revista electrónica *Procesos psicológicos y sociales*. Vol. IV 2008 .ISSN 1870–5618. Facultad de Psicología de la Universidad Veracruzana, México.
•Violencia observada y/o experimentada en espacios públicos de comunidades del estado de Veracruz. *Revista SEPSY*. Vol. 12 2009. ISNN 1870-2335 Y 3675 SIPAL. UNAM, México.
•Competencias Profesionales, en Estudiantes de Psicología. *Revista SEPSY*. Vol. 12, 2009. ISNN 1870-2335 Y 3675 SIPAL. México: UNAM.
•Formación ciudadana para el combate a la violencia de género en comunidades educativas de Telebachillerato del Estado de Veracruz, México. *Memorias del I Congreso internacional género y frontera*, La Laguna, Tenerife, en vías de publicación.

Formación de formadores

•50 estudiantes de las facultades de Psicología Xalapa y Poza Rica inscritos en las experiencias educativas de Proyecto de Investigación e Intervención, Servicio Social y Experiencia Recepcional. Fueron capacitados y asesorados para realizar la aplicación de los instrumentos en el trabajo de recolección de información, coordinar las experiencias de intervención y la realización de sus tesis de licenciatura derivadas de la experiencia.
•350 docentes de las escuelas de Telebachillerato fueron capacitados durante las diversas fases.
•250 estudiantes inscritos en escuelas de Telebachillerato fueron capacitados durante la fase de intervención.

Materiales didácticos elaborados

•Impresión de 1000 DVD y Guías didácticas *Construyamos comunidades educativas libres de violencia* en formato caja.
•Impresión de 500 DVD y Guías didácticas *Construyamos comunidades educativas libres de violencia* en formato sencillo.
•Video de presentación del proyecto.

Anexo 2. Información complementaria sobre las situaciones de violencia experimentadas y vividas por los diferentes actores de Telebachillerato, producto del análisis realizado por los tesistas.

Situaciones de violencia desde el punto de vista de los jóvenes.

1. Las formas de violencia que sufren los varones y las mujeres son la violencia física, sexual y psicológica; sin embargo, las mujeres las viven en mayor medida.

2. Los jóvenes también sufren de manera cotidiana la violencia en sus relaciones de pareja pero la naturalizan, es decir, la consideran como parte de la vida diaria, todo ello fomentado por la cultura a la que pertenecen.

3. Los jóvenes sólo reconocen la violencia más visible que es la física y tienen dificultad para reconocer otros tipos de violencia.

4. Los hombres de zonas rurales perciben la violencia como algo normal y cotidiano, mientras los de zona urbana la desaprueban.

5. Los hombres de zonas rurales manifiestan que los celos se deben a la preocupación por la pareja, además que con un periodo más largo de novios tienen más derechos sobre ellas, algo que desaprueban los hombres de zonas urbanas.

6. Las mujeres, tanto de zonas rurales como urbanas, concuerdan en que el tiempo de vida de pareja no da derechos sobre ellas y desaprueban los celos hacia ellas, sin embargo las mujeres de la zona rural tienden a considerar los celos como si se "preocuparan" por ellas.

7. Para los estudiantes, es relevante la construcción de la equidad de género entre sus compañeros.

8. Para todos los actores es importante crear una la cultura de no violencia de género.

9. La familia es considerada por todos los actores como gestora de la violencia o de la no violencia, entre sus miembros

10. La creación de estereotipos de género juega un papel importante en la incidencia de la violencia.

11. Los jóvenes manifestaron la necesidad de apoyo entre los compañeros del mismo sexo y del sexo opuesto para enfrentar situaciones de violencia.

12. Las relaciones de noviazgo son en donde se expresan, en mayor medida, los diferentes tipos de violencia

13. Los jóvenes reconocen la violencia, pero no logran identificarla en su vida cotidiana y por ello se les dificulta reaccionar si son violentados.

14. La falta de control sobre sus propias emociones provoca en los jóvenes reacciones violentas.

15. La falta de estrategias de resolución de conflictos aumenta las reacciones violentas.

16. La mala comunicación provoca actitudes violentas.

17. La violencia es frecuente entre los compañeros de escuela, hombres y mujeres.

18. Las adicciones frecuentemente se ligan a la violencia.

Situaciones de violencia desde el punto de vista de los padres de familia

1. Al igual que los jóvenes las madres sólo reconocen la violencia física.

2. La mayoría de quienes sufren violencia pide ayuda a amigos y familiares, no a instituciones de salud y ministeriales.

3. La cultura se considera un factor determinante de la violencia que puede ser modificable para su erradicación.

4. Las mujeres sufren diferentes tipos de violencia, sin embargo, hay un sector que busca cambiar las situaciones y salir del rol de esposas sumisas.

Situaciones de violencia desde el punto de vista de los docentes del Telebachillerato

1. Los tipos de violencia más evidentes entre los jóvenes son las burlas, los insultos y los golpes.

2. Se manifiesta una falta de capacidad de los profesores para prevenir y manejar la violencia en sus escuelas.

3. Las adicciones de los alumnos se relacionan con la violencia.

4. Los alumnos que son violentos suelen sufrir violencia familiar, particularmente psicológica.

Similitudes en las respuestas de los diferentes actores

1. Todos los actores identifican la violencia física, aunque no logran identificar los demás tipos de violencia.

2. Los diferentes actores naturalizan la violencia.

3. La familia y la cultura son consideradas como generadoras de la violencia.

4. Las adicciones se ligan frecuentemente a la violencia.

5. La mala comunicación se considera potencializadora de la violencia, así como la imitación de estereotipos violentos.

6. Las personas violentas suelen sufrir de violencia familiar, particularmente psicológica.

7. La escuela es considerada como un escenario donde se manifiestan actitudes violentas.

8. Tanto los jóvenes como los padres de familia y los docentes buscan generar cambios para erradicar la violencia vivida diariamente.

9. La falta de control en las personas, adultos y jóvenes, sobre sus emociones provoca reacciones violentas.

10. La cultura de la violencia se puede cambiar, no es intocable.

11. Para todos los actores es importante aprender a identificar y prevenir la violencia creando redes sociales que ayuden a disminuirla.

Diferencias en las respuestas de los diferentes actores

1. La población de la zona rural ha naturalizado más la violencia que la población urbana.

2. Los docentes y los padres de familia buscan personas preparadas (expertos) para apoyarse en el tema de violencia.

3. Se considera que los docentes no están preparados para enfrentar la problemática de la violencia.

4. Para todos los actores es importante aprender a identificar y prevenir la violencia creando redes sociales que ayuden a disminuirla.

Agradecimientos

Las autoras del presente libro agradecen la valiosa contribución de las siguientes personas, ya que sin ellas hubiera sido imposible concluir este trabajo que, aunque complejo, fue inmensamente satisfactorio.

Al Dr. Víctor Arredondo Álvarez, secretario de Educación del estado de Veracruz; Dr. Víctor Manuel Alcaraz Romero, secretario administrativo del Fondo Mixto CONACYT-estado de Veracruz; Mtra. Laura Martínez Márquez, titular de la Unidad de Planeación, Evaluación y Control Educativo de la SEV; Dr. Cándido Navarro Ramírez, director General de Telebachillerato; Ing. José Manuel Rivera Arau, subdirector Técnico, y a su equipo de trabajo, particularmente a los encargados del CRAAP: Mtra. Sandra Rafaela Blanco, Psic. Carolina Gisela Rodríguez Gómez y Mtro. Hugo Oliva Mesa; Mtra. Dinorah Lucía Blázquez Morales, jefa del Departamento de Televisión Educativa e Isabel Ramos Almeida, encargada de producción del mismo departamento, así como los docentes y estudiantes de este sistema.

Al Lic. Andrés Valdivia Zúñiga, Coordinador para la Difusión y Optimización de los Servicios Educativos; a la Profa. Blanca Estela Hernández y colaboradores del Departamento de Apoyo Editorial de la SEV, por su contribución en la edición del libro.

A nuestros colegas, el Mtro. Agustín Aguirre Pitalúa, ex director del Área de Ciencias de la Salud, Mtra. Esther Alcalá Garza, directora de la Facultad de Psicología-Xalapa, por su apoyo siempre oportuno durante la realización de este trabajo, a la Mtra. Mercedes Margarita Méndez Flores, directora de la Facultad de Psicología-Poza Rica Ver, por su apertura para colaborar en esta investigación. Asimismo, a los docentes de la Facultad de Psicología, Mtro. Enrique Zepeta García, por su contribución en el análisis estadístico de la fase diagnóstica; Mtra. Martha Campillo Rodríguez, por su generosidad al compartir con nosotras sus conocimientos académicos.

A Marie Chamussy Lesort, de Desarrollo Autogestionario A. C., por leer de forma crítica y entusiasta nuestro manuscrito.

A Constanza Alfaro Canizales, directora artística y Yaco Guigui Abbo, co-director de la compañía de teatro TISEV, así como a su profesional equipo de trabajo, por su invaluable contribución en la realización de las cápsulas de teatro filmado: jefe de producción: Juan José Villalobos Rodríguez; escenógrafa: Mónica Patricia Patiño Pineda; productora de Televisión Universitaria: Laura Demeneghi Rodríguez; asistente administrativa: Tania Mariana Cruz Guzmán; intérpretes: Martha Elena Cíntora Velásquez, Adriana Arizpe Amor, Ernesto Cordero Ortega, Karina Eguía Lozada, María Esther Espinoza Bonilla, Lorena Figueroa Luévanos, Marcos Flores Hernández, Fernando Flurens Zamudio, Rodrigo Hernández González, Sofía Pérez de Salazar Berruezo, Hamlet Ramírez Castillo, Joan Alexis Robles Toledo, Juan Sebastian Guigui Alfaro, Mitzraim López Domínguez.

A todo el equipo del Departamento de Televisión TEBAEV, por su aportación en la filmación de los guiones generados y actuados por los alumnos de Ángel R. Cabada y Tierra Blanca, así

como del profesor Efrén Montané Sosa y Eunice Sandria Olivares, bajo la dirección de escena de José Gerardo García Ortiz; y a los alumnos de la Facultad de Psicología Xalapa, que fungieron como asistentes de escena: Berenice Maqueo Acosta y Lázaro Salomón V., los camarógrafos: Moisés Maya Gozález y Orlando Reyes Nava y la experta Post-producción de TEBAEV: Isabel Ramos Almeida y Siddhartha Gámez Rosas.

A nuestro eficiente equipo de estudiantes prestadores de servicio social de la Facultad de Psicología Xalapa de la Universidad Veracruzana, quienes nos brindaron su compromiso y entusiasmo en cada una de las etapas de trabajo en las que participaron: Ariadna Hinojosa Vinagre, Claudia María Castillo Vargas, Lorena López Apodaca, Jorge Uribe Santamaría, Vianey Illescas de Felipe, Víctor Manuel Villa Martínez, Eder Martín García Cruz, Sócrates Palacios Rodríguez, Ana Rosenda Sampieri Mauss, Martha Ixchel Flores Reyes, Mayra Irubi Meza, Marco Antonio Abad Miranda, Héctor López Mata, Yudith E. Gil Castro.

Finalmente agradecemos a nuestras queridas familias y amigos por su cariño y estimulación permanente.

Este libro se terminó de imprimir en noviembre de 2010, siendo gobernador del estado el Mtro. Fidel Herrera Beltrán. Para su formación se usaron las fuentes Avenir 35 light, Avenir 35 light oblique, Avenir 65 medium y Presidencia Base.

ISBN: 978-607-00-3440-4

construyendo
comunidades educativas
libres de violencia

VERACRUZ
GOBIERNO DEL ESTADO

Secretaría de Educación

Universidad Veracruzana
Facultad de Psicología

CONACYT
Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología