



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS

FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES, C-III  
MAESTRÍA EN DESARROLLO LOCAL



Las escuelas como una representación del territorio. Espacios de subjetivación de las infancias en contextos de violencia y sus implicaciones para el desarrollo local desde el ámbito de la educación

TESIS

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE  
Maestra en Desarrollo Local

PRESENTA

Laura Isabel García Cruz PS2041

Directora de tesis:  
Dra. Kathia Núñez Patiño

Co-directora de tesis:  
Dra. Norma Angélica Rico Montoya

San Cristóbal de las Casas, Chiapas; Marzo de 2023.



San Cristóbal de Las Casas, Chiapas.  
28 de Febrero de 2023  
Oficio No. MDL/133/2022

ASUNTO: Autorización de impresión de Tesis.

C. LAURA ISABEL GARCÍA CRUZ  
P R E S E N T E.

Con base al Reglamento de Evaluación Profesional para los egresados de la Maestría en Desarrollo Local de la Universidad Autónoma de Chiapas, y habiéndose cumplido con las disposiciones en cuanto a la aprobación del contenido de su trabajo de Tesis Profesional: **"Las escuelas como una representación del territorio. Espacios de subjetivación de las infancias en contextos de violencia y sus implicaciones para el desarrollo local desde el ámbito de la educación."** Por parte de los integrantes del Jurado, CERTIFICO el VOTO APROBATORIO emitido por éste y autorizo la impresión de dicho trabajo para que sea sustentado en su Examen Profesional de la Maestría en Desarrollo Local.

Sin otro particular, hago propicia la ocasión para saludarlo cordialmente.

ATENTAMENTE.  
"POR LA CONCIENCIA DE LA NECESIDAD DE SERVIR"

  
DR. ORLANDO URIEL BRAVO ARGUELLO  
DIRECTOR  
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES C-III



C.c.p. Archivo/MDL



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS

FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES  
MAESTRÍA EN DESARROLLO LOCAL



San Cristóbal de Las Casas, Chiapas  
20 mayo de 2021

**Dra. Norma Angélica Rico Montoya**

Instituto de Estudios Superiores de la Ciudad de México “Rosario Castellanos” P r  
e s e n t e:

Tomando en cuenta su trayectoria académica se le extiende una atenta invitación para participar como Co-Directora de la estudiante Laura Isabel García Cruz cuyo proyecto de investigación se titula: “Las escuelas como una representación del territorio. Espacios de subjetivación de las infancias en contextos de violencia y sus implicaciones para el desarrollo local desde el ámbito de la educación”. Durante el periodo mayo 2021 a agosto 2022.

En el periodo señalado, de acuerdo con el Plan de estudios de la MDL, deberá acompañar a la estudiante en su proceso de investigación y redacción de tesis. Asimismo, es necesario participar en los coloquios de estudiantes al finalizar el tercer y cuarto semestre para evaluar los avances de investigación. Los avances serán enviados con anticipación a la realización de los Coloquios a fin de que el documento pueda ser revisado y comentado en la fecha de presentación.

Sin más por el momento reciba un cordial saludo.

**ATENTAMENTE**

**“Por la conciencia de la necesidad de servir”**

**DR. HÉCTOR BERNABÉ FLETES OCÓN**  
**COORDINADOR DE LA MAESTRÍA EN DESARROLLO LOCAL**



AUTÓNOMA  
FACULTAD DE CIENCIAS  
SOCIALES  
MAESTRÍA EN DESARROLLO  
LOCAL



C.c.p. Archivo MDL

**V.B.**

COORDINACIÓN DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO  
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES C-III





Código: FO-113-05-05

Revisión: 0

**CARTA DE AUTORIZACIÓN PARA LA PUBLICACIÓN ELECTRÓNICA DE LA TESIS DE TÍTULO Y/O GRADO.**

La alumna (s) o él alumno (s) **Laura Isabel García Cruz**, autora (s) o autor (es) de la tesis bajo el título de **Las escuelas como una representación del territorio. Espacios de subjetivación de las infancias en contextos de violencia y sus implicaciones para el desarrollo local desde el ámbito de la educación** presentada y aprobada en el año **2023** como requisito para obtener el título o grado de **Maestría en Desarrollo Local**, autorizo licencia a la Dirección del Sistema de Bibliotecas Universidad Autónoma de Chiapas (SIBI-UNACH), para que realice la difusión de la creación intelectual mencionada, con fines académicos para su consulta, reproducción parcial y/o total, citando la fuente, que contribuya a la divulgación del conocimiento humanístico, científico, tecnológico y de innovación que se produce en la Universidad, mediante la visibilidad de su contenido de la siguiente manera:

- Consulta del trabajo de título o de grado a través de la Biblioteca Digital de Tesis (BIDITE) del Sistema de Bibliotecas de la Universidad Autónoma de Chiapas (SIBI-UNACH) que incluye tesis de pregrado de todos los programas educativos de la Universidad, así como de los posgrados no registrados ni reconocidos en el Programa Nacional de Posgrados de Calidad del CONACYT.
- En el caso de tratarse de tesis de maestría y/o doctorado de programas educativos que sí se encuentren registrados y reconocidos en el Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) del Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías (CONAHCYT), podrán consultarse en el Repositorio Institucional de la Universidad Autónoma de Chiapas (RIUNACH).

Tuxtla Gutiérrez, Chiapas; a los **30** días del mes de **diciembre** del año **2024**.

**Laura Isabel García Cruz**

Nombre y firma de la alumna (s) o él alumno (s)

## **AGRADECIMIENTOS Y DEDICATORIAS**

Agradezco a mi Directora de Tesis Kathia Núñez Patino por este transitar en la realización de esta investigación, a la Dra. Norma Angélica Rico y al Dr. Martín Plascencia González por sus enseñanzas, exigencias y recomendaciones durante la indagación.

Dedico en este trabajo a mi hijo Ulysses Fernando Sántiz García, a mi familia que son mis motivos de vida, a mi amiga Nayeli Hernández, a mis amigos Abimael Arias, Carlos Girón, Fredy Díaz y Roberto Iván Recinos y a todas las personas que me motivaron a seguir.

En especial a mis padres que gozan del eterno descanso, pero sé que estarían orgullosos de mí. Y a las infancias, principalmente aquellas niñas y niños que son víctimas del fenómeno de la violencia.



La realización de esta investigación fue posible gracias a la beca otorgada por el fondo del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), con número 500724, durante mis estudios en la Maestría en Desarrollo Local en la Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH), durante el periodo 2020-2022.

| <b>ÍNDICE</b>                                                                                                           | <b>PÁG</b> |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>RESUMEN</b>                                                                                                          | 9          |
| <b>INTRODUCCIÓN</b>                                                                                                     | 10         |
| <b>CAPÍTULO 1: CONTEXTUALIZACIÓN</b>                                                                                    | 15         |
| <b>1.1. EL TERRITORIO DE SAN CRISTÓBAL DE LAS CASAS</b>                                                                 | 15         |
| 1.1.1. Los procesos de socialización territorial en San Cristóbal de Las Casas                                          | 19         |
| 1.1.2. El barrio de San Martín La Quinta                                                                                | 21         |
| 1.1.3. La territorialidad del barrio de San Martín La Quinta                                                            | 22         |
| <b>1.2. DESCRIPCIÓN DE LA ESCUELA PRIMARIA MULTIGRADO “MI PATRIA ES PRIMERO”</b>                                        | 23         |
| 1.2.1. La infraestructura de la escuela primaria multigrado “Mi Patria es Primero”                                      | 25         |
| 1.2.2. La organización para la enseñanza                                                                                | 26         |
| 1.2.3. La pandemia y la post-pandemia virus SARS-CoV2 (COVID-19)                                                        | 28         |
| <b>CAPÍTULO 2: MARCO TEÓRICO</b>                                                                                        | 29         |
| <b>2.1. EL ESTADO DEL ARTE</b>                                                                                          | 29         |
| 2.1.1. El bullying                                                                                                      | 29         |
| 2.1.2. El racismo                                                                                                       | 30         |
| 2.1.3. El adultocentrismo                                                                                               | 32         |
| 2.1.4. La vulnerabilidad de las violencias                                                                              | 33         |
| 2.1.5. La naturalización y la normalización de la violencia de género                                                   | 34         |
| 2.1.6. Programas sociales para erradicar a la violencia escolar                                                         | 35         |
| <b>2.2. EL TERRITORIO DE LAS INFANCIAS</b>                                                                              | 36         |
| 2.2.1. El reconocimiento de las infancias                                                                               | 39         |
| 2.2.2. La importancia de los Derechos de la infancia                                                                    | 41         |
| 2.2.3. Las infancias y su atención en el marco del desarrollo local                                                     | 44         |
| 2.2.4. La educación formal                                                                                              | 45         |
| 2.2.5. El caso de la educación a nivel primaria multigrado                                                              | 47         |
| <b>2.3. LA ESCUELA COMO ESPACIO DE SUBJETIVACIÓN DE LA SOCIALIZACIÓN DE LAS INFANCIAS EN CONTEXTOS DE VIOLENCIA</b>     | 49         |
| 2.3.1. Las consecuencias y los riesgos de la violencia escolar                                                          | 54         |
| 2.3.2. El papel del docente ante la violencia escolar                                                                   | 56         |
| 2.3.3. Las niñas y los niños ante la violencia escolar                                                                  | 57         |
| <b>2.4. LAS IMPLICACIONES DE LA VIOLENCIA ESCOLAR EN LOS PROCESOS DE SUBJETIVACIÓN EN EL MARCO DEL DESARROLLO LOCAL</b> | 59         |
| 2.4.1. Las implicaciones de la violencia escolar en la Pandemia virus SARS-CoV2 (Covid-19)                              | 61         |
| 2.4.2. Educar para la cultura de paz a la no violencia escolar                                                          | 62         |

|                                                                                                                               |     |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <b>CAPITULO 3: MARCO METODOLÓGICO</b>                                                                                         | 66  |
| <b>3.1. LA METODOLOGIA Y EL MÉTODO</b>                                                                                        | 66  |
| 3.1.1. La población de estudio                                                                                                |     |
| <b>3.2. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS</b>                                                                                           | 68  |
| 3.2.1. La técnica observación no participante                                                                                 | 69  |
| 3.2.2. El instrumento el diario de campo                                                                                      | 69  |
| 3.2.3. La técnica observación participante                                                                                    | 70  |
| 3.2.4. La técnica de entrevista                                                                                               | 70  |
| 3.2.5. El instrumento formulario de preguntas                                                                                 | 71  |
| 3.2.6. La técnica visual: el dibujo-entrevista                                                                                | 71  |
| <b>3.3. DESCRIPCIÓN EN TRABAJO DE CAMPO EN LA ESCUELA<br/>MULTIGRADO “MI PATRIA ES PRIMERO”</b>                               | 72  |
| 3.1.1. Un escenario que se transformó por la pandemia SARS CoV2 (covid-19)                                                    | 76  |
| <b>CAPITULO 4: ANÁLISIS DE RESULTADOS</b>                                                                                     | 81  |
| <b>4.1. MIRADAS DE LA VIOLENCIA ESCOLAR EN LAS INFANCIAS DE<br/>LA ESCUELA PRIMARIA MULTIGRADO “MI PATRIA ES<br/>PRIMERO”</b> | 81  |
| 4.1.1. La escuela                                                                                                             | 84  |
| 4.1.2. El aula escolar                                                                                                        | 85  |
| 3.1.3. Las clases                                                                                                             | 86  |
| 4.1.4. La relación entre pares                                                                                                | 90  |
| 4.1.5. Los juegos y las estrategias para la resolución de conflictos entre pares                                              | 94  |
| <b>4.2. LA OTRA MIRADA DE LA VIOLENCIA ESCOLAR</b>                                                                            | 97  |
| 4.2.1. La estructura del adultocentrismo en la familia                                                                        | 98  |
| 4.2.2. El adultocentrismo en la sociedad                                                                                      | 109 |
| 4.2.3. La infancia y la expresión de las emociones                                                                            | 115 |
| <b>CONCLUSIONES</b>                                                                                                           | 122 |
| <b>REFERENCIAS</b>                                                                                                            | 128 |
| <b>ANEXOS</b>                                                                                                                 | 137 |



| <b>ÍNDICE DE MAPAS</b> |                                   | <b>PÁG.</b> |
|------------------------|-----------------------------------|-------------|
| Mapa 1                 | El barrio de San Martín La Quinta | 21          |

| <b>ÍNDICE DE FOTOGRAFÍAS</b> |                                                     |    |
|------------------------------|-----------------------------------------------------|----|
| Fotografía 1                 | La iglesia del barrio de San Martín La Quinta       | 22 |
| Fotografía 2                 | El área verde                                       | 75 |
| Fotografía 3                 | El salón de clases con sexto grado,                 | 81 |
| Fotografía 4                 | Fachada de la escuela primaria multigrado           | 84 |
| Fotografía 5                 | Las clases de matemáticas con quinto grado          | 86 |
| Fotografía 6                 | Proyecto de Ciencias Naturales “la responsabilidad” | 89 |

| <b>ÍNDICE DE CUADROS</b> |                                                                                                  |     |
|--------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Cuadro 1                 | Población total del Estado de Chiapas                                                            | 17  |
| Cuadro 2                 | Población de estudiantes en San Cristóbal de Las Casas                                           | 17  |
| Cuadro 3                 | Las teorías que conlleva a la violencia escolar                                                  | 51  |
| Cuadro 4                 | Las técnicas e instrumentos                                                                      | 69  |
| Cuadro 5                 | Los indicios de la violencia escolar en la escuela primaria multigrado<br>“Mi Patria es primero” | 120 |

| <b>ÍNDICE DE FIGURAS</b> |                                                                                                                |    |
|--------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Figura 1                 | Estructura de la organización escolar de la escuela multigrado con<br>base a La educación Multigrado en México | 24 |
| Figura 2                 | Mapa curricular de preescolar, primarias y secundaria                                                          | 27 |
| Figura 3                 | Las prácticas adultocéntricas en la infancia XXI                                                               | 40 |
| Figura 4                 | La visualización de los tipos de la violencia escolar                                                          | 50 |
| Figura 5                 | Las Pautas para el proceso de paz                                                                              | 62 |
| Figura 6                 | Plan de intervención: detección, atención, erradicación y prevención<br>de la violencia escolar                | 65 |

| <b>ÍNDICE DE DIBUJOS</b> |                                                             |     |
|--------------------------|-------------------------------------------------------------|-----|
| Dibujo 1                 | La familia. “Mi mamá nos regaña”                            | 99  |
| Dibujo 2                 | La familia. “Mis papás están separados”                     | 100 |
| Dibujo 3                 | La familia. “En casa estoy triste”                          | 100 |
| Dibujo 4                 | La familia. “Mamá nos regaña por no obedecer”               | 101 |
| Dibujo 5                 | La familia. “Mi mamá se enoja cuando mi papá está borracho” | 101 |
| Dibujo 6                 | La familia. “Mamá me regaña más”                            | 102 |
| Dibujo 7                 | La familia. “Me peleo con mis hermanas y mamá nos regaña”   | 102 |
| Dibujo 8                 | La familia. “Mi papá los fines de semana está borracho”     | 103 |
| Dibujo 9                 | La familia. “Mi papá me pega si hago algo grave”            | 104 |
| Dibujo 10                | La familia. “Papá antes me regañaba”                        | 104 |
| Dibujo 11                | La familia. “Papá y mamá me regañan”                        | 105 |
| Dibujo 12                | La familia. “A mi papá no le hablo”                         | 105 |
| Dibujo 13                | La familia. “A veces discuto con mi hermana”                | 106 |
| Dibujo 14                | La familia. “En ocasiones discuto con mis hermanos”         | 107 |

|           |                                                                      |     |
|-----------|----------------------------------------------------------------------|-----|
| Dibujo 15 | La familia. “Mis hermanas mayores se enojan conmigo”                 | 107 |
| Dibujo 16 | La familia. “Peleo con mis hermanas y hermanos”                      | 108 |
| Dibujo 17 | La familia. “Mis hermanos mayores me molestan”                       | 108 |
| Dibujo 18 | La familia. “La relación con mi hermana mayor no es buena”           | 109 |
| Dibujo 19 | El entorno social. “Al ir de compras me siento insegura y con miedo” | 110 |
| Dibujo 20 | El entorno social. “Que paren las violencias”                        | 111 |
| Dibujo 21 | El entorno social. “La Zona Norte es un lugar inseguro”              | 111 |
| Dibujo 22 | El entorno social. “Vi a un Motoneto golpear a un taxista”           | 112 |
| Dibujo 23 | El entorno social. “Los Motonetos circulan en las calles”            | 112 |
| Dibujo 24 | El entorno social. “La ciudad necesita más vigilancia”               | 113 |
| Dibujo 25 | El entorno social. “Más vigilancia en las calles”                    | 113 |
| Dibujo 26 | El entorno social. “Que el presidente actúe contra la delincuencia”  | 114 |
| Dibujo 27 | El entorno social. “Tengo miedo al salir a la calle”                 | 114 |
| Dibujo 28 | Las emociones. “Estar con mis amigas me hace sentir bien”            | 115 |
| Dibujo 29 | Las emociones. “Me acepto como soy”                                  | 116 |
| Dibujo 30 | Las emociones. “Me siento bien”                                      | 116 |
| Dibujo 31 | Las emociones. “mis amigas y yo nos reímos”                          | 117 |
| Dibujo 32 | Las emociones. “Me siento bien, feliz”                               | 117 |
| Dibujo 33 | Las emociones. “Nadie se ha metido conmigo”                          | 118 |
| Dibujo 34 | Las emociones. “Me siento feliz”                                     | 118 |

## RESUMEN

En el territorio de las infancias las manifestaciones de la violencia son diversas y deben atenderse ante la sana relación entre todos los actores de la comunidad educativa, contar con protocolos para prevenir y abordar situaciones de violencia; este fenómeno ocurre según el grado de intensidad de los actos. La violencia escolar se trata de un fenómeno que vulnera los derechos de las niñas y de los niños a crecer sanos de manera física, mental y espiritualmente que van generando consecuencias negativas que pueden perdurar a lo largo de sus vidas.

Si bien la violencia escolar es extendida por el adultocentrismo que involucra a los padres y madres de familia, a los directivos y maestros así como el entorno social, y son diversas las formas en las que se puede percibir en los alumnos al interior de las escuelas.

El presente trabajo se efectúa como tesis de maestría en Desarrollo Local, tiene como objetivo analizar las relaciones que establecen las niñas y los niños dentro del ámbito escolar en torno a la violencia escolar en una escuela primaria pública en San Cristóbal de Las Casas. Entendiendo a la escuela como una representación del territorio de las infancias, que estructuran parte sustantiva del proceso de socialización para entender sus implicaciones al desarrollo local desde el ámbito de la educación.

El proceso metodológico de investigación fue desde el contexto de en post-pandemia Covid-19, se desarrolló con el método del enfoque etnográfico a partir la metodología cualitativa, utilizando las correspondientes técnicas como la observación no participante, la observación participante, las entrevistas semiestructurada y la técnica del dibujo-entrevista como dispositivos de diálogo reflexivo de las niñas y los niños de quinto y sexto grado de primaria que implicó analizar las relaciones ante las situaciones de la violencia escolar.

## INTRODUCCIÓN

Dialogar sobre el territorio de las infancias no solo conlleva a una perspectiva cartográfica o espacial, sino que dentro de ella, se configura a una serie de experiencias que va teniendo los sujetos a lo largo de su vida. El territorio como construcción social, dota de significados que moldean al niño y niña en donde habitan, donde socializan, lugar donde se les debe de reconocer como sujetos sociales desde su participación y desde la edificación de su propia visión del mundo.

Como territorio no solo es un espacio geográfico o físico, sino que en él mismo, la casa, la escuela, el barrio, la ciudad entendida como representación de las infancias configuran y transforman el mundo subjetivo infantil. La familia y la escuela son los principales agentes de socialización, sin embargo, es en la escuela donde se presenta mayores posibilidades de relación con sujetos de diferentes edades, culturas, sexo, etnia, creencias, culturas donde se re producen las actitudes, acciones que pueden resultar contraproducentes para la convivencia, siendo una fuente de conflictos e implicaciones que dan como resultado niveles de violencia escolar.

Esta investigación se denomina *las escuelas como una representación del territorio. Espacios de subjetivación de las infancias en contextos de violencia y sus implicaciones para el desarrollo local desde el ámbito de la educación*. Adentrarse a este tema el cual que es amplio y complejo, plantea analizar las relaciones que establecen las niñas y los niños dentro del ámbito de la educación en torno a la violencia escolar en una escuela primaria entendiendo parte del territorio que estructuran parte de una sustantiva del proceso de socialización en las infancias para entender sus implicaciones al desarrollo local.

La violencia, es un fenómeno que entra en el territorio de la infancia adquiriendo importancia debido a las situaciones de riesgos personales y sociales que derivan de éste, cuya complejidad no puede ser analizada con una sola metodología o desde una perspectiva de investigación positivista. Esta investigación se basa en una metodología de tipo cualitativa a través del enfoque etnográfico, en una escuela primaria multigrado “Mi Patria es Primero” del

sector público en la ciudad de San Cristóbal de Las Casas, durante el ciclo escolar 2021-2022 en tiempos de post-pandemia (COVID-19), para ello se conduce a la pregunta de investigación ¿Cómo son las relaciones que establecen las niñas y los niños dentro del ámbito escolar en torno a la violencia escolar en una escuela primaria pública?

Abarcando a las preguntas específicas ¿Cómo socializan las niñas y los niños en la convivencia dentro del espacio escolar como representación del territorio a nivel primaria? ¿De qué manera se representa las situaciones violentas en las niñas y en los niños dentro del espacio escolar afecta al desarrollo local? ¿Cómo identifican las niñas y los niños cuando se da un hecho violento dentro del espacio escolar? ¿Utilizan las niñas y los niños estrategias para la solución ante la violencia dentro del espacio escolar?

Los procesos de socialización en las escuelas son cada vez más complejos y los episodios de violencia escolar han aumentado, afectando la relación social y afectiva en los espacios de convivencia. Se puede decir que la violencia escolar es el reflejo de la descomposición de la sociedad, producto de un Estado débil cuya ruptura se ancla en las escuelas como representación del territorio en las infancias; México en la última década “se ha visto azotado por violencia ligada al narcotráfico, al desplazamiento forzado, migración, e inequidades en servicios de salud y en educación formal” (Plascencia, *et al*, 2018, p. 84), por lo cual cuando se habla de violencia en las escuelas no es posible hacerlo de forma aislada, sino que hay que aludir a las relaciones interpersonales del adultocentrismo.

Calderón (2009) menciona en el artículo de teorías de Galtung que “la violencia escolar se transmite desde cualquier vértice del triángulo formado por la violencia estructural, simbólica y directa” (p.168). Todo lo que sucede en la sociedad se reproduce dentro de la escuela y esta “conlleva a la exclusión social, al miedo, a la inseguridad, a la delincuencia, a las drogas, al sexo a temprana edad y vulnera los derechos humanos” (Tenti, 2008, p.15).

La problemática de las escuelas que se vive en el territorio de San Cristóbal de Las Casas referente a la violencia escolar es preocupante, estampas en donde no solo muestra debilidad en la estructura económica y política, sino en las estructuras educativas, sociales y

culturales, y está repercutiendo la calidad humana en niñas y niños, “la violencia en su sentido etimológico significa llevar la fuerza a algo o alguien que a nivel descriptivo se refiere causar daño” (Blair, 2009, p. 20). La violencia escolar no solo afecta el aprendizaje del alumno, afecta las interacciones sociales generadas por los comportamientos violentos del adultocentrismo,

Kazdin (1993 citado en Parejo, 2014, p.7) indica seis factores de riesgo a través de una tipología que contribuyen a la aparición de la violencia escolar ocasionados por el adultocentrismo: en cuanto a las familiares en los estilos de crianza, el entorno escolar, los valores culturales, las contextuales desde los medios de comunicación, el barrio (organizaciones para la distribución de droga, prostitución...) y las variables económicas (el empleo precario). Al observar las tipologías, la violencia escolar “puede ser comprendida como un fenómeno multidimensional manifestado en diversos ámbitos, de distintas formas y tiene diferentes consecuencias” (Trucco y Pamela, 2017, p.15), la violencia genera daños físicos y emocionales, desmotivación, ausentismo y efectos negativos en el rendimiento escolar, y estas conductas son desapercibidas por el personal de la escuela como también por algunos padres y madres de familia que consideran que estos comportamientos son típicos de la edad.

El acercamiento a este problema es de relevancia considerar los factores que viven las infancias en las escuelas como parte del territorio, dado a ello señala el informe del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) 2020 que debido a la pandemia generada por el virus SARS-COV2, los efectos de violencia al interior de las casas fueron particularmente adversos para las mujeres, las niñas, los niños y adolescentes, así como el aumento de ciber acoso.

También, la Encuesta Nacional de Seguridad Pública Urbana (ENSU) del tercer trimestre 2020, señaló el siguiente resultado, que “entre enero y agosto de 2020, el 9% de los hogares sufrieron violencia familiar y violencia de género; respecto a la población de 18 años de edad el 7.8% sufrió de violencia desde sus hogares” (INEGI, 2020, p.10), estimando que el

5.4% de las personas en zonas urbanas fueron violentadas con ofensas y/o humillaciones por parte de algún miembro familiar.

El interés por trabajar este tema de investigación en la ciudad de San Cristóbal de Las Casas, es analizar las relaciones en los procesos de subjetivación de la niñez y los discursos en los ámbitos de la familia, la escuela y la comunidad (entorno social). Que desde la escuela explicita está problemática que ha conllevado a cuestionar y relativizar la violencia escolar que debilita el territorio de las infancias en el progreso al desarrollo local.

De acuerdo a los datos estadísticos, el 77% de la población escolar en el Estado de Chiapas ha sufrido violencia “lo que influye en su concentración, autoestima, rendimiento y éxito académico” (Santos, Periódico El portal Chiapas paralelo, 2020). Con los datos, nos damos cuenta que la violencia escolar no solo es un problema pedagógico, más bien, es un problema universal de las múltiples violencias y que se percibe en las escuelas, donde las prácticas educativas requieren mayor involucración y compromiso constante para la erradicarla.

Tras una revisión sistemática de la literatura científica y teórica para analizar desde el ámbito de la educación, el caso de la violencia escolar en una de las escuelas a nivel primaria como parte del territorio de las infancias, la tesis se estructura en 4 capítulos, el primero, marco contextual describe la conformación física y territorial de la ciudad de San Cristóbal de Las Casas que estructura al lugar de estudio el barrio de San Martín La Quinta y por ende a la escuela primaria multigrado “Mi Patria es Primero”. En el segundo capítulo, marco teórico como primer apartado se citan algunas investigaciones de carácter cualitativo que han trabajado reiteradamente con las infancias en torno a la violencia escolar, principalmente en el Estado de Chiapas; en el segundo apartado expone el abordaje teórico del territorio de las infancias, la escuela como representación de ella y como espacio de subjetivación de la socialización de las infancias en contextos de violencia, también las implicaciones del fenómeno de la violencia escolar en los procesos de subjetividad en el marco del desarrollo local.

En el tercer capítulo, describe el marco metodológico, como método es el enfoque etnográfico, la metodología cualitativa cuyas herramientas de investigación fue la observación no participante y la participante, la entrevista semiestructurada y la técnica del dibujo-entrevista, usando el diario de campo. Se trabajó con las niñas y los niños de quinto y sexto grado con las edades aproximadas de 10 a 12 años de edad de la escuela primaria multigrado “Mi Patria es Primero”, aludiendo analizar dentro del territorio de la infancia la violencia escolar desde los diálogos reflexivos en las prácticas desde los ámbitos familiares, la escuela y la comunidad (el entorno social), se obtuvo en cuenta la diversidad y las distintas realidades como lo social, cultural, económica, religiosa y física, así como la diferencia de edades, las formas de relacionarse unos con otros en un solo salón de clases.

El cuarto capítulo, análisis de resultados contempla las derivaciones obtenidos durante el trabajo de campo etnográfico, realizando una triangulación de información de la escuela primaria multigrado, donde se realizan los análisis descriptivos de la violencia escolar en dos apartados: la primera referente a lo que acontece dentro de la escuela y el segundo apartado de lo que suscita en la familia y en el entorno social. Finalmente, se incluye el apartado de las conclusiones con las reflexiones y discusiones sobre la escuela como parte del territorio de las infancias, donde la violencia escolar está sometido el adultocentrismo que figura la autoridad y por ende el poder, que imponen a las normas que confluyen las corporalidades, los lenguajes y las pautas de comportamiento en sus modos de vida de las niñas y de los niños.



# **CAPÍTULO 1**

## **CONTEXTUALIZACIÓN**

En este apartado se hace una descripción amplia de la ciudad de San Cristóbal de Las Casas, parte importante que constituye el territorio de las infancias. Se explica desde la conformación física y territorial, hasta aquellos procesos sociales, políticos y económicos que la han construido como la ciudad multicultural que es hoy.

### **1.1. EL TERRITORIO DE SAN CRISTÓBAL DE LAS CASAS**

San Cristóbal de Las Casas se encuentra en el altiplano chiapaneco con una superficie de 485 km<sup>2</sup> y una altitud media de 2,200 m.s.n.m. (metros sobre nivel de mar). La ciudad está compuesta por distintos barrios, y los trazos que ésta tiene se delimitan por tres cerros, uno es el cerrito de San Cristóbal, otro el cerro de Guadalupe y otro el cerro de la Santa Cruz; también se caracteriza por su singular imagen colonial, su arquitectura barroca, apacibles calles y casas con aleras y tradicionales tejas de barro.

La ciudad fue fundada el 31 de marzo de 1528 por el conquistador español Diego de Mazariegos tras la derrota victoriosa ante los tsotsiles. Durante la Colonia el poder en ésta ciudad estaba encabezado por la monarquía española bajo el carácter político-conservador que caracterizó la conquista, así también éste dominio se manifestó con la evangelización-imposición de la iglesia católica hacia los indígenas y población africana que habitaba en esta región, tal como dice Robledo: “desde la conquista española hasta finales del siglo XIX la iglesia católica ejerció el monopolio del campo religioso en Chiapas” (2012, p. 5); imposición que determinó en gran medida las relaciones que se establecieron entre indígenas, españoles y mestizos desde aquella época.

El nombre del municipio fue cambiado varias veces hasta quedarse con la denominación de San Cristóbal de Las Casas. Lo anterior en honor al fraile y sacerdote dominico Fray Bartolomé de Las Casas, primer obispo de Chiapas y defensor de los indígenas;

cabe mencionar que la ciudad fue capital del Estado hasta 1892, que por decisión del gobernador José Emilio Rabasa Estebanell se otorgó la transferencia de los poderes estatales a la ciudad de Tuxtla Gutiérrez.

Desde la post-revolución en el periodo de Cárdenas (1934-1940) la ciudad comenzó a tener un crecimiento notable por la migración de los habitantes de San Juan Chamula, Zinacantán, San Antonio del Monte y La Candelaria, entre otros municipios de Los Altos del Estado de Chiapas; cabe señalar que en la ciudad también confluyen personas de otras regiones del estado y de otros estados del país y de diferentes nacionalidades, “un lugar en donde conviven personas de distintas nacionalidades y por ende culturas” (Corzo, 2016, p.87). En la actualidad, San Cristóbal de Las Casas es un territorio cosmopolita y de representación interétnica con un territorio urbano y con amplios espacios rurales en la periferia.

Un acontecimiento que también marca la vida pública de la ciudad de San Cristóbal de Las Casas es el levantamiento armado del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN). Suceso que se da el 1 de enero del año de 1994, evento que trastoca gran parte de la vida social, política y económica de la ciudad y del país; ya que el discurso liberador y reivindicativo de los derechos de los pueblos originarios, modificó las formas de relacionarse entre mestizos e indígenas, así también vino a cambiar las formas de definir la identidad y los modelos de educación de la zona.

Actualmente, lo que se refiere al número de habitantes de acuerdo con los datos del censo del Instituto Nacional de Estadística y Geografía del año 2020, la población en el municipio es de 183,509. Misma que está compuesta por 86,579 personas del sexo masculino y 96,930 habitantes del sexo femenina; en lo que se refiere a los servicios básicos e infraestructura, cuenta con agua potable, drenaje, alcantarillado y electricidad, se tiene acceso a todos los medios de comunicación populares (televisión, radio, telefónica e internet) y diversos medios de transporte público como taxis, colectivos y autobuses de pasaje que trasladan tanto en el municipio, como hacia distintos lugares del país.

En relación con la educación formal, se puede decir que las escuelas públicas y privadas que existen en el municipio están incorporadas a la Secretaría de Educación Pública (SEP) y van desde el nivel básico, hasta el nivel superior. En el cuadro número 1 está la población total del estado de Chiapas que se inscribió a las escuelas de educación primaria según la Dirección General de Planeación Programación y Estadística Educativa de la Secretaría de Educación Pública (DGPPyEE-SEP), en los ciclos 2020/2021 y 2021/2022, y en el cuadro número 2 está la población de estudiantes de la ciudad de San Cristóbal de Las Casas, que estuvo inscrita en el ciclo escolar que se trabajó en esta investigación, el 2021/2022; de acuerdo al censo del INEGI 2020, San Cristóbal de Las Casas es un municipio eminentemente urbano ya que la población total de éste es de 215874, y el total que habita la cabecera municipal es de 183509, lo que representa aproximadamente el 85% del total. Y haciendo la extracción de datos del mismo censo 2020 sobre la población escolar de 6 a 11 años, encontramos que hay un total en todo el municipio de 25808 en este grupo de edad, de los cuales 13071 son mujeres y 12737 son hombres; de acuerdo a la DGPPyEE el dato sobre niños y niñas en el ciclo escolar del 2020/2021 es más alto, o sea a la SEP parece que se le reporta una población más alta que la que se reporta directamente al Censo del INEGI en número de personas en edad escolar.

**Cuadro número 1. Población total del Estado de Chiapas**

| Estado  | Nivel educativo | Ciclo escolar 2020/2021 |         |         | Ciclo escolar 2021/2022 |         |         |
|---------|-----------------|-------------------------|---------|---------|-------------------------|---------|---------|
|         |                 | Total                   | Hombres | Mujeres | Total                   | Hombres | Mujeres |
| Chiapas | Primaria        | 797,498                 | 404,898 | 392,600 | 793,492                 | 402,595 | 390,897 |

Fuente: INEGI (2021)

**Cuadro número 2. Población de estudiantes en San Cristóbal de Las Casas**

| Localidad | Total de Escuelas de educación Primaria pública (comunitaria, indígena y general). | Total de estudiantes, ciclo escolar 2021/2022 | Mujeres | Hombres |
|-----------|------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------|---------|---------|
| S.C.L.C.  | 82                                                                                 | 22,080                                        | 11,134  | 10,946  |

Fuente: Gobierno de México-DGPPyEE (2020-2022)

Es así que de acuerdo a los datos de la población total de 6 a 11 años en todo el municipio y el número de niños y niñas que acuden a la escuela en la cabecera, vemos que es alta la asistencia. Por lo que podríamos aseverar que hay un compromiso de las familias del municipio en enviar a las infancias al espacio educativo, es así que podemos decir que la familia sigue siendo la proveedora de las necesidades de los hijos e hijas; Rondón (2011) clasifica las estructuras familiares por la siguiente tipología: las familias extensas, la familia nuclear padre, madre, hijos, la familia monoparental, la familia reconstruida, las familias homosexuales y la familia adoptiva, de tal manera que en el estudio es importante conocer cómo se vincula el tipo de familia y los procesos de relación de las infancias en la escuela.

Considerando al Censo Económico del año 2020, de la Secretaría de Economía la ciudad de SCLC tiene una economía basada en los servicios, así como en la exportación de café. Cabe señalar que un amplio número de la población se emplea en el comercio informal, y es principalmente la población indígena en su mayoría tsotsiles y tseltales. la que se dedica a esta actividad (ofertando sus productos en distintos puntos estratégicos de la ciudad como: plaza de la paz zona centro, Andador Guadalupano y el Andador Eclesiástico, la Avenida Insurgentes y la Calle General Utrilla rumbo al mercado municipal José Castillo Tielemans).

En lo que respecta al tema de salud en la ciudad de San Cristóbal, podemos decir que la esperanza de vida al nacer es de 64.79 y la tasa de mortalidad en menores de 5 años es de 37.31. Como posibles causas de las muertes en las infancias se menciona principalmente por los altos niveles de desnutrición y por la calidad de acceso al agua potable; respecto al número de personas afiliadas a servicios de salud, encontramos que es alta, debido a las múltiples instituciones en atención que las más utilizadas en 2020 fueron Centro de Salud u hospital de la SSA (Seguro Popular) (70k), otro lugar (48.3k) y consultorio de farmacia (28.5k), en el mismo año, los seguros sociales que agruparon mayor número de personas fueron especificado (90.k), y Pemex, Defensa de Marina (2.8k) (Censo Población y Vivienda “cuestionario ampliado”, 2020).

De acuerdo al Plan de Desarrollo Municipal de San Cristóbal de Las Casas (2019-2021) señala que en Chiapas en el 2020 el índice de seguridad para el hombre fue de 35.6% y

en la mujer fue de 27.5%. Mientras que el de inseguridad dada en los municipios con más de 100,000 habitantes como San Cristóbal de Las Casas donde la delincuencia en barrios y en colonias es de 21.8 ante los robos de vehículos sucede a lo largo del año de forma indistinta, como los robos en las vías públicas, los robos en casa habitación, los robos en los negocios locales y en establecimientos comerciales, “en el municipio durante periodo de 2017 a mayo de 2018 el robo es uno de los delitos más frecuentes con 48.8%, en segundo lugar, la violencia familiar con 20.8% y en tercer lugar, 9.5% por allanamiento” (Plan de Desarrollo Municipal 2019-2021, p.151).

Gutiérrez (2014) ha señalado que San Cristóbal de Las Casas inició con los procesos de descomposición social desde la misma conquista de los españoles. Lo que actualmente ha construido en las relaciones de convivencia entre las culturas ha sido la alta carga de racismo, segregación, exclusión, y discriminación que transforma los procesos de violencia hacia al desarrollo local; Ascorra., *et al.* (2016) en la investigación “relación entre segregación y convivencia escolar en escuelas chilenas con altos puntajes PISA 2009” encuentran que la segregación territorial provoca, que en las escuelas la convivencia escolar se deteriore, situación que muchas veces vemos en las escuelas de San Cristóbal de Las Casas.

#### 1.1.1. Los procesos de socialización territorial en San Cristóbal de Las Casas

Desde las ciencias sociales el concepto de *territorio*, de acuerdo con el punto de vista de Lozano., *et al.* (2013) aborda dos representaciones etimológicas: la primera consiste en el origen y fragmentación “*terratorium*” relacionado a la tierra (*Terra*), y el dominio del territorio (*torium*) en beneficio para satisfacer las necesidades vitales en distintas actividades productivas. La segunda representación, refiere Giménez (2005) con la dimensión cultural donde los sujetos le atribuyen valor y sentido de pertenencia al territorio así como la construcción de las relaciones sociales.

En este sentido, un espacio se convierte en territorio cuando se le atribuye significados, siendo una fuente de relaciones sociales y culturales, políticas y económicas, que en ella se construyen los procesos de afectividad, de pertenencia, también las relaciones de poder y

vínculos de dominio. De acuerdo con González (2011) afirma que “el proceso de la globalización, en sus diferentes escalas geográficas se complejizan cada vez más los territorios” (p.7), como lo expresa los actores de manera individual o grupal que hacen suyo al espacio referente a su historia a sus propios intereses poniendo barreras y/o límites.

Desde el sistema cultural, para Giménez (2005) señala que el espacio es valorizado por un grupo social que imponen sus reglas, sus conductas democráticas y no democráticas, y reafirman valores. También, se enfatiza la identidad de pertenencia y el simbolismo que moldean las vidas de los habitantes dentro del territorio, “el territorio es producido, regulado y protegido por los intereses de los grupos de poder” (p.9), por lo tanto, el territorio está en continua construcción y transformación, escenarios que facilitan o limitan las prácticas sociales.

La subjetividad del individuo, se apropia del territorio ejerciendo poder sobre el espacio habitado, como resultado de las acciones, le va atribuyendo a un significado propio, permitiendo una trascendencia de lo físico a lo simbólico. Para las infancias, el hogar es el primer territorio primario como espacio íntimo, el segundo lugar es la escuela que se prolonga fuera de su hogar, como también son el barrio, la calle, la localidad, la ciudad, el país, espacios donde la niña y el niño logran atribuirle a un sentimiento de identidad.

Estos territorios en que habitan las infancias les permiten entablar una relación física, y una serie de dinámicas sociales y culturales que van construyendo desde las experiencias que configuran su subjetividad, diariamente los territorios se convierten en lugares de aprendizajes para la niñez al observar, al escuchar y al explorar, en la cual no es valorado por el adulto; llegan a desconocer o no les son relevantes. Sin embargo, para las infancias van creando un sentido de pertenencia y le atribuyen un valor al territorio que puede ser positivo como negativo.

### 1.1.2. El barrio de San Martín La Quinta

**Mapa número 1. El barrio San Martín La Quinta**



El barrio San Martín La Quinta, se ubica al Noroeste de la ciudad, la principal característica es la carretera que se dirigen a los municipios de San Juan Chamula y Zinacantán. Este barrio se distingue por su autenticidad rural-urbana, habitado los originarios de San Cristóbal de Las Casas y también por gente que fue expulsada de San Juan Chamula.

Parte del acervo bibliográfico, hace más de treinta años la expulsión que aconteció en Chamula fue de carácter religioso “la comunidad tsotsil más numerosa y emblemática del altiplano, puso en evidencia las disputas socio-políticas de la religión católica que dieron origen al conflicto” (Rus y Wasserstrom, 1979, citado en Robledo, 2012, p.108). Ocasionó que la misma autoridad del pueblo expulsara y ordenara a la persecución de los disidentes por atreverse a cambiar de ideología y a construir nuevas lealtades dando la espalda a la costumbre católica.

Al ser expulsados de su lugar de origen, dieron movilidad al contexto urbano, creando una nueva colonia llamada La Frontera. Con el paso de los años hubo dos razones más para la inmigración tsotsil, por las circunstancias económicas en la búsqueda de mejores

oportunidades de empleo y para los jóvenes seguir estudiando a nivel medio superior y superior, “a medida que el capital y la cultura se globalizan, se multiplica la movilidad de la población” (González, 2011, p.8).

Las prácticas culturales y sociales en usos y costumbres siguen vigentes en las personas adultas, pero para las personas jóvenes y la niñez la vestimenta y el lenguaje entrelazan con la nueva identidad en la ciudad, para Bourdieu (1997) lo llama formas simbólicas y estructuras mentales interiorizadas, que genera un espacio transnacional a una cultura homogénea posmoderna, donde “los vínculos entre grupos sociales y su espacio se debilita” (Ramírez y López, 2015, p.153).

#### 1.1.3. La territorialidad del barrio de San Martín La Quinta

**Fotografía 1**



La iglesia del barrio de San Martín La Quinta, noviembre 2021.

El barrio está conformado por dos calles principales figurado en V, la carretera principal y la calle Calzada de la Escuela; que además hay callejones y fraccionamientos. Referente a la infraestructura, las calles están pavimentadas, cuentan con agua alcantarillada, drenaje público, electricidad, acceso al transporte público, y con escuelas públicas a nivel básico preescolar y primaria.



La zona donde se ubica el barrio, es un lugar campestre en él está la Reserva Huitepec, La Selva Natividad, el museo Jatik Samuel, el Centro de Investigación y Estudios Superiores en Antropología Social del Sureste (CIESAS), la clínica Esquipulas A.C., Fundación León XIII, el camino viejo (cancha de futbol). También, se encuentran las tiendas comerciales como OXXO, Walmart, las bodegas de Bimbo y de Barcel, la cafetería Majomut, restaurantes, las gasolineras San Juan y Guadalupana.

Respecto a la religión, predomina la católica cuyo nombre del barrio es en honor al santo San Martín de Porres y es celebrado cada 3 de noviembre. “En torno a un santo católico y la introducción del oficio de ayudante o “fiscal” en el trabajo pastoral, instituciones que perduran hasta el día de hoy en la vía pública comunitaria” (Robledo, 2012, p.12).

## **1.2. DESCRIPCIÓN DE LA ESCUELA PRIMARIA MULTIGRADO “MI PATRIA ES PRIMERO”**

En este apartado, en el barrio de San Martín La Quinta referente a la educación formal cuenta con dos escuelas públicas de educación básica: preescolar con el nombre de “Benito Juárez” y la escuela primaria con modalidad multigrado “Mi Patria es Primero”. Ambas escuelas del turno matutino incorporadas a la Secretaría de Educación Pública (SEP).

Al abordar a la escuela como parte del territorio de las infancias, en el cual no solo constituyen conocimientos y la formalización de los saberes, también dentro de ella se generan las relaciones sociales. En la descripción física y geográfica la escuela primaria “Mi Patria es Primero” la modalidad es multigrado, y la función que brinda es tridocente, pertenece a la zona escolar Federal 113, del sector 6, con clave 07DPR0823T, cuenta con una matrícula de 123 alumnos. Esta escuela se cataloga como rural-urbana que favorece la integración social que atienden a niñas y niños indígenas y no indígenas, sin embargo, en la organización educativa de estas escuelas debido al número de matrícula no cuentan con el personal completo de docentes.

En México, el sistema educativo de las escuelas públicas con modalidad multigrado a nivel primaria “son escuelas cuyo docentes tienen que atender a grupos conformados por estudiantes de más de un grado escolar” (Schmelkes y Águila, 2019, p.41). Referente a lo anterior, la función de los docentes trabajan por grados: primero y segundo, tercero y cuarto, quinto y sexto.

Al ser tridocente, como tal no cuenta con un director o directora, un docente está encargado a la función de director (director encargado), y aparte debe atender las funciones pedagógicas en detrimento de las actividades orientadas al aprendizaje de los estudiantes. Así como la gestión administrativa relacionadas a las tareas en la organización, la gestión de los recursos, la atención a los padres de familia, el llenado de documentos que solicitan las autoridades educativas.

En Chiapas, es el segundo Estado con 1,716 con escuelas multigrado (Garfias, 2019, p.5) y se ubican en las periferias de las ciudades, debido a las migraciones. Conforme a los lineamientos que marca la Secretaría de Educación Pública (SEP) en cuanto a la función pedagógica y administrativa se muestra a continuación la organización escolar de las escuelas multigrado.

**Figura número 1. Estructura de la organización escolar de la escuela multigrado con base a La educación Multigrado en México.**



### 1.2.1. La Infraestructura de la escuela primaria multigrado “Mi Patria es Primero”

La escuela primaria multigrado “Mi Patria es primero” tiene alrededor de 48 años de servicio a la educación, en cuanto a la infraestructura cuenta con drenaje, agua potable, luz eléctrica e internet. Un dato importante, tras el terremoto en Chiapas ocurrido en el año 2017 con una magnitud de 8.2 Mw, la escuela no era segura para el alumnado porque el movimiento de las placas ocasionó daños moderados en las paredes de los salones y en las bardas.

Al no contar con el fondo económico por el Gobierno, el comité de madres y padres de familia decidieron organizarse y buscar los fondos económicos para la remodelaron de la escuela. Las madres de familia viajaron a Tuxtla Gutiérrez para gestionar los trámites y permisos correspondientes, que aproximadamente les llevó dos años de lucha para la construcción.

En la actualidad, la escuela es de una sola planta, cuenta con tres salones, una dirección, dos baños, una cocina-comedor, un salón para usos múltiples y para uso como bodega, tiene un solo patio sin techo. En cada salón hay un televisor de pantalla plana, un proyector, bocinas, micrófono y una computadora de escritorio, pizarrones, libreros, sillas, mesas y mesa-bancos.

Respecto a los materiales bibliográficos, hasta las fechas carecen referentes a los libros que otorga la Secretaría de Educación Pública (SEP), no a todos los alumnos cuentan con el juego completo de libros. También, no cuentan con una biblioteca, con materiales audiovisuales y materiales didácticos para actividades deportivas o de expresión y apreciación artística.

Referente a la integración de las madres y padres de familia para dirigir el comité, cada año realizan una asamblea para conformar al nuevo equipo de trabajo (presidente, vicepresidente, tesorero, secretario y vocales). Las funciones que realiza el comité durante el ciclo escolar, se basan en el manejo económico para la realización de compras, en la vigilancia

y guardia, arreglos necesarios como pintar las paredes, el aseo de la escuela y en la organización de eventos.

### 1.2.2. La organización para la enseñanza

Referente a la organización para la enseñanza, los 3 docentes desde su planeación realizan la transversalidad en los contenidos de cada asignatura para los ciclos; primero con segundo, tercero con cuarto, quinto con sexto. En cuanto al currículo multigrado para la educación a nivel primaria se trabaja con el mismo perfil que el de las escuelas de organización completa, de acuerdo a sus tres componentes son: los campos formativos o asignaturas, las áreas de desarrollo personal y social, y los ámbitos de la autonomía curricular “en el currículo se concretan las aspiraciones y propósitos educativos de una sociedad para su pleno desarrollo” (Schmelkes y Águila, 2019. P.107).

Se hace la transversalidad en los temas y contenidos conforme a los grados, las mismas tareas pero con la diferencia en cuanto al nivel de complejidad (**docente de grupo, comunicación 1, 17-11-2021**).

La escuela y la educación, son una realidad social que reúne las distintas relaciones sociales y afectivas de manera colectiva e individual, que la niña y el niño logra establecer dentro del salón de clases, no obstante las relaciones sociales que se van entretejiendo le atribuyen a un sentido de significativo al territorio escolar. La escuela como parte del territorio, socialmente es responsable de los procesos educativos y formativos de las infancias.

A continuación, se presenta el mapa curricular de Educación Básica que incluye los supuestos de la enseñanza-aprendizaje para las escuelas tanto públicas y privadas en sus distintas modalidades en los niveles de preescolar, primaria y secundaria.

**Figura número 2. Mapa curricular de preescolar, primaria y secundaria**

| Nivel educativo                                                                                                                                                                       |                       |                                                      |        |                                           |                                                   |    |                                 |    |                                 |                                           |            |    |    |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------|------------------------------------------------------|--------|-------------------------------------------|---------------------------------------------------|----|---------------------------------|----|---------------------------------|-------------------------------------------|------------|----|----|
| Componente curricular                                                                                                                                                                 |                       | Preescolar                                           |        |                                           | Primaria                                          |    |                                 |    |                                 |                                           | Secundaria |    |    |
|                                                                                                                                                                                       |                       | Grado escolar                                        |        |                                           |                                                   |    |                                 |    |                                 |                                           |            |    |    |
|                                                                                                                                                                                       |                       | 1°                                                   | 2°     | 3°                                        | 1°                                                | 2° | 3°                              | 4° | 5°                              | 6°                                        | 1°         | 2° | 3° |
| Formación Académica                                                                                                                                                                   | Campos y asignaciones | Lenguaje y comunicación                              |        | Lengua Materna (Español/Lengua Indígena)  |                                                   |    |                                 |    |                                 | Lengua Materna (Español)                  |            |    |    |
|                                                                                                                                                                                       |                       |                                                      |        | Lengua Materna (Español/Lengua Indígena)  |                                                   |    |                                 |    |                                 |                                           |            |    |    |
|                                                                                                                                                                                       |                       |                                                      | Inglés | Lengua Extranjera (Inglés)                |                                                   |    |                                 |    |                                 | Lengua Extranjera (Inglés)                |            |    |    |
|                                                                                                                                                                                       |                       | Pensamiento matemático                               |        | Matemáticas                               |                                                   |    |                                 |    |                                 | Matemáticas                               |            |    |    |
|                                                                                                                                                                                       |                       | Exploración y Comprensión del Mundo Natural y Social |        | Conocimiento del Medio                    | Ciencias Naturales y Tecnología                   |    | Ciencias Naturales y Tecnología |    | Ciencias Naturales y Tecnología |                                           |            |    |    |
|                                                                                                                                                                                       |                       |                                                      |        |                                           | Historias, Paisajes y Convivencia en mi localidad |    | Historia                        |    | Historia                        |                                           |            |    |    |
|                                                                                                                                                                                       |                       |                                                      |        |                                           |                                                   |    | Geografía                       |    | Geografía                       |                                           |            |    |    |
|                                                                                                                                                                                       |                       |                                                      |        |                                           |                                                   |    | Formación Cívica y Ética        |    | Formación Cívica y Ética        |                                           |            |    |    |
| Desarrollo Personal y Social                                                                                                                                                          | Áreas                 | Artes                                                |        | Artes                                     |                                                   |    |                                 |    |                                 | Artes                                     |            |    |    |
|                                                                                                                                                                                       |                       | Educación Socioemocional                             |        | Educación Socioemocional                  |                                                   |    |                                 |    |                                 | Tutoría y Educación Socioemocional        |            |    |    |
|                                                                                                                                                                                       |                       | Educación Física                                     |        | Educación Física                          |                                                   |    |                                 |    |                                 | Educación Física Educación Física         |            |    |    |
| Autonomía Curricular                                                                                                                                                                  | Ámbitos               | Ampliar la formación académica                       |        | Ampliar la formación académica            |                                                   |    |                                 |    |                                 | Ampliar la formación académica            |            |    |    |
|                                                                                                                                                                                       |                       | Potenciar el desarrollo personal y social            |        | Potenciar el desarrollo personal y social |                                                   |    |                                 |    |                                 | Potenciar el desarrollo personal y social |            |    |    |
|                                                                                                                                                                                       |                       | Nuevos contenidos                                    |        | Nuevos contenidos relevantes              |                                                   |    |                                 |    |                                 | Nuevos contenidos relevantes              |            |    |    |
|                                                                                                                                                                                       |                       | Relevantes                                           |        |                                           |                                                   |    |                                 |    |                                 |                                           |            |    |    |
|                                                                                                                                                                                       |                       | Conocimientos regionales                             |        | Conocimientos regionales                  |                                                   |    |                                 |    |                                 | Conocimientos regionales                  |            |    |    |
|                                                                                                                                                                                       |                       | Proyectos de impacto social                          |        | Proyectos de impacto social               |                                                   |    |                                 |    |                                 | Proyectos de impacto social               |            |    |    |
| Extraído de <a href="https://superedu.com.mx/noticias/plan-programas-y-mapa-curricular-2019-2020/">https://superedu.com.mx/noticias/plan-programas-y-mapa-curricular-2019-2020/</a> . |                       |                                                      |        |                                           |                                                   |    |                                 |    |                                 |                                           |            |    |    |

### 1.2.3. La pandemia y la post-pandemia virus SARS-CoV2 (COVID-19)

Durante el mes de marzo de 2020 ante los comunicados de la Secretaría de Salud, de la Secretaría de Educación Pública (SEP) y de los medios masivos de comunicación, en Chiapas las clases se suspendieron por el virus SARS-CoV2 (COVID 19). El primer año, los docentes intentaron dar las clases en línea, pero no fue posible porque la mayoría de los alumnos no contaron con el acceso a una computadora e internet, decidieron solo enviar tareas con la aplicación de *whatsApp*.

El día 30 de agosto del 2021, a pesar del confinamiento, los docentes optaron estar en la escuela con horarios específicos sólo para la recepción de tareas y trabajos, con la finalidad de prevenir el rezago escolar. Para el mes de septiembre del mismo año, los docentes y el comité optaron por el regreso a clases presenciales pero de manera escalonada, es decir, conforme a un calendario establecido a los grados: los días lunes, miércoles y viernes clases para segundo, cuarto y sexto grado, y los días martes y jueves asistían a clases primero, tercero y quinto grado de 9:00 a 12:00 horas, con los cuidados requeridos y con los filtros de salud.

Después de las vacaciones de Semana Santa en abril de 2022, el comunicado oficial fue el regreso normal a clases para todos los grados con el horario habitual de 9:00 a.m. a 2:00 p.m. con los respectivos cuidados y el uso del cubre bocas. Después de dos años, el territorio escolar se observó que los salones se conformaron por sus respectivos ciclos.

## CAPÍTULO 2

### MARCO TEÒRICO

#### 2.1. ESTADO DEL ARTE

En este apartado se presenta una breve descripción sobre el fenómeno de la violencia escolar, donde algunos de los conceptos como el *bullying*, el racismo, la violencia física y el adultocentrismo dan cuenta de la importancia que va cobrando este fenómeno en las infancias y de las juventudes. Algunos estudios de carácter cualitativo han puesto en alerta a las instituciones escolares que trabajan con las infancias, y optan por demostrar las interpretaciones que construyen los actores escolares sobre la violencia escolar; entendiendo a la escuela como el territorio de las infancias, así como los programas sociales han pretendido a lo largo de los años erradicar la violencia escolar.

##### 2.1.1. El bullying

La violencia escolar tácitamente se asocia con una de sus expresiones particulares el *bullying*, por tanto, se sostiene que la violencia escolar se estructura a través de múltiples manifestaciones que se caracteriza por la movilidad de los actores que participan de ella. Las causas y las consecuencias del *bullying* se dan de tipo verbal, psicológico, físico, de índole sexual, material o cibernética que deteriora la integridad, el bienestar del desarrollo de la convivencia escolar, “la niñez puede imitar lo que ve y de eso aprende, pero puede, vía el juego y otros recursos psicosociales, transformar, transformarse y transformarnos” (Plascencia, *et al.*, 2018, p.98).

Una de las investigaciones con enfoque cualitativo, Velarde (2015) preexistió acercarse al fenómeno de la violencia y el *bullying* asociado a ella en una preparatoria en San Cristóbal de Las Casas, utilizando las entrevistas en profundidad a partir de tres elementos para el análisis: las dinámicas socioculturales, la salud mental y estrategias de sobrevivencia. Este abordaje se realizó con la finalidad de interpretar las dinámicas socioculturales del *bullying* desde las relaciones de convivencia durante el juego.

En la cual, las relaciones de convivencia desde las prácticas de los juegos eran agresivas y constituían a la violencia. Los estudiantes para sobrevivir a los juegos como herramientas emplean a la amenaza, a la confrontación y a la intimidación que conducían a las emociones del miedo, el egoísmo y la insatisfacción; produciendo implicaciones en la salud mental en los estudiantes, el autor considera, cómo un fenómeno estructural de violencia que se da por las visiones adultocéntricas, es el reflejo de la descomposición social donde las prácticas y manifestaciones desde los juegos son invisibilizadas.

Otro estudio sobre el *bullying* fue realizado por Reyes, *et al.* (2019) en la Región Altos del Estado de Chiapas, los autores se centraron en la recolección de datos utilizando la encuesta; el cuestionario fue elaborado de acuerdo al contexto de la zona indígena y urbana. El estudio expone los resultados a partir de un análisis de construcción de los conceptos y percepciones sobre el *bullying*, acoso e intimidación, mismos que permitió reflexionar sobre el término de la violencia a una etiología escolar, y el cómo es frecuentemente postulada pero pocas veces demostrada.

Los resultados reportados indicaron que el 36% de los jóvenes entrevistados dijeron haberse defendido alguna vez, el 66% avisaron principalmente a las autoridades escolares, seguido de familiares y amigos. Dentro de los actos violentos manifiestos en la escuela, se reconoció la violencia física (empujones y golpes), acoso, burlas, exclusión y el robo, para el 18% de los jóvenes reportan utilizando el concepto de *bullying*, “al tratarse de la violencia en las escuelas no constituye un mundo aislado de la sociedad, y tiene un grave impacto en la formación de sus usuarios, sean niños, adolescentes, jóvenes o adultos” (Reyes, *et al*, 2019, p.104).

#### 2.1.2. El racismo

El racismo se reproduce en las escuelas, por medio de los contenidos curriculares y de las prácticas que en sus recintos tienen lugar cotidianamente. El racismo, ha resultado ser muy conveniente para las relaciones de poder que sostiene el orden social existente.



En el ensayo sobre racismo y escuela en México de Baronnet y Martha (2018) los autores analizan que el racismo es una de las múltiples violencias en las sociedades, que se observa en las escuelas indígenas y/o bilingües. Derivación de la jerarquización relacionada al poder y a la xenofobia que busca medir, clasificar y alterar la inteligencia de la niñez.

El racismo se ha ido alimentando de los procesos ideológicos y mentales desde una jerarquización racial de las culturas humanas: por el color de piel “la *blanquitud*”, por el género, las diferencias sexuales, la clase socio-económica junto con el mestizaje cultural “*mestizofilia*”, una doctrina que se generó para la construcción de la nación y el *nacionalismo*. Desde esta doctrina se imponen los estereotipos que se manifiestan en las escuelas y estas son aprendidas y/o enseñadas.

En este trabajo, los autores enfatizan que el sistema de educación indígena y/o bilingüe, los profesores siguen posicionando el castellano como idioma oficial en los alumnos, es nula la enseñanza de la lengua materna indígena, que quizás sin darnos cuenta son factores o ideas racistas en donde sus prácticas son discriminatorias. Ante el racismo en las escuelas, para profesores e investigadores presenta un gran reto erradicar este fenómeno de violencia, esperando que en las políticas educativas y el contenido curricular se reestructure y se pongan en marcha en cada espacio escolar.

Otro de los trabajos sobre el racismo, es el de Rico (2018), el cual reúne y discute a partir de investigaciones situadas en diferentes contextos mexicanos y latinoamericanos desde el campo de las infancias y las juventudes, donde la vida adultocéntrica va restando la capacidad de agencia de la niñez y de los jóvenes. Permite analizar, ¿cómo los sujetos se expresan en relación al racismo, o cómo la nombran? ¿Cómo designan aquellas prácticas anti-racistas que reviran los efectos de esta práctica de opresión?

Se plantea en esta investigación, las prácticas de opresión estructural que se han ido naturalizando dentro y fuera de los espacios familiares, comunitarios y escolares. Una opresión que expone al racismo desde las desigualdades y la exclusión como marcadores diferenciales por el color de piel, la lengua y la cultura.

Desde las escuelas en todos los niveles educativos, hay una ausencia antirracista que atiendan a eliminarla. Lo cual es de urgencia promover las prácticas interculturales, donde la niñez sean reconocidos por los adultos como sujetos sociales y políticos, “esto no quiere decir que se les forme como si fueran adultos, sino que se reconocen las necesidades y especificidades del “ser niño o niña” (Rico, 2018, pp. 79-80).

### 2.1.3. El adultocentrismo

El adultocentrismo es una categoría que expresa ideas hegemónicas a partir del poder, y visibiliza la construcción social, la cual señala la dominación de manera naturalizada que atrae aparejada la persistencia de la infancia y de los jóvenes como sujetos en transición. Los adultos forman parte de una perspectiva adultocèntrica, que consiste ser superiores en los espacios en los que conviven e interactúan cotidianamente como la casa, la escuela y la comunidad, “el adultocentrismo como parte de un sistema de dominación, han obstaculizado el desarrollo y acceso igualitario de oportunidades y que afecta principalmente a niñas, niños, adolescentes y mujeres” (SIPINNA, 2021, párr. 6).

La idea de adultocentrismo es una noción que refiere a la existencia de un sistema de dominio que visto en una sociedad de *pluridominio* se conjuga con otros sistemas de dominio como el patriarcado, el capitalismo, la segregación territorial, entonces en ese sentido lo que queremos indicar es que la adultez, o la mayoría (mayoría de edad), ha sido construida como algo que de por sí permite el control, la subordinación sobre las personas que están en la minoridad (Duarte, citado en Chaves, 2018, párr. 2).

El estudio de Núñez, *et al.* (2019) se expone un trabajo de investigación mediante el uso del dibujo-entrevista, como dispositivo metodológico para generar el diálogo con niños y niñas indígenas de Oaxaca y Chiapas en contextos diversos y de movilización social. También planteó el uso de las fotografías y las entrevistas para visibilizar la agencia infantil.

Estas herramientas permitieron dar cuenta de los procesos de construcción identitaria de las niñas y los niños, desde sus prácticas culturales, visibilizando la polifonía de las voces que se expresan en ese proceso. Permitió comprender la complejidad de la vida de las niñas y de los niños en el mundo adultocentrico.

Importante el reconocimiento de los niños y niñas como sujetos sociales y sujetos culturales plenos, que tienen el derecho a expresarse, opinar, intervenir y participar en la toma de decisiones de aquellos asuntos que les competen al contexto histórico de su comunidad, y a partir de sus lenguas y formas de expresión. En su construcción como sujeto activo, el niño actúa sobre la realidad para adaptarse en ella, transformándola y transformándose a sí mismo (Núñez, *et al.*, p.57).

#### 2.1.4. La vulnerabilidad de las violencias

La investigación de Nazar (2019), nos muestra que en Chiapas las manifestaciones de la desigualdad social y las violencias, se expresan de distintas maneras en los diferentes contextos culturales, espacios y ámbitos de relación. La vulnerabilidad en las niñas, niños y adolescentes, además, del competente histórico-social ha definido los distintos grados de la tolerancia familiar, comunitaria y legal así como la legitimación social y cultural de los abusos contra menores que durante siglos han tenido escasa o nula protección individual y social.

Lo derivado en el reconocimiento de las violencias contra niñas y niños, es un hecho complejo y multidimensional con numerosas causas y consecuencias que conllevan a la vulnerabilidad de la niñez en la debilidad física y la dependencia, que les impide afrontar la fuerza y poder de los adultos, el de no tener una posición para alejarse de sus maltratadores porque no tienen opciones para hacerlo, y con la dificultad para acceder a las instancias sociales. La obra de la autora, conduce a las diferentes magnitudes de la vulnerabilidad y la violencia en poblaciones indígenas y no indígenas, así como la extensión e invisibilidad de la explotación sexual, la prostitución comercial infantil, la violencia física contra menores en el hogar, las diferencias en prevalencia del abuso sexual contra niñas, niños y adolescentes y la violencia múltiple.

Es sorprendente que durante siglos, se siga tolerando y se continúe legitimando social y culturalmente la violencia contra menores en sus múltiples expresiones, donde el reconocimiento de las violencias como problema social, de salud y asuntos de derechos humanos se admite que es un problema que debe prevenirse y atenderse mediante la protección del Estado. Pero, en general se reconoce que hace falta información sobre la

magnitud, las expresiones y consecuencias de la violencia contra niñas, niños y adolescentes en México, especialmente para las poblaciones indígenas.

El reconocimiento de la violencia como un problema de salud pública se ubica en el componente multidisciplinario y preventivo para problemas sociales que afectan a la población, y a la vez en su compromiso con la acción colectiva para la salud. Sin embargo, no debe limitarse a su importancia como causa de mortalidad o a los costos económicos y humanos que conlleva, sino que debe ser considerada como un problema de salud en sí misma, tanto por las lesiones y daños físicos y psicológicos que ocasiona —por mínimos que parezcan— como por sus consecuencias para la salud a corto, mediano y largo plazos, las cuales han sido ampliamente documentadas en la literatura sobre el tema e incluyen las violencias más normalizadas y no penalizadas, como los castigos corporales. Estamos hablando del sufrimiento inmediato de las víctimas, pero sobre todo del daño de largo plazo que afecta sus potencialidades y calidad de vida, lo que ocurre no únicamente en las formas más notorias de la violencia, como la violencia física y sexual que deja lesiones “probatorias”, sino de las violencias de baja intensidad y alta frecuencia; es decir, la violencia pandémica a la que aluden Finkelhor y Dziuba-Leatherman (1994), que suele ser invisible, normalizada y tolerada socialmente. (Nazar, 2019, pp.146-147)

#### 2.1.5. La naturalización y la normalización de la violencia de género

El estudio de Evangelista (2019), analiza de qué forma la naturalización y la normalización de la violencia de género hacia las mujeres afecta la producción de información desde el punto de vista metodológico y, por lo tanto, las inferencias de investigaciones en la materia. Tal estudio fue, a través de estudiantes universitarias en el sureste de México, víctimas de violencia sexual en el ámbito escolar, y en el ámbito público durante las actividades de vinculación comunitaria en su formación profesional.

Hablar de la naturalización y normalización de la violencia de género contra las mujeres, obliga a referirse a conceptualizaciones que van más allá de la violencia directa e invisible, de carácter relacional y que claramente se materializa en actos físicos y psicológicos, delimitados en el tiempo y en el espacio. La violencia de género incluye a “aquellas formas de violencia que, basadas en el predominio de la heterosexualidad y de los estereotipos de género, se ejercen hacia lesbianas, gays, travestis y transgéneros y también entre varones” (2012:11 citado en Evangelista, 2019, p. 48), la violencia hacia las mujeres es estructural, retomada del

de Galtung donde el orden social es llamado patriarcado, sistema sexo/género o dominación masculina.

Los datos analizados de este trabajo, se produjeron en el marco de dos proyectos de investigación; el primero sobre la violencia sexual en cuatro universidades del sureste de México ubicadas en los estados de Chiapas, Oaxaca, Tabasco y Yucatán, con el objetivo de profundizar en la comprensión de las relaciones de género y los mecanismos organizacionales que producen, toleran y reproducen este tipo de violencia en los ámbitos de educación superior, el segundo proyecto se analizan las situaciones de violencia de género que experimentan en el ámbito público estudiantes de universidades interculturales al vincularse con el desarrollo productivo y social de localidades, municipios y regiones en los estados de Chiapas, Tabasco y Quintana Roo. Ambas investigaciones se inscriben en el estilo cualitativo a través de la técnica bola de nieve y entrevistas de manera individual y en profundidad.

Las veintiocho entrevistadas contaron detalladamente y de manera libre las situaciones de acoso sufrida, haciendo términos de denuncia y la búsqueda de apoyo. A partir de ambos proyectos de investigación, la autora nos dice que la violencia de género contra las mujeres en ámbitos universitarios se concluye que en las diferentes violencias física, psicológica y sexual llegan a ser parte de la vida cotidiana, es decir, micro violencias donde se naturalizan y normalizan aún más en las condiciones particulares como la de ser mujer migrante e indígena que generan condiciones de vulnerabilidad y, por lo tanto, mayores y múltiples violencias.

#### 2.1.6. Programas sociales para erradicar la violencia escolar

La Secretaría de Educación Pública (SEP) y la Secretaría de Educación del Estado de Chiapas (SEECH) en el año (2017) a partir de los avances legislativos, incorpora la perspectiva de Igualdad de Género, y los Derechos Humanos para la erradicación de la violencia escolar en las instituciones en todos los niveles educativos. En el año mismo, el programa Nacional de Convivencia Escolar (PNCE) desarrolla el programa educativo de carácter preventivo y formativo contra la violencia física, psicológica o sexual que se presenta en los centros educativos, a causa de “múltiples factores como el entorno familiar y social, los estereotipos,

de género, la inadecuada gestión de la convivencia escolar, la exposición a medios informáticos y los juegos electrónicos con contenidos violentos” (PNCE, 2017, p.6), cabe señalar como estrategia para la gestión institucional y escolar impulsa la convivencia pacífica, inclusiva, democrática, donde los docentes aborden temas de prevención, protección y denunciar a diferentes casos de violencia al interior de las escuelas.

Para la Organización de las Naciones Unidas (ONU) a través de sus agencias como la UNESCO, UNICEF y OMS especializadas en educación o salud en la infancia-adolescencia, en los últimos años han emprendido a proyectos proactivos y preventivos sobre la violencia escolar. Buscan que en las escuelas sean seguras ante las distintas tipologías o modalidades que conlleva a la violencia entre pares o contra el personal como directivos, profesores, padres de familia y el personal administrativo, “la violencia y el acoso escolar son problemas importantes en todo el mundo” (ONU, 2019, párr.1).

De acuerdo con lo que señala la Organización Mundial de la Salud (OMS), las escuelas pueden aspirar a construir espacios seguros y protectores para prevenir y afrontar la violencia escolar en “ofrecer orientación a los funcionarios escolares y a las autoridades de Educación” (OMS, 2020, p.6). La niñez necesita atención a sus participaciones ante los adultos porque sus voces se encuentran en una doble exclusión: la primera no es reconocida como actores y sujetos sociales, y la segunda por la condición social que las y los diferencian por la edad.

## **2.2. EL TERRITORIO DE LAS INFANCIAS**

En este apartado, se determina el territorio de las infancias, señalado que las escuelas son parte de dicho territorio que generan las rutinas y los encuentros sociales que se realizan diariamente. Por tal motivo la escuela es una distinción de los lugares para las infancias mismas.

En las escuelas confluye la diversidad de actores sociales que están en constante diálogo, donde no solo transmiten conocimientos formales, también se construyen las subjetividades y comportamientos culturales en un proceso de socialización, donde las

infancias logran crear relaciones directas, vínculos afectivos entre compañeras y compañeros, participando en el territorio desde los juegos sintiéndose identificados de pertenecer al lugar, tal es el en patio y en el salón de clases, donde generan todo tipo de emociones. Sin embargo, al estar en una institución educativa responsable de la formación de las infancias, se generan en las escuelas la violencia escolar, que se manifiesta de diferentes formas y se caracteriza por reproducirse en un contexto institucional educativo que llega a ser normalizada e invisibilizada.

Cabe señalar que el territorio de las infancias al ser espacios de inscripción social y cultural, las relaciones subjetivas se transforma en función a la experiencia, bajo el fundamento de Ibáñez y Mildrey (2015) “los territorios se construyen para ser vividos por todos y en particular para las niñas y los niños, donde los espacios son para la convivencia, el aprendizaje, la interacción y el diálogo permanente” (p.1). Vista de esta manera, la violencia escolar suele depender en gran medida de la percepción de la infancia en que la vive y desde el marco normativo que rige sus vidas cotidianas, que llegan a ser territorios de riesgo para las niñas y los niños.

Es importante comprender que en el territorio de las infancias, está a la orden simbólica del adultocentrismo que desestima la interdependencia, la autonomía e imposibilita integrarlos a la sociedad y al territorio mismo que también les pertenece. Ortiz (2007) señala que “la identidad de los niños se construye por la imposición del adulto que en relación con ellos mismos” (p.200), a raíz de la violencia que el adultocentrismo funde en la negación de la infancia como sujetos autónomos porque no son capaces de valerse por sí mismos.

En contextos urbanos como rurales, los adultos en casa, en la escuela y en otras instituciones diseñan a través de la autoridad y dominio las prácticas de socialización a partir de la disciplina para controlar la conducta infantil, que configuran su realidad al margen de lo que sienten, de lo que piensan y de lo que pasa a su alrededor. El papel de las infancias es absolutamente secundario e invisible, donde éste poder y dominio traspasan las prácticas sociales a grandes rasgos dentro del sistema patriarcal, es decir, la educación que reciben los

hijos e hijas en la familia se refuerzan en la escuela y en otros espacios de socialización a través de los valores y de las acciones.

Al hablar de los adultos en la familia<sup>1</sup>, es la primera institución socializadora para las infancias, Ayllón (2003) nos dice que “la integración familiar es un conjunto de individuos relacionados entre sí por el parentesco, donde cada cultura establece y legitima el control de su territorio en las mejores condiciones posibles” (p.201). La familia como modelo de socialización, sustenta los cimientos de poder y de dominación necesaria para el aprendizaje social y cultural en la construcción de la identidad de los hijos e hijas, siendo que estas prácticas se llegan a naturalizar justificada por la misma sociedad.

El adulto en sus prácticas de crianza para la formación de valores y a las pautas de conducta, es una comunicación unidireccional, “porque la niñez no está todavía suficientemente desenvuelto para desafiar a la sociedad” (Sarmiento citado en Carli, 2016, p.3). Referente a las prácticas de crianza, Rojas (2015) señala tres estilos parentales, “la primera un estilo autoritario donde el adulto tiende a controles estrictos y a las restricciones; la segunda un estilo democrático donde la relación entre la madre, padre e hijos propician el diálogo y establecen las normas claras; y la tercera un estilo permisivo en la ausencia de normas” (p.7).

Cada familia es distinta y única en la manera de educar a sus hijos, para esta concepción Díaz-Aguado (2004) menciona que las relaciones familiares se diferencian dependiendo del contexto y de los vínculos que influyen en la constitución de la personalidad, y el desarrollo de la niña y del niño. El clima familiar no armonioso o negativo, son factores que implican los problemas de conducta y de comportamientos violentos o conflictos constantes que se naturalizan, y son incuestionables en su condición adultocéntrica que ha venido gestando a través de la historia y del tiempo.

---

<sup>1</sup> Existen varias versiones para la concepción etimológica de la familia, algunos científicos consideran que la palabra proviene del latín *familiae* que significa un grupo de siervos y esclavos como patrimonio del jefe *gens*. Para otros, la palabra se derivada del término *famulus*, o incluso del latín *fames* (hambre) “conjunto de personas que se alimentan juntas en la misma casa”, y a la derivación *pater* familias que tiene la obligación de alimentar” (Gómez. E., y Vera V, 2014, p.12).



### 2.2.1. El reconocimiento de la infancia

A lo largo de la historia en los territorios, la infancia ha sido considerada como un grupo social minoritario que se diferencia al resto de la población, a pesar de que las prácticas cambien, las violencias escolares están presentes de forma cotidiana, por el tipo de relación conllevado al poder y dominio implícitos en las relaciones formativas desde la casa y la escuela. Para Núñez *et al.* (2018) plantean que “hay una falta de reconocimiento de la infancia y de la niñez (niña-niño), no como individuos en formación, sino como sujetos activos con sus propias experiencias, aprendizajes y prácticas de resistencia” (p.56).

Jaramillo (2007) refiere que la noción de la infancia ha tenido diferentes apreciaciones en la sociedad, hoy en día, aún se persiste la relación con el adulto, una constelación de poder que se basa en la violencia y en las preminencias del más fuerte. La mayoría de los adultos siguen considerando a la infancia relativa a la inocencia y a la dependencia, mientras que para otros adultos donde sus prácticas familiares están conllevadas a la pobreza y a las carencias, obligan a la infancia a entrar al mundo laboral a temprana edad, en la opinión de Liebel (2016) enfatiza que “se habla de niños sin niñez pensados en los llamados países en vías de desarrollo, se manifiestan conceptos eurocentristas que no solo son paternalistas sino que están estrechamente relacionados a la historia colonial” (p.246), algunos de estos efectos asimétricos siguen perdurando, que incluye a la desigualdad en las relaciones económicas y políticas que desvalorizan a las infancias.

El concepto de infancia a través de la historia nos muestra los cambios que han tenido esta categoría. De acuerdo con José Puerto Santos (2002), en los años 354-430 hasta el siglo IV se concebía al niño como “dependiente e indefenso”, en el siglo XV al ser indefenso debían estar al cuidado de alguien “como propiedad”. para el siglo XVI eran un ser humano pero inacabado “el niño como adulto pequeño”, en los siglos XVI y XVII se le reconoce con una condición innata de bondad e inocencia “como un ángel”, en el siglo XVIII se le da la categoría de infante pero con la condición de que aún le falta para ser alguien “como ser primitivo”, a partir del siglo XX hasta la fecha, gracias a todos los movimientos a favor de la infancia y las investigaciones realizadas, se reconoce una nueva categoría “el niño como sujeto social de derecho”.

La “*reinención*” moderna de la infancia se inicia desde el siglo XVIII en las sociedades democráticas, especialmente a través de Rosseau quien advirtió

las características especiales para comprender que la infancia tiene formas particulares de ver, de entender y de sentir, desde la educación e instrucción como un ser que puede dar opiniones y por lo tanto, puede y debe ser escuchado, y la importancia como cualquier ciudadano dentro de una población (Jaramillo, 2007, pp.111-112).

En 1999 la Organización Mundial de la Salud (OMS), reconoció “el maltrato infantil como un problema de salud pública, debido al daño emocional y físico que ocasiona la víctima” (Loredo, *et al.*, 2013, p.68). A continuación se muestra la visualidad de la infancia desde la perspectiva adultocéntrica en el siglo XXI, basada desde la aportación de Jaramillo, 2007.

**Figura número 3. Las prácticas adultocéntricas en la infancia XXI**



Elaboración propia (2022), basado en el concepto de infancia de Jaramillo (2007).

Carli (2016) expone que desde la tesis de Rousseau sobre la inocencia infantil, permitió ubicar históricamente a los niños en un lugar diferencial al adulto, cuestionando al castigo y reclamando un mayor respeto. Sin embargo, dentro de los territorios falta reconocer a las infancias como sujetos sociales de derecho, aún las prácticas como el castigo siguen vigentes que impiden la expresión y espontaneidad de los niños; por consiguiente reconocerlos implica lograr el vínculo intersubjetivo desde la familia, la escuela y de otras instituciones, que

propicien dispositivos significativos en su cotidianidad y en la manera en que habitan las infancias en el mundo.

Desde el punto de vista de Espinosa (2013), indica que la subjetividad infantil se construye a partir de prácticas de los sujetos desde las relaciones sociales, y como producto se da el vínculo intersubjetivo. Por consiguiente, la subjetividad infantil implica que las niñas y los niños constituyan al desarrollo de su autonomía, a la importancia de sus derechos, a la participación democrática y colaborativa dentro del territorio.

Reconocer a la infancia, permite tener en cuenta las palabras de Sen (2014) que “la formación de valores es parte de los procesos participativos de la sociedad” (p.84), donde las niñas y los niños deben hablar y ser escuchados. Por ello, desde la antropología, la sociología, la psicología y la pedagogía enfatizan el acto de valoración de la subjetividad infantil, que para Jaramillo (2007) enfatiza que “el movimiento de la modernidad empieza a concebir la infancia como una categoría que encierra un mundo de experiencias y expectativas distintas a las del mundo adulto” (p.112) aún los procesos en el reconocimiento de los derechos de la infancia constituyéndolos como sujetos sociales son silenciosos para la sociedad en general.

#### 2.2.2. La importancia de los Derechos de la infancia

El reconocimiento de las niñas y de los niños, se basa en brindar la protección mediante los Derechos Universales, que garanticen a la igualdad de oportunidades y a mejores condiciones básicas de bienestar. De acuerdo a Reygadas (2014) menciona que la igualdad en el acceso a diferentes bienes y servicios para las infancias depende de muchos factores en los cuales, consiste que los adultos garanticen, respeten, ejecuten y vigilen el cumplimiento de sus Derechos.

En 1924 la Liga de Naciones aprueba la Declaración de Ginebra sobre los Derechos del Niño, mediante la cual se establecía el derecho de los y las niñas a disponer de medios para su desarrollo material, moral y espiritual, la asistencia especial cuando estén hambrientos, enfermos, discapacitados o hayan quedado huérfanos, recibir socorro cuando se encuentren en

dificultades, ser libres contra la explotación económica y a una crianza que les inculque un sentimiento de responsabilidad social.

Al finalizar la Segunda Guerra Mundial surge la Organización de las Naciones Unidas (ONU), que durante ese periodo aún los niños se encontraban amenazados por el hambre y las enfermedades, por tal motivo, en 1946 se crearon la UNICEF y hasta en 1953 se convierte en un organismo permanente de la Organización de las Naciones Unidas.

Dos años después, en 1948 se proclamó la Declaración Universal de los Derechos Humanos (DUDH) y en ese mismo año se proclamó la segunda Declaración de los Derechos del Niño, vinculado al artículo 25 de la DUDH "la maternidad y la infancia tienen derecho a cuidados y asistencias especiales, y todos los niños nacidos de matrimonio o fuera de éste, tienen derecho a la protección social" (UNESCO-Santiago, 2008, p. 20). También se revalidó la Segunda Declaración, a favor de los derechos de los niños.

En 1989 se creó la Convención de los Derechos del Niño como el primer instrumento jurídicamente vinculante que incorpora toda la gama de derechos humanos, civiles, culturales, económicos, políticos y sociales, que entró en vigor en noviembre de 1990 y fueron establecidos en 54 artículos y dos protocolos facultativos: la primera, que todo niño y niña debe tener en cuanto a la supervivencia, al desarrollo pleno, a la protección, a los malos tratos y a la participación en la vida familiar, cultural y social, y la segunda, a la no discriminación, a la dedicación, al interés superior del niño, el derecho a la vida, a la supervivencia y al desarrollo y el respeto.

En el siglo XX, se dio una nueva forma de repensar a los niños pero sobre todo en darles derechos, es decir; verlos como sujetos y no como objetos de derecho. La idea de protección y de tomarlos en cuenta dentro de la sociedad y de la cultura empezó a nacer [...] (Calderón, D., 2015, pp.129-130).

Desde la aprobación por la Declaración Universal de Derechos Humanos en 1948 y en 1990, señalan que las infancias deben ser reconocidas como niños, sin importar su nacionalidad, lugar de residencia, género, etnia, color de piel, religión, idioma o cualquier otro factor. Pretende ser un escudo protector ante las injusticias, ante los abusos, ante el maltrato y el abandono por parte de los adultos; no es posible seguir construyendo prácticas cotidianas que sigan invisibilizando a las infancias, deben ser y estar plenamente dentro del territorio, en definitiva se trata de crear espacios de igualdad, de libertad, donde se les reconozcan como sujetos con capacidades y potencialidades humanas.

De acuerdo con la Comisión Nacional de los Derechos Humanos (CNDH) 2018-2022, en el artículo 13, nos dice de manera enunciativa y no limitativa reconocer a las niñas, a los niños y a los adolescentes como titulares de derechos. En México los Derechos Humanos de las infancias y de los jóvenes están previstos en la Constitución Política de los Estados Unidos

Mexicanos desde los tratados internacionales y en las leyes aplicables, esencialmente en la Convención sobre los Derechos del Niño, así como en la Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes publicada el 4 de diciembre de 2014.

“Todas las personas, en todas partes, tenemos los mismos derechos como resultado de nuestra humanidad común, el mismo derecho a disfrutar de nuestros derechos humanos, sin discriminación. Estos derechos se interrelacionan y son interdependientes e indivisibles” (CNDH México, 2018-2022, párr. 2).

La CNDH (2018-2022), señala que dentro del conjunto de derechos humanos no existen niveles ni jerarquías, ya que todas las niñas y los niños tienen igual relevancia, el Estado, la sociedad, las madres y padres de familia y los trabajadores en la educación escolarizada tienen la obligación a tratarlos en forma global, de manera justa, equitativa e igualitaria al propiciarles sus Derechos. Sin embargo, los debates sobre los Derechos Universales, son raras las veces en las que estas jerarquías de relaciones se cuestionan sobre su reconocimiento en la vida de las infancias tanto en áreas urbanas, áreas rurales como las infancias migrantes y trabajadoras, que en la actualidad “el entrelazamiento con la historia colonial y sus consecuencias poscoloniales no reciben la atención que se merecen” (Liebel, 2016, P.259).

Las infancias se enfrentan ante las injusticias y violaciones sociales, donde sus prácticas de resistencia quedan al margen de la atención del adulto, etiquetándolos como deficientes, necesitados, inferiores, no son seres protegidos y atendidos; para erradicar la presión y la marginalización del adultocentrismo en la forma de vida en las infancias, mencionando nuevamente a Liebel (2016) es necesario buscar caminos que fortalezcan la posición social de la niñez. Desde una reivindicación de derechos propios, donde las infancias tengan las mismas oportunidades mediante las cuales puedan garantizar y asegurar sus intereses en común, erradicando la relación de colonizados y colonizadores que ha introducido en los territorios a una constelación de poder entre adultos y niños.

### 2.2.3. Las infancias y su atención en el marco del desarrollo local

Propiciar el desarrollo local a las infancias, es involucrarlos como protagonistas que ejerzan sus Derechos, participen en los diferentes espacios del territorio en actividades vitales para la comunidad, respetando sus particularidades como parte de los procesos de socialización donde preexistan los lazos de solidaridad y reciprocidad. “en los países del Sur global, la vida de la niñez muchas veces está relacionada con el trabajo. Niñas y niños trabajan en diferentes condiciones por diferentes motivos” (ibídem, p.259). Pero, el adulto no motiva a la infancia a ser independientes, la transición de la niñez a la adultez, constituye un proceso lineal de dependencia, incluso a la competencia y a la exclusión.

Para favorecer el desarrollo local, conlleva a fortalecerlos a partir del diálogo y la promoción de la estabilidad de paz, transformando las relaciones adultocéntricas, “ser desde sus propias perspectivas, como actores sociales, enfocados directamente en ellos, sus condiciones de vida, actividades, relaciones, conocimientos y experiencias” (Calderón, D., 2015, p.132). El escenario actual de los territorios, se caracteriza por la enorme desigualdad que llega a generar una dependencia en los niveles económicos, sociales, políticos y culturales que tienen como idea hegemónica a imposibilitar el acceso a los derechos de los individuos.

Para ello implica, favorecer a la diversidad, a fortalecer el desarrollo humano, a formar ciudadanos autónomos, siendo “necesario grandes transformaciones en todo el sistema educativo, desde las políticas y normativas educativas” (Lozano, *et al.*, 2013, p.208). Así como el financiamiento, la organización y el funcionamiento de los centros escolares, en las actitudes y en las prácticas de los docentes.

El paso trascendental de las infancias ante el modelo de desarrollo local, es el acceso a la educación, en el sentido que la educación otorgue al niño constituirse el reconocimiento de sí mismo y ser visto como un ciudadano que implique transformar la función social capaz de dialogar y convivir con otras posturas distintas. Surjan alternativas ante las necesidades de venerar los cambios centrados en mejorar el bienestar dentro de los territorios de las infancias,

existiendo mejores agrupaciones humanas en cuanto a obtención de autonomía como actores sociales, y por su desenvolvimiento en la sociedad.

#### 2.2.4. La educación formal

La historia de la infancia desde la educación formal, ha sustentado a diversos procesos de luchas políticas, económicas e ideologías para considerarlos como sujetos. En la actualidad, se ha logrado el reconocimiento de las infancias desde el acceso a la educación formal de manera laica, establecida en el artículo tercero de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, y en la Ley General de Educación (1993) para un nuevo espacio en la preparación especial de la niñez como seres autónomos, donde la educación formal “es el medio fundamental para adquirir, transmitir y acrecentar la cultura; es un proceso permanente orientado a contribuir al desarrollo del individuo y a la transformación de la sociedad” (SEP, 2000, p.3).

La educación consiste en un proceso de formación, donde de los alumnos van adquiriendo, asimilando y aprendiendo desde los centros educativos la adquisición de conocimientos académicos, es un “sistema destinado a proporcionar la educación correspondiente a un nivel y servicio educativos mediante la atención a grupos que ocurren diariamente a un centro educativo, de acuerdo con las fechas laborales marcadas en el calendario escolar” (Ibíd. p.25). El término de educación, incluye a la formación de los valores al pleno desarrollo humano que sirven para desenvolverse en la cotidianidad.

La educación en las escuelas, juega un papel importante para garantizar el desarrollo humano, Freire (1997) citado en Aguilar, C. (2015) apunta que en las escuelas la praxis debe ser a partir del dialogo, de la reflexión, y la acción sobre el mundo a transformar, donde los estudiantes participen en la sociedad y con ella contribuir al desarrollo local. Por lo tanto, la educación formal debería consistir en un acto *biofílico*, es decir, la construcción de la subjetividad desde el desarrollo de la libertad, del dialogo con el otro, sin embargo, el Sistema Educativo Nacional (SEN) en México las escuelas siguen presentando carencias ejercidas desde dispositivos de disciplina llamado *biopolítico*; ubicada en la dimensión de la institución

del Estado como política educativa, proyecto neoliberal que hoy se objetiviza en las exigencias de la Secretaría de Educación Pública (SEP), por lo tanto es un vector en las dinámicas de las escuelas, al contexto socio histórico, a la política y a las diferentes formaciones de autoridad que han devenido en la organización y operatividad de las funciones sustantivas de los docentes y directivos en cada escuela.

La disciplina biopolítica, es la relación discursiva de poder-saber ejercida por la autoridad del adulto, desde la planeación en los planes y programas, los métodos de enseñanza que se rigen a una estructura organizada y controlada que centra el Estado. Modelo en la cual “mediante un conjunto de disciplinas frente a una sociedad comienzan a transformarse en una forma acelerada desde el punto de vista social, cultural, económico y político” (Carli, 2016, p.5), la educación formal en las escuelas desde los regímenes formativos va controlando desde la homogenización las relaciones sociales y culturales de las niñas y de los niños.

Desde el régimen político, los directores y profesores imponen la jerarquización y el autoritarismo desde el uso de poder, como responsables del correcto funcionamiento administrativo al interior de las escuelas, al controlar el orden y las conductas de las niñas y de los niños. Desde el régimen económico, el en campo pedagógico está sumergido en la industria; cabe señalar que la producción del capital humano es rentable en términos financieros, para un “sistema de vida fundado en el constate mejoramiento económico, social y cultural de las personas” (SEP, 2000, p.3).

Desde el régimen de la dimensión social y cultural, la educación neoliberal sigue operando en la imposición del idioma castellano que trasgrede a las demás lenguas maternas, aún en las escuelas bilingües, Illich (1971), enfatiza que “la escuela es una institución que impone una jerarquía de consumos, una industria de producción donde la sociedad son prisioneros desde la ideología escolar”, (Citado en Gonzalo y German G., 1976, p.108) la calidad de la educación a nivel primaria se encuentra segregada por el mismo Sistema Económico que priva los procesos de enseñanza-aprendizaje del profesor ante su creatividad y autonomía.



### 2.2.5. El caso de la educación a nivel primaria multigrado

La educación multigrado ha sido un tema esquivado en la política educativa mexicana, a pesar de la situación sociodemográfica en México y su amplia apertura en los territorios rurales, indígenas y zonas urbanas marginales, la presencia de las escuelas primarias con modalidad multigrado son desatendidas por el gobierno mexicano. Es inexistente para estas escuelas que aún se sigan esquivando los aportes pedagógicos, se siga naturalizando la precariedad y en las deficiencias que abruma ante la diversidad cultural, y a las propias necesidades y ritmos de aprendizaje que requieren los alumnos, por lo que entra en juego el criterio y la desvalorización de la enseñanza de los docentes.

Hay una práctica de la libertad, así como hay una práctica de dominación. Actualmente, nos movemos, como, vivimos, sufrimos, anhelamos y morimos, en sociedades en que se ejerce la práctica de dominación. No perdemos nada si intentamos una nueva pedagogía. Por el contrario, podemos ganar una sociedad, un nuevo hombre, un nuevo mañana (Freire, 1997, p.19 citado en Aguilar C. 2015, p.24).

Las escuelas multigrado, han conducido a grandes brechas relacionadas a las condiciones en las que son operadas, desde la matrícula tienen menos estudiantes, carecen de infraestructura, de materiales didácticos, materiales bibliográficos y de mobiliario. Referente a las adecuaciones curriculares, se destaca la ausencia de un contenido pedagógico “ya que estas escuelas tienen la particularidad de atender en un aula niñas y niños de distintas edades y distintos grados” (Vargas, 2003, p.14), al elaborar materiales didácticos, los profesores deben atender a la diversidad de alumnos enfrentándose a grandes retos, pero el currículo nacional sigue siendo estandarizado y basado en una concepción homogénea mismo como el de las escuelas en contextos urbanos.

Los retos que también afrontan los docentes, es la sobre carga de trabajo simultáneo, derivado a las funciones pedagógicas y administrativas de acuerdo con Schmelkes y Águila (2019), mencionan que las escuelas multigrados “tres docentes como máximo están a cargo de los grupos, lo cual complica su labor docente al no brindar calidad de educación como tal a los alumnos” (p.54). Estas escuelas requieren ser vistas desde distintas perspectivas, para

comprender lo complejo que es su organización escolar, pese que la educación es un derecho básico para garantizar la integración social al más pobre en las dinámicas, sociales, políticas y culturales, en particularidad a las escuelas multigrado no reciben atención especializada a una educación de calidad acorde a la realidad de los territorios para construir ciudadanos productivos y participativos.

Con relación a lo pedagógico, las escuelas multigrado, los docentes no cuentan con el apoyo necesario para llevar cursos o capacitaciones en atención a niños con necesidades educativas especiales (NEE). Tampoco cuentan con personal adecuado para la impartición de talleres como la danza, las artes plásticas, educación física, computación e inglés, “por décadas éstas escuelas no han recibido apoyos para ofrecer servicios educativos de calidad” (Ibídem, p.19).

La complejidad de la enseñanza multigrado, es la exigencia que requiere acorde al contexto social y cultural del lugar, y de trabajar desde las prioridades educativas de los alumnos. También la complejidad en promover la convivencia saludable debido a la movilidad de la migración constante en las niñas y los niños de diferentes nacionalidades y países, así como la población infantil trabajadora que estudian en este tipo de escuelas multigrado, exige que los docentes realicen actividades socioculturales, para Vargas (2003) nos dice que “la migración permanente de la población rural hacia centros urbanos y semiurbanos están en la búsqueda de alternativas de supervivencia” (p.12), esta multidimensionalidad muestra cómo en las escuelas multigrado converjan una relación directa con la comunidad al acto educativo y al significado cultural.

Las escuelas multigrado son invisibles, porque la organización desde el Sistema Educativo Nacional ha demostrado debilidades y deficiencias en cuanto a los métodos de enseñanza que influyen negativamente en la calidad de la educación. Como también, en las relaciones donde el maestro como figura simbólica de autoridad y de poder conduce al adultocentrismo que imposibilita un clima distinto y motivador a los estilos de relación afectivas de las niñas y de los niños, sobre todo quienes son ajenas a la comunidad “los racismos que se alimentan de procesos ideológicos y mentales que se sostienen en la creencia

de que debiera existir una jerarquización racial de las culturas humanas” (Velasco y Bruno, B, 2016, p.4).

### **2.3. LA ESCUELA COMO ESPACIO DE SUBJETIVACIÓN DE LA SOCIALIZACIÓN DE LAS INFANCIAS EN CONTEXTOS DE VIOLENCIA**

En este apartado, al hablar de educación, es señalar a la escuela como institución social donde los docentes como agentes socializadores están comprometidos a la adquisición de conocimientos en las niñas y los niños cotidianamente, Ruiz (2007) señala que la institución educativa genera una construcción propia y cultural de carácter simbólico. La importancia de la educación en la infancia es clave para el desarrollo local a futuro, pero la educación implica también, a desarrollarse plenamente como personas que depende de cómo sean las conexiones intelectuales y emocionales.

Sin embargo, en los últimos años hablar de educación para las infancias se han reproducido profundos cambios en los territorios, donde la formación de valores están en declive y delimitadas. Es de resaltar que las escuelas también son espacios o escenarios de pertenencia, de construcción de identidades, de la formación en valores, de relaciones sociales a partir de la convivencia en armonía, que se le ha adjudicado a manifestarse episodios del fenómeno de la violencia escolar.

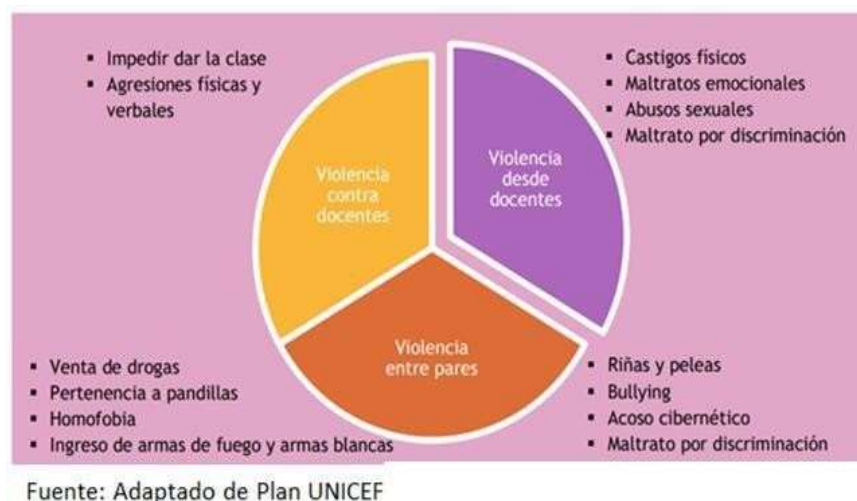
Definiendo a la violencia, Valero (2014) señala lo siguiente: “del latín violentia elemento definido a la fuerza y el poder; física, psicológica y sexual en contra de alguien con el propósito o fin es dañarlo” (p.2), la violencia desequilibra la convivencia y establece un círculo vicioso cada vez más grave que se encuentra en ascenso en los territorios de las infancias. Este fenómeno social es multifacético que obstaculiza el reconocimiento del otro, debilitando las relaciones sociales que se despliegan las desigualdades, el individualismo donde los comportamientos implican el uso de poder, y las acciones son intencionadas que muchas veces se transforma en actos de violencia.

La violencia escolar, distribuye a un rol y el estatus dentro de una organización institucional donde la reproducción está asociada a la jerarquía de poder, por el director, enseguida por los docentes y demás agentes escolares. La escuela se disputa a los sistemas y espacios de control como el aula, los pasillos, el patio y los baños, donde se naturaliza la violencia formando parte de la vida de las alumnas y alumnos que han aprendido a desenvolverse junto a este fenómeno.

Las escuelas tienen la posibilidad de identificar, antes que otras instituciones, muchas de las situaciones de violencia que viven los estudiantes, debido al contacto cotidiano con ellos y sus familias; pues dentro de su deber principal se encuentra el hacerlos conscientes de la clase de derechos y responsabilidades que tienen consigo mismos y con la sociedad. Debemos reconocer el valor social de las escuelas en la construcción de una convivencia armónica, en la protección y promoción de los derechos de las niñas, niños y adolescentes (PNCE, 2017, p.4).

En palabras de Sanmartín (2010), enfatiza que la violencia escolar no solo ocurre entre compañeros siendo la más dominante alumno-alumno conocido como entre pares, sino, que existe una violencia cruzada entre los directivos, profesores, administrativos, padres y madres de familia y/o personal subalterno, como se muestra en la siguiente figura de acuerdo al Informe sobre Violencia Escolar en América Latina y el Caribe, de plan-UNICEF (2011), donde señala los diferentes tipos de violencia que ocurren en el entorno escolar y que ha incrementado notablemente en los últimos años.

**Figura número 4. La visualización de los tipos de la violencia escolar**



El incremento de los sucesos de la violencia escolar, también se deriva de la influencia del entorno social que habitan las infancias y se reflejan en las escuelas que emanan las actitudes y/o conductas negativas. “La escuela es un lugar de daños colaterales de la constante penetración de la violencia en los entornos públicos y no siempre es integrada en las políticas educativas como una instancia de posibles soluciones” (Plascencia, *et al.*, 2018, p.88) y termina reproduciendo la violencia en todas sus dimensiones.

El origen de la violencia escolar, nos conduce a la explicación de las teorías dados por los factores biológicos diversos y dados por sucesos ambientales y/o sociales. A continuación se muestra el siguiente cuadro número 3 sobre las teorías que conlleva a la violencia.

**Cuadro número 3. Las teorías que conlleva a la violencia escolar**

| <b>CUADRO DE TEORÍAS</b>              |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
|---------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Teoría etológica</b>               | Establece que todas las especies poseen impulsos agresivos innatos, que se ejerce como medio de supervivencia hacia la misma naturaleza, Lorenz (1963) afirma que la agresividad es instintiva porque se genera al interior del ser, y se libera ante un estímulo apropiado o inapropiado (citado en Palacio, 2003, p.58).                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
| <b>La teoría genética o biológica</b> | De acuerdo a esta teoría enfatiza el cerebro del ser humano genera el síndrome patológico orgánico o procesos bioquímicos y hormonales de altos niveles de testosterona y noradrenalina que son estimuladas.<br>Los teóricos que se destacan son Bandura A. y Walker, R. H. (1963) mencionando que la estructura biológica pone límites a los tipos de respuesta negativas que pueden perfeccionarse, y la dotación genética influye en la rapidez a la que progresa el aprendizaje. Para Valero (2014) nos dice que el hipocampo forma parte del sistema límbico y lleva a cabo distintas funciones, cuando el comportamiento es violento interviene la regulación del sistema vegetativo desde las señales de defensa, ataque y furia (p.7). |

|                                            |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
|--------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p><b>El proceso Psicoanalítico</b></p>    | <p>De acuerdo al proceso psicoanalítico de Donald Meltzer citado en Wasman de Fisch (1999) nos dice que el ser humano exterioriza un cumulo de afectos negativos, este proceso se basa “en la capacidad del paciente de experimentar transferenciales, y considera que las etapas evolución de transferencias se modifican según las variaciones de la estructura mental en sus niveles inconscientes” (p.22).</p> <p>Parte de la psique Freud asume que los seres humanos están universalmente dotados por las fuerzas internas del Eros y las fuerzas externas del Tánatos (vida y muerte) y ambas fuerzas bilógicamente llegan a expresarse de manera innata.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
| <p><b>La teoría de la personalidad</b></p> | <p>El estudio de la personalidad se refiere a la integración ambientales, biológicas y sociales que modulan el comportamiento, todo lo que ocurre en el contexto puede beneficiar o no a la personalidad por patrones de hábitos, actitudes y tendencias de conductas habituales.</p> <p>Watson, padre del conductismo, manifestó de acuerdo a la teoría de Jhon Locke en el siglo XVII sobre la tabula rasa, teoría de la personalidad según la cual un recién nacido viene en blanco y es el ambiente el que determina la personalidad debido a la moldeabilidad de este, no solo en la infancia sino también en la vida adulta.</p> <p>Carl Roger consideró que los seres humanos nacen con capacidades y potenciales y construyen su personalidad cuando se ponen metas positivas llamadas tendencias de realización; por el contrario, cuando se descuida el potencial innato la tendencia se vuelve un ser rígido, defensiva, amenazada y ansiosa. (Montaño, <i>et al.</i>, 2009, p.90).</p> |
| <p><b>La teoría de la agresión</b></p>     | <p>Dollard, <i>et al.</i> (1939) considera que no hay agresión sin frustración “todo comportamiento agresivo es consecuencia por la frustración previa” (p.9). Cuando es provocada se manifiesta a una reacción directa que conduce a la irá y a la agresión siendo que no es diferente de cualquier otra conducta aprendida y cuanto más reforzada sea, más probable será que ocurra.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |

|                                         |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
|-----------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>La teoría la señal-activación</b>    | <p>Berkowitz (1962) menciona que la frustración surge cuando la persona prevé aquello que va a perder (p.9). Depende del grado de activación emocional del individuo, ya que la frustración induce a una reacción emocional (irá) como un factor ante los actos de agresión.</p> <p>El ambiente está lleno de señales que de alguna manera se relacionan con la hostilidad y a la agresión.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
| <b>La teoría del aprendizaje social</b> | <p>La teoría del aprendizaje social “la personalidad es el conjunto de información adquirida a lo largo de la vida, que ha dado como resultado la actual manera de pensar, sentir y actuar” (Jara, <i>et al.</i>, 2018, p.25). Albert Bandura mencionan que la agresividad de un individuo depende de los factores ambientales y se basa en dos modelajes: el primer modelaje simbólico entra en juego la televisión, la radio, los videojuegos y el internet, y el segundo modelaje es el participante a partir de la observación e imitación de las conductas que interactúan los factores personales y los factores biológicos.</p>                                                                                                                    |
| <b>La teoría sociológica</b>            | <p>Se basa en la interacción bidireccional del sujeto con el medio que le rodea. La construcción de los comportamientos es agresivo, y como resultado son las funciones sociales a través del poder, provenientes desde el contexto familiar, social, económico y político como indicadores del desarrollo de las conductas.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
| <b>La teoría ecológica</b>              | <p>La propuesta por Bronfenbrenner (1979) citado en Álvarez (2015), consiste en un enfoque ambiental sobre el desarrollo del individuo través de los diferentes ambientes en que se desenvuelve y que influyen en el cambio y en su desarrollo cognitivo, moral y relacional.</p> <p>Desde los campos de la psicología educativa, clínica y la psiquiatría, hace referencia a la interacción del sujeto con el medio ambiente siendo bidireccional y recíproca y se dividen en cuatro estructuras: la primera, <i>microsistema</i> son las interrelaciones próxima e inmediata con la familia y la escuela; la segunda, <i>mesosistema</i> es la interrelación de dos o más entornos; la tercera, <i>exosistema</i> son los entornos que el sujeto no</p> |

|                                                                                                                                                                                                                                                 |                                                                                                                                                     |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                                                                                                                                                                                                                                 | participa de manera directa pero influyen en él; la cuarta, <i>macrosistema</i> es el conjunto de valores, esquemas sociales que vive el individuo. |
| Elaboración propia (2022) con base a los autores Lorenz (1963), Bandura A. y Walker, R. H. (1963) Valero (2014), Donald Meltzer, Freud, Watson, Jhon Locke, Carl Roger, Dollard, <i>et al.</i> (1939), Berkowitz (1962), Bronfenbrenner (1979). |                                                                                                                                                     |

La violencia se entiende como todo tipo de agresión realizada dentro de los ambientes sociales, que se expresa de distintas maneras por los agentes que conforman la comunidad con llevados al poder. Desde los discursos de Michel Foucault citado en Piedra, (2004) sostiene que el poder está en “todas partes, en el espacio y en el tiempo, en toda relación humana, donde el alumno como sujeto es subjetivizado a través del discurso dominante de poder y saber, pues ejercemos poder sobre otros y se ejerce poder sobre nosotros” (p.125) desde la interacción familiar, escolar y entorno social en muchos de los casos se producen ambientes violentos que se naturalizan al hacerla parte de la práctica cotidiana.

### 2.3.1. Las consecuencias y los riesgos de la violencia escolar

La violencia escolar, se define y se caracteriza por la interacción humana que se manifiestan mediante actos intencionales en situaciones de conductas negativas; que el victimario realiza algún sometimiento de carácter grave que provoca a la víctima daños físicos, psicológicos y/o sexuales, que sufre de baja autoestima, aumenta la ausencia y el abandono escolar y con el tiempo (indefinido) están propensos a ser víctima o victimario.

Por consiguiente, se retoma la clasificación de Sanmartín (2010) que la violencia escolar adopta a distintas formas:

- a) De manera física: acción que causa o puede causar una lesión física (al cuerpo humano) que se asocia a los golpes, empujones, a dar patadas, bofetadas, entre otras.
- b) De manera psicológica: a insultar, humillar, maltratar, amenazar, aislar, excluir, discriminar, ridiculizar, entre otras, causando daños emocionales.
- c) De manera sexual: causando daños físicos y emocionales, a partir de los tocamientos y/o sometimientos en el cuerpo y a exhibiciones sexuales.



Para Hermidas y Agudelo (2007) mencionan que en el recreo los estudiantes desenvuelven sus sentimientos y sus prácticas sociales que no son permitidas por el docente dentro del salón de clases (p.28). Dentro del territorio, a la hora de recreo los alumnos mantienen su propia organización simbólica mediante los juegos que de manera espontánea predominan los intereses individuales, la adquisición del autoritarismo y el dominio de poder donde coaccionan al más débil.

Para Bolla (2015) “garantiza la adquisición de actitudes o tipos de comportamientos, por medio de series de comunicación reguladas” (p.56), es decir, el poder se orienta a la interrelación social de las niñas y de los niños que regulan sus las actitudes y las conductas positivas como negativas de mayor o menor grado de intensidad donde los “grupos sociales están en condiciones asimétricas de poder y ejercen la dominación de unos sobre otros” (Guerrero, 2002, p.65). Generan la afectación en las dinámicas sociales y rigen el uso del poder, la dominación siendo intencional que llegan a dañar la integridad, y el bienestar del desarrollo humano.

Las consecuencias que provoca la violencia escolar en las infancias conciben daños como la depresión, la ansiedad, los trastornos en la salud mental y física, crea ambientes hostiles y antisociales, así como la naturalización de las agresiones o conflictos cotidianos, también la pasividad y/o la participación en los actos de violencia y la proclividad a cometer conductas delictivas. La violencia escolar puede situarse de forma cronológica y multicasual.

Galtung (1998) citado en Calderón, C., (2009) señala las consecuencias ocasionadas por la violencia escolar se precisa mediante al daño, al abuso y al maltrato:

- a) El daño: acción que se genera hacia la otra persona cuando perjudica al otro, causando un deterioro en las funciones físicas que hacen referencia a cualquier tipo de agresión al cuerpo.
- b) El abuso: se refiere al aprovechamiento excesivo de alguna persona por medio del poder sobre la persona de manera constante.
- c) El maltrato: la acción y efecto de tratar de forma brusca, tosca, ruda y dura a una persona, sin tomar en cuenta la integridad de la persona (p.34).

Como factores de riesgo, al ejercer la violencia escolar afecta el desarrollo físico, cognitivo y emocional la cual genera insuficiencias en el aprendizaje y en las dinámicas de relaciones socioculturales y afectivas, que impacta de forma directa en la vida de las infancias. Por su parte, Olweus (1998) citado en Albaladejo, (2011) menciona que “dichos factores son las formas de educación en que no se propicia la afectividad, y no reciben atención” (p.19), no solo se genera por el des-favorecimiento social en situaciones de pobreza, marginación y/o vulnerabilidad, también destaca todos los ámbitos culturales, políticos, religiosos, económicos, etcétera y a todas las clases sociales.

Para Foucault (1991) Citado en Delgadillo (2012) enfatiza que la violencia se dan por diversos factores como los amigos, la familia en situaciones de divorcio, por las enfermedades, las adicciones, la falta de cariño, la tolerancia de la conducta agresiva, la permisividad, la carencia de normas, la ausencia de transmisión de valores, o la alta agresividad por parte del adulto. Así como los factores socio-culturales que se manifiestan dentro del aula ante las conductas aprendidas, incluso percibidos también a través de los medios de comunicación.

### 2.3.2. El papel del docente ante la violencia escolar

La escuela como parte del territorio de las infancias, es un “conjunto organizado de recursos humanos y físicos que funciona bajo la autoridad de un director o un responsable, destinado a impartir la educación a estudiantes a un mismo nivel educativo y con un turno y horario determinado” (SEP, 2000, p.28). La escuela propicia a los estudiantes a una formación común que haga posible el desarrollo de las capacidades y habilidades individuales y en la adquisición en colaboración con el otro, es decir el compañerismo.

Los docentes, son mediadores que acompañan a los alumnos en la construcción de conocimientos de manera individual y de forma colectiva. Los incidentes que ocurren en las escuelas recaen en el trabajo del profesor como agentes, Meirieu y Guiraud (1997) mencionan que “ser docente exige mucho, pues este oficio no es comparable con los demás y lo que vulnera al profesor es precisamente la impresión de que es enviado a la guerra sin armas” (citados en Sirota y María G, 2014, p.34).

Los docentes deben intervenir en situaciones de violencia que se manifiesta dentro del entorno escolar, sin embargo Díaz Aguado (2004) menciona que “el 34% de los docentes no se enteran de lo que ocurre en las escuelas, el 32% no saben cómo impedir, mientras que el 21% prefieren omitir “hacerse de la vista gorda”, solo el 50% intervienen activamente ante las situaciones de violencia” (citado en Albaladejo, 2011, p.24). La participación de directivos y profesorado ante este fenómeno sigue siendo delimitada y complicada, la mayoría no se sienten capacitados para actuar frente a los episodios de violencia escolar, debido a la falta de proyectos, por el desinterés del tema que desviaría un cambio de orientación en los contenidos curriculares optando por minimizar la situación, visto “normalizado” como parte de un sistema de convivencia de los alumnos.

Reconocer la importancia de este fenómeno, conlleva a aceptar ayuda externa que implicaría la intervención multidisciplinaria de trabajar la escuela y la familia en conjunto. Pretendiendo conocer la relación del alumno con la familia y con el contexto social que se desenvuelve la niñez, cabe señalar que este trabajo en conjunto le dedicarían tiempo extra para analizar los casos de violencia que suscitan en sus centros escolares, y no todos los docentes se “acorazán” al dedicar más horas de trabajo para enfrentar la realidad.

### 2.3.3. Las niñas y los niños ante la violencia escolar

El alumno va desarrollándose cognitiva, física y emocionalmente, sin embargo, éste fenómeno que se introduce en las escuelas no tiene género, ni edad y repercute las relaciones sociales en la convivencia y en su desempeño académico. Los victimarios o agresores trasgreden los Derechos de las víctimas “para que abuse de su fuerza” (Ortega, 2008, p.16), de una forma que incluso puede ser de diversión, que se evidencia en su forma de jugar, de conversar y de utilizar su poder ante la víctima.

Sanmartín (2010) menciona que el concepto de violencia como toda acción llevada a cabo, es de manera intencional que daña a terceras personas, donde el victimario desde su conflictividad psíquica no logra contenerse y ubica su propio poder hacia el otro. Mientras que para la víctima es una lucha constante utilizando sus propios mecanismos de defensa.

La definición del alumno violento o agresor (*bullies*), para Olweus (1998) citado en Albaladejo, (2011) son quienes toman la iniciativa de maltratar y/o lastimar, que agreden de manera física y psicológica a sus compañeras/os, en las alumnas ejecutan la violencia de manera indirecta desde las miradas, las burlas y las exclusiones. Con lo anterior, se distinguen tres tipos de victimarios o agresores que describen a los agentes implicados en la violencia escolar:

- a) Activo: quien ataca directamente a la víctima.
- b) Social indirecto: en ocasiones dirige a sus seguidores a reproducir sus propios actos violentos junto con él.
- c) Pasivos: quien observa a sus seguidores como actúan en la agresión.

En cuanto a las víctimas (*Victims*) soportan la conducta de su victimario o agresor, teniendo dificultades para imponer, tienen una percepción de timidez, de miedo, inseguridad y desamparo Perren y Alsaker (2006) citados en Albaladejo, (2011) indican que “las víctimas prefieren jugar solos” (p.19). Además de la ansiedad, la víctima puede caer en depresión que inmediatamente refleja en su autoestima, llega a desconfiar de las y los demás, se culpa, y busca espacios seguros para aislarse, las víctimas se clasifican en dos tipos:

- a) Pasivos: reaccionando desde la angustia, el miedo, el temor, se esconde, busca pretextos para no ir a la escuela.
- b) Proactiva o agresiva: puede llegar a un comportamiento agresivo como defensa o ataque al agresor o victimario.

La violencia escolar, también es un mecanismo de contagio agresivo hacia otros agentes que se involucran como activos y/o pasivos. Esta violencia alude a actos y comportamientos que “se presentan insertos en entramados de relaciones o contextos diferentes; cuenta por lo menos tres tipos de actores que la delimitan el agresor, la víctima y el observador” (Martínez, A., 2016, p.8), en cuanto a los agentes como observadores y/o implicados en relación a la violencia escolar se definen los siguientes:

- a) Ayudantes (*assistants*): seguidores (as) que apoyan e imitan al agresor, actúan en un segundo plano y forman parte del grupo. Para Sirota y María G. (2014) plantean que el ser humano experimenta tensiones más o menos fuertes, afirma entender, conocer o dominar la situación.
- b) Animadores (*reinforcers*): público que refuerzan la conducta del agresor.
- c) Defensor de la víctima (*defenders*): ayuda a través del apoyo o consuelo desde la acción directa retando al agresor o a los ayudantes y forman parte como testigo.
- d) Observador o espectador (*outsiders*): aunque conozca la situación no lo comunican por miedo a las represalias de ser la siguiente víctima. Olweus (1998) menciona son quienes observan sin intervenir (Albaladejo, 2011, p.20).

La violencia escolar alumno-alumno o entre pares, responde mediante los componentes cognitivos, afectivos y conductuales que el alumno toma poder desde la convivencia. Es por ello que “la escuela es uno de los lugares donde se cometen y se observan una gran cantidad de hechos de violencias [...]” (Campaña SG-ÚNETE, 2015, párr.1).

#### **2.4. LAS IMPLICACIONES DE LA VIOLENCIA ESCOLAR EN LOS PROCESOS DE SUBJETIVACIÓN EN EL MARCO DEL DESARROLLO LOCAL**

En este apartado se menciona que en pleno siglo XXI ante las transformaciones del país, la violencia escolar sigue siendo silenciada, invisibilizada, y normalizada que ha conllevado a zonas de riesgo para las infancias como sujetos plenos de derecho “estas situaciones se han ido repitiendo una y otra vez hasta que se convierte en algo cotidiano”, (Islas, 2017, párr.3). Los incidentes dentro de los salones de clase y/o pasillos conllevan a una tenencia progresiva ante la falta de estrategias y mecanismos, que si no se atiende de manera rápida, el victimario o agresor posiblemente llegue a una repercusión de alto riesgo.

Identificar la violencia escolar no es tarea fácil, porque se manifiesta de diferente grado de intensidad y de significado como la desobediencia, los juegos rudos, el desorden, las riñas, los gritos, las groserías, las insolencias, las respuestas airadas, entre otras manifestaciones. Para Dome y Cristina (2017) enfatizan que “la violencia es más que una palabra, y es preciso

indagar los significados explícitos e implícitos del nombramiento de la misma en los espacios escolares” (p.4), como aquellos alumnos que permanecen aislados y/o en silencio ¿A qué se debe su aislamiento? o ¿Por qué permanecen callados en clases?

En la actualidad, se espera que la educación siga siendo la base y el pilar fundamental para lograr el desarrollo local. Sin embargo, las sociedades son más compleja, “en México, 6 de cada 10 niños, niñas y adolescentes han sufrido métodos de disciplina violentos por parte de sus padres, madres, cuidadores o maestros” (UNICEF, 2018, p.1), a futuro, se espera que las infancias respondan por el pueblo, pero con el aumento de la violencia escolar “convertido en un fenómeno de dimensiones altamente preocupante porque está descomponiendo el tejido social en su conjunto, dejando indefensos a los grupos más vulnerables, que son entre los jóvenes y los niños” (Sitara, y María G. 2014, p.1) va marcando divisiones territoriales y fragmentando el desarrollo humano.

Las relaciones son asimétricas y se enfrenta a dos tipos de violencia, “la primera, vinculada a la debilidad de las políticas de inclusión social principalmente entre los jóvenes, y la segunda, derivada al crecimiento del crimen organizado en muchas de sus modalidades, principalmente del narcotráfico” (Ulloa, *et al.*, 2009, p.13). Que propician a las desigualdades Marx y Engels citado en Pastor (2018) nos dicen que la violencia hacia la sociedad se va reproduciendo a escalas al interior de las familias y en las interacciones de las instituciones, donde los efectos negativos van privando las necesidades humanas.

De la Torre (2015) enfatiza que la sociedad y el territorio conforman un binomio invisible que resulta a la vez, causa y efecto de la violencia. Las guerras que se presencian no son necesariamente armadas, la violencia escolar va dañando el bienestar social, desde las desigualdades, las exclusiones, la homofobia, el racismo, el clasismo, la discriminación, la explotación laboral, las corrupciones, los homicidios, feminicidios, la inseguridad por el vandalismo, la delincuencia por robos entre otros, donde la participación es en los crímenes organizados del narcotráfico, en el lavado de dinero, en los secuestros y extorsiones, en la venta clandestina de órganos, trata de personas, armas, drogas, en las ejecuciones, entre otros.

Foucault (1991) expresa en el marco de las relaciones de poder “los sujetos que participan en ella son sujetos que no están completamente a merced unos con otros, utilizando estrategias como la huida, el engaño, la resistencia violenta, las relaciones de dominación siendo una disimetría donde la libertad de los participantes es limitada y anulada” (Citado en Delgadillo, 2012, pp.163-164). Preciso que en los territorios de las infancias se lleve a cabo la convivencia de paz.

#### 2.4.1. Las implicaciones de la violencia escolar en la Pandemia virus SARS-CoV2 (Covid-19)

El año 2020, todas las escuelas suspendieron clases ante el confinamiento de la pandemia por el virus Covid-19, aislados de la escuela y encerrados desde la casa, resultó que para algunas infancias resistieron a la violencia, no solo en la escuela, sino desde casa por parte de algún adulto, forjando un deterioro en las capacidades cognitivas, emocionales, demostrando conductas antisociales, miedos e inseguridades, un bajo rendimiento académico y a la predisposición de trastornos crónicos como el suicidio.

El Instituto Nacional de Salud Pública (INSP) de México y la UNICEF (2015) señalan que el “63% de niñas, niños y adolescentes de entre 1 a 14 años fueron sometidos a las formas de castigo físico o psicológico por algún integrante de su familia, mientras que 6% recibieron castigos severos” (citados por la CNDH, 2020, párr. 22). Los datos muestran que la violencia fue por la presencia de los adultos en la forma de crianza o acto de educar, de imponer reglas, miedo, sometimiento o control, que para Gonzáles, E. (2006) nos dice que “la acción bajo amenaza y la fuerza, puede ser juzgada para bien o para mal” (p.12).

Al estar en casa, la violencia aumentó con el uso del internet “el entorno digital es el que posibilita que puedan mantener la interacción con otros entornos, como la escuela y la comunidad” (INTERPOL, 2020 citado CEPAL-UNICEF en el informe COVID 19, 2020). La interacción de las redes sociales permite el acceso a los medios informáticos produciendo una revolución de poder en los internautas desde el ciber acoso o *ciberbullying*, a la violencia sexual en línea como la seducción “*grooming*”, y la transmisión en vivo “*streaming*”,

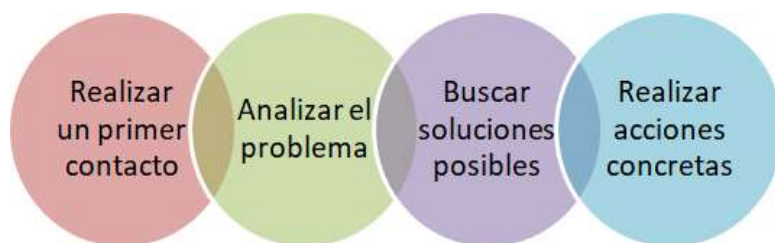
predisponiendo la intimidad de las infancias y de los jóvenes ante los distintos dispositivos electrónicos.

#### 2.4.2. Educar para la cultura de paz a la no violencia escolar

A favor de la educación para las infancias, en las escuelas requieren de una adecuada metodología que permitan diseñar y desarrollar un plan de intervención para detectar, atender, erradicar y prevenir la violencia escolar. Como apunta Bourdieu (1997) que “las instituciones escolares someten a los sujetos a una competencia feroz (...) a un grado de tensión en donde se refleja en la dificultad del trabajo docente en reconocer la importancia de las tareas institucionales colectivas” (citado en Dome y Cristina, 2017, p.47), por consiguiente, es fundamental reconocer que en las escuelas la violencia escolar debilita las relaciones sociales y la convivencia misma, siendo urgente propiciar un espacio físico y social de diálogo democrático y el encuentro de culturas.

Sen (2014) señala que “las culturas interactúan unas con otras y no se pueden ver como estructuras insulares” (p.85), en las escuelas los directivos y los profesores como agentes socializadores, como guías, como moderadores y como responsables de la educación formal, deben propiciar la armonía desde los marcos normativos de formación, hacia la cultura de paz para lograr re-construir las relaciones intersubjetivas desde una sana convivencia. Erradicar la violencia escolar, se debe crear paz en la capacidad de manejar los conflictos, Borja y Pio (2013) mencionan la importancia de llamadas pautas para el acompañamiento necesario en el proceso de paz, como se muestra en la figura número 5.

**Figura número 5. Las Pautas para el proceso de paz**



Fuente: basado en Borja y Pio (2013).



Es necesario que en las escuelas a nivel primaria, elaboren proyectos de intervención a las posibles causas y/o factores que generan la violencia escolar, las agresiones y los conflictos son difíciles de hacerlos desaparecer. Para ello Galtung (1998) indica en su teoría de conflictos que “un conflicto se debe transformar, al no observar esta totalidad comporta una percepción limitada y puede generar violencia” (Calderón, C., 2009, p.65). Por tanto, un proyecto que sea de trabajo en común entre todos los agentes que conforma la escuela y se propicie el compromiso y la participación de las familias y con la comunidad para lograr espacios seguros y regenerar dentro del territorio el tejido social.

¿Cómo comenzar un protocolo de intervención ante la violencia escolar en las escuelas? con base a lo que propone Galtung (1998) dentro del mapa curricular del plan y programa que ofrece la Secretaría de Educación pública (SEP) cuentan con dos materias fundamentales con la visión humanística, que no son considerados como asignaturas relevantes. Estas asignaturas están enfocadas a educar para la paz, contenidos que permiten reforzar los valores socioculturales, a manejar las emociones en cuanto al dialogo de forma pacífica y respetuosa.

La primera materia es Formación Cívica y Ética, que integra la enseñanza de valores desde la perspectiva intercultural hacia la propia lengua materna, desde la salud, la construcción de vínculos afectivos de confianza y solidaridad, la honestidad, el respeto y la justicia con la finalidad de mejorar la convivencia. La segunda materia es la Socioemocional, como nuevo modelo educativo brinda información y actividades que abona la empatía, la colaboración, el autoconocimiento, la autorregulación que constituye el conjunto de intervenciones necesarias para el alumnado en cuanto a su desarrollo del equilibrio emocional.

Esto es en beneficio para las infancias al “tener en cuenta las múltiples miradas, de manera flexible y trabajar en conjunto” (González, A., 2011. P.12). La utilización de la transversalidad en ambas materias se podría diseñar un plan estratégico de intervención para la detección, atención, erradicación y prevención de la violencia escolar.

= **Detectar:**

Ante un acto de violencia, identificar, actuar de manera inmediata y registrar en una bitácora los casos.

= **Implementación de estrategias para atender:**

Notificar a los profesores y directivos, desde el Consejo Técnico Escolar: colaborar en el desarrollo del plan de intervención. Notificar a los padres de familia, a la Supervisión Escolar, en caso de que los profesores y directivos no logren solucionarlo conforme a sus estrategias.

= **Trabajo colaborativo para la erradicación:**

La supervisión escolar debe atender los expedientes, dar seguimiento, involucrarse en el desarrollo del plan de intervención, y solicitar apoyo externo.

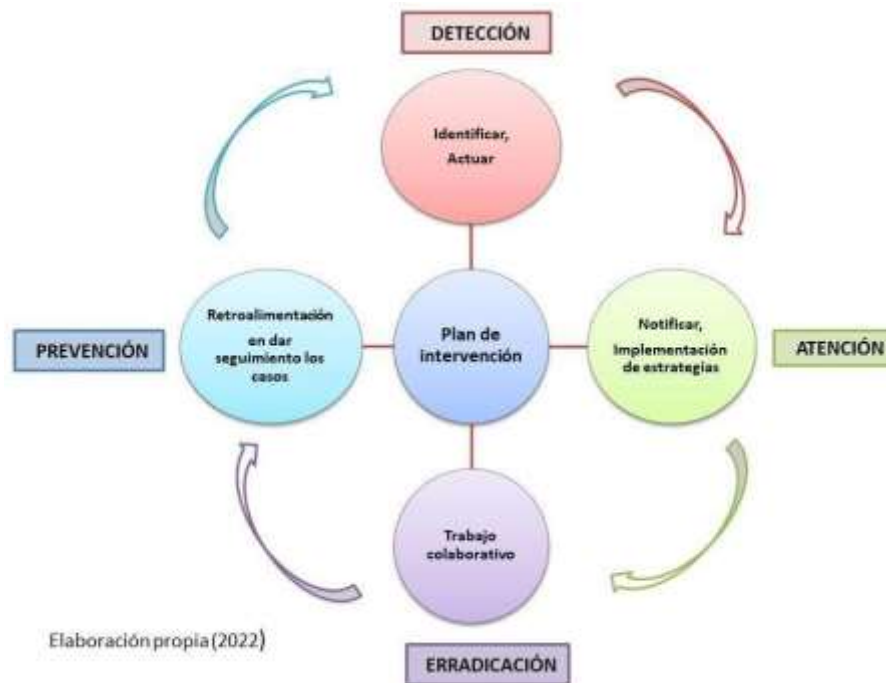
Las y los alumnos conozcan el plan de intervención para que identifiquen los signos que propicia la violencia escolar, y actuar de manera inmediata notificando al docente o al director. En caso de encontrarse solas o solos desde un mediador ejecutar la intervenir entre pares.

Las Madres y los padre de familia deben identificar los signos de violencia desde el entorno familiar y escolar de sus hijas y/o hijos, actuar de manera inmediata y notificar para prevenir situaciones graves, buscar apoyo con los profesores y directivos y aceptar el apoyo externo en caso de ser necesario.

= **Retroalimentación para prevenir:**

Dar seguimiento a los casos, retomarlo en los Consejos Técnicos, buscar apoyo externo cuando se requiera. Desde la educación para que predomine la paz la convicción de Galtung (1998) citado en Calderón, C., (2009) nos dice que la paz puede ser aprendida y enseñada.

**Figura número 6. Plan de intervención: detección, atención, erradicación y prevención de la violencia escolar**



## **CAPITULO 3**

### **MARCO METODOLÓGICO**

Esta investigación se realizó en tiempos de post-pandemia COVID-19, Para adentrarse a la escuela como parte del territorio de las infancias, fue necesario trabajar con el método del enfoque etnográfico, empleando la metodología cualitativa al entorno educativo por la importancia que contiene al describir y al analizar en los espacios de cultura y de la misma institución escolar. Proponiendo técnicas y/o herramientas como la observación no participante, la observación participante, las entrevistas semiestructuradas y la técnica visual del dibujo-entrevista, así como el uso de los instrumentos que motivaron en la ejecución y desarrollo durante el trabajo de campo como dispositivo para los procesos de socialización y construcción de las subjetividades de las infancias.

#### **3.1. LA METODOLOGÍA Y EL MÉTODO**

La metodología de este trabajo es de corte cualitativo, se basó en una serie de características tales como captar el significado de la información, con la finalidad de explicar y comprender los procesos sociales de las infancias envueltas en la repercusión de la violencia escolar. Desde las aportaciones de Malinowski (1884-1942) contribuye en gran medida a “interpretar y a conocer las identidades, costumbres y tradiciones de comunidades humanas, situación en la que se circunscribe la institución educativa como ámbito sociocultural concreto” (Maturana y Cecilia G. 2015, p.193).

Guber (2001) enfatiza que “la práctica de conocimientos busca comprender los fenómenos sociales desde la perspectiva de sus miembros” (p.5). Al concebir desde el análisis y la descripción de una realidad social específica, y a la exploración de una cultura; cualidad que proporcionó las reflexiones de los informantes sobre el tema de interés, y cómo estos pensamientos se convirtieron en acciones.

Para el empleo del método cualitativo, fue importante registrar las categorías de manera ordenada, que implicó la búsqueda de construcción de los detalles de la vida social que

se fueron recaudando durante el trabajo de campo. De modo que el uso de las técnicas deben estar orientadas a entrar en el proceso de la construcción social, con ello producir una imagen vivida mediante la descripción y comprensión de los medios detallados “cada persona que habla con usted en el campo le está ofreciendo el mejor regalo que puede obtener un investigador” (Díaz, S., 2011, p.6) de tal manera, evocó el intercambio simbólico de la práctica social desde la realidad que condujo al análisis.

En este estudio se desarrolla a través del método etnográfico, como una etapa inicial fundamentalmente a lo descriptivo de una cultura, de una comunidad, siguiendo a Rocwell, (2009), “los actores implicados establecen las relaciones en el campo y registrar experiencias involucra necesariamente una dimensión subjetiva” (p.49). Trabajar con éste método se logra el proceso social desde las actividades, las prácticas y las circunstancias de cada día con las personas de la localidad, de lo que dicen, de lo que muestran.

El proceso etnográfico permite el trabajo de campo, la participación directa en la vida cotidiana con los actores sociales, con una permanencia de tiempo al observar, escuchar, conversar y al preguntar, registrando cualquier dato e información que pueda arrojar en relevancia al tema de estudio para el análisis etnográfico. Reconociendo los sustentos epistemológicos de las corrientes fenomenológicas de la violencia escolar que representa en la subjetividad social en las infancias, y también la perspectiva hermenéutica al referirse a los significados en el contexto escolar donde ocurren las vivencias, los casos, donde se reproduce el fenómeno social en la cual se producen los significados.

Para el trabajo de campo etnográfico como garantía de confidencialidad, al director de la escuela primaria multigrado se le presentó el oficio correspondiente, asumiendo la responsabilidad de manejar adecuadamente la información estrictamente con fines educativos. A las alumnas y a los alumnos, también a madres de familia se les explicó el propósito de la investigación dentro la escuela y la importancia en que los nombres de las niñas y de los niños y demás agentes educativos quedarían bajo el anonimato, la propuesta fue aceptada optando por cambiar los nombres para proteger la identidad de la niñez.

### 3.1.1. La población de estudio

El trabajo etnográfico se llevó a cabo durante el ciclo escolar noviembre 2021-mayo 2022 (en post-pandemia) en la escuela primaria multigrado “Mi Patria es Primero”, ubicado en la calle Calzada de la Escuela, barrio de San Martín La Quinta, en la ciudad de San Cristóbal de Las Casas, Chiapas. La escuela alberga con una población de 123 alumnos, se trabajó con los alumnos de quinto y sexto grado, siendo un total de 36 alumnos: quinto grado 11 niñas y 8 niños, y sexto grado 7 niñas y 10 niños, entre las edades de diez a doce años.

## 3.2. LAS TÉCNICAS E INSTRUMENTOS

Las técnicas principales que se utilizaron en el enfoque etnográfico para dar respuesta a los objetivos y a las preguntas de investigación fueron dos: la observación participante y las entrevistas semiestructuradas, sin embargo en función al estudio pueden emplearse otras técnicas que permitan explorar desde otras perspectivas la información que contribuyan a un fin, y a partir de una triangulación válida la información para el análisis, fue el empleo de la observación no participante y el dibujo-entrevista. Durante el trabajo de campo se registró la información desde las fotografías, notas en el diario de campo y grabaciones.

La entrada a campo comenzó en noviembre del 2021 con los permisos correspondientes para el acceso a la escuela primaria multigrado “Mi Patria es Primero”, a lo que plantea Goode y Hatt (1982) “hay cierta variedad de necesidades a las que el estudio de las técnicas de investigación puede ayudar a satisfacer el trabajo de campo” (p.4), el registro de información se basó en la revisión de los libros de las materias Socioemocional y Formación Cívica y Ética de la Secretaría de Educación Pública (SEP), informes de convivencia escolar, y registro sobre las clases antes de la pandemia, en tiempos de pandemia COVID- 19 y en post-pandemia.

#### **Cuadro número 4. Las técnicas e instrumentos**

| <b>Técnicas</b>                | <b>Instrumentos</b>                   |
|--------------------------------|---------------------------------------|
| La observación no participante | Diario de campo, fotografías          |
| La observación participante    | Diario de campo                       |
| El dibujo-entrevista           | Registro de gráficos                  |
| Entrevistas semiestructuradas  | Formulario de preguntas y grabaciones |

##### **3.2.1. La técnica observación no participante**

La observación no participante para Díaz de Rada (2011) es considerada “aquella en la cual se recoge información o datos desde afuera, sin intervenir para nada en el grupo social, hecho, fenómenos investigado” (p.8), Las observaciones se emplearon en puntos estratégicos: a la hora de entrada y salida, en el receso y dentro del aula escolar, con la finalidad de registrar con notas de información desde el diario de campo, las interacciones sociales de alumno-docente, alumno-alumno, las relaciones de convivencia, las conversaciones y los juegos.

En el diario de campo se registraron las siguientes categorías que sistematizó la información para el análisis etnográfico:

- = Las formas de comunicación de los profesores con los alumnos y viceversa.
- = Los juegos y las conversaciones de los alumnos.
- = El esparcimiento de los alumnos dentro de la escuela (salón, patio, pasillos, baños).

##### **3.2.2. El instrumento el diario de campo**

El diario de campo, es un lenguaje que permite registrar las comunicaciones no verbales, como los gestos, el tono de la voz y la velocidad del discurso de las personas, que ayudan a interpretar el significado de las palabras, los sentimientos, las acciones, incluso de las pausas y los silencios. El diario de campo, permitió registrar notas, apuntes, datos, fechas, conversaciones cortas que van tomando un carácter concreto donde “cada persona transmite cosas importantes sobre sí misma, como las sensaciones, evaluaciones e interpretaciones del

investigador debe ser incluidas en los comentarios del observador” (Taylor y Bogdan. 1987, p.85), como también, anotaciones personales analíticos y reflexiones de lo que se está viviendo dentro del contexto de la investigación.

### 3.2.3. La técnica observación participante

La observación participante, es un elemento fundamental en todo proceso de investigación; donde el investigador se apoya para obtener datos e información y es considerada la técnica primordial de la etnografía, el concepto de observación participante, “es el ingrediente principal de la metodología cualitativa, también, es la expresión empleada para designar la investigación que involucra la interacción social entre el investigador y los informantes ya que se recogen los datos de modo sistemático” (Ibídem, 1987, p.32). De acuerdo con este autor, para esta investigación permitió el contacto directo con las niñas y con los niños mediante los diálogos, donde los acontecimientos se desarrollaron espontáneamente en cuanto a las palabras, las acciones, los gestos, incluyendo otros sentidos y sanciones como los silencios, las pausas derivados del comportamiento.

### 3.2.4. La técnica de entrevista

La entrevista como técnica, tiende a reproducir una expresión individual mediante una conversación entre dos personas entrevistador-entrevistado, con el propósito de dialogar mediante un discurso convencional, “la entrevista puede definirse como una técnica social que pone en relación de comunicación directa cara a cara a una investigador/entrevistador” (Gaínza, 2006, p.219). Para el uso de esta técnica, se entrevistaron a los alumnos de quinto y sexto grado de la escuela primaria multigrado “Mi Patria es Primero”, cada entrevista se estableció una fecha y hora programada y la información recaudada se registró mediante grabaciones en audio con la autorización de los mismos entrevistados.

Sierra (1998) nos dice que la entrevista es un cambio verbal, que nos ayuda a reunir los datos durante un encuentro, es de carácter privado y cordial, donde la persona se dirige a otra



y cuenta su historia (p.8). El investigador espera, busca, capta, accede a una información de manera verbal que el entrevistado expresa a las maneras de ver, de pensar y de sentir.

### 3.2.5. El instrumento formulario de preguntas

Para las entrevistas se utilizó un guion temático de elaboración propia (de acuerdo a las observaciones), con preguntas semiestructuradas al tema de la violencia escolar que se rigió por un esquema de acuerdo a las siguientes categorías: la escuela (la convivencia, los juegos, las relaciones e interacciones entre compañeros y docentes, las estrategias a las soluciones de conflictos entre pares), la familia (la convivencia en casa, los juegos, las relaciones e interacciones con mamá, papá, hermanas, hermanos y otros familiares) y el entorno social (en relación a la ciudad, a los problemas sociales, a los medios de comunicación y de tecnología y las emociones). El propósito de las preguntas orientadoras se basó en indagar también en aspectos de las prácticas cotidianas en relación del antes, durante y después de la pandemia COVID-19.

### 3.2.6. La técnica visual: el dibujo-entrevista

Analizar la problemática de la violencia escolar en la escuela primaria multigrado “Mi patria es Primero” se utilizó otra técnica, la cual se basó en el dibujo-entrevista, para “explorar diversos dispositivos metodológicos para trabajar con los niños y niñas en la investigación, permite completar la información con el seguimiento y registro de sus actividades cotidianas” (Núñez, *et al.* 2019, p.71). Al emplear el dibujo-entrevista es sin duda, una de las herramientas metodológicas para acercarse al mundo de significados de las niñas y de los niños, dispositivos que generan diálogos reflexivos desde el pensar y el sentir a partir de las expresiones gráficas, en relación a la convivencia desde casa con la familia y con el entorno social.

Rico (2018) explica que “las representaciones gráficas no solo permiten conocer sus referentes identitarios más cercanos, sino promover el dialogo y la reflexión con ellos (as), conocer sus puntos de vista, experiencias de futuro” (p.96). Este lenguaje gráfico que la

investigación permite la existencia de “una multiplicidad que significa reconocer también desde distintos ángulos y a través de distintas técnicas al trabajar con las infancias” (Ortiz, 2007, p.203), que puede mostrar otras realidades situadas desde la cotidianidad en el espacio en que habitan, el tipo de relaciones que establecen con los demás, reflejando la historia a partir de imágenes.

Al emplear la entrevista desde los dibujos conlleva a la explicación del relato, donde la narración permite expresar las ideas, las situaciones, los momentos reflexivos y analíticos. En resumen, los dibujos propician diálogos y un trabajo interdisciplinario, así como el desarrollo integral que el ser humano le permite expresar su sentir y su pensar, el dibujo da cuenta de “una condición subjetiva singular que al mismo tiempo representa a otros que no pueden dar testimonio de su historia [...] una experiencia personal y colectiva que presupone dar cuenta de la verdad material se produce el encuentro con dolorosas vivencias” (Torres de Aryan, 2013, p.578) las niñas y los niños cuentan una historia, la relatan y no solo es para sí, sino que trasciende potencialmente como historia colectiva.

Los elementos dibujados por los niños y niñas en sus trabajos, constituyen la elaboración de un discurso sobre su realidad, los referentes son seleccionados de entre muchos otros, para representar su comunidad, familia y su mundo de significados. Por ende, al realizar entrevistas sobre sus dibujos el niño remite su vida cotidiana, a su ser y estar en el mundo, a sus sueños además de ser una herramienta través de la pueden expresar sus gustos o disgustos, lo que les provoca miedo, alegría o tristeza (Rico, 2018, p.97).

### **3.3. DESCRIPCIÓN EN TRABAJO DE CAMPO EN LA ESCUELA MULTIGRADO “MI PATRIA ES PRIMERO”**

El ingreso a la escuela primaria multigrado “Mi Patria es Primero”, ocurre después de la post-pandemia COVID-19. La primera plática fue con los docentes explicando el objetivo general de la investigación al analizar las relaciones que establecen las niñas y los niños dentro del ámbito escolar en torno a la violencia escolar, entendiendo a la escuela como una representación del territorio de las infancias, lo cual fue satisfactorio contar con la autorización para trabajar con los alumnos de quinto y sexto grado.

Como primer acercamiento, fue importante relacionarme con las madres, los padres de familia, con las niñas y con los niños, de modo que mi relación y contacto con las personas de la escuela no era cercano, porque no fui como interina para dar clases. El director de la escuela me invito hacer un recorrido por la escuela, anotando desde el diario de campo los datos relevantes sobre su formación docente, datos generales de la escuela y lo que ocasionó el temblor en el año 2017, las dificultades y precariedades que enfrentan las escuelas multigrado, también, se revisó el plan y programa, los libros de Socioemocional y Formación cívica y Ética, el horario de clases, y se dialogó respecto a lo que contrajo como implicaciones la pandemia y post-pandemia y se realizaron notas relacionadas al barrio, para las evidencias se tomó fotografías con la autorización del docente y del comité de madres y padres de familia.

Parte de la socialización, estando dentro del aula escolar de quinto y sexto grado, contribuí a las actividades decembrinas realizando manualidades, que de manera positiva favoreció la relación con mi presencia porque al no ser maestra interina, ni tallerista tampoco estudiante normalista en educación primaria, más bien, era una persona ajena y extraña. Conforme a las actividades se obtuvo información general como los nombres reales de las niñas y de los niños, sus edades, el lugar de origen, lugar de residencia y el registro de las actividades extracurriculares de ellas y ellos, así mismo, a las doce horas del mediodía ayudé a las madres de familia en la repartición del refrigerio.

Respecto al horario de las clases, en agosto 2021 a marzo 2022 era de 9:00 a.m. a 12:00 del mediodía, sin receso y de manera intercalada, es decir los días lunes, miércoles y viernes recibían clases el grupo de sexto grado y los días martes y jueves a quinto grado. Se observó que ésta escuela multigrado no cuenta proyectos educativos basados en la prevención de la violencia escolar o programas relacionados a ello, tampoco proyectos comunitarios, sólo se enfocan en la enseñanza de las materias que rige la Secretaría de Educación Pública (SEP) desde el plan de estudios 2011, observando que el docente de grupo enseñaba con mayor frecuencia las asignaturas de español, matemáticas y geografía.

La técnica observación no participante, permitió registrar información de las relaciones que acontecía durante las clases. Observando las actitudes de las niñas y de los niños como

parte de su socialización; en relación cuando el docente estaba dentro del salón de clases y cuando no se encontraba, pues, cuando el docente estaba en el salón las niñas y los niños permanecían callados, y cuando atendía a las madres y padres de familia en la dirección, se paraban del pupitre para ir al baño, comenzaban a platicar, se reían al contar chistes, se insultaban, otros se enojaban, se gritaban, se empujaban o se jalaban los materiales como los cuadernos y los lápices.

En las semanas, se observó que las niñas y los niños a la hora entrada no acostumbran a saludar permanecían callados, después de un determinado tiempo comenzaban a entablar comunicación unos con otros. A la hora de la salida, los alumnos se dirigen a jugar en el área verde donde están los columpios y el sube y baja mientras papá o mamá llegaban a recogerlos.

La observación participante, comenzó desde los días de apoyo en la enseñanza de las matemáticas, esto se dio por cuestiones administrativas que el docente tenía que ir a la Supervisión Escolar pidiéndome de favor para atender al grupo. Después de explicar y apoyar en las actividades del docente, se implementó juegos grupales con la finalidad de fortalecer la socialización y la convivencia escolar, sin embargo, los juegos se realizaron dentro del salón de clases porque no estaba permitido el recreo, ni a realizar actividades en el patio por la Pandemia.

Se observó que en los juegos grupales en cada grado, es decir, quinto y sexto era notoria la división territorial; las niñas no les agradaban trabajar con los niños y viceversa, fueron pocos quienes accedieron a la integración de los grupos mixtos, mientras que las y los demás se opusieron y trabajaron con sus respectivos grupos de amigos. Lo que se jugó fue a ¡Basta!, y a ¡Sentados y Parados! fue impresionante que al finalizar los comentarios de ambos grados les pareció agradable, diciendo que era la primera vez que jugaban de manera grupal.

## Fotografía 2



Área verde donde están los juegos, esa tarde las alumnas y alumnos se turnaban para jugar al columpio y al sube y baja o palanca, diciembre 2021.

Las condiciones para realizar las entrevistas, el docente frente a grupo fue quien determinó la selección de los entrevistados, justificando el tiempo por la preparación en los temas para el examen bimestral y para sexto grado en la preparación al examen de admisión a la secundaria. Como también, no fueron entrevistas individuales, el docente seleccionó de dos en dos a los entrevistados y entrevistadas para que no fuera toda la semana.

El total de las entrevistas fueron diez: 5 entrevistas en parejas de quinto grado y 5 entrevistas en parejas de sexto grado. Se puede decir, que en cierto modo de manera improvisada se buscó alternativas a la hora de las entrevistas, que al momento y al final de las entrevistas la dinámica al estar en parejas enriqueció la información; ya que se obtuvo un proceso reflexivo en las niñas y en los niños respecto a las preguntas, porque para algunos entrevistados se cuestionaban para dar las respuestas.

Cuando se trabajó con la técnica de dibujo-entrevista, la dinámica consistió que las niñas y los niños eligieron de manera libre las categorías a dibujar como a la familia (papá, mamá, hermanos, otros familiares); al entorno social (la calle, el mercado, el parque, entre otros lugares), y a ellos mismos con la finalidad de describir sus emociones. El total de las

representaciones graficas fueron 34 de 36 alumnos, dos alumnos no se presentaron por cuestiones de salud.

Antes de iniciar con la actividad a las niñas y a los niños, se les explico las instrucciones que al finalizar levantarán la mano como señal de haber concluido con el dibujo; el tiempo para dibujar era una hora, y una hora y media aproximado para las entrevistas. Durante las entrevistas, hubo niñas niños que decidieron por voluntad propia compartir con las compañeras y compañeros sus dibujos y que escucharan sus diálogos reflexivos, también hubo quienes decidieron mostrar el dibujo y dialogar de manera personal expresando que se sentían inseguros al hablar frente a los demás por temor a las burlas y a las críticas, la cual fue aceptable y respetable.

### **3.3.1. Un escenario que se transformó por la pandemia SARS CoV2 (COVID-19)**

Después de las vacaciones de Semana Santa, en el mes de abril de 2022 los docentes y el comité de madres y padres de familia comunicaron el regreso a clases de manera presencial en la escuela primaria multigrado “Mi Patria es Primero”, con el horario habitual de 9:00 a.m. a 2:00 p.m. y con su respectivo recreo. Después de dos años de confinamiento por la pandemia COVID-19 las niñas y los niños de quinto y sexto grado se encontraban en la misma aula escolar.

El escenario regresó a la normalidad, siendo necesario y pertinente realizar comunicaciones con ambos grados, para generar procesos reflexivos sobre la convivencia en casa, en la escuela, así como las experiencias de las clases intercaladas que generó la pandemia COVID-19 y del regreso a clases en toda la escuela. La información se registraba en el diario de campo.

Que antes era más divertido porque teníamos receso sin usar el cubrebocas, podíamos correr, jugar futbol sin estar pendiente del cubrebocas (risas), y el después desde mi casa acordarme del cubrebocas porque si no, no nos dejan entrar a la escuela, me acuerdo más del

cubre bocas que de la tarea (risas) (**Brayan, doce años, sexto grado, comunicación 1, 27-04 2022**).

En cuanto a las emociones, las niñas y los niños dijeron que al estar en casa veían la televisión y jugaban con el celular olvidándose de las tareas sobre todo de la asignatura de matemáticas y de los exámenes, pero, la mayoría comentó estar en la escuela por la preocupación de las calificaciones. A pesar de los amigos, de los juegos y las conversaciones para las niñas y niños de sexto grado mencionaron estar nerviosos, con la preocupación referente a la preparación del examen de admisión a la secundaria, ensayar el vals y obtener la carta de buena conducta.

Feliz, si prefiero estar en la escuela por mis amigas, bueno, pero prefiero en casa por la televisión y por las levantadas, es que temprano hace mucho frío (**Evelyn, once años, quinto grado, comunicación 2, 27-04-2022**).

Respecto a las clases, las niñas y los niños expresaron que no es lo mismo el enseñanza-aprendizaje en la escuela que en casa, porque a la mayoría se les dificultó conectarse a una computadora o desde el celular o encontrar *ciber`s* para las clases virtuales. También para las madres, a los padres o algún integrante de la familia, se les dificultó enseñar o apoyar las a sus hijas o hijos porque desconocían del tema.

A veces surgen dudas y a mi mamá no sabía cómo, se enojaba o buscaba en el internet ejemplos hay como fuera maestra decía (**Joel, once años, quinto grado, comunicación 3, 27-04-2022**).

Los *ciber`s* solo hay uno por acá arriba” (señalando con su dedo índice la ubicación del *ciber*), hay otros pero están hasta arriba rumbo a Chamula y mi mamá ya no me mandaba porque no había quien me acompañara (**Erika, once años, quinto grado, comunicación 4, 27-04-2022**).

Dentro de los discursos con ambos grados, se analiza que la mayoría de las niñas y niños no tiene acceso a internet, un adulto les presta el celular para investigar tareas, jugar, escuchar música o ver videos en *youTube* o *tiktok*, no tienen cuentas en las redes sociales como *facebook*, y tampoco tienen Consola o *X-box*, son pocos alumnos con celulares o computadoras de uso personal. En cuanto a sus preferencias no les interesa escuchar la radio, prefieren ver caricaturas, programas de cocina, ver las novelas en televisión que en promedio del día son de tres horas a más, y las familias con solvencia económica cuentan con *Netflix* donde ven películas y series.

Estar en la casa, las niñas y los niños contribuyeron a la realización de otras actividades, como cuidar a los hermanos menores de edad, y ayudar a los hermanos mayores en limpiar la casa; como preparar la comida, hacer mandados. También trabajar con mamá o con papá en atender el negocio de comida, frutas, estar de ayudantes en el campo, en el transporte público de los colectivos, en la albañilería y en la carpintería, actividades que les absorbía tiempo olvidándose por completo en la realización de las tareas de la escuela.

Mi papá es albañil y yo me iba a trabajar con él de chalán todas las mañanas y ya regresábamos a tarde a la casa (**William, doce años, sexto grado, comunicación 5, 27-04-2022**).

Trabajo, vendo con mi mamá Arabela<sup>2</sup> en catálogo voy a dejar los pedidos y a cobrar (**Moisés, doce años, sexto grado, comunicación 6, 27-04-2022**).

En relación con la familia, quienes son hablantes del tsotsil mencionaron que solo lo hablan cuando están en casa, en el mercado o cuando van a Chamula, lo mismo sucede con la vestimenta. En la escuela no, porque el castellano es la lengua dominante como medio de comunicación e interacción en su cotidianeidad, al comunicarse en tsotsil puede ser causa de burlas de los compañeros.

---

<sup>2</sup> Arabela Cosméticos es una empresa mexicana que se dedica a la venta de productos de belleza como labiales, cremas, perfumes con la finalidad de entregar la mercancía desde el domicilio del cliente, las y los interesados en comparar pueden adquirirlo desde los catálogos.



Del tsotsil no me avergüenzo pero si me da un poquito de pena a que se rían o se burlen de mí, sobre todo las niñas, son muy burlonas, diciendo, habla chistoso. Pero si lo hablo un poco no mucho, y en mi vestimenta solo mi abuelita y mi mamá visten con la nahua y sus blusas bordadas, mis hermanas y yo no, porque sí, porque así nos acostumbraron desde chiquitos (se ríe) (**Alan, once años, quinto grado, comunicación 13, 22-02-2022**).

Las opiniones sobre al regreso a clases con el uso del uniforme escolar, las niñas y los niños mencionaron que es preferible usar otra ropa por la comodidad, solo en post-pandemia la escuela permitió el uso de la ropa casual. El uniforme escolar es obligatorio todos los días, en las niñas es falda y suéter de color azul marino, blusa de cuadros rojos y blancos, calcetas blancas, y zapatos negros, en los hombres camisa de cuadros rojos y blancos, suéter y pantalón de color azul marino y zapatos negros.

Otra vez venimos uniformados, preferible otra ropa más por la comodidad (expresión gestual de desagrado) (**Fernanda, once años, quinto grado, comunicación 7, 27-04-2022**).

Durante los meses de agosto 2021 a marzo 2022, la pandemia ocasionó que ambos grados no se conocieran. A partir del mes de abril con el regreso de las niñas y los niños a clases presenciales, la convivencia entre quinto y sexto grados comenzaba a surgir.

Yo no conocía a los de quinto grado, cuando los vi, dije ¡Wow!, apenas estamos conociéndonos (**Gilberto, once años, sexto grado, comunicación 8, 27-04-2022**).

En mi caso como vengo de otra escuela de Matamoros Tamaulipas, pues los de sexto estaban en otro salón y siente raro porque los de quinto están con ellos (**Pilar, 10 años, quinto grado, comunicación 9, 27-04-2022**).

Pues (titubea) hasta ahorita no hemos platicamos mucho, los niños desde el primer día ya comenzaron con sus relajos (**Rachel, 10 años, quinto grado, comunicación 10, 27-04-2022**).

Con el regreso a clases, las relaciones de las madres y padres de familia fueron notorios sobre todo a la hora de la salida, al preguntar por las tareas de los hijos, las pláticas con el comité respecto a las despensas donde cada alumno paga \$10.00 por una bolsa que contiene frijol, leche, maíz nixtamalizado. También, es un espacio de encuentro para las ventas de productos por catálogos y para las vendimias de dulces y golosinas.

Las mamás nos ponemos a platicar, aprovechamos el tiempo (se ríe), para comprar, vender, preguntar por las tareas, sobre todo los que tienen hijos chiquitos en primero y segundo grado.

Nos distraemos un rato, todos los días pensamos en los hijos, en el marido, en la comida (nuevamente se ríe) (**madre de familia, comunicación 1, 23-02-022**).

Ante la situación vivida en el contexto de pandemia COVID-19, a pesar del aislamiento la familia aún conservaba un lugar importante como agentes de socialización en la escuela multigrado “Mi Patria es Primero” en cuanto a los acuerdos determinados con los docentes. Como también, cabe resaltar que los diálogos reflexivos de las niñas y de los niños permitieron identificar la convivencia en la escuela que implicó a desarrollarse a una manera distinta, aislada, con el uso del cubrebocas, solo tres horas de clase, sin receso y sin salir al patio de la escuela a jugar por el peligro al contagio.

## CAPITULO 4

### ANÁLISIS DE RESULTADOS

En este apartado expone el análisis de los instrumentos utilizados en el trabajo de campo en la escuela primaria multigrado “Mi Patria es Primero”, entendiendo a la escuela como parte del territorio de las infancias. Se realizan los análisis descriptivos de la violencia escolar en dos apartados: la primera referente a lo que acontece dentro de la escuela y en el segundo apartado lo que suscita en la familia y en el entorno social que residen dentro del entorno escolar.

**Fotografía 3**



El salón de clases con sexto grado, hacía frío esa mañana y se estaba jugando a ¡Basta! Enero 2022.

#### **4.1. MIRADAS DE LA VIOLENCIA ESCOLAR EN LAS INFANCIAS DE LA ESCUELA PRIMARIA MULTIGRADO “MI PATRIA ES PRIMERO”**

De acuerdo con la información que las niñas y los niños proporcionaron desde los diálogos reflexivos. Se analizó que dentro del territorio escolar, los grupos de quinto y sexto grado tienen noción de la violencia escolar con el tema del *bullying*, sin embargo, relacionarse con la violencia para ellas y ellos es algo normal, porque en casa los adultos no dialogan sobre esta información, y en la escuela el profesor no profundiza sobre el tema.

La violencia escolar, al ser un fenómeno social que se vivencia en las aulas y en los pasillos, en los diálogos de las alumnas y de los alumnos se identificó dos casos. Ambos casos, los alumnos relataron actos sufridos de violencia escolar entre pares en antiguas escuelas, sin embargo, uno de ellos relató que en la actualidad ha tolerado actos realizados de violencia en la escuela multigrado “Mi Patria es Primero” por sus compañeros de grado al recibir amenazas e insultos verbales, a continuación se da a conocer los casos y para mantener la confidencialidad e identidad fue preciso cambiar los nombres de los alumnos.

#### Caso 1:

En mi antigua escuela todos los días y todo el tiempo me molestaban, me decían de cosas como burro, me pegaron la cabeza con un palo de escoba, me lanzaban papeles, en el recreo me tiraban el sándwich, me quitaban mi dinero, cuando iba al baño me sentía un poquito libre, porque como se tenía que ir uno por uno me sentía un poquito libre... (Se quitó el cubre bocas y suspira). Un día me estaban persiguiendo, empecé a llorar y tuve que llamar a unos amigos de sexto, para entrar al salón, el maestro mandó a todos a la dirección, eran como seis, algunos los suspendieron, pusieron cámaras de vigilancia en el salón, yo estaba mal, me hacían sentir mal, la cabeza para abajo, me dolía la cabeza, me dolía todo ya le decía a mi mamá y ella me creía... Por la pandemia las clases eran virtuales en el chat ponía el Santi es pobre, no sé porque lo hacían yo no los molestaba y el maestro lo miraba porque los regañaba, solo como tres amigos me defendían, hasta una niña me molestaba, no sé porque le caía mal.

En mi casa me iba a mi cuarto a dormir y me ponía a llorar, siempre con el dolor de cabeza. Como íbamos a regresar en la escuela, al final el director le dijo a mi mamá que tenían que cambiarme, que iban a suspender a dos o tres de ellos pero que el problema iba a seguir porque eran muchos, y por eso me cambiaron de escuela, ahora me siento tranquilo, solo extraño a mis amigos de mi otra escuela (Santiago, 10 años, quinto grado, entrevista 1, 02-03-2022).

## Caso 2:

Yo sufría *bullying* en el kínder me mordían, me pegaban, pues para mí es discriminación por ser gordito, flaquito, mis papás decidieron cambiarme de escuela y yo sufría porque mi papá es militar. Aquí si considero que sufro de *bullying* porque me molestan solo porque me junto con las niñas.

En esta escuela, el otro día que jugué con ellos a jugar futbol y me dijeron ¡Gilberto para la próxima no te queremos ver con las niñas! y yo (hijo de...) (expresión de enfado y golpeándose las manos) pero si son mis amigas, yo creí que me iba a llevar con ellos, pero como dicen groserías no quiero ese virus. El Andy fue quien me dio que no me junte con ellas, pero me seguiré juntando porque son mis amigas, y si es posible nos agarramos a golpes, yo por eso traigo una navajita, es chiquita pero por cualquier cosa. **(Gilberto, 11 años, sexto grado, entrevista 2, 24-02-2022).**

Las alumnas y los alumnos han aprendido a vivir con esta violencia, en ambos casos se considera el uso de poder de manera negativa, desde el punto de vista de Foucault sostiene que el poder en “una instancia negativa tiene como única función de reprimir al otro” (Delgadillo, 2012, p.164), cabe señalar que en los victimarios o agresores concebían a las víctimas a Santiago y a Gilberto estar a merced de sufrir actos de manera física y psicológica, que en ambos demostraban una gama de emociones y sentimientos como la tristeza, el dolor, el enojo, el miedo y la frustración al ir a la escuela sin voluntad propia. Para ambos alumnos, les dejó heridas y secuelas permanentes que a futuro van arrastrando y están en alerta de volver a ser víctimas por alguien más.

Dentro del territorio de las infancias, muchas veces están ante la presencia de situaciones de la violencia que son permanentes y reiteradas, donde la institucionalidad opera mediante el castigo, y no logra accionar o resolver estos problemas de forma adecuada puesto que los actos de violencia se han naturalizado e invisibilizado.

#### 4.1.1. La escuela

**Fotografía 4**



Fachada de la escuela primaria multigrado, noviembre 2021.

Las niñas y los niños en esta escuela primaria multigrado, vienen a jugar y a estudiar obligados por sus familias, la gran mayoría no les gusta el sistema escolar que implica levantarse temprano, usar el uniforme, hacer las tareas para la casa, no les gusta leer y escribir, mucho menos participar en las clases, lo que les agrada es jugar, y la lógica del juego ha sido una mirada como pérdida del tiempo para el adulto; por la relación asimétrica de poder, de superioridad y por la diferencia de edad. Se analiza que el espacio favorito de la escuela es el área verde por los columpios y el sube y baja, para Hermida y Agudelo (2007) enfatizan “que en el horario del recreo se producen prácticas sociales que rompen con la rutina” (p.37) y en ese espacio las niñas y los niños se sienten libres sin la presencia del adulto, porque dentro del salón de clases no les permiten conversar, jugar, incluso reírse.

Salimos al recreo y comenzamos a caminar por toda la escuela, no sentamos en las gradas, saludamos a los otros maestros y estamos ahí con otros alumnos también (**Sofía, 11 años, sexto grado, entrevista 3, 24-03-2022**).

La infraestructura de la escuela es pequeña, los trayectos que hacen las niñas y los niños a la hora de entrada es dirigirse al salón escolar, en el recreo se desenvuelven sin límites y surgen sus modos de relación social: las niñas no caminan solas, lo hacen en grupo donde se dirigen al área verde, caminan por toda la escuela y se sientan a comer en las gradas del patio, al término se levantaban y se dirigían al baño mientras observan la calle, en los niños se observó que caminan solos, y cuando juegan en grupo el punto de reunión es el patio de la escuela para jugar básquetbol o fútbol, la mayoría corren desmedidamente de un lado a otro, saltan en las gradas desplegando la energía en sus juegos con patadas, empujones, manotazos, se arrastran por el suelo, se lanzan objetos, etcétera. La escuela no es pensada para la creación infantil, más bien, es un lugar donde deben cumplir las normas de la institución y de la superioridad del adultocentrismo que se ha naturalizado cotidianamente.

#### 4.1.2. El aula escolar

El aula escolar, es un espacio de las relaciones intersubjetivas que las niñas y los niños conviven cinco horas diarias. A pesar de las horas, ha sido notoria la división territorial existente en ambos grados, debido a los intereses personales sobre todo en niñas y niños líderes quienes dirigen y ordenan a los grupo de amigas y/o amigos, como argumenta Velásquez (2012) que “el territorio es un nido que abriga realidades cambiantes no es un simple agregado de elementos o cosas, sino que es una construcción multidimensional e indivisible y una compleja red de interconexiones” (citado en Ibáñez y Mildrey M., 2015, p.54), entre las niñas y los niños líderes por cualquier mínimo detalle discuten, se insultan en voz baja para controlar el salón de clases.

Porque también tenemos derecho sentarnos en este lugar, no solo los niños pueden estar aquí, también nosotras, y porque nos gusta observar lo que ocurre en el patio, y porque a veces sentimos calor y rápido abrimos la puerta para refrescarnos **(Pilar, 10 años, quinto grado, entrevista 4, 02-03-2022).**

Las discusiones comienzan por la ocupación del salón de clases, a los niños les gusta sentarse cerca de las ventanas, mientras que las niñas fijan sus lugares de manera colectiva en medio de salón; se observó a un grupo de niñas de quinto grado que se posicionaban cerca de la puerta y no permitían que nadie se sentara junto a ellas, son cuestiones que podrían evitarse, pero parte de esta dinámica se desenvuelve a diario. Mientras que el posicionamiento del maestro era estar frente al alumnado quien aprueba y desaprueba las actitudes, las conductas sin dar explicación contundente más bien, se limitaba con las palabras “sí” o “no” a las niñas y a los niños.

#### 4.1.3. Las clases

**Fotografía 5**



Las clases de matemáticas con quinto grado 08-01-2022.

Las clases del docente, se observó que el proceso de enseñanza-aprendizaje se basa en proyectos tal como lo marca el plan de estudios 2011 y el plan de estudio 2017, aunque cabe señalar que existe una rutina en la interacción con las niñas y con los niños porque las clases se basa desde el método tradicional, es decir, el docente explica la actividad y no hay diálogos de participación. El docente al ser una figura de autoridad, para las niñas y para los niños les daba pena preguntar cuando surgían dudas, porque el docente a manera de juego comparaba el aprendizaje de los alumnos de sexto grado con los de quinto grado o viceversa, también cuando no entregaban las tareas, no leían con fluidez y cuando no comprendían las



instrucciones para realizar ciertas actividades, haciéndose notorio en los rostros de pena, de preocupación y sonrojados por la vergüenza bajando la mirada, irse a sentar o ir al baño como refugio al ser expuestas/os ante los demás.

Si estuvieran aquí los de quinto ya les hubieran ganado (durante la observación no participante, comentario que hizo el docente en la clase de matemáticas, los alumnos de sexto grado no daban con el resultado y fallaban en el procedimiento de las figuras geométricas área y perímetro, 08-01-2022).

Respecto al trabajo en equipo mixto, se observó que el comportamiento y las actitudes de las niñas y de los niños son negativas por la diferencia de edades y por el género, esto ocurre en ambos grados. Analizando que el docente de grupo no empleaba estrategias para estas actividades al trabajar en equipos mixtos, dejaba que las niñas y los niños eligieran de manera libre con quienes estar; sin embargo, se notó que excluían a quienes se encontraban solas o solos, lo cual el docente no decía nada al respecto.

Nos sentimos cómodas solo nosotras porque trabajamos a un mismo ritmo, también nos peleamos... (Titubea) No es que los rechazamos es que no trabajan, solo se ponen a jugar, sobre todo los niños, todos ellos (señala con el dedo índice), las compañeras de sexto grado si, quizás **(Yeni, 10 años, quinto grado, entrevista 5, 02-03-2022).**

En las clases también se verificó la distracción y la inquietud de los niños, por lo general hacían ruido al levantarse a cada rato de sus asientos, esparciéndose por el aula, en ocasiones gritaban, se burlaban de lo que oían y de lo que observaban, escondían los libros y los cuadernos de los otros compañeros, como también, se escuchaban los insultos verbales y de manera física se pateaban, y lo hacían cuando el docente escribía en el pizarrón. En las niñas de ambos grados por lo general suscitaron a la tranquilidad concentrándose con más facilidad, pero se cohibían al expresar sus emociones y preferían permanecer calladas y buscando escapatorias al ir al baño para platicar sin que nadie las oyera.

Porque a veces unos comienzan a jugar, nos contagian y hasta el último hacemos todo (Con risas) (**Brayan, doce años, sexto grado, entrevista 6, 28-02-2022**).

Las alumnas y los alumnos son respetuosos, como todo niño hacen travesuras, cuentas chistes, se ve la diferencia de grados, por ejemplo quinto grado son más inquietos y sexto grado son más tranquilos y responsables (**docente de grupo, comunicación 2, 08-01-2022**).

Se llega a la conclusión que dentro del salón de clases, se generan las formas de resistencia de subjetivación e las niñas y en los niños que en opinión de Galtung (1996) respecto a los comportamientos y actitudes en ambos grados en “cómo sienten y piensan, cómo perciben al otro, donde el comportamiento actúan en busca de intereses comunes y la acción creativa y constructiva puede causar daño o dolor al otro” (Calderón, C. 2009, p.70). Durante los meses, pocas veces el docente les decía algo al respecto, que en modo habitual se ha normalizado las prácticas cotidianas adiestradas a las actitudes, a los comportamientos y los juegos en la escuela.

Sexto grado, realizó como proyecto de la materia ciencias naturales la responsabilidad que implica cuidar un bebé, para ello tuvieron que trabajar en parejas asignados por el docente. Sin embargo, los comportamientos y las actitudes de las alumnas y alumnos demostraron la inconformidad al trabajar en parejas (alumna-alumno), y al no lograr hacerlo de manera individual, demostraron el desinterés al no cuidar de un huevo (representación del bebé), algunas parejas prefirieron no seguir con el proyecto quebrando el huevo, dejarlo abandonado en la escuela o lo olvidaban en casa, o simplemente las niñas y los niños no asistían a la escuela.

**Fotografía 6**



Proyecto de Ciencias Naturales “la responsabilidad”, los huevos son vestidos como bebés, les dibujan rostro y le ponen nombre. Se observó que esperan con entusiasmo la finalización de la actividad, como tradición llevan seis años consecutivos enterrando los huevos en el área verde que sirve como abono.

El profesor es el encargado de escarbar la tierra y cada alumno va depositando el huevo, a finales de febrero 2022.

En este proyecto, también causó disgustos de las niñas hacia los niños, porque las intenciones de los compañeros era esconder los huevos para asustar a las compañeras; una de ellas expresó su enojo al observar que su huevo se encontraba en el piso y como reacción fue darle un manotazo en la cabeza a uno de ellos, Los sucesos de esa mañana no fueron comentados al docentes, y el último día del proyecto se escuchaban las voces a manera de juego “vamos a matar a los huevos” lo cual no sucedió.

La escuela es una institución del estado, que por ende complejiza la labor educativa de los docentes, como autoridades promueven la educación en las infancias. Sin embargo, aún es invisible la serie de factores que preceden en las manifestaciones o las expresiones de la violencia escolar que se ha naturalizado en la forma de enseñanza con el abuso de poder.

#### 4.1.4. La relación entre pares

Los conflictos intergrupales han existido siempre y van deteriorando el nivel de armonía en la convivencia social en las escuelas, sustentando con lo que menciona Giménez (2005) que “la escuela como territorio es la construcción de las relaciones sociales que se va valorizado por un grupo social donde aseguran su reproducción y la satisfacción de sus necesidades vitales” (p.5). Se analiza la relación entre pares de quinto y sexto grado, al estar conformada por grupos los líderes al dirigir y al imponer normas en los juegos, en las decisiones referentes al trabajo en clases y en la selección de las amistades, ocurriendo a las riñas, así como a los insultos, un modo de vida que están a la defensiva y a darse a respetar.

#### **Las niñas y los niños de quinto grado:**

La relación social de las niñas hacia su mismo género es tranquila, todas se hablaban, pero no para convivir, cada niña permaneció a un grupo diferente. Las diferencias o disgustos suscitan por los juegos, por las amistades que genera a una oposición de intereses sin llegar a acuerdos.

No todas nos llevamos, las niñas molestan a otras niñas, les dicen de palabras, se ríen de ellas, rumorean de ellas (**Mariana, 10 años, quinto grado, entrevista 7, 02-03-2022**).

La relación de las niñas hacia los niños entabla conversaciones, incluso pueden jugar juntos a la hora del recreo pero terminan disgustados, incluso, hacen uso de la fuerza física y de manera verbal ante los arrebatos constantes que se dan entre ellas y ellos, tampoco hay oportunidad que trabajen en equipos. Un grupo de niñas que justifican estar a la defensiva confesaron que no les es de su agrado estar con los niños porque son groseros<sup>3</sup>, burlones e insoportables.

---

<sup>3</sup> Las palabras obscenas o groserías para el alumnado es una forma de comunicación verbal, propias de su cotidianidad al saludarse, al prestarse las cosas, al señalar o indicar señalar algo. -¡Hey tú pues verga pásame esto!-, -¡No mames pinche culero!-, -¡Quítate verga!-¡A la verga! Aunque no lo dicen delante de los docentes, ni de las madres o padres de familia.

Es que ellos nos molestan, y son demasiados groseros por eso no nos dejamos (**Kimberly, 10 años, quinto grado, entrevista 8, 02-03-2022**).

Yo les hablé a todos, pero no me junto con los niños porque son groseros, siempre se andan molestando (**Yeni, 10 años, quinto grado, entrevista 5, 02-03-2022**).

Pues yo no me llevo mucho con los niños, si me pegan les pego también, no me dejó (**Lorena, 11 años, quinto grado, entrevista 9, 02-03-2022**).

Los niños hacia las niñas notificaron que la mayoría de sus compañeras son tranquilas, pero, cuatro de sus compañeras les llegan a ofender y a molestar. Las niñas también participan en los juegos rudos, se acercan a los niños comienzan a molestarlos con insultos, jaloneos, se corretean provocando disgustos, enojos e insultos de manera verbal.

Sin hacerles nada, nos miran y comienzan a hacernos gestos, nos sacan la lengua, una de ellas pateo y da de jaloneos, a veces es por juego pero otras veces de la nada, la Lore nos mete el pie para que nos tropecemos sobre todo molesta más al Santi López para que la persiga pero después si le pegan no aguanta la Lore (**Ángel, 11 años, quinto grado, entrevista 10, 02-03-2022**).

Se molestan, digamos que hay veces que Lore o sus tres amigas empiezan primero a patear a Santi López y después Santi López solo la molesta y la corretea en el salón, siempre así lo hace desde que se conocieron, es por juego pero está mal que se peguen y se pateen, pero Santi López no pateo es ella la que le gusta jugar así (**Dulce, 10 años, quinto grado, entrevista 11, 02-03-2022**).

La relación de los niños hacia los niños pueden realizar las actividades sin problemas, suelen reírse, hacerse bromas, en los niños es normal llamarse por apodos o decir alguna grosería. Sin embargo pelean por obtener el poder al liderar y al no lograrlo surgen los pleitos y las discusiones de manera verbal con insultos, y con arrebatos al empujarse y al jalonearse.

Pues yo no hablo mucho con los niños, no muy me caen bien, pero a veces nos juntamos a jugar (**Omar, 10 años, quinto grado, entrevista 12, 02-03-2022**).

Las expresiones de las niñas y de los niños de quinto grado que se manifiestan en el espacio escolar, pueden ser entendidas como algo normal que de manera habitual así se relacionan por su edad. Ahora bien, se analiza las expresiones y relaciones entre pares de sexto grado.

#### **Las niñas y los niños de sexto grado:**

La relación social de las niñas con niñas de sexto grado durante el ciclo escolar, la convivencia fue armoniosa, no hubo motivos por discutir o pelearse entre ellas. Aunque tampoco hubo una cercanía cuando alguna de ellas estaba callada o no participaba en las clases.

Las niñas no son agresivas, ni problemáticas, son tranquilas a comparación de los niños, ellos si son intranquilos (**Evelyn, once años, sexto grado, entrevista 13, 24-02-2022**).

La relación de las niñas hacia los niños se saludaba, platicaba, pero preferían no jugar con ellos porque los juegos eran rudos, se decían groserías y ponían apodos sin consentimiento. Las niñas opinaron que la diferencia de edad y por la estatura, hay niños que son más agresivos que otros, como también es una etapa donde comienzan los gustos y el enamoramiento lo que provoca que los niños estén molestando a las niñas y ellas se intimidaban.

Pues yo no hablo mucho con los niños, no muy me caen bien, pero si a veces nos juntamos a jugar (**Gabriela, once años, sexto grado, entrevista 14, 24-02-2022**).

También me caen bien, pero no les hablo mucho no nos juntamos es que solo están molestando que si el Wicho le gusta a Sofía y cosas así (**Luisa, once años, sexto grado, entrevista 15, 24-02-2022**).

La relación social de los niños hacia las niñas expresaron ser tranquilas, no se peleaban y tampoco se gritaban. Los niños expresaron el alejamiento de sus compañeras por la etapa del enamoramiento y evitaban a ser expuestas a las burlas y abucheos de los niños.

Yo me llevo con mis amiguitas y como ellas son respetuosas yo soy respetuoso (**Gilberto, once años, sexto grado, de la entrevista 2, 24-02-2022**).

Casi no platico con ellas, pero mi relación es buena con respeto y ellas hacia mí (**Yain, once años, sexto grado, entrevista 16, 24-02-2022**).

La relación de los niños con los niños es una lucha de poderes por el liderazgo, como también, les costaba mantenerse en silencio y poner atención ya que desde sus celulares se dedicaban a ver videos musicales, incluso imágenes de contenido sexual para adultos. Por la edad, las riñas, las groserías, las amenazas y las burlas eran de mayor densidad; habitualmente los docentes de otros grados les llaman la atención por los escándalos (las risas, el bullicio y el arrastre de las sillas) que se escuchan provenientes desde el salón de quinto y sexto grado pero cotidianamente no hay inspección cuando ocurren las riñas.

No me llevo con ninguno porque me ven platicar o jugar con las niñas y me prohíben hacerlo (**Gilberto, once años, sexto grado, de la entrevista 2, 24-02-2022**).

Si les hablo pero no, son muy groseros no me junto con ellos y a todos les ponen apodos aunque uno no quiera o no les guste su apodo (**Ángel, once años, sexto grado, de la entrevista 10, 24-02-2022**).

Se creen grandes y tienen más fuerza, tienen escondido sus celulares y ven cosas de mujeres en internet (**Evelyn, once años, sexto grado, de la entrevista 13, 28-02-2022**).

Hay roces como ese ratito... (Hizo una pausa) El Andy empezó, le estábamos diciendo que no sabe defenderse y el Wicho dijo haber defiéndete tú y se enojó solo por eso creo... (Vuelve a hacer una segunda pausa).

Y casi todos los del salón nos ponemos apodos pero es un acuerdo, las niñas no, pero los niños si, solo que algunos se enojan por su apodo porque no les gusta, uno es George, el otro es Pepa, el otro Bichota (se ríe) que más... (Tercera pausa)

Solo eso, pero uno mismo se pone el apodo, como un niño se puso el Durdo, él solito se puso y hasta ahora se quedó así el Durdo y no se enojó (**Brayan, doce años, sexto grado, de la entrevista 6, 24-02-2022**).

Las niñas y los niños de quinto y sexto grado, se percibe desde estas apreciaciones una naturalización de formas violentas en sus relaciones, que se caracterizan por tener actitudes y comportamientos negativos y violentos a través de los insultos, al darse patadas, etcétera. Estas situaciones en las niñas y en los niños no se diferencia por la edad ni por el género.

#### 4.1.5. Los juegos y las estrategias para la resolución de conflictos entre pares

En el recreo, es donde se desarrolla la construcción del sujeto participativo y social que se configuran los encuentros intersubjetivos positivos y negativos que propician los juegos, Foucault menciona que el ser pacífico o conflictivo el poder se refuerza en el papel de



superioridad, y se ejerce el sometimiento ante el otro. Por ello, la mayoría no permiten ser dominados siendo la constante de todos los días en diferentes juegos, se puede decir, que el contexto de la escuela multigrado la violencia escolar está a flor de piel, donde los mismos niños y adultos han naturalizado los juegos como parte de la cotidianeidad.

Con mis compañeros ni se hable que es leve, bueno, a veces es leve. Están jugando por ejemplo futbol ya no respetan las reglas del juego, dan empujones, dicen groserías, patean muy duro y pueden golpear a un niño chiquito y ya no puedo decir más porque se me vienen en contra, son siempre, pero no es bullying (**Omar, once años, quinto grado, de la entrevista 12, 02-03-2022**).

(Titubea) ahorita nada porque no hemos salido al recreo, antes jugábamos muy rudo y tosco (**Gabriela, once años, sexto grado, de la entrevista 14, 28-02-2022**).

Efectivamente, los niños consideran que los juegos son rudos y pesados, hacen caso omiso a las normas, que al correr, al brincar, al patear la pelota fuerte, al empujarse, al encimarse unos con otros no percataban las consecuencias de los accidentes. En ambos grupos, no identificaron que los juegos rudos y las palabras obscenas como consecuencias de los actos pueden llegar a lastimar al otro de manera física y psicológica.

Los conflictos y los problemas suscitados entre pares en la escuela primaria multigrado, se deriva por la resistencia al ser oprimidos por niñas y niños líderes al controlar, manipular, prohibir, excluir desde los juegos, desde las conversaciones, en el trabajo en equipo y en la elección de amistades. Olweus (1998) citado en Calderón, C. (2009) menciona que hay tres dimensiones que generan el conflicto: la actitud desde las presunciones (aspecto motivacional que refieren a cómo sienten y piensan las partes de un conflicto y cómo ven sus propias metas y al conflicto en sí mismo), más el comportamiento (aspecto objetivo alude a cómo actúan las partes durante el conflicto: si buscan intereses comunes de manera constructiva o perjudica y causa dolor al otro), más las contradicciones (aspecto subjetivo el

cómo se manifiesta la violencia) (p.69), al no tener los mismos afines e intereses las niñas y los niños de quinto y sexto grado provocan la división territorial manifestando enojo y la molestia.

El profesor si tiene la autoridad suficiente para imponer la disciplina, pero por su doble función ya no hace caso o no se da cuenta... (Pausa) Debe de actuar rápido, llamar a los padres y ver lo que está pasando, si es desde en casa el problema o de dónde o porque como madres y padres de familia no debemos cerrarnos, con tantas cosas que están pasando en la sociedad hay que estar alertas de nuestros hijos, hijas **(madre de familia, comunicación 2, 23-02-2022).**

Los problemas a veces lo resolvemos, nos enojamos y lo resolvemos, nos peleamos y nos contentamos así todos los días, pero no llegamos a la casa enojados **(Brayan, doce años, sexto grado, de la entrevista 6, 02-03-2022).**

Si veo a alguien peleando le grito ¡Dale con la silla! **(Pilar, 10 años, quinto grado, de la entrevista 4, 02-03-2022).**

Gilberto: Si siguen enojados y quieren pelear pues a lo que sigue a puñetazos, si quieren que sea así y no hay otra opción pues así.

Luisa: (su compañera contradice el comentario de Gilberto) yo sugiero que no, más bien es ir a quejarse con el maestro, no pelear, porque si tú te metes a pelear te metes en problemas.

Gilberto: De hecho sí, avisar al profesor, pero si en ese momento tengo irá se me podría salir **(entrevista con Luisa y Gilberto, once años de edad, alumnos de sexto grado, 02-03-2022).**

Aquí no se regaña, mucho menos se puede castigar, ya no se jalen las orejas o se da de reglazos como lo hacían los profesores de antes, a mí

todavía me tocó regaño, pero los papás autorizaban, ahora si a un alumno se le hace algo, en la cárcel podemos ir a parar... Lo que se hace es llamarles la atención, si una niña se porta bien es que es una princesa, pero, sí se porta mal es una bruja.

Como docentes estamos al pendiente de lo que acontece en la escuela, platico con ellos, pues hay situaciones fuertes de violencia que vienen desde casa, a veces no podemos hacer nada aunque quisiéramos con toda el alma, no se puede, si yo le platicará de cada caso amaneceríamos platicando, lo que hacemos es mandar a llamar al papá, a la mamá, o ambos (**docente de grupo, comunicación 3, 14-12-2021**).

Las niñas y los niños de quinto y sexto grado, no implementan estrategias para resolver o darle solución a los problemas o conflictos cotidianos, saben lo que es y lo que no es correcto como al dar una patada, al lazar un balón cerca de otro niño o niña. Conocen el reglamento pero pasa por desapercibido haciéndolo a escondidas de los docentes porque el adulto de inmediato les castigará al no se percata antes de lo que acontece, sobre todo a la hora del receso los tres docentes desayunan en la dirección y dejan solos a los alumnos.

Bandura y Walters (1963) señalan que el comportamiento es el resultado de un aprendizaje por observación e imitación, donde los problemas o conflictos no hay una responsabilidad de auto reconocimiento por parte de las niñas y de los niños, más bien se excluyen y se culpan unos con otros. También, el silencio se hace presente por miedo o temor a las represalias y dejan pasar por desapercibido los problemas que suscitan en la escuela primaria multigrado.

#### **4.2. LA OTRA MIRADA DE LA VIOLENCIA ESCOLAR**

Aterrizado a la realidad educativa en la escuela primaria multigrado “Mi Patria es Primero”, es necesario tener en cuenta el contexto familiar y social a la que pertenecen las infancias que posterior a ello reflejan las conductas y comportamientos en la escuela, para ello

la técnica del dibujo-entrevista lleva a un segundo análisis, donde los niños de quinto y sexto señalan al adulto como figura de autoridad y de poder; como se sabe los adultos imponen las normas que confluyen las corporalidades, los lenguajes y las pautas de comportamiento en sus modos de vida. Para esta técnica se retoman a Rico y Núñez (2019) que desde los diálogos reflexivos en las niñas y en los niños estructuran parte de su socialización, es decir lo que se producen a escala de sistema-mundo, al interior de las familias, de la escuela, del entorno social y en las interacciones subjetivas.

#### 4.2.1. La estructura del adultocentrismo en la familia

El comportamiento y las actitudes se aprenden desde la familia, Rojas (2015) alude a la familia como agentes socializadores del sistema de crianza, y como figura del adulto representa la autoridad que tiene el control de castigar o de premiar de acuerdo a las acciones que realizan las niñas y los niños, modelaje que se va transmitiendo de generación en generación. Desde la posición de Bourdieu denomina *habitus*, señalando que las acciones de los individuos estructuran a la sociedad donde el adulto modela la internalización de las normas en cada familia, en cada institución y de la sociedad misma, que están en la búsqueda de poder que se adentra al territorio de las infancias y que en tal sentido conlleva a la violencia escolar.

Mamá es quien se encarga del cuidado del hogar y de los hijos, y si los hijos no hacen caso se tienen que regañar ahora que están pequeños porque grandes menos hacen caso (**madre de familia, comunicación 4, 23-02-2022**).

Los dibujos representan la diversidad de elementos que se muestran en la relación social con el adulto en casa, comparten la organización de actividades que realizan a diario como parte de su vida cotidiana. Cada dibujo-entrevista da pauta para señalar que las niñas y los niños de quinto y sexto grado de primaria han aprendido a vivir en esta violencia, y describen a las figuras adultas, como a mamá enojada, regañando, pegando derivado por las

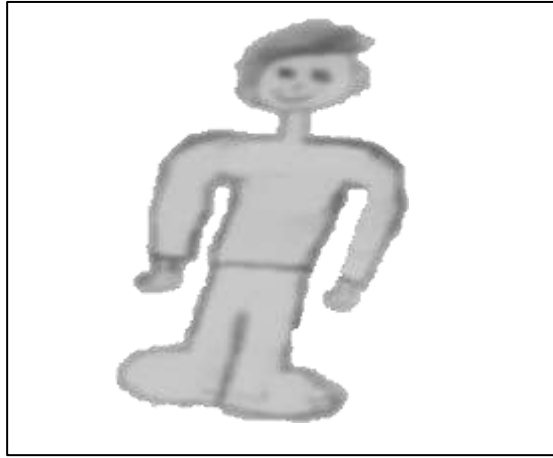
desobediencias de las hijas e hijos al no hacer los mandados, las tareas de la escuela, las labores del hogar, el no cuidar de los hermanos menores entre otros factores.

**Dibujo 1**  
**La familia. “Mi mamá nos regaña”**



Mi mamá nos regaña, no solo a mí, también a mis otras hermanas porque a veces se nos cae mi hermanita por no cuidarla, es que se cae ella solita, o si no porque jugamos con él perro y se aloca un poquito y como está más alto que ella la pasa a empujar a mi hermanita que tiene 3 años, bueno es que los perros y los gatos se atraviesan (**Yeni, 10 años, quinto grado, dibujo-entrevista 1, 09-02-2022**).

**Dibujo 2**  
**La familia. “Mis papás están separados”**



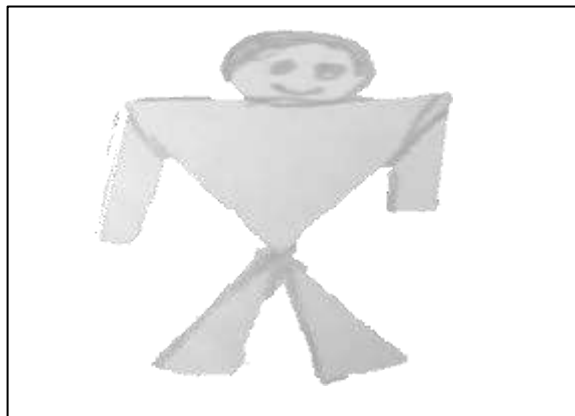
La relación con mi papá es buena, vivimos aquí en la esquina (cerca de la escuela), hacemos lo que nos dice el maestro, mi mamá también solo que regaña a cada rato y como mis papás están separados siempre andan discutiendo (**Brayan, doce años. sexto grado, dibujo-entrevista 2, 10-02-2022**).

**Dibujo 3**  
**La familia. “En casa estoy triste”**



Yo por no hacer mi quehacer, por no lavar mi ropa o no tender mi cama, o si no por no limpiar la cocina y no tirar los cascarones de huevos me regañan (**Rachel, 10 años, quinto grado, dibujo-entrevista 3, 09-02-2022**).

**Dibujo 4**  
**La familia. “Mamá nos regaña por no obedecer”**



A mis hermanos y a mí nos regaña más mi mamá porque no le obedecemos, no hacemos la tarea, o los mandados (**William, doce años, sexto grado, dibujo-entrevista 4, 10-02-2022**).

**Dibujo 5**  
**La familia. “Mi mamá se enoja cuando mi papá está borracho”**



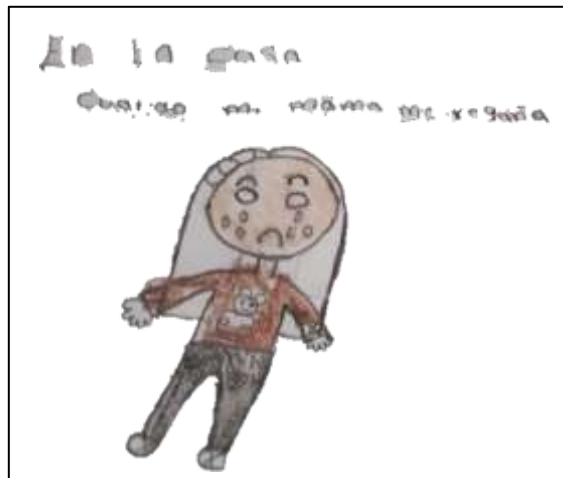
Pues en mi casa todo bien, y me regañan cuando no entiendo las cosas, mi mamá se enoja cuando mi papá esta borracho y cuando es así nos vamos a otro cuarto, yo duermo con mi mamá y mi papá, y mis hermanas ocupan los otros cuartos (**Jessica, doce años, sexto grado, dibujo-entrevista 5, 10-02-2022**).

**Dibujo 6**  
**La familia. “Mamá me regaña más”**



Ambos me regañan pero más mi mamá por hacer travesuras y porque no hago a tarea temprano (**Kevin, doce años, quinto grado, dibujo-entrevista 6, 09-02-2022**).

**Dibujo 7**  
**La familia. “Me peleo con mis hermanas y mamá nos regaña”**



Mi mamá me regaña porque nos portamos mal, sino porque me peleo con mis hermanas, somos tres yo soy la más chica, me ordenan a que lave los traste y ellas son las que les toca lavar, yo no y por eso peleamos (**Kimberly, once años, quinto grado, dibujo-entrevista 7, 09-02-2022**).



Torres de Aryan (2013) sostiene que “narrar o dibujar experiencias vividas es actualizar la emoción, son momentos de recuperación de la experiencia cotidiana que constituye al niño, en autor de su propia vida y de la vida comunitaria” (p.598). Los diferentes dibujos-entrevistas, remiten a una misma idea o concepto estructurado de la figura de papá al mencionar que les genera mayor miedo sobre todo cuando están en estado de ebriedad, cuando alza la voz al regañar y cuando pelea con mamá.

Hay niñas y niños que no viven con papá, a causa de ello les provoca coraje por el abandonado y el desinterés al no percibir los vínculos afectivos padre e hija/o. Son manifestaciones a una problemática que dificulta el desarrollo humano de las infancias y por ende las relaciones sociales.

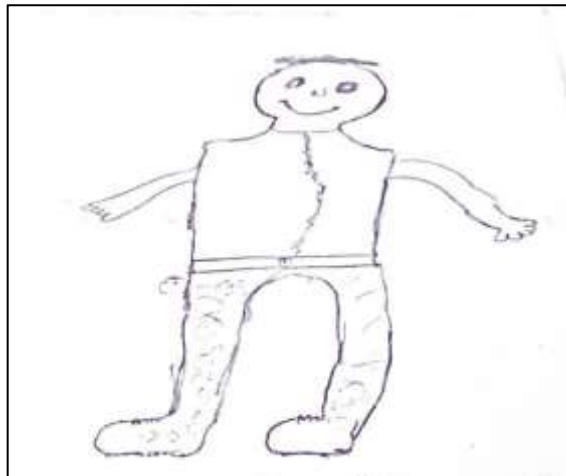
|                                                                                                                                                                                                                               |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p align="center"><b>Dibujo 8</b><br/><b>La familia. “Mi papá los fines de semana está borracho”</b></p>                                                                                                                      |
| <div data-bbox="540 1060 1109 1514" data-label="Image"> </div>                                                                                                                                                                |
| <p>Los fines de semana mi papá anda borracho, a veces nos regaña y en ocasiones se enoja con mi mamá y le pega y eso no me gusta, me siento triste (<b>Joel, 10 años, quinto grado, dibujo-entrevista 8, 09-02-2022</b>).</p> |

**Dibujo 9**  
**La familia. “Mi papá me pega si hago algo grave”**



La relación con mi papá es buena no nos pega solo si hacemos algo muy grave ahí sí (Erika, once años, quinto grado, dibujo-entrevista 9, 09-02-2022).

**Dibujo 10**  
**La familia. “Papá antes me regañaba”**



Con mi mamá buena, pero con mi papá no tanto, no vive con nosotros, antes si me regañaba ahora ya no porque no vivo con él (Luis, once años, sexto grado, dibujo-entrevista 10, 10-02-2022).

**Dibujo 11**  
**La familia. “Papá y mamá me regañan”**



Ambos me regañan, pero cuando no obedecemos a mi mamá, mi papá nos regaña fuerte-  
(Ingrid, 10 años, quinto grado, dibujo-entrevista 11, 10-02-2022).

**Dibujo 12**  
**La familia. “A mi papá no le hablo”**



A dos hermanas no las conozco y una es mayor cinco años que yo vive conmigo y nos  
llevamos bien, con mi mamá nos llevamos bien, con mi papá no le hablo (Sofía, once  
años, sexto grado, dibujo-entrevista 12, 10-02-2022).

En el caso de las hermanas y los hermanos mayores, la relación social también se expresa en las manifestaciones adultocéntricas, por lo que ceden la jerarquía de poder como afirma Foucault que “el poder de la autoridad no solo lo oprime, lo gobierna, sino que desarrolla las diversas formas de resistencia hacia ella” (Citado en Delgadillo, 2012, p.133). La relación con las hermanas y los hermanos, las niñas y los niños mencionaron que esta figura les representa coraje, enojo derivado por los juegos, por las labores del hogar, por las tareas de la escuela, por el cuidado de los hermanos/nos menores de edad, siendo una lucha constante en la resistencia de no ser sometidos a este poder donde se llega a manifestar de manera física en riñas, golpes, empujones, cachetadas, jalones de cabello y de manera verbal directa en amenazas, en los chantajes y verbal indirecta como las burlas.

**Dibujo 13**  
**La familia. “A veces discuto con mi hermana”**



La relación es buena, bien, pero a veces discutimos por cosas como el quehacer de la casa o porque no hago mi tarea (**Joselyn, 10 años, quinto grado, dibujo-entrevista 13, 09-02-2022**).

**Dibujo 14**  
**La familia. “En ocasiones discuto con mis hermanos”**



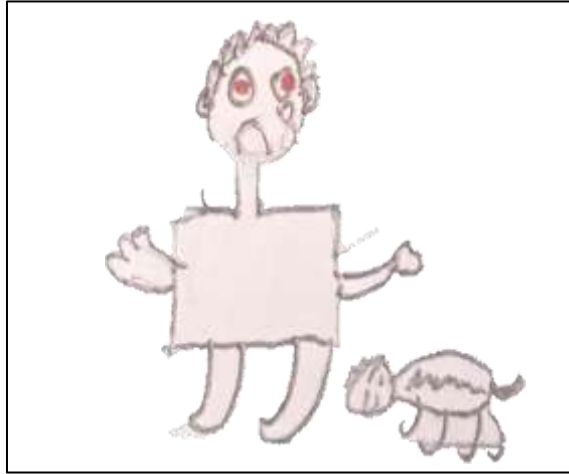
No me gusta enojarme pero en una ocasión estábamos jugando y le di una cachetada y ella rápido se quejó, y con mi hermanito es buena él me pega y me da de patadas (**Mariana, 11 años, sexto grado, dibujo-entrevista 14, 10-02-2022**).

**Dibujo 15**  
**La familia. “Mis hermanas mayores se enojan conmigo”**



Mi mamá me compra cosas como soy la menor pero mis hermanas como están casadas sus maridos les tienen que dar dinero y quieren que mis papás les sigan comprando cosas, ese es el gran problema que tienen conmigo, y yo me enojo (**Violeta, 11 años, sexto grado, dibujo-entrevista 15, 10-02-2022**).

**Dibujo 16**  
**La familia. “Peleo con mis hermanas y hermanos”**



Peleo con mis hermanas y hermanos y le doy la queja a mi mamá, a veces me siento solo (Ángel, diez años, quinto grado, dibujo-entrevista 16, 09-02-2022).

**Dibujo 17**  
**La familia. “Mis hermanos mayores me molestan”**



Mis hermanas son mayores y me molestan mucho, como se trabajan no les gusta lavar trastes y yo lo tengo que hacer, y mi mamá me regaña por yo me enojo piensa que no hago nada (Lucía, once años, sexto grado, dibujo-entrevista 17, 10-02- 2022).

**Dibujo 18**  
**La familia. “La relación con mi hermana mayor no es buena”**



La relación es perfecta pero pues cuando hay tarea de matemáticas me regañan. A veces mi carácter es un poco horrible, bueno no agresivo sino que me enoja muy rápido con papá y mi mamá y con mis hermanas. Con mis hermanas, mi hermanita me pellizca, pero con la mayor tengo muchos problemas, porque mi mamá tuvo una hija con su primer esposo pero como yo y mi hermanita somos de otro papá ella se fue a vivir con mi abuelita materna. Me tiene enojo y si no me quiere está bien yo acepto su decisión **(Gilberto, once años, sexto grado, dibujo-entrevista 18, 10-02-2022).**

#### 4.2.2. El adultocentrismo en la sociedad

La violencia escolar concierne a una serie de factores que preceden en la sociedad, como el barrio, la calle, el parque, en otros territorios que traspasan las relaciones y prácticas sociales en la escuela repercutiendo la subjetividad infantil. El adultocentrismo en la sociedad es una civilización cimentada en la superioridad basada en las relaciones de dominio que se perciben por el sistema de poder, desde los medios de comunicación en las publicidades en televisión, en la radio, en periódicos y en revistas, desde los medios virtuales del internet, también cimentadas por las desigualdades sociales, culturales, económicas, políticas, religiosas y demás que transfiere a eventos de violencia que estructuran de manera simbólica como la masculinidad que crea una cultura donde los niños por imitación al adulto aprenden a menospreciar a las niñas, al color de piel, a una cultura distinta que la suya.

En los dibujos-entrevistas las niñas y los niños expresaron su sentir sobre las inseguridades, los miedos y las euforias que actualmente se está viviendo en la ciudad de San Cristóbal de Las Casas por el grupo delictivo de los Motonetos<sup>4</sup>. Los procesos reflexivos fueron de lo que escuchan por los adultos, por la radio, de lo que dice en internet y cómo la niñez perciben a su alrededor, es común que en sus conversaciones y comentarios sean sobre motos, armas de fuego, balaceras, robos, enfrentamientos, venta de drogas, de carros robados, de personas asesinadas o desaparecidas, etcétera ocasionando barreras en su infancia que están en pleno desarrollo.

**Dibujo 19**  
**El entorno social. “Al ir de compras me siento insegura y con miedo”**



No salgo sola de mi casa, siempre voy con mi mamá porque es peligroso, cuando vamos de compras me siento insegura y con miedo (**Pilar, 10 años, quinto grado, dibujo-entrevista 20, 09-02-2022**).

<sup>4</sup> Los Motonetos: grupo de jóvenes y adultos indígenas y no indígenas que circulan dentro y afueras de la ciudad con motocicletas aportando armas de fuego, que participan en una organización con fines delictivos como la venta de droga, persecuciones, asaltos y demás. Desde los diferentes medios de comunicación se circulan las notas periodísticas y videos de los actos y enfrentamientos que suscitan terror y pánico en San Cristóbal de Las Casas.

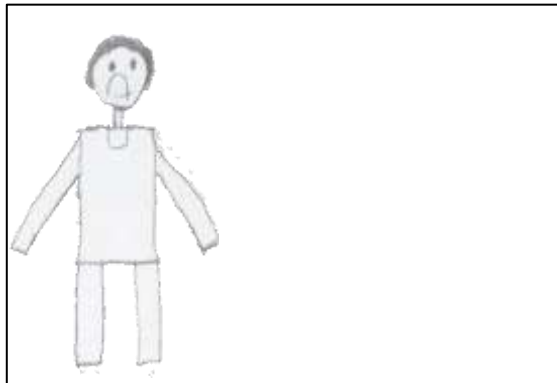


**Dibujo 20**  
**El entorno social. “Que paren las violencias”**



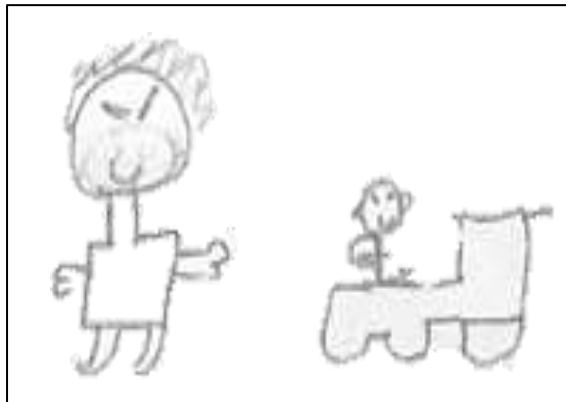
Que ya paren las violencias, en internet dicen que están robando mujeres y niños y la verdad yo si tengo mucho miedo (**Guadalupe, 10 años, quinto grado, dibujo-entrevista 19, 09-02-2022**).

**Dibujo 21**  
**El entorno social. “La Zona Norte es un lugar inseguro”**



Pues lugar inseguro, yo digo que allá arriba en la Zona Norte porque pasan mucho los Motonetos, por acá no los dejan pasar, y mis vecinos son pacíficos (**Santiago, 10 años, quinto grado, dibujo-entrevista 21, 09-02-2022**).

**Dibujo 22**  
**El entorno social. “Vi a un Motoneto golpear a un taxista”**



Sobre los Motonetos yo pienso que están mal, porque una vez mi papá y yo estábamos por el mercado de la Zona Norte y un Motoneto golpeo a un taxista, y el taxista no tuvo la culpa pero la gente de no hizo nada solo miraron, unos con miedo (**Omar E, once años, sexto grado, dibujo-entrevista 22, 10-02-2022**).

**Dibujo 23**  
**El entorno social. “Los Motonetos circulan en las calles”**



En la zona norte hay muchos Motonetos ahí dicen que venden armas y otras cosas y te pueden asaltar (**Noemí, once años, sexto grado, dibujo-entrevista 23, 10-02-2022**).

Los diálogos expresados también fueron referentes a propuestas, como manifiestan Borja y Pío (2013) que se necesita pautas para generar a una la cultura de paz en la sociedad.

**Dibujo 24**  
**El entorno social. “La ciudad necesita más vigilancia”**



Este... (Pausa) poner más vigilancia y cámaras de seguridad porque hay muchos ladrones y no salir solos a la calle (**Leonel, once años, quinto grado, dibujo-entrevista 24, 09-02-2022**).

**Dibujo 25**  
**El entorno social. “Más vigilancia en las calles”**



Mi opinión es que ponga más vigilancia en las calles porque hay lugares que no son seguros, por mi casa los vecinos son tranquilos, y que detengan a los Motonetos (**Liseth, once años, sexto grado, dibujo-entrevista 25, 10-02- 2022**).

**Dibujo 26**  
**El entorno social. “Que el presidente actúe contra la delincuencia”**



Opino que el presidente haga algo porque hay mucha violencia y los Motonetos están rodeando la ciudad, en donde vivo si, si es seguro, está tranquilo (**Fernanda, 10 años, quinto grado, dibujo-entrevista 26, 09-02-2022**).

**Dibujo 27**  
**El entorno social. “Tengo miedo al salir a la calle”**



Tengo miedo, y opino que se necesita pues más seguridad, menos deforestación y menos delincuencia o asaltos (**Dulce, once años, sexto grado, dibujo-entrevista 27, 10-02-2022**).

#### 4.2.3. La infancia y la expresión de las emociones

El estado emocional cotidianamente se expresa a través de los movimientos, como es el sentir a través del llanto, de la risa, al golpear, al brincar de alegría, etcétera. En las emociones no se trata de inhibir la expresión del cuerpo, sino de obtener alertas ya que es otra manera de lenguaje que está comunicando la niña y/o el niño que el adulto en ocasiones no percibe, razón por la cual las emociones negativas provocan los conflictos entre pares y si no son atendidas a tiempo pueden desatar situaciones de riesgo entre ellas y ellos.

De esta manera, en los dibujos-entrevistas a las niñas y a los niños de quinto y sexto grado se les pidió que en ese preciso momento expresaran sus emociones, cuáles eran sus estados de ánimo, cómo se sentían consigo mismos, al estar ese día en la escuela y cómo se sentían en relación a los vínculos con sus respectivos/as amigas y/o amigos de la escuela. De manera gráfica se dibujaron que en ese momento de vida, se constituyeron al incorporar los colores de su vestimenta, el peinado y las expresiones faciales, se puede decir que cada dibujo da cuenta de una condición subjetiva de las experiencias vividas desde la emoción de su propia vida y la de los demás.

| <b>Dibujo 28</b><br><b>Las emociones. “Estar con mis amigas me hace sentir bien”</b>                                                                                                                                    |                                                                                      |  |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------|--|
|                                                                                                                                                                                                                         |  |  |
| Me siento bien con mis amigas, no me dicen nada, más bien no me he dado cuenta, pero sí, a veces me siento mal porque en mi casa me regañan ( <b>Luisa, once años, sexto grado, dibujo-entrevista 28, 10-02-2022</b> ). |                                                                                      |  |

**Dibujo 29**  
**Las emociones. “Me acepto como soy”**



Me siento bien con mi físico, con el color de mis ojos, las niñas no me dicen nada, los niños se burlan por todo. (**Gabriela, once años, sexto grado, dibujo-entrevista 29, 10-02-2022**).

**Dibujo 30**  
**Las emociones. “Me siento bien”**



A veces los niños se ríen por todo, pero me siento bien, me gusta mi cabello corto, y mis zapatos, no sé si los demás me respetan o no (**Mónica, 10 años, quinto grado, dibujo-entrevista 30, 09-02-2022**).

**Dibujo 31**  
**Las emociones. “mis amigas y yo nos reímos”**



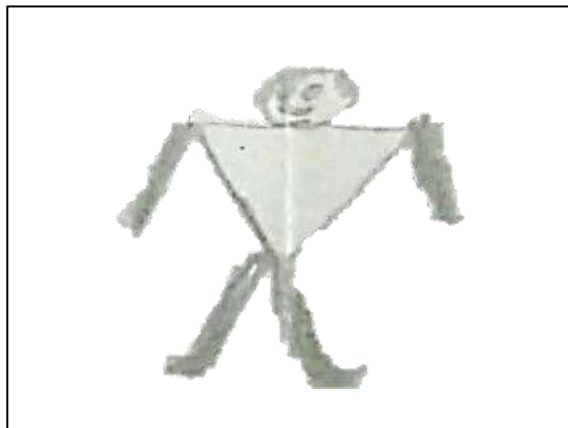
Con mis amigas en la escuela platicamos, siempre nos reímos, si me siento bien no tenemos problemas, cuando me regañan o me llaman la atención me pongo triste no lloro a veces me enoja (**Evelyn, once años, sexto grado, dibujo-entrevista 31, 10-02-2022**).

**Dibujo 32**  
**Las emociones. “Me siento bien, feliz”**



No he tenido problema alguno por mi físico, por mi estatura (titubea) aunque mis compañeros me dicen de cosas, me enoja pero me siento bien, feliz (**Yain, 10 años, quinto grado, 09-02-2022**).

**Dibujo 33**  
**Las emociones. “Nadie se ha metido conmigo”**



Todo bien, estoy bien así bajito, nadie se ha metido conmigo, y si se meten no me dejaré (Moisés, doce años, sexto grado, dibujo-entrevista 32, 10-02- 2022).

**Dibujo 34**  
**Las emociones. “Me siento feliz”**



Me gusta mi cabello, me siento feliz, bien al estar con mis amigas, con los niños no, ellos me caen mal y me hacen enojar (Lorena, once años, quinto grado, dibujo-entrevista 34, 09-02-2022).

El fenómeno de la violencia escolar, se da a lo que acentúa la teoría de Bandura (1973-1984) que influyen los diversos factores ambientales y también por el proceso modelado simbólico donde las conductas y las actitudes negativas van incrementando en la convivencia diaria en las infancias, reflejando lo que viven y lo perciben. La sistematización de las



prácticas en la convivencia va ocurriendo de forma simultánea y en distintos espacios de la escuela.

Analizando que el reflejo del adultocentrismo interviene en el ejercicio de las prácticas de conflicto y de violencia, como agentes socializadores condicionan mediante la jerarquía y la autoridad, teniendo en cuenta a Bourdieu (1997) al mencionar que se logra establecer sometimientos en los actos de obediencia hacia los discursos dominantes. Un reflejo que provoca un estado emocional que influye de manera positiva (en qué les contribuye), o negativa (cómo les afecta) en la vida de las infancias.

A partir del trabajo de campo etnográfico tomando en cuenta el objetivo general, los objetivos específicos y las técnicas empleadas de la observación no participante, participante, las entrevistas semiestructuradas y el empleo del dibujo-entrevista, se puede decir, que la escuela primaria multigrado “Mi Patria es Primero” no está ajena al fenómeno de la violencia escolar. Las relaciones de violencia se dan por los usos y abusos de las constelaciones de poder poscoloniales de las prácticas adultocéntricas por la familia, la escuela y por el entorno social que conllevan a la imposición de valores, a la dependencia de las normas, a su vez, por en el funcionamiento de la jerarquía institucional que invisibilizan el reconocimiento de las infancias en relación a sus derechos, debilitándolos por ser menores de edad, concibiéndolos como objetos de las propias acciones de las personas adultas; reflejo de las conductas y acciones que tienen las niñas y de los niños en dicha escuela primaria multigrado.

La escuela primaria multigrado “Mi Patria es Primero”, devela y/o refleja indicios de violencia escolar entre pares, situaciones que se viven a diario y van ocurriendo de forma simultánea entre los distintos actores y en distintos espacios de la escuela, que en las formas de relacionarse en las niñas y en los niños es asimétrico, y sigue siendo invisible para los docentes, para las madres y los padres de familia. En el cuadro 5, se muestra tales indicios de la violencia escolar que reflejan las causas influyentes por los ambientes familiares, escolares y sociales, por ende las manifestaciones son de manera física, psicológica y verbal que en sus acciones conllevan a las riñas, a los insultos y demás, cabe señalar que las producciones de las

experiencias previas de cada niña y niño con el mundo exterior, estas acciones las reproducen en la escuela, sin embargo, las consecuencias de este fenómeno se ha tolerado y naturalizado.

**Cuadro número 5. Los indicios de la violencia escolar en la escuela primaria multigrado “Mi Patria es Primero”**

| Tipo de violencia                                                                         | Las causas que influyen | Las manifestaciones | Las acciones                                                                                                   | Las consecuencias                                                                                                                                                                                            |
|-------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------|---------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Violencia escolar entre pares.                                                            | El entorno familiar.    | Física.             | Patadas, golpes, manotazos, puñetazos, bofetadas, empujones, pellizcos, jalones de orejas o cabello, rasguños. | <ul style="list-style-type: none"><li>- Daños en las relaciones sociales.</li><li>- Abuso de poder.</li><li>- Maltrato físico y psicológico que se han naturalizado, normalizado e invisibilizado.</li></ul> |
|                                                                                           | El entorno escolar.     | Psicológica.        | Permanecen callados, enojados, tristes, con miedos, se intimidan.                                              |                                                                                                                                                                                                              |
|                                                                                           | El entorno social.      | Verbal directa.     | Riñas con insultos, groserías, sarcasmos, apodos, amenazas, expresarse mal de alguien, acusaciones infundadas. |                                                                                                                                                                                                              |
|                                                                                           |                         | Verbal indirecta.   | Murmuraciones, rumores, burlas, miradas, gestos, dejar de hablar, rechazar, excluir y abandonar.               |                                                                                                                                                                                                              |
| Elaboración propia con los datos obtenidos en el trabajo de campo etnográfico, 2021-2022. |                         |                     |                                                                                                                |                                                                                                                                                                                                              |

La violencia escolar, coloca a una posición privilegiada a los adultos que despoja a las infancias como sujetos sociales y de derecho, que sin duda su participación sigue siendo delimitada al desarrollo local, es por ello que “trabajar con niños y niñas ya no es sinónimo de hacer algo para ellos (protegerlos, enseñarles, etc.), ni sobre ellos, más bien es trabajar con ellos” (Walsh, 2007, citado en Ayora y Gerardo A, 2018, p.36). Sin embargo, desde el currículo educativo en la escuela primaria multigrado “Mi Patria es Primero” no cuentan con proyectos comunitarios respondiendo a las necesidades de las niñas y de los niños, tampoco a la diversidad del contexto local y no hay interés en modificar las prácticas internas que implique a enfrentar las situaciones por los conflicto que son cotidianas en las niñas y niños y que desencadenan a la violencia, por lo que implicaría compromisos, tiempo y trabajo extra para los docentes y para las madres y padres de familia.

Desde la conjetura de Sanmartín (2010) mediante los diálogos con las niñas y con los niños en ambos grados de la escuela primaria multigrado “Mi Patria es Primero”, este indicio

de la violencia escolar conlleva a un círculo vicioso no solo para las alumnas y a los alumnos de quinto y sexto grado, también se percibe en los otros grados al ponerse apodos, al jugar de manera rudo y pesada, donde las peleas son constantes y en la manera de tratarse verbalmente son con groserías, estarse gritando y reírse de las desgracias ajenas. Los alumnos en cada momento buscan obtener el poder y el control de liderazgo hacia el otro que va fragmentando la socialización en la convivencia entre pares.

Para finalizar con el análisis, en la escuela multigrado “Mi Patria es Primero” no se obtuvo la coparticipación infantil ni con quinto y ni con sexto grado, porque desde un inicio el docente frente a grupo interpuso las condiciones para el trabajo etnográfico con las niñas y con los niños, por consiguiente se logró establecer diálogos reflexivos. Estas son situaciones que en el cotidiano escolar los docentes desde las prácticas educativas buscan la internalización de los intereses del poder en la subjetividad de los individuos, donde las voces de las niñas y de los niños siguen siendo invisibilizadas, negando sus capacidades de crítica, análisis y reflexión y de incidir en sus participaciones y de colaboración con el territorio y con la sociedad adulta.

## CONCLUSIONES

“No podemos cambiar todo lo que enfrentamos, pero mientras no lo enfrentamos no podemos cambiar nada”.

(James Baldwin)

En el contexto en que se está viviendo en el actual Estado de Chiapas y en cada municipio como San Cristóbal de Las Casas, afecta en gran medida el cumplimiento de los Derechos Humanos de las niñas, de los niños y de los adolescentes, considerando que la figura adultocéntrica como modelo, impone su autoridad en la formación cognitiva y actitudinal, que va radicando el desconocimiento de la subjetividad infantil; situaciones que conllevan a la restricciones como sujetos sociales y de Derecho. Es de preocupación develar que en las escuelas como parte del territorio de las infancias, la violencia escolar se esté gestando de manera paulatina y silenciosamente en los procesos de socialización, que en relación al adultocentrismo son factores que este fenómeno conlleva a las relaciones asimétricas y que la infancia la ejerza rápidamente hacia la violencia.

Durante el trabajo de campo etnográfico en la escuela primaria multigrado “Mi Patria es Primero”, las diferentes formas en que socializan las niñas y los niños, y desde los diálogos reflexivos, se notó que es conllevado por las relaciones de poder, que constituyen las significaciones en cómo perciben las violencias unos con otros, cómo la viven qué piensan de ello, qué emociones experimentan, cómo les afecta en su vida cotidiana desde casa, desde la escuela, desde la calle y en otros espacios, y de qué forma solventan la violencia. Frente a las violencias las niñas y los niños generan sus propias formas de resistencia y sus procesos de subjetivación que los constituyen a sí mismos desde su desarrollo de aprendizaje y que han aprendido a desenvolverse desde la autodefensa para sobrevivir en el medio social adverso, ante el rechazo a la normatividad o como ejercicio de poder hacia los más vulnerables; la mayoría son los niños quienes ejercen y poseen mayor poder al provocar roces y fricciones,

La violencia escolar, son dispositivos de poder (prácticas añejas causadas por las fracturas históricas, sociales, políticas, económicas, culturales, religiosas entre otras que se han

aprendido y que estas prácticas se van renovando y reflejando en las conductas antisociales que generan a los comportamientos violentos), donde las relaciones sociales desde la convivencia en el entorno escolar se fragmentan. En la escuela primaria multigrado, las niñas y los niños tienen un compromiso ético en sus relaciones de socialización, la relación en la cual la mayoría de las niñas no juegan con los niños, al menos que sea en el área verde donde están los columpios y en el sube y baja, como también, para relacionarse con las niñas deben estar tranquilos y sin juegos rudos, lo contrario de los niños que al unirse a ellos es soportar los apodos y los juegos rudos, es notable la división de género entre compañeras y compañeros.

El fenómeno de la violencia escolar es intencional, movable, de tácticas y mecanismos que dejan a las víctimas secuelas sentimentales y emocionales permanentes, desde los dibujos-entrevistas se notó la violencia de género, el adultocentrismo, el maltrato fuera y dentro del hogar que se ha aceptado y se ha legitimado desde las conductas y comportamientos. Desde los diálogos reflexivos, el posicionamiento crítico de las niñas y los niños en sus respectivas familias les molesta que les regañen por situaciones que pueden llegar en acuerdos para el aseo de la casa y que mamá no interceda dándole la razón los hermanos/as mayores, que les peguen por cualquier situación que a veces no logran comprender el por qué; sintiéndose tristes y avergonzados, están en desacuerdo porque no es su responsabilidad cuidar a los hermanos menores, ya que no tienen la edad suficiente para cargarlos que incluso deben faltar a clases para dicho cuidado, lo que desean es tiempo libre al descanso y al juego, como también les lástima y les enoja presenciar los pleitos de mamá y papá.

En la escuela, no les parece que el docente les compare unos con otros porque se llegan a sentir mal, incluso les dan ganas de llorar ante la frustración e impotencia de seguir con las actividades; es por ello que no les gusta estudiar, hay quienes no hacen nada porque les da pena preguntar y acercarse al maestro para decirle que no comprendieron las indicaciones, y para evitar las burlas de los compañeros, y el regaño del docente lo cual prefieren callar. Ante tales situaciones, las niñas y los niños se solidarizan pasándose la copia, prestándose lápiz y borrador, incluso piden permiso para ir al baño que en el trayecto hablan de lo sucedido, por consiguiente se enojan que los otros docentes les regañen a cada rato expresando la injusticia

que no quieren verlos correr, platicar en voz alta, que deben estar sentados y en silencio, el apoyo entre todas y todos es dándose consejos y soluciones como el “tranquilízate, no hagas caso”.

El aprendizaje y la experiencia que se obtuvo con las niñas y los niños de quinto y sexto grado en esta investigación desde el enfoque etnográfico, alude a la ética profesional que persuadió y que ahora se pretende dar a conocer esta problemática, que en las prácticas cotidianas la violencia se viven en las escuelas como parte del territorio de las infancias. Que invita a reflexionar y analizar que la violencia escolar se adscribe a una cultura adultocéntrica y que por consiguiente genera y transforma el territorio de las infancias a un espacio de tensión, por esa razón, es importante escuchar las voces de las niñas y de los niños para generar la protección y/o revelación ante las normas y ante el abuso del poder.

La interrelación de mi participación en la escuela fue limitada, al término de las clases los docentes debían ir a la supervisión escolar a entregar documentos por lo que para obtener información eran en tiempos cortos y establecidos por ellos, así pasó con las entrevistas, el docente seleccionó a las niñas y a los niños con el argumento de no atrasarse en las clases por los exámenes y demás, lo mismo ocurrió con las madres y padres de familia al no tener acceso a entrevistarlos a falta del respaldo por parte de los docentes argumentando por el tema de investigación que era enérgico, sólo una madre de familia permitió tener una comunicación y esto sucedió porque a la hora de la salida preguntó si era interina a lo que le respondí que no, y al explicarle los motivos se le hizo interesante y accedió a responderme algunas preguntas de manera informal, al instante y sin la autorización de grabarla. Como también, en el regreso a las clases presenciales mi tiempo en la escuela fue aún más corto y no se logró interceder en la realización de algún taller o plática, pero sí se logró realizar el enfoque etnográfico no solo para identificar el problema, sino llevara a cabo un análisis que comprenda la importancia en atender la violencia escolar.

Puedo decir, que las relaciones entre adultos y la infancia son asimétricas; en las prácticas cotidianas de los adultos son los regaños, los insultos, los golpes de menor grado de intensidad que se normalizan y se prueban como aplicaciones correctivos de disciplina,

incluso, aunque no es permitido el hostigamiento, el maltrato, el abandono, la explotación, los descuidos, la negligencia y sea castigado el abuso sexual, llegan a invisibilizarse. En los procesos de socialización es nula la participación y cooperación de las infancias, donde las dependencias de autoridad adultocentricas justifican por la falta de madurez, de conocimiento y por la edad en la cual aún no están aptos para incorporarse a la participación en proyectos en beneficio al desarrollo local; si bien la transmisión y la educación es parte integral del proceso de desarrollo que se menosprecia con frecuencia al niño y a la niña en la comunidad escolar, familiar y social.

Desde el seno familiar, el adulto determina el proceso de socialización mediante la aplicación de correctivos desde los valores y las normas que en algunas familias llegan a abusar del poder, cuya autoridad va propiciando a un entorno de maltrato infantil expresado de manera física, verbal, psicológica, incluso sexual; que van desde los regaños y humillaciones, así como los descuidos, la negligencia, el abandono, la explotación y el abandono. Estos abusos de violencia es normalizada socialmente donde los agravios dejan secuelas permanentes que son percibidas en los comportamientos y actitudes de la infancia sobre todo en las relaciones entre pares.

Ahora bien, el docente dentro de la institución educativa, el autoritarismo ha existido desde siempre en distintas épocas (históricas y políticas), donde las madres y los padres de familia autorizaban al maestro al acceso correctivos de disciplina a partir de severos castigos corporales; hasta finales del siglo XIX se llegó a establecer que ningún docente (en todos los niveles educativos) aplicaran castigos y prohibiciones, más bien, moderaran las prácticas pedagógicas. Hoy en día, la autoridad del docente provee de conocimiento y representa la norma en la escuela haciendo uso de su poder desde la lógica punitiva emergiendo solo el castigo y la sanción como soluciones a los problemas, asumiendo en ello la superioridad por ser figura de autoridad frente a la niña y/o niño, es decir, se adscribe a una cultura adultocentrista.

Se destaca que desde el Sistema Educativo en la mayoría de las escuelas, el tema de la violencia no es de relevancia, más bien sigue siendo ignorada no hay especialización para la

dedicación al tema de la violencia escolar para identificar, prevenir, atender y erradicarla en cuanto a talleres, reuniones y pláticas, lo cual contribuye a territorios inseguros para las infancias que a futuro está a la posibilidad de la delincuencia y a seguir generando más violencia. De acuerdo con la teoría de Galtung es importante enfatizar la necesidad de reconstruir las relaciones sociales en el territorio de las infancias que contribuyan de manera positiva, plena e integral al desarrollo humano para reconocerlos como sujetos sociales y de derecho.

Pero, para reconstruir las relaciones sociales, es necesario dialogar sobre la violencia escolar, y reconocer la serie de factores que preceden en las manifestaciones y/o en las expresiones de este fenómeno en las escuelas, sin embargo no es fácil identificarlas y reconocer los efectos que la causan, como los gritos, las peleas, las amenazas, los insultos entre otras prácticas que se han naturalizado a una forma normal de vida. En las escuelas se refuerzan estos factores sociales, culturales y económicos que violentan a niñas y niños instruyendo a temprana edad desde los juegos, el lenguaje, la sexualidad, la conducta donde los conflictos o diferencias se resuelven con violencia y va vulnerando el desarrollo humano.

La relación de poder y el modelo del adulto, en las prácticas cotidianas las niñas y los niños la reproducen como intercambio en el contexto escolar, explica Vygotsky (1981) que la dualidad de la mediación semiótica el inter y la intra psicológica se apoya de la organización y la utilización del lenguaje, donde las palabras se descontextualizan y Piaget (1979) señala que el universo del vocabulario del alumno se codifica y decodifica dentro de la sociedad donde viven, a manera de ser normal los apodos, las groserías y la forma de expresarse y de comunicarse. Lo mismo sucede con los juegos no miden las consecuencias, son indiferentes al dolor; en cuanto a las riñas el combatir es el medio para defenderse y aunque reconozcan los efectos negativos de la violencia, las acciones físicas y verbales pasan a ser estándares normales de su interacción y llegan a ser parte de la inclusión o exclusión en sus territorios.

La violencia manifiesta miedo a las niñas y a los niños, preocupaciones y bloqueos a los docentes, y temor e inseguridad a las madres y padres de familia. La violencia escolar está en la posición frente a la transformación por la conquista de territorios, cada día las infancias



están demostrando mayor grado de conductas y comportamientos negativos, que desafían su propio futuro, al pertenecer a pandillas delictivas; al consumo y/o venta de drogas o narcóticos, al pertenecer al crimen organizado desde temprana edad fragmentando el desarrollo local.

La violencia escolar, propicia a una zona de batallas en las escuelas como parte del territorio de las infancias ¿Hasta dónde la sociedad seguirá ignorando el fenómeno de la violencia escolar? al tolerar e ignorar esta invisibilidad, las infancias seguirán sintiendo temor, miedo, frustración, inseguridades. También, es preocupante que el silencio en las niñas y niños llegue hacerse cómplice de justificar las conductas y comportamiento de los adultos.

No es fácil identificar la violencia, por lo que no hay datos precisos y confiables que en las escuelas a nivel primaria existan casos e indicios de este fenómeno, sigue siendo un discurso sin voz que de manera urgente requiere transformar las relaciones sociales desde la convivencia a una cultura de paz. Se necesita que los adultos implementen estrategias integrales que aseguren el bienestar y la protección de las infancias, a falta de protocolos para la identificación, prevención, atención y erradicación de la violencia escolar los problemas y/o conflictos siguen aumentando.

Es necesario observar desde otra perspectiva crítica, con un sentido ético lo que está pasando en las escuelas, necesario fomentar los valores que conlleven a las infancias a un mejor futuro en beneficio al desarrollo local. Para contrarrestar la violencia escolar, es un asunto que compromete a la sociedad en general, a formar futuros ciudadanos hacia la paz, ya que el territorio mexicano derivado a la oleada de violencia impide la construcción de una sociedad más justa, más democrática y más próspera.

## REFERENCIAS

- Aguilar, C. (2015). *Paulo Freire. El camino de la praxis pedagógica al inédito visible*. [Tesis de pregrado inédita]. Universidad Javeriana.
- Álvarez, P. (2015, 2 de junio). *La teoría Ecológica de Urie Bronfenbrenner ¿En qué consiste la Teoría Ecológica de los Sistemas de Bronfenbrenner?* [Blog Psicología y Mente]. <https://psicologiymente.com/desarrollo/teoria-ecologica-bronfenbrenner>
- Albaladejo, N. (2011). *Evaluación de la Violencia Escolar en Educación Infantil y Primaria*. [Tesis doctoral inédita]. Universidad de Alicante.
- Ascorra, P., López, V., Núñez, C. G., Bilbao, M.A., Gómez G., y Morales, M. (2016). *En la investigación Relación entre segregación y convivencia escolar en escuelas chilenas con altos puntajes PISA 2009*, *Universitas Psychologica* 15(1), 15-27.
- Ayllón, M. T. (2003). *La intersección Familia-Identidad-Territorio. Estrategias familiares en un entorno rural de fuerte migración. Yucatán a finales del siglo XX*. [Tesis doctoral inédita]. Universidad Complutense de Madrid.
- Ayora, V., y Alatorre, G. (2018). Construyendo redes. Articulaciones academia sociedad en defensa de los derechos de la niñez. En M. Plascencia, et al. (Coords.1ªed.).*Infancias y su visibilidad: experiencias desde la investigación* (pp.33-52). Universidad Autónoma de Chiapas.
- Bandura, A., y Walker, R. H. (1963). *Social Learning an personality development*: Ronald Press.
- Barronet, B. y Morales, M. (2018). Dossier: niñez y juventudes frente al racismo, *Ra- Ximhai* 14(2), 19-32.
- Berkowitz, L. (1962). *Aggression: A social, psychological analysis*. McGraw-Hill.
- Blair, E. (2009). Aproximación teórica al concepto de violencias: avatares de una definición. *Política y Cultura*, 32, 9-33.
- Bolla, F. (2015). *Biopolítica y educación: una posibilidad de entender la invención, emergencia y procedencia de los discursos neoliberales*, [Tesis de Maestría inédita]. En Universidad de Chile.

- Borja, A. y Pio, S. (2013). *Guía para la detección y seguimiento de casos de violencia y Abuso Infantil*. Save the Children. <https://www.savethechildren.mx/sci-mx/files/dd/dd4ba21c-2ada-4968-a8dc-b3bafd53b64e.pdf>
- Calderón, C. (2009). Teoría de conflictos de Johan Galtung. *Revista de paz y Conflictos*, 2, 60-81.
- Calderón, D. (2015). Los niños como sujetos sociales. Notas sobre la antropología de la infancia. *Nueva Antropología* 28(82), 125-140. [https://www.scielo.org.mx/php?script=sci\\_aetext&pid=S018506362015000100007&ing=es&ting=es](https://www.scielo.org.mx/php?script=sci_aetext&pid=S018506362015000100007&ing=es&ting=es)
- Campaña del Secretario General de la Naciones Unidas ÜNETE. (2015). *Violencia en el sistema educativo*. [Infografía para poner fin a la violencia contra las mujeres]. <http://www.nu.org.bo/wp-content/uploads/2016/11/infografia-violencia-en-el-sistema-educativo.pdf>
- Carli, S. (2016). *La Infancia como Construcción Social*. <https://desfor.infod.edu.ar/sitio/upload/Carli-La-infancia-como-construccion-social.pdf>
- CEPAL-UNICEF (coediciones) (2020). “Violencia contra niñas, niños y adolescentes en tiempos de COVID-19”, CEPAL, UNICEF. <https://www.unicef.org/lac/media/19611/file/violencia-contra-nna-en-tiempos-de-covid19.pdf>
- Chavés, M. (2018, 27 diciembre). *La normalización de la violencia escolar: Diálogos con Carlos Duarte Quapper “La noción del adultocentrismo nos permite hablar de un sistema de dominio”*. [Blog entredichos intervenciones y debates en trabajo social]. <http://entredichostrabajosocial.unlpreduar>
- Comisión Nacional de los Derechos Humanos [CNDH]. (2018-2022). *Los derechos de las niñas y de los niños*. [Blog CNDH]. <https://www.cndh.org.mx/derechos-humanos/cuales-son-los-derechos-humanos>
- Corzo, C. e Isabelle, P. (2016). San Cristóbal de Las Casas ¿Región intercultural? Universidad Autónoma de Chiapas. *Internacionales*, 2(3), 87.

- De la Torre, M. (2015). *Violencia, Sociedad y territorio*. Colectivo de Análisis de la Seguridad con Democracia A.C.
- Delgadillo, J. (2012). Foucault y el análisis del poder, *Educación y Pensamiento Colegio Hispanoamericano*, 19, 160- 171.
- Díaz de Rada, Á. (2011). *El taller del etnógrafo. Materiales y herramientas de investigación en Etnografía*. Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Díaz, Aguado. (2004). *Materiales “prevención de la violencia y lucha contra la exclusión desde la adolescencia”*. INJUVE.
- Díaz. S. (2011). *La observación*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Dollard, J. Doob, I. (1993). *Frustration and aggression*. Yale University.
- Dome, y Cristina, E. (2017). *Invisibles de la actividad escolar: violencia simbólica y mediaciones institucionales: Un estudio situado*. Universidad de Buenos Aires.  
<https://www.redalyc.org/journal/3691/369155966010/movil/>
- Espinosa, A. (2013). *Configuración de la subjetividad en la primera infancia en un momento posmoderno*. [Tesis de posgrado inédita]. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Evangelista, A. (2019). Normalización de la violencia de género como obstáculo metodológico para su comprensión. *Nómadas*. 51, 85-97.  
<http://doi.org/10.30578/nomadas.n51a5>
- Fondo de las Naciones Unidas para las Infancias [UNICEF] (2018, 6 de septiembre). *La mitad de los adolescentes del mundo sufre violencia en la escuela*. [Blog unicef para cada infancia].  
<https://www.unicef.org/es/comunicados-prensa/la-mitad-de-los-adolescentes-del-mundo-sufre-violencia-en-la-escuela>
- Gaínza, Á. (2006). La entrevista en profundidad, en Metodologías de Investigación social, introducción a los oficios, en Canales C. *Lom Ciencias Humanas*.  
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80247939002>.
- Garfias, D. (2019). *La educación multigrado en México*. RED contando la educación, publicaciones INEE.

- Giménez, G. (2005). *Territorio e identidad. Breve introducción a la geografía cultural Trayectorias*. 7(17). Universidad Autónoma de Nuevo León.
- Gobierno de México (2021). Adultocentrismo: Qué es y cómo combatirlo. [Blog Sistema Nacional de Protección de Niñas, Niños y Adolescentes, SIPINNA]. <https://www.gob.mx/sipinna/articulos/adultocentrismo-que-es-y-como-combatirlo?idiom=es>
- Gobierno de México (2020-2022). *Estadística e indicadores, ciclo escolar 2020-2021 y ciclo escolar 2021-2022*. [Blog Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa-Secretaría de Educación Pública DGPPYEE-SEP]. <https://www.planeacion.sep.dob.mx>
- Gobierno de México (2020). *San Cristóbal de Las Casas, Municipio de Chiapas*. [Blog DATAMéxicoBeta Secretaría de Economía SE] <https://datamexico.org/es/profile/geo/sancristoba-de-las-casas?redirect=true>
- Gómez, E. y Vera V. (2014). Hacia un concepto interdisciplinario de la familia en la globalización. *Justicia Juris*, 10(1). 11-20.
- González, A. (2011). *Nuevas percepciones del territorio, espacio social y el tiempo. Un estudio desde los conceptos tradicionales (o clásicos) hasta su concepción en el siglo XXI*. Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales.
- Gonzalo, J. y German G. (1976). Iván Illich, o la desescolarización. *Educación* 2, 105-120. [http://homepage.mac.com/tinapple/illich/1970\\_deschooling.html](http://homepage.mac.com/tinapple/illich/1970_deschooling.html).
- González, E. (2006). El problema de la violencia: conceptualización y perspectivas de análisis desde las ciencias sociales. *Investigaciones Sociales*, 10(17), 173–216. <https://doi.org/10.15381/is.v10i17.7054>
- Goode, W, y Hatt, P. (1982). *Método de Investigación social*. Trillas, S.A de C.V.
- Guber, R. (2001). *Etnografía. Método, campo y reflexibilidad*. Norma.
- Guerrero, A. (2002). *La Cultura. Estrategias conceptuales para entender la identidad, la diversidad, la alteridad y la diferencia*. Abya-Yala.
- Gutiérrez, M. (2014). *Identidad, racismo y familia en San Cristóbal de Las Casas*, UNICACH/ CESMECA.
- Hermida, H y Agudelo, N. (2007). *Ser y habitar la escuela: un acercamiento al descanso escolar como un espacio social en la construcción de identidad de los estudiantes de*

- básica secundaria y media vocacional pertenecientes a la institución educativa distrital Juan Luis Londoño*. [Tesis de pregrado inédita]. Universidad de la Salle.
- Ibáñez, M. y Mildrey, M. (2015). *La apropiación de territorio en la construcción del sujeto social infantil*. [Tesis de posgrado inédita]. Universidad Pedagógica Nacional.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI] (2020). *Matrícula escolar por entidad federativa según nivel educativo, ciclos escolares seleccionados 2000/2001 a 2001/2002*. <https://www.inegi.org.mx>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI] (2020). *Estadísticas a propósito del día Internacional de la eliminación de la violencia contra la mujer*. Comunicación Social.
- Islas, J. (2017, 20 de agosto). *Bullying en la escuela: la naturalización de la violencia entre los jóvenes*. [Blog de educaciónn-UNITEC].  
<https://blogs.unitec.mx/vida-universitaria/bullying-en-la-escuela-naturalizacion-violencia/>
- Jara, M. Olivera, M. y Yerrén, M. (2018). Teoría de la personalidad según Albert Bandura. *JANG*, 7(2), 22-35.
- Jaramillo, L. (2007). Concepciones de la infancia, Universidad del Norte en Barranquilla.. *Zona Próxima*. 8, 108-123. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=85300809>
- Liebel, M. (2016). ¿Niños sin niñez? Contra la conquista poscolonial de las infancias del sur. *MILLCAYAC*, 3(5), 246-259.
- Loredo, A. (2013). El maltrato infantil, conceptos básicos de una patología médico social legal. *Facultad de Medicina* 56(6), 5-23.
- Lozano, F. Mancera, A., Martínez, J., Moreno, J., Bernal, J., Ortiz. O., Ibáñez. M., Peña. L., Lozano. A., Roza, A., y José P. (2013). *Territorios de vida, participación y dignidad de niños, niñas y jóvenes (NNJ)*. Serie Informes IDEP.
- Martínez, A. (2016). La violencia. Conceptualización y elementos para su estudio. *Política y Cultura*. 1(46), 7-31.  
[http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S018877422016000200007&Ing=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S018877422016000200007&Ing=es&tlng=es)
- Maturana, G. y Cecilia, G. (2015). La etnografía en el ámbito educativo: una alternativa metodológica de investigación al servicio docente. *Educación y Desarrollo Social*, 9(2), 192-205.

- Montaño, M., Palacios C, J., y Gantiva, C. (2009). Teorías de la personalidad. Un análisis histórico del concepto y su mediación, psicología. *Avances de la disciplina*, 3(2), 81-107.
- Nazar, A. (2019). *Violencias contra la niñez en Chiapas. Ámbitos de expresión y vulnerabilidades*. El Colegio de la Frontera Sur.
- Núñez, K., Melgarejo. P., y Angélica, R. (2019). El dibujo como dispositivo metodológico para generar el diálogo con niños y niñas indígenas de Oaxaca y Chiapas en contextos diversos y de movilización social. En M. Plascencia, et al. (Coords.1ª ed.) *Infancias y su visibilidad: experiencias desde la investigación, experiencias desde la investigación* (pp. 53-80). Universidad Autónoma de Chiapas.
- Núñez, K. (2018). *Construcciones identitarias de niños y niñas en dos comunidades indígenas desde sus discursos y prácticas en tres ámbitos de sentido: la comunidad, la casa y la escuela*. [Tesis doctoral inédita]. Universidad veracruzana.
- Organización de las Naciones Unidas [ONU] (2019). *Un tercio de los niños sufren acoso escolar*”, [Infografía I Mirada global historias humanas. Naciones Unidas]. <https://news.un.org/es/story/2019/01/1449802>.
- Organización Mundial de la Salud [OMS], (2020), “*Prevención de la violencia en la escuela: manual práctico*. Ginebra. <https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/331022>
- Ortega, R. (2008). *Malos tratos entre escolares: de la investigación a la intervención*. Ministerio de educación, política social y deporte.
- Ortiz, G. (2007). Geografías de la infancia: descubriendo “nuevas formas de ver” y “de entender el mundo”. *Documento de Análisis Geográfica*, 49, 197-216.
- Palacio, F. (2003). La agresión y la guerra desde el punto de vista de la teología y la obra de Konrad Lorenz. *Estudios Sociales*, 14, 52-62.
- Parejo, N. (2014). *La violencia escolar en educación primaria: detección y actuación desde la práctica docente, Modalidad TFG: estudio de casos*. [Tesis posgrado inédita]. Universidad de Granada.
- Pastor, J. (2018, 6 de octubre). Marx y Engels y el papel de la violencia y las guerras en la historia. [Blog Viento Sur. Marxismo pensamiento crítico] <https://vientosur.info/marx-y-engels-y-el-papel-de-la-violencia-y-las-guerras-en-la-historia/>
- Plan de Desarrollo Municipal [PDM] (2019-2021). *San Cristóbal de Las Casas*.

<https://www.sancristobal.gob.mx>

- Plascencia, M., Villalobos. C., y Kathia, P. (2018). *Infancias y su visibilidad: experiencias desde la investigación, experiencias desde la investigación*. Universidad Autónoma de Chiapas.
- Prieda, N. (2004). Relaciones de poder: leyendo a Foucault desde la perspectiva de género. *Ciencias Sociales, (Cr)*.
- Programa Nacional de Convivencia Escolar [PNCE]. Coordinación Estatal (2017). *Protocolo Estatal de prevención, detección y actuación en casos de abuso sexual infantil, acoso escolar y maltrato en escuelas de educación básica*. S.E.P.
- Ramírez, B. y Liliana, L. (2015). “Cap. 4. Territorio”. *Espacio, paisaje, región, territorio y lugar: la diversidad en el pensamiento contemporáneo*. IG-UNAM-UAM.
- Reyes, I., Ortiz. L., y Ana, G. (2019). *Bullying en jóvenes estudiantes: percepciones, conceptualización y experiencias*. Espacio I+D, Innovación más Desarrollo.
- Reygadas, L. (2014). Equidad Intercultural. En Appadurai, Arjun, *et al. Diversidad cultural, desarrollo y cohesión social*, (P.20). Ministerio de la Cultura.
- Rico, A. (2018). De la colonización al proyecto de emancipación y educación zapatista. Relatos de infancia: racismo, violencia y memoria colectiva. *Ra- Ximhai*, 14(2), 63-86.
- Rico, A. (2018). *Infancias y maternidades zapatistas: subjetividades políticas emergentes en las prácticas educativas y de resistencia-rebelde frente a la contrainsurgencia en Chiapas*. [Tesis doctoral inédita]. Universidad veracruzana.
- Robledo, G. (2012). Cruzando fronteras. De las comunidades corporadas cerradas a las comunidades transfronterizas de los indígenas chiapanecos. *LiminaR Estudios Sociales Y Humanísticos*, 10(1). 104-121. <https://doi.org/10.29043/liminar.v10i1.40>
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Paidós.
- Rojas, M. (2015). *Felicidad y estilos de crianza parental*. Centro de Estudios Espinosa Yglesia.  
<https://ceey.org.mx/wp-content/uploads/2018/06/16-Rojas-2015.pdf>
- Rondón. (2011). *Nuevas formas de familia y perspectivas para la mediación: El tránsito de la familia modelo a los distintos modelos familiares*. Cambios sociales y perspectivas para el siglo XXI.



- Ruíz, L. (2007). *La escuela como territorio social en disputa*. Nodos y nudos.
- Sanmartín, E. (2010): *Reflexiones sobre la violencia*. Instituto Centro Reina Sofía.
- Santos, A. (2020). 77% de la población escolar en Chiapas ha sufrido violencia; lo que influye en su concentración, autoestima, rendimiento y éxito académico, *Chiapas Paralelo*. <https://www.chiapasparalelo.com/trazos/tecnología/2020/07/77-de-lapoblacionescolar-en-chiapas-ha-sufrido-violencia-lo-que-influye-en-su-concentracionautoestima-rendimiento-y-exito-academico/>
- Schmelkes, S. y Águila. (2019). “*La educación multigrado en México*”. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación Barranca del Muerto.
- Secretaría de Educación Pública [SEP] (2019-2020). *Mapa curricular-Educación básica*. <https://superedu.com.mx/noticias/plan-programas-y-mapa-curricular-2019-2020/>
- Secretaría de Educación Pública [SEP] (2000). *La Estructura del Sistema Educativo Mexicano*. Unidad de Planeación y Evaluación de Políticas Educativas.
- Sen, A. (2014). “¿Cómo importa la cultura en el desarrollo? en Appadurai, Arjun, et al. (Coords.1ª ed.). *Diversidad cultural, desarrollo y cohesión social* (P.136). Ministerio de la Cultura.
- Sierra, F. (1998). Función y sentido de la entrevista cualitativa en investigación social. En J. Galindo. (Coords.). *Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación* (pp.227-346). Pearson Educación.
- Sirota, A. y María, G. (2014). *Violencia en la escuela. De las violencias sufridas a las violencias cometidas*. Universidad Veracruzana.
- Taylor, S.J. y Bogdan. (1987). *Introducción. Ir hacia la gente. Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós Ibérica, S.A.
- Tenti, E. (2008) *La escuela y la cuestión social. Ensayos de sociología de la educación*. Siglo XIX, Educación, Lenguaje y Sociedad.
- Torres de Aryan, D. (2013). *Territorio de infancias*. Psicoanálisis.
- Trucco, D. y Pamela I. (2017). “*La violencia en el espacio escolar*”. CEPAL, ONU, UNICEF. [https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/41068/4/S1700122\\_es.pdf](https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/41068/4/S1700122_es.pdf)
- Ulloa, T., Garrido. M., y Ma. F (2009). *Resultados de la situación de la Violencia social y de Género en el Estado de Chiapas*. Universidad Autónoma de Chiapas.

- Valero, A. (2014). *Violencia social en México: su impacto en la seguridad ciudadana*.  
<http://www.umdcipe.org/conferences/DecliningMiddleClassesSpain/Papers/Valero-pdf>
- Vargas, T. (2003). *Escuelas Multigrados: ¿Cómo funcionan? Reflexiones a partir de la experiencia evaluativa del proyecto Escuelas Multigrado Innovadas*. Cuadernos de Educación Básica para Todos.
- Velarde, H. (2015). *Violencia juvenil y bullying, su implicación en la salud y estrategias de sobrevivencia en población escolar a nivel secundaria en San Cristóbal de Las Casas*. [Tesis de pregrado inédita]. El Colegio de la Frontera Sur.
- Velasco, S. y Bruno, B. (2016). Racismo y escuela en México: Reconociendo la tragedia para intentar la salida. *Diálogos sobre Educación* 7(13) (PP.1-18). Universidad de Guadalajara.
- Waksman, F. (1999). *Introducción a las ideas de Donald Meltzer vinculadas con la materia clínica de las supervisiones*. Psicoanálisis APde BA XXI.

## ANEXOS

### Formato de entrevista

| <b>Entrevista a alumnas y alumnos de quinto y sexto grado de la escuela primaria multigrado “Mi Patria es Primero”</b><br><b>Febrero y marzo 2022</b> |                                                                                                                                                                                                                                                                          |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Referente a la escuela</b>                                                                                                                         | ¿Cómo te sienten al estar en la escuela?<br>¿Qué espacio de la escuela gusta y por qué?<br>¿Cuál es el espacio donde te sientes inseguro y por qué?<br>¿Te gusta tu escuela, te desagrada, propondrías algún cambio?                                                     |
| <b>Referente la relación Profesor- alumno</b>                                                                                                         | ¿Cómo consideras la relación del maestro o maestros contigo?<br>¿Te ha regañado, gritado, humillado, castigado, golpeado, tocado físicamente, expresado de ti por tu físico y empeño académico el profesor?<br>¿Cuáles son los motivos para que el profesor regañe?      |
| <b>Referente la relación Alumno-profesor</b>                                                                                                          | ¿Cómo consideras tú relación con el maestro o maestros?<br>¿Te has burlado, le has gritado, lo has humillado, lo golpeado, te has expresado mal relación a su trabajo o de manera personal del profesor?<br>¿Cuáles serían los motivos para expresarte mal del profesor? |
| <b>Referente a la relación alumno-alumno</b>                                                                                                          | ¿Cómo consideras la relación de tus compañeros y compañeras hacia ti?                                                                                                                                                                                                    |
|                                                                                                                                                       | ¿Cómo consideras tu relación hacia tus compañeros y compañeras?                                                                                                                                                                                                          |
|                                                                                                                                                       | ¿Cómo se relacionan las niñas con las niñas? (entre ellas)<br>¿Cómo se relacionan de las niñas con los niños?                                                                                                                                                            |
|                                                                                                                                                       | ¿Cómo es la relación de los niños con los niños? (entre ellos)<br>¿Cómo es la relación de los niños con las niñas?                                                                                                                                                       |

|                                                                                               |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p><b>Referente a las ofensas, a los insultos, a las humillaciones, a las exclusiones</b></p> | <p>¿Han escuchado alguna ofensa, insulto, humillación, exclusión algunos de tus compañeras o compañeros por:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Su físico color de piel, estatura, complexión corporal</li> </ul> <p>Su religión, cultura, vestimenta, lengua materna, aprendizaje académico, condición económica y familia.</p> <p>¿ Te han ofendido, insultado, humillado, excluido por algún compañera o compañero respecto a:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Tú físico color de piel, estatura, complexión corporal</li> </ul> <p>Tú religión, cultura, vestimenta, lengua materna, aprendizaje académico, condición económica y familia.</p> <p>¿Has ofendido, insultado, humillado, excluido algún compañero o compañera por:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Su físico color de piel, estatura, complexión corporal</li> <li>• Su religión, cultura, vestimenta, lengua materna, aprendizaje académico, condición económica y familia.</li> </ul> |
| <p><b>Referente a los insultos</b></p>                                                        | <p>¿Te han insultado en clases?</p> <p>¿Has escucho que insultan a alguien en clases?</p> <p>¿Has insultado en clases?</p> <p>¿Te han insultado a la hora del receso?</p> <p>¿Has escucho que insultan a la hora del receso?</p> <p>¿Has insultado a la hora del receso?</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
| <p><b>Referente a los golpes</b></p>                                                          | <p>¿Te han pegado o golpeado en clases?</p> <p>¿Has visto pegar o golpear en clases?</p> <p>¿Has pegado o golpeado en clases?</p> <p>¿Te han pegado o golpeado a la hora del receso?</p> <p>¿Has visto alguien pegar o golpear a la hora del receso?</p> <p>¿Has pegado o golpeado a la hora del receso?</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
| <p><b>Referente a molestar</b></p>                                                            | <p>¿Te han molestado en clases?</p> <p>¿Has visto molestar en clases?</p> <p>¿Has molestado en clases?</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |

|                                                |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
|------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                                | <p>¿Te han molestado a la hora del receso?</p> <p>¿Has visto molestar a la hora del receso?</p> <p>¿Has molestado a la hora del receso?</p>                                                                                                                                                                                                                                                                      |
| <b>Referente a quitar a robar y a esconder</b> | <p>¿Te han quitado o escondido tus cosas o dinero en clases?</p> <p>¿Has visto quitar o esconder cosas o dinero en clases?</p> <p>¿Has quitado o escondido cosas o dinero en clases?</p> <p>¿Te han quitado o escondido tus cosas o dinero a la hora del receso?</p> <p>¿Has visto quitar o esconder cosas o dinero a la hora del receso?</p> <p>¿Has quitado escondido cosas o dinero a la hora del receso?</p> |
| <b>Referente a estropear</b>                   | <p>¿Te han estropeado tareas, trabajos en clases?</p> <p>¿Has visto que estropean tareas, trabajos en clases?</p> <p>¿Has estropear tareas, trabajos en clases?</p> <p>¿Te han estropeado tus juegos a la hora del receso?</p> <p>¿Has visto estropear juegos a la hora del receso?</p> <p>¿Has estropeado juegos a la hora del receso?</p>                                                                      |
| <b>Referente a empujar</b>                     | <p>¿Te han empujado en clases?</p> <p>¿Has visto empujar en clases?</p> <p>¿Has empujado en clases?</p> <p>¿Te han empujado a la hora del receso?</p> <p>¿Has visto empujar a la hora del receso?</p> <p>¿Has empujado a la hora del receso?</p>                                                                                                                                                                 |
| <b>Referente a ofender y a humillar</b>        | <p>¿Te han ofendido y/o humillado en clases?</p> <p>¿Has visto ofender y/o humillar en clases?</p> <p>¿Has ofendido y/o humillado en clases?</p> <p>¿Te han ofendido y/o humillado a la hora del receso?</p> <p>¿Has visto ofender y/o humillar la hora del receso?</p> <p>¿Has ofendido y/o humillado a la hora del receso?</p>                                                                                 |

|                                                                       |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
|-----------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Referente a expresar y a murmurar</b>                              | ¿De ti se han expresado y/o murmurado de alguien en clases?<br>¿Has visto expresarse y/o murmurar de alguien en clases?<br>¿Te has expresado y/o murmurado de alguien en clases?<br>¿De ti se han expresado y/o murmurado a la hora del receso?<br>¿Has visto expresarse y/o murmurarse a la hora del receso?<br>¿Te has expresado o murmurado a la hora del receso? |
| <b>Referente a las amenazas y a las prohibiciones</b>                 | ¿Te han amenazado y/o prohibido en clases?<br>¿Has visto que amenacen y/o prohíban a alguien en clases?<br>¿Has amenazado y/o prohibido en clases?<br>¿Te han amenazado y/o prohibido a la hora del receso?<br>¿Has visto amenazar y/o humillar a alguien la hora del receso?<br>¿Has amenazado y/o prohibido a la hora del receso?                                  |
| <b>Referente a la exclusión</b>                                       | ¿Te han excluido en clases?<br>¿Has visto excluir a alguien en clases?<br>¿Has excluido en clases?<br>¿Te han excluido a la hora del receso?<br>¿Has excluir a alguien más la hora del receso?<br>¿Has excluido a la hora del receso?                                                                                                                                |
| <b>Referente al chantaje</b>                                          | ¿Te han chantajeado en clases?<br>¿Has chantajear a alguien en clases?<br>¿Has chantajeado en clases?<br>¿Te han chantajeado a la hora del receso?<br>¿Has chantajear a alguien más la hora del receso?<br>¿Has chantajeado a la hora del receso?                                                                                                                    |
| <b>Referente al trabajo en equipo</b><br><br><b>Incluir o excluir</b> | ¿Platican contigo? ¿Platicas con los demás?<br>¿Te integran o te excluyen al trabajar en equipo, quiénes las niñas o los niños?<br>¿Sueles integrar o excluir para trabajar en equipo, quiénes las niñas o los niños?                                                                                                                                                |

|                                                                                                |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
|------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p><b>Referente al recreo</b></p> <p><b>Incluir o excluir</b></p>                              | <p>Estás con compañía o solo (a) ¿Por qué?</p> <p>¿Platican contigo? ¿Platicas con los demás? ¿Con quiénes niñas o niños?</p> <p>¿Te incluyen o excluyen a jugar, quiénes las niñas o los niños?</p> <p>¿Incluyes o excluyes quiénes las niñas o los niños?</p> <p>¿A qué juegan?</p> <p>¿En qué ocupan el tiempo durante el receso?</p> <p>¿Consideran que los juegos se salen de control?</p> <p>¿Cuándo los juegos se salen de control qué les dice el profesor?</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
| <p><b>Referente a los chismes</b></p> <p><b>y a los apodos</b></p>                             | <p>¿Por qué suelen ponerse apodos?</p> <p>¿Qué representar ponerse algún apodo?</p> <p>¿Se han enojado porque ponen o les ponen apodos?</p> <p>¿Quiénes entran en el rol de los apodos?</p> <p>¿Quiénes entran en el rol de los chismes y a qué se debe?</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
| <p><b>Referente sobre la</b></p> <p><b>violencia escolar y la</b></p> <p><b>resolución</b></p> | <p>¿Has escuchado la palabra violencia?</p> <p>¿Puedes definirme el concepto de violencia escolar?</p> <p>¿Qué tipo de agresiones se da en el Bullying?</p> <p>¿Podrías manifestar la violencia: acto presenciado ver a alguien que es violentado; acto sufrido donde tú estás sufriendo de violencia; acto realizado que alguien les diga o cuente que sufrió violencia?</p> <p>¿Cómo detectarías que tú o alguien más sufren de violencia?</p> <p>¿Si fueras víctima de violencia qué harías y a quién acudirías?</p> <p>¿Cómo resuelven los conflictos entre compañeros?</p> <p>¿Qué estrategias utilizan?</p> <p>¿Cuándo y por qué surgen los conflictos?</p> <p>¿Qué pasa durante y después de un conflicto?</p> <p>¿Cuál es la intervención del profesor ante los conflictos?</p> <p>¿Con qué frecuencia el profesor les platica o les comenta</p> |

|  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
|--|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|  | <p>sobre el Bullying?</p> <p>¿Has sido víctima de la violencia escolar?</p> <p>¿Quieres platicarlo?</p> <p>¿Lo has platicado con alguien más?</p> <p>¿Cuáles son o fueron las señales? ¿Cómo es o fue que te diste cuenta de ser víctima de alguien más?</p> <p>¿Qué te hacen o hacían los victimarios?</p> <p>¿Cómo están o estaban tus estados de ánimo?</p> <p>¿A quién estás acudiendo o con quién acudiste para pedir ayuda?</p> <p>¿Mamá y papá qué dice o hicieron al respecto?</p> <p>¿Qué medidas está o tomó el profesor y director?</p> <p>¿Cómo te sientes ahora?</p> |
|--|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|



## Formulario de preguntas como guía para la técnica del dibujo-entrevista

| <b>Técnica del dibujo-entrevistas para el alumnado de quinto y sexto grado de la escuela primaria multigrado “Mi Patria es Primero”</b><br><b>Febrero y marzo 2022</b> |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>En relación a la Familia</b>                                                                                                                                        | <p>¿Con quiénes vive?</p> <p>¿Qué espacio de tu casa te sientes seguro por qué?</p> <p>¿Qué espacio de tu casa no te gusta, por qué?</p> <p>¿Cómo es la relación con mamá?</p> <p>¿Cómo es la relación con papá?</p> <p>¿A qué se dedican?</p> <p>¿Los regañan y a qué se debe?</p> <p>¿Quién sueña regaña o pegar más?</p> <p>¿Algún otro miembro de la familia los regaña o les pegan?</p> <p>¿Qué haces después del regaño?</p> <p>¿Cuántos (as) hermanos (as) tienen?</p> <p>¿Cómo es la relación con ellos (as)?</p> <p>¿Por qué discuten y con qué frecuencia sucede?</p> <p>¿Qué dice o hace mamá o papá?</p> <p>¿Cómo es tu ambiente familiar?</p> <p>¿Cómo te sientes al pelearte o al discutir con tu hermano (a)?</p> <p>¿Por qué?</p> <p>¿Qué haces después de la discusión?</p> <p>¿A quién recurres después de una riña?</p> |
| <b>En relación al estado de ánimo</b>                                                                                                                                  | <p>¿Has llegado a la escuela triste, enojado, molesto de tu casa, por qué?</p> <p>¿Te has ido de la escuela triste, enojado, molesto, por qué?</p> <p>¿Qué es lo que te gusta de ti?</p> <p>¿Cómo te sientes al estar en la escuela?</p> <p>¿Cómo te sientes al estar en casa?</p> <p>¿Cómo te sientes al estar en la calle o en otro lugar?</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |

|                                          |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
|------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                          | ¿Cómo te sientes hoy?                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
| <b>En relación con el entorno social</b> | <p>¿Qué lugar o espacio de San Cristóbal de sientes inseguro?</p> <p>¿Por qué crees que la sociedad sufre de violencia?</p> <p>¿Qué representa para ti los Motonetos?</p> <p>¿Por qué crees que hay Motonetos en San Cristóbal?</p> <p>¿Qué te causa los Motonetos?</p> <p>¿Cuál es la opinión familiar sobre los Motonetos?</p> |
| <b>En relación al lugar donde vives</b>  | <p>¿Tus vecinos son pacíficos o violentos?</p> <p>¿Qué soluciones propones para erradicar la violencia e inseguridad en San Cristóbal?</p> <p>¿Qué te gustaría cambiar, qué propones para combatir con la violencia?</p>                                                                                                         |

## Guion de comunicaciones Pandemia virus SARS-CoV2-19 (COVID-19)

| <b>Comunicaciones a las alumnas y alumnos de quinto y sexto grado de la escuela primaria multigrado “Mi Patria es Primero”, referente a las clases (antes, durante y después de la pandemia SARS CoVID-19</b><br><b>Abril 2022</b> |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Referente a la normalidad del regreso a clases presenciales</b>                                                                                                                                                                 | <p>¿Cuál es tu opinión al regreso a clases presenciales?</p> <p>¿Qué te impide el uso del cubrebocas?</p> <p>¿Por qué sigue siendo importante el uso de cubrebocas al regreso a clases presenciales?</p> <p>¿Cuál fue tu reacción al regresar a clases todos los días?</p> <p>¿Cómo te sientes al estar en la escuela con tus demás compañeras y compañeros?</p> <p>¿Qué se siente tener recreo y jugar en el patio?</p> <p>¿Qué sentiste al estar en la escuela y no poder salir a jugar?</p> <p>¿Prefieres estar en la escuela o en casa? Y ¿Por qué?</p> <p>¿Prefieres estar con el uniforme escolar o con ropa casual? ¿Por qué?</p> <p>¿Qué opinas al conocer a tus compañeros de quinto grado?</p> <p>¿Qué opinas al conocer a tus compañeros de sexto grado?</p> <p>¿Cómo te sientes al estar con otros compañeros/as?</p> |
| <b>Referente a la pandemia y post- pandemia</b>                                                                                                                                                                                    | <p>¿Qué es lo que extrañabas de las clases antes de la pandemia?</p> <p>¿Qué diferencias sientes el haber estado en clases en casa, clases intercaladas y clases todos los días?</p> <p>¿Cuáles fueron las diferencias de las clases en casa y en la escuela?</p> <p>¿Por qué se te dificultó las clases en línea desde casa?</p> <p>¿Fue fácil o complejo realizar las tareas de la escuela desde en casa?</p> <p>¿Con los temas y con las tareas te ayudaban en casa y quién te ayudaba?</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |

|                                                                |                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
|----------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                                                | <p>¿Cómo o de qué forma te apoyabas para la realización de tus tareas?</p> <p>¿En casa tienes internet?</p> <p>¿Alguien de tu familia tiene computadora?</p> <p>¿Tienes o tienen en casa celular?</p> <p>¿Qué buscas en internet desde el celular?</p>                            |
| <b>Referente a las redes sociales y medios de comunicación</b> | <p>¿Tienes Facebook, Instagram, <i>Tiktok</i>?</p> <p>¿Tienes <i>X-Box</i> o video juegos?</p> <p>¿Cuentas con televisión?</p> <p>¿Qué programas vez en la televisión?</p> <p>¿Escuchas la radio? ¿Qué programas escuchas en la radio?</p> <p>¿Qué haces los fines de semana?</p> |
| <b>Referente a las actividades extraescolares</b>              | <p>¿Qué hacías en casa?</p> <p>¿En qué ayudabas o ayudas?</p> <p>¿Te daba tiempo en hacer tus tareas de la escuela? ¿Por qué?</p>                                                                                                                                                 |
| <b>Referente a la lengua materna y la vestimenta</b>           | <p>¿Por qué en la escuela no hablas el tsotsil?</p> <p>¿En qué lugares y con quiénes hablas el tsotsil? ¿Quién de tu familia usa la vestimenta de San Juan Chamula?</p> <p>¿Y tú la usas? ¿Por qué?</p>                                                                           |