



*Asesorías y Tutorías para la Investigación Científica en la Educación Puig-Salabarría S.C.
José María Pino Suárez 400-2 esq a Lerdo de Tejada, Toluca, Estado de México. 7223898475*

RFC: ATI120618V12

Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores.

<http://www.dilemascontemporaneoseducacionpoliticayvalores.com/>

Año: VII Número: 1 Artículo no.:50 Período: 1 de septiembre al 31 de diciembre, 2019.

TÍTULO: Violencia en la convivencia escolar en educación básica: un estado del arte.

AUTORA:

1. Máster. Rosalinda Cazañas Palacios.

RESUMEN: El objetivo del artículo fue realizar un estado del conocimiento sobre cómo ha sido tratado el tema de convivencia escolar en educación básica; se persiguió que los artículos revisados tuvieran el enfoque o alguna variable de género. La metodología de la investigación se realizó en dos fases: la heurística, por medio de la cual se delimitó la búsqueda e identificación de los estudios en Latinoamérica y España; y la hermenéutica que engloba el análisis, la selección y la interpretación de los textos. El trabajo concluye que las manifestaciones de la violencia permean a la convivencia escolar y que el enfoque de género continúa ausente en las reflexiones de investigación educativa.

PALABRAS CLAVES: violencia escolar, convivencia escolar, estudios de género, masculinidad.

TITLE: Violence in school coexistence in basic education: a state of the art.

AUTHOR:

1. Máster. Rosalinda Cazañas Palacios.

ABSTRACT: The objective of the article was to realize a state of knowledge about how the subject of school coexistence in basic education has been treated; it was pursued that the reviewed articles had that approach or any gender variable. The research methodology was carried out in two phases:

heuristics, through which the search and identification of studies in Latin America and Spain were delimited; and the hermeneutics that encompasses the analysis, selection and interpretation of texts. The paper concludes that the manifestations of violence permeate school life and that the gender approach continues absent in the reflections of educational research.

KEY WORDS: school violence, school life, gender studies, masculinity.

INTRODUCCIÓN.

Las violencias que se gestan y reproducen en las escuelas de educación básica son una representación de la violencia estructural que se vive nacional e internacionalmente (Conde, 2011). La violencia escolar es una creciente preocupación de la sociedad y pone al centro que en las escuelas de todo el país existan ambientes seguros y de sana convivencia, para ello es necesario fortalecer la colaboración entre las comunidades escolares, académicas y de la sociedad, para acotar la violencia mediante acciones integrales, principalmente bajo el enfoque preventivo (DOF, 2013 A).

La Secretaría de Educación Pública (SEP) ha realizado diversos esfuerzos por atender y prevenir la violencia escolar. En el ciclo escolar 2013-2014 diseñó y operó la Estrategia Nacional para Impulsar la Convivencia Escolar Pacífica con Perspectiva de Género en Educación Básica, a la que denominó: “a la par trabajamos mejor” (DOF, 2013 B). La Estrategia colocó el tema de la convivencia escolar y pretendió atender el acoso escolar (bullying) que vive el alumnado de educación básica. Asimismo, intentó mirar, problematizar y atender la violencia de género que viven las niñas y la violencia que sufren algunos niños por no atender los mandatos socioculturales de la masculinidad hegemónica; esto último se quedó en el tintero porque no todo el profesorado está sensibilizado ni capacitado para reconocer y atender los problemas de acoso escolar que sufren los alumnos que tiene otras formas de expresar “su ser hombre”.

En el año 2015, se puso en marcha el Proyecto A favor de la Convivencia Escolar (PACE), cuya finalidad fue impulsar en todas las escuelas del país ambientes de relaciones favorables para la enseñanza y el aprendizaje, en los cuales niñas y niños desarrollen las capacidades cognitivas necesarias para aprender a lo largo de la vida, también las habilidades socioemocionales para aprender a convivir en paz (DGDC, DGMIE, SEB & SEP, 2014).

Finalmente, se transformó al Programa Nacional de Convivencia Escolar, el cual es de carácter preventivo y formativo; su objetivo es fortalecer el establecimiento de ambientes de convivencia escolar sana y pacífica que coadyuven a prevenir situaciones de acoso escolar (SEP & DGDGIE, 2015). Como se puede observar en esos tres ejemplos de política educativa se realiza el abordaje de la prevención de la violencia escolar de forma individualizada y no colectiva, dejando de lado otros actores del quehacer educativo, tales como: las familias, directivos y supervisores escolares, comunidad educativa y comunidad local. Además, no se mencionan las diferencias de género, clase, raza u otra dimensión de opresión que pueden ser causa de la violencia escolar.

Una expresión de la violencia escolar es el acoso escolar o bullying, el cual se ha convertido en un problema público del ámbito educativo y de la salud; es educativo porque es una causa del fracaso escolar, de acuerdo a Román (2013), un factor endógeno asociado al fracaso escolar es la dimensión cultural, en la que se encuentra el clima y ambiente escolar. Es de salud porque la violencia ejercida durante el acoso daña el autoconcepto y autoestima de los afectados, orillando al alumnado violentado, en algunas ocasiones al suicidio, así lo señaló Silvana Giachero Castaño, presidenta de los Congresos Internacionales sobre Mobbing y Bullying “el bullying en México es grave y alarmante y ocupa el primer lugar a nivel internacional a tal grado que el 60 por ciento de los suicidios en niños en este país es por este problema [...] a diferencia de Uruguay que es el 19 por ciento” (La Jornada, lunes 16 de mayo de 2016).

Las instituciones que han visibilizado el acoso escolar son: la Comisión Nacional de Derechos Humanos, cuyos datos reportan que el número de menores afectados aumentó el 10% en los últimos dos años, al grado de que siete de cada diez han sido víctimas de violencia. Asimismo, en el año 2014, la Secretaría de Salud argumentó que al año fallecen 59 mil 562 personas, de las cuales 20 mil 643 corresponden a homicidios; 14 mil 343 a accidentes de tráfico; cuatro mil 972 a suicidios; dos mil 315, por caídas; mil 842 por ahogamiento; 548 por quemaduras; mil 43 por envenenamiento y 13 mil por causas diversas sin especificar.

De igual manera establece, que el 59% de los suicidios por razones diversas, incluidas el acoso físico, psicológico y ahora cibernético entre estudiantes, se concentra en las siguientes nueve entidades: Estado de México, Jalisco, Distrito Federal, Veracruz, Guanajuato, Chihuahua, Nuevo León, Puebla y Tabasco. Lo preocupante de las cifras es que el suicidio entre menores de edad, de cinco a 13 años, principalmente, se ha incrementado ya que además del ámbito escolar los menores son humillados y maltratados en las redes sociales (Milenio digital, sábado 24 de mayo de 2014).

Por otro lado, la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) aseguró, que el 25.3% de los alumnos de educación básica ha sido amenazado por sus compañeros, mientras que el 16.7 ha sido golpeado y el 44.7% ha vivido algún episodio de violencia; y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), situó a México, en el primer lugar internacional en el problema de acoso escolar (SEP & DGDGIE, 2015).

También a nivel nacional se han realizado algunos esfuerzos por cuantificar y conocer las cifras de la violencia escolar en las aulas, un ejemplo de ello es que la Subsecretaría de Educación Básica aplicó un cuestionario en el ciclo escolar 2014-2015, para conocer la percepción acerca de la frecuencia con la que suceden los conflictos, las distintas agresiones entre pares y cuáles son las justificaciones que dan los alumnos para agredir, entre los resultados se encuentran las justificaciones para agredir: porque ella/él me pellizco, por broma y porque me provocaron.

La encuesta se realizó en el marco de las quince acciones que el ex Secretario de Educación Pública, Lic. Emilio Chuayffet Chemor, el 30 de mayo de 2014, mencionó durante la firma del convenio de coordinación entre las Autoridades Educativas, para implementar acciones con objeto de facilitar el combate a la violencia en las escuelas (SEP & DGDGIE, 2015).

Entonces, se tiene, que frente al problema de la violencia escolar, particularmente del acoso escolar o bullying, las autoridades educativas están atendiéndolo mediante diversas acciones de política educativa; sin embargo, resulta clave profundizar el análisis sobre las características sociodemográficas de las poblaciones estudiantiles que enfrentan climas más violentos (Trucco & Inostroza, 2017). También, resulta necesario visibilizar que las acciones de la SEP son ciegas al género porque no problematizan ni visibilizan la violencia escolar que viven los alumnos (varones) por no pertenecer a la masculinidad dominante del contexto en el que se encuentran.

Naturaliza y deja de lado algunas expresiones de la violencia que sufren los niños en primer lugar durante la construcción de su identidad genérica y en segundo lugar para definirse como “verdaderos hombres”, tal como Bonino (2002) lo refiere, la masculinidad llega a ser un problema cuando los mandatos socioculturales de género expresados por el tipo de socialización que estructuralmente se promueven, genera sujetos con déficits, mutilaciones deshumanizadoras y conflictos con otras facetas de lo humano, siendo además en su constitución factores de riesgo para la salud y la vida.

En este sentido, tal como lo plantea De Keijzer (2014), la emergencia de investigaciones, proyectos e iniciativas que interpelan a los hombres contribuye a completar la perspectiva de género para convertirla en una dimensión relacional, en la que el tema de la violencia contra las mujeres y los hombres cobra relevancia y son asuntos urgentes de tratar. Siguiendo a Keijzer que plantea la pregunta ¿Cuáles son las formas más eficaces de trabajar <río arriba>; es decir, buscando un efecto preventivo en el trabajo con varones?

Asimismo, es urgente diseñar estrategias de prevención de la violencia en las escuelas (SEP & UNICEF, 2009, Trucco & Inostroza, 2017). En primer lugar, es reconocer que los hombres, en este caso, los alumnos de primaria sufren de una forma de violencia a través del acoso escolar ejercido por otros hombres y mujeres, esto fue mencionado por Batsche y Knoff (1994) en un estudio realizado durante los años noventa en Estados Unidos, se encontró que era mucho más frecuente que los niños se involucraran en Bullying, ya sea como agresores o como víctimas en comparación con las niñas, lo cual ocasionó que los estudios sobre violencia se concentraran más en los hombres. Más tarde se halló que también las mujeres reportaban ser responsables de agresiones, sólo que lo hacían de modo menos abierto, como efecto de la diferente manera en que son socializadas.

De lo anterior, surge la importancia de incorporar el enfoque de género en las políticas educativas que atiendan la violencia escolar o que promuevan ambientes de convivencia democráticos, inclusivos y equitativos porque no solo es atender la problemática sino prevenirla con acciones educativas que promuevan la reflexión y nuevas manifestaciones de ser hombre fuera y dentro del ámbito educativo. La escuela como institución de socialización promueve las desigualdades de género mediante el currículo formal, vivido y oculto, a través de la práctica docente y las normas informales que se suscitan entre el alumnado. Tal como lo plantea (Lozano- Verduzco 2017:193) “la educación, presente en diferentes espacios y escenarios, es un medio que sigue estableciendo desigualdades entre hombres y mujeres y la supremacía masculina sobre la femenina”. Sin embargo, es necesario señalar que también hay desigualdades entre los hombres que terminan en manifestaciones de violencia por no cumplir ciertos rasgos del ser hombre de acuerdo al contexto en que se desenvuelva.

DESARROLLO.

El estado del arte es el acercamiento que se necesita realizar antes de definir un objeto de investigación ya que nos permitirá identificar desde qué enfoques, teorías y metodologías se ha revisado previamente, así como conocer los hallazgos, inconsistencias y futuras vetas de

investigación. De acuerdo a Guevara (2016), el estado del arte es una investigación documental objeto de estudio, que admite entender y construir nuevos contextos generadores de investigación.

Para este artículo, interesa saber, ¿cómo se han desarrollado las investigaciones de convivencia escolar con perspectiva de género? y reconocer los diferentes enfoques en el tratamiento preventivo en educación básica, principalmente en educación primaria.

El estado del arte está compuesto por dos fases: heurística y hermenéutica que interactúan entre sí de manera dialógica. En la fase **heurística** del desarrollo del estado del arte es la etapa de búsqueda, la recopilación y la organización de un inventario de fuentes de información (Naranjo, 2003). Para la elaboración del estado del arte, se inició la búsqueda con tres categorías de análisis: convivencia escolar, violencia escolar y masculinidades. Al realizar la búsqueda con las categorías de manera individual en las bases de datos se arrojó una cantidad exorbitante de artículos de investigación y con cada búsqueda el objeto de investigación se perdía y surgían otros distintos. La información recopilada hasta este momento se clasificó y ubico en la matriz diseñada para el marco teórico y contextual.

La segunda búsqueda de información se focalizó y se utilizaron los operadores booleanos, combinando las tres categorías, las mezclas recurrentes fueron:

- Convivencia escolar *and* género.
- Convivencia escolar *and* masculinidades.
- Violencia escolar *or* acoso escolar.
- Convivencia escolar *or* violencia escolar.
- Violencia escolar *and* género.

La ruta de búsqueda fue la acotación de investigaciones sobre convivencia escolar con perspectiva de género; sin embargo, los resultados fueron pocos, por lo que se definió que al menos tocara al sexo o

género dentro de las variables o discusión teórica y/o el tema se centrara en la convivencia escolar en el tipo educativo básico.

Se definió un periodo de búsqueda del 2010 al 2017, esto es para obtener los resultados de investigaciones recientes y porque el Consejo Mexicano de Investigación Educativa publicó dos estados del arte, uno en el 2003 en el que se discutía sobre el concepto de violencia escolar y el segundo en 2013 en el que se desarrollaron trabajo respecto a la convivencia escolar. Los cuales sirvieron de antecedentes para el desarrollo del estado del arte y para el marco teórico de la investigación.

La siguiente fase de la investigación fue la hermenéutica para Naranjo (2003) implica el análisis de la información registrada en las unidades informáticas para construir unidades temáticas de mayor amplitud y, con ellas, construir el marco teórico de la investigación. Para la realización de la fase hermenéutica se realizó el diseño de dos matrices, una bibliográfica y otra de análisis de contenido (Gómez, Galeano & Jaramillo: 2015).

De la primera búsqueda obtuvimos las dimensiones de las masculinidades y de la violencia y/o convivencia escolar, mismas que nos servirán para redefinir el objeto de estudio.

Dimensiones de masculinidades.

De acuerdo a Connell (2005), la masculinidad es al mismo tiempo la posición en las relaciones de género, las prácticas por las cuales los hombres y mujeres se comprometen con esa posición de género, y los efectos de estas prácticas en la experiencia corporal, en la personalidad y en la cultura. Cualquier masculinidad, como una configuración de la práctica, se ubica simultáneamente en varias estructuras de relación, que pueden estar siguiendo diferentes trayectorias históricas. Por consiguiente, la masculinidad, así como la femineidad, siempre está asociada a contradicciones internas y rupturas históricas.

En este sentido, la masculinidad tiene tres dimensiones: poder, producción y cathexis, las cuales interactúan entre sí. La dimensión de poder tiene que ver con la dominación y opresión de las otras u otros; la dimensión de producción con el ámbito económico y epistémico; y la dimensión de cathexis con los vínculos emocionales, tal como, el ejercicio de una paternidad emotiva, sin embargo, la emoción socialmente permitida para los hombres es la violencia.

La masculinidad puede ser representada por diversas formas, sin embargo, la masculinidad es fluctuante, dinámica y contextual. Dentro de la tipología de las masculinidades esta la masculinidad hegemónica no es un tipo de carácter fijo, el mismo siempre y en todas partes. Es, más bien, la masculinidad que ocupa la posición hegemónica en un modelo dado de relaciones de género, una posición siempre disputable (Connell, 2005).

Las diversas manifestaciones de las “masculinidades” son configuraciones de práctica generadas en situaciones particulares, en una estructura cambiante de relaciones. El uso de la violencia para sostener la dominación, autorizados por una ideología de supremacía. La violencia llega a ser importante en la política de género entre los hombres. La mayoría de los episodios de violencia mayor (considerando los combates militares, homicidios y asaltos armados) son transacciones entre hombres.

Es por ello que se deben tener presentes las diversas formas de manifestación de la masculinidad para poder identificar, prevenir y atender la violencia que pueden vivir algunos alumnos por “ser diferente a los demás niños”, esta reflexión y propuesta la mencionó Connell, al argumentar que “los programas deben incluir la diversidad de las masculinidades y las intersecciones del género con la raza, la clase y la nacionalidad; de lo contrario se caerá en campo estéril, localizado entre la celebración y la negación de la masculinidad” Connell (2005: 287). Para lo anterior, es necesario que en el imaginario de los actores educativos se deje de lado la idea de “uniformar” no solo en el vestir, sino en el actuar y ser del alumnado.

En la búsqueda de información que incluyera la variable de género, se encontró que los conceptos poco recurrentes son: diferencia de género, género, masculinidades y ordenamientos de género. Entonces, el análisis de género como metodología es una veta en el ámbito educativo.

Dimensiones de convivencia escolar.

De acuerdo a la búsqueda realizada, las dimensiones de convivencia escolar son representadas por los siguientes grupos semánticos: violencia, acoso escolar y convivencia escolar.

El concepto de violencia escolar es el que con más frecuencia aparece en los textos revisados, de manera intermedia se encuentra el concepto de violencia y teniendo menor presencia los conceptos de violencia simbólica, reactiva e instrumental. Para el grupo semántico acoso escolar, aparece en primer término el concepto de bullying (en inglés) y el de acoso escolar en menor frecuencia; cabe señalar que no se debe utilizar como sinónimos, lo cual dependerá del caso que se analice. Para el grupo semántico de convivencia escolar, éste concepto aparece con mayor frecuencia en los textos revisados y en menor frecuencia los conceptos de convivencia inclusiva y sana.

Como se puede deducir es que el término de violencia sigue estando vigente en las discusiones de investigación educativa, aunque no se quiere dejar de lado los esfuerzos que se han realizado al estudiar la convivencia escolar; sin embargo, la violencia es un problema estructural, social y educativo que continúa vigente por lo que no se puede aseverar que hemos transitado de la violencia a la convivencia, como algunos argumentos de la política educativa quieren hacer creer.

Metodologías.

De los textos revisados, se obtuvo que el 80% son de corte cualitativo y entre las técnicas e instrumentos de investigación utilizados se encuentra el análisis del discurso con perspectiva de género; cuestionarios cerrados mediante los cuales se midió el número de frecuencias de las respuestas; la utilización de observación no participante en el aula y en el recreo; el diseño y

aplicación de entrevistas semiestructuradas; análisis documental; el manejo de escalas estimativas y la observación participante.

El otro 20% de los textos utilizaron técnicas e instrumentos de corte cuantitativo, particularmente fueron test de corte psicológico y no se encontraron investigaciones mixtas.

Los enfoques teóricos populares dentro de los textos revisados se agruparon en seis categorías 1)

Enfoque social: son los estudios de tipo socio-cultural, sociológico y constructivismo estructuralista.

2) Enfoque de la administración educativa: son los estudios que utilizaron el enfoque de prevención de la violencia desde la gestión escolar, 3) Enfoque psicológico; psicológico desde la postura clínica,

otros fueron de orientación psicológicos educativos, así como desde el enfoque de evaluación e intervención con enfoque constructivista y de la teoría ecológica del desarrollo, 4) Enfoque

normativo: desde el enfoque legislativo para la convivencia escolar, 5) Enfoque de ciencia política:

estudios que analizan las políticas públicas en educación con perspectiva de género, y 6) Enfoque filosófico: que analiza el campo axiológico de la convivencia escolar.

Actores recurrentes.

Los actores que se toman como informantes clave para las investigaciones son los docentes con el 60% y los ubican como agentes para gestionar u promover la convivencia escolar libre de violencia.

El 20% indica al alumnado, el otro 10% a la comunidad educativa, 5% al sistema educativo nacional y otro 5% al terapeuta escolar. En este sentido, una veta de investigación es poner atención en la

comunidad educativa (Villarreal-González, 2011) y la influencia de los distintos contextos que convergen en la escuela.

Hallazgos.

Los resultados significativos que permitirán seguir reflexionando sobre la convivencia y violencia escolar los plantea, en primer lugar, Mingo (2010: 46) al argumentar que “la violencia es una

experiencia cotidiana en los centros escolares de todos los niveles; que junto a la que adopta formas claramente reconocibles existe otra que demanda un esfuerzo especial para hacerla visible; y que poco podemos avanzar si ignoramos el peso que adquieren las propias instituciones educativas y el entramado social en cada acto de violencia”. Argumentó que devela el papel de las instituciones para la prevención, atención y erradicación de la violencia en las escuelas, no es un problema menor ya que existe la violencia institucional contra el personal educativo (docentes, directivos, demás comunidad educativa) y los alumnos (de nivel preescolar, primaria y secundaria). Recordando que las instituciones están atravesadas por los mandatos de género y que no son neutras al género, en este sentido, la violencia institucional tiene una dimensión de género.

Asimismo, “el papel que adquieren los órdenes de género en la frecuencia, el contenido y las formas que adquiere la violencia escolar permite apreciar que el abordaje de éstos resulta central para avanzar en la comprensión de lo que sucede en la violencia que se da entre los sexos sino también la que ocurre entre los propios hombres y entre las mujeres” (Mingo: 46) en este sentido, la crítica al orden de género permitirá reflexionar respecto a la violencia escolar que se da intra e intergenérica para romper con las creencias que permitan desmontar y problematizar la visión biologicista y tautológica de que los hombres son violentos por naturaleza, ya que desde el proceso de socialización la violencia es un mecanismo sociocultural que no apela a las cuestiones biológicas y temperamentales que algunas posturas psicológicas (de corte naturalista) refieren sobre la violencia.

Además del ámbito institucional se encuentra el quehacer docente para prevenir, atender o disminuir la violencia; sin embargo, algunos textos señalaron que las actuaciones docentes son limitadas para afrontar situaciones que puedan generar disconvivencia (Ochoa & Peiró, 2010). Por otro lado, es importante señalar que “el lugar en donde se da la agresión suele ser el salón de clases, sin o con el profesor presente. Este último caso, en el que se involucra la presencia del profesor, nos advierte dos cosas: la primera, la figura del profesor se ha ido desgastando debido a la indiferencia y apatía que

tanto éstos como los alumnos presentan dentro de la escuela; la segunda es que el profesor mismo puede ser un elemento que propicia la violencia dentro del aula” (Jacinto & Aguirre 2014: 41). Estos dos argumentos dan a conocer que el docente puede ser omiso a los actos de violencia escolar o promotor de la misma, es por ello que se necesita formar y sensibilizar al magisterio en cuestiones de violencia y convivencia escolar con enfoque de género para poder reconocer cualquier manifestación de violencia intra o intergenérica.

Como lo han mencionado Ortega & Mora (1997), la violencia escolar no es un hecho aislado, alejado de otros tipos de violencia. La violencia escolar es un fenómeno que es necesario estudiar atendiendo a multitud de factores que se derivan de la situación evolutiva de los protagonistas, de sus condiciones de vida y de sus perspectivas de futuro. Por eso es importante reconocer el papel de cada uno de los actores de la comunidad educativa para implementar acciones que prevengan, atiendan y erradiquen la violencia escolar.

Inconsistencias.

En el estudio de Ochoa & Peiró (2010), se observó cierta incongruencia entre la situación y la actuación del profesorado, ya que los docentes actúan de manera similar en el caso que se presente una discriminación y en el caso de hablar en clase, esto es, no hay una diferencia del tratamiento para atender una forma de discriminación; por ejemplo, invitar al grupo a reflexionar sobre el acontecimiento y las estrategias de gestión disciplinar.

De acuerdo a Ochoa & Peiró (2010), la situación de incongruencia entre la situación y la actuación docente se debe a que los docentes suelen simplificar los procesos de actuación pedagógica debido, entre otras cosas, a: a) desconocimiento de las causas y la transformación de los problemas; b) actuación por intuición, prácticas acostumbradas, hasta que llegan a pensar que no se puede hacer nada; y consideran como solución c) la defensa ante la agresión, mediante el control, aislamiento, expulsarlos al pasillo o a su casa.

Por otro lado, algunas investigaciones discursivamente tienen enfoque de género, pero en los resultados siguen reproduciendo lo establecido por el orden de género, tal como lo encontró Colombo (2011) en sus resultados de los argumentos docentes que identifican como juegos tranquilos a los que realizan las niñas, sin poner a consideración que los niños y niñas pueden tener juegos tranquilos o activos; el argumento docente da cuenta que del sesgo de género de tipo esencialistas (biologicistas) que enuncian la pasividad y tranquilidad como cualidades de las mujeres.

Hipótesis futuras.

Algunas hipótesis futuras surgidas del análisis de los textos, se plantean en tres dimensiones: 1) a nivel escuela, para lo cual Mingo (2010) menciona, que los centros educativos comportan regímenes de género, entendido como el patrón de prácticas mediante las cuales se construyen las distintas masculinidades y feminidades entre el personal y el estudiantado, se ordenan de la mismas en términos de prestigio y poder y se construye la división sexual del trabajo en el interior de la institución. Entonces, es importante identificar de qué manera influye el género en la cultura escolar, en el currículo oculto y las formas en que se motivan a las alumnas y alumnos para desarrollar ciertas habilidades cognitivas.

Por otro lado tenemos que 2) el profesorado, por ser un componente del Sistema Educativo Nacional, su formación inicial y continua debe estar alineada a los propósitos educativos de su nivel (Ochoa & Peiró, 2010).

Sería ambiguo mencionar, que no todo el profesorado es ciego a los temas de género, ya que Colombo (2011) menciona, que cierta parte del profesorado tiene concepciones de género que postulan la equidad de género y estrategias de prevención basadas en el diálogo con el alumno propician espacios áulicos de participación, creatividad y convivencia escolar.

La última dimensión es 3) la comunidad escolar, porque Villarreal-González, Sánchez-Sosa, Veiga & Moral (2011) argumentan que la participación comunitaria, las expectativas académicas, el

rendimiento escolar y el malestar psicológico del alumnado en relación con la violencia escolar, debería integrarse en los programas educativos y sociales para enriquecerlos. Esto es, que se debe incorporar la visión social en los problemas educativos, particularmente de violencia escolar y no estigmatizarlos e individualizarlos desde la postura individualista y patológico, ignorando otras dimensiones (Mingo, 2010).

Asimismo, las prácticas de convivencia inclusiva y democrática debe ser un contenido clave de la reflexión que se lleva a cabo desde la escuela. En este sentido, la comunidad educativa representada por los equipos docentes y directivos, deben de configurarse como comunidades reflexivas de profesionales que observan, analizan, dialogan, deliberan e intervienen de manera corresponsable y coordinada alrededor de los problemas que enfrentan , y hacen de alumnos y padres de familia no solo interlocutores, sino agentes que colaboran en una misma dirección (Fierro, 2013). Lo anterior está en construcción, un mecanismo que pone en juego la corresponsabilidad y coordinación planteada pueden ser los consejos técnicos escolares que mediante la ruta de mejora planean acciones para disminuir las problemáticas escolares.

Vetas encontradas.

Una veta encontrada en el análisis de los textos es que se deben diferenciar los conceptos de acoso y hostigamiento sexual de las diferentes manifestaciones de violencia (Mingo, 2010), porque de lo contrario se estarían tomando como sinónimos y en su tratamiento se pueden generar sesgos normativos.

Otra veta encontrada es lo referente al dominio masculino dentro de las instituciones académicas, la cual se logra a través de la micropolítica que se opera en la vida cotidiana, dicha micropolítica está alineada a la masculinización de las instituciones, en este caso las escuelas de educación básica, la masculinización generan en el inconsciente colectivo una idea de lo que es “ser hombre de verdad” y

segrega a lo diferente como lo son las mujeres y los hombres que no se apegan al modelo de masculinidad establecido.

Por último, el tema de la formación docente es una veta encontrada ya que Ochoa & Peiró (2010) argumenta que es imprescindible que los centros y las universidades refuercen la formación de los docentes en relación con la convivencia educativa y el dominio de herramientas y técnicas para enfrentar adecuadamente las situaciones de conflicto. El profesorado debe comprender el sentido de la educación. La formación docente una prioridad que ha estado captada por intereses que no necesariamente atienden las necesidades magisteriales ni estudiantiles.

Vacíos encontrados.

Si bien es cierto que las estadísticas nos brindan información sobre las problemáticas estudiadas, enfatizar el problema del bullying solo en lo cuantitativo y en las características y perfiles psicológicos, deja de lado la consideración de las formas en que el bullying es una manifestación de las relaciones y sistemas de poder en la sociedad (Mingo, 2010), por lo que se debe reconocer el bullying y cualquier manifestación de violencia escolar desde lo sociocultural.

Lo cual está ligado al tema de cultura escolar ya que en los temas de convivencia escolar poco se ha cuestionado la organización de la institución, sus formas de gobierno, mecanismos de participación y la participación de docentes, alumnos, directivos, padres de familia y otras instituciones (Ochoa & Peiró, 2010), en este sentido, para gestionar ambientes de convivencia libres de violencia escolar se necesita involucrar de manera democrática y participativa a toda la comunidad educativa. Por último, es importante dejar de lado en la práctica educativa la visión adultocéntrica y visibilizar al alumnado como sujetos de derechos y promotores de ambientes escolares libres de violencia.

Consideraciones finales.

Para cerrar la investigación y reflexión del estado del presente estado arte, por un lado se concluye, que las manifestaciones de la violencia siguen permeando a la convivencia escolar. En este sentido, la convivencia continua estando subordinada a la violencia escolar y que el tránsito de una a otra no solo es de corte conceptual sino que implica una transformación y reorganización de la cultura escolar, de las prácticas docentes, del currículo y de la formación docente (inicial o continua) en aspectos de género y de derechos humanos que permitan al profesorado dejar la ceguera y prejuicios insitucionalizados respecto a la violencia entre pares.

Fierro (2013) menciona que cuando a la convivencia escolar se utiliza como subordinado de la violencia, se le reduce a un nivel remedial y de prevención de este fenómeno; pero en la reflexión de esta investigación, tal aseveración no es menor ya que una inquietud que surgió después de la revisión documental hecha es que cobra relevancia empezar a reflexionar, diseñar e implementar acciones de política educativa que promuevan la prevención de las violencias escolares que sufren los niños por no cumplir con la masculinidad dominante.

Considerando que la forma en que algunos niños son socializados al interior de las familias y en los contextos escolares; en ambos escenarios la violencia es el paradigma de la construcción de “ser hombre”, la violencia intragénerica se invisibiliza porque en el imaginario de niños, niñas y personas adultas está introyectado que “los hombres, independientemente de la edad que tengan, aguantan los golpes de la vida”.

Entonces, ¿cómo se puede hacer visible la violencia entre varones?, ¿desde qué paradigma problematizarla?, ¿qué les significa a los niños ser socializados en la violencia y ejercerla con sus compañeros y/o compañeras de clase? Para responder a las preguntas es necesario que tanto en la investigación educativa como en las políticas educativas esté presente el enfoque de género y

considerando la revisión documental realizada tal enfoque sigue estando ausente o poco utilizado para problematizar la realidad y asuntos educativos.

Asimismo, se propone que una forma de diseñar política educativa para la prevención de la violencia escolar, es involucrar a toda la comunidad educativa, tal como: cuerpo docente, directivo, alumnado, familias y comunidad en general, porque con base en el análisis de la literatura revisada, las opiniones del alumnado casi no son escuchadas ni tomadas en cuenta.

Una forma en que se pudieran diseñar estas acciones de política educativa es bajo el enfoque de “bottom up”, de acuerdo a Villarreal (2011) es el que se diseña de abajo- arriba, porque se considera que en las narrativas del alumnado que ejerce o experimenta la violencia se pueden encontrar vetas de prevención que quizás la mirada adultocéntrica no alcanza a visualizarlas.

Otra cuestión técnica para el diseño de las políticas educativas para la prevención de la violencia escolar es que incluya la transversalización de la perspectiva de género (Incháustegui, 2011), para que se puedan dejar de naturalizar las violencias que ejercen los niños entre ellos, los niños contra las niñas y en algunos casos, las niñas contra las niñas y que permitan prevenir (De Kaijzer, 2014) las violencias escolares, y considerar los aspectos contextuales; esto es, dejar de uniformar la aplicación de las acciones de políticas y considerar los marcadores de opresión, como la raza, la clase social, el desempeño escolar, la orientación sexual, entre otras, como factor de riesgo para que los niños (hombres) sean víctimas de acoso escolar (Mingo, 2010).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

1. Batsche, G.M. & Knoff, H. M. (1994). “Bullies & their Victims: understanding a pervasive problem in the schools”, in *School Psychology Review*, 23: 165- 174.

2. Bonino, L. (2002). "Masculinidad hegemónica e identidad masculina". En Dossiers feministes 6. Masculinitats: Mites, de/construccions/ Mascarades. Recuperado de: <http://www.erevistas.uji.es/index.php/dossiers/article/view/735/635>
3. Colombo, G. B. (octubre, 2011). Violencia Escolar y Convivencia Escolar: Descubriendo estrategias en la vida cotidiana escolar. Revista Argentina de Sociología, vol. 8-9, núm. 15-16. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=26922386005>
4. Conde, S. (2011). Entre el espanto y la ternura. Formar ciudadanos en contextos violentos. México. Ediciones cal y arena.
5. Connell, R. (2005). Masculinidades. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
6. De Kaijzer, B. (2014). "Hombres, Género y Políticas de Salud de México". En Figueroa, J. G. (coordinador). Políticas públicas y la experiencia de ser hombre. Paternidad, espacios y educación, México (pp. 177-208). México: El Colegio de México.
7. Diario Oficial de la Federación (2013 A). Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018. México.
8. Diario Oficial de la Federación (2013 B). Acuerdo número 712 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa para el Desarrollo Profesional Docente (Continúa en la Séptima Sección). Recuperado de: http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5328399&fecha=29/12/2013
9. Dirección General de Desarrollo Curricular, Dirección General de Materiales e Informática Educativa, Subsecretaría de Educación Básica, Secretaría de Educación Pública (2014). Proyecto a Favor de la Convivencia Escolar (PACE). Guía para el docente. Tercer grado. México.
10. Fierro, C. (enero-junio 2013). Convivencia inclusiva y democrática. Una perspectiva para gestionar la seguridad escolar. Sinéctica, 40. Congreso Nacional de Gestión de la Seguridad Escolar. Identificación y transferencia de buenas prácticas. Ciudad de México.

11. Gómez Vargas, M., Galeano Higueta, C. & Jaramillo Muñoz, D. A. (julio- diciembre, 2015). El estado del arte una metodología de investigación. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 6 (2), 423- 442.
12. Guevara Patiño, R. (2016). El estado del arte en la investigación: ¿análisis de los conocimientos acumulados o indagación por nuevos sentidos? *Segunda época*, No. 44. Segundo semestre de 2016, pp. 165- 179. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/folios/n44/n44a11.pdf>
13. Incháustegui, T. (2011). Guía 3. ¿Qué es Política Pública con Perspectiva de Género? México.
14. Jacinto Jiménez, M. C., & Aguirre Trejo, D. A. (julio-agosto, 2014). Violencia escolar en México: construcciones sociales e individuales generadoras de violencia en la escuela secundaria. *El Cotidiano*, núm. 186. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=32531428003>
15. La jornada, lunes 16 de mayo de 2016. En México, 60% de los suicidios en menores son por bullying: especialistas. Recuperado de: <http://www.jornada.unam.mx/ultimas/2016/05/16/en-mexico-60-de-los-suicidiosen-menores-son-por-bullying-especialista>
16. Lozano-Verduzco, I. (2017). “Trabajando para reeducar a los varones: la experiencia del trabajo grupal hacia la igualdad de género. En *Construir caminos para la igualdad: educar sin violencias*, Delgado B., G (coordinadora), Primera edición. México, pp. 181- 213.
17. Milenio digital, sábado 24 de mayo de 2014. Víctimas de bullying, 7 de cada 10 niños (gráfico). Recuperado de: <http://sipse.com/mexico/mexico-es-el-primerlugar-de-bullying-a-escala-internacional-92405.html>
18. Mingo, A. (marzo, 2010). Ojos que no ven... Violencia escolar y género. *Perfiles educativos*, vol. XXXII, núm. 130, Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13214992003>
19. Naranjo, E. (2003). Seminario Estudios de Usuario. Universidad de Antioquia. Recuperado de http://aprendeonline.udea.edu.co/boa/contenidos.php/6507de4b37a18e23ae805ec86af5b197/348/1/contenido/unidad4/estado_arte.html

20. Ochoa, A., & Peiró, S. (octubre, 2010). Estudio comparativo de las actuaciones de los profesores ante situaciones que alteran la convivencia escolar: el caso de Querétaro (México) y Alicante (España). REIFOP, 13 (4). Recuperado de <http://www.aufop.com>
21. Ortega Ruíz & Mora- Merchán, J. A. (1997). Agresividad y violencia. El problema de la victimización entre escolares. Revista de Educación, 313, p.p. 7- 28.
22. Román C., M. (2013). Factores asociados al abandono y la deserción escolar en américa latina; una mirada en conjunto. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 11 (2), 33-59.
23. Secretaría de Educación Pública, Dirección General de Desarrollo de la Gestión e Innovación Educativa (2015). Diagnóstico Ampliado del Programa Nacional de Convivencia Escolar (S-271). Recuperado de:
https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/147558/Diagnostico_Ampliado.pdf
24. Secretaría de Educación Pública & Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia México (2009). Informe nacional sobre violencia de género en educación básica en México. México. Recuperado de: https://www.unicef.org/lac/Estudio_violencia_genero_educacion_basica_Part1.pdf
25. Trucco, D. & Inostroza, P. (2017). Las violencias en el espacio escolar. Santiago: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), Naciones Unidas.
26. Villarreal-González, M. E., Sánchez-Sosa, J. C., Veiga, Feliciano H., & Moral Arroyo, G. (agosto, 2011). Contextos de Desarrollo, Malestar Psicológico, Autoestima Social y Violencia Escolar desde una Perspectiva de Género en Adolescentes Mexicanos. Psychosocial Intervention, vol. 20, núm. 2. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=179819285005>
27. Villarreal, E. (2011). Guía 2. ¿Qué es Política Pública? Conceptos básicos. Diplomado Básico con Opción a Maestría en Políticas Públicas y Género. México: FLACSO-México.

BIBLIOGRAFÍA.

1. Ayala-Carrillo, M. R. (julio-diciembre, 2015). Violencia escolar: un problema complejo. Ra Ximhai, vol. 11, núm. 4. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46142596036>
2. García-Martínez, J., & Orellana-Martínez, M.C. (junio, 2012). Estrategias para la construcción del significado en problemas de convivencia y violencia en el contexto escolar. Acción Psicológica, vol. 9, no. 1. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.5944/ap.9.1.439>
3. Ochoa Cervantes, A., Diez Martínez, E. (octubre-diciembre, 2013). El reglamento escolar como eje de análisis de la convivencia en la escuela. Ensayo: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, vol. 21, núm. 81. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=399538147003>
4. Palencia Villa, M., & García Guevara, P. (2016). Perspectiva de género en educación básica un estudio retrospectivo: las instancias gubernamentales en el Estado de Jalisco. En Valdez Huizar, (et al.) Avances y perspectivas de la investigación educativa y de género (pp. 25-41). Universidad de Guadalajara: Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades.
5. Ramírez - Carmona, L. A., Ríos - Cepeda, V. L., & Guevara - Araiza, A. (julio-diciembre, 2016). Desafíos educativos para la convivencia escolar. Ra Ximhai, vol. 12, núm. 6. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46148194003>
6. Vega-Calderón, T., & Gatélum-Escalante, J. (2011). Violencia en la escuela: ¿bullying o carrilla? La necesidad de investigar. En C. Ávila Valdez & J.M. Rodelo Pérez (Eds.), Escuela, Comunicación y Violencia: Ocho miradas en Contextos. (pp.11-35). México, D.F.: Universidad de Occidente.
7. Velasco Gómez, M. J., & Álvarez-González, B. (enero-julio, 2015). Perfiles y percepciones de género en violencia escolar. Revista de Investigación Educativa, vol. 33, núm. 1. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=283332966007>

8. Zapata Martelo, E., & Ruiz Ramírez, R. (julio-diciembre, 2015). Respuestas institucionales ante la violencia escolar. Ra Ximhai, vol. 11, núm. 4. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46142596035>

DATOS DE LA AUTORA.

1. Licenciada en Pedagogía y Máster en Políticas Públicas y Género. Estudiante de cuarto semestre del doctorado en Educación de la Universidad Autónoma de Tlaxcala. Correo electrónico: rolicapa@gmail.com

RECIBIDO: 6 de agosto del 2019.

APROBADO: 19 de agosto del 2019.