

Publicación gratuita

Año 12 Núm. 24 julio - diciembre de 2017.

Temachtiani

ISSN: 1870-6576

La esencia del ser y del quehacer docente

maestro



Temachtiani

La esencia del ser y del quehacer docente

Alfredo Del Mazo Maza
Gobernador Constitucional

Juan Jaffet Millán Márquez
Secretario de Educación

Roque René Santín Villavicencio
Secretario Ejecutivo
del Consejo Editorial de la Administración Pública Estatal

Consejo directivo

Sara Graciela Mejía Peñaloza
Directora de la Escuela Normal Núm. 3 de Toluca

Ma. del Carmen Salgado Acacio
Subdirectora Académica

Edmundo Darío Soteno Tahuilán
Subdirector Administrativo

Comité externo

Sofía Herrero Rico, coordinadora de la cátedra UNESCO. Filosofía y Paz. Universidad Jaume I. Castellón, España.
Luz María Velázquez Reyes, docente-investigadora de la Universidad Autónoma del Estado de México.
Enrique Cruz Martínez, docente-investigador de la Universidad Autónoma del Estado de México.
Alejandro García Oaxaca, docente-investigador de la Escuela Normal Superior del Valle de Toluca.
María del Rosario Castañeda Reyes, docente-investigadora del Instituto Superior de Ciencias de la Educación, del Estado de México.
Aristeo Santos López, docente-investigador de la Universidad Autónoma del Estado de México.

Sandra Isabel Guadarrama Rojas
Directora de la revista

Alma Espinosa Zárate
Editora responsable

Rosario Bernal Pérez, Jorge Miranda Arce,
Antonio Cuadros Medina
Consejo editorial

Hermilo Carrillo Medrano
Diseño y producción editorial

Claudia Elena Robles Cardoso
Corrección de estilo

Víctor Manuel Galán Hernández
Traducción

Mónica Guerrero Mouret
Fotografía

FOEM
FONDO EDITORIAL ESTADO DE MEXICO

Temachtiani

© Segundo semestre: Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de México, 2017

ISSN: 1870-6576

latindex
Sistema Regional de Información en Línea para
Revistas Científicas de América Latina, el Caribe,
España y Portugal

Folio. 25351

TEMACHTIANI, año 12, núm. 24, julio-diciembre de 2017, es una publicación semestral editada por la Escuela Normal Núm. 3 de Toluca, a través del Consejo Editorial de la Administración Pública Estatal. Pino Suárez Sur núm. 1100, Col. Universidad, Toluca, México, C.P. 50130, Tel./Fax 2-12-34-16, 2-12-21-97, <http://normal3toluca.tripod.com/>, editorialn3@gmail.com, normal3toluca@gmail.com. Editor responsable: Alma Espinosa Zárate. Reservas de Derechos al Uso Exclusivo Núm. 04-2017-032116433900-102. Autorización Consejo Editorial de la Administración Pública Estatal CE: 205/05/03/17. Este número se terminó de imprimir en diciembre de 2016, en los talleres gráficos de Diseño e Impresión, S.A. de C.V., ubicados en Otumba # 501-201, colonia Sor Juana Inés de la Cruz, Toluca, Estado de México, C.P. 50040. El tiraje consta de 2,000 ejemplares.

Las opiniones expresadas por los autores no necesariamente reflejan la postura del editor en la publicación.

Queda estrictamente prohibido la reproducción total o parcial de los contenidos e imágenes de la publicación sin previa autorización de la Escuela Normal Núm. 3 de Toluca.

Índice

05

Gestionar la convivencia en la escuela.
Prevenir y actuar ante la violencia
Maria Jesús Comellas Carbó

22

Adicciones tecnológicas o cuando tu celular
inteligente te mete en problemas
Luz María Velázquez Reyes

56

Estar bien en la escuela
Alejandro Castro Santander

68

Memoria e imaginación en las narrativas docentes
sobre convivencia escolar
Ana Belem Diosdado Ramos

79

Education and Human Rights in Mexico
Estefany Mireya Hernández Ortiz

85

El papel de la educación en derechos humanos
en la escuela
Jacqueline Terrazas Galicia

92

Poesía
Yoab Osiris Ramírez Prado



Portada: Tejiendo sueños

Colaboradores

María Jesús Comellas Carbó

Doctora en Filosofía y profesora investigadora del Departamento de Pedagogía Aplicada de la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB). Realiza el proyecto de la Diputación de Barcelona "Espacios de debate educativo para las familias" en varios municipios de la provincia de Barcelona. Colabora de manera activa con medios de comunicación y coordina el proyecto del grupo GRODE de la UAB sobre prevención de la violencia en las escuelas.

Luz María Velázquez Reyes

Doctora en Pedagogía (UNAM). Miembro del SNI y perfil deseable PROMEP. Presea al Mérito en Prevención, Combate y Eliminación de la Discriminación en el Estado de México. Docente-Investigadora del Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México (ISCEEM), Docente de la Facultad de Humanidades de la UAEMéx.

Publicaciones recientes: 2014. ¿Estás bien? Pongamos alto a la violencia en la escuela. 2013. Basta de bullying para una escuela de convivencia y bienestar. 2012. Jóvenes en tiempos de oscuridad. El drama social de la violencia online. 2015. El cuerpo como campo de batalla, FOEM Toluca.

Ponente en la 2da. 3era. 4ta. 5ta. y 6ta. Conferencia Mundial sobre Violencia en la Escuela, realizadas en Québec, Canadá en 2003, Bordeaux, Francia (2006), Lisboa, Portugal (2008) y Mendoza Argentina en 2013, Lima Perú 2015, respectivamente.

Alejandro Castro Santander

Psicopedagogo institucional, docente, investigador, escritor. Director General del Observatorio de la Convivencia Escolar (Universidad Católica de Cuyo, Argentina, Cátedra UNESCO de Juventud, Educación y Sociedad de la Universidad Católica de Brasilia (UCB), Brasil.

Ana Belem Diosdado Ramos

Licenciada en Lengua y Literaturas Hispánicas por la UNAM. Maestra en Investigación de la Educación por el ISCEEM. Actualmente, cursa el Doctorado en Ciencias de la Educación en el ISCEEM, Generación 2016-2018. Asesora metodológica en el nivel de secundarias generales para el gobierno del Estado de México.

Estefany Mireya Hernandez Ortiz

Presea Nacional INCDA 2017 categoría abogada postulante; Licenciada en derecho por la Facultad de Derecho (UAEMEX), con Maestría en Derecho Procesal (Universidad Latinoamericana). Actualmente, es secretaria de equidad de género en el Ateneo Nacional de la Juventud, Comité Valle de Toluca. Docente en la Normal Núm. 3 de Toluca y en el Campus Universitario GES XXI.

Jacqueline Terrazas Galicia

Licenciada en Educación por la Universidad de Guadalajara; egresada de la Maestría en Derecho con área terminal en Derechos Humanos, por la Facultad de Derecho de la Universidad Autónoma del Estado de México. Diplomado en programación pedagógica para la docencia universitaria por competencias por la Dirección de Desarrollo de Personal Docente de la Universidad Autónoma del Estado de México.

Yoab Osiris Ramírez Prado

Maestro en Estudios Jurídicos por la Universidad Autónoma del Estado de México; actualmente cursa el Doctorado en Estudios Jurídicos en la misma institución.

Se ha destacado por su gusto en la oratoria, en la cual ha participado en diversos concursos y se le reconoce como campeón de oratoria. Actualmente, se desempeña como secretario particular del Dr. Jorge Olivera García, Presidente de la Comisión de Derechos Humanos.

Editorial

La violencia en el ámbito escolar es una realidad que niega cada día a millones de niños y jóvenes el derecho humano fundamental de la educación. El bullying/acoso escolar es un problema creciente en las aulas y es urgente garantizar que todos los niños y jóvenes tengan acceso a ambientes de aprendizaje seguros, inclusivos y sanos.

La Revista Temachtiani aborda este tema tan importante con la coordinación especial de la Dra. Luz María Velázquez Reyes investigadora reconocida internacionalmente sobre los temas de bullying, acoso escolar e influencia del uso de las TIC en los niños y jóvenes. El número 24 de la revista se realiza de forma complementaria a la revista número 18 que abordó también la temática de bullying, siendo de gran interés para la comunidad académica por la vigencia del tema y porque en México, el acoso escolar es una problemática que nos está afectando como sociedad.

En este número se congrega la participación de destacados investigadores del tema como: María Jesús Comellas Carbó quien en su artículo "Gestionar la convivencia en la escuela. Prevenir y actuar ante la violencia"; señala la necesidad de analizar el fenómeno de la violencia desde los contextos en que se da, con el fin de prevenirla y emprender acciones encaminadas a la convivencia. Luz María Velázquez Reyes reflexiona sobre el uso de las TIC, tomando en cuenta los aspectos positivos que conlleva el uso de éstas; así como el lado oscuro que las transgrede, todo ello en su artículo denominado "Adicciones tecnológicas o cuando tu celular inteligente te mete en problemas". Esta investigación se llevó a cabo con estudiantes de nivel bachillerato, analizando las diversas situaciones en las que se ven envueltos con el uso de las TIC; como por ejemplo la ciberviolencia y las distintas prácticas de riesgo, incluyendo adicciones, daños materiales y de salud. En el artículo "Estar bien en la escuela" el autor Alejandro Castro Santander reflexiona sobre las múltiples posibilidades que tiene la escuela para cultivar en los estudiantes la libertad de conciencia y el respeto de la verdad; priorizando la necesidad de generar un clima positivo de relaciones interpersonales entre sus comunidades escolares, el cual posibilite el ejercicio de valores capaces de transformarse en ámbitos protectores de derechos y responsabilidades. Ana Belén Diosdado Ramos en "Memoria e imaginación en las narrativas docentes sobre convivencia escolar" hace un ejercicio en donde se recupera la narrativa de los docentes, a partir de la memoria para conocer y comprender su práctica.

La autora Estefany Mireya Hernández Ortiz nos presenta un artículo en inglés, "Education and human rights in Mexico" en el que reflexiona el tema de los derechos humanos en la educación. Jacqueline Terrazas Galicia en "El papel de la educación en derechos humanos en la escuela" analiza cómo los derechos humanos se han constituido como uno de los referentes más significativos de las sociedades occidentales, enfatizando que a pesar de la continua difusión de estos en las escuelas, aún hay asuntos pendientes. Contamos con la colaboración poética de Yoab Osiris Ramírez Prado y la valiosa participación de Mónica Guerrero Mouret, artista mexicana multidisciplinaria que ha expuesto individual y colectivamente en México y en el extranjero. En Temachtiani continuamos trabajando para recuperar las opiniones vigentes más destacadas sobre temas y experiencias innovadoras en educación.

Sara Graciela Mejía Peñaloza



Gestionar la convivencia en la escuela. Prevenir y actuar ante la violencia

.....
[Maria Jesús Comellas Carbó](mailto:MariaJesus.Comellas@uab.cat)
MariaJesus.Comellas@uab.cat
.....

Sumario

I. El debate y las visiones sobre la violencia y la convivencia en los centros escolares; II. Factores fundamentales donde intervenir; III. Proceso de socialización: base para la convivencia, espacios, habilidades y contextos; IV. El centro escolar como contexto de la socialización; V. El grupo: contexto de convivencia; VI. El reto de detectar la vulnerabilidad; VII. Liderazgo y su función educativa; VIII. Atributos asociados al rol de líder; IX. Tipos de liderazgo; X. El profesorado líder nato del grupo; XI. El mayor reto educativo: aprender competencias y matices para convivir

Resumen: es necesario analizar el fenómeno de la violencia desde los contextos en que se da, con el fin de prevenirla y emprender acciones encaminadas a la convivencia. El caso de las escuelas es fundamental pues son estos espacios en donde se puede favorecer la convivencia, lo cual permite acceder a la totalidad de la población y construir un marco de convivencia sistematizado, a través del liderazgo del profesorado.

Dado lo anterior, es necesario comprender las diferencias de todos los que conforman nuestro contexto; pues son estos los que construyen las percepciones del lugar que ocupan en el grupo. Así, el sentido de pertenencia o de exclusión es el factor determinante de las actitudes y respuestas individuales lo cual genera bienestar o vulnerabilidad; siendo el mayor reto de la educación: aprender competencias para convivir.

Palabras clave: violencia, convivencia, socialización, vulnerabilidad, liderazgo.

I. EL DEBATE Y LAS VISIONES SOBRE LA VIOLENCIA Y LA CONVIVENCIA EN LOS CENTROS ESCOLARES

El término violencia es polisémico como sucede con los términos “normal” y “patológico”, por lo tanto su definición no es neutral y menos aun cuando sirve para tomar medidas para garantizar la supuesta y deseada erradicación. Los comportamientos, tengan el signo que tengan, deberían estudiarse dentro del contexto donde suceden y es este contexto,

Summary

I. Discussions and ideas about violence and coexistence in schools, II. Main intervention factors, III. Socializing process as the basis for coexistence, spaces, abilities and contexts; IV. School as a context for socialization, V. The group as a context for coexistence, VI. The challenge of detecting vulnerabilities, VII. The role of leadership in education, VIII. Leader's attributes, IX. Leadership categories, X. Teachers, natural born leaders in the classroom, XI. The biggest educational challenge: competence learning and coexistence nuances

Abstract: it is necessary to analyze the violence from the context of its origin in order to prevent it and take coexistence actions. In the case of schools it is fundamental, since they are places where coexistence may be promoted. Through the teacher leadership, this promotion enables access to the population to build a systematized coexistence framework.

Therefore, it is necessary to understand the differences of those within our context, since they build up the perception about the place they have inside the group. Thus, the sense of belonging or exclusion is the determining factor for the attitudes and individual responses, which generates the well-being or vulnerability, being the biggest educational challenge: To learn competences to coexist.

Keywords: violence, coexistence, socialization, vulnerability, leadership.

con un análisis sistémico, el que debería dar significado a su interpretación. Por ello la violencia y sus manifestaciones deben verse como un fenómeno complejo que se inscribe en las cadenas de interacciones (visibles o no) entre las personas dentro de su contexto social, en nuestro caso el contexto escolar. (Muchielli, 2002).

Igualmente es imprescindible diferenciar los enfrentamientos reactivos, impulsivos, ocasionales ante un conflicto, como parte de una situación de interacción en la que uno o varios actores participan de forma directa o indirecta, masivamente o de forma aislada de aquellos que pueden tener una cierta planificación, frecuencia y duración.

Este sería el caso del bullying que estamos referenciando como el tipo de violencia sostenida, física o psicológica, cuyo objetivo no es sólo vulnerar las pertenencias de una o varias personas sino herirlas en su integridad y en su identidad simbólica o cultural. Por su complejidad fundamental, se requiere cambiar la mirada si no se quiere reproducir esquemas, hablar mucho y no resolver nada (Comellas & Lojo, 2008) y por ello no centrar el debate, básicamente, en los hechos como noticia, sino buscar información del contexto, del centro y del grupo así como de las personas que participan (activamente o no) para poder llegar a un conocimiento sobre lo que ocurre y las actitudes individuales y colectivas poniendo énfasis, sobre todo, en los factores que lo hacen posible porque nada es individual (es importante dejar de hablar de perfiles individuales) ni tampoco las acciones que deban hacerse.

Esta mirada amplia de la dinámica con un enfoque sistémico es la única alternativa si se quiere incidir educativamente para erradicarlo, no sólo controlar o castigar, porque es la única forma que evita añadir prejuicios hacia tal o cual grupo o persona ya que cuanto mayor es el consenso sobre las descripciones con que se definen las situaciones (hechos, acontecimientos), o las personas, mayor será la dificultad para cambiarlos, reducirlos o anular su efecto "patologizador". Al introducir el etiquetaje (adolescentes difíciles, padres y madres demasiado permisivos, familias multi-problemáticas, familias inmigrantes, alumnado con dificultades y baja autoestima y un largo etc.) se incurre en un mayor riesgo de que las personas objeto de la descripción actúen por lo que se espera y se refuerce la visión que de ellas se tiene. (Toczek & Martinot, 2004).

Hay muchos ejemplos, el efecto Pigmalión o la profecías auto cumplidoras, que evidencian la gravedad de este enfoque que reproduce actitudes y respuestas adultas que afectan directamente la formación de la personalidad en el momento de la construcción del autoconcepto y auto imagen, a partir de las experiencias y las expectativas que se tienen de las perso-

nas que les rodean, especialmente familiares y profesorado incidiendo en la **autoestima**. Si se percibe una persona y se asocia a un comportamiento determinado se desarrollará la creencia de que no hay cambio posible. (**Indefensión aprendida**).

Este enfoque contextual posibilita hacer el análisis de las dificultades de convivencia en los centros escolares: violencia entre iguales, rechazo a la diversidad (cultura, intereses, rendimiento escolar...), y permite hacer una mirada global, considerando el grupo como unidad de análisis, implicando la totalidad de sus miembros y el rol individual de cada persona, posibles alianzas e influencias porque implica a todos los miembros. Sólo con este análisis del grupo se podrán modificar las dinámicas, visiones, actitudes y el rol de cada una de las personas y de los subgrupos que se forman.

Este análisis circular, en el que debe participar todo el grupo, permite explorar los acontecimientos, en el contexto donde se dan, comprender los factores que han intervenido ya que, de hecho, unos comportamientos similares pueden ser originados por causas variadas y, de igual modo, unas causas similares pueden tener unos resultados muy distintos. (Cascon, 2000). Al considerar los distintos factores asociados que interactúan entre ellos, con este análisis compartido: reacciones individuales asociadas, mecanismos de regulación se pueden elaborar las soluciones y tomar decisiones para cambiar los comportamientos.

Este proceso de análisis por parte de todos los miembros del grupo evita la percepción social de que la violencia en las escuelas es un hecho uniformizado sin valorar la complejidad y las dificultades que surgen del grupo o de la misma institución (Manciaux, 2002) y refuerza la visión de que el centro educativo es el lugar apropiado para favorecer el proceso de socialización, porque los retos y las soluciones son responsabilidad de todas y cada una de las personas que conviven y por ello la acción educativa debe darse en el contexto de cada grupo para que la totalidad de sus miembros participe en el proceso de aprendizaje de la resolución de conflictos y análisis de las interacciones y no sólo de los hechos y las personas consideradas individualmente.

Tiene sentido aprender el proceso de convivencia en el grupo porque convivir es vivir "con" y donde, conjuntamente, se puede hablar de factores, causas, influencias de los medios de comunicación y ver cómo se interviene. También es importante subrayar que no se aprende a convivir con teorías porque los mensajes teóricos están muy asumidos sino viviendo conjuntamente y aplicando los criterios y valores que se transmiten. (Meyran, 2006).

II. FACTORES FUNDAMENTALES DONDE INTERVENIR

Desde la responsabilidad profesional es necesario ahondar, pues, en el análisis de la dinámica del grupo y sus relaciones para frenar los discursos alarmistas o publicitarios y decidir, conjuntamente, alternativas educativas para favorecer el aprendizaje de la convivencia en la escuela, en la familia y en la comunidad. Actuar en el marco del centro escolar permite acceder a la totalidad de la población y ofrece la oportunidad de incidir y realizar este análisis grupal, en sus diferentes contextos: aula, otros espacios escolares (pasillos, patio...), compartir el debate, educar las actitudes, promover los valores y construir un marco de convivencia y sistematizar la acción educativa a lo largo de toda la escolaridad con el liderazgo del profesorado, profesionales de la educación, con el apoyo de las familias y la comunidad. (Comellas & Lojo, 2015).

Considerando que se hace este análisis en el contexto escolar se toman en cuenta tres factores que, de alguna manera, tienen una gran incidencia en el proceso y por tanto pueden ser focales en el debate:

- 1. El proceso de socialización: su aprendizaje: espacios, habilidades, contextos*
- 2. El centro escolar como contexto de la socialización*
- 3. El liderazgo del profesorado*

III. PROCESO DE SOCIALIZACIÓN: BASE PARA LA CONVIVENCIA, ESPACIOS, HABILIDADES Y CONTEXTOS

La socialización es el proceso a través del cual las personas aprenden a comunicarse y a relacionarse con unos códigos de conducta propios del contexto en el que viven y se da a lo largo de toda la vida.

En las primeras edades se requiere que personas adultas guíen el proceso, individual y colectivamente para favorecer las relaciones interpersonales, de manera que se pueda facilitar la adquisición de las competencias psicosociales y prosociales que permitan relacionarse de forma adecuada. En momentos de cambio es, también, imprescindible que se comprendan los códigos y pautas del nuevo contexto en el que se realiza el proceso de socialización. Este aprendizaje incide, desde las primeras edades, en el proceso de construcción de la propia identidad, del autoconocimiento, del conocimiento y comprensión de las individualidades con las que se establecen las relaciones y el conocimiento de las pautas y normas propias del contexto en el que se vive. Por ello, este proceso es fundamental para poder llegar a descubrir y respetar códigos, culturas y formas de relación más lejanas.

IV. EL CENTRO ESCOLAR COMO CONTEXTO DE LA SOCIALIZACIÓN

Con el desarrollo y aprendizaje de las distintas formas de comunicación: verbal y no verbal se inicia la socialización en el núcleo familiar donde, los códigos, los significados, la manera de dirigirse a los iguales, a los adultos conocidos o a los extraños, configuran los ejes del contexto relacional. Con la entrada en el centro escolar se amplía el repertorio de conductas ya que los mismos rituales no tienen el mismo significado según el lugar donde se está: familia, escuela, calle, lugares privados o públicos igual que los gestos y las palabras cambian según quién las diga, dónde y cómo. Todos estos factores muestran la complejidad que comporta el proceso y, también, evidencian las dificultades de comprensión que se dan en algunos momentos, ya que se requiere un grado de maduración cognitiva no vinculado sólo a la edad cronológica sino al proceso educativo que se va siguiendo a las pautas y demandas del entorno.

La comprensión de este proceso, partiendo del respeto, favorece que se integren progresivamente las exigencias y matices de la convivencia para llegar al desarrollo moral superando la ética de la justicia Kohlberg (1981), descubrir que ésta no es neutral ni universal y comprender el valor y fortaleza de la ética del cuidado (Gilligan, 2013) que defiende nuevos criterios válidos tanto en la vida pública como en la privada, para mujeres y hombres y para las diferentes circunstancias. Con este enfoque vinculado a los afectos y empatía se evitan formas excluyentes o segregadoras, consideradas como justas, cuando se dan situaciones complejas evitando las dificultades actuales y respondiendo a los retos de resolver las situaciones complejas de forma prosocial y no de manera inadecuada, excluyente o violenta.

Este proceso favorece, así mismo, superar la mirada egocéntrica –propia de la infancia– para asumir la mirada aloécéntrica –propia de la madurez– que favorece relacionarse, comprender que convivir implica ceder un espacio propio, asumir las frustraciones lógicas, no tener actitudes de sumisión sino tener autonomía para tomar decisiones, aunque no sean populares, detectar las matrices propias de las relaciones: amistad, simpatía, indiferencia, colaboración, etc. y buscar el apoyo y colaboración de los iguales para fortalecer el comportamiento positivo y la convivencia.

Nos basamos en la consideración de que, en una sociedad como la actual, con cambios tan profundos y rápidos, la convivencia debe ser el referente y la prioridad sobre el cual edificar la educación.

El centro escolar es, después de la familia, el primer y mayor grupo social organizado y liderado por profesionales de la educación donde las criaturas se integran, gracias a la consideración de que la educación es un derecho básico. Por tanto, la institución educativa permite al alumnado pasar de los códigos del microgrupo familiar a un contexto más amplio, con un gran repertorio de modelos y conductas, que entrará en contraste con las experiencias personales y los modelos adquiridos hasta el momento. El aula, formada por individualidades heterogéneas, será un sitio clave para continuar con el proceso de la socialización. (Hamon, 2004).

Es, pues, el contexto social básico donde se realiza, desde los tres a los dieciséis años, el proceso educativo que debe ofrecer una igualdad de oportunidades para que cada persona desarrolle unas competencias suficientes, de forma integrada en el proceso madurativo, implicando el campo cognitivo, afectivo, relacional y las habilidades para continuar la formación a lo largo de la vida, e integrarse en la sociedad, participando en el contexto donde vive de forma positiva y democrática. (Van Haeck, 2006).

También es cierto que el contexto escolar, por su complejidad, pone de manifiesto que el proceso de socialización no se da de forma espontánea y, como contexto no está exento de dificultades y riegos (*esquema 1*) lo que exige que la acción continuada del profesorado favorezca el aprendizaje y minimice las dificultades para que la convivencia se mantenga como prioridad sin creer que su aprendizaje está consolidado.

EL CENTRO ESCOLAR COMO MARCO DE SOCIALIZACIÓN	
Oportunidades	Un contexto educativo con adultos que lideran las relaciones Conocimiento del contexto y durabilidad de las acciones Conocimiento de las personas y profesionales durante 9 años o 13 Creación de vínculos estables Conocimiento de los recursos disponibles Disminución de inseguridad y de los miedos propios de los cambios Adhesión del alumnado al centro de pertenencia
Riesgos	Perpetuación de expectativas negativas Traspaso de informaciones irrelevantes en etapas de cambio Marco para experimentar modelos captados por las redes Traspaso de atribuciones negativas Falta de confianza Dificultades para responder a las demandas Dificultad para comprender las diversidades Competitividad y egocentrismos

Esquema 1)

La fortaleza del centro educativo, para favorecer el proceso de socialización, está en que hay una acción educativa profesional e intencionada por parte del profesorado, quien además de su intervención directa en el grupo e individualmente crea situaciones para promover, también, situaciones espontáneas para que se pluralicen las relaciones y sean focos de mejor conocimiento para que se den complicidades, entendimientos, diversidad de puntos de vista, rivalidades y comparaciones que permitan un aprendizaje amplio de relaciones entre iguales, que pueden perdurar fuera del centro educativo.

La convivencia incide y debe impactar, lógicamente, en la organización del centro educativo, el ideario y en los objetivos de aprendizaje para que pueda impregnar todas las situaciones y todas las decisiones: flexibilizar la constitución de los grupos, los criterios de agrupación, las dinámicas, buscar modelos que no estigmaticen al alumnado, esté en el grupo que esté, revisar y debatir los criterios y actividades que se hacen, interpretaciones que hacen los estudiantes y las familias de algunas decisiones por las repercusiones tanto por el proceso individual de madurez y aprendizaje como especialmente para la convivencia.

Facilitar, acompañar y modelar este desarrollo y madurez global no pasa por establecer unos objetivos curriculares aprendidos intelectualmente ni plantear soluciones u objetivos únicos. Aprender incorporando actitudes y valores difícilmente puede ser traducido de forma rígida en la programación ya que se trata de aprovechar cualquier situación que se de en el centro y valorar las consecuencias

que pueden tener algunas respuestas o el hecho de no darlas. Por ello, sí es preciso; en algún momento, tomar decisiones para garantizar las relaciones porque si hay un buen clima del grupo, los aprendizajes se adquieren de manera más eficaz y son clave para fortalecer y potenciar la cohesión y el entendimiento entre los pueblos. (Merckle, 2004).

Todas estas influencias socializadoras que se reciben, sumadas a las de otros canales que se den en la comunidad, acaban configurando la construcción de la identidad individual, y la comprensión de otras identidades con los mismos modelos de comportamiento compartidos o diferentes. (Comellas 2008). De aquí la importancia de tener una mirada amplia y respetuosa que permita el reconocimiento de las personas sin prejuicios ni predeterminismos superando la tan promovida tolerancia que no hace más que abrir brechas, juicios de valor y actitudes inapropiadas siempre que se incida como eje transversal del proceso educativo y de forma global (información, actitudes, comportamientos) y no sólo como traspaso de información ya que el mundo de la información y la comunicación ofrece muchos modelos visuales y repetitivos que tienen mucha influencia y por su rapidez de presentación dificultan el análisis y el sentido crítico. (Queiroz, 2006).

V. EL GRUPO: CONTEXTO DE CONVIVENCIA

El grupo es el núcleo o unidad formada por distintas personas que se sienten vinculadas y tienen un objetivo a cumplir. Es donde se construyen y se modelan las interacciones posibilitando el sentimiento de pertenencia. Hay que hacer un pequeño análisis de las tipologías del grupo para entrever los motivos explicativos de las posibles dinámicas y las características de las relaciones que se pueden dar.

Se habla de grupos primarios/secundarios según si tienen estabilidad en el tiempo y en sus vínculos y de grupos formales o no formales según su organización. (Cooley, 1933), aunque en algunos momentos puede ser una clasificación sólo parcialmente aceptable o se den simultáneamente.

El grupo aula, siguiendo estos criterios, es un grupo primario por la estabilidad en el espacio, el tiempo y los vínculos, ya que aunque haya algunas variaciones perdura durante la escolaridad. Simultáneamente tiene las características propias de los grupos formales que tienen organización y las relaciones que se generan pueden perdurar fuera del centro educativo como grupo informal porque se establecen amistades y subgrupos. La complejidad de las relaciones como grupo primario (*esquema 2*) y sus posibles repercusiones permite tomar decisiones para favorecer su gestión, promover cambios y evitar la estabilidad en el tiempo (cambios de grupo entre el alumnado de la misma edad cada dos años).

EL AULA, PRIMARIO Y FORMAL

ES PRIMARIO PORQUE:

- Hay un líder formal: el profesorado, que ha de guiar al grupo hacia la asunción de los objetivos
- Los miembros tienen tareas específicas y roles definidos, aunque no siempre son visibles
- Cada componente ocupa un lugar o estatus dentro del grupo
- Hay una serie de normas explícitas que concretan cómo tienen que ser las relaciones entre los componentes del grupo y hay otras implícitas que determinan la calidad de las relaciones
- El grupo debe conseguir unos objetivos
- Las actuaciones de cada miembro y las del grupo se evalúan
- Las relaciones que se establecen dentro del grupo no son inicialmente de carácter afectivo, ya que no se ha escogido pertenecer a este grupo por lo que no siempre hay coincidencia entre la posición que los demás atribuyen a cada miembro y la percepción personal de la posición que se ocupa
- No todos consiguen el mismo nivel de integración social dentro del grupo

ES FORMAL PORQUE

- Las popularidades en el seno del grupo provocan la búsqueda de estrategias de invisibilidad, enfrentamiento o competitividad
- La dinámica del grupo debe permitir que todos sus miembros participen en los objetivos de la organización y tengan posibilidad de utilizar sus habilidades
- Las normas del grupo afectan a la libertad de sus miembros dentro del contexto grupal y modelan las conductas
- La pertenencia al grupo provoca una evaluación positiva
- Se pueden producir relaciones más allá del centro por lo que serán ya relaciones informales

Esquema 2





VI. EL RETO DE DETECTAR LA VULNERABILIDAD

A pesar de ser restrictivo, el grupo aula continúa siendo una referencia para el alumnado, ya que los componentes tienen una edad parecida y pasan allí un tiempo (grupo primario) muy significativo. En el grupo se producen interacciones, con base en los procesos cognitivos, afectivos, percepciones, atribuciones, expectativas personales y sociales que condicionan la motivación para hacer algo y el posible rendimiento que finalmente se consigue, si hay una buena convivencia. En muchos casos, las personas cuando responden ante cualquier situación, lo hacen como miembros de un grupo y no como seres aislados. (Comellas, 2010a).

Por eso, pesa tanto la imagen que el grupo da a cada persona, ya que acabará interiorizándose como autoimagen y determinará las actitudes, valores, afectos y desafectos. Todo pasa de forma explícita o no (currículum oculto). Las personas, dentro del grupo, ocupan distintas posiciones con tareas y roles diferentes porque de hecho no todas comparten el mismo fin (niveles de formación, expectativas familiares) pero es fundamental que este fin no incida o disminuya el importante sentimiento de pertenencia.

Como grupo formal tiene objetivos instrumentales: educar, enseñar, transmitir cultura y conocimientos, pero también una función de adaptación basada en la interdependencia y la interacción que favorece la identificación de cada uno como miembro afectivo del grupo. En este grupo podemos identificar, como en todo el sistema grupal, una serie de roles, expectativas, normas y un conjunto de necesidades, intereses y motivaciones de cada una de las personas, para construir amistades y afectos que puedan trascender el aula. (Marchesi, 2005).

El aprendizaje de significados, roles, asumidos por propia voluntad o por las respuestas del grupo pueden modificarse. Es en este marco de aprendizaje donde la respuesta adulta debe favorecer el bienestar individual, evitar interpretaciones inadecuadas y en ningún caso debe permitir que la dinámica pueda interferir el proceso madurativo y en el bienestar individual.

La convivencia en el marco del grupo permite comprender cómo pueden variar los límites del propio espacio, el espacio de los demás miembros del grupo, los deseos compartidos o diferentes y las necesidades individuales y colectivas. La comprensión de las diferencias (todas las personas del grupo son diferentes), la frustración que comporta la espera, los matices y deseos de relacionarse, los criterios y reacciones de cada persona exigen una madurez que hay que adquirir progresivamente con la educación. Según el signo de esta dinámica relacional las personas construyen las percepciones del lugar que ocupan en el grupo. Por ello el sentimiento de pertenencia o de exclusión será el factor determinante de las actitudes y respuestas individuales y grupales generando bienestar o vulnerabilidad.

Cuando hablamos de vulnerabilidad, hacemos referencia a las dificultades que afectan a una persona para poder estar bien relacionada en el grupo (Marchesi, 2005). La vulnerabilidad, a menudo atribuida a quien tiene dificultades puede estar determinada por las actitudes de los miembros del grupo, explícitas o no, que condicionan poder relacionarse positivamente y determinan las maneras de responder y de reaccionar. (Pain, 2006).

VII. LIDERAZGO Y SU FUNCIÓN EDUCATIVA

Cuando hay malestar o sentimiento de no pertenencia éste debe ser analizado, porque es fundamental comprender su origen que es en donde se debe intervenir sin focalizarlo en la persona que responde de forma no apropiada. La detección de estos factores de vulnerabilidad aportarán datos para encontrar posibles indicadores explicativos (no justificativos), según su tipología ya que interfieren y dificultan el proceso de socialización. Entre estos factores podemos encontrar el bajo rendimiento escolar, la imagen corporal (malformación, obesidad, déficits, trastornos más o menos relevantes (TDHA, dislexia), intereses diferenciales de juego, de actividades de ocio o de elección personal de estilos de vida. (Merle, 2005), prejuicios según el contexto familiar, social, cultural que determina las visiones y categorías: “normales”, “diverso” o “anormal”. (Hirtt, 2009), y generan actitudes de rechazo, frialdad, alejamiento provocando situaciones dolorosas o excluyentes y favorece que el grupo perciba a una persona como más débil y vulnerable y ser foco de rechazo o marginación. (Lecompte, 2006).

Posiblemente esta situación dolorosa puede provocar actitudes reactivas de la persona fragilizada lo que acabará transformándose en un elemento de justificación de las actuaciones del grupo y de las reacciones de la persona excluida: “se lo ha buscado”, “no tiene habilidades relacionales” o “tiene una sensibilidad demasiado acusada”. Con esto, se constata que el problema relacional no es de la persona rechazada, sino el grupo, ya que los motivos de la exclusión dependen de los significados e interpretaciones que hacen las personas del grupo de cada uno de sus miembros. (Dubet, 2004). Quien protagoniza las acciones, quien las contempla, quien las recibe, son personas implicadas en la dinámica y es en esta red relacional donde hay que intervenir. Las respuestas del profesorado deben centrarse en todas las actitudes, exigen respuestas en el marco grupal para favorecer el análisis crítico de las actitudes y atribuciones que se hacen y guiar la construcción de pautas de convivencia inclusivas, prevenir situaciones de marginación y no focalizar las respuestas en el ámbito individual. (Comellas, 2010b).

Uno de los factores que debería generar mayor debate y sobretodo análisis es el liderazgo imprescindible del profesorado para ver sus fortalezas e implicaciones y, en el caso de que no lo ejerza, ver las repercusiones porque es quien debe gestionar los grupos y liderar educativamente el proceso de convivencia. Curiosamente en el marco empresarial se valora de forma muy explícita la función del líder ya que repercute en la productividad, la colaboración y la cooperación. Se ve al líder como protagonista de la dinámica de los equipos que incide en la institución, en el bienestar de cada persona y disminuye las pérdidas por bajas laborales.

Este mensaje en la institución escolar se desenfoca y, a menudo, se centra en el supuesto liderazgo de algunos alumnos o alumnas, confundiendo liderazgo con influencia, y no se focaliza en el rol del profesorado como responsable y líder del grupo y cómo debe favorecer no sólo la colaboración en los aprendizajes sino sobre todo liderar el aprendizaje de la convivencia (relaciones, dinámica, cohesión del grupo...) como base para la prevención y el tratamiento de las situaciones de violencia que puedan darse (Comellas, 2016) al margen de los resultados o “productividad”.

- *¿Por qué el profesorado asume sólo el rol de observador pero no de líder?*
- *¿Por qué en la formación inicial y continuada no se promueven las competencias para liderar?*
- *¿Por qué el profesorado pide “herramientas y estrategias” en lugar de formación sobre la dinámica de grupos?*
- *¿Por qué no se considera el claustro como un grupo en el que debe haber un liderazgo?*

VIII. ATRIBUTOS ASOCIADOS AL ROL DE LÍDER

La palabra "líder" en sí misma tiene muchos significados: puede centrarse en una figura célebre (como un héroe) con unas características especiales, como figura de respeto (autoridad científica, gracias a su labor, a sus descubrimientos, contribuciones a la comunidad), como "la persona capaz de inspirar y asociar a otros con un sueño". Las personas estudiosas de las dinámicas grupales destacan la importancia del líder como apoyo necesario para la mejora del grupo puesto que a través de su poder y desde su autoridad moral, consigue un clima favorable y de progreso para todo el grupo. Bailey & Cleggs, (1997), dan valor a la visión de Mintzberg y Pfeffer quienes definen el liderazgo como la capacidad de afectar al comportamiento de los demás por su poder legítimo basado en la experiencia. Para Showalter y Mulholland (1992), el líder deberá reforzar la comunicación y cooperación entre subgrupos para la solución de problemas y divulgar las experiencias tanto positivas como negativas para el grupo como factor de aprendizaje.

Con el liderazgo se da apoyo a todas las personas del grupo, para implicarles en la toma de decisiones, utilizando el lenguaje, creando cultura de mejora continuada, dando ánimos ante las dificultades, demostrando constancia para lograr el objetivo que se pretende, gestionando diferentes niveles de cambio para asegurar la unidad del grupo. La persona que lidera debe tomar iniciativas, gestionar, promover, incentivar, motivar de forma eficaz (Daft, 2007) a todas las personas del grupo y favorece el bienestar. Esta perspectiva holística centra la mirada en las habilidades globales de la persona líder porque el liderazgo es una cuestión de inteligencia, honradez, humanidad, coraje y disciplina. (Trevisani, 2005). Una regla fundamental para ser un buen líder es que tenga una buena relación con todas las personas que lidera: "No pongas a las personas en tu lugar: ponte tú en el lugar de las personas" ya que influye en la forma de ser o actuar y aunque en algún momento algunas personas pueden enojarse por sus acciones y decisiones no debe condicionar sus decisiones y debe continuar siendo accesible y estar a disposición de cada uno de los miembros del grupo.

Cuando dejen de presentarle sus problemas, inquietudes, deseos o dudas, ese día ha dejado de ser su líder, le han perdido la confianza. El líder, pues, es capaz de influir en las actitudes, opiniones y acciones sin necesidad de estar dotado de autoridad formal y se le juzga y admira por su eficacia y por su bondad.

IX. TIPOS DE LIDERAZGO

Existen diferentes tipos de liderazgo y cada uno de ellos con sus ventajas y desventajas e incluso, coexisten diferentes estilos de liderazgo según las tareas o los objetivos que se deben cumplir ya que no existe uno que sea claramente mejor que los demás.

1. Liderazgo *laissez-faire*

El tipo de *liderazgo laissez-faire* o *liderazgo delegativo*, es un estilo de no intervención y falta de feedback regular. El líder interviene sólo cuando es necesario y con el menor control posible y se basa en la teoría de que la dinámica del grupo no le corresponde por lo que no necesita intervención. Este tipo de liderazgo no tiene lógica en el marco educativo porque los componentes del grupo están en un proceso de aprendizaje de lo que importa convivir, no poseen las competencias suficientes y deben ser dirigidos para evitar una falta de control o patrones relacionales inadecuados, como ocurre en el tema de la violencia.

X. EL PROFESORADO LÍDER NATO DEL GRUPO

2. Liderazgo autocrático

El liderazgo autocrático permite que el adulto fije las directrices sin la participación del grupo. Concentra todo el poder y los subordinados han de obedecer las directrices que marca. Puede ser efectivo en momentos en los que se toman decisiones rápidas o cuando hay que controlar situaciones inapropiadas. La desventaja se da si de forma progresiva no se favorece la participación del alumnado lo que puede no estimular el compromiso afectivo imprescindible en el campo educativo.

3. Liderazgo democrático

Llamado *liderazgo participativo* crea entusiasmo para la participación de todo el grupo. Promueve el diálogo, tiene en cuenta las opiniones del grupo, contribuye al proceso de decisión y mejora la filiación y compromiso. Si no se pueden superar los desacuerdos entre dos o más partes del grupo requiere habilidad para mantener la motivación, colaboración y el equilibrio del conjunto de individuos y si es preciso toma la decisión final.

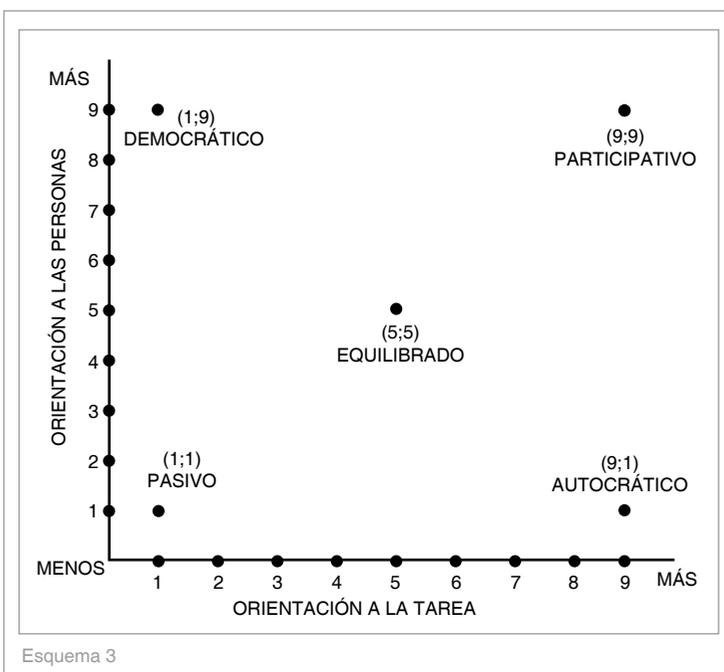
4. Liderazgo transformacional

Emplea niveles altos de comunicación para conseguir los objetivos y aporta una visión de cambio que transmite a los miembros del grupo. De esta manera, motiva y fomenta la participación. Es capaz de cambiar las expectativas, percepciones y motivaciones del grupo lo que favorece llegar a un nivel superior de moral y motivación. Tiene impacto sobre los miembros del grupo, se gana la confianza, respeto y admiración y se concentra en valores compartidos con el propósito de crear relaciones, dotar de mayor significado las actividades y ofrecer una visión compartida que permita a todas las personas funcionar conjuntamente en el proceso de cambio. Es un liderazgo proactivo porque promueve el desarrollo del potencial de las personas.

Con estas perspectivas es importante ver el liderazgo del profesorado que es multidimensional y hay que redefinirlo en el contexto educativo considerando la influencia que ejerce sobre el grupo concreto y que no viene dado únicamente por determinadas habilidades personales sino, también, por los objetivos, las circunstancias, las actividades y las características de las personas a las que se educa. (Comellas, 2015).

En el momento en el que se tiene reconocimiento del grupo, la influencia adquiere una fortaleza que podría ser equivalente a la autoridad cuando es “una manera de hacer socialmente reconocida”, a diferencia de la autoridad entendida como “poder socialmente reconocido”. Aunque los dos tipos de autoridad exigen un reconocimiento por parte de otros, son absolutamente distintos en el fondo y en la forma.

Esta autoridad, que es el fruto del saber y del saber hacer, puede modificar convicciones, atribuciones y actitudes y, a largo plazo, también el comportamiento de cada persona del grupo. Por tanto, es una actitud que lidera e influye (*esquema 3*). La comunicación con el alumnado debe responder a estas orientaciones y, por tanto, debe ser sistemática y continuada. Se deben establecer los canales de comunicación necesarios para seguir todo el proceso educativo de cada una de las personas del grupo e intentar que progresen en la consecución de unos objetivos que les pueden motivar para continuar su formación académica y profesional, al margen de la institución escolar.



Se trata, pues, de un enfoque que favorece asumir la autoridad liberadora que gestiona las relaciones aunque pueda comportar dificultades. Para poder actuar es importante que el claustro sea, también, un grupo en el que se puedan abordar los problemas y tomar decisiones de forma consensuada donde se explicita la cultura del centro, los valores y principios que se transmiten y se logre el apoyo de todas las personas para que el ideario educativo, los acuerdos y las decisiones se compartan y se muestren de forma coordinada a los integrantes de la comunidad: familias y alumnado: formas de agrupación, distribución del alumnado, tratamiento interdisciplinar y transversal de la convivencia etc.

Considerando que la dinámica grupal no está exenta de tensiones, debido a los distintos aprendizajes previos de cada persona antes de pertenecer al grupo, la autonomía y el grado de socialización, los deseos, los estilos relacionales, la posibilidad de asumir pequeñas frustraciones, la acción educativa, será fundamental y es función del profesorado gestionar y liderar la dinámica. El reto se centrará en hacer posible el aprendizaje, desprender algunas actitudes y reaprender nuevas formas de relación, para disponer de las competencias que deben favorecer las relaciones y comprender las actitudes y comportamientos que no se pueden aceptar (abuso de poder, marginación, desprestigio, etc.). Las experiencias que el alumnado tenga dentro del grupo influirán en su desarrollo individual y social, tanto en positivo como en negativo.

XI. EL MAYOR RETO EDUCATIVO: APRENDER COMPETENCIAS Y MATICES PARA CONVIVIR

En el momento en que la valoración del éxito escolar se focaliza en los rendimientos académicos y se juzga el claustro y centro educativo en función de las calificaciones escolares se minimizan aquellos aspectos que, siendo la base del desarrollo de la persona, favorecen el proceso educativo, el aprendizaje de competencias múltiples e inciden en el rendimiento académico. Se habla constantemente de las inteligencias múltiples y de la necesidad de centrar el aprendizaje en las competencias que preparan al alumnado para los retos que presenta el siglo XXI. Con demasiada frecuencia todo queda en palabras, en teorías y se traduce poco en las prioridades que deben ocupar en el día a día para potenciar la dinámica del aula.

Uno de los primeros objetivos que deben perseguirse es evitar perpetuar los roles que de forma natural se van construyendo. La observación en las aulas nos demuestra que es muy difícil que todo el alumnado se comunique e interactúe entre sí y no se evita que se produzcan subgrupos dentro del grupo, lo que tampoco es negativo porque hay afinidades y simpatías. Cuando dentro del grupo se establecen relaciones de simpatía y vínculo afectivo aparece el sentimiento de nosotros (nivel informal) que pueden dificultar la cohesión grupal y es donde radica la importancia de la acción del profesorado como elemento potenciador de las relaciones positivas, de los matices, de crear espacios de pertenencia y de mejora de la cohesión grupal, de simpatía o menor simpatía pero no de exclusión de los miembros del grupo o entre subgrupos.

Atender las redes de comunicación que se establecen dentro del grupo, identificar la emergencia de estilos, causas de su creación y mantenimiento, conocer la concordancia entre la posición real y la percibida por cada miembro dentro del grupo, es un rol que el profesorado debe ejercer como líder para mejorar y modificar las tendencias que de forma natural se establecen. La no intervención condiciona el proceso de socialización y, cuando no se hace de forma adecuada, se pueden dar situaciones y reacciones que determinan negativamente el proceso de socialización. Es importante evitar decisiones que perpetúan los estereotipos que eternizan roles y expectativas: “alumnado, frecuentemente alumnas, que responden mejor a las demandas del sistema educativo, acostumbran a ser las personas que, sutilmente, colaboran con el profesorado ya que les acostumbran a sentarse al lado de los que tienen mayor dificultad o que responden de forma menos sistemática a las demandas del sistema y así les controlan”; “Organizar un grupo de cuatro personas donde tres funcionan relativamente bien para que puedan hacer un trabajo y la cuarta es un alumno o alumna que tienen mayores dificultades no desde el punto de vista del rendimiento si no especialmente de comportamiento por lo que no va a participar”.

En ambos casos, está claro que los roles se hacen extraordinariamente visibles y se asumen dos perfiles predeterminados por la persona adulta: quien debe ser controlado que va a comportarse peor y los que deben controlar o colaborar se acostumbran a responder actuando con paciencia, si bien no tardarán en mostrar cansancio y sobre todo ninguna posibilidad de descubrir nuevas competencias y oportunidades de la persona marginada del grupo.

La vida del aula debe ser un lugar que en el que se potencien múltiples vivencias por lo que es importante la forma de agrupar y organizar al alumnado para realizar las tareas. La organización debe ser variada y cambiante, según los diferentes momentos del día y en el marco de los diferentes aspectos del aprendizaje: parejas, tríos, grupos de cuatro o de seis, a partir de diversos criterios y no sólo preferencias personales, homogeneidad de rendimientos ya que es fundamental que no se encasillen por factores individuales, rendimiento escolar o simpatías.

Esta variabilidad relacional es el marco imprescindible para el aprendizaje de los matices (simpatía, antipatía o indiferencia) y sobre todo es el contexto de aprendizaje de las competencias que permiten descubrir las formas de ser de cada persona y buscar conjuntamente maneras de relacionarse.

Organizar las tareas con base a grupos de dos, ofrece muchas más oportunidades porque es imprescindible que, inicialmente, se deba planificar el trabajo con la participación de ambos, y a la vez es imprescindible la implicación y la colaboración mutua para realizarlo lo que favorece que cada persona pueda mostrar actitudes, conocimientos, habilidades y competencias no partiendo del problema sino de las oportunidades y responsabilidades. Estas diferentes formas organizativas serán importantes si no se establecen con criterios deterministas ni homogéneos para los perfiles de las dos personas; sino decididos por el profesorado (azar, relaciones que no son frecuentes, acercar personas muy diferentes...) y además de ser variadas pueden ser de corta duración, para realizar una tarea concreta, y sobre todo que no estén constantemente determinadas por el rendimiento académico para evitar perpetuar las dificultades.

Es en este contexto donde cada estudiante puede participar y obtener una mejora de la propia imagen y la que el grupo tiene de cada persona poniendo en evidencia no sólo las inteligencias múltiples si no las múltiples habilidades. Se descubren formas de aprendizaje muy variadas según la experiencia individual y las motivaciones.

REFERENCIAS

- Bailey, J.& Clegg, S. (1997) *International Encyclopedia of Organizations Studies*. London. SAGE Publications.
- Cascón, P. (2000), *Educación para la paz y el conflicto*, Barcelona, Ciss Praxis.
- Comellas M. J. (2005). La acción participativa del profesorado y el alumnado en la dinámica del centro. Factor de prevención de la violencia. II Congreso iberoamericano sobre violencia nas escolas (Vol. CD, Chap.. Universidad de Pará Brasil.
- Comellas M. J. (2006), «Un observatorio abierto a la participación», *Cuaderno de Pedagogía*, 359, 79-84.
- Comellas, M.J. y Lojo, M. (2008). *Un cambio de mirada para prevenir y gestionar la violencia escolar*. Barcelona. Octaedro.
- Comellas, M.J. (2010a). Les relations groupales: approche analytique pour la réinterprétation de la violence scolaire. *Violence à l'école: recherches et interventions*. p. ed l'Harmatan.
- Comellas, M.J. (2010b). The role of teachers in the prevention of violence of education. *Psychology, Society, & Education*, 2(1), 31-43.
- Comellas, M.J. y Lojo, M. (2015) *Un enfoque educativo para prevenir la violencia en la escuela*. Barcelona. Octaedro.
- Comellas, M.J. (2016) *Aprendizaje de la convivencia en el centro. Rol del profesorado*. Norderstedt. Germany, Editorial Académica Española.
- Cooley, Ch. H.; R. Angell, L. Juilliard (1933), «Introductory Sociology» *Nova York, The American Journal of Sociology*, vol. 39, núm. 2.
- Daft, Richard L. *La experiencia del liderazgo*. (2007) S.A. Ediciones Paraninfo
- Dubet, F. (2004), *Els inégalités multipliées*, París, L'aube.
- Gilligan, C. *La moral y la teoría: psicología del desarrollo femenino*. México: Fondo de Cultura Económica, 1985.
- Hamon, H. (2004), *Tant qu' il y aura des élèves*, París, Seuil.
- Hirtt, N (2004) *L'école de l'inégalité*. Bruxelles. Éditions Labor.
- Kohlberg, L., *Essays on Moral Development: The Philosophy of Moral Development*, (Vol. I), San Francisco, Harper & Row, 1981
- Lecomte, I., (2006). *L'Ado fragile et l' école*, Brussel•les, De Boeck.
- Manciaux M., M. Gabel, D. Girodet, C. Mignot, M. Rouyer (2002), *Enfances en danger*, París, Fleurus, Psychopédagogie.
- Marchesi, A. (2005), *¿Qué será de nosotros, los malos alumnos?*, Madrid, Alianza.
- Merckle, P. (2004), *Sociologie des réseaux sociaux*, París, La Découverte.
- Merle, P. (2005), *L' élève humilié. L' école, un espace de non-droit*, París: Puf.
- Meyran, R., et al. (2006), *Les mécanismes de la violence. États-Institutions- Individu*, París, Sciences Humaines.
- Mintzberg y Pfeffer (1981) *Power in Organisations*, Boston. Pitman.
- Mucchielli, L. (2002). *Violences et insécurité*. París: La Découverte.
- Pain, J. (2006), *L' école et ses violences*, París, Économica, Anthropos.
- Queiroz, J.M. (2006) *L'école et ses sociologies*. París. Armand Collin.
- Showalter, M.J., y Mulholland, J.A. (1992): *Continuous Improvement Strategies for Service Organizations*, *Business Horizons*, julio-agosto.
- Toczek, M., D. Martinot (2004), *Li défi éducatif*, París, Armand Colin.
- Travesani Danielle (2005) *Negoziatore Interculturale: comunicazione oltre le barriere culturali. Dalle relazioni interne sino alle trattative internazionali*. Milano: FrancoAngeli.
- Van Haechk, A. (2006), *L' école à l'épreuve de la sociologie*, Brussel•les, De Boeck.

Adicciones tecnológicas o cuando tu celular inteligente te mete en problemas

*Las redes sociales son formidables
están llenas de gente con ideología
pero sin bibliotecas.*

Arturo Pérez Reverte

.....
[Luz María Velázquez Reyes](mailto:luzmariavr@hotmail.com)
luzmariavr@hotmail.com
.....

Temachtiani.

La esencia del ser y del quehacer docente
Año 12, Núm. 24 julio - diciembre de 2017.
ISSN: 1870-6576 *Latindex Folio*. 25351

Sumario

I. Introducción; II. Disponibilidad. Un mundo repleto de dispositivos; III. El celular un compañero y amigo pero que provoca distracción; IV. La prevalencia; V. Metodología; VI. Resultados; VII. Conclusiones

Resumen: a través de este trabajo se reflexiona sobre el uso de las TIC, tomando en cuenta los aspectos positivos que conlleva el uso de éstas; así como el lado oscuro que las transgrede.

Dicha investigación se llevó a cabo con estudiantes de nivel bachillerato, analizando las diversas situaciones en que los estudiantes se ven envueltos con el uso de las TIC; como por ejemplo la ciberviolencia y las distintas prácticas de riesgo, incluyendo adicciones y daños materiales y de salud.

Este estudio nos presenta cifras muy altas de nomofobia, término que se trabaja a lo largo del escrito y que nos da cuenta del fenómeno en la que se ve envuelta la sociedad de nuestro tiempo; lo cual se ve reflejado fundamentalmente en la forma en que los jóvenes asumen su socialidad.

Palabras clave: nomofobia, ciberviolencia, socialidad, TIC.

Summary

Summary: I. Introduction, II. Availability. A world full of gadgets, III. Cell phone. A distracting friend and partner, IV. Prevalence, V. Methodology, VI. Results, VII. Conclusions

Abstract: a reflection on the positive and negative aspects of ICTs is made through a research carried out with high school students. Different situations involving students' ICTs use are also analyzed, such as cyber violence and risk practices, including addictions, property and health damage.

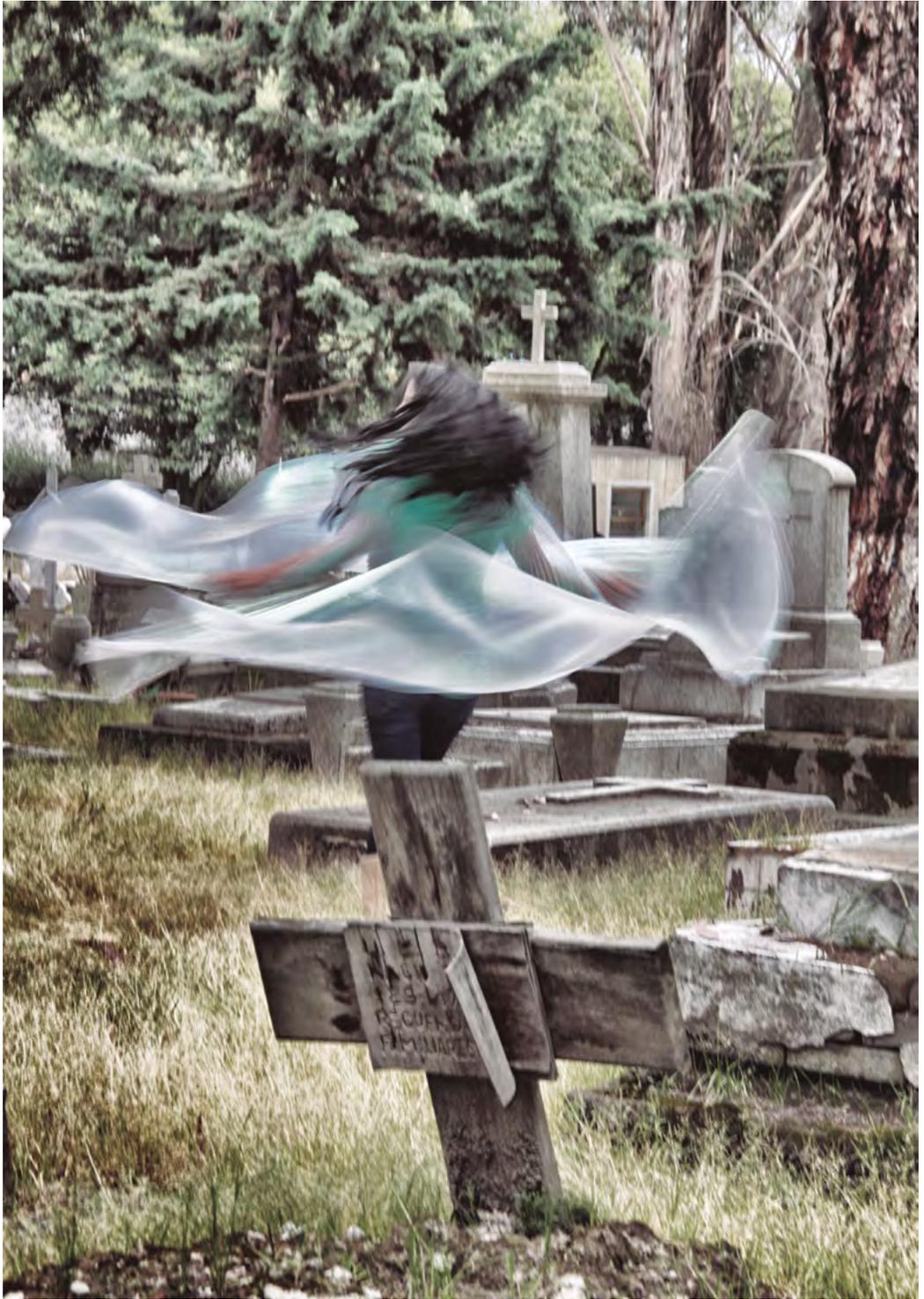
The study shows very high rates of nomophobia, a concept which refers to a common phenomenon experienced by the present-day society and is mainly related with the way young people understand their sociality.

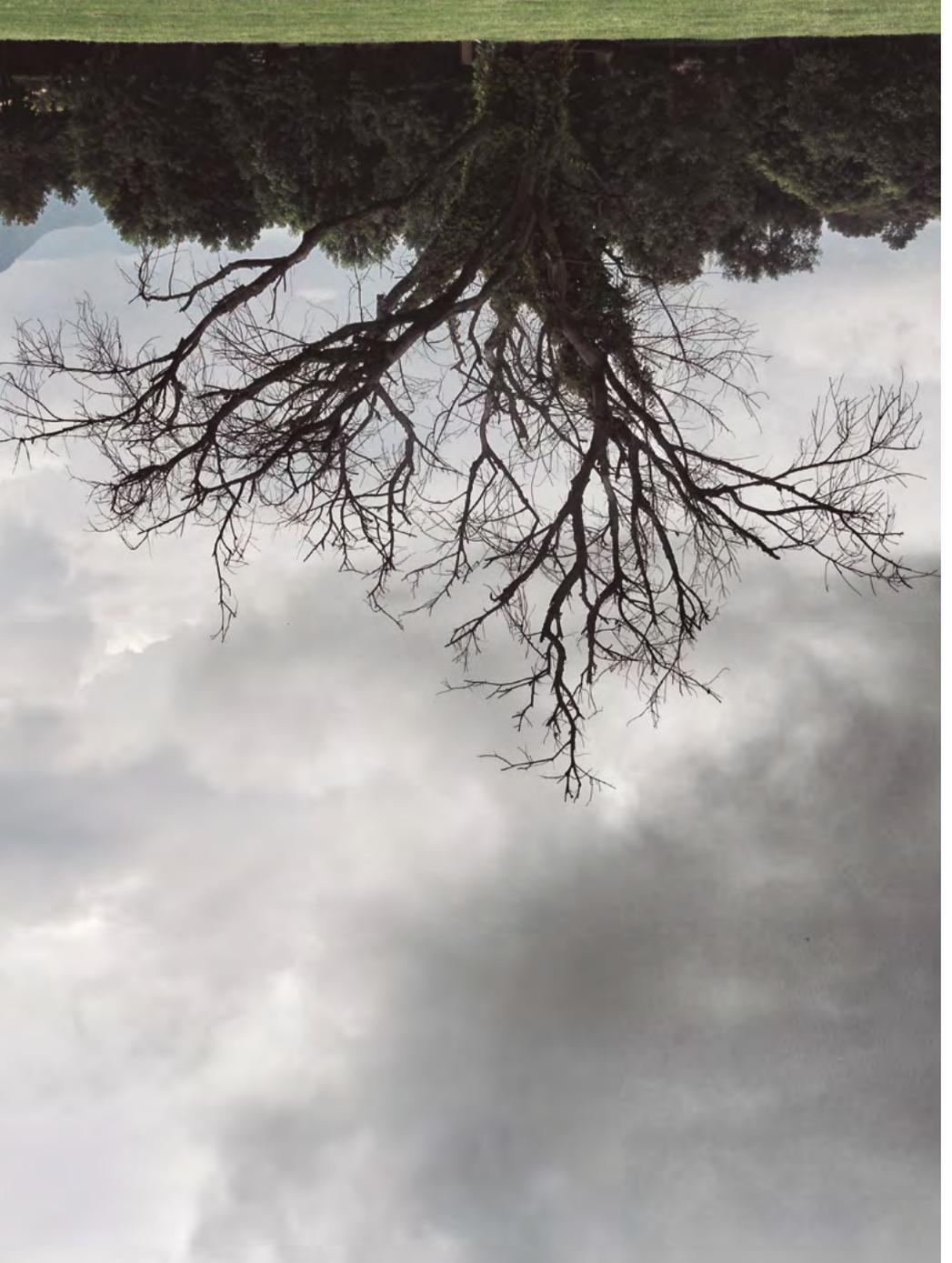
Keywords: nomophobia, cyber violence, sociality, ICTs.

I. INTRODUCCIÓN

Este artículo tiene el propósito de indagar las interacciones sociales que despliegan 351 estudiantes de preparatoria, a partir del uso y abuso del celular e internet, se explora tanto lo agradable, es decir las ventajas que les ofrece su uso, así como el lado oscuro, el cual comprende una gama muy amplia de expresiones de ciberviolencia (ciberacoso, grooming, sexting, sextorsión, suplantación de personalidad) así como las prácticas de riesgo, incluidas la adicción, la distracción, el

phubbing y los daños a la salud y los materiales, a partir de la combinación de metodología cuantitativa (aplicación del autoinforme "Tienes nomofobia" de Yildirim, Correira y Velázquez, 2017) y *metodología de la escucha* (Ferraroti, 1991) esta última sustentada en la recuperación de la narrativa de la experiencia estudiantil con el uso y abuso del celular.





II. DISPONIBILIDAD. UN MUNDO REPLETO DE DISPOSITIVOS

La “aparatación” del mundo, vislumbrada por Jaspers es una realidad patente en el día a día de millones de personas en el mundo, particularmente los jóvenes, adolescentes y niños quienes parecen desplazarse con total comodidad por este universo plagado de dispositivos electrónicos, como decía Ortega y Gasset: “Todo el mundo quiere tener aparatos grandes o chicos, útiles o simplemente divertidos” y es patente la “autoobligación” (Hedeigger, 2008) no solo de la posesión de más de un dispositivo, sino el cambio constante de ellos, en lapsos cada vez más cortos. Transitamos por una revolución epocal, conocida como la era de la técnica, debido fundamentalmente a la amplia difusión de los beneficios que acarrea, no obstante que los críticos exponen una y otra vez, sus efectos perversos o indeseables “La moda de los objetos pasa tan rápido como llega. Ya no existe más la *pertenencia querida para el corazón*”. (Bauman, 2011, p. 52).

De acuerdo a la “Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de las Tecnologías de la Información en los Hogares 2016” (ENDUTIH):

“En México 65.5 millones de personas de seis años o más utilizan internet; (59.5%) es decir, en solo un año aumentó 2.1 puntos porcentuales. También el número de usuarios de teléfonos inteligentes o smartphone creció de 50.6 millones a 60.6 millones entre 2015 y 2016, es decir, tres de cuatro usuarios de telefonía móvil cuentan con un teléfono inteligente (81.0%). En cuanto a la condición de género, entre los usuarios de telefonía celular el 51.6 % son mujeres mientras que los hombres representan 48.4%. Las principales actividades de los internautas mexicanos son: comunicarse (88.9%), tener acceso a contenidos audiovisuales (81.9%), entretenimiento (80.1%) y acceder a redes sociales (75.8%). Por otra parte, el comercio en línea para ordenar y comprar productos alcanza 15.9%. Entre los cambios que se registran es de destacar que el total de usuarios de computadora disminuyó 4.3 puntos porcentuales en el mismo periodo”.

Como se observa más de la mitad de la población mexicana está conectada.

Generacionalmente se habla de los *millennials*, para referirse a aquellos nacidos a partir de los ochenta, ligados al internet en multipantallas, dado que poseen y usan simultáneamente más de un dispositivo, son conocidos como “nativos digitales” (Prensky, 2001) debido a la incorporación natural de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) a su vida cotidiana, por su cercanía y amplia permanencia en las redes sociales, se les considera más que usuarios eventuales, *residentes* (Cassany, 2012) dado que acumulan más de siete horas frente a una o más pantallas, están tan habituados a las TIC, que sufren cuando éstas fallan o no las tienen consigo, son conocidos como *Geek* debido a su “fascinación por la tecnología y a la idea de hacer las cosas por placer” (Vannini, 2008, p. 166), adquieren y desechan dispositivos con entusiasmo y frecuencia en ocasiones delirante. Este deseo de novedad y de innovación permanente, conduce a inéditos modos de reproducción de comportamientos, “la telepresencia da origen a “otro espacio, otro tiempo y otra forma de relación entre personas” (Urresti, 2008, p. 30), ya desde 1936 Benjamin (2008) había advertido, que los instrumentos artificiales producen una relación inédita con uno mismo y el entorno.

III. EL CELULAR UN COMPAÑERO Y AMIGO PERO QUE PROVOCA DISTRACCIÓN

“Es pura ilusión, de que el hombre moderno domina la técnica, es ella la que nos domina” (Heidegger, 2008). Para este filósofo, estamos sometidos a los imperativos de la técnica, se acepta sin más la autoobligación de estar a la vanguardia en dispositivos, más se ignora el por qué se debería tener uno, más aun por qué se debería de cambiar incesantemente, es el caso incluso de los expertos usuarios, como son los niños, adolescentes y jóvenes pertenecientes a la *e-generación* (Venn, 2003) Para Benjamin la técnica produce fascinación, en la actualidad constatamos a cada momento que las TIC se han convertido en extensiones del cuerpo en movimiento, ya que las llevamos permanentemente con nosotros e incluso en dos actividades tan distantes como sería el uso del sanitario y los momentos románticos, puesto que hoy nos relacionamos sentimentalmente mediante por lo menos un dispositivo digital, el teléfono inteligente, principalmente, aunque no exclusivamente.

Los adolescentes y jóvenes despliegan una cultura visual, debido a que viven en un “mundo de pantallas” (Morduchowicz, 2012, p.74); esta sobreabundancia los ha acostumbrado a las “historias cortas” y a preferir videos sobre la lectura de libros de papel, mostrándose felices al provocar, como al recibir ruidos electrónicos o destellos en la pantalla, están “ciberenganchados” (Bauman, 2011), su umbral de vigilia se ha ampliado a altas horas de la noche si no es que incluso de la madrugada, disponen de Apps para casi cualquier actividad por insignificante que sea y suelen exhibir horror al salir sin su dispositivo o bien a perder la conectividad y/o agotar la batería (nomofobos).

No obstante, la enorme publicidad sobre los beneficios que la internet y los teléfonos inteligentes acarrear en torno a la socialización (Morduchowicz, 2012; Winnicour, 2006) lo cierto es que no hay consenso respecto a que el celular sea un dispositivo que facilite la creación y sostenimiento de redes sociales, ampliando el capital social del usuario, ya que para ciertos autores su uso favorece el aislamiento y las sensaciones de soledad. Aunque todos conectados cada uno permanece en su burbuja particular, dando origen a relaciones sociales sospechosas, debido en buena parte

a que “la soledad produce relaciones sociales virtuales y parece que aísla aún más. La gente se aísla en compañía virtual” (Callejo y Gutiérrez, 2012, p. 128), permanecemos hiperconectados pero no necesariamente nos vemos, en palabras del Dalai Lama: “El hombre nunca había estado en tan solitaria compañía”.

En esta misma línea de pensamiento Anders (2001), cuestiona a la sociedad actual, pues para este autor vivimos en una *dark age*, debido a que experimentamos una prosperidad digital, la cual ofrece la sensación de riqueza, nos percibimos ricos debido a la adquisición, disfrute y rápido descarte de múltiples dispositivos en buen funcionamiento, pero nuestra época es oscura, dice el filósofo, debido a que el “consumo alegre” no va acompañado de riqueza de experiencia, por lo que somos incapaces de apreciar que “los instrumentos se han apoderado de nosotros. Nuestros contemporáneos viven exclusivamente y no pueden vivir sino en, con, de y para sus aparatos, somos instrumento de nuestros instrumentos” (Anders, 2001, p. 287). Particularmente el uso de las TIC estimula una nueva cultura juvenil, puesto que “afectan los modos en que los adolescentes estudian, se divierten, se comunican, se expresan, sostienen amistades o establecen estrategias de seducción” (Morduchowicz, 2012, p. 29); sin duda las TIC producen nuevas subjetividades juveniles “se trata de una nueva dinámica epocal en la que florece y se disemina una nueva cultura juvenil trabada en redes sociales inmediatas, comunidades virtuales ampliadas y estilos radicales que hacen de la transgresión estética algo frecuente”. (Urresti, 2008, p. 66).

En los años más recientes se ha popularizado la palabra "nomofobia", que viene del inglés "no-mobile-phone-phobia", en otras palabras nomofobia se refiere al miedo a no tener consigo el smartphone. Entre los síntomas más palpables se encuentran: experimentar pánico a perderse de algo, en el caso de imposibilidad de ver las notificaciones en cualquier momento o bien de revisar las redes sociales, además puede resultar muy incómoda la sensación de sentirse desconectado al no poder chatear. De manera radical, a los nomofobos se les ha catalogado de *phonbies*, autómatas literalmente pegados a su dispositivo digital de manera permanente, suelen experimentar "modificaciones perceptivas" (Benjamin, 2008) ya que frecuentemente "sienten" que su celular vibró sin que esto suceda realmente. Por otra parte, concentrados en su teléfono inteligente, presentan un estado de distracción constante, "percepción en distracción", le llamaba Benjamin.

IV. LA PREVALENCIA

Carbonell, *et al* (2012) producto de la revisión de 14 estudios realizados en España, entre 2001 y 2011, refieren la prevalencia para el uso problemático de internet que oscila entre el 3.7% y el 9.9%, siendo los más jóvenes quienes serían más vulnerables al uso inadecuado de esta tecnología. En el caso del uso abusivo de la telefonía móvil la prevalencia va desde el 2.8% hasta el 13% en los adolescentes y el 21.6% en las adolescentes. Un dato también destacable es que los jóvenes sobreevaluarían la incidencia de este problema, considerándose un 16.2% adicto a internet y hasta un 27.7% adicto al móvil, que en realidad son porcentajes superiores a los encontrados empleando cuestionarios validados. En cuanto a los problemas que se asocian con el uso abusivo de internet, los autores citan, entre otros, insomnio y trastornos del sueño, disfunción social, depresión y ansiedad, "pensamientos negativos", síntomas somáticos, disfunción sexual, o malestar psicológico. El uso problemático del teléfono móvil se ha encontrado relacionado por su parte con consumo excesivo de alcohol, fumar tabaco, depresión, ansiedad, insomnio y fracaso escolar.

El estudio de Pedrero *et al.* (2012) revisó 86 artículos internacionales del período 2000-2011 que abordaban el tema de la adicción o abuso del teléfono móvil en adolescentes y adultos. En este caso, las cifras de prevalencia iban del 0% al 38%, siendo las mujeres que presentaban baja autoestima las más vulnerables al uso excesivo del móvil. Y de nuevo, se observó que las autopercepciones de uno mismo como adicto al móvil superaban las cifras obtenidas en los estudios realizados. También en consonancia con los datos provenientes de estudios españoles, la depresión y la baja autoestima se relacionaban con el uso abusivo del teléfono móvil.

En USA, en cuanto a violencia *online* se cuenta con los datos, entre otros, de Mitchel *et al* (2016) de la "Universidad de New Hampshire", quienes señalan una prevalencia entre 10 y 35% de maltrato *online* y agregan que la edad promedio de un agresor en línea, al igual que en el mundo real, es muy similar a la edad de la víctima, lo que coincide con Ibarra (2012) quien encontró que en el 59% de los casos de hostigamiento en línea a menores, proviene de otros menores. En particular con el uso del celular, en 2013, la "Universidad Baylor de Texas", realizó una encuesta, entre 453 personas, de las cuales 46.6% dijo haber ignorado a su pareja a través del celular; el 22.6% afirmó que este hecho les generó una pelea y el 33.6% señaló sentirse deprimido después de hacerlo. Por su parte, Turkle, (2013) encontró: 20% de la gente entre 18 y 34 años contestaba al teléfono mientras mantenía relaciones sexuales. Nueve de cada 10 estudiantes afirma enviar mensajes de texto en clase, 80% duerme con sus móviles y 44% admite que nunca desconecta. Correia y Yildirim (2015), investigadores de la *Iowa State University School of Education*, investigaron la adicción al celular en más de 300 voluntarios, hallando que es mucho más común en las mujeres.

En México de acuerdo a la “Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de las TIC, 2015”, 24.5% entre 12 y 18 años reporta haber recibido alguna forma de ciberacoso. Explorando las relaciones sentimentales de 306 estudiantes preparatorianos, Velázquez (2017) encontró que los jóvenes reconocen que las redes sociales facilitan y hacen más cómodo y divertido el cortejo, empero 47.66% reconoció tener problemas con su pareja por no entender lo que dice. 55.50% experimentó celos, por los diferentes comportamientos de su pareja en la red, ya sea subir una foto sugerente, agregar, recibir y hacer comentarios a contactos, 55.3% ha intentado *hackear* la cuenta de su pareja, 50.59% revisa el perfil de su pareja para ver con quien se comunica, 43.73% pregunta a su pareja sobre los amigos que tiene en línea. Y 40% acepta haberse enamorado de alguien a través de la internet, al menos una vez. La autora concluye: merodear por los perfiles de la pareja y contactos acarrea más enfado, contrariedad y desilusión que complacencia además de que la residencia *online* socava el bienestar subjetivo dado la autoimposición de mirar la felicidad ajena.

Sobre adicción al internet no hay consenso mientras algunos, reconocen altos índices (Griffiths, 2010) quien además acuñó el término *adicciones tecnológicas*; y Ahmed, *et al* (2011) quienes la consideran “la adicción del siglo XXI”, algunos otros se muestran cautelosos al respecto, Pedrero *et al* (2012) concluyen con respecto a la “adicción” a la telefonía móvil: “la literatura disponible no es suficiente para afirmar la existencia de un cuadro que pueda clasificarse como adicción al móvil, si bien la evidencia acumulada aconseja seguir investigando, ante la certeza de que un determinado porcentaje de personas experimentan consecuencias negativas asociadas a un excesivo uso de este medio de comunicación. Los estudios actuales son insuficientes” (Pedrero *et al.*, 2012, p. 149). Por su parte Carbonell y colaboradores se muestran totalmente de acuerdo en que: “los restantes usos de internet parecen ser seguros (en cuanto a la adicción) y por ello creemos que el término “adicción a internet” no debe utilizarse en el caso de España” (Carbonell *et al.*, 2012 p. 88). Como se observa, entre los investigadores existen diferencias, respecto a la adicción o no al celular, en lo que existe consenso es respecto a la necesidad de investigación profunda que abone al tema.

Resumiendo, sorprende el entusiasmo con el que se incorporan los beneficios de las TIC, eclipsando su lado oscuro, a la par de la omnipresencia de las TIC, en el día a día de jóvenes e incluso niños, deviene una aceptación ciega pese al control y dominación, Benjamin (2008) ya indicaba que la técnica constituye un instrumento de adaptación a las nuevas situaciones sociales. En este sentido, la vigilancia sutil a la que somos sometidos sin percatarnos de ella, así como la violencia que vemos en las pantallas serían dos maneras diferentes de sensibilizarnos para aceptar y naturalizar el hiperconsumo, disfrazado de “consumo alegre”, la observación implacable ni advertida ni consentida de la totalidad de las actividades *online*, así como la violencia en nuestro entorno. Por lo que considero necesario investigar, qué sucede en el mundo juvenil, en el cual el apego al celular parece una situación constante ¿se trata de una adicción tecnológica? (Griffiths, 2010), o simplemente es ¿la adaptación de una necesidad social? De cualquier manera me interesa interrogar sobre las relaciones sociales que se establecen consigo mismo y con el entorno, a partir del uso y abuso de TIC, en su versión de teléfono inteligente (Smartphone).

V. METODOLOGÍA

Las preguntas de investigación

¿Cuáles son los índices de nomofobia entre estudiantes preparatorianos? ¿Por qué del apego a este dispositivo?, ¿Cuál ha sido la experiencia con la violencia *online* de los estudiantes? ¿Cómo se da la narración de la violencia social *online*?

1. Para identificar tendencias se aplicó a 351 estudiantes de preparatoria, el autoinforme “¿Tienes nomofobia?” (Yildirim, Correira y Velázquez, 2017) durante los meses de marzo y abril de 2017.

El cuestionario está integrado por tres apartados:

a) *Datos generales (cinco preguntas)*

b) *Situaciones problemáticas que indican nomofobia. 25 aseveraciones tipo Likert, cada una incluye cinco tipos de respuesta de acuerdo a la frecuencia: Nunca, Casi nunca (si ha sucedido una o tres ocasiones); A veces (si ha sucedido entre 4 y 6 veces) y Casi siempre (si ha acontecido 7 y 9 veces), y Siempre (más diez veces) la temporalidad incluye exclusivamente el momento actual. El autoinforme incluye todas las condiciones que han sido asociadas a la nomofobia; es decir, experimentar incomodidad, angustia e incluso desolación por no disponer del celular.*

2. El cuestionario “¿Tienes nomofobia?” (Yildirim y Correira, 2015) fue previamente piloteado con 100 estudiantes de licenciatura entre septiembre de 2016 y febrero de 2017, este largo periodo permitió hacer diferentes modificaciones, al cuestionario original de 20 cuestiones, se le eliminaron dos debido a su obsolescencia incorporándose siete más, éstas últimas producto de los hallazgos encontrados en Velázquez (2017) quedando finalmente de 25 cuestiones. La aplicación del cuestionario se realiza en menos de 30 minutos.

3. Entrevista de grupos de discusión

La entrevista de grupos de discusión produce “un abanico amplio de respuestas y se obtienen detalles adicionales” (Barbour, 2013, p.29) por lo cual se realizaron siete entrevistas, a partir de dos “preguntas generadoras de narración” (Flick, 2007, p. 111) con la finalidad expresa de explorar la relación que los estudiantes mantienen con el celular tanto en lo positivo y agradable como también sobre la experiencia con algún episodio desagradable o trágico con el uso y abuso del celular. En estas entrevistas la temporalidad se amplió a tres años antes, es decir, cuando realizaban estudios de secundaria.

4. La combinación de estrategias (Flick, 2007):

a) aplicación del autoinforme, como punto de partida que arrojó datos cuantitativos que revelaron tendencias, las cuales fueron afinadas en b) la “Entrevista de Grupo de Discusión”, que capturó la voz de los estudiantes. Esta mixtura contribuyó en gran medida a la *crystalización* (Richardson citada en Barbour, 2013, p. 77) ya que puso “en relieve el valor de examinar simultáneamente la misma cuestión desde diversos ángulos diferentes” por lo que se generó una inesperada profusión de experiencia estudiantil puesta en texto.

5. El análisis de la narrativa estudiantil se realizó identificando en cada uno de los 351 relatos de experiencia, las *unidades de sentido discriminadas* (Giorgi, 1975), las cuales son fragmentos narrativos que comparten *hilos comunes* que revelan un *corpus de experiencia remota* (Geertz, 1994, p.94), el cual al ser interpretado a partir de la teoría da origen al texto narrativo que se presenta más adelante.

VI. RESULTADOS

Los hallazgos encontrados se exponen en cuatro apartados el primero y más corto se refiere a los datos personales de los 351 preparatorianos, en el segundo se presentan los índices de nomofobia encontrados a partir de la aplicación del autoinforme “Tienes nomofobia” (Yildirim, Correira y Velázquez, 2017); en el tercer apartado se presentan ocho diferentes categorías que concentran los testimonios estudiantiles sobre el gusto por el celular, coloreando el lado luminoso del uso de las TIC, en el cuarto y último apartado denominado el lado oscuro del celular se despliegan los hallazgos cualitativos sobre violencia a través de las TIC, desde el ciberacoso, pasando por la violencia de y contra sí mismo, la distracción y el *phubbing* que ocasiona el uso del celular, así como los daños materiales en los que se han visto implicados los preparatorianos.

1. Datos generales

351 estudiantes preparatorianos, 57.54% (202) mujeres y 42.45% (149) hombres, con una edad promedio, de 17 años, siendo el rango de seis años, que va desde una edad mínima de 15 y máxima de 21 años. En promedio, los preparatorianos han tenido cinco celulares, el rango es bastante amplio ya que transita de dos a 21 celulares. No se observan diferencias significativas en el promedio de celulares entre mujeres y hombres. Los estudiantes investigados pertenecen a tres escuelas preparatorias de financiamiento público; dos ubicadas en una zona urbana (una con turno matutino y la segunda turno vespertino), la tercera aunque urbana se encuentra ubicada en una colonia marginal de la ciudad de Toluca, asisten a primer y tercer grado.

2. Nomofobia

La nomofobia es el miedo a perder la conectividad, experimentando diversas molestias como ansiedad, preocupación y agobio. A continuación se presentan los índices encontrados a partir de la aplicación del autoinforme “¿Tienes nomofobia?” (Yildirim, Correira y Velázquez, 2017); los índices se presentan de mayor a menor frecuencia. El total se integra por las frecuencias de cuatro de las cinco columnas, es decir las columnas que registran frecuencias superiores a una ocasión. Además se desagregan los porcentajes de acuerdo al sexo, hombres y mujeres además de la frecuencia con que ocurre.

Cuadro Núm. 1 Índices de nomofobia

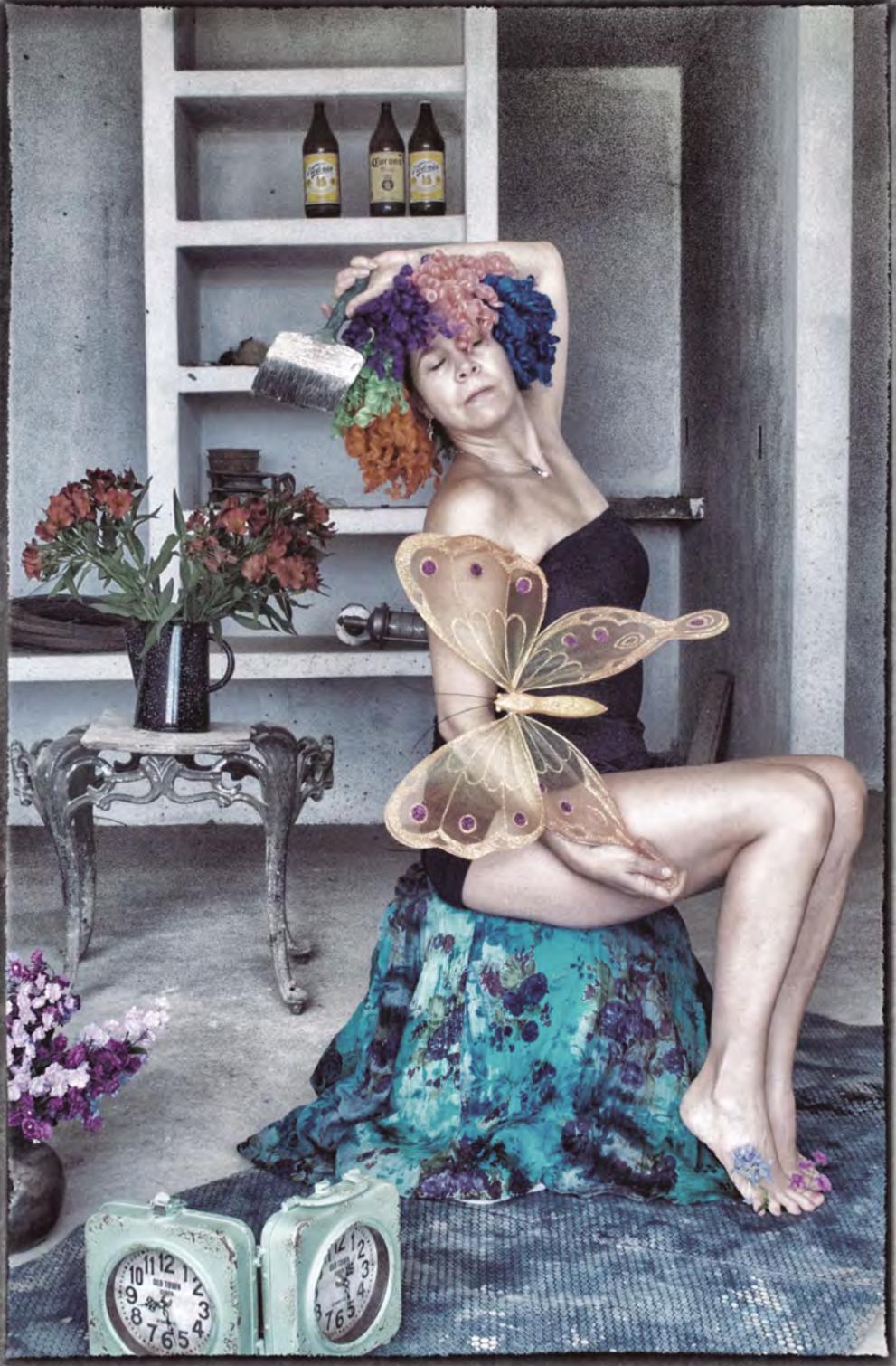
	H	M	Total
	%	%	%
6. Me da pánico quedarme sin crédito en mi tarifa de datos mensual	24.50	29.34	93.85
13. Miro constantemente mi celular	38.17	52.13	89.73
4. Me molesta no poder usar mi teléfono y sus aplicaciones cuando quiero hacerlo	36.46	48.71	85.19
25. Al despertar, mi celular es lo primero que miro	35.61	49.00	84.62
2. Me molesta querer buscar información en mi dispositivo móvil y no poder hacerlo	36.46	46.72	83.01
23. Nunca me separo de mi celular	34.70	48.14	82.62
1. Me siento incómodo(a) si no dispongo de acceso constante a la red a través de mi celular	34.75	45.86	80.57
21. Duermo cerca de mi celular	34.18	45.01	79.21
24. En caso de olvidarlo, soy capaz de regresar por él	35.61	41.88	77.50
9. Cuando no compruebo mi celular durante un tiempo, siento el deseo de mirar si tengo nuevas notificaciones	34.18	43.30	77.49
22. Se han quejado de que presto más atención a mi celular que a ellos	32.47	41.59	74.07
3. Si no tengo mi celular conmigo me pongo ansioso porque no puedo comunicarme al instante con mi familia y amigos	31.33	42.45	73.79
7. Si no dispongo de conexión a la red (ya sea mediante datos o wi-fi) compruebo constantemente si hay alguna señal cercana a la que me conecte o trato de encontrarla	29.62	39.88	69.80
14. Si no tengo mi celular conmigo, me agobia pensar que alguien ha intentado contactar conmigo y no ha podido	31.33	38.74	69.68
8. Me preocupa quedarme tirado en algún lugar cuando no funciona mi teléfono celular	28.77	39.31	68.09
5. Me asusta la idea de que se acabe la batería de mi teléfono inteligente	28.77	37.32	66.10
15. Prefiero comunicarme a través de mensajes que frente a frente	24.78	38.74	64.10
11. Nunca me desconecto	27.35	33.90	61.25
20. No sé qué hacer si no tengo conmigo mi celular	25.92	34.18	60.11
12. Si no tengo mi celular conmigo me pongo nervioso porque no puedo recibir mensajes ni llamadas	25.92	33.33	59.26
18. Si no tengo mi celular conmigo me siento incómodo porque no puedo ver las notificaciones de mis contactos	27.92	30.48	58.40
17. Si no tengo mi celular conmigo me siento incómodo porque no puedo estar al día en redes sociales	26.21	33.04	58.25
10. Aun estando con mi pareja, respondo mensajes o miro la actividad de las redes sociales	19.37	25.64	45.02
16. Si no tengo mi celular conmigo me pongo nervioso porque no puedo mostrar lo que hago en la red	18.50	22.22	40.72
19. En clase envío mensajes de texto	17.94	22.50	40.46
Promedio	28.19	36.57	69.71

Fuente: ¿Tienes Nomofobia? (Yıldırım, Correira y Velázquez, 2017)

Como se puede observar en el cuadro No. 1 “Índices de nomofobia” al 93.85% le da pánico quedarse sin crédito en su tarifa de datos mensual, de acuerdo a la frecuencia esto sucede así: (24.22% pocas veces, 46.24% a veces, 17.12% casi siempre y 6.27% siempre); 89.73% mira constantemente su celular, de acuerdo a la frecuencia esto sucede de la siguiente manera: (24.78% casi nunca, 33.9% a veces, 16.24% casi siempre y 14.8% siempre); a 87.62% le molesta querer buscar información en su dispositivo móvil y no poder hacerlo, de acuerdo a la frecuencia: (21.94% casi nunca, 37.89% a veces, 19.81% casi siempre y 7.98% siempre); 85.19% le molesta no poder usar su teléfono y sus aplicaciones cuando quiere hacerlo, de acuerdo a la frecuencia: (30.48% casi nunca, 33.05% a veces, 13.68% casi siempre y 7.98% siempre); para 84.62% al despertar, su celular es lo primero que mira, de acuerdo a la frecuencia: (15.67% casi nunca, 25.36% a veces, 17.09% casi siempre, 26.5% siempre); 82.62% nunca se separa del celular, de acuerdo a la frecuencia: (27.06% casi nunca, 31.05% a veces, 13.11% casi siempre y 11.4% siempre); 80.57% se siente incómodo(a) si no dispone de acceso constante a la red, a través de su celular, con la siguiente frecuencia: (27.35% casi nunca, 43.01% a veces, 7.41% casi siempre y 2.85% siempre); 79.21% duerme cerca de su celular, de acuerdo a la frecuencia: (11.97% casi nunca, 24.22% a veces, 15.95% casi siempre y 27.0% siempre); 77.5% en caso de olvidarlo, es capaz de regresar por él, con la siguiente frecuencia: (18.52% casi nunca, 23.65% a veces, 13.96% casi siempre y 21.3% siempre); 77.49% en el caso de no comprobar su celular durante un tiempo, siente el deseo de mirar si tiene nuevas notificaciones, con la siguiente frecuencia: (29.34% casi nunca, 28.49% a veces, 11.4% casi siempre y 8.26% siempre); 74.07% reporta que algunas personas se han quejado de que presta más atención a su celular que a sus interlocutores, con la siguiente frecuencia (30.77% casi nunca, 26.49% a veces, 6.55% casi siempre y 10.2% siempre); 73.79% si no tiene su celular consigo se pone ansioso porque no puede comunicarse al instante con su familia y amigos, con la siguiente frecuencia: (32.48% casi nunca, 24.79% a veces, 11.68% casi siempre y 4.84% siempre); 69.8% en caso de no disponer de conexión a la red (ya sea mediante datos o wi-fi) comprueba constantemente si hay alguna señal cercana a la que se conecte o intenta encontrarla con la siguiente frecuencia: (27.35% casi nunca,

23.36% a veces, 12.25% casi siempre y 6.84% siempre); 69.68% si no tiene su celular consigo, siente agobio al pensar que alguien ha intentado contactarlo y no ha podido, con la siguiente frecuencia: (32.19% casi nunca, 24.1% a veces, 9.4% casi siempre y 3.99% siempre); 68.09% se preocupa quedarse tirado en algún lugar cuando no funciona su teléfono celular, con la siguiente frecuencia: (22.79% casi nunca, 26.5% a veces, 11.11% casi siempre y 7.69% siempre); a 66.1% le asusta la idea de que se acabe la batería de su teléfono inteligente, con la frecuencia siguiente: (23.93% casi nunca, 22.79% a veces, 8.55% casi siempre y 10.8% siempre); 64.1% prefiere comunicarse a través de mensajes que frente a frente, con la siguiente frecuencia: (28.77% casi nunca, 25.07% a veces, 6.27% casi siempre y 3.99% siempre); 61.25% nunca se desconecta, la frecuencia con la que sucede es: (28.49% casi nunca, 20.8% a veces, 7.69% casi siempre y 4.27% siempre); 60.11% no sabe qué hacer si no tiene consigo su celular, con la siguiente frecuencia: (29.91% casi nunca, 18.52% a veces, 5.98% casi siempre y 5.7% siempre); 59.26% si no tiene su celular consigo se pone nervioso porque no puede recibir mensajes ni llamadas, con la siguiente frecuencia: (27.07% casi nunca, 23.08% a veces, 5.98% casi siempre y 3.13% siempre); 58.4% si no tiene su celular consigo se siente incómodo porque no puede ver las notificaciones de sus contactos, con la siguiente frecuencia: (28.49% casi nunca, 19.94% a veces, 7.98% casi siempre y 1.99% siempre); 58.25% en caso de no tener su celular consigo se siente incómodo porque no puede estar al día en redes sociales, con la frecuencia siguiente (30.05% casi nunca, 19.66% a veces, 5.98% casi siempre y 2.56% siempre); 45.02% estando aún con su pareja, responde mensajes o mira la actividad de las redes sociales, con la siguiente frecuencia (21.65% casi nunca, 14.25% a veces, 5.7% casi siempre y 3.42% siempre); 40.72% si no tiene su celular consigo se pone nervioso porque no puede mostrar lo que hace en la red, con la siguiente frecuencia: (25.35% casi nunca, 11.11% a veces, 3.41% casi siempre y 0.85% siempre); finalmente 40.46% envía mensajes de texto, con la siguiente frecuencia (24.79% casi nunca, 11.4% a veces, 3.13% casi siempre y 1.14% siempre).





Como se observa, en promedio, 69.71% de los preparatorianos se ven afectados de nomofobia, es decir, siete de cada diez estudiantes padecen la sensación angustiante ante la falta de conectividad, mantenerse alejado del celular resulta tremendo y se muestran agobiados si no están permanentemente revisándolo, los índices encontrados son bastante altos, por lo tanto se puede afirmar que para los jóvenes quedarse desconectados representa un problema severo, por ello mantenerlo a la vista resulta primordial no obstante que se les acuse de prestarle mayor atención a su dispositivo que a sus interlocutores o a las actividades outline. Indudablemente los preparatorianos viven entre la cercanía digital y la lejanía física de lo cercano y próximo. Las mujeres

(36.57% en promedio) resultaron más afectadas que los hombres (28.19% en promedio), empero si se atiende al grado de suscripción, se encuentra que la implicación en nomofobia severa es diferente para hombres y mujeres como se observa en el siguiente cuadro.

Implicación severa, nomofobia inclemente

A continuación se exponen las condiciones que se registraron como aquellas que realizan los preparatorianos de manera permanente; es decir, los que registraron la columna siempre, se distinguen los porcentajes entre hombres y mujeres.

Cuadro Núm. 2 Índices de nomofobia severa comparación hombres y mujeres			
Condición	Siempre	H	M
	%	%	%
21. Duermo cerca de mi celular	27.0	12.53	14.52
25. Al despertar, mi celular es lo primero que miro	26.5	12.53	13.96
24. En caso de olvidarlo, soy capaz de regresar por él	21.3	9.68	11.68
13. Miro constantemente mi celular	14.8	8.26	6.83
23. Nunca me separo de mi celular	11.4	5.69	5.69
5. Me asusta la idea de que se acabe la batería de mi teléfono inteligente	10.8	6.83	3.98
22. Se han quejado de que presto más atención a mi celular que a ellos	10.2	6.23	3.98
9. Cuando no compruebo mi celular durante un tiempo, siento el deseo de mirar si tengo nuevas notificaciones	8.26	5.12	3.13
2. Me molesta querer buscar información en mi dispositivo móvil y no poder hacerlo	7.98	4.84	3.13
4. Me molesta no poder usar mi teléfono y sus aplicaciones cuando quiero hacerlo	7.98	4.27	3.30
8. Me preocupa quedarme tirado en algún lugar cuando no funciona mi teléfono celular	7.69	3.98	3.70
7. Si no dispongo de conexión a la red (ya sea mediante datos o wi-fi) compruebo constantemente si hay alguna señal cercana a la que me conecte o trato de encontrarla	6.84	3.41	3.41
6. Me da pánico quedarme sin crédito en mi tarifa de datos mensual	6.27	3.13	3.13
20. No sé qué hacer si no tengo conmigo mi celular	5.7	3.13	2.56
10. Aun estando con mi pareja envío mensajes	3.42	0.85	2.56

Fuente: ¿Tienes Nomofobia? (Yildirim, Correira y Velázquez, 2017)

Como se puede observar, en el cuadro Núm. 2 “Índices de nomofobia severa comparación hombres y mujeres” los índices de nomofobia severa, es decir, la condición en la cual el comportamiento evaluado, supera más allá de diez ocasiones, columna siempre, fluctúan entre 0.85% y 27.06%, siendo las más frecuentes: dormirse con el celular (27.06%); tocarlo apenas se despiertan (26.49%); regresar por él, en caso de olvidarlo (21.36%); mirarlo contentamente (15.09%); nunca separarse (11.4%); asustarse porque se acabe la batería (10.82%); sentir el deseo de mirarlo, cuando ha pasado un tiempo (8.26%); molestar al no poder usar su dispositivo (7.97%); preocuparse de quedarse tirado en algún lugar si no funciona su celular (7.69%). Comprobar constantemente si hay alguna señal cercana a la que se conecte o tratar de encontrarla (6.84%); sentir pánico al quedarse sin crédito en la tarifa de datos mensual (6.27%); y no saber qué hacer si no se tiene consigo el celular (5.7%).

Las mujeres se ven más afectadas que los hombres en las siguientes: se duermen cerca de su celular, lo tocan apenas despiertan, regresan por él, en caso de haberlo olvidado y son capaces de responder mensajes estando su pareja presente. Mientras que los hombres lo miran constantemente y definitivamente prestan más atención a su celular que a sus interlocutores, con mayor frecuencia desean mirarlo y se molestan al querer buscar información y no poderlo usar en el momento que quieren hacerlo. Como vemos los hombres puntúan más frecuentemente en las condiciones que perturban su deseo y poder, expresando escasa tolerancia a la frustración.

En resumen los estudiantes preparatorianos viven pegados a su celular realizando múltiples actividades sociales y en ocasiones simultáneamente, lo que se conoce como multitasking. Las chicas se ven más afectadas que los chicos; no obstante, es posible distinguir un patrón de género de uso diferenciado en la implicación severa en nomofobia, donde chicos y chicas se muestran adictos en diferentes condiciones.

3. La narrativa estudiantil entre el retablo de las maravillas y la pesadilla

La recuperación de la voz de los estudiantes produjo una exuberancia discursiva de entusiasmo y beneplácito por un lado, al cual se le denominó la cara luminosa y en contraparte, en el lado oscuro de las TIC se relatan, no sin desolación, los incidentes, problemas, las sorpresas desagradables y otros imponderables del uso y abuso del celular, en otras palabras las situaciones en las que nuestro teléfono inteligente nos mete en problemas. Por razones de espacio para cada tema se eligió uno o dos testimonios, seleccionados por considerar que representan de una mejor manera la experiencia estudiantil, se muestran respetando la forma de expresión textual, con el objeto de no perder cercanía con los entrevistados. Los títulos de cada subapartado fueron extraídos de la trama conceptual de los estudiantes, es decir, dan cuenta del *corpus de experiencia remota* (Geertz, 1994) cada viñeta se identifica con los datos generales del narrador¹.

4. La cara luminosa, el gusto por el celular. Lo agradable del uso del celular

La narrativa estudiantil al respecto de la pregunta ¿por qué te gusta tu celular? fue clasificada en ocho categorías, de acuerdo al énfasis colocado por los propios estudiantes; así mismo, 23 estudiantes ofrecieron diversas respuestas únicas que fueron agrupados bajo la denominación de “Otros”.

Cuadro Núm. 3 El gusto por el celular		
Gusto por el celular	F	%
Entretenimiento	99	28.12
Comunicación	71	20.17
Múltiples funciones Smartphone	58	16.47
Redes sociales	38	10.79
Anécdota divertida	28	7.98
Las fotos	18	5.11
Es un compañero, amigo facilita la expresión	10	2.84
Ayuda con las tareas	6	1.70
Otros	23	6.55
Total	351	100

Fuente: ¿Tienes Nomofobia? (Yildirim, Correira y Velázquez, 2017)

El celular me mantiene entretenido

28.12% de los preparatorianos reconocieron que les gusta su celular dado que los mantiene entretenidos, fundamentalmente porque escuchan música y juegan diferentes videojuegos, actividades que los coloca a salvo del aburrimiento.

El celular me mantiene comunicado

20.17% mencionaron que el celular le permite mantenerse comunicado con su familia, amigos y pareja.

Un Smartphone, es lo mejor, hoy en día es imprescindible

Para 16.47% lo que más le gusta de su celular son las múltiples funciones que posee, dado que se trata de un teléfono inteligente, dispone de internet que se aprovecha sobre todo para escuchar música, guardar archivos, leer libros, guardar fotos, la capacidad y el modelo son igualmente valorados por los preparatorianos, de este porcentaje sobresalen dos subgrupos: los que enfatizaron que el celular resulta imprescindible en estos tiempos (1.13%). Además de 1.70% (seis estudiantes cinco mujeres y un hombre) se manifestaron como “productores de contenido” (Cassany, 2012, p. 32) fenómeno conocido como *prosumidores* (Urresti, 2008, p.54); es decir, consumidores altamente productivos, que desarrollan una creciente autonomía y capacidad para aprovechar la oferta del internet, los dos testimonios siguientes relatan esta “prosumición”:

“A mí me gustan mucho los celulares y decidí investigar más acerca de ellos y descubrí ciertos niveles de calidad...me dediqué tanto que hice una página en Facebook “Top gamma” ahora doy consejos y presupuestos, información de los celulares para las personas que me siguen no se arrepientan de su adquisición. Como siempre digo “la varita es la que elige al mago” y nosotros debemos elegir un buen dispositivo” (M, 17 años, 112); “Normalmente mis dibujos y creaciones se hacen virales por medio de las redes sociales; a tal grado que una campaña solicitó mi ayuda, dibujos y sobre todo mandatas para dar a conocer un libro por toda Latinoamérica...soy feliz sabiendo que mis dibujos son increíbles”. (H, 16 años, 169).

Me gusta por las redes sociales

10.79% admite que le gusta porque puede navegar por las redes sociales.

Mi celular me hace pasar momentos divertidos

7.95% narró alguna experiencia divertida en la cual el celular tuvo un papel destacado.

Mi celular me gusta porque puedo tomar fotos

Para 5.11% las fotos que ha tomado son lo mejor; porque “se captura los momentos más importantes”.

El celular me acompaña y puedo expresarme

2.84% dice que el celular es un compañero, dado que “me pone de buenas” dijo alguno, mientras que varios reconocieron que además le permite expresarse de alguna manera, diversos testimonios lo manifestaron así: “puedo expresar algunas cosas que en persona no puedo hacer” (M, 18 años, 11); “Porque en él puedo ser libre de expresarme... lo uso para escribir y crear videos, me ayuda a des estresarme o simplemente a olvidarme de todos los problemas que hay a mi alrededor el poder escapar del mundo que me rodea, en él puedo sentirme más cómoda, más a gusto, puedo ser quien soy”. (M, 16 años, 326).

Mi celular me ayuda con las tareas

Únicamente 1.70% mencionó que le gusta porque le ayuda a realizar las tareas de la escuela.

El celular me gusta por....porque si

Finalmente 6.81% mencionó diversas cosas agradables tales como: “tengo muchos pacs”. (H, 18 años, 109).

Los usos culturales del celular por parte de los preparatorianos son variados, se entretienen, escuchando música y jugando videojuegos, se comunican con padres, pareja y amigos, navegan en las redes sociales, toman y se toman una cantidad ingente de fotos y algunos, pocos por cierto, se especializan en un aspecto y se tornan *prosumidores*. Es palpable la ovación con la que los estudiantes narran las ventajas, del acceso semipermanente al teléfono inteligente, perfilando el lado más luminoso, coloreando el retablo de las maravillas, reiteran una y otra vez, alegremente que se consideran ricos e incluso con orgullo lo presumen como su posesión más valiosa, este consumo alegre, sin cuestionamiento de por medio, los lleva a soslayar la cara menos agradable del uso y abuso de su preciado dispositivo.

5. El lado oscuro del uso de las TIC

Lo desagradable del uso y abuso del celular

El *corpus de experiencia remota* estudiantil acerca de lo desagradable del uso y abuso del celular generó de acuerdo a los *hilos comunes* que comparten, doce problemáticas distintas, mientras 95 (27.06%) de los preparatorianos admitió no contar con alguna experiencia desagradable, 243 (69.23%) reportaron algún incidente con el uso del celular y las redes sociales y únicamente 3.70% (13) enfatizó hacer un uso responsable de su celular y redes sociales.

El cuadro siguiente concentra las frecuencias así como los diferentes tipos de problemas suscitados por el uso y abuso del celular.

Cuadro Núm. 4 Lo desagradable			
Lo desagradable de poseer un celular		F	%
1	Ciberviolencia	75	21.36
2	Daños materiales	41	11.68
3	Phubbing (Distracción)	34	9.68
4	Robo, asalto y pérdida del teléfono	33	9.40
5	A punto de ser atropellado	21	5.98
6	Problemas con padres y pareja	13	3.70
7	Nomofobia y aceptación de adicción	6	1.70
8	Violencia contra otros o contra sí mismo	5	1.42
9	Uso en el salón	5	1.42
10	Testigo de accidentes de tránsito	4	1.13
11	Otros	6	1.70
12	Uso responsable	13	3.70
13	Nada	95	27.06
	Total	351	100

Fuente: Nomofobia (Yildirim, Correira y Velázquez, 2017)

A continuación se presentan los hallazgos en orden descendente de acuerdo a la frecuencia con la que fueron reportados por los estudiantes.

Violencia a través de las TIC

La ciberviolencia, según Willard (2007) es ser cruel con alguien aprovechando los diferentes canales digitales, la crueldad *online* incluye comportamientos tales como: hostigar, difamar, excluir, extorsionar, amenazar, ridiculizar aprovechando la conectividad. Sabemos que

“la violencia *online* implica un mayor nivel de crueldad” (ASI, 2012, p. 10). 21.36% de los estudiantes reportaron haber sido víctima de alguna forma de ciberviolencia, nueve tipos diferentes que se desglosan a continuación.

Cuadro Núm. 5 Tipos de ciberviolencia			
Lo desagradable de poseer un celular		F	%
1	Ciberacoso	33	9.40
2	Hackeo de cuenta	10	2.84
3	Recibió invitaciones para realizar <i>sexting</i> , lo <i>practicó</i> , lo percibió o recibió	8	2.27
4	Suplantación de personalidad	6	1.70
5	Involucrado en chismes	5	1.42
6	Llamadas que tenían el propósito de extorsionarlo(a)	5	1.42
7	Engañado(a) dado que la persona física era diferente al perfil del Facebook	3	0.85
8	Recepción de invitaciones de desconocidos que le causaron incomodidad	3	0.85
9	Sextorsión	2	0.56
	Total	75	21.36

Fuente: Nomofobia (Yildirim, Correira y Velázquez, 2017)

Ciberacoso

El ciberbullying se define como acosar, maltratar, insultar, intimidar, hostigar de manera reiterada utilizando medios socio-digitales, como computadoras, celulares, asistentes personales (PDAs), iPods, iPads, y consolas de videojuego entre otros, a través de servicios como el correo electrónico, la mensajería instantánea, sitios de redes sociales, SMS de celular, publicaciones digitales de texto (Blogs) o videos; etcétera, con la intención de lastimar y dado que es en línea la cibervíctima tiene escasas posibilidades de defenderse. (Manson, 2008, p. 323) añade el carácter deliberado y reiterado de estas actuaciones: “El cyberbullying se define como el uso de la información y comunicación mediante la tecnología que un individuo o un grupo utiliza deliberadamente y de manera repetida para el acoso o amenaza hacia otro individuo o grupo mediante el envío o publicación de texto cruel y/o archivos gráficos a través de los medios tecnológicos.”

Del 21.36 % que reconoció algún signo de victimización *online*, 9.40% reportó haber sido ciberacosado; los compañeros acosan, critican, ofenden, insultan, se burlan, intimidan, amenazan e incluso cortejan persistentemente.

“Me metieron en problemas por las redes sociales con algunos que yo creía eran mis amigos y finalmente terminé muy mal con ellos e incluso con sus familias” (M, 15 años, 137); “Durante la secundaria fui víctima de ciberbullying. Al principio solo fueron apodosos raros y molestos, conforme pasaron los meses los insultos se volvieron amenazas hasta que al último decidí ignorar todo y poner un alto, las publicaciones llegaron a manos de la dirección y todo quedo como un feo recuerdo”. (M, 17 años, 314).

Debido a la ausencia del cara a cara, en buena parte del ciberacoso se desconoce el emisor de las ciberofensas, lo cual posibilita un mayor nivel de crueldad, aunque se sabe que en el 59% de los casos de hostigamiento en línea a adolescentes y jóvenes proviene de otros de similar edad. (Ibarra, 2004; Wolak, 2010).

Hostigamiento online. *Online Harrasment*

Otros testimonios dan cuenta de hostigamiento *online* el cual hace referencia a las molestias eventuales o agresiones interpersonales en línea. (ASI, 2012, p. 6).

“En una ocasión por Facebook comenzaron a correr rumores sobre mí y otra chica de la cual desconozco su nombre, sin saber por qué la chica se dedicó a reclamarme, traté de hablar con ella pero no accedió, poco después me enteré que una chica fue la que provocó toda esa situación entre una desconocida y yo”. (M, 20 años, 93).

A diferencia del acoso entre compañeros, para tipificar la ciberviolencia, no necesariamente tiene que ser una conducta repetitiva, sino depende de la severidad del daño. (Álvarez, 2011).

Hackeo

2.84% ha padecido el hackeo de su cuenta; “En una ocasión hackearon mi Facebook, realmente fue una experiencia muy desagradable ya que publicaron cosas desagradables en mi muro, además que enviaron mensajes a mis conocidos, un tanto groseros. Fue difícil, al día siguiente mis conocidos me pidieron una explicación”. (H, 16 años, 267).

Sexting

Por sexting se entiende el intercambio voluntario a terceras personas de imágenes o videos de contenido sexual mediante dispositivos móviles, se divide en *sexting* pasivo y *sexting* activo, de acuerdo al criterio de recepción o producción de las imágenes. 2.27% recibió invitaciones para realizar *sexting* o lo practicó o presenció o recibió.

Sexting pasivo

a) Solicitud de *sexting*:

“Una persona me pidió fotos íntimas” (H, 17 años, 210); “Un día me contactó un tipo haciéndome la plática y pues a mí me agradó, no lo conocía ni él a mí, después de un tiempo de estar charlando agarró confianza según él y me comenzó a pedir que nos viéramos en persona, me decía que le dijera donde vivía, y que si yo no podía ir, él vendría a mi casa, obvio no se la di, y como yo no accedía me pedía fotos pero hubo una vez que llegó al grado de pedirme fotos desnuda y nada de eso le di y al final tuve problemas con mis papás y lo bloquee”. (M, 18 años, 68).

b) Recepción de *sexting*:

“En la escuela me llegó una imagen de su cuerpo desnudo”. (M, 16 años, 281).

c) Testigo de *sexting*

“Una vez una de mis amigas se tomó fotos muy íntimas y se las mandó a un señor, se dispersaron por toda la colonia, llegando al punto de que se enteraron sus papás, y eso ocasionó que nos metiera en problemas a todas nuestras amigas hasta que le dejamos de hablar”. (M, 17 años, 280).

Sexting activo

“Encontré al novio de mi amiga engañándola usando un perfil falso y ¿cómo lo encontré? Pues yo compartí fotos desnuda con él y pues me mandó una donde pude notar que era él, le dije a mi amiga y su relación se arruinó”. (M, 16 años, 277).

En este último testimonio se observa la normalización de la publicación de la intimidad así como del continuo “festival de vidas privadas” en la red (Sibilia, 2008; Bauman, 2011). Los preparatorianos participan del sueño colectivo, ser o parecer una *star*, reclamando su derecho a ser filmados (Benjamin, 2008) suben y reciben imágenes que pretenden seducir a conocidos y desconocidos por igual. El *sexting* es una de las formas en las que se visibiliza cómo internet impacta en las formas de socialización de los jóvenes.

Sextorsión

En el momento que el ejercicio de *sexting* abandona el estatus de consentimiento mutuo cede paso a la violencia *online* ubicándose dentro del ciberacoso dado que se intimida a la víctima bajo la amenaza velada o francamente abierta de revelar información comprometida que dañaría la imagen y reputación de la víctima, conocido como sextorsión.

0.56% de las preparatorianas narró haber padecido sextorsión, los siguientes dos testimonios dan cuenta de esta experiencia: “En una ocasión un tipo me chantajeo por medio de Facebook lo que él quería era que le mandara fotografías semidesnuda, entonces me pareció bastante desagradable, el tipo dijo que si no lo hacía le haría algo a mi familia, eso ocurrió hace un año. Finalmente, pude arreglar el problema”. (M, 18 años, 70).

“Una vez un tipo se apoderó de mi cuenta y me amenazó con publicar unas fotos sucias que no eran mías y hacerlas pasar por mías, y para que no lo hiciera tenía que mandarle fotos de mí donde saliera mi cara, como no quise, subió fotos de su parte y me causó muchos problemas”. (M, 17 años, 331).

En estos dos testimonios se observa como la práctica del *sexting*, pasa de ser una manifestación cultural juvenil propia de la modernidad, ya que ser popular, es valorado en extremo por los jóvenes y exhibir su intimidad en línea, suministra los tan anhelados “like”, empero esta práctica se convierte en un riesgo dado que al publicar, los jóvenes “no piensan en toda la audiencia se enfocan a quien quieren que los vea” (Morduchowicz, 2012, p. 75) olvidándose del enorme público que accede a sus publicaciones, de tal manera que las imágenes circulan con profusión inusitada.

Suplantación de personalidad

La suplantación o identidad falsa se refiere a la infiltración en la cuenta de alguien para enviar mensajes que tienen el propósito de hacer quedar mal a su propietario, lo ponen en situaciones problemáticas o en peligro o dañan su reputación y amistades. Se encontró que 1.70% sufrió de suplantación de personalidad:

“Una vez se metieron a mi cuenta, le mandaron mensajes a mi amigos y publicaron cosas desagradables utilizando mi nombre” (H, 16 años, 198); “una vez por descuido dejé abierto mi Facebook en la escuela. Cuando llegué a mi casa, me di cuenta que habían publicado cosas desagradables y de mal gusto en mi muro”. (M, 16 años, 260).

Amenazas y extorsiones

1.42% recibió llamadas amenazadoras; o bien, que tenían el propósito de extorsionarlo(a): la gravedad de la amenaza varía desde intimidación hasta amenazas de muerte.

“Surgió un problema a través de las redes sociales, al llegar una solicitud de una persona falsa, la cual molestaba y se metía con la privacidad de los demás llegándonos a insultar o querer intimidar, generando pánico a los que tenía agregados” (H, 16 años, 282); “Me han intentado extorsionar y alguna ocasión me causaron problemas familiares por publicaciones en Facebook”. (H, 16 años, 298).

Los estudiantes recurren a cerrar o cambiar de redes sociales para enfrentar este tipo de violencia online, lo cierto es que la experiencia les deja un sabor amargo.

Chismes y otras cosas

1.42% se vio involucrado en chismes y 0.85% reconoce que fue engañado(a) dado que la persona física era diferente al perfil del Facebook; a veces es decepcionante, otras resulta una sorpresa.

Decepción la persona es diferente al perfil

“Creo que por mensajes nunca te das cuenta de cómo es una persona en realidad. Es decir, por el chat, son una persona divertida, atenta, linda, honesta y cuando estás de frente, resulta ser lo contrario a lo que demostraba”. (M, 17 años, 55).

Sorpresa

“Conocí a una niña hermosa, literalmente hermosa empezamos a hablar, mi perfil no tenía mi nombre...quede de verme con esa chava y resultó ser mi prima, que hizo lo mismo crear un perfil para amigos y fue algo vergonzoso”. (H, 16 años, 274).

Invitaciones incómodas

85% de los preparatorianos recibió invitaciones de desconocidos que le causaron incomodidad:

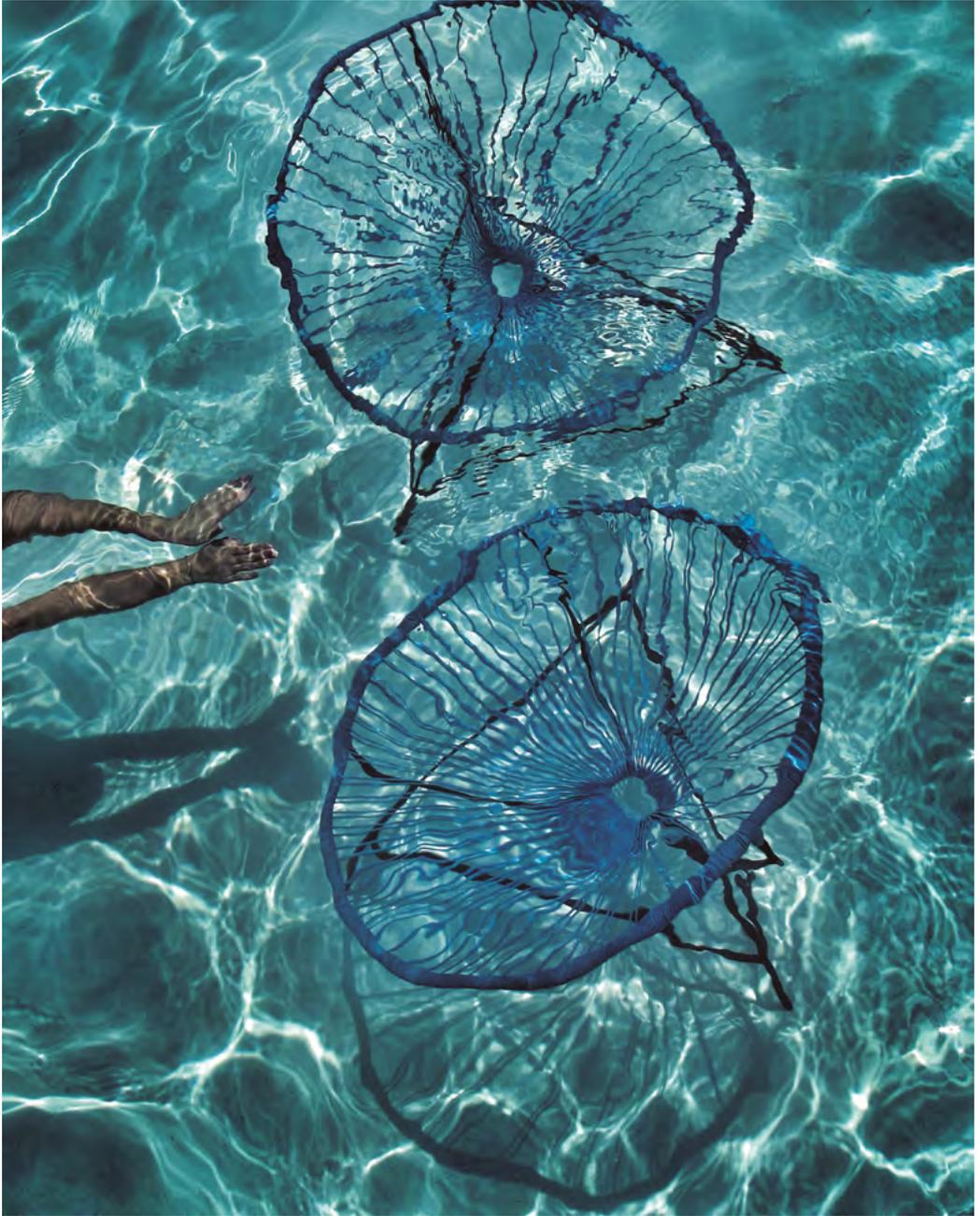
“Usando twitter una ocasión una compañera comenzó a recomendarme en demasiadas ocasiones, un tipo me preguntó ¿qué tienes de bueno para seguirte?”

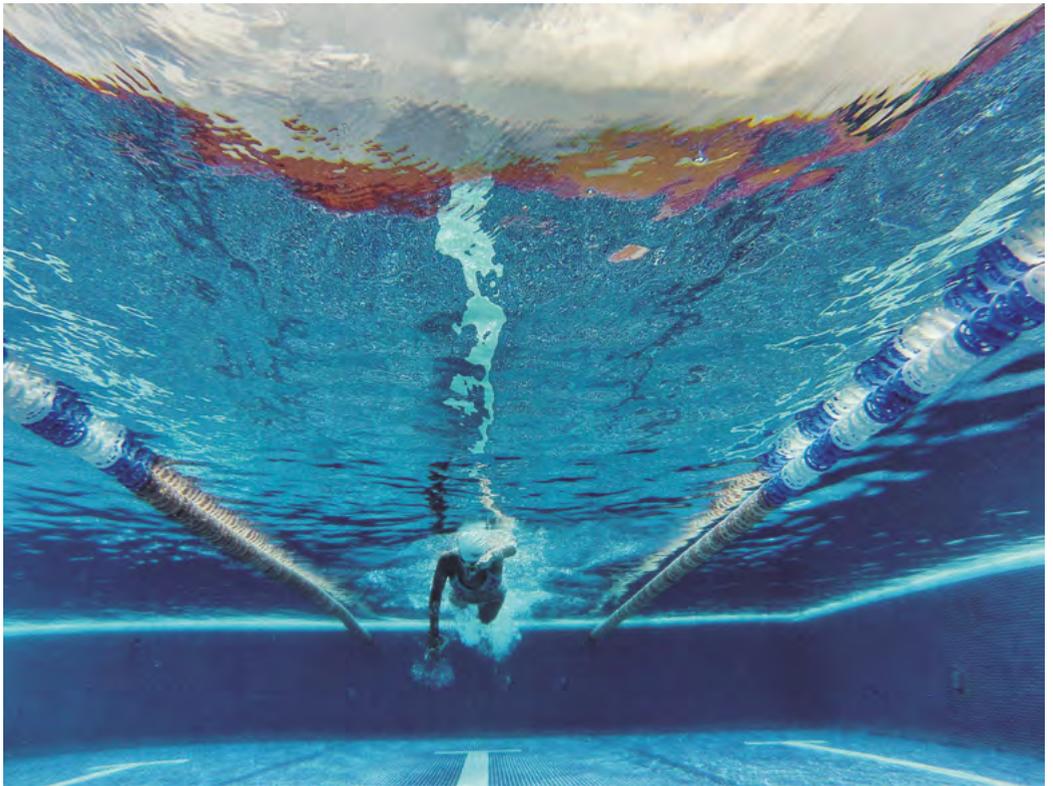
-le dije una bolsa de papas- se enojó y comenzó a burlarse de mí. Me desagrada que me pidan “songs”, no me gusta hacer “songs”, eliminé mi cuenta”. (M, 16 años, 305).

Daños materiales

11.68% se ha visto privado del celular debido a: caídas (5.69%), la pantalla se ha estrellado (4.27%); 1.70% se le ha caído a la taza del sanitario. Los siguientes testimonios dan cuenta de los diferentes daños.

“Estaba escuchando música con audífonos mientras tendía la cama, al momento de levantar la cobija, se jaló el cable y salió volando el celular, la pantalla se había roto” (M, 18 años, 76); “estaba en mi cama y me quede dormida, cuando desperté no recordaba que lo tenía y se me cayó a un vaso de agua”. (M, 16 años, 207).





Celular más sanitario una combinación que termina en desastre

“Entré al baño para lavarme las manos pero estaba revisando mi celular, contestando mensajes, entonces en el momento de secarme, no puse bien mi teléfono en mi pantalón y cuando giré para salir, salió volando directo al inodoro”. (H, 18 años, 161).

Pérdida, robos y asaltos

Además 9.40% ha sufrido la pérdida del celular de los cuales: 1.99% lo perdió, a 2.27% les fue sustraído de sus pertenencias; “me robaron mi celular el jueves 30 de marzo en un evento de la escuela, se lo sacaron de la bolsa de la chamarra a mi amiga” (M, 18 años, 38); 5.12% fue asaltado en la calle. “A dos cuadras de mi casa me asaltaron di el dinero pero por no querer dar mi celular me golpearon y me lo quitaron” (Mujer, 18 años, 11); “Iba con mi celular en la mano, llegaron dos tipos en bicis y me pusieron una navaja en mi estómago y tuve que dar mi chamarra y mi celular, me pegaron un poco” (H, 17 años, 345); “Pues por andar metida en el celular me asaltaron y pues aprendí que no es para estar usándolo en la calle por diversión” (M, 15 años, 139); “Una vez iba escuchando música con el celular y me asaltaron: El asaltante quería tocarme pero por suerte estaba cerca un módulo de policías y corrí hacia allá”. (M, 17 años, 304).

Phubbing

9.68% reconoce ignorar a las personas próximas por encontrarse concentrado en el celular, fenómeno conocido como *phubbing*. El *phubbing* consiste en prestar más atención al dispositivo digital que a la persona que tenemos enfrente. Lo característico del *phubbing* es concentrarse en el dispositivo digital, sea teléfono inteligente, tableta, laptop, u otro objeto inteligente e ignorar por completo a las personas del entorno.

“Perdía interés por hablar con mi familia. Una vez estaba hablando con mis papás de algo serio y no presté atención por estar con el celular y se molestaron tanto que mi mamá dejó de hablarme” (M, 16 años, 292); “Hace un año, me lo quitaron mis papás porque dijeron que me la pasaba absolutamente todo el día en él” (M, 16 años, 187); “Una vez mi mamá me estaba preguntando algo y yo no le hacía caso por estar con el celular, y luego me aventó un zapato y me cayó en la cara, me salió sangre del labio, pero nada malo, JiJiJi.” (M, 16 años, 186).

Distracción y phubbing en la escuela y en la calle

El vocablo *phubbing* proviene de la unión de las palabras *phone* (teléfono) y *snubbing* (desairar). Los siguientes testimonios dan cuenta de cómo es experimentado por los estudiantes preparatorianos en el espacio escolar:

1.42% admitió usar el celular en clase; “me quitaron el celular por falta de atención en clase” (H, 16 años, 177); “Me lo quitaron en la escuela por ver fotos” (M, 16 años, 269); “En la escuela me han quitado mi celular por estar escuchando música” (M, 17 años, 336); “Olvidé un trabajo de la escuela por estar en el celular” (M, 16 años, 314); “Me distraigo por usar el celular, se me hace tarde o simplemente dejo de hacer cosas por estar pegado al celular” (M, 17 años, 231); “Con el celular se me olvidaba por completo mis deberes escolares y perdí la noción del tiempo”. (H, 16 años, 206).

En la calle

“Por estar distraída con el celular, pasó el autobús, yo había esperado ya 20 minutos” (H, 16 años, 286); “Cuando por andar con mi teléfono perdí la noción del tiempo y no me bajé del bus” (H, 17 años, 88); “Se me pasó el camión por ver un meme” (M, 18 años, 111); “En una ocasión me iba a caer del transporte público por tener el celular en la mano y contestar un mensaje y para detenerme a contestar un mensaje le pegué a una señora en la cabeza”. (M, 18 años, 71).

Nomofobia

Entre los síntomas de experimentar nomofobia están: ansiedad por no tenerlo, mirarlo continuamente, presentar modificaciones perceptivas como escuchar el timbre sin que sea real, relacionarse con el celular como si fuese una extensión del cuerpo. En la narrativa estudiantil se encuentran testimonios de que no se puede vivir sin el aparato, se lleva a todos lados por lo que incomoda y enoja el verse privado de él, además de que sirve para encerrarse. “Yo antes revisaba mucho mi teléfono, incluso había veces que sentía que sonaba sin que lo hiciera y lo llevaba a todos lados” (M, 16 años, 311); “Me quitaron el celular y me enojé porque lo quería y me desesperé muy rápido”. (M, 16 años, 180).

Aceptación de la adicción

La Organización Mundial de la Salud (OMS), llama “adicciones sin sustancia” o “heroína electrónica” a los siguientes comportamientos: Juegos de azar y compras compulsivas, desorden por juegos en internet (AEP) y adicción a las TIC. Se considera adicción si el tiempo de juego supera las seis horas seguidas. Varios estudiantes manifestaron jugar todo el día, no obstante solo 0.56% reconoció tener adicción al celular. La adicción a internet forma parte de las llamadas ‘nuevas adicciones sin droga’ o adicciones comportamentales. “Pues una vez me obsesioné por un videojuego y lo jugaba a todas horas y me lastimé los pulgares y no podía agarrar las cosas”. (H, 17 años, 44).

“Primero muerto que desconectado”; a punto de ser atropellado

El apego al celular al llevarlo como una extensión del cuerpo conlleva situaciones complicadas como cruzarse sin fijarse, caerse, pegarse, entre otras 5.98% ha estado a punto de ser atropellado: “Una vez me llamaron por teléfono y contesté en la calle y por hacerlo no miré a un lado y casi me atropellan” (M, 15 años, 140); “Iba tan emocionada con mi primer celular que crucé la calle sin fijarme y casi me atropellan”. (M, 16 años, 330).

Caídas

“Una vez en la secundaria, iba bajando las escaleras en la hora del receso e iba con mi celular en la mano, al contestar un mensaje pisé mal y me caí, me esguince el tobillo” (M, 17 años, 265). “Un día por la calle yo caminaba jugando “Terraria” con un amigo, esos días casi todas las calles estaban encharcadas y yo al no poner atención choqué con un poste y caí en un charco, mi amigo comenzó a reír, yo busqué mi celular en el charco de agua, lo encontré pero yo me enfermé y mi amigo no deja de reírse de eso”. (H, 17 años, 279).

Además 1.13% ha presenciado accidentes automovilísticos por el uso del celular.

Conflictos con padres y pareja

El apego al celular ocasiona conflictos con los padres, entre otros, por usarlo hasta tarde, dormirse con audífonos puestos, por no respetar acuerdos en el uso del “Face”, por no prestar atención y practicar *phubbing*, incluso por recibir mensajes con contenido obsceno, almacenar y compartir contenidos sexual y pornográfico. 2.84% de los estudiantes mencionaron tener problemas con los padres y pareja por el uso de celular.

“Uno de los episodios más trágicos de mi vida es la pérdida de la confianza de mis padres por el uso de las redes sociales. Conocí a un tipo por Facebook, me agradó, platicamos y después de siete meses decidimos conocernos. Lamentablemente, ahora que lo pienso no es una buena manera de conocer personas y menos al amor de tu vida. Cuando mis papás se enteraron me rompieron (literal) el celular. En ese momento sentí como mi mundo se caía porque ya no podía estar con él, yo estaba muy enamorada. Conforme pasó el tiempo me dolió más perder la confianza de mis padres. Ya han pasado tres meses y mi situación familiar sigue igual. Lamento haber perdido esa confianza, pero creo que no aprendí”. (M, 17 años, 63).

La circulación de contenido sexual

“Estaba con mis padres y un grupo de amigas enviaron un video con sonidos “raros” mis padres se molestaron, les expliqué” (M, 16 años, 268); tres chicos reportaron almacenar pornografía. “Por descargar porno mi celular se bloqueó y ya no lo pude usar, al llevarlo a componer le dijeron a mi mamá lo que tenía y ya no me lo dejó”. (H, 18 años, 74).

Conflictos con la pareja

Los conflictos y malos entendidos con la pareja se suscitan principalmente por celos debidos a la recepción de mensajes, publicación de comentarios o material fotográfico: “El día 22 mi novia se molestó conmigo porque me llegó un mensaje en el que me metía en problemas con otra chica y pues no era cierto, pero no me creyó nada”. (H, 20 años, 113).

Violencia de y contra sí mismo

La OMS define la violencia como: “el uso intencional de la fuerza física, amenazas contra uno mismo, otra persona, un grupo o una comunidad que tiene como consecuencia o es muy probable que tenga como consecuencia un traumatismo, daños psicológicos, problemas de desarrollo o la muerte”. 1.42% de los estudiantes refirieron violencia contra otro o contra sí mismo, en ocasiones el celular resultó un artefacto en el cual se descarga la ira, como es el caso de arrojarlo cuando el propietario se encuentra enojado. “Cuando me estreso o recibo malas noticias lo aviento”. (H, 18 años, 235).

Violencia contra otros

0.56% reconoció que haber lastimado a alguien a través del celular, ha sido lo más trágico que le ha sucedido; “tenía un amigo al cual conocía desde hace años, se mudó a otro estado y solo podíamos comunicarnos por el celular; Hice algo realmente inmaduro y le afectó a un grado que me mandaba fotos de él, lastimándose, golpeado, etcétera. Hoy en día, no sé nada acerca de él, simplemente jamás se volvió a conectar”. (H, 16 años, 169).

Violencia contra sí mismo

0.85% reconoció haberse provocado un daño inintencionado por el abuso del celular, la gravedad del daño va desde desvelo por usarlo hasta altas horas hasta afectación de la salud: “A causa de mi celular tengo migraña” (M, 15 años, 132); “Dañarme la vista por usarlo demasiado”. (M, 18 años, 287).

Otros

Por último 3.63% reportó diferentes episodios desagradables tales como: recibir la invitación de su mamá (H, 17 años, 101); despertar por la entrada de un mensaje, “me da insomnio” (H, 17 años, 20), “un virus que tuve y mis contactos se molestaron conmigo” (M, 16 años, 351); acosar (H, 18 años, 54); o quedarse sin batería o crédito, entre otras. Algunos testimonios como los siguientes dan cuenta del desagrado de los estudiantes.

“Cuando estás en una conversación y le tomas captura para enviársela a un amigo y por accidente se la mandé a la misma fue algo desagradable” (H, 17 años, 17); “Pues son muchos ja! ja! ja! Desde asaltos hasta conocer gente que me hizo cosas malas (no físicamente). Pero creo que lo peor fue que conocí a una persona que me hizo mucho daño (moralmente). (H, 16 años, 303).

Discusión

Los preparatorianos investigados, en tanto hombres y mujeres de su tiempo, se comportan como jóvenes conectados y a la vanguardia de la tecnología, en promedio con 17 años, han acumulado 5 celulares (en promedio), la mayoría posee un Smartphone. El consumo alegre de dispositivos es un hecho cotidiano y naturalizado en los jóvenes (Goszczyński, 2008). Sostienen vínculos con y desde su celular, sin la necesidad de recurrir a la interacción cara a cara. Según ellos la vida *online* los mantiene “de buenas” divertidos, ocupados, muy lejos del aburrimiento, sintiéndose “en compañía” y “entre amigos” lo cual está en sintonía con lo expuesto en Bauman, (2011); Callejo y Brito, (2012) y Morduchowicz, (2008 y 2012); no obstante, el uso de un teléfono inteligente causa diversos síntomas de malestar, agobio, preocupación y ansiedad.

Se corre el riesgo de que el lado luminoso del uso de las TIC, eclipse el lado oscuro, que como se ha descrito, representa un abanico bastante amplio de consecuencias indeseables, en algunos casos minimizadas o naturalizadas, entre las más destacables tenemos que 21.36% de los preparatorianos reconocieron ser víctimas de alguna forma de ciberviolencia, porcentaje ligeramente menor a los datos de la “Encuesta Nacional sobre Disponibilidad de TIC, 2015”, que señala que 24.5% entre 12 y 18 años reporta haber recibido alguna forma de ciberacoso.

Los índices de nomofobia encontrados son bastante altos (cerca del 70%) muy superiores a los registrados por Carbonell *et al* (2012) y Pedrero *et al* (2012) con estudiantes españoles. Las mujeres se ven más afectadas que sus compañeros varones en la totalidad de las condiciones evaluadas, lo cual coincide con lo encontrado por Correira y Yildirim (2015) empero se registran diferencias significativas en nomofobia severa, las chicas se duermen más frecuentemente cerca de su celular, lo tocan apenas despiertan, regresan por él, en caso de haberlo olvidado y son capaces de responder mensajes estando su pareja presente. Mientras que los chicos lo miran constantemente y definitivamente prestan más atención a su celular que a sus interlocutores, con mayor frecuencia desean mirarlo y se molestan al querer buscar información y no poderlo usar en el momento que quieren hacerlo. Como vemos, los estudiantes varones puntúan más frecuentemente en las condiciones que perturban su deseo y poder, expresando escasa tolerancia a la frustración.

A diferencia de Carbonell *et al* (2012) que encontró sobrevaloración de la adicción, los preparatorianos mexiquenses infravaloran su adicción, ya que muy pocos la reconocieron, pese a la profusa narración de innumerables episodios de distracción (*phubbing*) y de contabilizar por lo menos un episodio de encontrarse a punto de ser atropellada(o) y de padecer diversos problemas o por lo menos incidentes con el uso o mejor dicho, abuso del celular.

Además muy pocos establecieron la relación entre nomofobia y desempeño en la escuela, aunque 40.46% reconoció enviar mensajes estando en clase, únicamente 1.46% lo consideró un problema. El uso del teléfono inteligente privilegia la diversión y la socialización, únicamente 1.70% lo utiliza para realizar tareas escolares.

El uso de redes sociales actualiza el viejo problema de los celos en el noviazgo ya que se presentan episodios de pretendientas acosadoras y novias celosas que hostigan *online* a pretendientas de sus parejas, lo cual coincide con Velázquez (2016).

Los preparatorianos aprovechan su celular para la circulación de contenido sexual y el consumo de pornografía se muestra como preferencia oculta por los jóvenes lo cual coincide con lo observado por Fernández (2008).

El apego al celular, es una necesidad creada socialmente, un deseo aparentemente propio alentado de manera sutil aunque inquebrantable por “el consumo alegre” (Benjamin, 2008), Fromm, ya había advertido “El hombre moderno vive bajo la ilusión de saber lo que quiere, cuando, en realidad, desea únicamente lo que se supone socialmente que ha de desear”, como es el caso del celular inteligente.

VII. CONCLUSIONES

La gama de interacciones con las TIC, especialmente celular e internet, son muy variadas y diversas tanto del lado positivo y luminoso que contribuyen al bienestar subjetivo de los estudiantes, como del lado oscuro que lo socavan.

Los estudiantes están semipermanentemente conectados a sus 17 años, en promedio, han atesorado cinco celulares. La auto obligación, de la que hablaba Heidegger (2003) no solo se refleja en la adquisición y constante cambio de dispositivo, sino además los estudiantes se auto obligan a estar pendientes y permanecer cerca de su dispositivo e incluso se duermen compartiendo la almohada. Es un compañero que proporciona diversión, pero también demanda una atención sostenida y constante. Lo divertido enmascara la opacidad de la técnica (Heidegger, 2003) ya que somos “juguetes” de nuestros dispositivos pero no resulta sencillo percatarnos de ello.

La vida se vive pegado al celular, creado para comunicar, en situaciones puntuales, se convierte en un artefacto útil para lastimar de múltiples maneras incluyendo por supuesto las autolesiones, la deliberada auto imposición (Heidegger, 2008, p.272) no solo se registra en la adquisición de dispositivos sino que también nos auto obligamos a navegar por las diferentes redes sociales, imponiéndonos la inacabable tarea de prestar demasiada atención a los otros así como también de estar pendiente de la atención de los otros, contabilizando con ansiedad cada “like” que nos es otorgado.

En el lado luminoso del uso del smartphone, la narrativa estudiantil celebra que su celular inteligente los acompañe y salvaguarde del aburrimiento, algunos, los menos, aprovechan las TIC para recrearse como consumidores de contenido y simultáneamente como productores del mismo, son *prosumidores*. Este sector de estudiantes destaca, aprovecha y se beneficia de lo mejor del internet, aprovechando al máximo “el conocimiento a domicilio” como lo llamó Valery.

En el lado oscuro, la narrativa de la experiencia estudiantil es profusa relatando tanto ciberviolencia que va desde insultos electrónicos, hostigamiento *online*, denigración, suplantación, ciberacoso, hackeo, *sexting*, *sextorsión*, además de diversas prácticas de riesgo que exponen su salud física y psíquica como son la obsesión, la adicción y la distracción (*phubbing*).

Además del riesgo de sufrir de ciberviolencia, los estudiantes adquieren junto con la compra de un teléfono inteligente, un paquete de efectos indeseables tales como: daños materiales, pérdida, robo y asalto, conflictos con padres, pareja y profesores, así como innumerables riesgos contra la integridad propia, nomofobia incluida, en este sentido los estudiantes viven a cada momento la paradoja de que una tecnología que proporciona confort tecnológico, acarrea consigo agobio psicológico.

Los índices de nomofobia son bastante altos, siete de cada diez preparatorianos la padecen, siendo las chicas quienes se ven más afectadas con el uso intensivo. En cuanto a nomofobia severa, ésta fluctúa entre 0.85% y 27.07%, siendo las más frecuentes: dormirse con el celular (27.07%); tocarlo apenas se despiertan (26.50%); regresar por él, en caso de olvidarlo (21.37%); mirarlo constantemente (14.81%); no separarse del celular (11.40%); asustarse porque se acabe la batería (10.83%); sentir el deseo de mirarlo, cuando ha pasado un tiempo (8.26%); molestarse al no poder usar su dispositivo cuando él quiere (7.97%) y preocuparse de quedarse tirado en algún lugar si no funciona su celular (7.69%).

Aunque chicas y chicos, en promedio, han tenido igual número de celulares, (cinco), las mujeres suelen verse más involucradas en las adicciones electrónicas. Ellas padecen mayor nomofobia (36.57% en promedio) que sus pares hombres (28.19%). Empero cuando se trata de implicación en nomofobia severa se encuentran diferencias, las chicas se ven más afectadas en tanto que se duermen cerca de su celular, lo tocan apenas despiertan, regresan por él, en caso de haberlo olvidado y son capaces de responder mensajes estando su pareja presente. Mientras que los chicos lo miran constantemente y definitivamente prestan más atención a su celular que a sus interlocutores, desean mirarlo y se molestan al querer buscar información y no poder usar su celular en el momento que quieren hacerlo. Como vemos, los chicos se ven más afectados, probablemente a que han crecido bajo el régimen de la “recompensa inmediata”, es decir fueron formados bajo la tutela de padres complacientes y satisfactores al instante de sus deseos, por lo cual en el caso de encontrarse impedidos de hacerlo, muestran irritación por su escasa tolerancia a la frustración.

Internet impacta las formas de socialidad de los jóvenes, la *publicitación de sí*, (Goszczyński, 2008) en su versión de *sexting*, está presente en la vida *online* de los preparatorianos, acostumbrados a mirar cuerpos que hablan a la cámara, sus teléfonos inteligentes les posibilitan, cómodamente, plasmar el sueño colectivo de ser o parecer una *Star*, demandan su derecho de ser filmados (Benjamin, 2008); o bien, de filmarse para compartir sus imágenes con pareja, amigos, pretendidos e incluso con extraños.

El tiempo de la imagen, anunciado por Heidegger (2008) y la fascinación por la técnica (Benjamin, 2008) plasmados en la hiperconexión favorecen la *publicitación* de sí, con prácticas sociales como la hiperproliferación de selfies y del *sexting*. Esta última representa el clímax de la intimidad como espectáculo, hoy potenciada por la aplicación “pacs”. La recepción de *sexting* no solicitado causa incomodidad entre las preparatorianas, mientras que el *sexting* activo revela el interés en causar una buena impresión aun entre extraños, se trata del cuerpo como objeto de opinión pública. (Goszczyński, 2008). Empero y pese a que chicos y chicas realizan *sexting*, ellas se ven particularmente afectadas por la *sextorsión*, que representa el extremo más cruel por violenta, de la publicitación de la intimidad ya que limita sus potencialidades de autorrealización.

Gracias a la telepresencia, los estudiantes viven la paradoja de la lejanía física del próximo y la vecindad digital del lejano, el celular inteligente se comporta como buen compañero y amigo que pone de buenas y salva del aburrimiento, exceptuado que también distrae y pone en riesgo.

Sinek, al cuestionar a los *millennials*, enfatiza la necesidad de poner un alto a la adicción. La posesión y uso de los teléfonos inteligentes, afirma, demanda un límite de edad para tener acceso a ellos. La disponibilidad de TIC representa una invitación a la socialidad no obstante incluye riesgos como la adicción y la ciberviolencia. Por lo tanto, el ciber mundo requiere de una cibercivilidad construida a partir del diálogo permanente entre la sociedad en su conjunto con los profesores, padres de familia y niños y jóvenes.

CITA

1. El código se compone de tres elementos: (M, 20 años, 93), la literal que aparece en primer lugar se refiere al sexo del estudiante; M, para mujer; H, para hombre, la edad cronológica se presenta en segundo lugar y termina con el número asignado a la narración.

REFERENCIAS

Ahmed, I, Qazi, T.F., y Perji, K.A. 2011. Mobile phone to youngsters: Necessity or addiction African Journal of Business Management Vol.5 (32), pp. 12512-12519, 14 December, 2011. www.academicjournals.org/A DOI: 10.5897/AJBM11.626.

Álvarez, David, Nuñez, J.C. y Álvarez, Luis. (2011) "Violencia a través de las Tecnologías de la Información y Comunicación en estudiantes de secundaria" *Anales de Psicología*, Vol. 27, No. 1, enero, Pp.221-21.

Anders, Gunter. 2001. *Nosotros los hijos de Eichman* Paidós: Barcelona.

Barbour, Rosaline. 2013. *Los grupos de discusión en Investigación cualitativa* Morata: Madrid.

Bauman, Zygmunt. 2011. *44 cartas*. Paidós: Barcelona.

Benjamin, Walter. 2008. *La obra de arte en la época de su reproducibilidad técnica*. En *Obras completas, Libro I, Volumen 2*, Abada Ediciones: Madrid.

Callejo, Javier y Brito, Jesús. (coord) 2012. *Adolescencia entre pantallas*. Gedisa: Barcelona.

Cassany, Daniel. 2012. *En línea leer y escribir en la red*. Anagrama: Barcelona.

Carbonell, Xavier, Fúster, Héctor, Ander Chamarro, & Úrsula Oberst (2012). Adicción a Internet y móvil: Una Revisión de estudios empíricos Españoles *Papeles del Psicólogo*, 33 (2), 82-89.

Fernández, Julia. 2008. *Doble clic. Internet y jóvenes de clase media en la Ciudad de Buenos Aires*. En Urresti, Marcelo. 2008. *Ciberculturas juveniles Los jóvenes, sus prácticas y sus representaciones en la era del Internet*. La Crujía Ediciones: Buenos Aires.

Flick, Uwe. 2007. *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata: Madrid.

Geertz, Clifort. 1994. *Conocimiento local*. Paidós: Barcelona.

Giorgi, Amadeo. 1975. *Phenomenology and Psychological Research*. University Press, Pittsburg. P.A. Duquense,

Griffiths, M.D. 2010. The role of context in online gaming excess and addiction. Some case study evidence. *International Journal of Mental Health and addiction*, 8, 119-125.

Goszcynski, Laura. 2008. *Hacia los usos adolescentes del fotolog: vía ¿libre? Para la presentación de sí*. En Urresti, Marcelo *Ciberculturas juveniles Los jóvenes, sus prácticas y sus representaciones en la era del Internet*. La Crujía Ediciones: Buenos Aires.

Heidegger, Martin 2003. *La pregunta por la técnica*, Folio: Barcelona.
2008. *Caminos del bosque*. Alianza Editorial: Madrid.

INEGI, 2015. *Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de las TIC, 2015*, Instituto Nacional de Estadística y Geografía: México.

INEGI, 2017. *ENDUTIH Encuesta Nacional Sobre Disponibilidad y Uso de Tecnologías de la Información En Los Hogares, 2016*. Instituto Nacional de Estadística y Geografía: Aguascalientes, Ags. Comunicado de prensa Núm. 122/1714 de 14 de Marzo de 2017.

Mason, K. L. 2008. "Cyberbullying: a preliminary assessment for school ersonnel". *Psychology in the School* vol. 45, núm. 4, p. 323-348.

Morduchowicz, Roxana. 2012. *Los adolescentes y las redes sociales*. FCE: Buenos Aires.

Mitchell, Kimberly J. Lisa M. Jones, Heather A. Turner, Anne Shattuck, and Janis Wolak, "The Role of Technology in Peer Harassment: Does It Amplify Harm for Youth?" *Psychology of Violence*, 2016, Vol. 6, No. 2, 193–204 American Psychological association.

Pedrero Pérez, Eduardo J. María Teresa Rodríguez Monje, & José María Ruiz Sánchez de león (2012). "Adicción o abuso del teléfono móvil. Revisión de la literatura" *Adicciones*, 24 (2), 139-152.

Prensky, Marc. 2001. *Enseñar a nativos digitales*, sm: Barcelona.

Sibilia, Paula 2008. *La intimidad como espectáculo* FCE: México.

Turkle, Sherry (2013). *En defensa de la conversación*, Ático de Los Libros.

Vannini, Pablo. 2008. *La comunidad del siglo XXI*. En Urresti, Marcelo. 2008. *Ciberculturas juveniles Los jóvenes, sus prácticas y sus representaciones en la era del Internet*. La Crujía Ediciones: Buenos Aires.

Urresti, Marcelo. 2008. *Ciberculturas juveniles Los jóvenes, sus prácticas y sus representaciones en la era del Internet*. La Crujía Ediciones: Buenos Aires.

Vannini, Pablo. 2008. *La comunidad del siglo XXI*. En Urresti, Marcelo. 2008. *Ciberculturas juveniles Los jóvenes, sus prácticas y sus representaciones en la era del Internet*. La Crujía Ediciones: Buenos Aires.

Venn, W. 2003. *New teaching methods for new genetations*. <http://fc.noveum.his.se/conferences/ps>.

Velázquez, Luz María. 2016. *Jóvenes en tiempos de oscuridad. El drama social de la violencia online*. Editorial Pax: México.

2017. "Violencia en las relaciones sentimentales del cara a cara al mundo virtual" XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa, COMIE, memoria electrónica.

Willard, Nancy. 2007. "Educator's Guide to Cyberbullying and Cyberthreats" <http://csriu.org>, <http://cyberbully.org>, and <http://cyber-safe-kids.com> pp.1-16 [Consultado 20 de agosto de 2007].

Winocur, Rosalía. 2006. "Internet en la vida cotidiana de los jóvenes" *Revista Mexicana de Sociología*, Vol. 68, núm. 3, julio-septiembre, 2006, pp.551-580. Departamento de Educación y Comunicación de la UAM. México.

Yildirim Caglar y Correira. A.P. 2015. "Exploring the dimensions of nomophobia: Developing and validating a questionnaire using mixed methods research". *Repository digital*. Iowa State Univerity.

Zweing, Janine, y Dank, Meredith. 2013. "Teen dating abuse and harassment in the digital World: Implications for prevention and intervention. *Urban Institute*. [www. Urban.org](http://www.Urban.org). [Consultado 20 de julio de 2014].





Estar bien en la escuela

Somos con otros y estamos siendo en relaciones

Vilma Rocío Almendra Quiguanás

.....
[Alejandro Castro Santander](mailto:ale.castro.santander@gmail.com)
ale.castro.santander@gmail.com
.....

Sumario

I. Introducción; II. Calidad educativa y convivencia escolar: inseparables; III. Las variables no académicas de la calidad; IV. Ventana abierta, no espejo

Resumen: se reflexiona sobre las múltiples posibilidades que tiene la escuela para cultivar en los estudiantes la libertad de conciencia y el respeto de la verdad; priorizando la necesidad de generar un clima positivo de relaciones interpersonales entre sus comunidades escolares, el cual posibilite el ejercicio de valores capaces de transformarse en ámbitos protectores de derechos y responsabilidades, así como la necesidad que tienen los docentes para formarse y educar integralmente a los alumnos.

Palabras clave: escuela, educación, relaciones interpersonales, valores, convivencia.

Summary

I. Introduction, II. Educational Quality and Social Coexistence, III. Quality Non-academic variables, IV. Open window, not mirror

Abstract: a reflection is made on the various possibilities to promote the freedom of conscience and respect for the truth in the school, emphasizing the need to create a positive environment for the interpersonal relationships among the school communities, so they may become rights and responsibilities protectors with the promotion of values. This shows the teachers' necessity to be educated and to give the students a holistic education.

Keywords: school, education, interpersonal relationships, values, coexistence.

I. INTRODUCCIÓN

Durante mucho tiempo hemos priorizado el rendimiento de nuestros estudiantes, dejando de lado factores que continúan sin considerarse significativos en la lectura e interpretación de los procesos formativos y su calidad. El modelo simplificado enfatiza que, mientras el docente enseña el estudiante debe aprender, y que el éxito o el fracaso de esa relación educativa queda subordinada, casi exclusivamente, al talento y al esfuerzo del aprendiz. En ocasiones, puede observarse como con incuestionable seguridad algunos anticipan que determinados estudiantes fracasarán. Luego, las acciones van acomodándose al pronóstico, el que una vez consumado parece no dejar lugar a dudas o reclamos, ya que “*lo que debía suceder, sucedió*”.

Sabemos que enseñar y aprender involucra un camino más complejo, donde cada alumno y cada docente con sus actitudes y resultados escolares pone en evidencia cómo marchan las políticas educativas, la escuela, la vida familiar y sus propias emociones, y de qué manera todo esto sumado a los medios

virtuales de comunicación, va modelando la vida personal y comunitaria. Este planteamiento que no es nuevo, se vincula con aquella mirada pedagógica preocupada por la educación para la vida y el compromiso social, y nos obliga a desaprender toda una tradición de “certezas” y rutinas pedagógicas, donde las competencias cognitivas que llevan al aprendizaje de los contenidos dependen mucho de las capacidades no cognitivas, como el autodominio, la confianza, el optimismo, la curiosidad, la constancia y del grado de bienestar que se respira en cada escuela. De esta manera, la formación integral que incluye, entre otros, la dimensión afectiva y el desarrollo de habilidades prosociales, debe ocupar un lugar preeminente ante la obsesiva reducción de la tarea educativa al solo logro de metas intelectuales y al cumplimiento de reglamentos sin la debida reflexión.

La convivencia entendida como: “el arte de vivir juntos”, necesita hoy de mucho más que reglamentos, códigos y protocolos para lograr una atmósfera de orden, confianza y respeto en las instituciones. El cambio climático en las comunidades muestra altas temperaturas y la escuela que las sufre parece haber quedado sin respuestas adecuadas. Así, el clima de convivencia es un elemento que va condicionando de manera muy potente no sólo el desarrollo personal y social, sino también la calidad de los procesos y resultados educativos.

La crisis de la escuela como institución, necesita ser enfrentada con propuestas que superen la frecuente cosmética pedagógica. No debemos aceptar superficiales retoques aquí y allá para presentarla luego en sociedad y simular que todo está bien. Estamos obligados a no descuidar más los tiempos y estrategias dedicados a que los estudiantes logren construir su proyecto personal de vida y puedan enfrentar con competencia el mundo. Sólo hay cabida para consensos y acciones que reconsideren nuestros sistemas educativos desde la raíz, evitando egoísmos y mediocridades, favoreciendo todo lo que vivifica y permite ser mejor.

Opina el escritor Rafael Argullol sobre su España, pero a través de una dura reflexión que también es válida para nosotros, que “nuestra ciudadanía, poco menos que analfabeta, no posee instrumentos críticos y, por tanto, es incapaz de sostener una democracia”, lo que es comprensible por el abundante “estilo tertuliano” de la radio y la televisión que contagia la vida pública y la privada, influyendo poderosamente para que la intolerancia, la burla y la pobreza cultural se hayan convertido no sólo en algo frecuente sino naturalizado por muchos. Sería entonces un prodigio, continúa argumentando, que la escuela iniciara a los jóvenes en el cultivo de la libertad de conciencia y en el respeto de la verdad, cuando los medios de comunicación y entretenimiento, o en la calle, o en el transporte, o en casa, propagan conversaciones dirigidas al desprecio de lo libre y a la destrucción de lo íntimo. Sin una ciudadanía libre y crítica, enfatiza Argullol, “todo el edificio democrático es una casa vacía”.

Las reformas educativas reactivas que experimentamos de manera frecuente, no sólo no han mejorado la educación sino que tampoco han ayudado a los jóvenes a ser ciudadanos libres a partir del conocimiento, resultando como consecuencia de ello dañada la cultura democrática.

De allí que no deba disgustarnos el término “revolución”, porque es lo que necesitan muchos de nuestros sistemas educativos latinoamericanos, mediocres en sus procesos, pobres en recursos y desaprobados en sus resultados. No obstante, esta “mala educación” no parece inquietar a los responsables de las políticas públicas. ¿Por qué asumir como tarea una mejora profunda e integral, cuando para los ciudadanos la educación no es una prioridad? Aquí no hablamos sólo de “revolver” algunas cosas, sino de ser capaces de responder con convicción: “En nuestras comunidades ¿para qué es útil la escuela?, ¿para qué sirve hoy?”.

En Argentina cuando se consulta a los ciudadanos acerca de cuáles son los temas que más les preocupan, la educación no es prioridad. De diez cuestiones, la educación se ubica en los últimos lugares. Sin embargo, por encima de ella se encuentran la mayoría de los problemas que aquejan a la sociedad y que pueden prevenirse, disminuirse justamente desde la educación. Una explicación a esta falta de inquietud social por mejorar la calidad, sería que mientras se critica el sistema educativo en general, existe una mirada favorable sobre la educación que reciben los propios hijos¹; en consecuencia: “no es mi problema”.

II. CALIDAD EDUCATIVA Y CONVIVENCIA ESCOLAR: INSEPARABLES

El aprender y el convivir en el aula, mantienen una relación tan estrecha que obliga a concertar una alianza solidaria; dos caras de una misma moneda difíciles de desvincular de la vida escolar, y que gestionados adecuadamente permiten experimentar bienestar, aprendizajes y desarrollo personal e institucional.

Las escuelas han sido siempre ámbitos espontáneos de convivencia; sin embargo, hoy las interrelaciones de quienes participan en estas comunidades no pueden seguir siendo improvisadas sino que precisan ser reguladas y planificadas. Los lugares donde se debe educar, son espacios comunes necesitados del mejor clima para que sea posible enseñar y aprender a ser, a conocer, a hacer y a convivir bien con los demás, como destacaba el informe de Delors en 1998.

A convivir se aprende en un lento camino que comienza en la primera escuela que es la familia y continúa en la interacción cara a cara o virtual que se da en distintos ámbitos. Así, el niño, los adultos, entran a la escuela con sus distintas formas de relacionarse, y es en la interacción donde surge un clima social que puede favorecer o impedir que se cumplan los objetivos educativos. Por esto, aquellas escuelas que buscan no dejar al azar las distintas actividades, que organizan y gestionan de manera competente la cultura institucional y el clima de convivencia, son escuelas que logran desenredar los conflictos y enfrentan indisciplinas y violencias con idoneidad.

En un largo camino que aún no finaliza, hemos aprendido que las escuelas que alcanzan resultados significativos:

- *Se organizan adecuadamente y gestionan de manera idónea la complejidad institucional, priorizando el clima escolar y el tiempo real de aprendizaje*
- *No consideran la pobreza como un factor crítico que impide el progreso escolar, y admiten que cualquier estudiante puede alcanzar niveles educativos iguales o superiores a otros sin dificultades económicas, culturales o sociales*

- *Priorizan las formas de relacionarse en la escuela, ya que saben que una vez cubiertos los recursos mínimos, influye la cercanía y compromiso de la familia y los docentes, la colaboración, las expectativas, los reconocimientos y la claridad en las metas*

El vínculo entre la persona y la escuela parte de la concepción de cada uno como un sistema con posibilidad de desarrollo; una relación no fortuita que genera significados comunes que se van construyendo de manera permanente. Si esta cercanía no es dejada al azar y se interviene del modo adecuado, se facilita el bienestar y el desarrollo de todos. Así, la enseñanza y el aprendizaje en la escuela se debe asentar en un clima positivo de relaciones interpersonales, el que estará influido por el tipo de acuerdos que se establecen entre directivos, docentes y estudiantes, por la forma en que se establece la comunicación y, cómo se organizan las rutinas administrativas y educativas.

Si aceptamos a la escuela como una unidad inacabada, como un organismo social vivo, cambiante y perfectible, la comunicación que se establezca en ella debe generar las condiciones necesarias para que sea una comunidad de significados y así, pueda realizarse el proyecto institucional en un clima de bienestar.

III. LAS VARIABLES NO ACADÉMICAS DE LA CALIDAD

Distintos estudios hablan de una relación directa entre un clima escolar positivo y variables como rendimiento, adquisición de habilidades cognitivas, aprendizaje efectivo y desarrollo de actitudes favorables hacia el estudio. Así, la percepción de la calidad de vida escolar se emparenta con la capacidad de retención de las escuelas y el sentimiento de pertenencia, ya que se encuentran asociados principalmente: al bienestar general, la confianza en las propias habilidades para realizar el trabajo escolar, la creencia en el valor de lo que se enseña y aprende, la identificación con la escuela, y las relaciones que establecen estudiantes, docentes, padres y entorno.

La investigación nos ha mostrado como, cuando los estudiantes consideran que las clases han sido bien planificadas, sienten que los docentes se esfuerzan por explicarles, están motivados a estudiar y perciben que han aprendido mucho, los niveles de conflictividad y violencia resultan inferiores. De igual manera, en aquellas instituciones donde se conocen las normas, se ha participado en su elaboración, se las considera adecuadas y las personas se sienten escuchadas cuando surgen dificultades, esa comunidad educativa presenta un clima de convivencia adecuado para la enseñanza y el aprendizaje. (Welsh y colaboradores, 1999).

Estudios realizados en la escuela, demuestran que los docentes a los que les gusta lo que hacen, son más generosos en las evaluaciones, se muestran más tolerantes, escuchan a los alumnos y estimulan la participación, logran mejores resultados que los docentes competentes en su materia pero más fríos y distantes con relación a la clase. Cuanto más pequeños sean los alumnos, más importante será la relación afectiva. Una sonrisa, un abrazo, una palabra amiga, frecuentemente tienen efectos más positivos sobre el aprendizaje que muchas órdenes y discursos aleccionadores.

Las evaluaciones que buscan medir calidad, tienen un importante peso cuando se intenta medir sólo el dominio de los estudiantes con relación a cuánto saben sobre Lengua, Matemática, Ciencias Naturales o Sociales. Desde hace tiempo, reconocemos la ausencia de otros aspectos más allá de lo estrictamente académico y el marcado déficit de formación inicial y continúa de los docentes en estos aspectos que hacen una verdadera formación integral. Educadores que en general sólo prestan importancia a los conceptos sin considerar el proceso de la formación en valores, una tendencia que proviene del modelo educativo taylorista que se estableció en Latinoamérica en las décadas setenta y ochenta buscando eficiencia.

La educación con calidad busca formar ciudadanos capaces de comprender las interrelaciones entre la ciencia, la tecnología y los ámbitos social, económico, político y cultural, con el fin de contar con los instrumentos adecuados que les permitan participar en la toma de decisiones. Es así como se contribuye con fuerza en la construcción de una sociedad democrática, ya que esta formación integral va más allá de la instrucción, por lo que las instituciones deben favorecer un clima que posibilite el ejercicio de valores y sean capaces de transformarse en ámbitos protectores de derechos y responsabilidades. Formarse para educar integralmente a los estudiantes, hoy exige organizar una estrategia de gestión para la formación de valores y otros aspectos no cognitivos, para lo cual, se requiere el esfuerzo decidido de directivos, docentes, alumnos y padres, con la finalidad de que se revisen las prácticas institucionales, su estructura, organización y procedimientos y se pongan al servicio de un proyecto educativo integral.

IV. VENTANA ABIERTA, NO ESPEJO

Si consideramos los factores que influyen en los resultados de aprendizaje, es necesario distinguir entre aquellos de orden externo que no son modificables por el establecimiento educativo, como es el caso de la condición socioeconómica de los estudiantes y el nivel educacional de los padres, y aquellos factores internos que son propios de la escuela y por lo tanto pueden gestionarse y modificarse. Aquí encontramos aspectos como el liderazgo, la gestión pedagógica y de recursos, la formación y el clima de convivencia.

El nivel socioeconómico pasa a ser el factor externo que más determina los resultados de aprendizaje, y entre los factores internos encontramos indicadores, que en el caso de las evaluaciones chilenas del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (Simce, 2014)² bajo el criterio de “otros indicadores de calidad”³, incluyen aspectos relacionados con el desarrollo personal y social: la convivencia escolar, la autoestima académica, la participación y formación ciudadana y los hábitos de vida saludable. En esta mirada más compleja no son solamente los estudiantes quienes responden, sino que para evaluar mejor el entorno escolar y familiar, se aplican cuestionarios a los alumnos, a los docentes y a los padres.

Estas variables antes ignoradas, pueden hacer una diferencia muy significativa entre aquella escuela que tiene indicadores de desarrollo personal y social fortalecidos, y una institución que no se ocupa adecuadamente de estos aspectos. Así, la información proporcionada revela que la convivencia escolar es el factor interno que más influye en los resultados, ya que el clima de las interrelaciones se asocian a mejores resultados de aprendizaje en Lectura y Matemáticas, constituyendo el principal factor para explicar los resultados de las escuelas.

Otros estudios han señalado, que las escuelas que disponen de políticas formativas con relación a las conductas, crean climas de bienestar y promueven interacciones positivas entre las familias y la institución, siendo más eficaces que aquellas que abordan los conflictos, la indisciplina y la violencia desde un punto de vista exclusivamente controlador y punitivo.

*Que ella sea para mí una ventana
al anchuroso universo de la existencia
...(no un espejo).*

*Rainer María Rilke
(El testamento, Alianza Tres, 1979)*

¿Es competente la escuela no sólo para mejorar su propio clima de relaciones, sino también para contribuir a que la comunidad sea un ambiente común de mejor convivencia? Aparentemente para algunos esto sería muy difícil de lograr, ya que consideran a la escuela como un fiel reflejo del entorno. De esta forma, la violencia social extendida desborda todos los ámbitos e ingresa también en las instituciones educativas sin encontrar obstáculos.

Si aceptamos que la violencia escolar es ajena a la vida escolar y remite exclusivamente al contexto, esa escuela resignada y autojustificada, no puede más que manifestarse impotente y sentir que sólo puede ensayar, con pobres recursos, protegerse de las viejas y nuevas violencias que la atraviesan. Esto explica en parte, porqué frente a una gestión incompetente y propuestas educativas diluidas, los diversos procesos psicosociales a los que se ven sometidos niños y adolescentes acaban influyendo más que las escuelas y las familias.

Es evidente que la escuela no podrá encontrar su identidad en un confuso reflejo social. Valorando críticamente el mundo a través de sus ventanas abiertas, debe sentirse desafiada no víctima, y erguirse para transformar esa realidad que necesita ser modificada, mejorada. Y esto es posible, ya que continúa siendo necesario que la escuela imagine un proyecto educativo integral estratégico, contracorriente de todos aquellos aspectos culturales que sólo detienen nuestras naciones y las dejan sumidas en un enanismo naturalizado a fuerza de mediocridad. Familia y escuela deben ser las artesanas idóneas de comunidades en las que todos experimenten el bienestar. Donde sea posible “ser” en el “estar” con otros.

Vivir es convivir y la escuela, ámbito de encuentros y desencuentros, nos obliga no sólo a hablar de la calidad de los productos educativos, sino también y cada vez de manera más apremiante de aquel factor que actualmente, como hemos visto, la condiciona con fuerza: la calidad de los vínculos de todos aquellos que participamos directa e indirectamente en los procesos formativos. Esto es así, por la convicción de que la educación y la convivencia se necesitan, pero a través de un vínculo que debe ser equilibrado, solidario, y que sin embargo está dando persistentes señales de un significativo y creciente deterioro. Convivir es un arte y hoy escasean los artesanos de la buena convivencia.

Hablar sobre la convivencia en las comunidades educativas o de aprendizaje⁴, como algunos prefieren llamar hoy a la escuela bajo un nuevo paradigma, no puede ser un tema más. Las derivaciones que ha tomado el clima social y las interpretaciones e intervenciones que se hacen sobre el mismo, no permiten dudar que, de ser un aspecto sencillamente regulado con normas y la presencia de adultos con autoridad, hoy ha pasado a ser un desafío complejo, pilar no sólo de las acciones de enseñanza y aprendizaje, sino también del correcto desarrollo psico-socio-afectivo.

Una educación que prioriza y se asienta en la buena convivencia, puede a través del bienestar de todos alcanzar calidad en su tarea. Un desafío que no es sencillo, no sólo por la diversidad de personas que se encuentran en los centros educativos, sino porque estas comunidades de aprendizaje deben enfrentarse hoy a situaciones que persisten en boicotear los esfuerzos formativos.

Frente a parámetros culturales que se fueron modificando de manera más acelerada, la escuela continuó abriendo sus puertas para que estudiantes nacidos en un mundo cada vez más artificial y virtual, encontraran en las aulas estrategias y normas similares a las que experimentaron sus padres y abuelos. Se actualizan los contenidos, pero se transmiten a través de rutinas, espacios y tiempos imperitinentes que dificultan la tarea de enseñar y aprender.

Joan Ferres (2000) al hablar acerca de cómo construimos e interpretamos actualmente la realidad, argumenta que hemos pasado de una cultura con espectáculo a una cultura del espectáculo, donde niños y jóvenes privilegian la imagen, una representación del mundo concreta, donde se potencia lo sensorial, lo narrativo (el relato), lo dinámico, lo emotivo y lo sensacional. Mientras tanto, ¿qué propone la escuela?: la cultura oficial (logosfera), que es la de la palabra escrita y del libro, que enfatiza una representación del mundo conceptual, reflexiva, estática y analítica. ¿Cuál es el resultado?: un incremento del fracaso escolar de los estudiantes, y el descontento y el enjuiciamiento de la gran comunidad.

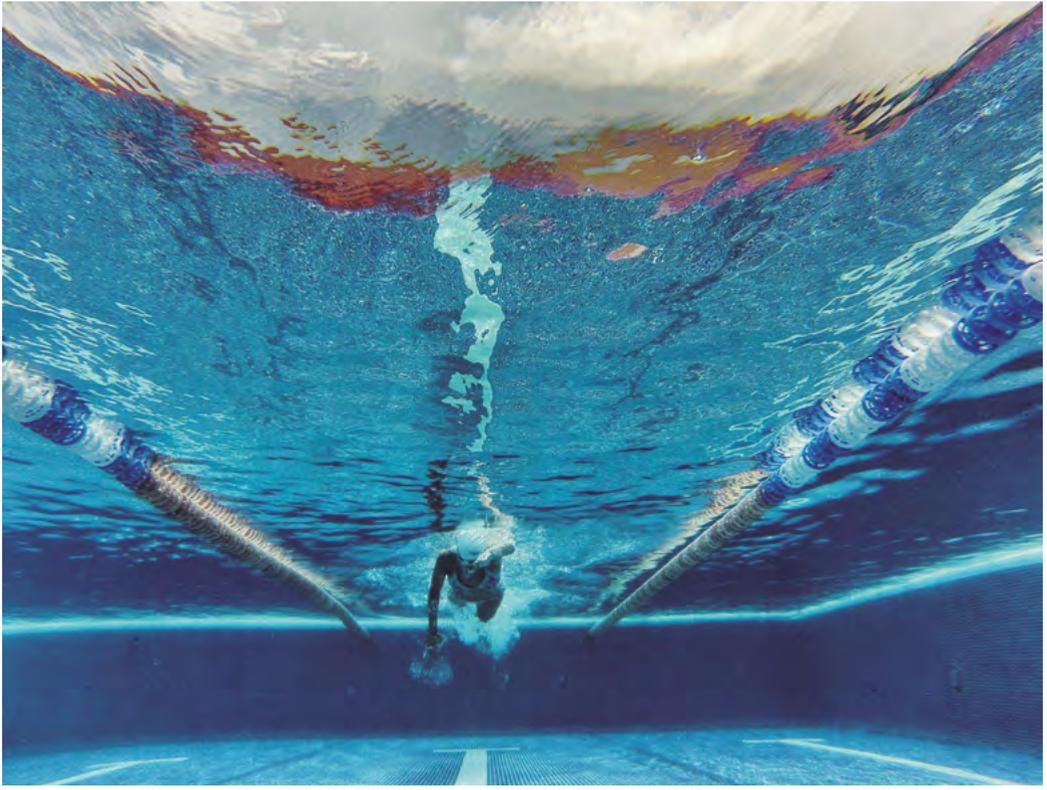
Nos encontramos ante una emboscada cultural que detiene la incorporación de la cultura establecida, aquella que deben transmitir con maestría la familia y la escuela, y a las que encontramos hoy desbordadas y enfrentadas, culpándose mutuamente de los malos resultados. Han dañado el tradicional y hasta no hace mucho, exitoso pacto educativo, dejando muchas más víctimas que los estudiantes, ya que la insuficiente e inapropiada formación de éstos condiciona el futuro bienestar de todos.

Apremia redefinir el rol educador de padres y docentes en un nuevo entorno tecnológico y comunicativo. Podremos asignarle a la educación distintos papeles o continuar discutiendo acerca de las responsabilidades de las diversas instituciones educadoras, comenzando por la familia, pero de lo que no debemos dudar, es acerca de la guía que necesitan los niños para que sean capaces a través de la emoción generar la reflexión, que el pensamiento concreto los lleve al abstracto, y que a la expectativa del placer se admita la necesidad del esfuerzo. No será con la tecnología, sino a través de las palabras y en la elaboración de los mensajes donde habrá que buscar la emoción, el encuentro y el bienestar de todos.

Sabemos que como no es posible ser *sin el otro*, nos urge educar para ser con el otro. Si bien el pronóstico de alcanzar un cambio progresivo aún no es favorable, la respuesta sin dudas sigue siendo educativa y tan compleja que precisa ser apoyada por servicios de salud, desarrollo humano, justicia y seguridad. Un reto que se encuentra en manos de los adultos, quienes debemos necesariamente conciliar y asumir, sin hipocresía, cada uno su parte en el laborioso arte de dar forma, cuidar y mejorar al otro en climas de armonía y justicia. Como nos decía esperanzado Gabo:

Que canalice hacia la vida la inmensa energía creadora que durante siglos hemos despilfarrado en la depredación y la violencia, y nos abra al fin la segunda oportunidad sobre la tierra (...). Por el país próspero y justo que soñamos: al alcance de los niños.

GABRIEL GARCÍA MÁRQUEZ.





CITA

1. Esta discrepancia se denomina *third-person effect*, término que se origina en las ciencias de la comunicación y que describe el prejuicio de creer que un problema afecta a los demás, pero no a mí.
2. Simce es una evaluación externa que se propone proveer de información relevante para contribuir al mejoramiento de la calidad y equidad de la educación chilena, informando sobre los logros de aprendizaje de los estudiantes en diferentes áreas, relacionándolos con el contexto escolar y social en el que estos aprenden.
3. Los "Otros Indicadores de Calidad", son un conjunto de índices que ofrecen información complementaria a los resultados en la prueba Simce y al logro de los Estándares de Aprendizaje. Así, estos indicadores amplían el concepto de calidad de la educación al incluir aspectos que van más allá del dominio del conocimiento académico.
4. Comunidades de Aprendizaje es un proyecto que se apoya en un conjunto de acciones formativas dirigidas a la transformación social y educativa. Este modelo está en consonancia con las teorías científicas a nivel internacional que destacan dos factores claves para el aprendizaje en la actual sociedad: las interacciones y la participación de la comunidad.

REFERENCIAS

- Agulló, E. y Ovejero, A. (coords.) (2001). Trabajo, individuo y sociedad. Perspectivas psicossociológicas sobre el futuro del trabajo. Madrid: Pirámide.
- Almendra Quiguanás, V. R. (2012). "Aprender caminando: somos con otros y estamos siendo en relaciones". Revista Educación y Pedagogía, vol. 24, núm. 62, enero-abril, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación.
- Aron, A. y Milicic, N. (1999). Clima social, escolar y desarrollo personal: un programa de mejoramiento. Santiago: Andrés Bello.
- Bauman, Z. (2009). Amor líquido. Acerca de la fragilidad de los vínculos humanos. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Caballero, M. J. (2010). Convivencia escolar. Un estudio sobre buenas prácticas. Paz y Conflictos, 3.
- Campo, A.; Fernández, A., y Grsalena, J. (2005). La convivencia en los centros de secundaria: Un estudio de casos. Revista Iberoamericana de Educación, 38.
- Carozzo, J. C. (2013). Bullying. Opiniones reunidas. Lima: Observatorio sobre la Violencia y Convivencia en la Escuela.
- Castro Santander, A. (2006). Violencia silenciosa en la escuela. Dinámica del acoso escolar y laboral. Buenos Aires: Bonum.
- Castro Santander, A. (2009). Un corazón descuidado. Sociedad, familia y violencia en la escuela. Buenos Aires: Bonum.
- Castro Santander, A. (coord.) (2015). Autoridad y liderazgo educativo. El poder de servir. Buenos Aires: Bonum.
- Castro Santander, A. y Reta Bravo, C. (2014). Educar sin miedo. Claves para prevenir el mobbing y otros riesgos sociales. Buenos Aires: Bonum.
- Castro Santander, A. y Reta Bravo, C. (2016). Bienestar escolar. Calidad basada en la convivencia. Buenos Aires: Bonum.
- Delors, J. y otros (1996). La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. Madrid: Santillana/UNESCO.
- Ferrés, J. (2000). Educar en una cultura del espectáculo. Paidós, Barcelona.
- INEE (2008). Batería para la valoración del clima escolar en escuelas primarias. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.

Ineval (2014), Terce: Ecuador mejora sus resultados 2006 - 2013. Publicaciones Ineval. <http://www.evaluacion.gob.ec/resultados/Terce-informes>.

Ministerio de Educación de Chile (2014). Fundamentos. Otros indicadores de calidad educativa. Simce 2014. Agencia de Calidad de la Educación. Gobierno de Chile.

Naciones Unidas (2014). Objetivos de desarrollo del milenio. Informe 2014.

Ortega, R. (2007). Competencias para la convivencia y las relaciones sociales. Cuadernos de Pedagogía, 370.

UNESCO (2014). Comparación de resultados del segundo y tercer estudio regional comparativo y explicativo. SERCE Y TERCE 2006-2013. OREALC/UNESCO Santiago y Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE).

UNESCO (2015). Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE). Santiago: Oficina de la UNESCO.

UNICEF-PNUD (2014). El papel de la educación en la formación del bienestar subjetivo para el desarrollo humano. Una revisión al caso chileno.

Vázquez, C. y Hervás, G. (2009). La ciencia del bienestar. Madrid: Alianza.

Welsh, Wayne W, Jack R. Greene y Patricia H. Jenkins (1999). School Disorder: The Influence of Individual, Institutional and Community Factors, en Criminology 37.

Memoria e imaginación en las narrativas docentes sobre convivencia escolar

Ana Belem Diosdado Ramos
anabelem73@gmail.com

Sumario

I. Introducción; II. Desarrollo

Resumen: este trabajo es un ejercicio de exploración de la memoria en donde se recupera la narrativa de los propios docentes, así entonces, la memoria juega un papel fundamental para conocer y comprender la práctica docente y con ello, revalorar su complejidad.

Palabras clave: memoria, convivencia escolar, recuerdo, imaginación, narrativa.

Summary

I. Introduction, II. Body

Abstract: the following paper is an exercise in exploring teachers' memories retrieving their own narratives, considering that memories have an important role in the awareness and perception of the teaching practice.

Keywords: memory, school coexistence, recollections, imagination, narrative.

I. INTRODUCCIÓN

¿Qué importancia tiene el ejercicio de recordar al hacer investigación para la educación y la convivencia? ¿De qué manera podemos convocar a los instantes que conforman nuestra memoria en los procesos de producción del conocimiento? ¿Cómo evitar que todo aquello que nos ha sucedido emprenda un viaje sin regreso hacia el silencio? ¿De qué manera podemos sumergirnos en el mar de los recuerdos que habitan nuestras escuelas para encontrarnos con aquellos instantes que nos han trascendido a través del tiempo?

La búsqueda de respuestas para estas cuestiones sirve de marco para abordar como objetivo central la exploración de narrativas docentes que emanan de sus experiencias singulares de convivencia en la escuela.

Este trabajo es una indagación en la perspectiva subjetiva de los adultos dentro de las comunidades educativas; la cual cobra relevancia por la actuación protagónica que tienen en contextos que configuran su práctica educativa en un ejercicio ético y político que se conforma con la colectividad en dimensiones complejas.

II. DESARROLLO

Se trata de reflexionar y trascender el plano conceptual de la línea prescriptivo-normativa que permea las propuestas curriculares y complementarias de convivencia escolar. Es entonces, un acercamiento respetuoso a los sujetos docentes, desde una lógica de reconocimiento de la sabiduría de las comunidades educativas, que sea capaz de ir más allá de la verificación del cúmulo de competencias que caracterizan a la profesión docente. Es un ejercicio de escucha atenta de sus narrativas, para generar una reflexión sobre la materialización de la práctica docente como un proceso formativo, que compete a cada maestro, pero también al colectivo y a la sociedad en general:

Conocer y explorar la historia del otro resulta siempre atractivo porque persigue encontrar lo diferente, lo excepcional, lo específico, lo singular que hace a ese individuo un ser único e irreplicable a la vez que representativo de su contexto social, ya que al apuntar o descubrir la diferencia en esa vida se descubre lo social (De Garay, citada por Velázquez, 2009, pág. 13).

Se trata, entonces, de un ejercicio de exploración de la memoria, entendido como una reconstrucción ética del recuerdo que habita a los docentes. En una velocidad, tiempo y lógica distintas a las del progreso. Una memoria viva, palpitante, que escapa del archivo para romper la sistematización y conectarnos invariablemente con lo incómodo:

La memoria incómoda es la que permite que una sociedad crezca en la tolerancia, en la solidaridad, que crezcan los resquicios del placer y la fuga, sin lugar para absolutos, sin lugar para homogeneidades impuestas. Solo a partir de las cambiantes, móviles, esquivas de la memoria. (Lorenzano, 2015, pág. 67).

Podemos creer que nuestras escuelas son un lugar complicado para llevar a cabo una exploración de la memoria sobre convivencia escolar. Los que vivimos ahí, nunca nos hemos puesto de acuerdo. Nuestros ritmos son diferentes, pero de alguna forma se comunican. Habitamos el mismo espacio recordando cosas distintas. La modernidad llegó con la pretensión de homogeneizarlo todo, incluso la memoria colectiva. Mientras las historias ocultas y particulares parecen desvanecerse. Pero, ¿de verdad se desvanecen? ¿Guardan los lugares memoria de lo que pasó ahí? Consideramos que sí, en nuestras escuelas hay recuerdos que no son nada más de una persona. Recuerdos en los que habitamos muchos, de diferentes maneras. En este sentido, la exploración de las experiencias singulares sobre convivencia nos permite comprender que cada recuerdo habla de la dignidad de la presencia de las miradas particulares dentro del colectivo, donde el olvido no tiene cabida.

La recuperación de las experiencias a través de las narrativas del propio sujeto implica un ejercicio de reconstrucción del pasado en el que ocupa un lugar trascendente el componente imaginativo: “la memoria no es un depósito de hechos, sino una matriz de significados y valores, silencios, deformaciones, errores, repeticiones, etcétera” (Velázquez,

2009, pág. 13). Lo que a su vez incide en el proceso de interpretación de la propia experiencia, por ello la autora refiere la observación de Larrosa, quien señala que la imaginación, como el lenguaje, produce realidad, la incrementa y la transforma:

...la memoria como recolección no es memoria objetiva del pasado, no es una huella, o un rastro que podamos mirar, como se mira un álbum de fotos, sino que implica interpretación y construcción. Recordar es algo que nosotros hacemos y para lo que necesitamos la oportunidad, el concurso de la imaginación y la habilidad de la composición. (Ibíd.)

En este sentido, la exploración de las narrativas docentes sobre convivencia ofrece una alternativa de comprensión y conocimiento de la práctica, en tanto que ello implica un ejercicio de escucha y resonancia intersubjetiva, “es decir, vivir el relato de otro, considerarlo absolutamente verdadero pero logrando al mismo tiempo que ese relato refleje una verdad esencial o fundamental que trascienda su efecto sobre nosotros” (Giorgi, citado por Velázquez, 2009, pág. 14). Lo cual resulta pertinente para una revaloración de la profesión docente que haga énfasis en su complejidad y multidimensionalidad. Así como en el carácter ético y político que implica para el profesor hacerse responsable de los otros -en tanto que se le considera mediador entre el estudiante y el mundo, así como un ser privilegiado por la participación que tiene en la construcción de la cultura y, en consecuencia, de la sociedad-. En una posibilidad de acción éticamente crítica que puede surgir si los docentes se asumen como ser-junto-con-otro en el trabajo educativo, en una acción política (Dussel, 1998) de compromiso ético con la diferencia, en el encuentro con el otro, en la relación cara a cara de la cotidianidad. (Levinas, 2000).

En este sentido, asumimos, desde el enfoque analítico, descrito en el último Estado del Conocimiento del COMIE, que la convivencia es una experiencia subjetiva que requiere “miradas a profundidad que impliquen el acercamiento a los diferentes actores mediante enfoques que contemplen y apelen a las subjetividades” (Furlán Malamud & Spitzer Schwartz, 2013, pág. 29). Asumirla de esta manera, nos permite centrar la atención en la diversidad de condicionamientos, situaciones y actores de la convivencia, para plantear acercamientos a lo que sucede en la escuela, lo que sucede a partir de ella o lo que es fomentado desde ese espacio. Desde esta perspectiva, las narrativas nos permiten enfocarnos en el detalle de tópicos y debates en los que resulta poco viable plantear un abordaje neutro u objetivo, pues lo que nos interesa es la aportación que pueden hacer los sujetos desde su subjetividad. Además, permite atender la recomendación de Furlán: “para acercarse a los sujetos es necesario cuidar de no hacer juicios de valor, ni ostentar la actitud de “inquisidor” (*Ibidem*). Solo así, podrá cambiar la visión de la realidad escolar que se ha configurado “por el «déficit de sentido» que trajeron aparejadas las políticas neoliberales aunadas a la apropiación mediática de la imagen de lo que sucede en las escuelas, más otros procesos que se pueden identificar y que han desgastado la autoridad cultural y pedagógica de los docentes (Furlán Malamud & Spitzer Schwartz, 2013, pág. 60).

Ante un panorama funcionalista y pragmático -en el que prevalece la urgencia de respuestas y se resiente la ausencia de un pensamiento histórico- surge la necesidad de reconocer las dimensiones diacrónicas de las narrativas docentes que emanan de un cuerpo que no atiende a los mandatos de su razón de manera exclusiva o inmediata. Nuestros recuerdos no habitan exclusivamente en el cerebro. Nuestras experiencias también son registradas a través de la experiencia somática, en la red de conexiones que se extiende por todo el cuerpo. En la conciencia del cuerpo habitan nuestras historias. En nuestra piel. En nuestros órganos. Sensaciones corporales habitan en la memoria de nuestras células. Cada uno de los cinco sentidos se recuerda de manera diferente. El gusto y el olfato están conectados directamente al hipocampo, es decir, la zona de nuestro cerebro en el que se produce tanto el recuerdo como la imaginación. Luego entonces, para explicar lo que sucede a nuestro alrededor, resulta imprescindible encontrar la forma de sumar la experiencia subjetiva al análisis de la realidad.

Echeverri señala que los cuerpos del alumno y el docente han sido desplazados por el manual de enseñanza y los dispositivos técnicos y curriculares. De manera que nos hemos acostumbrado a referir al docente desde una definición del “deber ser” que establece el proyecto del sistema:

En este punto, la pedagogía sistemática aparta a la escuela y al maestro del mundo de la vida y por ello no da cuenta de su cotidianidad, pues ella se expresa en una realidad que se ha vuelto metáfora, en tanto es recorrida por un lenguaje de desolación, no interactivo, incapaz de concebir el reconocimiento del otro, encarnado en un mundo que amenaza con rebasar la escuela, a los maestros y a los investigadores. Crisis de los paradigmas unitarios y simétricos, no de la totalidad de paradigmas que se arremolinan en las prácticas, saberes y teorías pedagógicas. (Echeverri S., 2003, pág. 137).

En este sentido, se hacen pertinentes las perspectivas teóricas que nos permiten pensar el aula y la escuela como discursividad, como procesos en los que se entretienen discursos sobre la cotidianidad, lo inconsciente y un saber que se construye alrededor de las experiencias que les acontecen a los individuos desde su experiencia corpórea e intersubjetiva al interior de los colectivos. Esto significa que podemos asumir al sujeto que enseña como un sujeto que piensa, que siente e imagina, pero, sobre todo, como un *locus* de enunciación, cuyas narrativas se encuentran inscritas en una condición geopolítica específica, con las que resulta pertinente entablar un diálogo orientado a la reflexión sobre las dimensiones éticas y estéticas de sus propios mitos y metáforas, las indagaciones sobre su cuerpo y sus implicaciones en la construcción de la convivencia como una posibilidad de pedagógica, ética y política en, de y para la diferencia.

El ejercicio reflexivo que implica asumir a la narrativa como vía de conocimiento nos convoca a trascender la lógica de una perspectiva epistemológica que valida el proceso de explicación que se establece entre el sujeto investigador y su objeto de estudio. Dicha trascendencia tiene como propósito la construcción de una lectura multirreferencial que explore los pliegues del objeto de estudio (Ardoino, 1988). En un contexto epistémico que, de acuerdo con Hoyos (1992), nos permita articular las metodologías de la comprensión, la reflexión crítica, el rigor científico y los aspectos histórico-sociales y de implicación moral comunicativa de nuestro objeto de estudio. De manera que tenga cabida un análisis plural del tiempo, los espacios, los sujetos y los discursos que se entretujan en la urdimbre de sentido en la que se vive el acontecimiento educativo de la convivencia escolar.

Por otra parte, es necesario señalar que solo una lectura multirreferencial nos proporciona los elementos necesarios para argumentar la viabilidad de la revitalización de la conceptualización que existe sobre la convivencia escolar en términos epistemológicos, metodológicos, éticos y políticos desde la reconstrucción narrativa de la experiencia educativa en voz de las docentes de educación secundaria. Por lo que hay que hacer énfasis en el hecho de que esta argumentación se torna necesaria para sustentar la viabilidad de nuestra propuesta ante las dificultades que impone el campo para la integración y consolidación de la investigación narrativa y autobiográfica, de manera específica en el contexto latinoamericano. Pues como refiere Daniel Suárez, a pesar de que la investigación narrativa y (auto) biográfica ha venido ocupando un lugar cada vez más relevante y productivo durante los últimos treinta años en Europa, Estados Unidos y distintas universidades latinoamericanas, asiáticas y africanas, es necesario reflexionar sobre la “peculiaridad latinoamericana” como un escenario de convergencia de narrativas pedagógicas y autobiografías en un proceso democratizador de la formación de maestros cuyo elemento clave es la reactivación de la memoria:

En dicho escenario de producción y recreación del saber pedagógico en los procesos de formación docente, coexisten tanto las políticas educativas locales que promueven la escritura de experiencias de sí o de relatos del trabajo colectivo, como las redes de maestros investigadores por fuera del alcance del Estado, cuya base de funcionamiento consiste en la producción y circulación permanente de la reflexión–acción sobre el mundo de la cultura escolar. Como efecto de la fecunda intervención de investigadores de las universidades asociados a las comunidades docentes, es de resaltar la activación de la memoria docente encuadrada en una estrategia democratizadora junto con el reconocimiento de la dimensión política del discurso y la acción pedagógica. (Murillo Arango, 2015, págs. 15-16).

En este sentido, consideramos necesario asumir al aula y la escuela como espacios donde se construyen tejidos discursivos que constituyen un documento que demanda una deconstrucción y reconstrucción de los lenguajes involucrados en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Ejercicio de interpretación que en primera instancia dotará a la enseñanza de un sujeto que habla. Es decir, nos permite asumir a las docentes como locus de enunciación, capaces de reconstruir las narrativas de su cotidianidad. En un ejercicio que vaya más allá de las pretensiones de los discursos redentores que proponen “dar la voz” al docente en espera de que éste enarbole el discurso esperado por el sistema. (Popkewitz, 1998, pág. 58).

Asimismo, esta posibilidad interpretativa favorece la valoración y apreciación de los sujetos de la educación, su formación estética, la riqueza de sus mitos, las indagaciones sobre su cuerpo, memoria y olvidos. Con lo que se forja la viabilidad de una pedagogía de las diferencias culturales y se potencian los aparatos conceptuales de la pedagogía y las ciencias de la educación para recepcionar la diversidad cultural, epistemológica y política de los sujetos que la encarnan. En un intento por poner nuestra atención en lo otro de la razón o en una razón otra.

De este modo, nuestras historias, nuestros recuerdos o nuestros olvidos se configuran como invenciones o re-invenciones que nos cuentan lo que hemos sido, lo que somos, pero sobre todo, lo que podemos ser. En un ejercicio de dilatación del presente como el que propone Boaventura de Souza Santos (2007), cuyo propósito sea incidir en las ausencias que se han producido alrededor de la convivencia escolar. De manera inicial, nos interesa transformar la ausencia de las docentes centrándonos en los fragmentos de su experiencia social no socializada por la totalidad metonímica. En franco desafío de las lógicas de producción de no existencia, identificadas por Boaventura de Souza como la monocultura del saber y del tiempo y las lógicas de la clasificación social, la escala dominante y la lógica productivista. En las que se privilegia los conceptos de verdad, belleza, desarrollo, jerarquía, dominación, universalidad, globalidad y trabajo, dejando de lado lo ignorado e ignorante, lo residual, lo inferior, lo local e improductivo. Aspectos, estos últimos, que favorecen la ampliación de la experiencia creíble existente, es decir, el aumento de posibilidades de experimentación social del mundo.

En este sentido, la recuperación de la experiencia corpórea de las docentes -a través de su propia narrativa, entretejida con los hilos de la memoria, el olvido, la imaginación y la metáfora- encarnan una posibilidad de trascendencia de encuentro con los otros. Ya que enunciar la convivencia desde el lugar de la memoria e imaginación de los propios docentes permite trascender los límites del discurso académico, para instalarnos en el discurso ético del cruce de tensiones, de pugnas y desencuentros que nos hace quienes somos en el presente.

Pero, ¿cómo “zarpar hacia esa alta mar de la experiencia común que envuelve, penetra y termina por llevarse los discursos”? De Certau (2000, pág. 19) es claro al señalar el camino: el recuerdo es la vía para hacer hablar a los mutismos de la memoria. El habla cotidiana abre la posibilidad para prestar oídos atentos a los rostros que “parecen multiplicar el indescifrable y cercano secreto del monumento”. Por eso he optado por hablar de la escuela en la que se lleva a cabo mi investigación desde la reconfiguración de sentido que proponen las voces de las docentes que la habitan.

La voz de la maestra Maura se coloca en la constelación de la secundaria desde una legitimidad reconocida por las instancias de administración escolar que son testigo de su trabajo docente:

Siempre trabajé un solo turno, hasta hace dos años que el supervisor, me invitó a cubrir de manera interina la función de directora escolar en el turno vespertino de «La Wenceslao». Soy una persona dispuesta al trabajo y nunca me quedo callada. Aunque sea el jefe, si no estoy de acuerdo puedo argumentar mi punto de vista. Creo que soy la única que le puede decir al supervisor que no estoy de acuerdo, o si considero que algo está mal lo señalo sin problema.

Lo cual quiere decir que la comunidad conoce la historia de ella y su padre:

Sin embargo, la legitimidad de su voz ante la comunidad de la secundaria vespertina ha tenido que buscar respaldo en otros elementos, para ellos el reconocimiento de la supervisión está lejos de ser un aspecto favorable. La maestra Maura confía más en el respaldo que le puede dar su capital académico:

Después de un año como interina, presenté el examen para obtener mi promoción como directora escolar. Aprobé el examen y entonces me dieron a elegir la escuela en la que yo prefería trabajar, por supuesto, elegí la Wenceslao, en turno vespertino, ahí es donde siento que me necesitan, donde puedo aportar. Sigo dando clases en el turno matutino, porque me gusta el trato con los jóvenes. Pero el trabajo como directora me ha enseñado muchas cosas sobre ellos, por ejemplo he podido comprender la importancia de su fragilidad.

No obstante, pareciera que la legitimidad de la voz de la directora escolar cobra sentido ante su colectivo docente cuando pone en juego otro tipo de capitales: "La maestra Maura reparte, pone, compone. A ver, mis muchachos, mis maestros. Es cuestión de género. Queramos o no, es cuestión de género", refiere la docente de inglés cuando compara la experiencia que tiene al trabajar en tres escuelas diferentes. O bien, cuando decide compartir su historia:

La maestra de Español es la más temida de la comunidad por el trabajo y responsabilidad que la caracteriza, ella siempre exige eso de los demás. Cuando me busca para hablar cambia su postura corporal, como si buscara disminuir la diferencia de estaturas que existe entre nosotras, porque antes me veía desde arriba y hasta se ponía más derecha. Yo creo que ella cambio su actitud cuando acepté que uno de sus estudiantes de primer año me hiciera una entrevista, gracias a la cual, tanto la maestra como los estudiantes, conocieron mi historia.

Cuando paseábamos con mi papá, siempre nos decía: Fíjate en las nubes. ¿Qué formas tienen, a qué se parecen? Observa bien el árbol. Recuerda sus detalles, para que puedas dibujarlo. Regresábamos a casa y, ahora sí, a dibujar. Él no pudo estudiar. Pero tuvo la oportunidad de tomar clases en la Academia de San Carlos poco tiempo. Sus tíos lo invitaron a vivir con ellos para que pudiera estudiar, pero solo estuvo con ellos unos cuantos meses. Decidió regresarse a la casa de sus papás. Allí no había ni para comer, por eso decidió regresar. Los meses que estuvo en la academia bastaron para que se fijara una meta en la vida: si él no podía estudiar, trabajaría para que sus hijos lo hicieran.

La intensidad de la evocación del recuerdo de su padre es similar a la fuerza con la que la maestra Maura presenta el plan de acción para la mejora de la convivencia ante su colectivo docente. Se trata de un plan de actividades que tiene como propósito mejorar la dinámica de convivencia al interior de una comunidad con mucha precariedad económica, fuertes problemas de drogadicción y desintegración familiar. Las actividades están relacionadas con el arte y la ciencia: un club de ajedrez, un taller de lectura, uno de danza y otro más de dibujo:

Quiero que los muchachos tengan la oportunidad de aprender a dibujar a lápiz. Eso les va ayudar siempre. El arte es la mejor opción, aunque vayan a ser matemáticos o médicos, siempre van a necesitar saber dibujar.

El recuerdo de un padre que le enseñó que los conflictos se resuelven hablando -aun cuando eso parezca inútil, absurdo y aburrido- es tan vivo que la maestra Maura decide rememorarlo ante un colectivo docente exacerbado que exige tolerancia cero, retención de cartas de buena conducta y expulsión de los estudiantes que infrinjan las normas:

A mí, mi padre siempre me sentó enfrente de mis hermanos para decir qué cosa me molestaba, para explicarle a mi hermano porqué sentía ganas de pegarle. Me parecía aburrido y sin sentido, pero siempre funcionaba. Por eso hago eso con los estudiantes, los siento, los pongo a hablar. Creo que eso realmente funciona. Me funcionó con los muchachos de Neza, que llevaban armas y se peleaban. Aquí también puede funcionar.

Cada recuerdo habla de la dignidad de la presencia de las miradas y experiencias singulares, particulares y colectivas donde el olvido no tiene cabida. El recuerdo es la representación de ese momento ausente que aparece solo a través de nuestra imaginación. Pero, ¿puede el recuerdo de otros también ser nuestro? Sí, ese suceso ausente está por completo en el que lo enuncia, pero también en el que lo escucha. Está por completo dentro de nosotros, aunque ya no esté, porque recordamos.

El registro no reproduce, crea recuerdos. Cuando recordamos creamos ficciones de nuestra propia realidad. Recordar e imaginar son procesos similares, ambos se producen a partir de la emoción. Las reminiscencias del pasado sirven para la predicción y la imaginación. Cuando hacemos el trabajo de recordar, se activan los mismos mecanismos que cuando imaginamos algo. Realidad y ficción, deseo y recuerdo son la misma cosa para nuestro cerebro.

Los signos difíciles del momento presente avivan el deseo de un futuro mejor que parece no tener lugar, es por ello que resulta propicio emprender una búsqueda de las narrativas de lo que puede ser. En este proceso, la memoria emerge como lugar sagrado que nos invita a explorar los sentidos que hemos construido y la habitan a través de nuestras palabras. La memoria como un lugar de construcción de sentido, se encuentra habitada por nuestras historias, recuerdos u olvidos que se configuran como invenciones o re-invenciones que nos cuentan lo que hemos sido, lo que somos, lo que podemos ser juntos en la escuela, en la vida.





REFERENCIAS

- Ardoino, J. (1988). Lo multirreferencial en torno a los problemas de investigación. Lo multirreferencial en tono a los problemas de investigación (pág. 13). México: UAM-Xochimilco.
- De Certau, M. (2000). Culturas populares. En M. De Certau, La invención de lo cotidiano (págs. 19-33). México: Universidad Iberoamericana-ITESO.
- De Garay, G. (1997). Cuéntame tu vida. Historia Oral:historias de vida. México: Instituto Mora.
- Dussel, E. (1998). Ética de la liberación en la edad de la globalización y la exclusión. Madrid: Trotta-UAM-UNAM.
- Echeverri S., J. A. (2003). El lugar de la pedagogía dentro de las ciencias de la educación. En O. L. Zuloaga, Pedagogía y epistemología (págs. 127-184). Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Furlán Malamud, A., & Spitzer Schwartz, T. C. (2013). Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas. México: ANUIES-COMIE.
- Gudmundsdottir, S. (1995). La naturaleza narrativa del saber pedagógico sobre los contenidos. En H. McEwan, & K. Egan, La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación (págs. 52-71). Buenos Aires: Amorrortu.
- Hoyos Medina, C. (1992). Epistemología y objeto pedagógico. Razón y aporía en el proyecto de modernidad. En C. Á. Hoyos Medina, Epistemología y objeto pedagógico. ¿Es la pedagogía una ciencia? (págs. 19-40). México: CESU.
- Levinas, E. (2000). Ética e infinito. Madrid: La balsa de medusa.
- Lorenzano, S. (2015). Cuerpo y memoria. En Cuerpo y transgresión en la modernidad (págs. 65-77). México: UNAM.
- McEwan, H. (1995). Las narrativas en el estudio de la docencia. En H. McEwan, & K. Egan, La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación (págs. 236-259). Buenos Aires: Amorrortu.
- Murillo Arango, G. J. (2015). 4/Narrativas de experiencia en educación y pedagogía de la memoria. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- Popkewitz, T. S. (1998). Los discursos redentores de la educación. Sevilla: Grafidós.
- Santos, B. (2007). Conocer desde el Sur. Para una cultura política emancipatoria. La Paz: CLACSO.
- SEP. (2011). Plan de Estudios 2011. Educación Básica. (SEP, Ed.) México, México, México: SEP.
- Velázquez Reyes, L. M. (2009). Como vivo la escuela: oficio de estudiante y microculturas estudiantiles. México: Lucerna. DIOGENIS.

Education and Human Rights in Mexico

.....
[Estefany Mireya Hernandez Ortiz](#)
mireya_hernandez_ortiz@hotmail.com
.....

Temachtiani.
La esencia del ser y del quehacer docente
Año 12, Núm. 24 julio - diciembre de 2017.
ISSN: 1870-6576 *Latindex Folio.* 25351

Summary

I. Introduction; II. Main Doctrines; III. The Mexican Position; IV. Conclusions

Abstract: the main idea that the author exposes in this paper is the review of the notion of "human rights" based on the concept of personhood seen through the positivism and naturalism perspectives, additionally an analysis of education right defined as one of the most important rights in Mexican legal system including its evolution and challenges.

Keywords: human Rights, Human Dignity, fundamental rights, perspective, Legal System, guarantees, positivism, naturalism, Education, constitutional reforms, challenges.

I. INTRODUCTION

When we analyze human rights and their nature, we can identify two main perspectives, the first one argues that human rights are those that the State provides in its legal system. The second perspective establishes that the state is the only one that recognizes and guarantees them. In the first perspective there are different positivist concepts or nuances; in the second, the naturalism it's the main theory, these two schools show worthy differences between them. In legal terms, as mentioned by Jorge Carpizo in his essay "HUMAN RIGHTS" Cuestiones Constitucionales.¹ "the Positivism is expressed when the legal order grants to human beings the quality of personhood; the concept "person" is a legal category that can be guaranteed or not, or which may exclude a human being or a group of them, such as slaves, foreigners, for reasons of race or sexual preferences".

II. MAIN DOCTRINES

On the other hand, the naturalism school conceives the human being, by the fact of existing, consequently it is a person who has rights and obligations; the state cannot ignore this situation, the only thing that the state does is to recognize this fact and derivative of it different sets of rights are guaranteed, that's

what we called nowadays "human rights". Under naturalism school perspective, the person has an intrinsic dignity because of the fact of being in direct relationship with the existence.² However it is necessary to identify that human rights base it's the "dignity" and no one can legitimately prohibit the execution of those rights. Man can only be accomplished within the social community, and this community has no other purpose than to serve to this person. For Pedro Nikken³ the notion of "human rights corresponds to the affirmation of the dignity of the person against the state. Public power should be execute in the service of the human being, it cannot be used illegally to offend attributes related to the person, and it should be a vehicle in order it can live in society. Human rights constitute the minimum of existence, by knowing they will be respected and promoted, the person is to mobilize with freedom and will achieve life with dignity. Natural law concept is closely linked to human rights, which in its evolution has suffered the most diverse nuances, including the notion of human dignity, a principle that has been internationally recognized and that I personally consider it necessary to point out. Alvarez, shares that dignity it's understood as worthy quality, this means that it is a quality earned which is the subject of recognition. In the same sense the word "human", in Latin "homo", refers to the condition of a man⁴. Hence, dignity constitutes an acknowledgment for the sole reason of being a member of the human species. It is, in synthesis, an inherent attribute to the mankind.

III. THE MEXICAN POSITION

Dignity is a term that refers to the special value we give to something or someone among their own kind. Therefore, "human dignity", "dignity of man" or "just dignity" are expressions that refer to the special value that a human being has among all living beings.

In the Universal Declaration of Human Rights adopted by the Human Rights Council, the notion of "human rights" is established as a common standard of achievement for all people and all nations. Inspired by this Declaration, individuals and institutions shall strive by teaching and educate the respect of these rights and freedoms and through progressive national and international initiatives achieve the recognition and universal application.

Within Article 26 of this Universal Declaration, it's captured that:

"Everyone has the right to education. Education shall be free, at least in the elementary and fundamental stages. Elementary education shall be compulsory. Technical and professional education shall be made generally available and higher education shall be equally accessible to all on the basis of merit. Education shall be directed to the full development of the human personality and to the strengthening of respect for human rights and fundamental freedoms. It shall promote understanding, tolerance and friendship among all nations, racial or religious groups, and shall further the activities of the United Nations for the maintenance of peace."⁵ In the Mexican legal system we place the education right in the third article of the Political Constitution of the United Mexican States which establishes:

"Article 3. All people have the right to education. The State (the Federation, the Federal District, the States, and Municipalities) shall provide pre-school, elementary and secondary education. Pre-school, elementary and secondary education are mandatory. The education provided by the State shall aim to develop harmoniously all human values and shall induce in pupils both, love for the Homeland and a consciousness of international solidarity, in independence and in justice.

I. The education provided by the State shall be secular and, therefore, shall be maintained entirely apart from any religious doctrine, in accordance with the right of freedom of beliefs set forth under Article 24 herein;

II. The guiding principles for education provided by the State shall be grounded on the results of scientific progress; such education shall also strive against ignorance and its effects, servitudes, fanaticism and prejudices.

Furthermore:

- a) *It shall be democratic, considering democracy not only as a legal structure and as a political régime, but also as a way of life grounded on the constant economic, social and cultural development of the people;*
- b) *It shall be national in the understanding that it shall address, without hostilities or exclusiveness, the comprehension of the country's problems, the utilization of its resources, the defense of its political independence, the assurance of its economic independence and the continuity and development of its culture, and;*
- c) *It shall contribute to a better human coexistence both, by the elements it shall provide aiming to strengthen in the pupil, the conviction of the general interest of society along with an appreciation for human dignity and for the integrity of the family, and by the care devoted to sustain the ideals of brotherhood and equality of rights for all men, avoiding privileges by reason of race, creed, groups, sex or individuals;*

III. To fully comply with the provisions set forth under paragraph second and under section II, the President of the Republic shall establish the academic curriculum applicable in the Republic for pre-school, elementary and secondary education, as well as for schools of education.

To that end, the President of the Republic shall take into account the opinion of State governments and of the Federal District, as well as the opinions of all groups of society involved in education, under the terms provided by the Law;

IV. ALL EDUCATION PROVIDED BY THE STATE SHALL BE FREE

V. Besides providing pre-school, elementary and secondary education as set forth in the first paragraph here in before, the State shall promote and take care of education of all types and levels, including basic and higher education, which are necessary for the development of the Nation; it shall support scientific and technologic research, shall strengthen and promote the country's culture;

VI. Private persons may provide all kinds and all particularities of education. In accordance with the terms set forth by the Law, the State shall grant and withdraw official accreditation to studies conducted in private institutions. In the case of pre-school, elementary, secondary and schools of education, private persons must:

- a) Provide education in accordance with the same purposes and criteria established in paragraph second and section II, as well as to comply with the academic curriculum set forth in section III, and*
- b) Attain, in every case, a previous authorization from public authorities, under the terms provided by the Law.*

VII. Universities and all other higher education institutions upon which the Law has conferred autonomy, shall have the powers and responsibility to govern themselves; they shall carry out their purposes of educating, doing research and promoting culture in accordance with the principles established in this Article, respecting freedom to teach and to do research and freedom to analyze and discuss ideas; they shall determine their academic curriculum; they shall establish the terms for the engagement, promotion and tenure of their academic personnel; and they shall manage their Estate. Labor relationships both with academic personnel and with management personnel, shall be governed by section A of Article 123 of this Constitution, under the terms and in accordance to the prescriptions established by the Federal Labor Law, subject to the nature pertaining to a specially regulated work, in a manner consistent with the autonomy, freedom of teaching and research and the goals of the institutions referred herein, and

VIII. In order to unify and coordinate education throughout the Republic, the Congress of the Union shall issue the necessary laws to distribute the social duty of educating among the Federation, the Federal District, the States and the Municipalities and shall establish the corresponding financial allocations for such public service and the penalties applicable to such officials who fail to comply or enforce the respective provisions, and to any one infringing them⁶. As mentioned by the "Maestro de America" (Master of America): "Justo Sierra" who was an intellectual, social fighter who considered the education as a priority for the Mexican government, and recognized by Latin American history as a statesman interested in the new Mexican generations, state: "To educate Mexico is transforming it".⁷ For Justo Sierra the education that was a consequence of the social movement which culminated with the success of Mexican Revolution, should primarily develop on the students the love for their country, its institutions and contribute to the progress of their own country. This new kind of education should seek improvement of its people holistically, and tend to produce simultaneously moral, physical, intellectual and aesthetic development in the school. Besides education should be secular, and free.

Today Mexican education faces enormous challenges described as follows:

1. Expand educational coverage

Mexico's education system is one of the largest and most complex member of the OCDE, reason enough to extend coverage of compulsory education which has been a great achievement. In 2009 compulsory pre-school education was introduced, allowing Mexico to reach one of the highest rates of enrollment among children aged between 4-14 years old in the OCDE, which placed our country in the 4th position among 38 countries.⁸ Despite this effort, in the same year only 54% of Mexicans aged between 15 to 19 years old were enrolled in the education system, therefore, we realized work needed to be done to increase the access to High School level studies. The Mexican position taken to improve the quality of elemental education and the social inclusion on high school level studies and Professional studies defined as one of the pillars require a greater commitment from the to the Mexican Government.

2. Certify the education quality

A big challenge for Mexico is to ensure that the compulsory education provided by the State shall be an education with high quality, a clear example is the purpose of fostering educational development, in order to achieve this the government set performance targets for 2012 by retrieving an average 435 points in the PISA test, however, that the objective was clearly inadequate and lower than the 500 points OCDE average.

3. Confirm that the best teachers of the country educate the new mexican generations

The teacher's quality and their expertise are the keys to enhance the quality of education, in Mexico we have adopted different measures to ensure that the best teachers are imparting knowledge in the classrooms. Among this measures we can find: The National Contest for Teachers vacancies, this is a national effort to provide transparency to the process on selecting of new teachers, as well as the implementation of a program to incentive teaching quality.⁹

4. Optimize the environment for teaching and learning

Regardless full time schools have been promoted at a national level and this has carried out an extensive curriculum reform with the aim of optimizing educational competences, known as "National Education

Reform", the Mexican government needs to ensure a context of peace and social harmony where learning and education will be the fundamentals for our country transformation.¹⁰

IV. CONCLUSIONS

In conclusion the different measures taken by Mexico are historical actions that has as objective which is to adopt education right as one of the most important human rights in the Mexican legal system, since education right reinforce has involved serial constitutional reforms promoted by the President of the United Mexican States: Enrique Peña Nieto, to bet on Mexican education quality, this initiative is without a doubt one of the most outstanding and controversial topics of this six-year period. In accordance to UNICEF, in Latin America and in the Caribbean, the children and the young people spend a lot of time in schools. It splits of the idea, of which principal function is to form and to offer protection to their students, considering first of all, a Respectful environment for the free exercise of his rights. It is not a secret, that there are some institutions where this function is not offered damaging the children rights. It is common to find out the physical, emotional mistreatments and sexual abuses that happen there. Nowadays there is an increasing trend of the harassment between children, which gets complicated by the inadequate use of the mass media and the new technologies in the personal relationships, which has allowed the presence of violent actions. Nowadays there is an increasing trend of the harassment between children, which gets complicated by the inadequate use of the mass media and the new technologies in the personal relationships, which has allowed the presence of violent actions, Today the education must be a guarantee of respect to the human rights being constituted in an integral process of formation of values.

CITA

1. <http://revistas.juridicas.unam.mx/index.php/cuestiones-constitucionales/article/view/5965/7906> (Consultado 12 Septiembre 2016).
2. González, Pérez Jesús, La dignidad de la persona, Madrid, Civitas, 1986, p 112.
3. Nikken, Pedro, "El derecho internacional de los derechos humanos", en Revista de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Políticas de la Universidad Central de Venezuela, Caracas, Editorial Jurídica Venezolana 1988, p.32 p 32; Nogueira Alcalá Humberto, Op. Cit. pp 58 y 71.
4. Nava G., José Gregorio, Doctrina y filosofía de los derechos humanos: definición, principios, Características y clasificaciones, Razón y palabra, vol. 17, núm. 81, noviembre-enero, 2012, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, Estado de México, México.
5. Visible en "Naciones Unidas" <http://www.un.org/es/documents/udhr/> (consultado 12 de septiembre 2016).
6. Visible en http://www.dof.gob.mx/constitucion/marzo_2014_constitucion.pdf (Consultado 12 de septiembre 2016).
7. Ocampo López, Javier JUSTO SIERRA "EL MAESTRO DE AMÉRICA". FUNDADOR DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE MÉXICO Revista Historia De La Educación Latinoamericana, Vol. 15, 2010, Pp. 13-38 Universidad Pedagógica Y Tecnológica De Colombia Boyacá, Colombia.
8. Visible en <http://federalismoeducativo.cide.edu/documents/97536/36092cfa-7133-449f-be68-72dd4dd1d9d1> (consultado 12 de septiembre 2016).
9. Visible en <http://reformas.gob.mx/reforma-educativa/que-es> (Consultado 12 de septiembre 2016).
10. Visible en <http://www.presidencia.gob.mx/reformaeducativa/> (Consultado 12 de septiembre 2016).

REFERENCIAS

González, Pérez Jesús, La dignidad de la persona, Madrid, Civitas, 1986, p. 112.

Ocampo López, Javier JUSTO SIERRA "EL MAESTRO DE AMÉRICA". FUNDADOR DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE MÉXICO Revista Historia De La Educación Latinoamericana, Vol. 15, 2010, Pp. 13-38 Universidad Pedagógica Y Tecnológica De Colombia Boyacá, Colombia.

Nava G., José Gregorio, Doctrina y filosofía de los derechos humanos: definición, principios, Características y clasificaciones, Razón y palabra, vol. 17, núm. 81, noviembre-enero, 2012, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, Estado de México, México.

Nikken, Pedro, "El derecho internacional de los derechos humanos", en Revista de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Políticas de la Universidad Central de Venezuela , Caracas, Editorial Jurídica Venezolana 1988, p.32 p32; Nogueira Alcalá Humberto, Op. Cit. pp. 58 y 71.

Visible en http://www.dof.gob.mx/constitucion/marzo_2014_constitucion.pdf (Consultado 12 de septiembre 2016).

Visible en <http://federalismoeducativo.cide.edu/documents/97536/36092cfa-7133-449f-be68-72dd4dd1d9d1> (consultado 12 de septiembre 2016).

Visible en "Naciones Unidas" <http://www.un.org/es/documents/udhr/> (consultado 12 de septiembre 2016).

Visible en: <http://www.presidencia.gob.mx/reformaeducativa/> (Consultado 12 de septiembre 2016).

Visible en <http://revistas.juridicas.unam.mx/index.php/cuestiones-constitucionales/article/view/5965/7906> (Consultado 12 Septiembre 2016).

Visible en <http://reformas.gob.mx/reforma-educativa/que-es> (Consultado 12 de septiembre 2016).

Visible en https://www.unicef.org/lac/violencia_escolar_OK.pdf UNICEF. (Consultado 13 Septiembre 2016).

El Papel de la Educación en Derechos Humanos en la Escuela

.....
[Jacqueline Terrazas Galicia](#)
jacqueterra27@hotmail.com

[Claudia Elena Robles Cardoso](#)
roblescardosoc@gmail.com
Tutor académico

.....
Temachtiani.

La esencia del ser y del quehacer docente
Año 12, Núm. 24 julio - diciembre de 2017.
ISSN: 1870-6576 *Latindex Folio*. 25351

Sumario

I. Los derechos humanos y la educación; II. Los derechos humanos en la escuela; III. La educación en derechos humanos como respuesta a la violencia escolar; IV. Conclusiones

Resumen: en los últimos años, los Derechos Humanos se han constituido como uno de los referentes más significativos de las sociedades occidentales, cuyos gobiernos realizan estrategias para su promoción y defensa en diferentes áreas de la vida social. No obstante, a pesar de la continua difusión de los derechos humanos en las escuelas, parece que aún hay asuntos pendientes. Por ello es preciso abordar la cuestión de los Derechos Humanos y la dignidad de la persona como fundamento de los mismos, así como los valores asociados a éstos, para que se reconozcan las dificultades e incluso las actuales amenazas contra ellos al interior de las escuelas, de manera que se busquen estrategias que abonen en la formación de ciudadanos comprometidos con la transformación social. Por lo anterior, la educación debe ser un derecho universal factible que establezca las bases que ayuden a fomentar las capacidades y potencialidades propias de los individuos, con el fin de transformar su vida y la sociedad.

Palabras clave: derechos humanos, educación, educación en derechos humanos, capacidades humanas, violencia escolar.

Summary

I. Human rights and education; II. Human rights at school; III. Education in Human Rights, the Answer to school violence; IV. Conclusions

Abstract: in recent years, Human Rights have stated as important main referents in occidental societies, whose governments implement their promotion and defense strategies in all areas of social life. However, in spite of the ongoing diffusion of the Human Rights inside schools, there are still some pending matters. This makes compulsory a comprehensive approach of Human Rights and the person's dignity considering their associated values in order to know and face the actual menaces against Human Rights in schools, to establish strategies aiming to educate citizens committed with the social change. Consequently, education must be a universal right which sets foundations which may help promote capacities and potentialities among individuals with the purpose of transforming their lives and society.

Keywords: human Rights, Education, human rights education, human capabilities, school violence.

I. LOS DERECHOS HUMANOS Y LA EDUCACIÓN

La relación existente en la educación y los Derechos Humanos no es un tema reciente de discusión; pues se encuentra plasmado en diferentes documentos nacionales e internacionales. Ya en la Declaración Universal de Derechos Humanos se establece que toda persona tiene derecho a recibir una educación, considerada como la instrucción en los diferentes niveles y añade que su objetivo debe ser el desarrollo pleno de la personalidad de las personas; por lo que debe favorecer la comprensión y la tolerancia como antesala de la paz.

II. LOS DERECHOS HUMANOS EN LA ESCUELA

Asimismo en la Declaración de Naciones Unidas sobre Educación y Formación en Materia de Derechos Humanos (2011) se establece que el objetivo de la educación es promover el respeto de los derechos humanos y las libertades fundamentales para lograr la prevención de los abusos y violaciones de los mismos. A nivel nacional, en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en el artículo tercero, se establece que la educación debe desarrollar las facultades del ser humano y fomentar el respeto a los derechos humanos, cercano a esta afirmación se encuentra la Ley General de Educación, en cuyo artículo 30, se establece que las instituciones educativas deben prevenir y eliminar cualquier forma de discriminación y violencia.

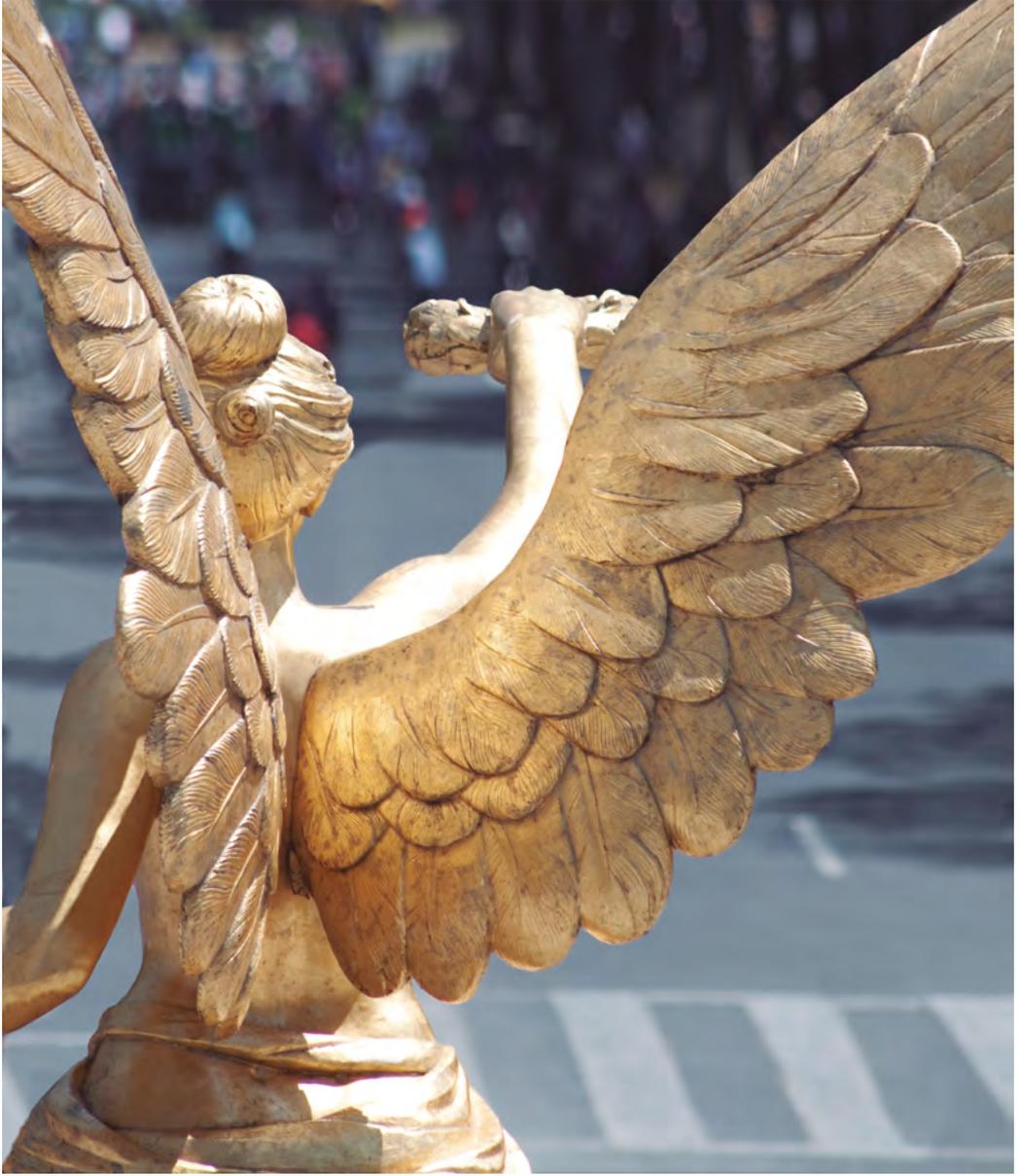
Como puede inferirse, todo lo planteado en estas leyes, entre otras, pretenden el cumplimiento de las obligaciones de promover, respetar, proteger y garantizar los derechos humanos, todo ello para generar espacios para el intercambio de experiencias en torno a cómo educar para la prevención de violaciones a derechos humanos y garantizar una escuela libre de violencia. Por esta razón es imperativo fortalecer las habilidades de los docentes, de manera que, desde su labor como formadores, desde el aula, se desarrollen todos estos elementos y se contribuya en la construcción de una ciudadanía informada y sensibilizada que pueda no solo ejercer sus derechos plenamente, sino también defenderlos, además de fomentar el pluralismo de la sociedad.

En las recientes reformas educativas que se desarrollan en los países del continente, se hace explícita la necesidad de dotar a los educadores de herramientas prácticas para enfrentar el reto de la educación en derechos humanos, y con ello integrar en el trabajo docente los contenidos y el desarrollo de los valores y los principios que postulan los derechos humanos.

La educación basada en los derechos humanos es un enfoque global que abarca el acceso a la educación, la calidad de la enseñanza (fundada en valores y principios de los derechos humanos) así como el entorno en que se imparte la educación que permitirán facilitar el aprendizaje al igual que la trasmisión de conocimientos. Por lo tanto, al considerar lo anterior, la educación que se fundamenta en los derechos humanos debe encaminarse tanto en el beneficio de la participación y el ejercicio de los derechos, como en el conocimiento de las limitaciones de dicho ejercicio; de manera que con ello se prevengan posibles conflictos.

Por esta razón es necesario también fomentar estrategias que fortalezcan una política pública integral a través del compromiso e involucramiento de los diferentes actores sociales –autoridades educativas y de los niveles de gobierno, personal docente, padres y madres de familia, tutores, medios de comunicación y estudiantes– en la prevención y atención de conductas violentas en el contexto familiar, escolar y social.

Por otro lado, en el ámbito de la educación básica, la educación en derechos humanos ofrece la oportunidad para la creación de un espacio de democratización del conocimiento y de formación de los ciudadanos (Escamilla, 2009); pero para lograr esto es necesario que las autoridades educativas, al igual que los profesores y los trabajadores administrativos, conozcan los derechos humanos y reconozcan su importancia para la formación de los niños y niñas; de manera que dicho reconocimiento se vea reflejado en las estrategias que se implementan dentro de los salones de clase en el contexto del proceso de enseñanza y aprendizaje, de manera que, partiendo de Flores y Jiménez (2015), se les pueda ofrecer un camino a niños y niñas en su proceso de construcción del significado de los derechos humanos.





III. LA EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS COMO RESPUESTA A LA VIOLENCIA ESCOLAR

Para evitar las expresiones de violencia y acoso en el ámbito escolar, es necesario conocer sus causas y sus efectos, en ocasiones devastadores en la vida de aquellos que la padecen. Por ello es necesario considerar que educar en derechos humanos para la formación ciudadana supone la implementación de estrategias que lleven a los estudiantes al reconocimiento del "otro" y, en consecuencia a la relación con él y la construcción de espacios comunes. Estos espacios, que no están exentos de conflictos, implican otro desafío para la formación de la ciudadanía: aprender a resolver conflictos de modo pacífico; pues aunque estos son inevitables por ser inherentes a la condición humana, de lo que se trata es de actuar para que no deriven en situaciones violentas.

Por lo anterior si la educación a nivel básico se fundamenta en una cultura de respeto y promoción de los derechos humanos, a través de la concientización de la corresponsabilidad de los deberes y obligaciones como humanos, se podrá garantizar una escuela libre de violencia. De esta manera, al concientizar a los alumnos de sus derechos y obligaciones como sujetos que forman parte de una comunidad; al reforzar el discurso enfocado en los derechos humanos y al aplicar de manera continua estrategias dentro de la escuela y del salón de clase, se pueden generar cambios en la manera en que se conducen los menores dentro y fuera de la escuela. En otras palabras, se puede promover una convivencia armoniosa entre estudiantes en el marco de las competencias.

La implementación de estrategias que desde la educación básica pretendan promover el respeto de los derechos humanos requiere de un fundamento que pretenda abonar el desarrollo integral de las personas. Dicho fundamento viene de la mano de Martha Nussbaum (2011) y su teoría de las capacidades, que se origina a partir de la reflexión sobre los individuos y el mundo actual, cuyo contexto socio-económico no permite que haya un desarrollo de la reflexión y la empatía. Dichas capacidades son el autoexamen, el verse a sí mismo y la imaginación narrativa.

Si se fomenta esta primera capacidad, que es el autoexamen; le permitirá a niñas y niños, reflexionar sobre su propio comportamiento y sus sentimientos. Por ello, para fortalecer esta capacidad en la enseñanza de los niños, es necesario buscar lecturas que desde una interpretación social permitan la reflexión sobre situaciones específicas y se discutan en el grupo, pues como asegura Rorty (en Nodar, 2007), la literatura social puede lograr cambios en la manera de tratar y ver a los demás. Además, para desarrollar esta habilidad también es pertinente que desde las situaciones reales se promueva la crítica sobre el propio actuar ante las tradiciones, la cultura y las relaciones interpersonales en el contexto en el que se encuentren inmersos. De esta manera se fortalece el desarrollo de una personalidad sana.

La segunda capacidad pretende llevar a la persona a verse a sí mismo como ser humano que está en interdependencia con otros. Para esta capacidad es importante conocer más culturas y la forma en que están organizadas, sus tradiciones y costumbres con el propósito de aceptar que estamos inmersos en un mundo multicultural del cual todos formamos parte y, a su vez, todos somos diferentes y capaces de fomentar el pluralismo entre los pueblos; de allí que también sea necesario reconocer la cultura propia.

IV. CONCLUSIONES

Finalmente, la tercera capacidad, la imaginación narrativa, implica el sentimiento de empatía, es ponerse en el lugar del otro con el objetivo de comprender el significado de sus sentimientos, sus deseos, sus expectativas y sus logros. Para desarrollar esta capacidad es necesario tener experiencias de convivencia de diferentes situaciones y actores que permitan la pluralización de la diversidad en las culturas.

Con el desarrollo de estas tres capacidades es necesario realizar actividades en las que los niños continuamente en donde participen con juegos y se enfoquen en las capacidades humanas, la formación de emociones morales como, la compasión, la empatía, la reciprocidad, la reflexión sensible sobre el sufrimiento del otro, el sentimiento de vulnerabilidad y el ideal de una necesidad mutua. (Nussbaum, 2011).

De esta manera, para fortalecer estas capacidades es necesario incluir las emociones dentro de la enseñanza académica como una oportunidad para la convivencia plena y satisfactoria y generar vínculos de convivencia dentro de la práctica diaria para el diálogo y la discusión respetuosa de las ideas. (Mateo, 2010).

Al concientizar a los niños sobre la importancia de los valores y la cultura en y para los derechos humanos, se podrá garantizar una educación en la que se promueva la convivencia sana y se logre una escuela libre de violencia para un pleno desarrollo físico y mental de los niños, de manera que se formen futuros ciudadanos comprometidos con su entorno, abiertos al pluralismo y a la reflexión crítica de los problemas que se presenten en su contexto; logrando con ello, que realmente sea una realidad, el hecho de tener una educación de calidad.

Asimismo es necesario mejorar la formación de los docentes en la educación básica basada en una cultura de respeto y promoción de los derechos humanos, a través de la concientización de la corresponsabilidad de los deberes y obligaciones como humanos y ciudadanos, con el propósito de garantizar una escuela libre de violencia y una educación de calidad. Dicha capacitación es un reto y una necesidad para lograr la transformación de la educación. Por ello, es vital la presencia integral y la relevancia de la educación en valores y disciplina; pues con ella se contribuye al desarrollo de las dimensiones éticas de la persona, lo que le permitirá resolver, a través del raciocinio y del diálogo, los conflictos morales que se le presentan en la vida cotidiana

REFERENCIAS

Agenda de la Educación. (2016). Ediciones Fiscales ISEF, S.A. México.

Cabra-Torres F. (2011). Reseña de "Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades" de Martha Nussbaum. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=86020038025>

Carbonell, M (2015). Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Tirant lo Blanch México. México.

CNDH-SNTE (2014) Escuelas libres de violencia un compromiso de todos: México
Enriquez José M. (2014). Educación en Derechos Humanos. Editorial Trotta: Madrid.

Escamilla Salazar J. (Coord.) (2009). Los Derechos Humanos y la educación. Una mirada pedagógica en el contexto de la globalización. Miguel Ángel Porrúa. México.

Filgueiras Nodar J.M. (2007). La crítica sentimentalista de Richard Rorty a los derechos humanos. Recuperado de: http://www.gtpragmatismo.com.br/redescricoes/redescricoes/ano4_03/2_nodar.pdf

FLACSO, UNICEF. (2011). Clima, Conflicto y violencia en la escuela. UNICEF. Argentina.

Flores Martínez g. y Jimenez Vásquez M. (2015). Las representaciones sociales sobre Derechos Humanos en niños en Primaria. REDIE. REVista Electrónica de Investigación Educativa, recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15540997009>

Instituto interamericano de derechos humanos, UNESCO (1999). Manual de Educación en Derechos Humanos. Instituto Interamericano de Derechos Humanos. San José de Costa Rica.

Mateo Iturria, L. (2010) La construcción de la convivencia escolar: la resolución del conflicto. Publicatuslibros. España.

Naciones Unidas (2004). La enseñanza de los Derechos Humanos. Actividades prácticas para escuelas primarias y secundarias. Publicaciones de las Naciones Unidas.

Naciones Unidas (2011). Declaración de las Naciones Unidas sobre educación y formación en materia de derechos humanos. recuperado de: <https://documents-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/N11/467/07/PDF/N1146707.pdf?OpenElement>

Nussbaum, M. (2011) Crear capacidades. Propuesta para el desarrollo humano. Paidós Estado Sociedad. Madrid.

Pérez Serrano, G. (2005). Derechos Humanos y Educación Social. Revista de Educación. (UNED)

Rocha G. y Furlong A. (2013) Pensamiento libre: una apuesta por los derechos humanos. Albacara & Zahen. México.

Rodríguez Herrera, Olga M. (2009) Educación para los derechos humanos para la democracia y para la paz. Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana. San José de Costa Rica.

Sirota Andre (2014). Violencia en la escuela. De las violencias sufridas a las violencias cometidas. Gobierno del Estado de Veracruz: México.

UNESCO - UNICEF (2008). Un enfoque de la educación para todos basado en los derechos humanos: New York.

Poesía

.....
[Yoab Osiris Ramírez Prado](mailto:osiris.ramirez.prado@gmail.com)
osiris.ramirez.prado@gmail.com
.....

Temachtiani.
La esencia del ser y del quehacer docente
Año 12, Núm. 24 julio - diciembre de 2017.
ISSN: 1870-6576 *Latindex Folio.* 25351

Jirón

Epístola a Omar Olvera

Te abrazó la vida, hermano,
Te enseñó a aferrarte como la raíz del árbol libre.
Te amarró a la ilusión de quien te trajo,
dando luz y sangre,
alma y fusil para que surcaras tu propio camino
Fusil que es azadón
para el barbecho en las desesperadas horas.

Ahí lo tienes hermano,
renaciendo como renace la aurora cada veinticuatro instantes
Pealeando en la oscura esperanza que será, vencida, claro es;
pero la lucha es férrea como la raíz del sauce que llora olvido.

Los hombres no lloran de dolor, lloran de vergüenza

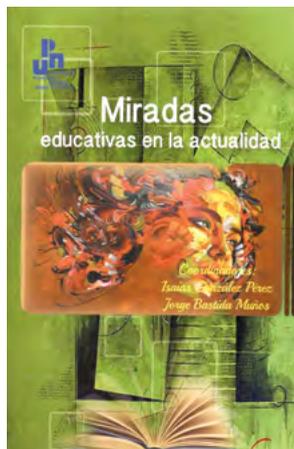
Llorar lava tus penas.
Pero llorar no es redimir.
La ausencia no es estar.
La ausencia es omitir.
Querer es el punto más claro del día.
Amar es la sinfonía del espíritu.

Te convoco, no a la fronda hermano,
sino a la raíz
de donde parte el polvo que se hará virtud.
Tú hija, simiente, jirón;
rehilete de bondad
remolino de revoluciones.

Convoco a tu frente, hermano.
En tus manos habita una flor
La flor niña
La dulce causa
La magnífica preocupación...
constante y melodiosa de educar a una hija
de moldear su honor.

Aférrate a eso
y la vida te será ilusión.
Abraza, junto a tu brazo extendido,
los dos convocaran en ella al Universo.

De la semilla que de ustedes nació,
haz que brote,
Púlela,
ponle campanas a su corazón
que cuando llegue la mañana,
orgullosa tu frente
entone un aire de dignidad
logrando que tu fruto
hable por ti.



Isaías González Pérez y Jorge Bastida Muños
Ed. UPN y Castellanos editores,
2016, p.p. 240
ISBN: 968-5573-46-1

Miradas educativas en la actualidad

Texto que junto con el Dr. Isaías González Pérez y un servidor, tuvimos la gran oportunidad de coordinar. No es un libro monotemático, pues no se establece una línea específica de investigación, al contrario, la idea que plasma el libro, es precisamente conjuntar una serie de perspectivas y experiencias de varios compañeros docentes que laboramos en la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 151 – Toluca.

La propuesta nos lleva a un reencuentro dialógico con lo que sucede cotidianamente en nuestro mundo, presenta profundas reflexiones de supuestos y teorías que dinamizan lo establecido desde el ámbito pedagógico en estrecha articulación con lo sociológico, antropológico, psicológico y filosófico. Hablar de miradas, es presentar distintas visiones de cómo se vive lo cotidiano del hecho educativo, pero no sólo a nivel nacional, también es importante observarnos con respecto a nuestro entorno global. Todas las aportaciones resultan de interés, pero sobre todo de mucha actualidad, tal es el caso de aquellos capítulos en donde se aborda el uso de la tecnología en aspectos educativos, cuya mirada corre por cuenta de la Mtra. Elizabeth Caporal Aguilar y del Mtro. Álvaro Nieves Bautista. En ese mismo sentido, se aborda el tema sobre la Ética Hacker, en donde la intensión es reflexionar sobre la idea de compartir conocimientos colectivos globales con una clara visión ética. De igual forma, la aportación que hace el Dr. Isaías González Pérez, con el tema: “La alteridad y docencia; una mirada a la exterioridad” provoca un sentir de autocritica a la pertinencia del ser en busca de una reconsideración del mismo ser humano. La invitación está abierta, para que, bajo otras perspectivas se fortalezca el quehacer docente.

Jorge Bastida Muños



Zygmunt Bauman
 Ed. Paidós Ibérica; 2013, p.p. 251
 ISBN: 978-607-747-358-9



Frida Díaz Barriga
 Ed. McGraw Hill Interamericana, 2006, p.p. 191
 ISBN: 970-10-55-16-0

Sobre la educación en un mundo líquido

Esta obra nos lleva a reflexionar sobre el mundo fraccionado y ambiguo que ahora nos toca vivir, en donde los jóvenes ya no viven más una vida de certezas; la incertidumbre es lo cotidiano. Así, en ese contexto, la educación juega un papel fundamental por lo que a través de una serie de entrevistas, Ricardo Mazzeo conversa con Zygmunt Bauman sobre la sociedad moderna y la cultura efímera y cambiante que avasalla a las nuevas generaciones en situaciones hostiles tanto dentro, como fuera de las escuelas, de forma que la educación contemporánea avizora un estado de crisis en donde no hay cabida para los jóvenes que egresan de los estudios de nivel superior, pero tampoco existen los suficientes espacios para los que apenas quieren acceder a dichas instituciones; así entonces, el presente y por lo tanto el futuro se vislumbra cada vez más turbulento; de tal manera que es urgente cambiar la rigidez de nuestro sistema educativo.

Alma Espinosa Zárate

Enseñanza situada. Vínculo entre la escuela y la vida

Frida Díaz Barriga, plantea en esta obra la necesidad de diversificar las acciones educativas que lleva a cabo el profesor y la forma en cómo aprenden sus alumnos, presentando una propuesta que denomina enseñanza situada en la cual, se requiere que el profesor vincule el aprendizaje escolar con la educación para la vida.

La autora revisa las ideas de dos importantes autores, John Dewey y Donald Schön, de los cuales, recupera planteamientos centrales para sustentar el modelo de enseñanza situada, apostando por la generación de estrategias de enseñanza-aprendizaje que favorecen que los estudiantes adquieran experiencias que les permitan desarrollar sus habilidades reflexivas y de pensamiento.

Es un libro que aporta grandes posibilidades en la intervención docente pues presenta una metodología de la enseñanza con una perspectiva experiencial y situada.

Yesica Yazmin Sánchez González

FOEM
FONDO EDITORIAL ESTADO DE
MÉXICO



GOBIERNO DEL
ESTADO DE MÉXICO