



CULTURA
SECRETARÍA DE CULTURA



INBAL

Repositorio de investigación y educación artísticas
del Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura

Centro Nacional de Investigación, Documentación e Información de la Danza José Limón

Violencia escolar e investigación-acción. Una aproximación corporal

Maestro en Investigación de la Danza

P R E S E N T A

Ricardo López Portillo

Asesores:

Dra. Andrea Margarita Tortajada Quiroz.

Mtra. María Dolores Guadalupe Ponce Gutiérrez

Dra. Zulai Macías Osorno

Ciudad de México, octubre de 2021



www.inbadigital.bellasartes.gob.mx

Cómo citar este documento: López, Portillo, Ricardo. *Violencia escolar e investigación-acción.*

Una aproximación corporal. CDMX.: INBA/Cenidi Danza, 2021

Descriptorios temáticos: Investigación-acción, violencia escolar, cuerpo, conciencia corporal, sensaciones.



CULTURA
SECRETARÍA DE CULTURA



INBAL

Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura

**Centro Nacional de Investigación, Documentación e Información de la Danza José
Limón**

Violencia escolar e investigación-acción. Una aproximación corporal

Tesis

Que para obtener el grado de:

Maestro en Investigación de la Danza

Presenta:

Ricardo López Portillo

Directora de Tesis:

Dra. Andrea Margarita Tortajada Quiroz

Comité tutor:

Mtra. María Dolores Guadalupe Ponce Gutiérrez

Dra. Zulai Macías Osorno

Ciudad de México, octubre 2021



Agradecimientos

A mi asesora: Dra. Margarita Tortajada

Por creer en este proyecto aun cuando por momentos lo pensé una empresa imposible. Gracias por su paciencia y motivación para llegar a buen puerto

A mi comité tutorial: Mtra. Dolores Ponce y Dra. Zulai Macías

Porque sin su sabia guía, este proyecto no se habría concretado

A mis padres

Por su invaluable presencia y afecto en todas mis facetas

A Georgina y Oli

Por su luminosa e imprescindible compañía en esta aventura llamada vida

A Edwin y Marisol

Por siempre estar ahí con una palabra gentil y de aliento

A mis jefes en la UNAM: Dra. Yolanda Gómez, Lic. Heriberto Mendoza y Lic. Víctor Rodríguez, por su ejemplo de tenacidad y solidaridad

A los adolescentes

Que dieron sentido a mi esfuerzo a través de su valiosa participación en este proyecto

A los prefectos, docentes y autoridades de las Escuelas Secundarias Técnicas No 36 y No 77 de la CDMX, por su apoyo durante el desarrollo de esta investigación

Resumen	7
Introducción.....	8
Capítulo 1: Dos caminos de intervención, verbal y corporal	12
1.1 Proyectos de intervención centrados en el aspecto verbal.....	14
1.2 Proyectos de intervención centrados en el cuerpo.....	19
1.3 Los cuatro ejes de intervención del taller:	
Interacción, conciencia corporal y asertividad.....	23
1.3.1 Eje concientización corporal.....	24
1.3.2 Eje autorreferencial	28
1.3.3 Eje interaccional	31
1.3.4 Eje emocional.....	35
Capítulo 2: Metodología.....	40
2.1 La investigación cualitativa.....	42
2.1.1 Investigación-acción	45
2.1.2 Violencia e Investigación-acción	48
2.1.3 Evolución del taller de intervención corporal	51
2.1.4 Violencia y comunicación padres (padre y/o madre) e hijos.....	54
2.2 Modelo de McKernan(investigación-acción)	56
2.3 Muestreo	58
Capítulo 3: Implementación del taller	
“Interacción, conciencia corporal y asertividad” Secundaria no. 36	62
3.1 Definición del problema. Primer Ciclo de acción (escuela Secundaria No. 36).....	62

3.2 Evaluación de necesidades.....	66
3.3 Ideas (hipótesis)	69
3.4 Desarrollo del plan de acción	70
3.5 Puesta en práctica del plan de acción.....	71
3.6 Sesiones.....	72
3.7 Evaluación del plan de acción en la Secundaria No. 36.....	108
3.8 Decisiones y ajustes para el siguiente Ciclo.....	112

Capítulo 4: Implementación del taller

“Interacción, conciencia corporal y asertividad” Secundaria no. 77	114
4.1 Redefinición del problema. Segundo Ciclo de acción (escuela Secundaria No. 77)	114
4.2 Evaluación de necesidades.....	117
4.3 Nuevas ideas (hipótesis)	120
4.5 Puesta en práctica del plan revisado.....	120
4.6 Sesiones.....	121
4.7 Evaluación de la acción.....	134
4.8 Decisiones y ajustes del segundo Ciclo de acción	138

Capítulo 5: Generación del nuevo taller de aproximación corporal

5.1 Sesiones.....	141
5.2 Recomendaciones para el coordinador del taller	147

Capítulo 6: Conclusiones

Referencias	157
Anexos	168

Anexo 1: Carta autorización de padres (padre y/o madre)	168
Anexo 2: Aviso a docentes con lista de alumnos	169
Anexo 3: Cuestionarios y guías de entrevistas iniciales	170
Anexo 4: Cuestionarios y guías de entrevistas de cierre.....	174
Anexo 5: Repositorio de ejercicios realizados.....	180

Resumen

La presente investigación tuvo por objetivos la generación de un taller que centrado en el trabajo corporal que contribuya a la modificación del comportamiento violento en adolescentes de nivel secundaria. Los ejercicios que conforman el taller se desarrollaron tomando en cuenta cuatro ejes a) concientización corporal, b) autorreferencial, c) interaccional y d) emocional. La intervención se llevó a cabo en dos escuelas técnicas a nivel secundaria de la Ciudad de México, con un muestreo por conveniencia, compuesta por 2 grupos de 9 adolescentes cada uno, con una edad de entre 12 y 14 años. El modelo metodológico empleado fue de corte cualitativo, empleando el diseño de investigación-acción de McKernan.

Palabras clave: Investigación-acción, violencia escolar, cuerpo, conciencia corporal, sensaciones.

Introducción

Buscando contribuir a la disminución de la violencia escolar en la Ciudad de México, en el nivel secundaria, se diseñó e implementó un taller de diez sesiones titulado “Interacción, conciencia corporal y asertividad”. Los ejercicios del taller están basados en técnicas de la teoría Gestalt, de la terapia breve centrada en soluciones, en la bioenergética, en el libro *Padres eficaces con entrenamiento sistemático (P.E.C.E.S.)*, en técnicas de conciencia corporal, en ejercicios de respiración del método Feldenkrais; así como en el modelo de responsabilidad personal y social de Hellison.

Si bien existen diversas propuestas que abordan la violencia escolar, como algunas que se citan en el apartado “Dos caminos de intervención, verbal y corporal”, se considera necesario incluir un modelo de intervención cualitativo que tome en cuenta al cuerpo como punto articulador, donde a través de la toma de conciencia y resignificación de sensaciones y emociones, los adolescentes violentos puedan tomar un rol activo en su proceso de cambio.

La noción de cuerpo que se empleó está basada en el pensamiento del sociólogo y antropólogo francés David Le Breton, para quien la existencia es en primer término corporal, siendo el cuerpo, el espacio donde se lleva a cabo la producción de sentido de las múltiples interacciones que tiene el sujeto con su entorno, las cuales están impregnadas de una innegable carga cultural.

La definición operativa de violencia escolar fue la siguiente: la violencia escolar es un comportamiento racional cuyo único objetivo es dañar al otro: física, psicológica

y/o socialmente; ésta puede llevarse a cabo entre pares, de docentes a alumnos o de alumnos a docentes y ocurre dentro de las instalaciones de la escuela o en sus alrededores, aunque también puede llevarse a cabo por redes sociales y como todo comportamiento racional, consta de premeditación, aunque lo que la diferencia de la agresividad es que ésta puede no ser una respuesta inmediata.

Los planteles que colaboraron con esta investigación fueron: la escuela Secundaria técnica No. 36, en la cual se implementó el taller del mes de octubre de 2014 a enero del 2015, y la escuela Secundaria técnica No. 77, donde se implementó el taller del mes de abril a junio del 2015. Ambas escuelas públicas se encuentran en la colonia Jardín Balbuena, de la alcaldía Venustiano Carranza, en la Ciudad de México.

La selección de los adolescentes, quienes fueron identificados por su comunidad como los más violentos del plantel, fue realizada por docentes y prefectos de cada escuela. Se empleó una metodología cualitativa, por considerar que permite conocer y comprender la perspectiva que tiene sobre la problemática la comunidad donde se implementa el taller y se tomó como guía el modelo de investigación-acción de McKernan, cuya característica es abordar la investigación en Ciclos de acción. Cada Ciclo se divide en las siguientes siete secciones: definición del problema, evaluación de necesidades, ideas hipótesis, desarrollo del plan de acción, puesta en práctica el plan de acción, evaluar la acción y tomar de decisiones (reflexionar, explicar, comprender la acción). Para de ahí partir a un segundo Ciclo de acción donde se puede redefinir el problema.

La presente tesis se expondrá en 4 partes. En la primera se citan *grosso modo* algunos proyectos de intervención que han realizado organismos internacionales y

nacionales para disminuir la violencia escolar. Esta problemática se ha abordado desde dos perspectivas: proyectos verbales (cuyas intervenciones se centran en el aspecto oral y escrito) y proyectos corporales (que toman como objeto de reflexión al cuerpo); esta división se realizó de acuerdo con el tipo de intervención propuesta en las investigaciones¹.

En la segunda parte se abordan los cuatro ejes en los que se encuadran los ejercicios del taller: a) concientización corporal (que comprende el abordaje de sensaciones corporales y su asociación con significados); b) autorreferencial, que implica el trabajo y modificación del autoconcepto; c) interaccional, que abordó las relaciones del alumno violento y su entorno, y d) emocional, que comprende el trabajo de las emociones como evocadoras de vivencias pasadas o proyecciones a futuro.

En la tercera parte se expone el aspecto metodológico, donde se habla sobre la investigación cualitativa, la investigación-acción, el modelo de McKernan, y el desarrollo del taller implementado (sesiones y observaciones).

En la cuarta parte se exponen la discusión y las conclusiones a las que se llegó después de las intervenciones realizadas en ambas escuelas secundarias; además de algunas consideraciones para futuras aplicaciones del taller y aspectos a considerar para el coordinador.

¹ Cuando se hace esta división no se pretende decir que lo verbal y lo corporal son dos aspectos separados, sino que las intervenciones verbales ponen el énfasis en abordar la violencia escolar desde el diálogo y la negociación, mientras que las intervenciones corporales ponen más el énfasis en la toma de conciencia de sí mismo y de las emociones a través de ejercicios de respiración, movimiento y meditación.

Se incluye también una sección de anexos (página 168), donde se podrán encontrar la carta de autorización que tenían que firmar los padres (padre y/o madre)² para que sus hijos pudieran asistir al taller (anexo 1, página 168), un modelo del aviso que se envió a los profesores para que dejaran salir de sus clases a los adolescentes y éstos pudieran tomar el taller (anexo 2, página 169), los cuestionarios iniciales (anexo 3, página 170) y los cuestionarios de cierre (anexo 4, página 174); así como, el repositorio de ejercicios realizados, con la narración de las premisas de la primera aplicación y los ejercicios modificados para la segunda aplicación (anexo 5, página 180).

Cabe señalar que todo el trabajo del taller (en ambas secundarias No.36 y No. 77) estuvo centrado en los adolescentes seleccionados y en que pudieran tomar consciencia de las sensaciones corporales que experimentan ante una situación de violencia para así, poder desarrollar nuevas formas de relacionarse en una situación de violencia escolar (la cual no implique que se peleen). Si bien en ambas aplicaciones se reservó un espacio para trabajar con padres (padre y/o madre) e hijos, por considerar que los padres pueden ser un reforzador positivo en el cambio del comportamiento de los adolescentes y por ello sería deseable contar con la participación de los padres (padre y/o madre), no considero que para que los adolescentes realicen un cambio en su modo de relacionarse en su entorno escolar sea obligatoria la participación de los padres, por ello en el Ciclo de acción 2 (Secundaria No.77), se tuvo que dejar sólo una sesión para tal propósito, por los motivos que se exponen más adelante en el capítulo 4.

² Cuando se haga referencia a padres y madres se empleará el genérico “padres” para referirse a ambas figuras (padre y madre) y sólo se hará énfasis nuevamente en “padre y madre”, cuando se considere necesario puntualizar algún aspecto de la tesis.

Capítulo 1: Dos caminos de intervención, verbal y corporal

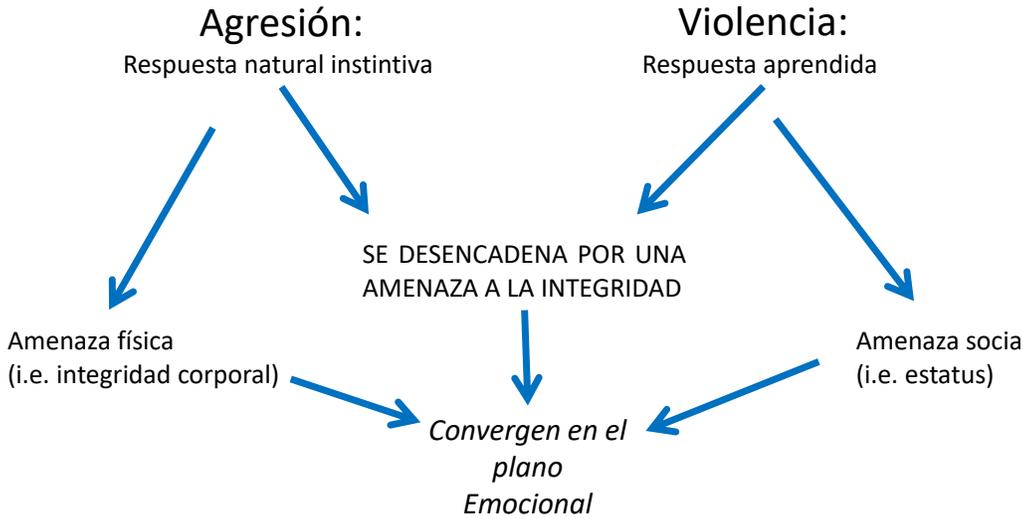
En la última década, la violencia escolar se ha vuelto un problema de preocupación nacional. De acuerdo con la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), en el año 2014, México ocupó el primer lugar en *bullying* en los niveles de educación primaria y secundaria, alrededor de 18 millones de alumnos tanto en colegios públicos como privados, han sufrido *bullying* (Valadez 2014).

Los menores afectados tienen alto riesgo de consumir drogas para disminuir los síntomas de ansiedad, depresión, miedo y tristeza... Incluso, la Secretaría de Gobernación y el Instituto de Estadística Geográfica e Informática (INEGI), han reportado que 32.2 por ciento de las víctimas tiene entre 12 y 18 años, siendo el 74 por ciento afectados por el maltrato verbal; 21 por ciento psicológico; 17 por ciento físico; 9 por ciento sexual y 9 por ciento *Cyberbullying*. (Valadez 2016)

Los estragos que deja la violencia en quienes han sido blanco de ella, se observan tanto de manera inmediata como a largo plazo. Algunas de las consecuencias más comunes son, “falta de autoestima, reducción de la autoconfianza, aislamiento, rechazo y/o rechazo social, ausentismo escolar, disminución del rendimiento académico, problemas psicosomáticos, ansiedad, disfunción social, depresión, tendencias suicidas, etc. que dejan huella a corto, medio y largo plazo” (Perreny Alsaker, 2006; citados en Benítez y Justicia, 2006).

De ahí que este fenómeno haya cobrado tanta importancia y convocado múltiples esfuerzos para erradicar la violencia escolar. Aquí cabe hacer una acotación. No es lo mismo violencia que agresión, aunque muchas ocasiones encontramos en la literatura el uso de éstos términos como sinónimos. Como comento en una

investigación que realicé anteriormente, aunque ambas tienen un componente afín (esquema 1), la agresividad es meramente biológica, instintiva y se enfoca en la supervivencia individual o de la especie; mientras que la violencia es un comportamiento socialmente aprendido y es una acción que puede desarrollarse o no de manera inmediata; además de que se realiza con premeditación y ventaja (López R. 2011).



Esquema 1. Comparación entre violencia y agresión. Fuente: Personal

En ambas escuelas secundarias los docentes reportaron como los tipos de violencia más comunes los siguientes: física, verbal, psicológica, ciberbullying y familiar; aunque esta última tiene una connotación exoescolar, esto no implica que no llegue a ocurrir en el plantel como lo comentaron dos docentes de la escuela secundaria No. 77.

Al ser la violencia física, verbal y psicológica las que aparecen con mayor frecuencia, entonces podemos entender nuevamente la violencia escolar como “toda acción intencionada ejercida contra otro ser, con la finalidad de causarle algún daño físico, psicológico, sexual u obligarle a hacer algo contra su voluntad” (López R., 2011). Así el adolescente violento es aquél que empleando la violencia física, verbal y/o psicológica realiza alguna acción a sus pares, a los docentes o al personal trabajador (administrativos y de las demás áreas) de la escuela.

1.1 Proyectos de intervención centrados en el aspecto verbal

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) en el año 2002 se enfocó en concientizar a los alumnos en el uso de “buenas prácticas”. Para lo cual realizó una compilación de propuestas de diferentes países, que contribuyeran mediante el empleo de herramientas pedagógicas en la prevención y transformación de la violencia escolar; la compilación fue editada por Antonella Verdiani y se tituló *Buenas prácticas en la resolución de conflictos en el medio escolar. Algunos ejemplos* (2002, citada en Monclús, 2005).

Los países participantes fueron Francia, Finlandia, España y Brasil. Francia implementó dos programas “Aprender a vivir juntos” y “La mediación escolar”. La primera iniciativa constó de a) ayudar a los alumnos a analizar sus comportamientos, b) hacer reconocer a cada uno, en tanto que individuo, el derecho de ser y de ser respetado por los otros, y c) intentar construir en el imaginario de los alumnos representaciones motivadoras y positivas de la vida familiar, social y escolar. La segunda iniciativa consistió en trabajar desde la educación primaria las habilidades para que los alumnos y los profesores sean

mediadores y puedan gestionar espacios para poder resolver diferentes tipos de conflicto a través del diálogo.

Por su parte, Finlandia se enfocó en el trabajo de lo que Christina Salmivalli definió como brutalidad, la cual puede ser directa (golpes e insultos), o indirecta (expandiendo rumores para manipular al grupo contra el blanco de los ataques y aislarlo). A este respecto comentó que la característica más relevante es que la brutalidad sólo se realiza en presencia de un grupo y que es el mismo grupo quien favorece este comportamiento al fungir sus integrantes como espectadores pasivos. Por ello, no es suficiente trabajar con el adolescente violento, sino también hay que trabajar con los *supporteurs* (espectadores pasivos), quienes son los que avalan este tipo de comportamiento.

Finalmente, España y Brasil propusieron en conjunto el programa “En clave de paz, un programa pedagógico para el nuevo milenio”. Este fue un programa de intercambio de profesores y alumnos entre ambos países, implementado en el año 2000, a través de la Fundación Catalana de l’Esplai, cuyo objetivo fue estimular la educación para la paz y los valores humanos mediante el empleo de herramientas pedagógicas y lúdicas durante el tiempo libre de los alumnos. Algunas de las actividades implementadas estuvieron relacionadas con proyectos de animación visual, expresión plástica y dramática, juegos, excursiones, grupos de reflexión y debate, así como acciones de solidaridad con niños en situación de calle de Brasil. Se considera que con estas actividades los alumnos pueden mejorar sus capacidades de autoestima, de receptividad, de comunicación, de toma de decisiones, de cohabitación, de análisis y de resolución de conflictos; a la par que desarrollan su capacidad de trabajo en grupo, su creatividad, una actitud crítica y se fomenta la responsabilidad social.

Otra institución internacional que se encarga de compilar investigaciones y generar programas de intervención e intercambios entre países para abordar la violencia escolar es el *Centre de Recherche et d'Intervention sur la Réussite Scolaire* (CRIRES)³. Uno de sus proyectos considera necesario incorporar en la formación del personal escolar cursos para que sepan cómo tratar con la violencia, utilizando dos vertientes. Por un lado, sería necesario incluir en la formación del personal escolar herramientas que les permitan tratar con la violencia para proteger del racismo, la ciber-intimidación y la violencia en todas sus formas a los estudiantes que no presentan problemas de conducta. La otra acción sería brindar apoyo a los alumnos que por su comportamiento han sido suspendidos o expulsados, otorgándoles un soporte de asesorías pedagógicas y psicológicas que les permitan reintegrarse tanto a la escuela como a la sociedad (Courchesne y Dubourg, 2008).

Otro proyecto de intervención realizado en Finlandia puso hincapié en el comportamiento de los “espectadores”. Este trabajo involucra alumnos de entre 7 y 15 años⁴, haciéndoles hincapié en la importancia que tienen los espectadores en el *bullying*, ya que, los miembros del grupo al estar como espectadores pasivos durante el suceso, se convierten en soporte y aval de la conducta del alumno violento. Salmivalli señala que “No es suficiente transformar el comportamiento del <<tirano>>; sino que, hay que ser capaces de modificar la conducta de los alumnos que juegan otro rol participante: los *supporteurs* o los *outsiders*, en

³ El Centro de Investigación y de Intervención en el Éxito Escolar (CRIRES por sus siglas en francés), es una institución fundada en 1992 por la Universidad Laval de Quebec, Canadá que tiene como misión el estudio del éxito escolar, y la perseverancia y apoyo del medio escolar en su esfuerzo por promover el éxito de todos los estudiantes. En <http://www.crires.ulaval.ca/>

⁴ Para conocer más sobre este proyecto de intervención se recomienda consultar el artículo “*Bullying* escolar, el rol clave de los compañeros testigos”, donde se podrá conocer mejor el método completo de Salmivalli, el cual es financiado por el Ministerio de Educación y Cultura de Finlandia y en 2009 recibió el premio europeo de prevención de la criminalidad. En <http://www.kivaprogram.net/assets/files/bullying.pdf>

definitiva, los <<defensores>> de ese comportamiento” (Salmivalli, citado en Monclús, 2005, p. 17).

Por su parte en la Ciudad de México se desarrollaron dos proyectos donde intervinieron la Secretaría de Seguridad Pública, la Procuraduría de Justicia y la Secretaría de Educación de la Ciudad de México (en ese entonces, Secretaría de Educación del Distrito Federal)⁵, para prevenir e intervenir en situaciones de violencia escolar. El proyecto piloto consistió en implementar en el tercer grado de secundaria una clase titulada “Por una cultura de la legalidad”, que buscaba fomentar los valores de la democracia y la participación ética ciudadana. El otro proyecto titulado “Contra la violencia, eduquemos para la paz, por ti, por mí, y por todo el mundo”, consistió en la resolución de conflictos a través del diálogo asertivo, crítico y creativo, el cual se implementó en 2000 en escuelas del país a nivel primaria y secundaria de acuerdo con Ortega, Ramírez y Castelán (2005). Otro proyecto fue el generado por el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE, 2014), titulado “Protocolo de actuación para una escuela libre de violencia”⁶, que se distribuyó en nivel preescolar, primaria y secundaria.

También desde el campo de las artes se han realizado algunas investigaciones para abordar el fenómeno de la violencia escolar. Uno de los proyectos es la tesis de maestría titulada “Violencia sistemática en la enseñanza de la danza contemporánea en la Escuela de Iniciación Artística No. 2”, la cual tuvo como propósito, “rastrear los hilos invisibles que se entrelazan en las filosas cúspides y los oscuros intersticios de este complejo fenómeno de la enseñanza dancística” y

⁵ Hasta antes del 1 de febrero de 2017, aún se conocía a la hoy Ciudad de México como Distrito Federal. Después de esa fecha el nombre oficial es Ciudad de México.

⁶ Más información sobre este protocolo se puede consultar en https://est1dgo.edu.mx/home/wp-content/uploads/2014/08/Protocolo_final.pdf

su objetivo fue “comprender el fenómeno de la violencia sistémica que interviene en la enseñanza de la danza contemporánea de la Escuela de Iniciación Artística (EIA). No. 2, a partir del discurso de los alumnos y convocar a la población dancística para que se permita una reflexión sobre el proceso formativo que rige en la actualidad” (Pacheco, 2007 p. 17). En este estudio se da cuenta de la violencia sistemática ejercida por los docentes, proveniente de la reproducción de modelos tradicionalistas de enseñanza en la danza, tales como: la exclusión, agravios físicos y emocionales, ignorar a los alumnos y demeritar sus esfuerzos.

Con esto se da una reproducción del modelo de enseñanza aprendido por los docentes en su época de alumnos, reproduciendo la enseñanza como “es la tradición”. En esta investigación se encontró que esta violencia no sólo es de los docentes hacia los alumnos, sino que también es perpetuada entre los mismos alumnos que marginan a sus pares que son técnicamente menos virtuosos. Esta investigación nos permite apreciar una cara de la violencia escolar, donde ésta se acepta como algo cotidiano y avalada por los docentes, lo cual añade un eslabón más a lo señalado anteriormente por Salmivalli. Pero también al ser un ambiente dancístico, lo corporal queda más en evidencia en forma de deficiencia técnica o falta de virtuosismo, esto permite ver claramente cómo a través de un juicio al aspecto corporal, se pueden modificar, para bien o para mal, las creencias y el autoconcepto del adolescente.

También se han realizado campañas que emplean los videojuegos (*Stop la violence*, París, 2015)⁷ o videos (*El sándwich de Mariana*)⁸ dirigidos a ejemplificar el día a día del alumno que sufre violencia escolar, aunque aún son pocas las

⁷ *Stop la violence*, París 2015, en <https://www.stoplavioence.net/>

⁸ *El sándwich de Mariana* es un cortometraje de ficción ganador del Festival Internacional de Cine de Morelia, México en su edición de 2014. <https://www.youtube.com/watch?v=f-8s7ev3dRM>

intervenciones que consideran al cuerpo como medio para modificar la violencia escolar.

1.2 Proyectos de intervención centrados en el cuerpo

Hay proyectos que han tomado en cuenta el aspecto corporal como medio de intervención. Entre ellos se encuentra una investigación realizada por Ruth Páez (2009), que se llevó a cabo en una primaria de Bogotá, Colombia, titulada “Cuerpo reconocido: formación para la interacción sin violencia en la escuela primaria”. Se trabajó con 11 niños y niñas de nivel primaria identificados como violentos. Para esta autora, en la violencia escolar el cuerpo se ve implicado en tres aspectos: interacción espacial, interacción no verbal (intencional) y comportamiento verbal. La primera hace alusión a la violencia sobre el cuerpo (empujones, tirones de cabello, palmadas, estrujones), la segunda se refiere a las señas ofensivas que se realizan con las manos y la tercera son las ofensas verbales alusivas al aspecto del cuerpo (“enano”, “cuatro ojos”, etc.) o aspectos sexuales (gay, prostituta, etc.). Para esta autora, los niños de primaria desarrollan comportamientos violentos al no sentirse escuchados o comprendidos, generando sentimientos de impotencia. La propuesta de intervención se basó en lo que la autora denominó cuatro mecanismos pedagógicos: el juego grupal, la lectura de narrativa-cine, el diario personal y la práctica de yoga, que fueron empleados para que los niños pudieran interactuar sin violencia. El acento corporal en esta investigación se resume en el aspecto interaccional que tienen los niños tanto a través del juego como de la práctica de yoga.

En esta investigación Páez puntualiza las bondades que otorgan el juego y los ejercicios de yoga en la interacción de los participantes. En el taller que realicé

para esta tesis (“Interacción, conciencia corporal y asertividad”), también pude identificar las bondades del juego y de los ejercicios de respiración y visualización (como lo que se hace en yoga); éstos fueron la base para que los adolescentes pudieran tomar conciencia de su cuerpo, sus emociones y su forma de relacionarse. Sin embargo, respecto a la investigación realizada por Páez y la que yo realicé, el punto de discrepancia fue la edad de la población seleccionada; ya que considero la adolescencia un momento para fijar nuevas pautas, porque es la etapa del desarrollo humano donde el sujeto busca alejarse de los referentes paternos y crear su propia identidad.

Otra investigación centrada en el trabajo corporal es el Proyecto de Meditación en Colegios (PROMEKO) el cual fue propuesto por Daniel López Rosetti en el año 2015, en el Hospital de San Isidro en Argentina, donde el acento se puso en la conciencia del cuerpo a través de la respiración abdominal. El programa establece que al inicio de la jornada escolar se toman los primeros 10 minutos, la maestra apaga las luces, pone música e implementa un ejercicio de relajación psicofísica y meditación. La aplicación se ha llevado a cabo en el sexto grado de 6 escuelas públicas y se han aplicado cuestionarios a los docentes para valorar los resultados obtenidos, quienes han reportado que la meditación brinda serenidad a los alumnos, mejorando el vínculo con los docentes y sus pares, lo cual genera un ambiente donde se facilita la enseñanza (como se cita en Dillon, 2015). De acuerdo con un artículo publicado el 6 de junio del 2019, en el sitio web⁹ del municipio de San Isidro (en Argentina), actualmente PROMEKO se lleva a cabo en 800 colegios de dicho país y los beneficios, de acuerdo con el doctor López Rosetti, han sido cognitivos, ya que los alumnos experimentan una mayor capacidad de concentración, estudio, memoria y atención, pero sobre todo de

⁹ Para más información consultar el sitio <https://www.sanisidro.gob.ar/novedades/el-programa-de-meditaci%C3%B3n-en-escuelas-se-replica-en-m%C3%A1s-de-800-colegios-del-pa%C3%ADs>

estabilidad emocional, lo cual ha disminuido la violencia escolar. Es muy interesante cómo PROMECO se ha podido implementar de una forma constante y va reflejando cambios a nivel cognitivo.

Una tercera investigación titulada “La danza como herramienta para mejorar la convivencia escolar en niños y niñas de la comunidad de Peñalolén”, ha incluido el cuerpo y en específico el trabajo desde la danza¹⁰ en el fortalecimiento de conductas no conflictivas en la escuela (la violencia física y verbal figuran dentro de las conductas conflictivas). Esta investigación se realizó en Chile por Isadora Altamirano (2015) con el objetivo de “conocer cuáles son los factores de la convivencia que se despliegan utilizando un taller de danza como herramienta para su integración entre niños y niñas del taller de danza del programa 4 a 7 de la comuna de Peñalolén” (Altamirano, 2015 p. 114), ubicada en el sector oriente de la ciudad de Santiago, Chile.

Esta investigación se aplicó a 15 niños entre 7 y 10 años. Los resultados obtenidos, descubrieron que la danza favorece al desarrollo integral y sano en los niños, fomentando el respeto y la aceptación de sus pares a través de las diferentes dinámicas implementadas. Una regla fundamental en este taller fue que no se discriminara o apartara a ningún niño en las actividades. Además de que se les brindaba apoyo a los niños para que no tuvieran que “lidiar solos frente a los conflictos de convivencia, de discriminación, segregación o *Bullying*” (Altamirano, 2015 p.136).

¹⁰ En esa investigación no se menciona qué tipos de danza son los que emplearon, pero en la cuenta de Facebook del proyecto se puede observar que las coreografías realizadas utilizan música de moda (bachata y pop principalmente). <https://www.facebook.com/watch/Programa-4-a-7-Sernam-y-Colegio-Rep%C3%BAblica-de-M%C3%A9xico-424079651073140/?redirect=false>

También, desde la danza hay una investigación de maestría titulada “La educación artística (danza) en la educación básica como problematizador del cuerpo en poblaciones de alumnos en condiciones de marginación y violencia en México y Colombia” la cual aborda la violencia en la educación básica tanto en México, a través del Consejo para la Cultura y las Artes (CONARTE)¹¹, y en Colombia, a través de El Colegio del Cuerpo¹². Esta investigación fue realizada en la Maestría en Desarrollo Educativo de la Universidad Pedagógica Nacional (en México) y tuvo por objetivo “Conocer las formas de problematización del cuerpo con la danza experimentada con alumnos de escuelas públicas en México y distritales en Colombia, que cursan la educación básica y viven en un contexto de pobreza, marginación y violencia” (López N., 2012, p.12). Una de sus conclusiones sobre el impacto que tiene la danza en los participantes de comunidades marginadas, fue que “...el acercamiento a las artes no puede cambiar su contexto, pero ellos sí pueden decidir lo que desean para su futuro; es de esta experiencia donde pueden tomar elementos para su autoconstrucción y el cuidado de sí” (López N., 2012, p.93).

En estas dos últimas investigaciones se aborda la violencia escolar desde la danza y se pone el énfasis en la interacción con los demás y en la modificación del autoconcepto de los participantes, lo que corrobora la importancia de considerar estos dos aspectos al abordar la violencia escolar. En la investigación que realicé, la interacción con los demás sirvió para que los participantes pudieran poner en

¹¹CONARTE es un organismo de la sociedad civil dedicado a impulsar la educación en artes en la escuela pública, en comunidades de zonas periféricas y con riesgo social, a formar nuevas capacidades creativas, expresivas y de autorreconocimiento. Su misión es “contribuir a conformar una sociedad más sensible, equitativa e incluyente a través de la formación de ciudadanías democráticas y participativas, aprovechando la educación en artes y la cultura de paz como detonante de transformación”. En <https://www.conartemx.net/quienessomos>

¹²El Colegio del Cuerpo es un centro artístico y pedagógico en Cartagena, Colombia, dirigido por el bailarín y coreógrafo Álvaro Restrepo, que tiene como misión generar una comprensión renovada de la dimensión corporal, como elemento constitutivo esencial de la condición y expresión humana. En <http://laaventuradeaprender.intef.es/-/el-colegio-del-cuerpo>

práctica formas de relacionarse no violentas y a través de los ejercicios de visualización a futuro, para modificar aquellos comportamientos que no apoyaban la imagen que tenían de sí mismos a futuro.

1.3 Los cuatro ejes de intervención del taller: Interacción, conciencia corporal y asertividad.

Antes de comenzar esta sección quiero explicitar que considero al ser humano como una totalidad que se resignifica constantemente a través de la interacción con su medio. Considero, además, que en la conformación del individuo no existe una división entre mente, cuerpo y entorno, ya que son mutua y constantemente influyentes uno en el otro, y la interacción con el entorno social genera la construcción de significados y conocimientos. Es en esta interacción que el ser humano modifica y resignifica su entorno, mismo que a su vez lo delimita y moldea, aunque claro que este proceso no es inmediato, a menos que cambien radical y abruptamente las circunstancias del cuerpo del sujeto (un accidente, un trauma o la pérdida de alguna extremidad) o que se modifique el entorno (una catástrofe natural o humana). De tal manera que,

El cuerpo, moldeado por el contexto social y cultural en el que se sumerge el actor, es ese sector semántico por medio del cual se construye la evidencia de la relación con el mundo: actividades perceptivas, pero también la expresión de los sentimientos, la convención de los ritos de interacción, gestuales y expresivos, la puesta en escena de la apariencia, los juegos sutiles de la seducción, las técnicas corporales, el entrenamiento físico, la relación del sufrimiento con el dolor, etc. La existencia es en primer término corporal. (Le Breton, 2002, p.7)

Para hablar de cómo se articulan estos aspectos sociales y corporales en esta investigación, se expondrán a continuación los cuatro ejes (concientización corporal, autorreferencial, interaccional y emocional) de intervención que articularon los ejercicios del taller.

1.3.1 Eje concientización corporal

En este eje se enfatizó en la conciencia de sensaciones y emociones de la vivencia corporal, pues a partir de dichas sensaciones que experimenta el individuo, éste se relaciona con su entorno. Sobre la conciencia corporal, también conocida como *awareness*, Rodríguez H. (2010) afirma:

No es una simple representación cortical, tal como es discutida por los neurocientíficos, ni tampoco una representación, tal como es asumida por los psicólogos. Esta *awareness* (cimentada en la interacción entre esquema e imagen corporal) es índice de la práctica habitual del cuerpo para acomodarse al medio en que se desarrolla. Este desarrollo implica una multitud de prácticas sociales o físicas que va adquiriendo el cuerpo desde sus inicios (en los recién nacidos hay ya una conciencia corporal). (p.44)

De aquí que sea muy importante dar un apartado especial a la conciencia corporal; ya que ésta, permitió que los adolescentes conocieran y comprendieran cuáles eran las sensaciones que experimentaban en una situación de violencia. Las sensaciones que comentaron los adolescentes durante algunos ejercicios del taller fueron calor y/o tensión en alguna parte de su cuerpo, lo cual muy probablemente esté asociado a las respuestas fisiológicas que se desencadenan en una situación de estrés.

La respuesta fisiológica de estrés, controlada por el eje hipotálamo–hipófisis-glándula suprarrenal, se caracteriza por aumento en la liberación de varias hormonas al torrente sanguíneo, entre ellas los glucocorticoides, sintetizados por la porción más externa o corteza de la glándula suprarrenal, y la adrenalina, liberada por la parte central o medular de la misma glándula. Estas respuestas fisiológicas del estrés permiten al organismo lidiar con situaciones aversivas en una de dos formas: pelear o huir, según las características y posibilidades de adaptación a la situación de estrés. (Escobar A. 2006)

En el caso de los adolescentes violentos, éstos reaccionan ante situaciones estresantes de una manera desproporcionada en relación con el estímulo percibido, debido a las pautas aprendidas y validadas por su sistema (generalmente familiar). Como señalan Berkowitz (1993, citado en De la Torre y cols. 2008) y Escobar A. (2006), la violencia puede deberse a la presencia de eventos negativos en la vida del adolescente tales como bajo rendimiento o fracaso escolar, muerte de algún familiar, desempleo de los padres o su falta de apoyo; esto genera en el adolescente un autoconcepto negativo, el cual repercute en una necesidad de reafirmarse a través de la rebeldía, empleando pautas de comportamiento violento en su entorno.

¿Por qué poner tanta atención en las sensaciones vivenciadas por el adolescente? Esto es debido a que en el momento en que se experimenta una situación adversa, entran en juego las pautas de comportamiento aprendidas y a mayor éxito de estas pautas para obtener reafirmación o estatus, mayor será su uso y se irán interiorizando como la manera de hacer las cosas. Desde una perspectiva neurológica se entiende como:

La participación del Sistema Nervioso Central (SNC) en la conducta violenta genera actividad somática y visceral, ya que participan los sistemas: sensorial, motor y autónomo, además de los sistemas endócrino e inmune,

que forman parte de la reacción de alarma ante una situación de estrés. Sin embargo, mecanismos de aprendizaje y memoria, que también dependen del SNC, pueden aumentar, disminuir o eliminar la conducta violenta. (Escobar, 2006, p.158)

Así, con situaciones reiteradas donde utiliza respuestas similares, el adolescente violento va aprendiendo un repertorio de acciones que condicionadas por las sensaciones experimentadas y basadas en su percepción, ya no podrán ser puestas en cuestionamiento, ya que éstas se volverán parte del repertorio de interacción del sujeto, dándose respuestas de manera casi automática desde el sistema límbico, que es el encargado de procesar y dar respuesta a las experiencias repetitivas que tienen una carga emocional. Complementando esto, Keleman (1997) comenta que:

La forma de la persona quedará moldeada por las experiencias internas y externas del nacimiento, del crecimiento, la diferenciación, las interrelaciones, el apareamiento, la reproducción, el trabajo, la resolución de problemas y la muerte. A través de todo este proceso, la forma queda marcada por los desafíos y tensiones de la existencia. (p.17)

Esto dará como consecuencia que el sujeto se relacione con su medio a través de cómo se percibe a sí mismo y del repertorio de pautas aprendidas, incluso aunque la vivencia que experimente no corresponda con la situación que se vive en el presente, sino con una evocación del pasado. Lescano (2003) aborda esta temática al hablar sobre el trastorno de estrés postraumático (el cual se abordará en el eje emocional) que nos explica cómo experiencias del pasado desencadenan emociones que se vinculan con el presente y generan una reacción desmedida a un estímulo presente. Un ejemplo en menor grado se observa cuando alguien que ha sido criticado constantemente, puede llegar a tener una sobrerreacción ante

una crítica constructiva debido a la sensibilidad que tiene en ese aspecto de su autoconcepto o dicho también de otra manera, en esa fibra corporal/emocional.

Al ser un taller centrado en el trabajo corporal el que realicé, este eje es el articulador de todo el trabajo realizado en las sesiones. Los ejercicios de conciencia corporal del taller que implementé se enfocaron en las sensaciones térmicas, las tensiones y relajación muscular, los sonidos del rededor y la atención en la respiración. Sin embargo, cabe señalar que, para un óptimo desarrollo de estos ejercicios, una parte esencial fue realizar previamente las siguientes actividades físicas.

- Ejercicios de calistenia centrados en flexión, extensión y circunducción de partes del cuerpo
- Correr en grupo en el patio de la escuela
- Competencias de carrera de 50 metros.
- Ejercicios de fortalecimiento de brazos y abdomen (lagartijas y abdominales)
- Ejercicios de respiración y percepción sensorial (oído y propiocepción)

Esto contribuyó a canalizar esa energía que tienen los adolescentes y que pudieran concentrarse más, como comentan Olivetto y Zylberberg “El docente es quien lleva adelante la tarea de encontrar y señalar (a través de sus propuestas) los caminos que sirvan de cauce a esa energía convirtiéndola en hechos y aprendizajes positivos, hacia los logros del grupo y la satisfacción de cada uno” (2011, p.42).

En la investigación que realicé en mi tesis de licenciatura, pude observar que los adolescentes no se concentraban porque tenían un excedente de energía, motivo por el cual consideré que sería pertinente llevar a cabo (previo a las dinámicas de concentración), ejercicios que les permitieran canalizar de manera positiva esta energía.

1.3.2 Eje Autorreferencial

Este eje de intervención aborda el trabajo del autoconcepto, el cual se puede entender como “la representación cognitiva que cada individuo posee en relación con sus características personales, atributos y limitaciones” (De la Torre y cols. 2008, p.58) y se construye a través de la interacción con el entorno y las vivencias reiteradas o emocionalmente significativas para el individuo. Este aspecto se podría considerar una sección fundamental en todo trabajo con adolescentes, ya que permite saber cómo se conciben a sí mismos los miembros de la comunidad a intervenir y así comprender mejor el porqué y el para qué de sus pautas de interacción violentas. Si bien no considero que en una sola entrevista se puedan conocer las motivaciones del comportamiento violento de los adolescentes; sí nos permite establecer un punto de partida sobre el porqué de su comportamiento.

El sujeto en su interacción con el medio busca información que le permita mantener la estabilidad y consistencia de su autoconcepto, al mismo tiempo que desarrollarlo y enriquecerlo. De esta forma, si bien en ocasiones la información resulta coherente, en otras puede ser amenazante, poniendo el autoconcepto en marcha una serie de procesos que le van a permitir integrarla o rechazarla. (González-Pienda y cols.,1997, p.277)

Lo importante en esta primera aproximación es comprender la imagen que tienen de sí mismos (autoconcepto) los adolescentes que participarán en el proyecto de intervención.

Por ello, al trabajar el autoconcepto es importante tomar en consideración tres aspectos fundamentales: a) que el mediador, tenga un buen *rappor*¹³ con los adolescentes; b) que las nuevas ideas se expongan de una manera positiva, mostrando las ventajas de incorporarlas a su estructura de pensamiento e interacción (para con ello, evitar que las sienta amenazantes y las rechace); y c) trabajar con las ideas de los adolescentes, para evitar intervenir en abstracto, o que estas ideas que se desean incorporar sean vistas como una imposición.

Al trabajar con adolescentes violentos, se considera necesario no sólo conocer qué hacen (su comportamiento inadecuado en la escuela), sino también poner atención en su rendimiento escolar, ya que de acuerdo con Berkowitz, existe una correlación entre el autoconcepto negativo y la violencia: “señala la posibilidad de que un autoconcepto negativo en un dominio particular, tal y como podría ser el académico, se relacione con un aumento de la conducta agresiva al menos en aquellos contextos que son relevantes para dicho dominio” (Berkowitz 1993, citado en De la Torre y cols. 2008, p. 58).

¹³ De acuerdo con la segunda edición del *Diccionario de psicología* de Natalia Consuegra Anaya (2011), el término *rappor* se entiende de la siguiente manera. “En la relación terapéutica, consiste en una combinación de componentes emocionales e intelectuales. Cuando se establece este tipo de relación, el paciente percibe al terapeuta como alguien 1) Que sintoniza con sus sentimientos y actitudes; 2) Que es simpático, empático y comprensivo; 3) Que le acepta con todos sus defectos; 4) Con quien puede comunicarse sin tener que explicar detalladamente sus sentimientos y actitudes ni desmenuzar todo cuanto dice. Cuando el *rappor* es óptimo, paciente y terapeuta se sienten seguros y cómodos el uno con el otro. Ninguno de ellos se muestra a la defensiva, excesivamente precavido, desconfiado o inhibido. El sentimiento de *rappor* mantendrá al paciente motivado para el tratamiento y lo motivará para emprender determinados procedimientos de tratamiento.” (p.230)

Para trabajar este eje autorreferencial, se emplearon los ejercicios de las sesiones 2, 3, 5 y 7¹⁴; pero no se buscó abordar su autoconcepto actual, con el cual se sentían cómodos, sino hacer una confrontación entre su autoconcepto actual y la idealización que tenían sobre ellos mismos en un lapso a mediano y largo plazo. Las preguntas empleadas fueron: ¿qué estás dispuesto a hacer para modificar las pautas de interacción? y ¿qué tienes que hacer para cambiarlas?, ¿cómo podría ser su vida en algún punto futuro si continúan o incluso maximiza sus pautas violentas de interacción?, ¿cómo se origina la violencia en tu entorno?, ¿cómo puedes evitar ser parte de ella? y ¿cómo puedes contribuir a disminuirla?

Las respuestas que dieron hacían referencia a: mejorar la conducta en clase, controlar la agresividad, no faltar a clases, poner atención a las indicaciones y enfocarse en sus estudios. Esto sirvió como punto de partida para que ellos mismos empezaran a cuestionar su comportamiento y concientizaran la necesidad de realizar algunos ajustes en su interacción.

Algo que observé al concluir la intervención, fue que los adolescentes ya no optaban por su comportamiento habitual al estar frente a alguna circunstancia violenta, en la que antes generalmente hubieran respondido con golpes, ahora desarticulaban la situación a través de minimizar o restar importancia a las acciones del otro. Es decir, ya no se enganchaban con la provocación. Es como si el hacer los ejercicios de visualización de futuro y sentir que su autoconcepto presente no contribuía a la conformación de la idea que ellos querían para sí mismos en un futuro, hubiera servido para crear el puente de transición que les

¹⁴ La forma en que se aborda se encuentra en el capítulo 3

permitió adoptar otros modos de interacción que no implican la violencia física. Dicho de otra manera, el trabajo con el autoconcepto, la evocación de recuerdos y la concientización de otros roles, sirvió como motor de cambio en sus pautas de comportamiento.

Después de la aplicación del taller en ambas escuelas de nivel secundaria, un punto que señalaron recurrentemente los adolescentes fue que ya no tenían problemas con los maestros, “que la maestra de historia ya no los odiaba”, que ya les iba mejor en la escuela, que reprobarían materias, pero se repondrían en los finales. Lo que reportaron algunos maestros fue que ya se comportaban mejor, “que aún daban lata pero era lo normal de la edad”. Por su parte, los padres reportaron que ya hacían caso e incluso, que les habían dicho que no saldrían durante las vacaciones porque tenían que estudiar para los extraordinarios.

1.3.3 Eje interaccional

Como ya se mencionó en el eje 1, el conocimiento del entorno y de sí mismo se da a través de la interacción; es en función de lo que le reflejan los demás sobre sí mismo, de los valores de su entorno y de los juicios que hace el sujeto, que se relaciona de diversas formas de acuerdo con el contexto del momento.

Este ir y venir está inevitablemente impregnado de corporalidad. Para Watzlawick, el cuerpo tiene un papel central en el proceso de interacción, como dador de significados. Al hablar sobre la *Teoría de la comunicación humana* (libro escrito con Janet Beavin y Don Jackson, 1997), señala que existen 5 axiomas que se encuentran siempre presentes en la comunicación humana.

1º No es posible no comunicarse

2º Toda comunicación tiene un aspecto de contenido y un aspecto relacional, tales que el segundo clasifica al primero y es, por ende, una metacomunicación

3º La naturaleza de una relación depende de la gradación que los participantes hagan de las secuencias comunicacionales entre ellos

4º La comunicación humana implica dos modalidades: la digital y la analógica

5º Los intercambios comunicacionales pueden ser tanto simétricos como complementarios

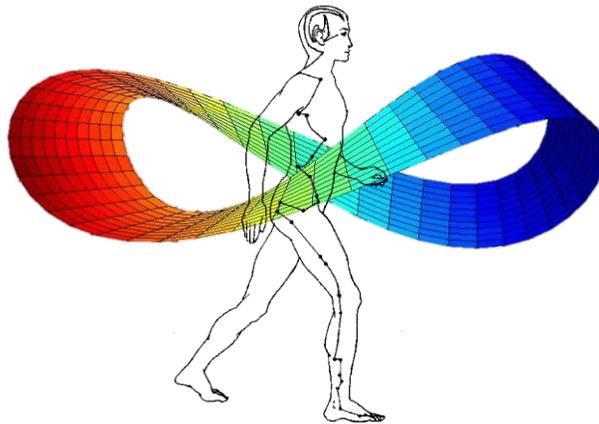
Este autor nos permite ver esquemáticamente el proceso de interacción entre sujetos. Primero nos señala que no existe la no comunicación; todo el tiempo estamos diciendo algo con posturas corporales, silencios, acentos, señas, etc. y ese algo está en función de otro algo al que hace referencia, y éste a su vez se encuentra delimitado por un contexto.

De acuerdo con Watzlawick, Beavin y Jackson “actividad o inactividad, palabras o silencio, tienen siempre un valor de mensaje: influyen sobre los demás, quienes, a su vez, no pueden dejar de responder a tales comunicaciones y, por ende, también comunican” (1997, p. 50). En función de las impresiones que tienen los sujetos es que responden; dicho en otras palabras “siento luego existo” (Le Breton, 2007, p.11).

Como nos permiten ver estos autores, la intervención que realiza el ser humano con su ser corporal no se reduce a la intervención física con un entorno dado y

ajeno. Simultáneamente ocurren una serie de interacciones en el ser humano corporizado que generan significados subjetivos, las cuales contribuyen a su adaptación o a la modificación de los modos de interacción, basándose en las sensaciones, emociones, razonamientos y evocaciones de pasadas vivencias, realizando con ello una acción/intervención en el entorno.

Para poder ejemplificar este proceso y evitar caer en el dualismo teórico del adentro-afuera, sujeto-entorno, se tomará como modelo referencial la banda de Möbius. Este modelo permite entender la interacción y afección bidireccional como una constante.



Esquema 2. Cuerpo en constante interacción. Fuente: Personal

El concepto de banda de Möbius fue acuñado por los matemáticos alemanes August Ferdinand Möbius y Johann Benedict Listing en 1858. La definieron como “una superficie de dimensión dos, con un único borde y una única cara; es además no orientable” (Macho, M. 2008, p.30). La característica más relevante para esta

investigación es que no hay un adentro-afuera, sino que toda la cinta es una continuidad.

Debido a su cualidad de figura constante e ininterrumpida, la banda de Möbius nos permite entender al sujeto como un ser que se constituye constantemente en función de las interacciones (vivencias) que experimenta. En términos de interpretación de la vivencia, se podría decir que hay algo que se percibe como una cara exterior del sujeto, al ser introyectada se convierte en una cara interior del sujeto y se proyecta al exterior (proyección de la realidad asimilada por el sujeto) como cara interior (como un aprendizaje) del sujeto, el cual una vez afuera, se puede volver parte de los códigos de interacción en el entramado social (el sujeto influye en su entorno) la cual regresa y es percibida como un estímulo del medio; volviendo así al punto de partida, una cara externa al sujeto.

La cinta de Möbius nos permite entender la construcción de las vivencias del sujeto como un proceso continuo. Como señalan Frigerio y Diker (2005) “es imposible trazar una frontera que sea una línea demarcatoria entre adentro y afuera, institución y sujeto, entre subjetivación y socialización, entre la sociedad «externa» objetivable, transformada en subjetividad enigmática, y la subjetividad (poco objetivable) deslizándose para volverse efecto y construcción social” (p.21).

Aquí tal vez surja la pregunta y ¿por qué no mejor esquematizar este proceso de interacción como un círculo recursivo o estímulo-respuesta o estímulo-reflexión-respuesta? Porque en estos esquemas existe un sujeto A y que influye unidireccionalmente sobre un sujeto B (entorno). Mientras que en la banda de Möbius no hay un adentro y un afuera, ambos son simultáneamente influyentes, lo cual nos permite ver a la banda de Möbius como un modelo inclusivo.

Este proceso de inclusión, para Le Breton, se da desde el nacimiento del sujeto, pues se encuentra inmerso en una cultura determinada, lo cual va a delimitar y moldear su existencia corpórea.

A través de su corporeidad, el hombre hace que el mundo sea la medida de su experiencia. Lo transforma en un tejido familiar y coherente, disponible para su acción y permeable a su comprensión. Como emisor o como receptor, el cuerpo produce sentido continuamente y de este modo el hombre se inserta en un espacio social y culturalmente dado. (Le Breton, 2002, p.8)

Este eje interaccional, se trabaja de manera específica en las sesiones padres e hijos, aunque también se emplea en las demás sesiones.

1.3.4 Eje emocional

El concepto de emoción con el que trabajo es el propuesto por Rubén Lescano (2003). Para este autor:

Las emociones pueden ayudar a la estabilidad del organismo. Permitiendo afrontar las fluctuaciones provenientes del medio [...] Las emociones representan también un mecanismo de señales permitiendo a los otros conocer que algo está ocurriendo. Al mismo tiempo que expresan la necesidad de la vuelta al equilibrio, informando que algo ocurre y requiere hacer los ajustes necesarios (p. 2).

Opté por esta visión ya que permite centrar la atención en la concientización de las emociones y no las ve como una extensión de la razón, sino como un mecanismo incluso independiente de las estructuras cerebrales superiores, lo cual implica que, en primera instancia los estímulos percibidos no pasen necesariamente por el razonamiento (corteza frontal), sino que pueden tener una respuesta desde el sistema límbico. La información que llega a través de los órganos de los sentidos llega a la amígdala y es aquí donde se empata con un valor emocional desarrollado por experiencias previas del sujeto; esto se conoce como la ruta de respuesta corta de acuerdo con LeDoux (1998 como se cita en Lescano, 2005).

Esto se ve más claramente reflejado en los casos de estrés postraumático que menciona Lescano (2003), para él, cada vez que experimentamos una emoción intensa, lo que ocurre es experimentado como presente. Incluso, cuando se activa algún recuerdo del pasado, éste se vivencia como presente. En los flashbacks del trastorno de estrés postraumático y los trastornos de disociación, se puede observar esto claramente. Aunque los síntomas están en función de la activación de sucesos traumáticos del pasado, su vivencia es experimentada como presente.

Así, se podría decir que “no hay proceso cognitivo sin una inversión afectiva, y viceversa” (Le Breton, 2010), ya que el sujeto se encuentra conectado permanentemente con su entorno, no sólo desde su interacción racional; sino también, a través de las respuestas emocionales que generaron experiencias pasadas, las cuales se emplean constantemente ante nuevas vivencias similares, esto se hace de manera automática, ya que son las respuestas que mejor ayudaron al sujeto a adaptarse a su entorno. Sin embargo, un aspecto que es primordial considerar al hablar de las emociones es que, si bien éstas pueden ser una respuesta no racionalizada, su clasificación y significación sí es social.

La emoción no posee realidad por sí misma, no surge de una fisiología indiferente a las circunstancias culturales o sociales [...] Se inscribe más bien en primera persona en medio de un tejido de significaciones y actitudes que impregna simultáneamente las maneras de decirla y de desarrollarla [...] y se encarna en una simbólica corporal. (Le Breton, 2010, p. 66)

Esta es la razón por la que se consideró necesario en la presente investigación, estructurar un eje de intervención que abordara las sensaciones corporales y las emociones que el adolescente experimenta cuando se encuentra en una situación violenta. Para que, a partir de esa evocación, pudiera generar nuevas maneras de interactuar en una situación violenta, tomando como punto de partida las sensaciones corporales que experimenta, las cuales convergen en emociones y acciones violentas hacia su entorno escolar.

Este eje emocional se trabajó durante la aplicación del taller empleando las sensaciones corporales y las emociones vivenciadas en una situación de violencia. La manera en que se abordó fue a través de ejercicios de visualización y de concientización de sensaciones corporales experimentadas; como por ejemplo, cuando comentaban que sentían tensión en alguna parte del cuerpo al participar en un acto violento. Empleando esta sensación de tensión como un punto de partida, les pedía que ubicaran en qué parte de su cuerpo era más intensa la sensación y les preguntaba cómo se sentían al tener esta rigidez o al ser un manojito de tensión frente a algunas situaciones. Otro ejemplo de este tipo de ejercicios es cuando se les pedía recordar algo positivo de ellos y que le asignaran una sensación que les fuera fácilmente identificable (calor, apertura, tranquilidad, etc.) y lo colocaran en una parte de su cuerpo para que pudieran acceder a esta sensación cuando lo necesitaran.

Esta interacción entre sensaciones corporales y creación de conceptos se considera necesaria ya que mientras más se vincule un concepto con una sensación corporal o una emoción, mayor será la probabilidad de que se genere el aprendizaje. Como señala Bernard (1985), “nuestro esquema corporal sólo retiene lo que es valioso para nuestros proyectos, es decir lo que le permite adaptarse mejor a su medio” (p.62). Además de que, como afirma Rudolf Laban (como se cita en Islas, 1995), a través del trabajo corporal se pueden crear estados físicos y mentales con frecuencia más poderosos que lo que se lograría sólo haciendo razonar al individuo.

Esto enfatiza las sensaciones corporales como mecanismos de adaptación al medio, que se fijan a través de la reiteración de vivencias en la estructura corporal y poco a poco van consolidando el autoconcepto y por ende el repertorio de pautas de interacción. Por citar algunos ejemplos: un pedigüño tiene que aprender ciertas características posturales y tiempo de movimiento para adaptarse mejor a su medio de subsistencia; un empleado de oficina debe adaptarse a ciertas normas y corporalidades (tonos de voz, interacciones, espacio, vestimenta y costumbres) para funcionar mejor en el puesto que tiene a cargo; así como un maestro de escuela secundaria debe reunir determinadas características para adaptarse a su medio, entre las que se involucran por ejemplo una voz de mando (Durkheim, 1997).

Por lo anteriormente expuesto, es necesario plantear un modelo corporal de intervención que permita a los adolescentes aprender desde la vivencia y la conciencia corporal, nuevas formas de relacionarse que no incluyan sólo la violencia como medio de interacción y les permita cambiar su autopercepción.

El abordar la violencia escolar haciendo la categorización de los ejercicios en los cuatro ejes de intervención: a) concientización corporal b) autorreferencial, c) interaccional y d) emocional, permite, gracias a la metodología empleada (investigación-acción), flexibilizar los ejercicios realizados durante las sesiones, para poder llevar a cabo los ajustes o incluso sustituciones (reemplazar los ejercicios por otros) que sean necesarias, para adaptar el taller a las necesidades de la comunidad donde se lleva a cabo la intervención, sin perder la estructura general del taller.

Capítulo 2: Metodología

La presente investigación estuvo enfocada en modificar las pautas de comportamiento de los adolescentes considerados por su comunidad como violentos. Se empleó una metodología de corte cualitativo y en específico la investigación-acción (IA) propuesta por McKernan. El tipo de muestreo fue intencional, el cual se encuentra dentro de los métodos no probabilísticos. La hipótesis inicial considera que la toma de conciencia de las sensaciones corporales y la proyección de metas a futuro pueden contribuir a disminuir las acciones violentas de los adolescentes etiquetados como tal.

La investigación se realizó en dos Secundarias técnicas, la No. 36 y la No. 77, ambas pertenecientes a la Ciudad de México y constó de tres secciones. La primera fue la implementación de un cuestionario a los docentes y entrevistas a los adolescentes seleccionados (anexo 3, página 170), la segunda fue la implementación de un taller dirigido a algunos de los adolescentes considerados como los más violentos de cada plantel¹⁵ y en la tercera sección se realizó una evaluación¹⁶.

En la escuela Secundaria técnica No. 36 se realizó una selección de 11 alumnos, de los cuales asistieron 9 con regularidad (todos los participantes fueron varones). Por su parte, en la Secundaria técnica No. 77 la población fue mixta, la subdirectora y el equipo de prefectos canalizaron 13 alumnos, de los cuales sólo participaron 9 (4 mujeres y 5 hombres). En ambos casos fue necesario contar con

¹⁵ La selección de los alumnos fue realizada por la subdirectora de cada plantel, los prefectos y el Departamento de Orientación Escolar.

¹⁶ Las preguntas que se emplearon como guía, se pueden consultar en el anexo 4, página 174.

la autorización de los padres (padre y/o madre) o tutores para que los adolescentes seleccionados pudieran asistir al taller.

Se optó por la modalidad de taller, ya que, en éste a diferencia de las clases, no trata de enseñar un conocimiento estandarizado, no se trata de enseñar a los adolescentes cómo comportarse o los pasos para modificar sus pautas de comportamiento violentas; sino, que, a través de la experimentación e interacción con sus pares, encuentren (mediante la concientización de sus sensaciones corporales), sus nuevas y propias maneras de relacionarse con su entorno, de una manera no violenta.

El taller es una estrategia didáctica capaz de promover la capacidad de aprender a aprender, capacidad indispensable en la autoformación y tan necesaria en la complejidad que exige la dinámica del mundo actual. En el taller se aprende a hacer, ya que fomenta la iniciativa, la expresividad, el trabajo autónomo y responsable, la innovación y creatividad para actuar frente problemas que se deben de confrontar en situaciones y circunstancias concretas, además de que facilita el desarrollo de potencialidades en los alumnos, su capacidad de registrar y sistematizar las actividades y experiencias particulares fomentando la participación activa y responsable en la propia formación y en la de otros. (Dubois, 2011, citado en Rosa R. 2015)

Por esta cualidad que permite un aprendizaje activo de los participantes, es que considero que el taller es la estrategia pedagógica que mejor se adapta a la metodología de la investigación-acción y al objetivo de esta investigación. El repositorio de ejercicios se encuentra en el anexo 5 (página 180).

Más adelante se abordará una descripción más específica de las sesiones que estructuraron el taller, las entrevistas y cuestionarios realizados y los resultados

observados, pero antes de ello se dará una breve introducción sobre la metodología empleada, con el fin de comprender mejor porqué el tamaño de la muestra y el modelo de implementación.

2.1 La investigación cualitativa

Este modelo de aproximación naturalista, parte de lo particular a lo general y “busca comprender la realidad social por medio del razonamiento inductivo, cuyo fin es la construcción teórica [...] Al sustentarse en el razonamiento inductivo, no sólo es menos dependiente de conceptos preexistentes que guían el proceso investigador, sino que tiene una mayor capacidad de generación teórica” (Izcarra, 2014, p. 11). La investigación cualitativa se ha empleado en ciencias sociales, en la antropología y también en psicología debido a que este paradigma de investigación, como puntúa Álvarez-Gayou (2007), no está interesado en trabajar con un tamaño representativo de la población estudiada para de ahí realizar generalidades; este método permite realizar el estudio de un caso, de una familia o de un grupo con pocas personas.

De acuerdo con Taylor y Bodgan (1987, p.20) la investigación cualitativa tiene 10 características:

1. Tiene una metodología inductiva; los investigadores desarrollan conceptos e intelecciones, partiendo de los datos y no sólo recogen datos para evaluar modelos, hipótesis o teorías preconcebidos. En los estudios cualitativos, se sigue un diseño de investigación flexible, comenzando la investigación con interrogantes formuladas vagamente.

2. El investigador ve el escenario y a las personas en una perspectiva holística. Las personas, los escenarios o los grupos no son considerados solamente como variables, sino como un todo. Se estudian a las personas en el contexto de su pasado y las situaciones en que se encuentran.
3. Los investigadores cualitativos son sensibles a los efectos que ellos mismos causan sobre las personas que son objeto de su estudio. La observación participante, trata de no desentonar en la estructura, por lo menos hasta que haya llegado a una comprensión del escenario. En las entrevistas en profundidad, sigue el modelo de una conversación cotidiana y no de un intercambio formal de preguntas y respuestas. Aunque el investigador no puede eliminar por completo los efectos causados sobre las personas que estudia, intenta entenderlos cuando interpreta sus datos; se interactúa con los informantes de un modo no intrusivo, centrándose en los procesos y no en el producto
4. En la investigación cualitativa, se trata de comprender a las personas dentro de su propio marco de referencia. Para la perspectiva fenomenológica, y por lo tanto, para la investigación cualitativa resulta esencial experimentar la realidad tal y como otros la experimentan y así comprender la vivencia de las personas.
5. El investigador cualitativo aparta sus creencias, perspectivas y predisposiciones, viendo las cosas como si estuvieran ocurriendo por primera vez, sin dejar nada por sobreentendido ya que todo es un tema de investigación.

6. Todas las perspectivas son valiosas y no se busca la verdad o la moralidad, sino una comprensión detallada de las diversas perspectivas, siendo todas ellas igualmente importantes
7. Las metodologías cualitativas son humanistas porque, al entablar un contacto con las personas y/en sus medios, los investigadores llegan a conocer a las personas en su individualidad experimentando lo que ellos viven en su lucha cotidiana.
8. Nos permite permanecer próximos al mundo empírico, asegurando el estrecho vínculo entre los datos y lo que realmente la gente dice y hace. Al observar a las personas en su cotidianeidad, escuchar lo que tienen en mente y observando los documentos que producen, se obtiene un conocimiento directo acerca de su vida social.
9. En este tipo de investigación, todas las personas y escenarios son dignos de estudio, ya que pueden ser complementarios; en algunos procesos sociales se puede encontrar un cierto relieve que en otros procesos dentro de la misma dinámica no son perceptible.
10. Se puede considerar a la investigación cualitativa como un arte, puesto que sus métodos aún no se han homogeneizado. Esto le da una flexibilidad en sus estudios al investigador cualitativo; sirviendo los métodos al investigador y no subyugándolo a seguir un procedimiento o técnica.

La flexibilidad de la metodología cualitativa, la aproximación e importancia a los sujetos mediante su contexto y su perspectiva inductiva, son las razones por las que se ha escogido para desarrollar el taller, y dentro del modelo cualitativo se consideró que la investigación-acción, permitiría estructurar un modelo versátil, enfocado en la resolución de problemas cotidianos de una comunidad; la cual en este caso fueron algunos alumnos definidos como violentos, en las escuelas secundaria técnica 36 y 77.

2.1.1 Investigación-acción (I-A)¹⁷

La investigación-acción (I-A) forma parte de la metodología cualitativa y “se puede considerar como un término genérico que hace referencia a una amplia gama de estrategias realizadas para mejorar el sistema educativo y social” (Latorre 2005, p. 23). Para esta investigación se tomará la definición propuesta por Stephen Kemmis (1983 como se cita en Berrocal y Expósito, 2011, p. 3) quien la describe como.

La investigación en la acción es una forma de búsqueda autorreflexiva, llevada a cabo por participantes en situaciones sociales (incluyendo las educativas), para perfeccionar la lógica y la equidad de a) las propias prácticas sociales o educativas, b) comprensión de estas prácticas, y c) las situaciones en las que se efectúan estas prácticas. Tienen mucha más lógica cuando los participantes colaboran conjuntamente, aunque con frecuencia se realiza individualmente y a veces en colaboración con “gente externa”. En la educación, la investigación-acción se ha empleado en el desarrollo del currículum escolar, en el desarrollo profesional, en programas de perfeccionamiento escolar y en la planificación de sistemas y normativas.

¹⁷Para fines prácticos, de aquí en adelante cuando se hable de investigación-acción, se anotará sólo I-A

Los campos de la investigación-acción pueden ser el educativo, el político y el social; siendo una de sus principales características la de “resolver problemas cotidianos e inmediatos” (Álvarez-Gayou, 2007, p.159). Es una investigación que se puede llevar a cabo como estudio de caso o con grupos pequeños, la cual tiene como propósito resolver los problemas cotidianos e inmediatos de los grupos estudiados dentro de su mismo contexto, además de involucrar participativamente a la comunidad que se aborda (Álvarez-Gayou, 2007). Los momentos históricos más representativos de la I-A son, de acuerdo con Contreras (1994 como se cita en Bauselas pp. 1-2).

A) El primero es el trabajo de Kurt Lewin (1946, 1952). Aunque la idea de investigación-acción ya la habían utilizado otros autores anteriormente, fue Lewin, en los años 40, en Estados Unidos, quien le dio entidad al intentar establecer una forma de investigación que no se limitara, según su propia expresión, a producir libros, sino que integrara la experimentación científica con la acción social. Definió el trabajo de investigación-acción como un proceso cíclico de exploración, actuación y valoración de resultados. B) No es hasta comienzos de los años 70 y en Gran Bretaña, Lawrence Stenhouse y de John Elliott. Pero para ellos ya no significa una técnica de investigación para ocasionar cambios, sino la convicción de que las ideas educativas sólo pueden expresar su auténtico valor cuando se intenta traducirlas a la práctica, y esto sólo pueden hacerlo los enseñantes investigando con su práctica y con las ideas con las que intentan guiarse (Stenhouse, 1984). Tal y como la define Elliott, la investigación-acción se entiende como “el estudio de una situación social para tratar de mejorar la calidad de la acción en la misma” (1993: 88). C) Stephen Kemmis junto con Wilfred Carr y el equipo de la Universidad de Deakin, en Australia, desde comienzos de los años 80, buscan una reconceptualización de la investigación-acción. Consideran que ésta no puede entenderse como un proceso de transformación de las prácticas individuales del profesorado, sino como un proceso de cambio social que se emprende colectivamente.

Para esclarecer un poco más del porqué se optó por esta metodología, se citarán dos puntos importantes que menciona Elliott (1997, p.95), al hablar sobre la investigación-acción (I-A).

1. Es una actividad realizada por grupos o comunidades con el objetivo de cambiar alguna situación percibida como problemática de acuerdo con la definición que establece la propia comunidad
2. Las prácticas sociales se consideran como “actos de investigación” como “teorías-de-la-acción” o “pruebas hipotéticas”, que se evalúan en función de su potencial de generación de cambio.

Respecto al punto 1 de los mencionados por Elliott, la definición del problema en esta tesis queda circunscrita por la comunidad con la que se está trabajando. En este caso, los docentes de ambos planteles (escuela Secundaria No. 36 y No. 77) coincidieron en que los tipos de violencia que observaban en su entorno fueron tres¹⁸. 1) Violencia física, que consistía en golpes, empujones y lanzarse objetos; 2) Violencia verbal, se dicen insultos y “mentadas” y 3) Violencia psicológica, se ponen sobrenombres, se amenazan o exhiben a alguien más frente al grupo. Los actos de investigación (como señala el punto 2, fueron las entrevistas y cuestionarios, la implementación del taller en ambos planteles educativos y la evaluación de éste.

La I-A se ha empleado para abordar diversas problemáticas con el fin de generar un cambio social; a través de esta metodología se han abordado tanto casos de un solo sujeto, como intervenciones en comunidades más amplias como las que se presentarán a continuación.

¹⁸ Para conocer los demás tipos de violencia que los docentes señalaron que existía en sus planteles educativos (Secundaria No 36 y No. 77) consultar el cuadro 2 (página 64) y el cuadro 5 (página 116).

2.1.2 Violencia e Investigación-acción

A continuación, se citarán algunas investigaciones que desde la investigación-acción, han abordado el fenómeno de la violencia en ámbitos como, violencia y discapacidad, mejora de la convivencia en el aula y modificación de pautas de interacción violentas en adolescentes.

La investigación titulada “Violencia y discapacidad: un modelo de intervención basado en la investigación-acción participativa” realizada por Balcázar y Hernández (2002), busca orientar a mentores semejantes¹⁹ de 20 personas que, a consecuencia de un balazo con arma de fuego, tuvieron lesiones permanentes en la columna. La investigación busca capacitar a estos mentores para que ayuden a las 20 víctimas de la violencia a tener acceso a la salud, vivienda, empleo, relaciones personales y recreación. “Las personas con discapacidades experimentan opresión como resultado de la estigmatización y discriminación social, y la pérdida de recursos económicos y políticos que caracteriza la situación de discapacidad” (Charlton, 1998, como se cita en Balcázar y Hernández, 2002, p. 184). Lo que reportan como resultados es que los mentores semejantes tienen un impacto positivo sobre las personas con las que trabajan, al haber pasado por la misma situación, son un ejemplo positivo sobre un futuro favorable, los mentores también les brindan apoyo emocional, de planeación y los vinculan con proveedores de servicios.

¹⁹ Con mentores semejantes se refiere a personas que también a causa de la violencia recibieron una herida de bala y que por ello presentan discapacidad física (Balcázar y Hernández, 2002, p. 189).

En este proyecto podemos observar cómo se aplica la investigación-acción en un contexto social (fuera de la escuela), cuyo objetivo es generar un modelo de apoyo que permite a los participantes resolver los problemas (cotidianos) de integración y adaptación a la discapacidad. Además de difundir el proyecto a nivel nacional. Algo que muestra este proyecto es la posibilidad de estandarizar modelos de intervención desde la investigación cualitativa y en específico desde la investigación-acción, para después poder replicarlos a mayor escala. Si bien no está dentro de mis posibilidades una intervención a gran escala del taller “Interacción, conciencia corporal y asertividad”, el cual implementé en dos escuelas secundarias, sí considero que después de los cuatro Ciclos de acción (dos en mi proyecto de licenciatura y dos en el de maestría), se podría realizar una capacitación de monitores que puedan replicar el taller.

En el campo de la educación y la mejora de la convivencia, se ha utilizado la I-A para abordar determinadas problemáticas, como es el caso de la investigación realizada por Pareja J. y Pedraza B. (2012), titulada “Mejora de la convivencia a través de la investigación-acción participativa”, realizada en un centro público de educación Secundaria obligatoria, en la localidad de Baza, Granada (España). Ésta se enfocó en mejorar la convivencia en el aula a través de la gestión democrática de normas, consensuadas y puestas en práctica por profesores y alumnos. La muestra estuvo conformada por 3 grupos de primer grado de secundaria y se contó con el apoyo del personal de la escuela, así como de los padres de familia. Los resultados reportados tanto por docentes como alumnos fueron que se tuvo una valoración positiva en el consenso de normas, mejoró la convivencia y se facilitó la labor docente; sin embargo, la implementación y respeto de estas normas se vio afectado por una actitud de contagio²⁰ por el no

²⁰ En palabras del autor esto se define como “si ni mi compañero ni alguno de los profesores lo hace, yo tampoco” (Pareja J. y Pedraza B. 2012, p.488).

respeto de las mismas por parte de una minoría tanto de docentes como de alumnos, lo cual llevó a que se tuviera una concepción de poca satisfacción con la aplicación de las normas.

Otra investigación que se enfocó en trabajar la violencia escolar desde la I-A fue la titulada “Competencias psicosociales para la convivencia escolar libre de violencia: experiencia en una primaria pública de Mérida, Yucatán, México” realizada por Baquedano, C. y Echeverría, R. (2013). Esta investigación se enfocó en la generación de una convivencia escolar libre de violencia empleando competencias sociales²¹, y se trabajó con 111 alumnos, 7 docentes y 1 directivo. Las técnicas empleadas privilegiaron los espacios para compartir experiencias, reflexiones, el juego de rol y la creación de murales y carteles. Los resultados reportados en esta investigación fueron favorables, mejoró la interacción entre alumnos, se redujeron las peleas, disminuyó la segregación y marginación que vivían algunos alumnos.

Por último, se expondrá una investigación de propia autoría, realizada entre el 2008 y el 2011, la cual fue mi tesis de la licenciatura en psicología en la Universidad Nacional Autónoma de México y tuvo por título “La expresión corporal como instrumento de cambio en las pautas violentas de interacción en adolescentes a nivel secundaria” (López R. 2011). Esta investigación tuvo los siguientes objetivos principales: 1) conocer la construcción que tienen los alumnos y sus padres sobre la violencia escolar, 2) crear espacios donde los alumnos pudieran a través de la expresión corporal, tomar conciencia del comportamiento violento, 3) promover a través de la expresión corporal un cambio en las pautas

²¹ Las competencias sociales que abordó la investigación fueron: “autoconocimiento, autoestima, empatía, respeto, tolerancia, cooperación, colaboración y resolución de conflictos” (152).

violentas de interacción. El objetivo secundario era que los adolescentes y sus padres encontraran nuevas formas de relacionarse entre sí.

Para cumplir con estos objetivos, se desarrollaron 2 talleres de 8 sesiones cada uno empleando la investigación-acción. Ambos se llevaron a cabo en la Secundaria técnica No. 36, turno vespertino. Esta secundaria se encuentra ubicada en la Ciudad de México, alcaldía Venustiano Carranza. En el primer taller participaron 9 adolescentes y en el segundo 14; los participantes de ambos talleres fueron seleccionados por los prefectos, el Departamento de Orientación Escolar y la subdirectora del plantel. Después de ambas aplicaciones los padres reportaron que los adolescentes ya eran más tranquilos, que ya ponían más atención en la escuela, que ya no los mandaban llamar.

Las alternativas que encontraron los adolescentes para no ser violentos fueron: "Bailar, jugar, dibujar, controlarse cuando son provocados, tratar de arreglar las cosas primero platicando, expresarse de otra manera, pensar en las consecuencias de sus acciones, que hay que hacer ejercicio, entender su forma de pensar y de actuar" (López R. 2011, p. 101).

2.1.3 Evolución del taller de intervención corporal

La idea de incluir al cuerpo en la intervención de la violencia escolar no es algo que me surgiera al realizar la presente investigación de maestría; de hecho, durante la licenciatura en psicología que cursé en la UNAM, tomé un taller de danza contemporánea y a partir de ese momento, pude experimentar las bondades del trabajo corporal. Razón por la cual, en mi proyecto titulación de

licenciatura, consideré necesario trabajar la psicología desde el cuerpo. De ahí surgió la tesis titulada “La expresión corporal como instrumento de cambio en las pautas violentas de interacción en adolescentes a nivel secundaria”. Mi hipótesis de la tesis de licenciatura fue, “Si los alumnos tienen un espacio de expresión y pueden reafirmar el vínculo con alguno de sus padres, se meterán en menos problemas porque habrá una conciencia de que estos problemas no sólo les afectan a ellos sino también a su familia” (López R. 2011, p 77). De ese entonces evolucionó la hipótesis y en esta tesis de maestría consideré que sería importante utilizar el rol activo que juegan los adolescentes en su proceso de cambio a través de la toma de conciencia de las sensaciones corporales previas a la acción violenta. Esto quiere decir que considero que antes de la acción violenta, los adolescentes experimentan múltiples sensaciones en su cuerpo, y si son capaces de conectar esas sensaciones con la conducta violenta y cómo esta conducta violenta puede repercutir de manera negativa en su futuro, aprenderán a usar nuevas estrategias de confrontación frente a una situación violenta.

La primera gran diferencia que puedo señalar entre la tesis de licenciatura y maestría es que en la licenciatura el foco de la investigación lo centré hacia la expresión y comunicación corporal, mientras que en la maestría me enfoqué hacia la toma de conciencia de sensaciones corporales, ya que como lo mencioné arriba, considero que son las que activan las respuestas automáticas del comportamiento violento.

En la tesis de licenciatura trabajé con André Lapierre y el análisis corporal de la relación el cual “busca el conocimiento y la resolución de los conflictos inconscientes a través del juego simbólico la relación corporal y su análisis verbal” (Lapierre A. 1997, como se cita en López R. 2011, p. 27). Esto me sirvió para considerar la modalidad de taller como herramienta de intervención. En la

maestría conocí al autor David Le Breton (2002), cuya concepción sobre el cuerpo me permitió ampliar mi perspectiva a un aspecto más interaccional, ya que Le Breton considera que el cuerpo es moldeado en un contexto social y cultural (interacción) y es a través del cuerpo que el individuo resignifica su existencia, pues ésta es en primer término, corporal.

Un concepto nuevo que también se articula en esta tesis de maestría es el de la banda de Möbius, mientras que en la investigación de licenciatura aún me refería a un adentro y un afuera, no es sino hasta la investigación de la maestría que comprendo que es un devenir constante, como lo planteo en el eje interaccional.

Otra de las grandes diferencias es que en la licenciatura mi foco de investigación estuvo más hacia la expresión y la comunicación corporal mientras que en la maestría me enfoqué hacia la toma de conciencia de sensaciones corporales, ya que son las que activan el comportamiento violento.

Respecto a la aplicación también hay algunas diferencias, como el número de sesiones: en la licenciatura sólo realicé 8 sesiones y en la maestría las amplié a 10 con el fin de incluir nuevos ejercicios de trabajo en equipo e interacción.

También a nivel metodológico realicé algunos ajustes. En la tesis de maestría incluí objetivos por sesión, además de un repositorio de los ejercicios y un modelo de intervención para ser realizada por otro investigador (a quien llamo coordinador), ubicada en la sexta parte de esta tesis.

2.1.4 Violencia y comunicación padres (padre y/o madre) e hijos

Se considera que al ser mejor la comunicación de los adolescentes con sus padres y/o tutores, su proclividad a involucrarse en conductas violentas disminuirá. Aquí cabe destacar que no se piensa que la violencia escolar se deba solamente a la mala comunicación entre padres e hijos; sin embargo, como señalan los siguientes estudios, la buena interacción familiar es un factor que influye positivamente en el comportamiento del adolescente.

De acuerdo con Carrascosa, L., Cava, M. J., Buelga, S. y Ortega, J, (2016), en una investigación que se llevó a cabo en cuatro centros de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y de bachillerato ubicados en Valencia, España. Se llevó a cabo con 983 adolescentes y estableció una correlación entre a) la comunicación que tiene el adolescente con sus padres y b) el rol que ocupan los adolescentes dentro de una situación violenta, concluyendo que.

Los problemas de comunicación con ambos progenitores están relacionados con la frecuencia de la violencia y la victimización entre iguales, de forma tal que la comunicación positiva y fluida con ambos progenitores parece proteger a los adolescentes de implicarse en estas conductas. Por tanto, convendría crear proyectos educativos centrados en mejorar la comunicación con ambos progenitores (p. 1454).

Una buena relación con los padres puede ayudar a construir una mejor autoestima en los adolescentes, disminuyendo los sentimientos de soledad y marginación, lo que conlleva a que se sientan más valorados y comprendidos, contribuyendo esto al desarrollo de una buena salud mental en el adolescente, favoreciendo la generación de recursos y competencias bien adaptadas que podrán ser

empleadas en otros contextos sociales. Un estudio titulado: *Parental Communication and Life Satisfaction in Adolescence*, realizado en Andalucía, España, con una muestra de 1795 adolescentes, tuvo como propósito examinar la relación entre la comunicación por separado con la madre y el padre, y cómo esto afecta la sensación de la satisfacción de la vida que tiene el adolescente. También se encontró que una buena comunicación entre padres e hijos favorece una autoestima positiva en los adolescentes, contribuyendo a que éstos puedan expresar de manera más abierta sus sentimientos e ideas (Cava M., Buelga S. y Musitu G., 2014). Esto genera adolescentes más asertivos, que pueden expresarse por medios no violentos y que son más conscientes de sus acciones.

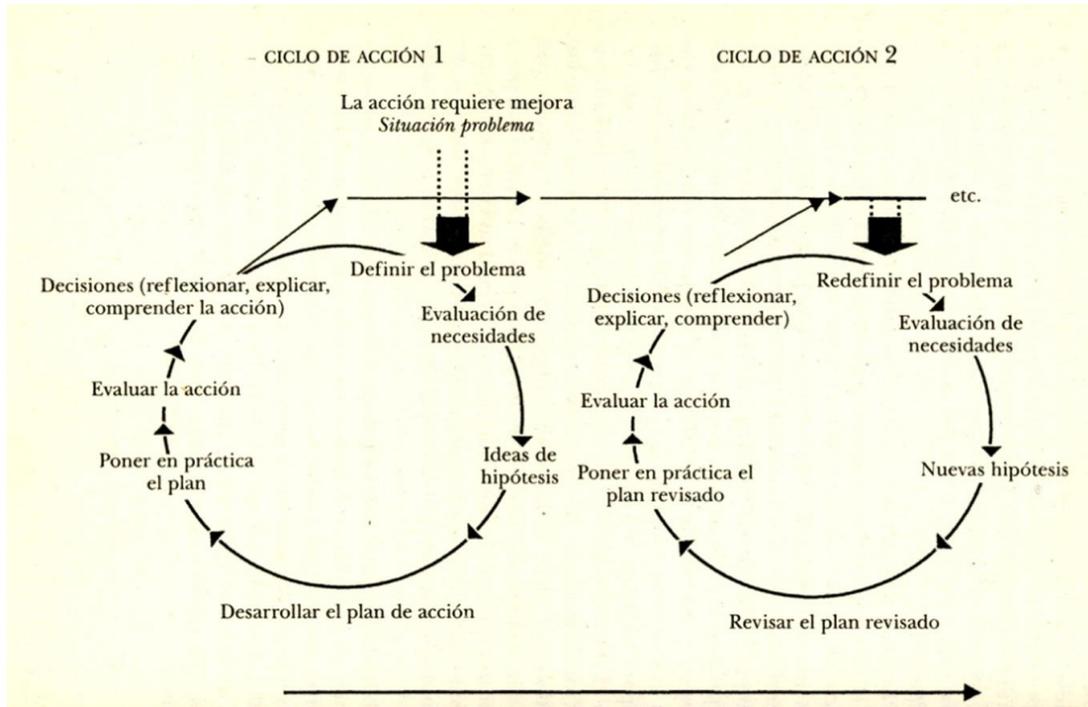
Por ello, se considera que, al trabajar con adolescentes violentos, siempre hay que dejar un espacio para que de manera conjunta padres e hijos generen acuerdos y aprendan otras formas de comunicarse, ya que una interacción positiva puede contribuir a la modificación del comportamiento violento. Sin embargo, por lo que he observado durante la implementación del taller, la participación de los padres en el taller no siempre es posible. Motivo por el cual el taller está centrado sólo en el trabajo con los adolescentes (aunque se conserve un espacio por si acaso los padres pueden participar). Cabe señalar que, no es que los padres no quisieran asistir a las sesiones programadas, lo que ocurrió, de acuerdo con lo relatado por los adolescentes con los que trabajé, fue que sus padres no pudieron asistir porque no les dieron permiso de salir antes en el trabajo o porque no tenían con quién dejar encargado su negocio.

2.2 Modelo de McKernan (investigación-acción)

Tanto en la investigación que realicé en 2010 como en ésta, se empleó el esquema de investigación-acción de McKernan, que consiste, como se muestra en el siguiente esquema 2, en una secuencia consecutiva de 7 etapas que conforman un Ciclo de acción.

1. Definición del problema
2. Evaluación de necesidades
3. Ideas de hipótesis
4. Desarrollar el plan de acción
5. Poner en práctica el plan de acción
6. Evaluación de la acción
7. Decisiones (reflexionar, explicar, comprender la acción)

En este modelo de I-A se pueden realizar tantos Ciclos como se consideren necesarios y lo que se propone es que éstos sean prácticos, técnicos y críticamente reflexivos, implicando a todos los que tienen un interés educativo tales como los padres, los profesionistas y los alumnos (McKernan, 1999).



Esquema 3. Modelo de I-A de McKernan: un modelo de proceso temporal Fuente: McKernan 1998, p. 21

Este esquema se interpreta de la siguiente manera. En algún momento (T1) se identifica una situación o problema; se lleva a cabo una evaluación de las necesidades de la comunidad respecto a la problemática detectada y se generan las hipótesis de trabajo. “Las hipótesis propuestas para resolver el problema de investigación-acción simplemente pretenden contar como ideas inteligentes, y no como soluciones correctas” (McKernan, 1999, p.21). En la siguiente fase se genera un plan de acción, el cual servirá como una guía operacional del proyecto, en el que se detallarán los roles, las metas provisionales y la calendarización de las reuniones.

En la subsecuente fase se pondrá en práctica el plan de acción, etapa en la que es importante ir tomando nota de los aspectos del entorno que afectan al trabajo,

con el fin de realizar los ajustes pertinentes durante la implementación de las sesiones. Una vez concluida la implementación, se hace una revisión y evaluación del plan de acción para conocer el impacto de éste y las modificaciones que se necesitan realizar, lo cual se hace en común acuerdo con la comunidad estudiada. El Ciclo de acción finaliza con reflexión sobre el proceso y “los datos y las conclusiones se comparten entonces dentro del grupo que tomará decisiones sobre la aceptabilidad de las medidas tomadas” (McKernan, 1999, p. 21). Posteriormente, en un segundo momento (T2), se realiza una redefinición del problema, se evalúa si hay nuevas necesidades de la comunidad, se generan nuevas hipótesis con lo visto en T1, se revisa el plan de acción, se implementa el plan modificado, se lleva a cabo una evaluación de la acción y nuevamente se toman decisiones. Esta metodología permite realizar tantos Ciclos como se consideren necesarios.

A continuación, se expondrá la manera en que se desarrollaron las dos intervenciones que conforman esta investigación. La primera se llevó a cabo entre octubre del 2014 y enero del 2015 en la Secundaria técnica No. 36y de abril a junio de 2015en la Secundaria técnica No. 77. Ambas escuelas públicas están ubicadas en Alcaldía Venustiano Carranza de la Ciudad de México. Aunque traté de trabajar en otros planteles fue imposible: en dos de ellos (planteles 112 y 278) no obtuve el permiso para hacerlo; y en dos más (planteles 88 y 22), luego de dos visitas, no pude hablar con alguien de la dirección o subdirección.

2.3 Muestreo

Con la finalidad de contextualizar, antes de hablar del tipo de muestreo empleado en esta investigación (muestreo intencional), previamente se abordarán dos

grupos de muestreo en investigación social: muestreo probabilístico y muestreo no probabilístico.

Si bien el muestreo probabilístico requeriría de una extensa exposición para su total comprensión, al no ser el tipo de muestreo que empleé en mi investigación, citaré sólo algunas de sus características más relevantes. Una de las grandes características del muestreo probabilístico es que permite cuantificar un fenómeno social y realizar inferencias sobre la población que se estudia gracias al uso del campo matemático denominado estadística inferencial, lo cual le permite realizar inferencias y generalizaciones sobre el fenómeno estudiado. Además de que, dentro de su población objetivo, todos los casos son iguales. (Alaminos y Castejón, 2006, p.45).

A diferencia del muestreo probabilístico, en el muestro no probabilístico se busca conocer el aspecto cualitativo de los fenómenos sociales, se selecciona a los miembros más representativos del objeto de estudio (en este caso los adolescentes más violentos de cada plantel), por lo que es necesario conocer a los elementos que formarán parte de la muestra. (Alaminos y Castejón, 2006, p.45). Por tal motivo es que, para realizar la selección de participantes para implementar el taller, pedí apoyo a los docentes y las autoridades de ambas escuelas, pero en especial a los prefectos, ya que estos últimos son quienes tienen un contacto más próximo con la población objetivo (adolescentes identificados como violentos).

El muestreo no probabilístico de acuerdo con Alaminos y Castejón (2006) se puede diferenciar en:

- a) Muestreo por conveniencia

- b) Muestreo por cuotas
- c) Muestreo intencional

a) Muestreo por conveniencia

Se lleva a cabo cuando el investigador realiza la selección de los participantes con mayor disponibilidad, generalmente este tipo de muestreo son las entrevistas que hacen los reporteros en la calle, donde le preguntan a cualquier persona que va pasando, su opinión sobre un tema específico, también se emplea en los pretest de los cuestionarios para saber si las preguntas son comprensibles.

b) Muestreo por cuotas

Este tipo de muestreo tiene tres pasos, en el primero se establecen todas las características de la muestra tales como edad, sexo u otro aspecto que interese a la investigación y ayude a acotar la población, se generan subgrupos que tengan una de las características deseadas. En el segundo paso se selecciona una representación proporcional de cada subgrupo para componer la muestra poblacional final. En el paso final, el investigador selecciona de esa muestra poblacional final, a los sujetos que él considera cumplen las características que interesan a la investigación y que representan a sus respectivos subgrupos.

c) Muestreo intencional

Como ya lo mencioné anteriormente, este muestreo es el que empleé en esta investigación y algunas de las características que señalan Alaminos y Castejón (2006) son:

- Los participantes son elegidos por el investigador (en este caso la selección fue realizada por los directivos, docentes y prefectos de cada escuela)
- Se requiere conocer previamente las características de los participantes
- Responde a problemas y enfoques de investigación muy concretos (se enfocó en la violencia escolar)
- Se seleccionan sujetos con condiciones similares (adolescentes del mismo plantel considerados como violentos)

Se seleccionó el muestreo intencional por considerar que es el modelo que más se adapta a las necesidades de la investigación (los participantes son elegidos por el investigador y se trabaja sobre problemas concretos). Como diría Quinn (1988, como se cita en Alaminos y Castejón, 2006, p.50) “La potencia del muestreo estadístico depende deselegionar una muestra verdaderamente aleatoria y representativa que permita hacer generalizaciones desde la muestra a una población mayor. La potencia en el muestreo intencional está en seleccionar casos ricos en información para estudiar en profundidad”

En los siguientes dos capítulos se expondrá cómo se llevó a cabo la selección de la muestra, la implementación y los resultados obtenidos del taller “Interacción, consciencia corporal y asertividad”, en la escuela Secundaria técnica 36 (de octubre del 2014 a enero del 2015) y en la escuela Secundaria técnica 77 (de abril a junio del 2015), respectivamente. Ambas escuelas públicas están ubicadas en la Alcaldía Venustiano Carranza de la Ciudad de México en la Colonia Jardín Balbuena, la cual podría ser considerada como una colonia de clase media; aunque la población de la secundaria se componía también por alumnos de las colonias colindantes como la Moctezuma y Gómez Farías, que son colonias de bajos recursos.

Capítulo 3. Implementación del taller, “Interacción, conciencia corporal y asertividad” Secundaria 36

A continuación, se expondrán las situaciones a resolver previas a la implementación del taller, los acuerdos que se tuvieron que tomar con las autoridades del plantel, los ajustes que se realizaron al taller, y la manera en que se llevó a cabo la primera intervención realizada en la Secundaria técnica No. 36 entre los meses de octubre de 2014 y enero de 2015.

3.1 Definición del problema. Primer Ciclo de acción (escuela Secundaria No. 36).

El acercamiento a esta secundaria tuvo lugar en junio de 2014, a través de la trabajadora social, a quien le expliqué en qué consistiría la intervención: realizar un taller dirigido a adolescentes considerados violentos con el fin de cambiar sus pautas de interacción violentas a través del trabajo corporal (conciencia del cuerpo, de sus sensaciones y emociones). Les presenté el proyecto también a la subdirectora y al director de la escuela; una vez que fue aceptado por el director, le solicité a la subdirectora contar con el apoyo de los prefectos y maestros para la selección de alumnos candidatos al taller.

Acordé con la trabajadora social y la subdirectora convocar e informar a todos los maestros para exponerles el cronograma, el objetivo y la dinámica del taller, para que ellos pudieran despejar sus dudas, plantear observaciones y autorizar la asistencia al taller de los alumnos que fueran seleccionados. Para ello, la

subdirectora me brindó un espacio en la reunión del comité académico²² que se llevó a cabo el viernes 27 de junio de 2014.

Expuse la metodología de trabajo, algunos estudios que se han realizado sobre la violencia escolar y la importancia de incluir al cuerpo como punto de reflexión. En esta misma reunión, aprovechando que estaban todos los docentes, implementé los cuestionarios diseñados para docentes (anexo 3, página 170) para conocer los problemas que observaban en su comunidad, si consideraban que en el plantel había violencia escolar y cuáles eran las acciones que mejor les habían funcionado para tratar los problemas con los adolescentes.

Algunos docentes respondieron las preguntas individualmente y otros en equipo (los encargados de los laboratorios), obteniendo un total de 17 cuestionarios.

Ciclo de acción 1: Los problemas que han observado los docentes en su plantel y reportaron en los 17 cuestionarios (algunos reportaron más de un problema) se observan en los siguientes cuadros. Si bien algunos conceptos se podrían enmarcar dentro del concepto de violencia escolar, opté por incluir las respuestas proporcionadas en los cuestionarios como fueron escritas. En el cuadro 1 se enlistan los problemas que comentaron los docentes, los cuales pueden o no estar relacionados directamente con el problema de violencia escolar en el plantel, en el cuadro 2 los tipos de violencia y en el cuadro 3 las soluciones que han aplicado ante la violencia escolar.

²² Estas reuniones se llevan a cabo el último viernes de cada mes y a ella asiste el personal académico y administrativo de la escuela: directivos, docentes y prefectos.

Tipo de problema	Veces que se repiten las respuestas de los maestros
Violencia	7
Indisciplina	5
Falta de respeto	3
Apatía	2
Mala conducta	2
Uso excesivo de celulares	2
Apodos	1
Ausentismo	1
Bajo aprovechamiento	1
Bullying	1
Cuestionan las reglas	1
Desintegración familiar	1
Impuntualidad	1
Irresponsabilidad	1
Juego entre niñas y niños	1
No respeto a la autoridad	1
Vocabulario obsceno	1

Cuadro 1. Problemas reportados en la escuela Secundaria Técnica No. 36

Ciclo de acción 1: Los tipos de violencia que reportaron los maestros fueron los siguientes, aunque algunos reportaron más de un tipo de violencia.

Tipo de violencia	Veces que se repiten las respuestas de los maestros
Física	13
Verbal	10
Psicológica	7
Ciberbullying	5
Familiar	3
Social	1

Sexual	1
Juegos pesados	1
Falta de respeto	1
Acoso	1

Cuadro 2. Tipos de violencia reportados en la escuela Secundaria Técnica No. 36

Estos cuadros permiten ver que los tipos de violencia más representativos dentro del plantel son la física, la verbal y la psicológica; además también se observa cómo va tomando relevancia el *ciberbullying*, que es un tipo de violencia que se ejerce a través de las redes sociales.

También les pregunté por la manera en que resolvían los problemas con los adolescentes, para conocer cómo los docentes lidian con la violencia escolar. La respuesta más frecuente dada por los docentes fue “dialogar con los alumnos”, aunque también “citar a los padres para hablar sobre la conducta de sus hijos”. Esto puede ser un indicativo de que los alumnos violentos de este plantel pueden llegar a ser cooperativos y que sus padres aún tienen un alto grado de injerencia. Ciclo de acción 1: La manera en que solucionan los problemas que tienen los maestros con los alumnos es la siguiente (algunos reportaron más de un tipo de solución)

Tipo de solución	Veces que se repiten las respuestas de los maestros
Diálogo	11
Citatorio	7
Canalizando al Departamento de Orientación	4

Cuadro 3. Soluciones implementadas por los docentes al abordar la violencia escolar en la escuela Secundaria Técnica No. 36

3.2 Evaluación de necesidades

Una vez que revisé las respuestas obtenidas mediante los cuestionarios implementados en la reunión con los docentes, desarrollé el plan de acción, quedando listo para su aplicación al regreso a clases en septiembre de 2014. Sin embargo, debido a la reciente reforma educativa de la Secretaría de Educación Pública (SEP) las autoridades del plantel habían realizado modificaciones en la estructura administrativa de la secundaria. Por un lado, el Departamento de Orientación Educativa había desaparecido y por otro, la subdirección de la escuela se había dividido en administrativa y académica. Esto implicó presentar nuevamente el proyecto a la subdirección académica para que lo revisara y autorizara, lo cual ocurrió el mismo mes de septiembre en una reunión concertada con la subdirectora le expliqué en qué consistiría (ya que ella no estuvo en la junta del mes de junio), y le mencioné los acuerdos a los que había llegado en esa reunión de manera conjunta con los maestros y directivos del plantel.

Los siguientes acuerdos después de la reunión con la subdirectora académica se tuvieron que modificar:

- Las sesiones ya no durarían 2 horas académicas (100 minutos)
- Ya no se trabajaría con 2 grupos simultáneamente. Ya que se tenía contemplado, para seleccionar a los participantes del grupo 1 incluir un máximo de 15 alumnos quienes fueran identificados como los más violentos por parte de los maestros y prefectos (como lo hice en la intervención que realicé en la tesis de licenciatura) y para el grupo 2 no habría selección de alumnos violentos; sino que se realizaría el taller con un grupo completo de segundo o tercer grado.

La intención de trabajar con un grupo completo sería para corroborar el papel que juegan los *outsiders* en la reproducción y permanencia del comportamiento violento en adolescentes a nivel secundaria, esto, siguiendo las ideas de Salmivalli (2002, como se cita en Monclús, pp. 16 y 17).

Con esto se esperaba poder contrastar los dos modelos de intervención, el que trabajé en la licenciatura (selección de adolescentes violentos) y el de Salmivalli (selección de un grupo completo) y saber cuáles podrían ser las diferencias entre ambos modelos. Sin embargo, la subdirectora académica comentó que por el momento no sería posible trabajar con un grupo completo (como lo hace el modelo de Salmivalli) y que otro aspecto a considerar era el tiempo de duración de cada sesión. Señaló que no quería que los alumnos perdieran clases y que sería conveniente que las sesiones duraran sólo una hora académica (50 minutos).

Al ser estas las condiciones de trabajo y no contar con otra escuela donde poder llevar a cabo la investigación, realicé las adecuaciones acordadas con la subdirectora académica (ajustar el horario y trabajar sólo con el grupo de adolescentes violentos) para no afectar demasiado su asistencia y calificaciones. Sin embargo, la entrega de trabajos de clase no fue un problema porque los maestros sabían que los adolescentes asistirían al taller, y los adolescentes sabían que tenían que ponerse al corriente en los apuntes y presentar los exámenes.

Dentro de los puntos abordados en esa plática, la subdirectora planteó otros campos donde también requería apoyo. Me explicó que el psicólogo de la escuela atendía a muchos adolescentes, por lo cual pedía mi colaboración en dos

aspectos. El primero era que me encargara de dar apoyo psicológico a algunos alumnos que atravesaban por momentos críticos (las problemáticas que señaló fueron ideas suicidas, depresión y baja autoestima), y la segunda petición fue que conformara un taller para alumnos con problemas emocionales²³.

Mientras reestructuraba el taller de intervención para alumnos violentos, implementé el taller para alumnos con problemas emocionales. Después de una entrevista con los alumnos etiquetados por la escuela como alumnos con problemas emocionales, se observó que manifestaban retraimiento, ansiedad y necesidad de atención. En este taller se realizaron ejercicios de padres e hijos, empleando contacto corporal entre ellos, ejercicios de trabajo grupal, ejercicios de respiración y concientización corporal, así como ejercicios para manejar la ansiedad.

Este taller alterno tuvo una duración de 10 sesiones (del 2 de septiembre al 13 de noviembre de 2014) y para llevarlo a cabo la subdirectora seleccionó 6 alumnos; la mayoría de los padres de los alumnos seleccionados participaron durante todas las sesiones. Éstos, al igual que sus hijos, comentaron que observaban algunos cambios, coincidiendo en 3 campos: un mayor control en el manejo de la ansiedad por parte de los alumnos, una mejoría en la comunicación padres e hijos y un cambio positivo en la interacción de los adolescentes con sus pares dentro de la escuela.

²³ Cabe señalar que ni las asesorías psicológicas, ni el taller extra, tuvieron relación con el taller, "Interacción, conciencia corporal y asertividad" implementado en esta escuela Secundaria no. 36. Sin embargo al ser éstas también necesidades de la comunidad donde intervine y al yo tener los elementos para brindar el apoyo, consideré pertinente realizar ambas actividades. Aunque éstas no tengan vínculo alguno con la presente investigación "Violencia Escolar e investigación-acción. Una aproximación corporal", ni tampoco fueron de carácter obligatorio.

El taller con alumnos violentos constó igualmente de 10 sesiones que se desarrollaron de octubre de 2014 a enero de 2015. Para llevar a cabo la selección se contó con la ayuda de la trabajadora social y la subdirectora, y fue establecido un grupo de 9 alumnos entre 12 y 14 años de sexo masculino (4 del segundo y 5 del tercer grado). Ninguno de los alumnos seleccionados para este taller participó en el taller de alumnos con problemas emocionales.

3.3 Ideas (hipótesis)²⁴

En esta sección están las ideas que sirvieron como guía para el primer Ciclo de acción en el taller con adolescentes violentos.

- Es necesario encontrar un modelo que permita abordar la violencia escolar desde una perspectiva más participativa, donde los adolescentes tengan un papel activo en su proceso de cambio, un modelo que, al involucrar al cuerpo, permita ir modificando sus acciones a través de la toma de conciencia de las sensaciones corporales previas a la acción violenta.

- Debido a la baja asistencia de los padres (padre y/o madre), es necesario centrarse en que los adolescentes tomen conciencia de las consecuencias presentes y futuras que les puede traer su comportamiento violento.

- La intervención se debe llevar a cabo en su mayor parte sólo con los alumnos ya que son los actores directos de la problemática; si bien, se sigue considerando

²⁴ Este término de “ideas de hipótesis” se tomó de la propuesta de Mckernan (1999, p.21), quien nos dice que “Las hipótesis propuestas para resolver el problema de investigación-acción simplemente pretenden contar como ideas inteligentes, y no como soluciones correctas”.

que algún miembro de la familia podría ayudar a reafirmar el cambio, sólo se asignaron dos sesiones al trabajo en conjunto.

3.4 Desarrollo del plan de acción. (Aplicación del taller, Secundaria No.36, octubre del 2014 y enero del 2015).

El plan de acción constó de 3 secciones. En la primera implementé un cuestionario diseñado para los maestros (anexo 3, página 170), a los alumnos que fueron seleccionados, les pregunté qué querían modificar de ellos mismos al asistir al taller. Posteriormente implementé el taller y al final, llevé a cabo la evaluación para reflexionar, explicar y comprender la implementación y los resultados obtenidos.

Los alumnos seleccionados para tomar el taller fueron 11 (de género masculino), aunque regularmente asistieron 9. Se acordó con la subdirectora académica que todas las sesiones en las que se trabajó con los adolescentes se llevarían a cabo en el patio de la escuela con excepción de la sesión 9 que sería la asignada para el trabajo padres e hijos, la cual se realizaría dentro de un salón de clases. Ni los docentes ni los prefectos participarían en las sesiones; ya que no tenían tiempo para hacerlo, por lo que sólo se trabajaría con los adolescentes.

La selección de espacios tanto cuando trabajé sólo con adolescentes, como cuando lo hice con padres e hijos, la realicé en función de lo que observé en la investigación de licenciatura. Observé que el trabajo con adolescentes realizado en el patio de la escuela mejoraba la concentración de los alumnos participantes, favoreciendo el control del grupo. Sin embargo, cuando se trabaja con padres e hijos simultáneamente, ambas partes se inhiben, sin importar si la relación es

buena o no, por tal motivo la sesión nueve donde se trabajó padres e hijos, se realizó como ya se mencionó anteriormente, adentro de un salón de la escuela.

Estructuré el taller “Interacción, conciencia corporal y asertividad” y se lo presenté a la subdirectora académica, quien era la encargada de aprobar el proyecto. El taller quedaría conformado por 10 sesiones, la sesión 5 y 9 estarían dedicadas a trabajar la relación padres (padre/madre) e hijos, mientras el resto de las sesiones estarían dirigidas a trabajar sólo con los adolescentes.

A este respecto cabe agregar que de las dos sesiones (5 y 9), que se trabajaría con los padres ninguno asistió a la sesión 5²⁵ y a la sesión 9 llegaron cuatro padres (1 padre y 3 madres) de familia, por lo cual sólo se llevaron a cabo 9 sesiones.

Una vez concluido el taller (en el caso de los padres en la sesión 9), se preguntaría qué cambios se observaba en los adolescentes y con esta información, yo realizaría los ajustes requeridos para mejorar el taller.

3.5 Puesta en práctica del plan de acción

El primer contacto con los adolescentes seleccionados para la primera aplicación del taller se llevó a cabo en la sala de maestros, en donde les expliqué en qué consistiría el taller.

²⁵ El trabajo en esta sesión estaba programado para abordar la relación padres-hijos, sus maneras de comunicarse y el establecimiento de acuerdos comunes que se centrarían en mejorar la comunicación e interacción en la casa.

Les comenté que el taller constaría de 10 sesiones, 2 de las cuales se emplearían para el trabajo padres e hijos y las otras 8 sólo trabajaría con ellos. Les entregué el cronograma de las sesiones, así como una carta que debía ser firmada por sus padres, en donde daban el consentimiento para que sus hijos asistieran al taller. Los alumnos seleccionados aceptaron asistir al taller, porque así se librarían de entrar a clases. Días después, cuando me entregaron los permisos firmados, el grupo quedó compuesto por 11 adolescentes de género masculino.

Ese mismo día que entregaron sus permisos en la sala de maestros, consideré necesario hacer un ejercicio de concentración y visualización, para que los adolescentes fueran viendo de qué trataría el taller. Los adolescentes se mostraron renuentes a poner atención, tratando de reafirmarse con otros miembros del grupo e incluso tratando de provocar a otros participantes del taller para pelearse. Esta conducta me mostró que los adolescentes habían interiorizado la etiqueta de “alumno violento”, asumiéndola como un rasgo propio, al grado de sentirse orgullosos de ello; considero que esto probablemente se reforzaba por su entorno al ser catalogados por el prefecto como “pura edición especial”, haciendo referencia a que son los alumnos más violentos del plantel.

3.6 Sesiones

Cada una de las sesiones tuvo una duración de 50 minutos, los objetivos y las actividades de las sesiones se expondrán a continuación. Cuando se haga referencia al trabajo realizado con adolescentes se empleará “**Hi**” y para referirse al trabajo con los padres (padre y madre) se empleará “**Pa**”.

Sesión 1 (Hi): Yo, mi entorno/el taller

(30 de octubre de 2014)

A esta sesión asistieron 11 participantes y se trabajó en el patio de la escuela, los objetivos y las actividades para esta sesión fueron los siguientes.

Objetivos de la sesión:

- Establecer *rapport* con los Hi
- Identificar pautas de interacción violentas
- Explicar la conciencia corporal

Actividades:

- Mencionar las reglas del taller y establecer los objetivos de los integrantes
- Ejercicios previos para modificar el estado corporal
- Ejercicio para cambio de lógica “Los jinetes de Sam Loyd” y “Unión de puntos” (consultar anexo 5, páginas 180-182)
- Recta numérica (hacia dónde quiero ir y qué me aleja)
- Presentación individual de los integrantes del grupo
- Primera postura corporal ante la vida, sensaciones y retroalimentación
¿Cómo me ayuda o me perjudica esta actitud actual, hacia dónde me puede llevar?

Esta sesión se trabajó sólo con los adolescentes y se buscó establecer un buen *rapport*; y tuvo como fin, que comenzaran a tomar conciencia de sus pautas de

interacción, de las sensaciones corporales que experimentaban en una situación de violencia y de cómo se veían a sí mismos en un futuro próximo. La perspectiva a futuro es importante abordarla ya que se considera que una perspectiva negativa es un detonador del comportamiento violento.

Esta sesión comenzó con la presentación de las reglas del taller:

- No es obligatoria la permanencia, pero todos tienen que participar en las actividades
- Quien no esté en el taller, tiene que regresar a su salón de clases
- Levantar la mano para pedir la palabra
- Si no ponen atención se regresan a su salón de clases
- Al finalizar cada sesión, vamos a tener tiempo para jugar soccer
- No usar el celular

Posteriormente les pregunté qué esperaban lograr al asistir al taller, a lo que respondieron lo siguiente:

To: Mejorar mi conducta, controlar mi agresividad y salir con buenas calificaciones

Kr: Mejorar mi comportamiento en el salón y no ser tan violento en mi casa y escuela

M: Controlar mi agresividad, subir calificaciones y controlarme

Jc: Cambiar mi actitud, mejorar mi conducta, ser poco agresivo y terminar la secundaria

Lv: Mejorar mi comportamiento en clase

Ag: Mejorar mi convivencia con mis seres queridos, mi actitud, mis hábitos mis vicios y mi estima personal

An: Cambiar mi forma de ser y mejorar mis calificaciones

Ca: Aprender a controlarme en el salón

Xo: Ser más tranquilo, mejorar mi conducta

Cs: No ser agresivo

Mg: Ser más tranquilo

Una vez que respondieron cuáles eran sus objetivos, les comenté que sería necesario pusieran toda su atención porque los ejercicios que realizaríamos serían continuos (esto con el fin de evitar que se distrajeran). Hicimos algunos ejercicios de calistenia y posteriormente entre los alumnos se llevaron a cabo competencias de carrera donde participaban todos al mismo tiempo. Después de que finalizó la tercera ronda de carreras e hicimos ejercicios de respiración, les repartí dos hojas con los ejercicios impresos de “Los jinetes de Sam Loyd” y “Unión de puntos” (descripción de los ejercicios en el anexo 5, página 180). Les indiqué que tendrían 5 minutos para resolver ambos ejercicios. El objetivo no era que los resolvieran de manera individual sino colectiva; razón por la cual después de 5 minutos dividí al grupo en dos y les di otros cinco minutos para que una mitad del grupo resolviera Los jinetes y otra mitad la Unión de puntos. Después de 3 minutos transcurridos les comencé a dar pistas a ambos equipos para que pudieran resolver los ejercicios. Una vez pasados los cinco minutos, el equipo de Unión de puntos logró resolver el ejercicio, pero el de Los jinetes no. Les expliqué como se resolvía el ejercicio y dejé que se llevaran a casa las hojas de ambos ejercicios por si querían resolverlo nuevamente. Observé que estos ejercicios favorecieron la convivencia y unión del grupo, los adolescentes eran más inclusivos entre ellos, aunque los ejercicios no son tan sencillos de realizar sin darles pistas.

Posterior a este ejercicio les pedí que tomaran una hoja y en ella dibujaran una recta numérica del 0 al 10, donde el “10” representaba que ya habían alcanzado

su objetivo dentro del taller y “0” que estaban muy lejos de lograrlo. Una vez que hicieron el dibujo les pedí que guardaran su hoja y pasamos al siguiente ejercicio: “presentación ante el grupo”. Para este ejercicio les pedí que se colocaran en círculo y se presentaran, sólo que en lugar de que lo hicieran verbalmente, les pedí que se presentaran adoptando una postura que los definiera, como si fuera una portada de película, pero tenía que ser una postura con la que se sintieran a gusto.

El último ejercicio (Primera postura corporal ante la vida, sensaciones y retroalimentación) lo correlacioné con la recta numérica. Para ello, les pedí que hicieran respiraciones profundas y retomaran la postura con la que se presentaron; después, para poder construir la postura a futuro, les pregunté: ¿dónde te encuentras ahorita y quién quieres ser en 5 años?, ¿qué crees que estarás haciendo?, ¿cómo te sentirás con lo que haces?, ¿qué tienes que hacer para llegar ahí? Posteriormente les pregunté si pudieras representar en una postura corporal cómo te ves en cinco años, ¿cuál sería?

Posteriormente les pedí que comentaran las diferencias que habían notado entre su postura corporal actual y lo que querían llegar a ser y observé que algunos adolescentes no eran conscientes de las diferencias por lo que imité ambas posturas que ellos hacían para que pudieran notarlas. Una cosa que vale la pena señalar es que las posturas a futuro compartían dos rasgos en común, eran más rectas y retadoras.

Los ejercicios que se llevaron a cabo en esta sesión están basados en la Bioenergética de Alexander Lowen.²⁶ También se realizaron ejercicios de respiración para que los adolescentes pudieran transitar de la postura corporal del presente a la del futuro y fueran aprendiendo a escuchar su cuerpo. Cuando hablo de escuchar al cuerpo, me refiero a la toma de conciencia corporal, a este poner atención en la respiración, las sensaciones corporales como la propiocepción o las que se detonan a partir de una emoción generada por un recuerdo o una idealización.

Por otro lado, la recta numérica es una herramienta empleada en el enfoque de terapia breve centrada en las soluciones para que el cliente (que así es como se define al paciente en el enfoque sistémico), tome conciencia de su nivel de avance²⁷.

Sesión 2 (Hi): Viaje en el tiempo futuro (o cuando el destino nos alcance)

(4 de noviembre de 2014)

Esta sesión se trabajó en el patio con 8 adolescentes, ya que uno no asistió a la escuela y a dos no los dejaron salir del salón de clases porque no habían terminado la actividad de la clase en la que se encontraban.

²⁶En su libro *El lenguaje del cuerpo, dinámica física de la estructura del carácter* (1985) Lowen habla sobre la construcción del carácter (personalidad) y la generación de nudos energéticos que van creando cadenas de tensión muscular y a su vez modificando la estructura corporal.

²⁷ Un ejemplo de la gráfica de recta numérica se incluye en el anexo5, página 184

Objetivo:

- Descubrir las “no metas” a futuro e identificar alternativas de interacción que permitan evitarlas

Actividades:

- Ejercicios previos para modificar el estado corporal
- Diálogo con la sombra (la cueva), plasmando las sensaciones en papel

El trabajo de esta sesión lo llevé a cabo con los adolescentes y abordé en particular el autoconcepto. El objetivo de la sesión fue que los adolescentes concientizaran sus “no metas a futuro” y encontraran alternativas para evitarlas. Con el concepto “no metas a futuro” se trabaja el autoconcepto desde otro ángulo, tomando como apoyo la concientización de sensaciones, ejercicios de respiración y una adaptación del ejercicio “Fantasía” de Violet Oaklander (2001).

El ejercicio “Fantasía” es una meditación guiada, que emplee de la siguiente manera. Después de que los adolescentes realizaron ejercicios de calistenia y tonificación muscular (flexiones de brazos, abdominales, planchas y saltos), les pedí que se colocaran en un lugar del patio donde pudieran sentarse sin entrar en contacto físico con alguien más y comencé con la narración de la adaptación que hice al ejercicio llamado “Fantasía” de Violet Oaklander (2001).²⁸

Lo que busqué en esta sesión fue que los adolescentes pudieran formarse una imagen de ¿cómo podría ser su vida en algún punto futuro si continuaban o

²⁸ Para mayor referencia, consultar Oaklander, 2001, pp. 3-5.

incluso maximizaban sus pautas violentas de interacción? Antes de realizar este ejercicio es aconsejable, memorizar la narración, repasar los tonos de voz para relatarla y revisar los ejemplos del ejercicio que cita Oaklander (2001).

Sesión 3 (Hi): Reconstruyendo metas y caminos

(11 de noviembre de 2014)

En esta sesión se trabajó con 11 alumnos en el patio de la escuela, los objetivos y actividades fueron las siguientes.

Objetivos:

- Reforzar la sesión 1
- Identificar las complicaciones que han encontrado, cómo han tratado de resolverlas y cuáles han sido las consecuencias

Actividades:

- Ejercicios previos para modificar el estado corporal
- Retomando metas a futuro
- Explorando las zonas de tensión muscular
- Reordenando sensaciones en tiempo-espacio (La cajonera)

En esta sesión se trabajó sólo con los adolescentes, con la intención de que sigan tomando conciencia de cómo el empleo de pautas de interacción violentas afecta su presente (la relación con sus pares y su rendimiento académico) y a su vez, cómo estas pautas de comportamiento repercutirán en su futuro.

Se empleó la noción de cambio de la teoría sistémica en psicoterapia. El cambio, de acuerdo con este enfoque, se encuentra intrínsecamente vinculado con el concepto de estabilidad dentro de un sistema (Keeney, 1994), no se puede definir algún cambio sin hacer referencia a aquellas interacciones que mantienen su estabilidad interna.

Por sistema se entiende la relación que tiene un individuo o un grupo con su entorno (familia, escuela, estado, país, etc.). Las interacciones pueden ser comportamientos deseables o no; aquí lo importante es que éstas son las que mantienen la cohesión del sistema, por ejemplo, un hijo que se enferma mucho puede evitar con esto que sus padres se separen, al volverse la salud del hijo una prioridad para el sistema familiar.

La manera en que exploré la noción de cambio con los adolescentes fue abordando las acciones que necesitaban realizar para modificar las conductas inadecuadas que realizan en su entorno.

Una vez que terminamos los ejercicios previos para la modificación del estado corporal (calistenia, ejercicios de tonificación, estiramiento y respiración), les pedí que tomaran una hoja del centro y un bolígrafo, les indiqué también que al terminar la actividad tendrían que regresarme el bolígrafo. Posteriormente les mostré el dibujo de una escalera y les pedí que ellos en su hoja también dibujaran una (un ejemplo de este ejercicio se encuentra en el anexo 5, página 180). Las preguntas que les hice a los adolescentes fueron: ¿qué cosas tienen que hacer

para terminar el año escolar? Terminar el año escolar quiere decir, sin que los reprobemos o los pongan a distancia²⁹ por su mal comportamiento.

Mis indicaciones fueron:

Pero, para poder responder mejor a esta pregunta les voy a pedir que piensen ¿qué cosas podrían hacer? Por ejemplo, si alguien se propone sacar puro 10 y no estudia y no entra a clases, sería imposible de lograr. Por eso sólo anoten en los peldaños las cosas que sí estarían dispuestos a realizar.

Van a escribir hasta arriba en el último peldaño la meta que se proponen: terminar el año escolar y en los peldaños de abajo, las acciones que están dispuestos a realizar para llegar a su meta³⁰.

Una vez que terminaron, les voy a pedir que con su celular le tomen una fotografía a su dibujo para que lo guarden como referencia de las cosas que están dispuestos a hacer para alcanzar su meta.

Ahora les voy a pedir que pongan a un lado su hoja, vamos a sacudir un poco los brazos, las piernas y respirar profundo. Vamos a hacer tres respiraciones profundas poniendo atención en cómo entra y sale el aire por nuestra nariz, inhalamos en 4 tiempos, contenemos la respiración 2 tiempos y exhalamos en 4 tiempos y lo repetimos 4 veces.

Mientras continuamos poniendo atención en nuestra respiración, vamos a imaginar que tenemos un escáner gigante y con él vamos a comenzar a escanear nuestro cuerpo desde la cabeza hasta los pies y mientras lo hacemos vamos a tratar de percibir en qué zonas de nuestro cuerpo tenemos tensión cuando nos enojamos. Ahora vamos a regresar el escáner de pies a cabeza y en cada una de las zonas que hayan ubicado cierta tensión, vamos a detener el escáner ahí y hacer 3 respiraciones profundas mientras mueven ligeramente esa parte de su cuerpo y sintiendo cómo con cada respiración se va relajando esa parte de su cuerpo. Así vamos a continuar, deteniendo el

²⁹ Poner a distancia a un alumno, significa que ya no podrá asistir a clases presenciales durante el resto del año. Sólo podrá entrar a las instalaciones de la escuela una vez a la semana para pedir tareas que realizarán desde su casa y tendrá que entregar una semana después.

³⁰ Si bien, en esta ocasión se empleó como referente la imagen de una escalera, también se pueden emplear otras imágenes como por ejemplo, algún juego de mesa o un videojuego que avanza por niveles.

escáner y relajando el cuerpo hasta que lleguen nuevamente a la cabeza. Para finalizar el ejercicio, vamos a sentir cómo es estar completamente relajado y vamos a continuar respirando lenta y profundamente en este nuevo cuerpo relajado. Finalmente vamos a hacer tres respiraciones profundas y a la tercera vamos a abrir los ojos lentamente.

Para finalizar la sesión de hoy y antes de ir por el balón de fútbol, les voy a pedir que cierren nuevamente sus ojos y ahora vamos a imaginar que nuestro cuerpo es como una cajonera, como esas cajoneras donde guardamos los calcetines, las playeras y toda nuestra ropa; sólo que, en lugar de guardar ropa en los cajones, vamos a guardar recuerdos o sensaciones, de tal forma que cuando quieran pueden recuperarlos. En el primer cajón vamos a guardar lo que nos hace sentir orgullosos de nosotros mismos, en un segundo cajón nuestra perseverancia para lograr las cosas, y en el tercero, la razón por la que asisten a la escuela. Ahora les voy a pedir que cada que sientan que la única opción que tiene es pelearse, abran uno de estos tres cajones y respiren antes de actuar. Muy bien, ahora hacemos tres respiraciones profundas y abrimos los ojos.

Ahora sí, vayan por favor por el balón de fútbol.

Sesión 4 (Hi): Empatando con el otro

(18 de noviembre de 2014)

Se realizaron las siguientes actividades en el patio con 9 adolescentes, pues 2 no asistieron a la escuela.

Objetivos:

- Analizar el concepto de empatía
- Identificar las sensaciones corporales empleadas en situaciones de violencia y encontrar nuevas formas de relacionarse con los demás.

Actividades:

- Ejercicios previos para modificar el estado corporal
- Ejercicio de espejo
- Invasión del espacio vital, o concientizando sensaciones en la violencia
- Mediante ejercicios de respiración y rememoración, pedir a los adolescentes que recuerden una situación donde hayan jugado el rol del agredido, para que puedan recordar las sensaciones corporales que experimentaron y representarlas con una postura donde empleen todo su cuerpo.

Esta sesión se trabajó con los adolescentes, enfocándose en la empatía y en el cambio de pautas violentas. Para la elaboración de los ejercicios de esta sesión, se utilizó como referente teórico el término de neuronas espejo de Rizzolatti y Sinigaglia (citados en Acarin 2007); se consideró importante pensar desde esta perspectiva, ya que dichas neuronas son las que se emplean en el proceso empático.

Se realizaron los ejercicios previos para la modificación del estado corporal; en esta ocasión, después de los ejercicios de calistenia, se realizaron competencias de carreras, donde tenían que llegar a la mayor velocidad posible a una línea que se encontraba 15, 10 y 5 metros delante de ellos, sin cruzarla. Les comenté que esta línea hablaba de qué tan buen autocontrol tenían, así que el ganador sería quien frenara más cerca de la línea, sin pasarse. Primero corrieron todos juntos y como nadie consiguió frenar sin pasar la línea, el ejercicio se repitió dos veces con todo el grupo y después, se fueron realizando las eliminatorias, quedando fuera de la competencia aquellos que no conseguían detenerse a tiempo. Al final sólo quedaron tres, quienes después de tres intentos seguían sin perder, por lo cual les dije que era un empate y pasamos a los siguientes ejercicios de la sesión con las siguientes indicaciones.

“Les voy a pedir que en parejas se coloquen uno frente al otro” y apoyándome de la ayuda de un participante, les mostré el ejercicio. “Primero tenemos que igualar el ritmo de respiración de nuestro compañero. Empiezan los que están del lado derecho y cuando yo les indique, hacemos cambio de rol”. Una vez que ambos realizaron el ejercicio, les modelé el siguiente ejercicio, “el espejo”, donde tenían que empatar y copiar el movimiento y ritmo de su compañero. Les indiqué que en este ejercicio estaba prohibido tocar a su compañero, así que tenían que situarse a dos metros de él. Una vez que se acomodaron, les pedí que empezaran por un movimiento sencillo, un brazo por ejemplo y que yo les indicaría cuando hicieran cambio de rol.

Luego del cambio de rol, les pedí que repitiéramos el ejercicio, sólo que ahora habría una aceleración de velocidad cuando yo diera la indicación. Les pedí que comenzaran lento y que sería como el aumento de velocidades de un automóvil (el cual va de primera hasta quinta velocidad gradualmente). Comenzaron el ejercicio y se fue aumentando la velocidad. Después de unos momentos en quinta velocidad, les pedí que hicieran cambio de rol. Al terminar, realizamos ejercicios de estiramiento y respiración para pasar a la siguiente parte de la sesión.

Para esta sección, “invasión del espacio vital”, les pedí que se colocaran nuevamente uno enfrente del otro a tres metros de distancia, y que recordaran algo que los había hecho enojar. Una vez que lo hicieron les pedí que poco a poco se fueran acercando a su compañero. Antes de comenzar con el ejercicio les indiqué nuevamente que estaba prohibido tocar a su compañero, además de que no podían manotear o hacer señas ofensivas al otro. Una vez que realizaron el ejercicio, observé que había dos que no se intimidaban, así que les pedí a ambos que repitieran el ejercicio con los demás. Una vez que realizaron el ejercicio, con

el fin de reflexionar en lo que ellos provocan en sus compañeros, les pedí que se colocaran en un lugar del patio donde tuvieran espacio suficiente y que respiraran profundamente. “Vamos a respirar profunda y lentamente; al inhalar apretamos los puños, y al exhalar los relajamos. Así haremos cinco respiraciones profundas y poco a poco nos vamos a ir relajando”. Luego les pedí que recordaran una situación donde hubieran jugado el rol de víctima de la violencia, ¿dónde estaban?, ¿qué sensaciones corporales sintieron?, ¿en qué parte del cuerpo? Después de cinco minutos (aproximadamente), les pedí que con una postura corporal representaran esta sensación de indefensión. “Ahora vamos a hacer tres respiraciones profundas y a la tercera vamos a abrir los ojos lentamente y a sacudirnos un poco”.

Posteriormente les pedí que fueran por el balón y nos fuimos a jugar en la cancha de fútbol soccer.

Sesión 5 (Hi-Pa): Entablando acuerdos y comunicación

(25 de noviembre de 2014)

Esta sesión no se pudo realizar porque se convocó a los padres en 2 ocasiones, pero no pudieron asistir. De cualquier modo, se considera pertinente citar los objetivos y las actividades que se tenían contemplados para esta sesión.

Objetivos:

- Explicar a los padres e hijos la escucha reflexiva y el tipo de respuestas abiertas y cerradas, así como algunos ejemplos de tipos de padres³¹ para sentar las bases de una reestructuración en la relación padres e hijos
- Identificar los cambios que han empezado a manifestar los hijos y explicar el porqué es importante reconocer la gradualidad del cambio de pautas de interacción

Actividades que no se pudieron realizar

- Exposición sobre la escucha reflexiva, las respuestas abiertas y cerradas; así como los tipos de padres y creación de límites
- Retroalimentación de las sesiones pasadas. ¿Qué han observado en sus hijos?³²
- Las sensaciones y su repercusión corporal (trazar letras y figuras en la espalda padre-hijo, hijo-padre)
- La gradualidad de los cambios

Las definiciones sobre los tipos de padres son siete y se estructuran en relación con el tipo de interacción que se desarrolla entre padres e hijos. 1) En la relación comandante en jefe, el padre mantiene las cosas bajo su control, exigiendo que el niño deje de lado todas las actitudes que el padre considera como negativas; se relaciona a través de órdenes y amenazas. 2) El padre moralista está muy preocupado porque su hijo sea correcto (ante los ojos de los demás) y usa mucho las frases “deberías de ser” o “no deberías de ser”, la cual generalmente va

³¹ Estos ejemplos se toman del libro *Padres Eficaces con Entrenamiento Sistemático* P.E.C.E.S. (1981).

³² La razón por la cual se considera preferible que los padres expresen estos cambios frente al grupo, es porque el comentarlos de modo grupal tiene un mayor impacto emocional en el adolescente que si se hiciera en privado.

acompañada por comparativos, 3) El sabelotodo sermonea, aconseja y se empeña en demostrar cuán superior es como padre y que la experiencia que ha adquirido durante la vida le permite mostrar por qué el hijo está equivocado. 4) El juez culpa por todo al hijo y constantemente trata de demostrar que el hijo no tiene la razón. 5) El crítico, además de demostrar que tiene la razón, como lo hacen el juez, el moralista y el sabelotodo, usa la ridiculización, el sarcasmo, la ironía, los chistes o los apodos para humillar al hijo. 6) El psicólogo pregunta todos los detalles de los problemas que tiene el niño, y antes de darle una respuesta, analiza y diagnostica. 7) El consolador, para no involucrarse en los sentimientos del niño, le da una palmada en la espalda y le dice que todo está bien, sin poner atención al niño y mucho menos, ayudarlo a entender sus emociones. Cabe señalar que los autores del libro consideran que los padres que asumen alguno de los roles citados anteriormente, no lo hacen para molestar o causar un problema al niño, sino porque simplemente consideran que es la mejor forma de educar a su hijo.

Estos ejemplos de paternidad son los que tenía previsto explicar en esta sesión a los padres, pero el que no pudieran llegar me llevó a pensar que para el siguiente Ciclo de acción, sería mejor, dejar sólo una sesión para el trabajo padres e hijos, aprovechando la flexibilidad que permite el modelo de la intervención-acción.

Así, la sesión cinco la reestructuré para trabajarla solamente con los adolescentes. Sin embargo, la sesión nueve la dejé aún para el trabajo padres e hijos, ya que considero que los padres continúan siendo un fuerte referente para la formación de los adolescentes.

Sesión 6 (Hi): Perspectivas

(9 de diciembre de 2014)

Se trabajó en el patio con 7 adolescentes, pues dos de ellos fueron dados de baja de la escuela y dos no asistieron.

Objetivo:

- Enunciar cuáles son sus miedos o causas de angustia
- Establecer el concepto de repercusión y cómo su comportamiento actual afecta su proyección a futuro (5 años)

Actividades:

- Ejercicios previos para modificar el estado corporal
- Trabajando con el miedo. En qué zona corporal se siente y hacia dónde se desplaza
- Proyectando el futuro: creación de un cuento/vivencial, ubicar corporalmente la vivencia en tiempo presente (en dónde estoy), futuro 1 (en dónde no quiero estar) y futuro 2 (en dónde quiero estar)

Para esta sesión se trabajó con los adolescentes, abordando sus miedos, los cuales, de acuerdo con Muñoz (2005), son detonadores de la agresividad y por consiguiente del comportamiento violento.

Comenzamos con los ejercicios previos para la modificación del estado corporal y en esta ocasión, después del calentamiento, se corrió a diferentes velocidades

durante cinco minutos aproximadamente, se hicieron saltos y se corrió en zig-zag entre los árboles del patio de la escuela.

Una vez concluidos los ejercicios, les hablé sobre el uso de la respiración en el teatro. Les comenté que durante las escenas los actores transitan de una emoción a otra, empleando su respiración: cuando quieren evocar angustia, entrecortan y aceleran su respiración, y cuando quieren demostrar felicidad, su respiración es amplia y su postura corporal se vuelve más abierta.

Para el primer ejercicio de la sesión (Trabajando con el miedo) les pedí que se colocaran en un lugar donde no entraran en contacto con alguien más. Una vez que se acomodaron, les indiqué que respiraran lenta y profundamente mientras ponían toda su atención en cómo entraba y salía el aire. Después les pedí que recordaran una situación en la que hubieran sentido miedo. Unos segundos después, una vez evocado ese recuerdo, les pedí que trataran de sentir en qué parte de su cuerpo sentían ese miedo. Posteriormente les pedí que trataran de definir cómo se sentía ese miedo; les di algunas opciones: se sentía como un vacío, como algo pesado que les impedía moverse o como algo que los hacía actuar sin pensar (impulsivamente). Les pedí que llevaran las manos a esa parte del cuerpo donde sentían ese miedo; y una vez que lo ubicaron, que conservaran las manos en ese sitio, pero que al igual que los actores, íbamos a transformar ese miedo. Les indiqué visualizaran cómo con cada respiración ese miedo se iba haciendo más pequeño, más ligero y se iba transformando en una luz cálida y apacible. Les pedí que con esta nueva imagen (la luz cálida y apacible), pusieran nuevamente la atención en su respiración mientras hacían un poco sus hombros hacia atrás y relajaban los músculos de su rostro. Posteriormente les indiqué que poco a poco fueran abriendo los ojos, cada quien a su propio ritmo, tomando conciencia de su entorno y de cómo a través de la respiración habían conseguido

modificar el impacto del miedo, igual que los actores. Les dije que ahora que conocían este truco de los actores, podían ellos usarlo también cuando se sintieran enojados con algo, para así evitar reaccionar en automático con la emoción del momento.

Antes de pasar al segundo ejercicio (Proyectando el futuro), hicimos algunos ejercicios de estiramiento y respiración. Posteriormente les comenté que el ejercicio se dividiría en tres partes y les pedí que respiraran profundamente, que cerraran los ojos y que pusieran toda su atención en su respiración. Para el primer escenario, el cual se llevaba a cabo en el presente, les hice las siguientes preguntas ¿dónde estoy?, ¿qué me rodea? y ¿quién soy? Si soy honesto conmigo mismo ¿cómo soy en realidad? Les pedí que una vez que tuvieran clara la imagen la moldearan adoptando una postura corporal. Cuando la adoptaron, les pedí que, sin abrir los ojos, dieran un paso a la derecha para dejar en ese sitio esa postura corporal del presente. Les pedí que sacudieran un poco sus brazos y piernas e hicieran tres respiraciones profundas para pasar al segundo escenario.

En este segundo escenario se verían en futuro, entonces les indiqué que en este futuro se imaginaran ¿quién no querían ser?, ¿cómo no querían verse? y ¿dónde no querían estar? Igual que en el escenario anterior, les pedí que representaran este futuro con una postura corporal; les pedí que habitaran este futuro (esta postura) y que sintieran ¿por qué no querían estar ahí? Después les pedí que nuevamente adoptaran una postura corporal que representara este futuro donde no querían estar, donde no querían verse. Cuando todos la adoptaron, les pedí que dieran un paso a la derecha para salir de esa posición, mientras sacudían brazos y piernas y movían todo su cuerpo para desconfigurar esa posición.

Por último, les pedí que nuevamente se imaginaran en el futuro, sólo que esta vez sería en el lugar donde sí querían estar, el lugar al que querían llegar, y que adoptaran una postura corporal que representara ese futuro deseable. Una vez que todos la adoptaron les pedí que tomaran conciencia de qué se siente estar ahí y cómo se sentían. Posteriormente les pedí que fijar esa postura y que la archivaran en su memoria. Luego, que hicieran tres respiraciones profundas y dieran un paso a la derecha para volver al presente, pero esta vez sin dejar esa sensación corporal de cómo se sintieron al alcanzar ese futuro deseable.

Una vez que terminaron el ejercicio les dije que era muy importante que buscaran alcanzar ese futuro deseable y que eso sólo lo lograrían con su esfuerzo. Les pedí que fueran por un balón y nos fuimos a la cancha de fútbol soccer.

Para tener un referente sobre cómo realizar este tipo de ejercicios se sugieren dos maneras de relatar la inducción, según lo emplea Violet Oaklander al trabajar psicoterapia Gestalt con niños en el ejercicio “Fantasía” o como lo hacen Cade y O’Hanlon en la terapia centrada en las soluciones del enfoque sistémico en psicoterapia al narrar “la pregunta del milagro”.

Comenzaré citando un ejercicio de Oaklander y después citaré a Cade y O’Hanlon.

Violet Oaklander: Fantasía

En un minuto pediré que todos en el grupo cierren los ojos, y los conduciré en un fantástico viaje imaginario. Cuando terminemos, abrirán los ojos y dibujarán algo que estará al final de este viaje. Ahora me gustaría que se pongan tan cómodos como puedan, cierren los ojos y entren a su espacio.

Cuando cierran los ojos, hay un espacio donde se encuentran a sí mismos. Esto es lo que yo llamo su espacio. Ustedes llenan ese espacio en este cuarto y donde sea que estén, pero generalmente no lo notan. Con los ojos cerrados, pueden tener una sensación de ese espacio —donde está su cuerpo y el aire que los rodea. Es un lindo lugar para estar, porque es su lugar, es su espacio. Perciban qué está sucediendo en su cuerpo. Noten si están tensos en algún lugar. No intenten relajar aquellos lugares donde puedan estar tensos. Sólo percátense de ellos. Recorran su cuerpo desde la cabeza a los pies y dense cuenta. ¿Cómo están respirando? ¿Están haciéndolo profundamente o con una respiración corta y rápida? Me gustaría que ahora hicieran un par de respiraciones muy profundas. Dejen salir el aire con algún sonido. Haaaaaaah. Muy bien. Ahora voy a contarles una pequeña historia y llevarlos en un viaje imaginario. Vean si pueden seguirme. Imaginen lo que les voy diciendo y observen cómo se van sintiendo mientras lo hacen. Perciban si les gusta o no ir en este pequeño viaje. Si llegan a un lugar que no les agrada, no tienen obligación de entrar en él. Sólo escuchen mi voz, síganme si lo desean y simplemente veamos qué sucede. (p.3)

Cade y O'Hanlon: La pregunta del milagro

La pregunta del milagro es un ejercicio terapéutico de proyección al futuro, en el que se sitúa al cliente en un escenario donde el problema que lo llevó a psicoterapia ha desaparecido, enfocando la atención del cliente en qué sería diferente, cómo sería su relación con las demás personas, qué actividades realizaría ahora que el problema ya no existe. A continuación, citaré una versión de la pregunta del milagro.

Supongamos que una noche se produce un milagro, y mientras usted duerme el problema que lo ha traído a terapia queda resuelto. ¿Cómo lo sabría usted? ¿Qué sería distinto? ¿Qué vería usted de diferente a la mañana siguiente, como signo de que se produjo un milagro? ¿Qué notaría su cónyuge? (Cade B. y O'Hanlon W. 1995, p. 118)

Sesión 7 (Hi): Deconstruyendo la violencia

(16 de diciembre de 2014)

Asistieron 9 adolescentes a la sesión y se trabajó en el patio de la escuela³³.

Objetivos:

- Enunciar algunas sensaciones y emociones que activan el comportamiento violento
- Identificar el aspecto positivo de la diversidad

Actividades:

- Ejercicios previos para modificar el estado corporal
- Breve exposición sobre los medios de comunicación masiva y su relación con la violencia y generación de estereotipos
- Describir algunos de los factores que pueden provocar pautas violentas (frustraciones, miedos, ira, dolor e irritación) y que los adolescentes identifiquen cuáles han sentido en una situación de violencia

Esta sesión se trabajó con los adolescentes; si bien se podría trabajar también entre adolescentes y prefectos, el problema sería encontrar una manera en que estos últimos pudieran dejar de cuidar sus grupos.

³³ Al trabajar en el contexto escolar, la interacción que tuve con los adolescentes siempre estuvo mediada por las autoridades del plantel, por consiguiente, no me fue posible solicitarles algún dato de contacto. Así, respecto a los adolescentes que dejaron de asistir a la escuela y por consiguiente al taller, no pude preguntarles sus motivos.

La sesión comenzó con los ejercicios previos para la modificación del estado corporal, que consistieron en ejercicios de calistenia, coordinación de brazos, desplazamientos y secuencias de saltos con piernas juntas, en “X” y saltos con elevación de rodillas.

La sesión se centró en la construcción de una panorámica general sobre la violencia escolar. Para ello se realizó una mesa de discusión para abordar las diversas aproximaciones que han tenido los adolescentes al fenómeno de la violencia. Como punto de partida, se explicaron los factores que detonan la agresividad señalados por Muñoz (2005). De acuerdo con este autor, la frustración, el miedo, la ira e irritación son desencadenantes del comportamiento violento.

Al ser la dinámica de esta sesión una mesa de discusión, los únicos ejercicios de tipo corporal que se llevaron a cabo fueron los ejercicios previos para la modificación del estado corporal, así como ejercicios de respiración y estiramiento al finalizar la mesa, además de la respectiva actividad lúdica de fin de sesión.

Les comenté que en esta sesión no íbamos a realizar ejercicios de introspección, sino que haríamos una mesa de discusión sobre la violencia. Les expuse algunas características de ésta y cómo los medios de comunicación, a través de las películas y las series, embellecen la violencia; el violento es generalmente el protagonista, nunca va a la cárcel, nunca tiene remordimientos, nunca lo rechazan los demás y, sobre todo, nunca se despeina.

Cuando finalicé la exposición les pedí que entre todos discutieran qué es la violencia y que escribieran una sola definición colectiva, la cual fue la siguiente. “La violencia es cualquier tipo de agresión hacia cualquier ser vivo. Ser bulleado se siente coraje, impotencia, extraño, desesperación, tristeza”.

Sesión 8 (Hi): Creando alternativas de individuación

(13 de enero de 2015)

Se llevó a cabo con 9 adolescentes y las actividades se realizaron en el patio.

Objetivo:

- Analizar el concepto de individuación y asumir responsabilidades

Actividades:

- Ejercicios previos para modificar el estado corporal
- Creando el bunker, ¿qué lo vulnera? y ¿qué lo fortalece?

Para el desarrollo de esta sesión, se consideró muy importante que los adolescentes fueran conscientes del rol activo que tienen en la construcción de su situación actual (ser etiquetados como alumnos violentos) y de las posibilidades que tienen para generar un cambio en ella.

A este respecto, existe un Modelo de Responsabilidad Personal y Social creado por Hellison, el cual “se centra en dar mayor autonomía a los alumnos

aumentando su capacidad en la toma de decisiones y reduciendo, a su vez, la omnipresencia del profesor” (2011, citado en García, I., Gómez-Mármol, A. y Sánchez-Alcaraz, B.J., 2016 p.160). Las claves principales de este modelo se citan a continuación.

- La importancia de la relación entre profesor y alumno.
- Reconocer las fortalezas de los alumnos y escuchar sus opiniones.
- Compartir responsabilidades con los alumnos en la toma de decisiones y fomentar los momentos para la reflexión.
- Desarrollar buenas personas.

Es muy importante conocer la relación que tiene el alumno con sus profesores, pero no sólo eso, sino también trabajar la relación que tiene con sus tutores (padre, madre, tíos, abuelos) y pares. Reconocer las fortalezas de los adolescentes y escucharlos les ayuda a percibirse de otro modo, y a través de la reflexión e identificación de nuevas formas de interacción, se puede modificar su comportamiento y autoconcepto.

La sesión comenzó con los ejercicios previos para modificar el estado corporal. Después de los ejercicios de calistenia, les expliqué que en esa sesión haríamos una competencia de carrera de relevos; nombré capitanes a dos alumnos y les pedí que seleccionaran uno por uno a los integrantes de su equipo. Posteriormente tenían que ponerse de acuerdo por equipos en quién correría primero y quién después. Como faltaba un miembro del otro equipo, uno de los participantes correría en los dos equipos.

Cuando terminamos esta sección, con el fin de realizar el ejercicio de la sesión, les expliqué el concepto de bunker. Les comenté que un bunker era un lugar que utilizaba la gente para protegerse y que fueron muy comunes en algunos países durante la Segunda Guerra Mundial. Una de sus características principales es que se encuentran bajo tierra, además de que adentro de ellos se guardaban alimentos enlatados, agua y recuerdos preciados.

Les pedí que se colocaran en un lugar donde no entraran en contacto con los demás, que hicieran respiraciones lentas y profundas mientras cerraban los ojos, y que pusieran toda su atención en los sonidos que había a nuestro alrededor³⁴.

Posteriormente les pedí que imaginaran cómo sería su bunker, ¿de qué tamaño?, ¿qué colores tendría?, ¿qué muebles?, ¿qué música? y lo más importante, ¿qué cosas preciadas guardarían con ellos? Les expliqué que podrían llevar todo lo que quisieran. Después de un momento, les pedí que contemplaran todo lo que habían guardado en su bunker y que se quedaran un momento ahí, rodeados de todo lo valioso que tenían, de lo máspreciado que tenían en su vida.

Posteriormente les pedí que trataran de identificar, de las acciones que realizan en la escuela o fuera de ella, ¿cuáles vulneran? y también ¿cuáles fortalecen su bunker?

³⁴ En este ejercicio de percepción auditiva, se guía a los alumnos para que puedan apreciar los sonidos, yendo desde el más intenso (en mi caso fueron aviones), hasta el más ligero, los sonidos que producía un grupo que realizaba educación física.

Por último, les pedí que imaginaran que se volvían unos gigantes y que podían guardar ese bunker con lo máspreciado para ellos en una parte de su cuerpo; les indiqué que podía ser en la frente, en el pecho, en un brazo, en la mano, donde ellos quisieran, para que lo tuvieran a su disposición y pudieran entrar en él cuando necesitaran valorar lo máspreciado para ellos. Para finalizar, les pedí que hicieran tres respiraciones profundas, y a la tercera se estiraran y poco a poco fueran abriendo sus ojos.

Para finalizar la sesión, les pedí que fueran por un balón para jugar fútbol soccer.

Sesión 9 (Pa-Hi): Herramientas encontradas

(20 de enero de 2015)

A diferencia de todas las demás sesiones, ésta se llevó a cabo dentro de un salón de clases y asistieron 4 padres de familia (3 mamás y 1 papá) y tres adolescentes (de Xo. asistieron papá y mamá). Al ser una sesión de trabajo padres e hijos, los adolescentes cuyos padres no asistieron, no pudieron estar en la sesión y se quedaron en sus clases habituales.

Objetivos:

- Describir los aprendizajes y avances logrados

Actividades:

- Viendo sin los ojos³⁵
- Los hijos explicarán a sus padres (quienes fungirán como acompañantes) los aprendizajes que han tenido a lo largo del taller
- Construcción de la relación fase 2 (se vincula con sesión 5: comunicación y acuerdos de convivencia en casa), ¿qué sí?, ¿qué no?³⁶

Como sustento teórico, esta sesión empleó la “búsqueda de la excepción”, empleada en la terapia breve centrada en las soluciones de Shazer (1991, p. 146).

Toda queja puede verse como si involucrara una regla, o un conjunto de reglas, que determinan la conducta. No obstante, también hay excepciones a la regla. Es decir que, aunque los clientes tienden a afirmar que la conducta perturbadora se produce siempre, hay condiciones más o menos similares en las cuales aquella conducta no aparece. Estas excepciones constituyen frecuentemente el mejor modelo para construir intervenciones, porque la conducta involucrada ya forma parte del repertorio del cliente, y en consecuencia la intervención se ajustará automáticamente. También será diferente, porque la excepción se aplica a la situación ligada a la regla, y sirve como algo nuevo o fortuito y en consecuencia respalda cierta probabilidad de impulsar respuestas nuevas o diferentes. Desde luego, señalar esta excepción a los clientes puede no ser muy útil, a causa del "siempre" con el que rotulan a la conducta o conductas. No pueden ver la excepción como excepción; la ven como algo accidental y desvinculado. Parece más útil para el terapeuta ayudar a crear un contexto en el cual los clientes puedan descubrir por sí mismos que algunas excepciones son posibles y pueden aprovecharse fructíferamente. La tarea "preste atención a lo que hace cuando supera la tentación de..." tiene la finalidad específica de ayudar a clientes y terapeutas por igual para que descubran (y utilicen) las excepciones a la regla.

³⁵ También se podría titular “viendo con las manos”

³⁶ Como no se contó con la asistencia de los padres en la sesión 5, aquí se establecieron algunos acuerdos de convivencia.

En este caso se empleó la búsqueda de la excepción de la siguiente forma. En un problema que se repite con cierta constancia (en este caso la violencia escolar), hay momentos (o situaciones) donde al ser provocados los adolescentes violentos, no reaccionan de forma violenta, es decir, hacen una excepción a su comportamiento habitual. Y es en esta excepción donde se puede ayudar al cliente (en este caso al adolescente), a desarrollar nuevas formas de comportarse, guiando su atención a un modo de reaccionar diferente a su habitual comportamiento.

Para abordar los modelos de comunicación entre padres e hijos, se empleó el libro *Padres eficaces con entrenamiento sistemático*.

En esta sesión no se llevaron a cabo ejercicios previos para la modificación del estado corporal ni el espacio asignado a jugar fútbol soccer. Consideré que sería mejor enfocarme en la interacción de padres e hijos y abordar sus problemas de comunicación.

La sesión se llevó a cabo adentro de un aula de clases, ya que he observado que trabajar las relaciones padres e hijos en un patio, donde todos pueden observarlos, es muy complicado e imposibilita la concentración tanto de los padres, como de los adolescentes, quienes, a pesar de estar acostumbrados a trabajar en el patio, al tener que hacer ejercicios de contacto con sus padres, se inhiben y no se pueden concentrar. A esta sesión asistieron 4 padres (3 mamás y 1 papá) y se trabajó la comunicación y el contacto corporal padres e hijos, colocándolos uno frente al otro y dándoles una serie de indicaciones, en las cuales los padres tuvieron primero el rol activo (tocar y hablar) y los adolescentes el receptivo (ser tocados y escuchados) posteriormente, al hacer cambio de roles, los hijos realizaron la parte activa y los padres la receptiva.

Les pregunté a los padres si sus hijos les habían comentado algo sobre el taller o las actividades que realizaban en él y me comentaron que les habían hablado muy poco o que les habían dicho que era un taller extra.

Les expliqué que el taller formaba parte de un proyecto de maestría enfocado en trabajar con adolescentes considerados por su entorno como violentos y que al inicio del taller les había enviado el permiso para que los firmaran, así como el cronograma de las sesiones.

También les expliqué que el modo de trabajar durante las sesiones era con ejercicio físico y reflexionando sobre su comportamiento, que en el taller nunca habíamos tenido contacto corporal ni de mí hacia ellos ni entre ellos, pero que en esta sesión sí existiría ese contacto corporal de ellos a sus hijos y a la inversa.

Les pedí a todos los participantes (padres e hijos) que ocuparan un lugar dentro del aula, en el que tuvieran suficiente espacio para moverse. Les indiqué que se colocaran frente a frente (padres e hijos) y que realizaran tres respiraciones profundas. Una vez que lo hicieron, padres e hijos cerraron los ojos, y les di las indicaciones del primer ejercicio.

Les dije que imaginaran que eran seres de otro planeta que por primera vez tenían contacto con los humanos y que, en lugar de ver con los ojos, como lo hacemos la mayoría de los seres humanos, ellos conocían el mundo a través del tacto de las manos. Le pedí a los padres que sin abrir los ojos y muy suavemente, dirigieran las manos hacia el rostro del ser que tenían enfrente (su hijo). Recordándole a los padres que sólo conocen el mundo a través del tacto, les pedí que trataran de

reconocer a ese ser que tenían enfrente usando unas preguntas guía: ¿Qué textura tiene?, ¿Qué forma? Les pedí que no olvidaran recorrer lentamente todo el rostro de ese ser y al final cuando les pregunté ¿quién es ese ser que tienen enfrente? Algunas mamás respondieron “mi hijo”. Posteriormente les pedí que retiraran las manos y que hicieran tres respiraciones profundas para hacer cambio de rol.

Al hacer el cambio de rol, los adolescentes comenzaron a explorar los rostros de sus padres modificándolos, modelándoles una sonrisa con sus manos y jalando ligeramente las orejas. Empleé las mismas preguntas guía para los adolescentes, sólo que al hacer la pregunta ¿quién es ese ser que tienen enfrente?, no respondieron nada verbalmente, aunque los observé conmovidos.

Cuando terminó el ejercicio, les pedí a los adolescentes que les platicaran a sus padres un poco sobre las actividades que realizamos en las sesiones pasadas en el taller, así como lo que habían descubierto de ellos mismos.

Para la siguiente parte de la sesión les pedí que tomaran asiento en alguna de las bancas que se encontraban dentro del salón de clases y les expuse brevemente el tema de comunicación, donde abordé la escucha reflexiva y las respuestas abiertas y cerradas; para lo cual me basé en el libro *Padres eficaces con entrenamiento sistemático*.

Escuchar reflexivamente significa que demos respuestas abiertas que reflejen los sentimientos del niño y sus significados. Requiere ser sensible a una gran variedad de sentimientos y tener la habilidad de expresarlos. No implica juicio; por lo tanto, estimula al niño a sentirse escuchado y continuar hablando. (Dinkmeyer y McKay, 1981, p. 47)

Para llevar a la práctica la escucha reflexiva, se pueden emplear las respuestas abiertas, que es otro concepto que expliqué durante la sesión a los participantes. Una respuesta abierta es “aquella que indica que el oyente ha escuchado lo que la otra persona le ha dicho. Una respuesta abierta refleja el mensaje del que habla, de manera que indica que el oyente ha escuchado y ha comprendido los sentimientos que están detrás de las palabras” (Dinkmeyer y McKay, 1981. p. 47). En tanto que una respuesta cerrada “es aquella que indica que el oyente no ha escuchado ni comprendido lo dicho. Las respuestas cerradas tienden a cortar la comunicación” (Dinkmeyer y McKay, 1981. p. 47). Un ejemplo de diálogo donde se puede observar una respuesta cerrada y una abierta es la siguiente.

Niño: Estoy muy decepcionado de Guillermo y de los otros niños porque no vinieron a jugar conmigo. No tengo nada que hacer. Respuesta cerrada: Bueno, las cosas no siempre suceden como quisiéramos. Esto forma parte de la vida. Respuesta abierta: Parece como si no le importaras a nadie, y sientes como si te abandonaran.

En la respuesta cerrada no se ayuda al niño a comprender lo ocurrido, no se validan sus emociones y mucho menos se le da pie para continuar la conversación; por otro lado, en la respuesta abierta se validan los sentimientos del niño y se le ofrece una alternativa para que pueda hablar más acerca de lo que siente.

Para finalizar la sesión, les pedí que tomando en cuenta la comunicación abierta y cerrada, realizaran pequeños acuerdos de convivencia tanto en el hogar (quehaceres o apoyo familiar) como en la escuela (superación académica), donde ambas partes tuvieran su turno para hablar, sin invalidar lo que dice el otro. El ejercicio ¿qué sí y qué no? Se enfocó en generar un diálogo propositivo donde

ambas partes se sintieran escuchadas y se comprometieran a respetar los acuerdos, contribuyendo esto a la comunicación padres e hijos.

Cuando terminamos los ejercicios, les agradecí a los padres por su presencia y les pedí que me respondieran un par de preguntas. Considerando que no tendría otra oportunidad para que asistieran, les entregué el cuestionario de cierre a los padres para que lo respondieran, lo que hicieron mientras que los adolescentes regresaron a sus salones de clase.

Sesión 10 (Hi): Juego de rol

(27 de enero de 2015)

Esta sesión se trabajó nuevamente en el patio y asistieron 8 adolescentes, uno de ellos no asistió a clases.

Objetivos:

- Relacionar aquello que les agrada y desagrada hacer, para concientizar las ventajas y desventajas de hacer sólo lo agradable

Actividades:

- Ejercicios previos para modificar el estado corporal
- Juego de rol

Se comenzó por los ejercicios previos para la modificación del estado corporal. Después de que se hicieron los ejercicios de calistenia, se realizaron competencias de carreras con líneas progresivas; la primera estaba ubicada

enfrente de ellos a 5 metros, la segunda línea a 8 metros y la tercera a 15 metros aproximadamente. Para la primera parte de este ejercicio, todos estaban dispuestos en la línea de salida y a la indicación, salían corriendo a tocar la primera línea (5 metros) y en ella realizaban 10 flexiones de brazos (lagartijas), en la segunda línea (8 metros) realizaban 10 abdominales y en la tercera línea (15 metros) 10 saltos con sentadillas, posteriormente tenían que regresar corriendo a toda velocidad.

La primera vez que realizaron el ejercicio, fue difícil tener el control porque no hacían bien las repeticiones (flexiones de brazos, abdominales y saltos) o no llegaban a las líneas. Así que dividí nuevamente al grupo en dos equipos y les comenté que hasta que el participante que estaba haciendo los ejercicios llegara a la tercera línea (15 metros), el siguiente integrante del equipo podía salir. Así fueron pasando uno tras otro de los integrantes de cada equipo. Lo que observé es que la dinámica de competencia por equipo motiva a los alumnos a hacer todas las actividades, además de que les brinda una sensación de pertenencia y permite que los propios participantes sean quienes vigilen la correcta ejecución de los ejercicios.

Este ejercicio de competencia se realizó dos veces y al terminar les pedí que se colocaran en un lugar del patio en donde no entraran en contacto con los demás, y les expliqué la dinámica del ejercicio de esta sesión.

Les dije que íbamos a trabajar con un ejercicio similar a los juegos de rol y que algunas características de este tipo de juegos son: hay diversos personajes con características muy diferentes, como por ejemplo vikingos, guerreros, magos, arqueros; otra de sus características es que son juegos de estrategia donde hay

que encontrar la combinación perfecta de armas o armaduras para que el personaje que escogimos para jugar sea más fuerte y avance más rápido los niveles del juego.

Les pedí que imaginaran cómo sería su personaje, ¿qué cualidades tendría? Cuando tenían ya en mente a su personaje les pedí que se colocaran en una parte del patio donde no entraran en contacto con los demás y que hicieran tres respiraciones profundas mientras cerraban los ojos y ponían toda su atención en la temperatura del ambiente, les pregunté si hacía frío o calor y si podían sentir el viento. Continuaron poniendo su atención en estas sensaciones corporales mientras respiraban lenta y profundamente.

Les pedí que imaginaran que estaban dentro de un videojuego, les pregunté ¿cómo era? ¿de día o de noche? ¿qué tipo de clima había? ¿era un desierto, era un lugar nevado o un pantano? Les indiqué que como iban comenzando el juego, su personaje tenía pocos materiales para construir armas o armaduras, así que por el momento sólo podrían construir una armadura, y los materiales con los que la podían construir eran, las cosas que generalmente hacen en clase: echar relajo, pelearse o no poner atención. Ahora, ya que tenían su armadura les indiqué que trataran de pasar el primer nivel del juego.

Les di tiempo para que lo imaginaran y siguieran las indicaciones. Les comenté que con muchos trabajos habían logrado llegar a un pueblo; ahí podían cambiar los restos de esa armadura que no les había servido de mucho, y podían conseguir materiales para construir un arma. Esos nuevos materiales eran las cosas que generalmente no hacían en clase, como poner atención, obedecer a los maestros y entregar trabajos y tareas. Les pedí que imaginaran que en esta

ocasión sí hacían sus tareas y aunque les parecía un poco complicado ponían atención en clase, y gracias a ello, tenían mejores materiales para construir un arma más potente. Les indiqué que ahora con esa arma atravesaran el segundo escenario para poder llegar al tercer pueblo.

Por último, les dije que en ese tercer pueblo, gracias al esfuerzo que habían hecho, encontraban tanto los materiales de las cosas que les gustan hacer en la escuela como aquellas que no les gustaban tanto.

Les dije que como ya se habían dado cuenta en el viaje que realizamos en este juego (ir del pueblo 1 al 3), no podían estar equipados solamente con armadura o con un arma, para poder pasar los niveles del juego era necesario equiparse con ambas (arma y armadura).

Les dije que ahora en el pueblo 3, podían seleccionar nuevamente los materiales para construir su arma y armadura e incluso podrían mezclarlos, pero, si para construir su equipo empleaban demasiadas cosas de las que les gustaban hacer, se volverían lentos y no podrían avanzar, y si empleaban muchas cosas de las que deben de hacer, se volverían muy rígidos. Así que sería muy importante que equilibraran muy bien el tiempo que dedicaban a cada cosa.

Les di tiempo para que imaginaran cómo construían su arma y armadura y cuando terminaron les dije que imaginaran que salían del tercer pueblo y que con su nuevo equipo se enfrentarían al jefe final del juego. Les pedí que cuando terminaran levantaran la mano sin abrir los ojos. Cuando terminaron todos les pedí que respiraran lenta y profundamente tres veces, mientras tomaban conciencia

que se encontraban en el patio de la escuela y que cada quien a su ritmo fuera abriendo sus ojos. Cuando ya todos tenían los ojos abiertos les pedí que comentaran cómo les había ido. Algunos dijeron que había sido más fácil después del pueblo tres, otros sólo asintieron con la cabeza, pero no agregaron nada más.

Para finalizar les pedí que fueran por un balón de fútbol soccer.

3.7 Evaluación del plan de acción en la Secundaria No. 36

Dos semanas después que se realizara la sesión 10, me reuní nuevamente con los adolescentes para que me hablaran sobre los cambios que habían notado en su comportamiento, qué cosas les habría gustado trabajar más y qué se podría modificar del taller para que funcionara mejor. A continuación, se exponen estos puntos basados en las respuestas que dieron.

Alumnos del taller

El día 30 de enero de 2015 que fui a la secundaria para hablar con los adolescentes que participaron en el taller, tres de ellos no habían ido a la escuela, no supe el motivo. Las respuestas que dieron los seis participantes restantes fueron las siguientes.

Jc comentó que pensaba que el taller les había servido (a él y a sus compañeros) para aprender a controlarse

Lv comentó que ya no los odiaba la maestra de historia

Xo comentó que ya se llevaban mejor con los maestros, que las últimas sesiones ya los dejaban asistir al taller (aunque desde un principio se informó a los

maestros qué alumnos participarían en el taller y en qué horarios, durante las primeras sesiones, algunos maestros no querían dejarlos salir de su clase, por lo que una prefecta o yo, íbamos a los salones a pedir permiso a los maestros).

An comentó que ya era más tranquilo

Ca comentó que ya echaba menos relajo en el salón

Kr comentó que ya se controlaba un poco más antes de actuar

Padres (padre y/o madre)

Las respuestas que se citan a continuación son de aquellos padres que sí asistieron a la sesión 9. Con el resto de los padres de familia sólo se contó con su firma en la carta de autorización para tomar el taller, que les envié a través de sus hijos antes de comenzar el taller.

Al preguntarles a los padres ¿ha notado algún cambio en el comportamiento de su hijo de octubre a la fecha? Las respuestas que dieron los fueron las siguientes.

La **mamá de Jc** comentó que su hijo había cambiado un poco, todavía era un poco desobediente, agresivo, callado y con pena de pedir las cosas.

La **mamá de Lv** comentó que sí había notado cambios, sobre todo al momento de responder cuando ella le preguntaba algo.

La **mamá de Xo** comentó que su hijo ya era menos agresivo, aunque seguía siendo distraído, pero cuando algo le interesaba, se fijaba una meta para lograrlo.

El **papá de Xo** comentó que continuaba siendo reservado con sus cosas, que era un poco cerrado.

Si bien el escenario ideal sería poder contar con una mayor participación de los padres para realizar una evaluación de los cambios observados en los adolescentes y de los ajustes que proponen para el taller, esto no se pudo llevar a cabo debido a las dificultades de horario laboral que tienen los padres de familia para asistir a la escuela. Algunos de los comentarios que hicieron profesores y prefectos respecto a la poca asistencia de los padres fueron: que salen tarde del trabajo, que es muy difícil que asistan a la escuela cuando se les manda llamar o que incluso algunos padres ni siquiera asisten a la firma de boletas.

Observaciones personales

- De los 11 alumnos seleccionados en un principio, sólo 9 asistieron constantemente al taller, transcurrida la primera mitad de las sesiones a los 2 alumnos que faltaban mucho se les dio de baja del taller (su inasistencia era al taller y a la escuela por problemas familiares, el amigo de uno de ellos me comentó que a veces **Ag** no tenía dinero para pagar su pasaje e ir a la escuela).
- Una cosa muy importante fue poner las reglas del taller desde el principio
- Observé cambios en la interacción que tenían entre ellos mismos durante el taller; cuando alguien comenzaba a no hacer caso de las indicaciones, los demás mostraban su molestia y decían “Si no quiere estar aquí que se suba a su salón, profe”, después de eso el alumno ponía atención
- El nivel de molestia de los maestros hacia los alumnos violentos disminuyó significativamente. Algunos maestros con los que hablé (previamente a la

implementación del taller), reportaban que los alumnos no hacían caso, que le pegaban a sus compañeros, que no entregaban tareas. Después de la implementación del taller dos maestros comentaron que ya empezaban a entregar tareas o que sí eran latosos, pero “lo normal de la edad”

- En todos los casos hubo mejora en sus calificaciones

- Un logro que se considera relevante es que ninguno de los participantes en el taller fue enviado a “distancia” (esto quiere decir que continuaron asistiendo a clases presenciales). En este plantel, cuando ya no hay manera de controlar a los alumnos conflictivos, son puestos en la modalidad de educación a distancia, lo cual consiste en que sólo van a la escuela una vez a la semana para pedir y entregar las tareas, pero no se quedan a clase. Antes de la implementación del taller, seis de los 11 alumnos estaban a punto de ser enviados a distancia

- En un principio los adolescentes eran muy reactivos; incluso en dos ocasiones casi se pelean durante el desarrollo del taller. Después de la mitad del taller, ya no tuvieron comportamientos similares; sólo expresaban su rebeldía tratando de no poner atención, hasta que les decía “Si no quieren estar en el taller, pueden regresar a su salón” y su conducta cambiaba interesándose en el taller

- Un ejercicio que funcionó fue ponerlos a hacer lagartijas (flexiones de brazos) o abdominales cuando dejaban de poner atención. De acuerdo con Olivetto y Zylberberg (2011), para que los alumnos se concentren, es necesario que puedan descargar y controlar su energía, para ello se realizaban este tipo de ejercicios, y no a manera de castigo. La primera vez que se dio esta indicación no fue bien recibida, hasta que yo hice las

lagartijas con 3 de ellos que no estaban poniendo atención. Después de esa ocasión, cuando no ponían atención, ellos solos realizaban las repeticiones de abdominales o lagartijas, según la indicación que les diera. Al regresar, se integraban al taller o les pedía más repeticiones

- Cuando ya se tuvo un buen *rapport* con el grupo y algunos alumnos no ponían atención y hablaban mientras daba indicaciones, les señalaba que así no podíamos continuar con la sesión y me quedaba en silencio. Entonces uno de ellos comenzó a cantar la canción “Un candadito nos vamos a poner, y el que se lo quite va a perder” y los demás lo secundaron. El que después de eso seguía incitando a los demás a platicar y no hacía caso de las indicaciones, tenía que hacer por acuerdo interno del grupo 20 lagartijas

3.8 Decisiones y ajustes para el siguiente Ciclo

A partir de la evaluación del plan de acción que se llevó a cabo en la escuela Secundaria técnica No. 36 del mes de octubre de 2014 a enero de 2015 realicé la toma de decisiones para redefinir el problema: ¿cómo generar un modelo que, desde una perspectiva corporal, aborde la violencia escolar y permita que los adolescentes tengan un papel activo en su proceso de cambio?

Después de este primer Ciclo de acción, con lo observado durante y después del taller, consideré necesario realizar ajustes previos para la implementación del segundo Ciclo de acción. El cual lo llevé a cabo en otro plantel de educación

básica (Escuela Secundaria técnica No. 77), de la Ciudad de México en la alcaldía Venustiano Carranza, en la colonia Jardín Balbuena.

- a. Ampliar el tiempo destinado a cada sesión de 1 a 2 horas clase (100 minutos), para que los alumnos tengan tiempo suficiente para realizar las actividades previstas para cada sesión y los espacios para fortalecer el *rapport*
- b. Llevar a cabo las sesiones en el patio, en un horario en que no haya grupos de educación física, para evitar distracciones.
- c. Solicitar a la dirección se envíe un oficio a los docentes, con la lista de participantes y el cronograma, para que tengan conocimiento de quiénes y en qué horarios estarán trabajando en el taller, para que les permitan asistir sin problema
- d. Agregar un ejercicio de asertividad en la sesión 8 con el objetivo de mejorar la comunicación de los adolescentes con su entorno y que esto contribuya a la modificación del modo en que resuelven los conflictos.
- e. Modificar el número sesiones de trabajo padres (padre y/o madre) e hijos y reducirla a una (sesión nueve), empleando la sesión cinco para trabajar únicamente con los adolescentes.
- f. Cambiar el ejercicio de la sesión 10 (juego de rol) por otro que permita puntualizar más los logros conseguidos durante el taller

Capítulo 4: Implementación del taller “Interacción, conciencia corporal y asertividad” Secundaria 77

4.1 Redefinición del problema. Segundo Ciclo de acción (escuela Secundaria No. 77).

Se realizó un segundo Ciclo de acción de acuerdo con la metodología empleada (modelo de investigación-acción propuesto por McKernan), donde se recomienda llevar a cabo más de un Ciclo para poder reconceptualizar el problema.

Después de hacer la evaluación del primer Ciclo de acción y después de hacer los ajustes que consideré necesarios para un mejor funcionamiento del taller, concluí que sería mejor llevar a cabo la investigación en otro plantel, para probar el taller en un entorno diferente. La escuela donde implementé el segundo Ciclo de acción fue en la Secundaria técnica No. 77 de la Ciudad de México. La primera aproximación fue en febrero del 2015 y la implementación del Ciclo 2 de acción fue de abril a junio del mismo año. Contacté a la subdirectora académica para exponerle el propósito de la investigación, los objetivos, las necesidades requeridas, y las preguntas que se harían a algunos profesores, prefectos y a los alumnos seleccionados.

En esta ocasión no fue posible trabajar en la reunión del comité académico y los docentes no tenían tiempo para ser entrevistados de manera individual, motivo por el cual acordé con la subdirectora de la Secundaria No. 77, que lo más pertinente sería que los prefectos entregaran los cuestionarios para que los docentes las

respondieran y las enviaran de regreso nuevamente a la subdirectora y a su vez, ella me los hiciera llegar a mí.

Me reuní con los prefectos de manera individual para comentarles lo que había acordado con la subdirectora y también para leer con ellos las preguntas del cuestionario, para saber si les quedaban claras o si tenían alguna duda; ya que ellos serían quienes tendrían ese contacto directo con los docentes y si les surgía alguna duda a los docentes, los prefectos serían quienes estarían en la mejor disposición de aclararla. De acuerdo con lo que me comentaron los prefectos, los docentes sólo preguntaron para qué era ese cuestionario y algunos no quisieron llenarlo. Así que al final se contó con 13 cuestionarios. Las respuestas que arrojaron fueron las siguientes (cuadros 4, 5 y 6).

Ciclo de acción 2: Los problemas que reportaron los maestros, aunque algunos reportaron más de un problema.

Tipo de problema	Veces que se repiten las respuestas de los maestros
Falta de atención	5
Indisciplina	4
Ausentismo	4
Apatía	4
Abandono familiar	2
Falta de valores	1
Falta de respeto	1
Falta de pulcritud	1
Las chicas no se dan a respetar	1
Emocionales	1
No hay integración	1

Cuadro 4. Problemas reportados en la escuela Secundaria Técnica No. 77

Ciclo de acción 2: Los tipos de violencia que reportaron los maestros, algunos reportaron más de un tipo de violencia.

Tipo de violencia	Veces que se repiten las respuestas de los maestros
Física	11
Verbal	10
Psicológica	5
Maltrato de los padres frente a los profesores	2
Acoso	1

Cuadro 5. Tipos de violencia reportados en la escuela Secundaria Técnica No. 77

Ciclo de acción 2: La manera en que solucionan los problemas que tienen los maestros con los alumnos es la siguiente (algunos reportaron más de un tipo de solución).

Tipo de solución	Veces que se repiten las respuestas de los maestros
Diálogo individual	4
Diálogo en grupo	4
Trabajos en equipo	2
Participaciones grupales	1
Participaciones en el pizarrón	1
Citatorios	4
Anular proyectos	1
Reportes	3
Fomentar el respeto	1
Llamarles la atención en el momento	2
Cambio de plantel	1

Cuadro 6. Soluciones implementadas por los docentes al abordar la violencia escolar en la escuela Secundaria Técnica No. 77

Como se puede observar, la manera en que los docentes resuelven los problemas que tiene con los adolescentes coinciden con lo realizado por los docentes de la Secundaria No. 36, siendo el diálogo y los citatorios a los padres (padre y/o madre) las prácticas más empleadas, aunque en la Secundaria No. 77, también se generan espacios para el trabajo en equipo con los adolescentes para fomentar la confianza y la conciencia de que todos pueden equivocarse, como lo comentó en el cuestionario la maestra de matemáticas.

4.2 Evaluación de necesidades

Uno de los principales problemas en este plantel es la indisciplina, pero el mayor de ellos es “la apatía que muestran los adolescentes hacia sus estudios. Esto contribuye a que trabajen menos en clase y tengan conductas violentas” (maestra D), “se pierde tiempo en clase al corregirlos” (maestra M), “hay un ambiente pesado” (maestra C), “se dispersan en clase” (maestro O), “afecta su rendimiento escolar” (prefecta A).

Aunque en apariencia la apatía podría no tener una relación con la violencia escolar, en realidad influye directamente en ella; de acuerdo con Peredo B. y Velasco J. (2010, p. 73) algunas de las causas que afectan la capacidad de comunicar lo que piensa y siente el adolescente son la apatía y violencia intrafamiliar, precariedad en el proceso educativo y pobreza cultural y estética, y como ya se mencionó anteriormente al hablar de la comunicación padres e hijos, estos factores contribuye a que el adolescente se involucre en situaciones de violencia (L., Cava, M. J., Buelga, S. y Ortega, J, 2016).

La selección de los participantes del taller la realizaron los prefectos y la subdirección académica: 13 alumnos (5 mujeres y 8 hombres) de entre 12 y 14 años considerados violentos. Me reuní con los adolescentes en la biblioteca de la escuela, a quienes expliqué de qué trataría el taller y les comenté que para participar era necesario que sus padres o tutores firmaran un permiso autorizándoles tomar el taller dentro de las instalaciones de la escuela. Sólo 4 mujeres de segundo grado entregaron la carta firmada; de los hombres, sólo 1 de tercer grado, 1 de segundo y 3 de primero lo hicieron. Así que el grupo de trabajo quedó conformado por 9 alumnos (4 mujeres y 5 hombres); los 4 restantes no pudieron participar porque sus papás no lo autorizaron. Cabe mencionar que, al ser un muestreo intencional, los participantes son seleccionados de acuerdo con sus características y disponibilidad. Así, en este caso, los adolescentes asistieron al taller porque fueron seleccionados y sus padres lo autorizaron, y no por voluntad propia.

Al ser una actividad realizada adentro de las instalaciones de la escuela y en horario de clase, era un requisito indispensable contar con la autorización de un tutor (padre, madre, tíos o abuelos). Se desconoce por qué no firmaron los padres de familia el permiso para los adolescentes que no pudieron participar.

El 24 de marzo realicé una entrevista con los alumnos seleccionados (anexo 3, página 172); se les explicó la dinámica de trabajo, se resolvieron dudas y se entregó el cronograma de actividades. Los alumnos que no tuvieron permiso de sus padres se mostraron interesados en participar en el taller pero no se les pudo permitir que asistieran.

Con el fin de exponer los objetivos y la dinámica de trabajo a los padres, se les invitó en dos fechas (31 de marzo y 7 de abril) a participar en el taller. La primera

invitación la hicieron verbalmente sus hijos y para la segunda fue empleada la libreta de vinculación,³⁷ que es la manera en que la escuela se comunica con los padres de familia cuando tienen que asistir a juntas, citatorios o firma de boletas; sin embargo, no acudieron a la escuela. Esta es una constante a considerar para intervenciones futuras: encontrar otro modelo que permita a los padres asistir a las sesiones del taller.

Cabe señalar que pensando que tal vez el problema de asistencia de los padres se podría resolver programando la sesión nueve (que es la que se reservó para trabajar con ellos), en sábado o domingo, le planteé a la Subdirectora esta posibilidad; sin embargo, me comentó que no había un responsable por parte de la escuela que fuera al plantel los fines de semana para permitirnos el acceso al plantel, por lo cual se regresó al plan de trabajar sólo entre semana en horario escolar.

Les pregunté a los adolescentes a quienes sí les firmaron el permiso para asistir al taller, los motivos por los que sus padres no asistieron a los llamados y me comentaron que sus papás trabajaban hasta tarde. A pesar de esto, decidí conservar una sesión para el trabajo padres e hijos, porque considero que los padres pueden ser una parte importante en el cambio de pautas violentas, al fungir como acompañante en este proceso.

³⁷ Desconozco si es algo que utilizan todas las escuelas a nivel secundaria o sólo en ésta la emplean.

4.3 Nuevas ideas (hipótesis)

Para este segundo Ciclo de acción se toma en cuenta la segunda idea hipótesis del primer Ciclo de acción, adaptándola a una sola sesión para padres; además, se agrega una segunda idea hipótesis como guía.

- a) Se considera que no es posible dejar a un lado a los padres (padre y/o madre) completamente de las sesiones, ya que si ellos pudieran participar el cambio en los adolescentes sería más efectivo; por tal motivo, se conservará sólo una sesión para que el taller no se vea afectado si los padres no pueden asistir

- b) En la medida en que los adolescentes sean conscientes de las consecuencias que puede tener su comportamiento violento en su presente, desarrollen una perspectiva favorable de futuro y aprendan a poner atención a las sensaciones corporales que experimentan ante una situación de violencia, emplearán menos su comportamiento violento como pauta de interacción

4.4 Puesta en práctica del plan revisado.

El taller quedó conformado por 10 sesiones. Cabe señalar que, como en la primera implementación ya se citaron los referentes teóricos de los ejercicios empleados en cada sesión, aquí sólo se citarán los objetivos, las actividades y comentarios en algunas sesiones. En los casos donde se haya realizado algún cambio de ejercicios, sí se citarán los referentes teóricos.

En esta ocasión cuando se les preguntó a los adolescentes qué querían cambiar de ellos mismos al asistir al taller “Interacción, conciencia corporal y asertividad” sus respuestas fueron las siguientes.

Be: Ser más tranquila y menos grosera

XA: Ser más tranquila, enfocarme en la escuela y no en tonterías (ser desastrosa y peleonera)

SD: Ser tolerante

CI: Ser paciente y controlar mis emociones

AG: Nada

Pñ: Portarme bien, ser menos problemático

JA: Venir con más humor y poner atención en lo que me dicen

BR: Mi comportamiento

S: Mi actitud

4.6 Sesiones

Una de las características de ese plantel (escuela Secundaria técnica No. 77), es que los edificios son pequeños (planta baja y primer piso) y los patios también son muy pequeños. Motivo por el cual la subdirectora me ofreció como espacio alternativo para trabajar la biblioteca de la escuela. Así que algunos ejercicios se realizaron en este espacio y otros al exterior. Sin embargo, la parte final de todas las sesiones se llevó a cabo en el patio de la escuela.

Sesión 1 (Hi): Yo, mi entorno/el taller

(12 de abril de 2015)

Esta sesión se trabajó en el patio y asistieron 9 adolescentes

Preámbulo

En la primera sesión siempre es recomendable establecer un buen *rapport* con los adolescentes, puesto que de esto dependerá su nivel de cooperación. Al igual que en el Ciclo de acción 1, se empleó la recta numérica, sólo que en esta ocasión se consideró pertinente enfocarse no sólo en lo que querían cambiar en ellos, sino en su perspectiva a futuro en 5, 10 y 15 años. Se pone hincapié en la perspectiva a futuro, ya que se considera que una buena perspectiva de éste contribuirá a disminuir la violencia escolar. A menor espacio y oportunidades, mayor será el grado de violencia por la sensación de desesperanza y un miedo radical al futuro, como puntualiza Vilà (citado en Chavarría, 2005).

Nuevamente al inicio de la sesión se plantearon las reglas del taller.

- No es obligatoria la permanencia, pero todos tiene que participar en las actividades
- Quien no esté en el taller, tiene que regresar a su salón de clases
- Levantar la mano para pedir la palabra
- Si no ponen atención se regresan a su salón de clases
- Al finalizar cada sesión, vamos a tener tiempo para jugar soccer (lo cual le gustó a la mayoría, sólo una niña y dos niños no mostraron interés en esta actividad)

De esta sesión se eliminó el ejercicio de “Unión de puntos” y “Los jinetes de Sam Loyd” (anexo 5, páginas 180-182), por considerar que es una sesión con muchas actividades y se trasladó a la sesión 4.

Objetivos:

- Establecer *rapport* con los participantes
- Definir metas dentro del taller
- Explicar la importancia de la conciencia corporal

Ejercicios:

- Ejercicios previos para modificar el estado corporal
- Presentación individual; establecer reglas del taller
- Recta numérica (hacia dónde quiero ir y qué me aleja)
- Primera postura corporal ante la vida, sensaciones y percepción
- Cómo me ayuda o me perjudica mi actitud actual

Sesión 2 (Hi): Viaje en el tiempo futuro (o cuando el destino nos alcance)

(19 de abril de 2015)

Esta sesión se trabajó en el patio y asistieron 9 adolescentes

Después de la sesión 1, fue necesario agregar una regla más al taller. Les dije que no estaba permitido usar celulares durante el taller, o de lo contrario no podría participar en la sesión de ese día. Esto debido a que durante la sesión uno, en momentos no ponían atención, por estar viendo su celular.

Objetivos:

- Concientizar las “no metas” a futuro y proponer cómo evitarlas

Ejercicios:

- Ejercicios previos para modificar el estado corporal
- Diálogo con la sombra (la cueva), plasmando las sensaciones en papel

Sesión 3 (Hi): Reconstruyendo metas y caminos

(22 de abril de 2015)

Esta sesión se llevó a cabo en la biblioteca, con nueve adolescentes. Eliminé el ejercicio “la cajonera”³⁸, ya que, durante su implementación en el primer Ciclo de acción, se observó que las indicaciones eran difíciles de comprender para los adolescentes y se agregaron ejercicios de respiración consciente, con el fin de producir una distensión muscular y psíquica (Castellano M. 2011).

Objetivos:

- Reforzar la sesión 1
- Concientizar la forma de afrontar la vida; reflexionar sobre la manera en que pueden alcanzar sus metas, y qué es aquello que se los puede impedir
- Aprender a utilizar la respiración como desencadenante de estados emocionales y con ello explorar las zonas de tensión muscular

³⁸Para recordar en qué consiste este ejercicio y cómo se llevó a cabo, en la página 78 pueden encontrar cómo se aplicó en el Ciclo de acción 1.

Ejercicios:

- Ejercicios previos para modificar el estado corporal
- Retomando metas a futuro: cómo me ven los demás (dónde estoy y con qué postura corporal). Cómo quiero que me vean en 10 años (hacia dónde voy con cada paso que doy, qué cambia en mi estructura corporal)
- Explorando zonas de tensión muscular: respiración y postura ante la vida (presente y futuro)

Sesión 4 (Hi): Empatando con el otro

(26 de abril de 2015)

Esta sesión se llevó a cabo en el patio con nueve adolescentes.

Objetivos:

- Comprender el concepto de empatía
- Concientizar corporalmente las pautas de interacción violentas y encontrar nuevas formas de relacionarse con los demás

Ejercicios:

- Ejercicios previos para modificar el estado corporal
- Imitación (ejercicio del espejo)
- Invasión del espacio vital. Concientizando sensaciones en la violencia

- Ejercicios de perspectiva para resolver en equipo (ensamble de ejercicios de percepción)³⁹

Sesión 5 (Hi): Inventando un futuro

(3 de mayo de 2015)

A esta sesión asistieron siete adolescentes y se llevó a cabo en la biblioteca.

En la primera versión del taller, la sesión 5 se dedicó al trabajo padres e hijos; sin embargo, como al inicio de esta segunda aplicación del taller se observó que los padres no respondieron al citatorio, se consideró dejar únicamente la sesión 9 para el trabajo padres e hijos. Esta sesión se enfocó en las metas a corto plazo de los alumnos, pues en aplicaciones anteriores ha funcionado que los adolescentes hagan esta valoración costo/beneficio.

El objetivo de esta sesión fue que los alumnos tomaran conciencia de cómo sus pautas de comportamiento actuales tienen un impacto directo en su presente y qué tendrían que hacer para cambiarlas y concluir el presente ciclo escolar. Al considerar el estrés como uno de los desencadenantes del comportamiento violento, se pidió a los adolescentes que recordaran alguna situación donde se sintieron expuestos o en la que no estuvieran haciendo bien las cosas, para de ahí imaginar qué podrían haber hecho de otra manera en lugar de reaccionar violentamente. Esto con el fin de que los alumnos encontraran a través de una vivencia pasada, pero también a través de su imaginación, diferentes formas

³⁹ Estos ejercicios son “Unión de puntos” y “Los jinetes de Sam Loyd”, los cuales se encuentran en el anexo 5, páginas 180-184.

propias de reaccionar ante este tipo de situaciones. Esta sesión se basó en las indicaciones de Oaklander sobre el uso de la fantasía, quien afirma que “a través de la fantasía podemos examinar los reinos interiores de la existencia del niño. Podemos extraer lo que está oculto o eludido y además averiguar qué está sucediendo en la vida del niño desde su perspectiva” (2001, p. 10).

Objetivo:

- Tomar conciencia de cómo las pautas de comportamiento violentas pueden afectar el cumplimiento de metas a corto y mediano plazo; así como las acciones que se pueden realizar para cambiarlas y concluir el presente ciclo escolar

Actividades:

- Ejercicios previos para modificar el estado corporal
- Respiración, concentración y visualización
- Recordando alguna situación

Sesión 6 (Hi): Perspectivas

(6 de mayo de 2015)

Al inicio de la sesión se aproximaron dos alumnas del taller (SD y Xa), para comentarme que ya no podrían asistir al taller porque iban mal en sus clases y que no podían seguir faltando a las mismas. Les comenté que estaba bien (ya que no

fue obligatoria la permanencia o asistencia de los adolescentes en al taller) y trabajé esa sesión con cinco adolescentes en el patio de la escuela.

Objetivos:

- Enunciar cuáles son sus miedos o causas de angustia
- Establecer el concepto de repercusión y cómo su comportamiento actual afecta su proyección a futuro (5 años)

Actividades:

- Ejercicios previos para modificar el estado corporal
- Trabajando con el miedo. En qué zona corporal se siente y hacia dónde se desplaza
- Proyectando el futuro: Creación de un cuento/vivencial, ubicar corporalmente la vivencia en tiempo presente (¿en dónde estoy?), futuro 1 excepción (¿en dónde no quiero estar?) y futuro 2 (¿en dónde quiero estar?)

Sesión 7 (Hi): Deconstruyendo la violencia

(13 de mayo de 2015)

Esta sesión se trabajó con cinco adolescentes en la biblioteca. A través de una mesa de trabajo se analizó cuáles eran los tipos de violencia escolar que existían en su plantel, las medidas correctivas que las autoridades empleaban y qué podrían hacer ellos para contribuir a la disminución de esta problemática.

Participantes de la sesión:

- Adolescentes

Objetivo:

- Tener una panorámica general de la violencia: tomar conciencia de las diversas aproximaciones que han tenido, cómo se origina en su entorno, cómo pueden evitar ser parte de ella y cómo pueden contribuir a disminuirla

Ejercicios:

- Ejercicios previos para modificar el estado corporal
- Mesa de trabajo sobre la violencia
- Los medios de comunicación masiva, los estereotipos de vida y la violencia
- Factores que detonan la violencia (frustraciones, miedos, ira, dolor e irritación)

Sesión 8 (Hi): Creando alternativas de individuación

(17 de mayo de 2015)

Para esta sesión se trabajó con cinco adolescentes y el objetivo fue que los participantes tomaran conciencia de las ventajas de ser asertivo y que pudieran con ello visualizarse asumiendo la responsabilidad de acciones orientadas a generar comportamientos adaptativos (no violentos). Les comenté que la asertividad es acción, es la acción de atreverse a decir y expresar de una manera

tranquila y respetuosa todo lo que piensan y sienten. Siendo su característica principal, tener el valor de hablar y escuchar atentamente para encontrar soluciones.

Se considera importante trabajar el asertividad de los adolescentes, ya que ésta puede contribuir a la modificación de su comportamiento. “El comportamiento asertivo facilita que la persona se sienta más satisfecha consigo misma y con las demás. Las experiencias de seguimiento de casos clínicos en los que se ha empleado el entrenamiento asertivo con éxito confirman una mejora en las relaciones sociales” (Güell y Muñoz 2000, citados en Naranjo 2008, p. 2).

Para realizar el ejercicio carta sin remitente en el que se trabaja el asertividad, les pedí que recordaran una situación en la que sintieran que les faltaba ser asertivos y posteriormente, que escribieran una carta dirigida a alguien en particular; también que identificaran cómo sentían la tensión corporal antes y después de la carta. Para la parte corporal de esta sesión se emplearon ejercicios de la técnica Feldenkrais⁴⁰ buscando ser conscientes de la respiración y de las sensaciones corporales.

Objetivo:

- Tomar conciencia de las ventajas de ser asertivo y generar acciones orientadas hacia comportamientos adaptativos (no violentos)

⁴⁰ Para ilustrar los ejercicios de respiración y concientización corporal, se deja el siguiente enlace <https://www.youtube.com/watch?v=8wAJWp7ooBM> donde se puede ver el video titulado “Mejorar la respiración para aliviar el estrés. Método Feldenkrais”.

Actividades:

- Ejercicios previos para modificar el estado corporal
- Ejercicio de asertividad (Carta sin remitente)
- Creando el bunker,⁴¹ ¿qué lo vulnera? y ¿qué lo fortalece? (primero anotar lo y después traducirlo en una postura corporal no tensa)

Sesión 9 (Pa-Hi): Herramientas encontradas

(20 de mayo de 2015)

En esta sesión participarían los padres con sus hijos, pero no se pudo realizar porque no llegaron los padres de familia. Les pregunté a los adolescentes si sabían algo sobre la inasistencia de sus padres y respondieron que salían tarde o que tenían mucho trabajo, por eso no habían podido asistir. También les pregunté si en sábado podrían acudir al taller en el plantel o en algún otro espacio que les quedara más cerca y me dijeron que también ese día trabajaban.

Los sustentos teóricos de los ejercicios de esta sesión fueron “la búsqueda de la excepción”, empleada en la psicoterapia breve centrada en las soluciones (Cade y O’Hanlon, 1995), la cual plantea que, en toda interacción conflictiva hay momentos (excepciones) donde el comportamiento no deseado no se presenta y es esta excepción el punto de partida para trabajar el cambio, tratando de conseguir que la excepción se vuelva una respuesta habitual.

⁴¹Para recordar en qué consiste este ejercicio y cómo se llevó a cabo, en las páginas 93-96 pueden encontrar cómo se aplicó en el Ciclo de acción 1.

Para la sección de comunicación padres e hijos, se tenía contemplado emplear como en el primer Ciclo de acción el libro, *Padres eficaces con entrenamiento sistemático*.

Los objetivos y actividades que se prepararon para esta sesión, pero no se llevaron a cabo, fueron los siguientes.

Objetivos

- Comprender la comunicación abierta y cerrada, así como sus errores más comunes y algunas alternativas de solución ante los problemas de comunicación
- Tomar conciencia de que los cambios son graduales y para reforzarlos, hay que valorar los cambios observados, por pequeños que éstos sean.

Actividades que no se pudieron realizar

- Exposición sobre la escucha reflexiva, las respuestas abiertas y cerradas; así como los tipos de padres y creación de límites
- La gradualidad de los cambios
- Viendo sin los ojos⁴²
- Comentar y validar los aprendizajes y avances logrados (ejercicio entre padres e hijos)

⁴² Este es un ejercicio de contacto entre padres e hijos, empleando las manos para explorar el rostro.

Sesión 10 (Hi): El cofre

(24 de mayo de 2015)

Se trabajó en el patio con cinco adolescentes.

Esta última sesión se modificó en relación con la intervención anterior. Se estructuró el ejercicio titulado “El cofre”, con el fin de que los adolescentes realizaran una recapitulación de lo aprendido en el taller. Este cierre se basó en las ideas de la terapia breve en la teoría sistémica, en específico lo que recomienda José Narro (1992). Este estilo de terapia se circunscribe generalmente a contratos de 10 sesiones, y al llevar a cabo el cierre, se pretende que el cliente (paciente) tome conciencia de los avances que ha tenido durante el proceso.

Se empleó la recta numérica para realizar un ejercicio de conciencia corporal, con el fin de que los adolescentes pudieran visualizar los cambios ocurridos con el taller: ¿cómo me sentía?, ¿cómo me siento ahora? y ¿qué pueden hacer para continuar avanzando en la gráfica? Además, se les comentó que es necesario que sean conscientes de que en algún momento pueden tratar de regresar a sus viejas pautas de interacción, sólo que ahora ya saben qué hacer para no caer en ellas.

Del mismo modo, se les pidió que visualizaran un cofre con los ojos cerrados y que ahí colocaran todas aquellas cosas, nuevos tesoros, que habían descubierto sobre sí mismos. Se les comentó que ese cofre era un lugar donde guardarían todos sus nuevos recursos y los podrían tener a la mano cuando los necesitaran. Cada vez que tengan alguna duda sobre qué hacer, pueden ir a su cofre y buscar los recursos que aprendieron en el taller.

Participantes de la sesión:

- Adolescentes

Objetivos:

- Realizar una recapitulación de los aprendizajes del taller
- Tomar conciencia de cómo se han ido modificado sus acciones y la percepción que tienen sobre ellos mismos

Actividades:

- Ejercicios previos para modificar el estado corporal
- Recta numérica
- Nueva postura ante la vida
- El cofre

4.7 Evaluación de la acción.

Debido a que los padres (padre y/o madre) de familia no pudieron asistir, la entrevista se llevó a cabo con los alumnos y los prefectos. A continuación, se expondrán los resultados.

La segunda entrevista a los alumnos (anexo 4, página 177) se realizó del 25 de mayo al 3 de junio de 2015, para saber qué cambios habían observado y qué comentarios tenían respecto del taller. Para los prefectos, las entrevistas (anexo 4, página 177) las llevé a cabo los días 2 y 3 de julio del mismo año, para saber qué cambios habían notado en el comportamiento de los adolescentes que participaron en el taller.

Alumnos del taller

La segunda entrevista sólo se pudo realizar a cuatro de los participantes, ya que **CL** fue puesta en el programa a distancia por petición de su mamá, **Be, Xa y SD** antes de dejar de asistir al taller comentaron que necesitaban aplicarse en las clases y que preferían faltar al taller, **AG** dejó de asistir a la escuela. Para completar la información, le pregunté a los prefectos acerca de los cambios que observaban en los demás participantes.

Las observaciones que hicieron los adolescentes en la entrevista grupal respecto a los cambios que observaban en ellos, fueron los siguientes.

- **Pñ:** cambié mi conducta, cambié en mi forma de ser, ya escucho a los demás
- **Ja:** aprendí a controlar mis emociones, cambié mi forma de ser, debo portarme mejor
- **Br:** ya me centro, la diferencia es que cambié en mi conducta
- **SI:** cambié mi comportamiento, mejoré mi conducta y me hice un poco más tranquilo

Respecto a lo comentado por los prefectos, citaré a continuación los comentarios que hicieron de acuerdo con el grado escolar que tenían a su cargo (primero, segundo o tercer grado respectivamente). Primero los prefectos hablaron de los cambios en general que observaban en los adolescentes, después de casos particulares y finalmente dieron su opinión sobre el taller.

Prefecto encargado de los grupos de primer grado

- Los niños ya conviven más con sus compañeros, ya no se pelean tanto y conviven más con sus compañeras de salón
- Sí trabajan en clase
- Ya tienen conciencia de las consecuencias de su conducta negativa
- **“Pñ”** ya no es tan contestón
- **“Ja”** se tranquilizó y asimila mejor las cosas (ya hace más caso)

Respecto al taller comentó:

- Sería pertinente que el taller fuera más frecuente y que se hiciera un seguimiento de los alumnos
- Es necesario que los adolescentes tengan un soporte en casa con quien puedan platicar sus problemas

Prefecto encargado de los grupos de segundo grado

- Al final los alumnos respondieron con sus trabajos, ellos se tenían que aplicar porque no tenían ninguna concesión por estar en el taller
- **Br** sigue con su misma actitud, se cree superior a los demás, pero ya no se pelea
- **Be** ya frena sus impulsos
- **Xa** es más tranquila
- **Sa** es más tranquila, sobre todo desde que no está **CI**

- **CI** tuvo un problema en la escuela con un maestro, motivo por el cual su mamá solicitó que fuera puesta en el programa a distancia (sólo pudo participar hasta la sesión 4 del taller)
- **AG** dejó de asistir a la escuela

Respecto al taller comentó:

- Los papás no tienen tiempo de asistir al taller, incluso en las juntas de firma de boletas, sólo vienen la mitad de los padres de familia
- Hay que dar técnicas o tips a los maestros para abordar problemas de violencia escolar
- Que el taller sea de dos sesiones a la semana
- Implementarlo antes del recreo

Prefecto encargado de los grupos de tercer grado

- **S** se ve más integrado, se tranquilizó, antes estaba todo el tiempo fuera del salón echando relajo y molestando a los demás, después del taller, ya no se sale tanto del salón

Respecto al taller comentó:

- Los padres de familia son esenciales para este tipo de trabajo
- Los maestros tienen muchas estrategias de cómo confrontar estas situaciones
- El cambio se puede ver sólo si hay acompañamiento de los padres o tutores

- Es necesario que desde casa motiven e incentiven los cambios de comportamiento en los alumnos

4.8 Decisiones y ajustes del segundo Ciclo de acción

A continuación, se citan las observaciones que hice durante la implementación del segundo taller; así como los ajustes que considero pertinentes para una posible tercera aplicación.

- Es complicado trabajar con un grupo mixto, ya que los niños tratan de reafirmarse aún más para quedar bien con las niñas, y las niñas ponen menos atención, fingían que no entendían y tenía que repetirles más veces las indicaciones
- Dejaron de asistir tres niñas al taller. Dos de ellas (**SD** y **Xa**), al inicio de la sesión 6 se aproximaron para comentar que tenían que entrar a sus clases. Al verificar esto con sus maestros, éstos informaron que efectivamente asistieron a clases y cambiaron su conducta, pues entregaban sus tareas. No puedo afirmar que este cambio fue gracias a las 5 sesiones que asistieron o hubo otra circunstancia. A esta sesión tampoco asistió **Sa**, quien era muy allegada a **CI** (quien fue puesta a distancia por petición de la mamá desde la sesión 4), al inicio de la sesión siete fui al salón de **Sa** para saber si continuaría asistiendo al taller y me dijo que no. Supongo que, al no haber ninguna otra mujer en el taller, ya no quiso asistir.
- Se considera necesario además de las entrevistas de definición del problema, también incluir una entrevista inicial a los prefectos sobre los alumnos que hayan sido seleccionados

- Las sesiones en espacio abierto fueron un poco difíciles, porque el patio de la escuela era muy pequeño y al ser los edificios de 2 niveles, todos los alumnos que se encontraban tomando clase a la hora del taller, se distraían con los ejercicios que realizaban los participantes.

Capítulo 5: Generación del nuevo taller de aproximación corporal

En esta parte de la investigación, basándome en los dos Ciclos de acción realizados en la tesis de licenciatura y en los dos Ciclos de acción realizados en la Maestría en Investigación de la Danza, así como los conocimientos sobre el cuerpo que adquirí, a continuación, expongo una estructura de taller para trabajar la violencia escolar desde una perspectiva corporal.

Primero será necesario contactar con las autoridades de la escuela donde se pretenda realizar el taller para explicarles el modelo y los requerimientos del taller:

- Contar con la participación de alumnos identificados como violentos
- Que los padres den su autorización por escrito para que los adolescentes puedan asistir al taller (un ejemplo de este documento se encuentra en el anexo 1, página 168)
- Tener la posibilidad de usar el patio escolar en un horario que no coincida con las clases de educación física o encontrar espacios alternativos como ocurrió en el caso de la Secundaria No. 77
- Que las autoridades del plantel informen a los maestros sobre los alumnos que participarán en el taller (un ejemplo de este documento se encuentra en el anexo 2, página 169)

Una vez autorizado, se recomienda solicitar un espacio en la reunión del comité académico, para tener la oportunidad de explicar a todos los docentes en qué consiste la investigación y las actividades y objetivos del taller. Si es posible, también realizar en ese momento la aplicación de los cuestionarios (anexo 3, página 170), porque será muy difícil posteriormente que los docentes tengan tiempo disponible.

Una vez que se tienen las respuestas de los docentes, se recomienda seguir esta estructura:

- 1 Pedir el apoyo de las autoridades del plantel y de los prefectos, para seleccionar a los adolescentes que participarán en el taller
- 2 Realizar una reunión con los adolescentes para explicarles la dinámica del taller y darles la carta de autorización (anexo 1, página 168) que tienen que firmar sus padres para que ellos puedan asistir al taller
- 3 Una vez que los adolescentes regresen con la carta de autorización firmada por sus padres, se realizará la entrevista a los adolescentes (anexo 3, página 170) para conocer un poco sobre ellos y cómo perciben su entorno.
- 4 Para que los docentes permitan asistir a los adolescentes al taller, será necesario enviar a los docentes un comunicado (anexo 2, página 169) con el apoyo de la subdirección académica indicándoles a) Quiénes participarán en el taller, b) en qué fechas y c) en qué horarios.

Una vez que se hayan realizado estos pasos, se podrá implementar el taller con la siguiente estructura.

5.1 Sesiones

Sesión 1 (Hi): Yo, mi entorno/el taller

Objetivos de la sesión:

- Establecer *rapport* con los Hi

- Definir metas dentro del taller
- Explicar la importancia de la conciencia corporal

Actividades:

- Mencionar las reglas del taller y establecer los objetivos de los integrantes
- Ejercicios previos para modificar el estado corporal
- Presentación individual de los integrantes del grupo a través de una postura o movimiento corporal
- Primera postura corporal ante la vida ¿Cómo me ayuda o me perjudica esta actitud actual, hacia dónde me puede llevar?
- Recta numérica (hacia dónde quiero ir y qué me aleja)

Las reglas para el taller serían las siguientes:

- No es obligatoria la permanencia, pero todos tienen que participar en las actividades
- Quien no esté en el taller, tiene que regresar a su salón de clases
- Levantar la mano para pedir la palabra
- Si no ponen atención se regresan a su salón de clases
- No usar el celular

Sesión 2 (Hi): Viaje en el tiempo futuro (o cuando el destino nos alcance)

Objetivo:

- Descubrir las “no metas” a futuro e identificar alternativas de interacción que permitan evitarlas

Actividades:

- Ejercicios previos para modificar el estado corporal
- Diálogo con la sombra (la cueva), plasmando las sensaciones en papel

Sesión 3 (Hi): Reconstruyendo metas y caminos

Objetivos:

- Reforzar la sesión 1
- Concientizar la forma de afrontar la vida; reflexionar sobre la manera en que pueden alcanzar sus metas, y qué es aquello que se los puede impedir
- Aprender a utilizar la respiración como desencadenante de estados emocionales y con ello explorar las zonas de tensión muscular

Actividades:

- Ejercicios previos para modificar el estado corporal
- Retomando metas a futuro: cómo me ven los demás (dónde estoy y con qué postura corporal). Cómo quiero que me vean en 10 años (hacia dónde voy con cada paso que doy, qué cambia en mi estructura corporal)
- Explorando zonas de tensión muscular: respiración y postura ante la vida (presente y futuro)

Sesión 4 (Hi): Empatando⁴³ con el otro

Objetivos:

- Comprender el concepto de empatía

⁴³ Con esto me refiero a los ejercicios de imitación como el de espejo y el del espacio vital, que están enfocados a poner la atención en el otro, lo cual es una de las características de la empatía.

- Identificar las sensaciones corporales empleadas en situaciones de violencia y encontrar nuevas formas de relacionarse con los demás.

Actividades:

- Ejercicios previos para modificar el estado corporal
- Ejercicio de espejo
- Invasión del espacio vital, o concientizando sensaciones en la violencia
- Ejercicios de perspectiva para resolver en equipo (ensamble de ejercicios de percepción)⁴⁴

Sesión 5 (Hi): Inventando un futuro

Objetivo:

- Tomar conciencia de cómo las pautas de comportamiento violentas pueden afectar el cumplimiento de metas a corto y mediano plazo; así como las acciones que se pueden realizar para cambiarlas y concluir el presente ciclo escolar

Actividades:

- Ejercicios previos para modificar el estado corporal
- Respiración, concentración y visualización
- Recordando alguna situación

⁴⁴ Estos ejercicios son “Unión de puntos” y “Los jinetes de Sam Loyd”, los cuales se encuentran en el anexo 5, páginas 180-184.

Sesión 6 (Hi): Perspectivas

Objetivo:

- Enunciar cuáles son sus miedos o causas de angustia
- Establecer el concepto de repercusión y cómo su comportamiento actual afecta su proyección a futuro (5 años)

Actividades:

- Ejercicios previos para modificar el estado corporal
- Trabajando con el miedo. En qué zona corporal se siente y hacia dónde se desplaza
- Proyectando el futuro: creación de un cuento/vivencial, ubicar corporalmente la vivencia en tiempo presente (en dónde estoy), futuro 1 (en dónde no quiero estar) y futuro 2 (en dónde quiero estar)

Sesión 7 (Hi): Deconstruyendo la violencia

Objetivos:

- Enunciar algunas sensaciones y emociones que activan el comportamiento violento
- Identificar cómo se origina la violencia en su entorno y cómo pueden contribuir a disminuirla

Actividades:

- Ejercicios previos para modificar el estado corporal
- Breve exposición sobre los medios de comunicación masiva y su relación con la violencia y generación de estereotipos

- Mesa de trabajo sobre la violencia

Sesión 8 (Hi): Creando alternativas de individuación

Objetivo:

- Tomar conciencia de las ventajas de ser asertivo y generar acciones orientadas hacia comportamientos adaptativos (no violentos)

Actividades:

- Ejercicios previos para modificar el estado corporal
- Ejercicios de asertividad
- Creando el bunker,⁴⁵ ¿qué lo vulnera? y ¿qué lo fortalece? (primero anotarlo y después traducirlo en una postura corporal no tensa)

Sesión 9 (Pa-Hi): Herramientas encontradas

Objetivos:

- Comprender la comunicación abierta y cerrada, así como sus errores más comunes y algunas alternativas de solución ante los problemas de comunicación
- Tomar conciencia de que los cambios son graduales y para reforzarlos, hay que valorar los cambios observados, por pequeños que éstos sean.
- Describir los aprendizajes y avances logrados

⁴⁵ Para recordar en qué consiste este ejercicio y cómo se llevó a cabo, en las páginas 193-196, pueden encontrar cómo se aplicó en el Ciclo de acción 1.

Actividades:

- Exposición sobre la escucha reflexiva, las respuestas abiertas y cerradas; así como los tipos de padres y creación de límites
- Viendo sin los ojos⁴⁶
- Los hijos explicarán a sus padres (padre y/o madre) (quienes fungirán como acompañantes) los aprendizajes que han tenido a lo largo del taller
- La gradualidad de los cambios

Sesión 10 (Hi): El cofre

Objetivo:

- Realizar una recapitulación de los aprendizajes del taller
- Tomar conciencia de cómo se han ido modificando sus acciones y la percepción que tienen sobre ellos mismos

Actividades:

- Ejercicios previos para modificar el estado corporal
- Recta numérica
- Nueva postura ante la vida
- El cofre

5.2 Recomendaciones para el coordinador del taller

El rol del coordinador es muy importante en la implementación del taller, ya que la cooperación para llevar a cabo los ejercicios dependerá en gran medida de la

⁴⁶ También se podría titular “viendo con las manos”

confianza que se genere entre los adolescentes y el coordinador. De ahí que considero necesario tomar en cuenta las siguientes recomendaciones para la implementación del taller, las cuales se basan en los comportamientos que observé de los adolescentes durante el taller en ambos planteles.

- Realizar actividades extra con el grupo para generar *rapport* (mientras mejor sea éste, los adolescentes serán más cooperativos)
- Estar abierto a la escucha de los adolescentes
- Ser paciente cuando los adolescentes no pongan atención y recordar que sus acciones no son contra el coordinador, sino sus pautas de interacción arraigadas
- Poner énfasis en los pequeños cambios positivos que van presentando los adolescentes
- Cuando un adolescente presente una actitud negativa recursiva, poner atención en qué quiere lograr con esa actitud y posteriormente, ayudarlo a canalizar su comportamiento en algo constructivo

Capítulo 6: Conclusiones

Esta tesis me permitió tener múltiples reflexiones acerca de la violencia escolar como fenómeno social y del uso del cuerpo como medio para ayudar a los adolescentes a tomar conciencia de las sensaciones y emociones que experimentan en una situación de violencia.

Por lo observado antes del taller y después del mismo, considero que la toma de conciencia corporal que desarrollaron los adolescentes les permitió modificar sus pautas de comportamiento violenta. Antes del taller parecía que reaccionaban de manera automática, y luego de éste, al ser conscientes de las sensaciones que anteceden a su comportamiento violento y al haberse modificado la representación que tenían de ellos mismos, los adolescentes pudieron frenar sus acciones antes de reaccionar violentamente. Por ello considero que se cumplió el propósito del taller: la modificación del comportamiento violento en adolescentes de nivel secundaria a través de ejercicios centrados en el cuerpo.

Se pudo ver que en ambos planteles todos los participantes que tuvieron la oportunidad de asistir regularmente al taller modificaron su comportamiento violento. No se puede decir que se alcanzó en todos los casos el objetivo, ya que en la Secundaria 36 dejaron de asistir al taller y a la escuela 2 alumnos, y en la Secundaria 77 una alumna fue puesta a distancia por solicitud de su mamá, lo cual provocó que en estos casos particulares donde los alumnos ya no asistieron al plantel, no se pudiera contar con información sobre el impacto del taller.

En el caso de las alumnas que dejaron de asistir después de participar en la mitad del taller, la información sobre el impacto que tuvo éste en su comportamiento se recabó a través de los prefectos de la escuela Secundaria 77; aunque no se

podría asegurar que su cambio favorable de comportamiento se debió a las sesiones que asistieron, a que su compañera **CI** fue puesta a distancia y lo tomaron como un ejemplo de lo que les podría ocurrir, o tanto el taller como lo ocurrido con **CI** influyeron en su cambio.

El cambio en el comportamiento de los participantes se puede constatar en la evaluación del plan de acción de cada Ciclo de intervención, donde los docentes, prefectos y participantes del taller, comentaron la disminución en el comportamiento violento, lo cual ha permitido que los adolescentes se vean involucrados en menos problemas.

Con lo observado en la implementación, se considera que las virtudes de la modalidad taller con un enfoque corporal son amplias, ya que permite a los adolescentes tener un rol activo en su proceso de cambio, además de que les ofrece un campo de experimentación donde pueden aprender de forma vivencial (corporal) e incorporar a través de la interacción y la reflexión, otras formas de relacionarse con su entorno escolar y con sus pares.

Otro aspecto que mencionar es que se rompió el esquema violento-violentado en dos ocasiones. La primera fue al incorporar en un nuevo grupo con nuevas reglas a los adolescentes violentos, y la segunda con el trabajo realizado durante las sesiones, donde los adolescentes aprendieron a tomar conciencia de sus sensaciones corporales y por consiguiente evitaban conflictos, a diferencia de lo que sucedía antes de tomar el taller. Se podría decir que el taller brindó a los adolescentes la posibilidad para que se redefinieran de acuerdo con un entorno donde tenían escucha y un rol activo en su proceso de cambio. Esto se relaciona muy bien con lo que afirma Salmivalli respecto a los *outsiders* quienes, al ser sólo espectadores avalan el comportamiento violento. En el taller, los adolescentes

violentos al no tener su grupo de soporte terminaban poniendo atención, participando o conteniéndose.

Con ello no se quiere decir que nunca haya estado a punto de ocurrir algún incidente violento entre los participantes, sólo que al establecerse desde el inicio las reglas en común acuerdo con los adolescentes (las cuales estaban encaminadas a no admitir actos violentos, falta de atención o de participación), los adolescentes las asumieron (probablemente por ser un nuevo entorno) y cuando alguno infringían alguna regla, el resto del grupo lo hacía notar. Esto se observó sobre todo en el Ciclo de acción 1, donde todos los adolescentes que participaron fueron del sexo masculino. En el caso del taller implementado en el Ciclo 2, donde participaron adolescentes de ambos sexos, todos los participantes aceptaron las reglas; sólo hubo un par de fricciones en las primeras sesiones del taller entre dos adolescentes varones al momento de jugar fútbol, las niñas tenían una buena relación entre ellas.

Con las investigaciones corporales en particular se tuvieron dos grandes coincidencias: la importancia que se da a la respiración como herramienta de conciencia corporal y el fomento de la interacción de los sujetos violentos con su entorno. Durante el desarrollo de los dos talleres (Secundaria 36 y Secundaria 77) fueron muy importantes los ejercicios de respiración, ya que permitieron que los participantes pudieran concentrarse para realizar los ejercicios de concientización de sensaciones corporales y emociones, así como los ejercicios de visualización (por ejemplo, el de Oaklander). Considero que estos ejercicios de visualización y concientización de sensaciones y emociones (sensación de calor y/o tensión en alguna parte de su cuerpo, el enojo, frustración), fue lo que les permitió a los

adolescentes hacer una pausa antes de reaccionar como lo haría antes (de forma violenta).

La interacción es otro punto muy presente en la investigación que realicé, ya que como se señala en el eje interaccional, el ser humano construye su identidad en función de la interacción que tiene con los demás, por ello se buscó que los participantes no sólo tuvieran la interacción natural que se da al convivir en un mismo espacio, sino que se propusieron ejercicios y dinámicas centradas en el trabajo en equipo tales como los ejercicios de cambio de lógica (“Los jinetes de Sam Loyd” y “Unión de puntos”). En este aspecto de interacción, una de las partes imprescindibles de las sesiones fue el espacio de juego que tenían al finalizar cada sesión. Era precisamente en ese momento cuando los adolescentes estaban en una mayor libertad de interacción, formaban equipo con quienes tenían mejor relación y se negaban a incluir a los adolescentes con quienes no simpatizaban. Por ese motivo, en algunas ocasiones intervine en la conformación de equipos e integré a quienes no tenían relaciones cordiales para forzar la colaboración entre ellos para ganar el partido de fútbol soccer.

Otro aspecto que también cabe resaltar es la importancia que tuvieron los ejercicios de visualización a futuro. La parte que considero clave con base en lo que observé de estos ejercicios, es que permitieron a los adolescentes ver la necesidad de cambio como algo propio y no como algo impuesto desde el exterior. Uno de los problemas que considero ocurren en el trato cotidiano de la violencia escolar es que se les pide a los adolescentes que actúen correctamente, pues su comportamiento no los llevará a nada bueno; se llama a los padres y éstos los regañan, pero el adolescente no es capaz de relacionar un comportamiento violento o el disgusto de sus padres, con una perspectiva de vida desfavorable.

Al ponerse como meta un futuro positivo o al relacionar un futuro negativo como consecuencia de su comportamiento, considero que los adolescentes pudieron tomar en sus manos la necesidad de cambiar su comportamiento violento por algo más adaptado a su medio, que les permitiera terminar sus estudios de nivel secundaria sin ser puestos en el programa a distancia.

Con esto no quiero decir que los adolescentes violentos están condenados al fracaso escolar o social en su edad adulta, lo que quiero afirmar es que este tipo de ejercicios pueden contribuir de manera significativa a que los adolescentes introyecten la necesidad de cambio de su comportamiento violento.

Un punto que no se pudo resolver fue la ausencia de los padres (padre y/o madre) en las sesiones, quienes no pudieron asistir por tener un horario extendido de trabajo. Aunque se les invitó a través de sus hijos y a través de la escuela, no se tuvo la respuesta esperada. Un prefecto comentó que “el horario laboral que tienen los padres, incluso no les permite asistir a los días de firma de boletas de calificaciones”. Se planteó también la posibilidad de llevar a cabo las sesiones de padres e hijos en sábado o domingo, pero administrativamente era complicado porque, por protocolo, tenían que estar presentes autoridades administrativas del plantel para que permitieran el uso de las instalaciones de la escuela, por lo que tampoco fue viable. Por consiguiente, sigue siendo un reto la asistencia de los padres. Sin embargo, considero que vale la pena seguir intentándolo, porque si bien en la adolescencia se busca romper con los referentes paternos, cuando se logra establecer un vínculo positivo, con una comunicación abierta, el apoyo de los padres de familia se vuelve un gran reforzador del comportamiento del adolescente.

Por lo anteriormente expuesto se puede considerar que el taller tuvo un impacto positivo en el cambio de comportamiento de los adolescentes y aunque no se

tenía contemplado como objetivo, se logró también una mejoría en el aspecto académico. Los participantes, comenzaron a entregar sus trabajos de clase y tareas, lo cual contribuyó a que mejoraran sus calificaciones. Esto podría permitir inferir que los ejercicios de concientización corporal que emplearon la visualización a futuro también motivaron a los adolescentes para esforzarse más en sus estudios.

Se considera que algunos elementos que se pueden tomar en cuenta para futuras aplicaciones del taller podrían ser.

- Incluir un modelo híbrido de investigación donde además del aspecto cualitativo, se pueda conocer la parte cuantitativa, aplicando alguna prueba psicométrica para medir los niveles de violencia de cada alumno
- Encontrar una forma para que los padres participen a distancia o en su defecto, que puedan estar más al tanto de las actividades del taller
- Conseguir algún apoyo económico para poder implementar el taller a una muestra más grande y a más planteles

Con esta investigación se buscó aportar una herramienta al campo de la investigación en danza desde una perspectiva transdisciplinar. Esto que me llevó a ingresar a la Maestría en Investigación de la Danza, con el fin de entablar un diálogo con los expertos de los temas corporales en México. Como lo mencioné anteriormente, al realizar la tesis de la licenciatura en Psicología, consideré que me hicieron falta elementos para comprender el cuerpo en interacción y gracias a la perspectiva de David Le Breton pude dejar de considerar el abordaje del cuerpo como algo aislado (sólo percepción y cognición) y lo trabajé en interacción.

Al decir que considero que es necesario un camino corporal para intervenir en la violencia escolar, retomo la visión de que “somos cuerpo”: el ser humano es a través y desde el cuerpo, éste nos limita y nos permite desarrollarnos en un entorno físico-sensorial; en función de las capacidades y características de nuestro cuerpo es que nos relacionamos, nos adaptamos y adaptamos nuestro entorno, siempre desde una experiencia sensorio-corporal.

Encuentro que cada vez es más innegable la importancia que tiene el cuerpo en la generación de nuevos aprendizajes Guy Claxton en su libro *Inteligencia corporal: Por qué tu mente necesita el cuerpo mucho más de lo que piensa*; señala que la inteligencia está íntimamente ligada al tipo de soporte-cuerpo que tenemos e incluso nos dice que, si nuestro cuerpo estuviera hecho de otro material, tendríamos otro tipo de necesidades y por consiguiente desarrollaríamos otro tipo de inteligencia, lo cual vincula nuevamente al cuerpo con su entorno. Además de esto podríamos hablar también de la existencia de una relación cuerpo-tiempo-entorno. Las necesidades que tiene el ser humano van cambiando de acuerdo con la edad de su cuerpo, pero también de acuerdo con su entorno y los avances tecnológicos de su época. Considero que también estos cambios adaptativos han sido partiendo de un referente: “el cuerpo” y lo que puede o no puede hacer.

Así se da un constante vaivén de modificaciones y adaptaciones entre cuerpo y entorno, entendiéndose éste último como la comunidad donde se desenvuelven los individuos y la sociedad global en general que está a disposición de los cuerpos a través de los dispositivos tecnológicos que funcionan como extensiones del cuerpo mismo como dirían M. McLuhan y B. Powers: “...todos los artefactos humanos son extensiones del hombre, salidas o expresiones del cuerpo humano o la psique, privados o corporativos.” (1995, p. 43)

A este respecto también podríamos hablar de la violencia a distancia, mejor conocida como Ciberbullying, lo cual es un tipo de acoso que se da a través de dispositivos tecnológicos y en específico a través de las redes sociales, y aunque en apariencia no existe una violencia ejercida al cuerpo del otro directamente, a través de la percepción y de la reinterpretación que hace el individuo de dicha información, hay una reacción corporal que afecta al individuo, su autoconcepto y sus emociones.

Por esto considero que lo corporal es un campo de investigación que puede brindar grandes resultados en el campo de la violencia escolar, ya que a través de este medio es que se fijan comportamientos y se activan en automático como se señala en *El trauma y el cuerpo. Un modelo sensoriomotriz en psicoterapia* de Ogden, Minton y Pain, donde indican que hay respuestas corporales e intelectivas que se activan de manera inconsciente a través de la memoria procedimental, la memoria procedimental. Esta es la que empleamos al realizar actividades motrices (como bailar, manejar un automóvil, etc.), o ante la rememoración de una vivencia traumática. Su característica es que controla las reacciones del cuerpo de manera inconsciente, es decir, la información no la procesa el lóbulo frontal, sino que el cuerpo reacciona en automático. La manera en que esta memoria se activa es a través de la repetición sistemática de una actividad o estímulo. De ahí que considero que la violencia puede ser también una reacción automática que aprendió el adolescente, la cual puede ser modificada a través de la conciencia de sensaciones y emociones que le permitan generar nuevos caminos para resolver sus problemas y generar con ello un cambio en su modo de relacionarse.

Referencias

Acarin T. (septiembre de 2007). Reseña de "Las neuronas espejo. Los mecanismos de la empatía emocional" de Rizzolatti G. y Sinigaglia C., *Anuario de Psicología*, vol. 38, núm. 2. pp. 321-323, Universitat de Barcelona

<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=97017404015>

Alaminos, A. y Castejón, J.L., (2006). *Elaboración, análisis e interpretación de encuestas, cuestionarios y escalas de opinión*, Alicante, España: Editorial Marfil.

Altamirano I. (2015). La danza como herramienta para mejorar la convivencia escolar en niños y niñas de la comunidad de Peñalolén. *Revista Sul Americana de Psicología*, Vol.3, No.1, Jan/Jul, 2015 pp. 109-137.

<http://ediciones.ucsh.cl/ojs/index.php/RSAP/article/view/1754>

Álvarez-Gayou, J., (2007). *Cómo hacer investigación cualitativa, fundamentos y metodología*, México: Paidós.

Balcázar y Hernández (2002). Violencia y discapacidad: un modelo de intervención basado en la investigación-acción participativa. *Intervención Psicosocial*, Vol. 11 No.2 Págs. 183-199 <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=179818141003>

Baquadano, C. y Echeverría, R. (2013). Competencias psicosociales para la convivencia escolar libre de violencia: experiencia en una primaria pública de Mérida, Yucatán, México” *Psicoperspectivas, individuo y sociedad*. Vol. 12, Nº 1, 2013 pp. 139-160

<https://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/viewFile/210/251>

Basta_MX (2014, julio 14). *El Sandwich de Mariana*.

<https://www.youtube.com/watch?v=f-8s7ev3dRM>

Bausela Herreras, E. (2004). La docencia a través de la investigación-acción. *Revista Iberoamericana De Educación*, 35(1), 1-9.

<https://doi.org/10.35362/rie3512871>

Benítez, J. y Justicia, F. (2006). El maltrato entre iguales: descripción y análisis del fenómeno. *Revista electrónica de investigación psicoeducativa*, Vol. 4(2), No. 9, pp. 151-170.

http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/9/espanol/Art_9_114.pdf

Bernard, M., (1985). *El cuerpo*, Barcelona, España: Paidós.

Cade, B. y O’hanlon, W., (1995). *Guía breve de terapia breve*, Barcelona, España: Paidós.

Carrascosa, L., Cava, M. J., Buelga, S. y Ortega, J, (2016). Relaciones entre la comunicación familiar y los diferentes roles de agresor-víctima en la violencia escolar. En Juan Luis Castejón (Comp.) *Psicología y Educación: Presente y Futuro* (pp. 1454-1462). Valencia, España. Ediciones ACIPE

https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/63957/1/Psicologia-y-educacion_173.pdf

Castellano M. (2011). La respiración consciente como factor principal de la relajación en la educación física escolar. *Revista digital de educación física* Año 3. Num. 13

<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3814634.pdf>

Cava, M., Buelga, S., & Musitu, G. (2014). Parental Communication and Life Satisfaction in Adolescence. *The Spanish Journal of Psychology*, 17, E98. doi:10.1017/sjp.2014.107 <https://www.cambridge.org/core/journals/spanish-journal-of-psychology/article/abs/parental-communication-and-life-satisfaction-in-adolescence/A4BB4B2D03400DAD4D4877E2F5F2E8BC>

Chavarría M. (5 de junio de 2005). Desvíos hacia la violencia. Los sucesos de Berga y l'Hospitalet reabren el debate sobre cómo combatir la agresividad social. *La Vanguardia*.

Claxton G. (2016) *Inteligencia corporal: Por qué tu mente necesita el cuerpo mucho más de lo que piensa*, Barcelona, España: Plataforma

CONARTE-Consortio Internacional Arte y Escuela AC

<https://www.conarte.mx/qu%C3%A9-es-conarte/visi%C3%B3n/>

Consuegra, N. (2011). *Diccionario de psicología*. Segunda edición. Colombia. ECOE ediciones.

https://clasesparticularesenlima.files.wordpress.com/2015/05/diccionario_psicologia.pdf

De la Torre, M. J.; Cruz, M., Villa. Ma de la; Casanova, P. (julio de 2008). Relaciones entre violencia escolar y autoconcepto multidimensional en adolescentes de Educación Secundaria Obligatoria. *European Journal of Education and Psychology*. V. 1. No. 2. pp. 57-70.

<http://www.redalyc.org/pdf/1293/129318696005.pdf>

De Shazer, S., (1991). *Claves para la solución en terapia breve*, Barcelona, España: Paidós.

Dillon A. (2015). Usan la meditación en el aula como antídoto contra la violencia. *Diario Clarín*. Argentina https://www.clarin.com/sociedad/meditacion-aula-antiviolenca-san_isidro_0_S1kxLj-KDQg.html

Dinkmeyer, D. y McKay, G., (1981). *Padres eficaces con entrenamiento sistemático*, EUA: Guidance Service.

Durkheim, E., (1997). *Educación y sociología*, México: Colofón.

El colegio del cuerpo, Cartagena de Indias <http://elcolegiodelcuerpo.org/en/>

Elliott, J. (1997). *La investigación-acción en educación*, Madrid, España: Morata S. L.

Escobar A. (2006). Violencia y cerebro. *Revista mexicana de neurociencia*. Pp.156-163 <http://revmexneuroci.com/wp-content/uploads/2014/06/Nm062-08.pdf>

Frigerio, G. y Diker, G. (comps.) (2005). *Educación: ese acto político*. Buenos Aires, Argentina: Del estante editorial

Paredes, I., Gómez-Mármol, A. & Sánchez-Alcaraz, B.J. (2016). El Modelo de Responsabilidad Personal y Social: Estrategias de Implementación. *Trances*, V. 8 No. 2. pp.157-174.

https://fb39c223-56a9-4ed3-91f4-073579bde094.filesusr.com/ugd/fa6be1_230858587dcf40a8ad56d814871d5dfa.pdf

González-Pienda, J. Núñez, C., González-Pumariega S. y García, M. (1997). Autoconcepto, autoestima y aprendizaje escolar. *Psicothema*. V. 9. No.2. pp. 271-289. <http://www.psicothema.com/pdf/97.pdf>

Izcara S. (2014). *Manual de investigación cualitativa*, México: Fontamara

Islas, H. (compiladora), (2001). *De la historia al cuerpo y del cuerpo a la danza*, México: CONACULTA.

Keleman, S., (1997). *La experiencia somática, formación de un Yo personal*, España: Desclée de Brouwer.

Keeney, B., (1994). *Estética del cambio*, Barcelona, España: Paidós.

Latorre A., (2005). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*, Barcelona, España: Imprimeix.

Le Breton, D., (2002). *La sociología del cuerpo*, Buenos Aires, Argentina: Nueva Visión.

Le Breton, D., (2007). *El sabor del mundo. Una antropología de los sentidos*, Buenos Aires, Argentina: Nueva Visión.

Le Breton, D., (2010). *Cuerpo sensible*, Santiago de Chile, Chile: Metales pesados.

Lescano, R. (13 de mayo de 2003). *Sistema límbico, emoción y clínica*. 2° International Congress of Neuropsychology in the Internet.

<https://es.scribd.com/doc/39670169/Trastorno-Del-Sistema-Limbico>

Lescano, R. (febrero de 2005). *Emociones, procesos cognitivos y trastornos disociativos*. 6° congreso virtual de psiquiatría.

<http://www.psiquiatria.com/bibliopsiquis/assetstore/16/72/81/16728159753161581606195738451586762636>

López N. (2012). *La educación artística (danza) en la educación básica como problematizador del cuerpo en poblaciones de alumnos en condiciones de marginación y violencia en México y Colombia* (tesis de maestría). Universidad Pedagógica Nacional. México

López R. (2011). *La expresión corporal como instrumento de cambio en las pautas violentas de interacción en adolescentes a nivel secundaria* (tesis de pregrado). Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, UNAM. México

Lowen, A., (1985). *El lenguaje del cuerpo: Dinámica física de la estructura del carácter*, Barcelona, España: Herder.

Macho, M. (2008). *Las sorprendentes aplicaciones de la banda de Möbius*. Segundo congreso internacional de matemáticas en la ingeniería y la arquitectura.

http://www2.caminos.upm.es/Departamentos/matematicas/maic/congreso/004%20080331%20Articulo_MartaMacho.pdf

Mcluhan M. y B.R. Powers (1995) *La aldea global: Transformaciones en la vida y los medios de comunicación mundiales en el siglo XXI*, Barcelona, España: Gedisa.

Monclús E. (2005). La violencia escolar, perspectivas desde las Naciones Unidas. *Revista Iberoamericana de Educación*. No. 30. pp. 13-32.

<http://www.rieoei.org/rie38a01.pdf>

Muñoz, A. (2005). La agresión. <http://www.cepvi.com/articulos/agresion2.shtml>

Naranjo, M. (enero-abril de 2008). Relaciones interpersonales adecuadas mediante una comunicación y conducta asertivas. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, V. 8, No. 1.

<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44780111>

Narro, J., (1992). *Técnicas y programas en terapia familiar*, Barcelona, España: Paidós.

Oaklander, V., (2001). *Ventanas a nuestros niños, terapia gestáltica para niños y adolescentes*, Santiago de Chile, Chile: Cuatro vientos.

Ogden P., Minton K., Pain C. (2009) *El trauma y el cuerpo. Un modelo sensoriomotriz en psicoterapia*, España: Desclée.

Olivetto, M. y Zylberberg, D., (2011). *Movimiento, juego y comunicación: perspectivas de expresión corporal para niños*, Argentina: Novedades educativas.

Ortega S., Ramírez M., y Castelán C. (mayo-agosto de 2005). Estrategias para prevenir y atender el maltrato, la violencia y las adicciones en las escuelas públicas de la ciudad de México. *Revista Iberoamericana de Educación*. Nº 38. pp. 147-169. <http://www.rieoei.org/rie38a08.pdf>

Pacheco A. (2007). *Violencia sistémica en la enseñanza de la danza contemporánea en la Escuela de Iniciación Artística no. 2: La voz de los alumnos* (tesis de maestría). Universidad Pedagógica Nacional, México

Páez R. (2009). Cuerpo reconocido: Formación para la interacción sin violencia en la escuela primaria. *Revista latinoamericana de ciencias sociales niñez y juventud*. Vol. 7 No. 2 jul-dic 2009. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/alianza-cinde-umz/20131115010900/art.RuthPerez.pdf>

Pareja J. y Pedraza B. (2012). Mejora de la convivencia a través de la investigación-acción participativa. Profesorado, *Revista de currículum y formación del profesorado*. Vol. 16, No. 3 (sept.-dic. 2012) Granada, España.

<http://www.ugr.es/~recfpro/rev163COL14.pdf>

Peredo B. Velasco J. (2010). ¿Por qué la apatía para aprender y enseñar en el espacio y tiempo escolar? Horizontes Educativos, ISSN-e 0717-2141, Vol. 15, Nº. 2, 2010, págs. 69-82

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3580816>

Rodríguez H. (abril de 2010). La conciencia de lo corporal: una visión fenomenológica-cognitiva. *Revista Ideas y valores*. V. 59. No. 142. pp. 25-48.

<http://revistas.unal.edu.co/index.php/idval/article/view/36595/38561>

Rosa R. (2015). *El taller como estrategia didáctica para mejorar la comprensión lectora en el primer curso del ciclo común del Instituto Manuel Bonilla del Municipio de Apacilagua, Choluteca* (tesis de maestría). Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán de Honduras

<http://www.cervantesvirtual.com/obra/el-taller-como-estrategia-didactica-para-mejorar-la-comprension-lectora-en-el-primer-curso-de-ciclo-comun-del-instituto-manuel-bonilla-del-municipio-de-apacilagua-choluteca/>

Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE). (10 de junio de 2014). Escuelas Libres de Violencia: Un Compromiso de Todos.

<https://www.ensj.edu.mx/escuelas-libres-de-violencia-un-compromiso-de-todos/#:~:text=Crear%20ambientes%20libres%20de%20violencia,la%20cultura%20de%20la%20paz.&text=Difundir%20y%20promover%20los%20derechos,involucrados%20en%20la%20comunidad%20educativa>

Stop la violence (2015). París <https://www.stoplavioence.net/>

Taylor y Bodgan (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. España: Paidós

Valadez, B. (23 de mayo de 2014). México es el primer lugar de bullying a escala internacional. *Diario Milenio*. México

http://www.milenio.com/politica/Mexico-primer-bullying-escala-internacional_0_304169593.html

Valadez, B. (3 de mayo de 2016). México, el país que tiene más víctimas de “bullying”: OCDE. *Diario Milenio*. México

<https://www.milenio.com/cultura/mexico-el-pais-que-tiene-mas-victimas-de-bullying-ocde>

Watzlawick, P., Beavin, J. y Don Jackson, D., (1997). *Teoría de la comunicación humana, interacciones, patologías y paradojas*, Barcelona, España: Herder.

Anexos

Anexo 1: Carta autorización de padres (padre y/o madre)

Ciudad de México ____ de _____ de 20__

Por este medio autorizo que mi hijo (a) _____
_____ asista al taller “Interacción, consciencia corporal y asertividad” que se impartirá una vez a la semana del mes de _____ del 20__ al mes de _____ del 20__, en las instalaciones de la escuela secundaria No. _____. Al mismo tiempo confirmo que mi hijo (a) no tiene algún padecimiento que le impida hacer ejercicio al aire libre.

Atentamente

Nombre completo y firma del padre o tutor

Anexo 2: Aviso a docentes con lista de alumnos participantes

Ciudad de México ____ de _____ de 20__

Estimados Maestros

Por este medio les envío un cordial saludo y solicito su valioso apoyo para que permita asistir a los alumnos que se enlistan a continuación al Taller **Interacción, conciencia corporal y asertividad**, que se implementará en las instalaciones de la secundaria (se anexa cronograma).

Alumnos seleccionados

Nombre	Apellido paterno	Apellido materno

Este taller tiene como objetivo contribuir a la modificación del comportamiento violento de los adolescentes.

Sin más por el momento agradezco su atención.

ATTE

Subdirectora Académica

Escuela Secundaria No. _____

Anexo 3: Cuestionarios y guía de entrevistas iniciales

Este cuestionario dirigido a los docentes se empleó para conocer cuáles son los problemas que los docentes han notado en su salón, en su plantel y fuera de la escuela⁴⁷. Conocer las alternativas de solución sirvió para no repetir las acciones que no han tenido resultado para tratar la violencia escolar. Al ser una investigación cualitativa, las preguntas 8 y 11 están diseñadas para conocer la opinión que tienen los docentes respecto a la violencia escolar en su plantel, mientras que las preguntas 13 y 14 están más orientadas hacia una simulación de escenario donde la interacción docentes-alumnos violentos es positiva; o sea, donde los destellos de comportamiento violento no existen o son mínimos.

CUESTIONARIO: Preguntas para docentes de las escuelas Secundarias técnicas No. 36 y No. 77

El presente cuestionario forma parte de la implementación del taller “Interacción, conciencia corporal y asertividad”, que busca mejorar el ambiente de convivencia escolar a través del cambio de algunas pautas de interacción en los alumnos seleccionados para participar en este taller.

Toda la información será tratada de manera anónima y confidencial.

1. ¿En qué grado escolar impartes clases?

⁴⁷ Se consideró necesario incluir una pregunta sobre los problemas “fuera del plantel”, ya que las peleas entre pares (adolescentes) y las situaciones de acoso, se llevan a cabo a la hora de la salida de la escuela. Además del bullying y cyberbullying que se realiza a través de las redes sociales y que es un problema que afecta el entorno escolar.

2. ¿Cuántos años llevas impartiendo clase?
3. ¿Qué problemas has detectado en el salón de clases?
4. ¿Qué tipos de violencia escolar consideras existen dentro y fuera de tu salón?
5. Podrías agregar por favor una pequeña descripción de los tipos de violencia
6. ¿Cuáles son las alternativas de solución que has implementado?
7. ¿Cuáles han funcionado frecuentemente?
8. ¿Cuáles consideras que son los detonantes de la violencia escolar?
9. ¿Cómo te afecta esta problemática?
10. ¿Los padres (padre y/o madre) se involucran en la resolución de estas problemáticas? (sí, no) ¿cómo?
11. ¿Qué medidas podrían mejorar la convivencia en tu plantel?
12. ¿Qué tipos de violencia consideras existen afuera de tu plantel y que estén relacionados con la violencia en la escuela?
13. ¿Qué tendrías que ver en los alumnos violentos para pensar que están empezando a cambiar?
14. ¿Cómo cambiaría la interacción que tienes con ellos?

Muchas gracias

El siguiente cuestionario es una guía de preguntas que sirvieron para la entrevista que se realizó con los adolescentes que participaron en el taller y consta de tres secciones: familiar, escolar e individual. La información que se obtiene de la primera sección permite conocer cómo es la relación que tiene el adolescente con su familia, generalmente cuando existe un alto grado de violencia en la familia, la forma en que se dirigen a los adolescentes es con ofensas y apodosos despectivos (pregunta 2), además de que siempre hay algo que los adolescentes quieren cambiar o que no les gusta de su familia (pregunta 3, 4 y 5). En esos casos se recomienda una reunión aparte con esas familias (padre y/o madre y/o tutor e hijo), para que no vayan a surgir problemas de violencia intrafamiliar en la sesión de trabajo padres-hijos. La segunda sección (escolar), permite conocer cómo los adolescentes perciben los problemas de su plantel y les permite comenzar a visualizar un rol activo en la resolución de estos problemas del plantel. La sección 3 (individuo) está enfocada en conocer el perfil del adolescente, sus puntos fuertes y a desarrollar (preguntas 14 y 15), así como el tipo de problemas en que se involucra y las sensaciones corporales que experimenta.

Guía para entrevista: Preguntas para adolescentes de las escuelas Secundarias técnicas No. 36 y No. 77.

Nombre: _____ Edad: _____

Grupo: _____

Sección: familia

1. ¿Cómo está compuesta tu familia (quienes viven en casa)?
2. ¿Cómo te dicen en casa?
3. ¿Qué es lo que más te gusta de tu familia?
4. ¿Cómo es la relación con tus papás?

5. ¿Si pudieras cambiar algo en tu familia, qué sería?

Sección: escuela

6. ¿Qué maestros te caen bien, cuáles mal? y ¿por qué?

7. ¿Cómo te dicen en la escuela?

8. Como alumno, ¿qué problemas has observado en la escuela?

9. ¿Cómo crees que podrían resolverse?

10. ¿Qué puedes hacer para contribuir?

11. Este taller está enfocado en el manejo y expresión de emociones; así como el desarrollo de la asertividad, ¿qué te gustaría modificar de ti al venir al taller?

12. ¿Qué medidas podrían mejorar la convivencia en tu plantel?

13. ¿Qué tipos de violencia consideras existen afuera de tu plantel y que estén relacionados con la violencia en la escuela?

Sección: individuo

14. ¿Cuáles consideras que son 5 de tus virtudes?

15. ¿Cuáles son 5 de tus defectos?

16. Cuéntame el último problema que tuviste en la escuela, ¿cómo se resolvió?

17. ¿Cuándo te enojas, qué sensaciones percibes en tu cuerpo?

18. Espacio libre: Dibuja lo que quieras

Anexo 4: Cuestionarios y guías de entrevistas de cierre

Este cuestionario se aplica a los padres al finalizar el taller o en la sesión 9. Como ya se ha mencionado, los padres a veces no tienen la posibilidad de acudir (por sus trabajos) a los citatorios que les envía la escuela, por ello se recomienda aplicarlo antes, aunque lo ideal sería realizarlo una vez que finaliza el taller.

El cuestionario está enfocado en conocer los cambios del comportamiento del adolescente, la relación padres hijos, la confianza y comunicación que hay entre ellos y favorecer

Las preguntas están estructuradas para conocer los cambios que ha observado (después de la implementación del taller) el padre en el comportamiento de su hijos (pregunta 1 y 2), también se pretende conocer la perspectiva del padre sobre la relación que tiene con su hijo y saber cuánta confianza y comunicación existe entre el padre (padre/madre) o tutor y el adolescente (pregunta 10) En las últimas dos preguntas se busca favorecer el acercamiento entre padres e hijos, pidiendo que visualicen actividades que puedan realizar juntos en esta etapa de desarrollo que es la adolescencia.

CUESTIONARIO: Para padres de familia de la escuela Secundaria técnica No. 36⁴⁸

El presente cuestionario se plantea una vez concluido el taller y forma parte de la implementación del taller “Interacción, conciencia corporal y asertividad”, el cual

⁴⁸ No se pudo aplicar a los padres de familia de la secundaria No. 77 porque no asistieron.

buscó mejorar el ambiente de convivencia escolar a través del cambio de algunas pautas de interacción en los alumnos seleccionados para participar en este taller.

Toda la información será tratada de manera anónima y confidencial.

Nombre Padre _____

Nombre Hijo _____

1. ¿Ha notado algún cambio en el comportamiento de su hijo de octubre a la fecha?
 2. ¿Cómo definiría actualmente el comportamiento de su hijo?
 3. ¿Cuáles considera que son los puntos fuertes de su hijo?
 4. ¿Cuáles considera que son sus 5 virtudes? (de usted padre)
 5. ¿Cuáles sus 5 defectos? (de usted padre)
 6. ¿Cuáles son las virtudes de su hijo? (cite 5)
 7. ¿Cuáles son los defectos de su hijo? (cite 5)
 8. ¿Cómo se describiría usted en pocas palabras?
 9. ¿Cómo describiría a su hijo en pocas palabras?
 10. ¿Su hijo le platicó de qué se trató el taller? (sí/no) ¿Cuál es su opinión?
 11. ¿Qué actividades podrían realizar ustedes dos (sin incluir a otro miembro de la familia) y en qué horarios?
 12. La adolescencia es un periodo difícil, pero... ¿De cuántas formas se aproximan o se podrían aproximar a su hijo?
-

13⁴⁹. Supongamos que hoy, al salir de aquí, llegan a su casa y hacen las cosas que habitualmente realizan, cenan y se van a dormir, y mientras están durmiendo, ocurre un milagro y el comportamiento de su hijo cambia, Pero como esto ha ocurrido mientras dormían no saben que el milagro ha ocurrido. Al siguiente día cuando despiertan ¿Cómo se darían cuenta de que el milagro ha ocurrido? ¿Qué sería diferente en el comportamiento de su hijo? Y lo más importante ¿Qué sería distinto en la interacción de los dos? ¿Cómo se relacionarían?

⁴⁹ En esta sección se incorporó una adaptación de la pregunta del milagro. Con el fin de complementar las preguntas 11 y 12

Estas preguntas son muy similares a las que se realizaron a los adolescentes al comenzar el taller “Interacción, conciencia corporal y asertividad” y se realiza con el fin de contrastar algunas respuestas de antes y después de haber implementado el taller.

Entrevista: Preguntas de cierre para adolescentes de la escuela Secundaria técnica No. 77

Nombre: _____ Edad: _____

Grupo: _____

Categoría familia

1. ¿Cómo está compuesta tu familia (quienes viven en casa)?
2. ¿Cómo te dicen en casa?
3. ¿Qué es lo que más te gusta de tu familia?
4. ¿Cómo es la relación con tus papás?
5. ¿Si pudieras cambiar algo en tu familia, qué sería?

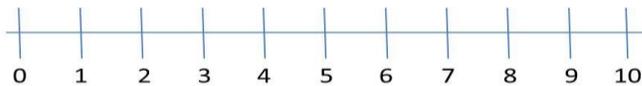
Categoría Escuela

6. ¿Qué maestros te caen bien, cuáles mal? y ¿por qué?
7. ¿Cómo te dicen en la escuela?
8. Como alumno, ¿qué problemas has observado en la escuela?
9. ¿Crees que tiene solución?
10. Todos podemos hacer siempre algo para mejorar nuestro entorno, ¿qué podrías hacer tú para mejorarlo?
11. Este taller estuvo enfocado en el control de las emociones y desarrollo del asertividad, ¿qué cambió en tí, al venir al taller?

12. ¿Aprendiste algo sobre el manejo de emociones y la aceptación de las diferencias?
13. ¿Qué tipos de violencia existen en tu plantel?
14. ¿Cómo puedes confrontar una situación violenta sin agredir al otro?

Categoría: individuo

15. ¿Cuáles son tus 5 virtudes?
16. ¿Cuáles son tus 5 defectos?
17. Cuéntame el último problema que tuviste en la escuela, ¿cómo lo resolviste?
18. ¿Cuándo te enojas, qué sensaciones percibes en tu cuerpo?
19. En la siguiente recta numérica, marca tu avance.



Espacio libre: Despídate como quieras (un dibujo o una frase, por ejemplo)

Estas preguntas sirvieron de base para la entrevista realizada a los prefectos y fueron detonantes para hablar sobre los cambios que habían notado en cada participante del taller, lo que ellos consideran que hace falta para abordar la violencia escolar y la importancia que tiene en el desarrollo de los adolescentes el acompañamiento de sus padres.

Cabe señalar que si bien esta idea de entrevistar a los prefectos se me ocurrió en la intervención final. Sería muy productiva realizarla antes de comenzar y al finalizar el taller, puesto que ellos pueden aportar información muy valiosa sobre los cambios observados en los adolescentes.

Entrevista: Prefectos de la escuela Secundaria técnica No. 77⁵⁰

1. ¿De qué grado eres responsable?
2. ¿Cuál crees que sea la razón por la que los papás no vienen cuando se les llama?
3. ¿Qué cambios has observado en los alumnos que participaron en el taller en su comportamiento dentro del aula, en su relación con los maestros?
4. ¿Hay algún cambio en su autocontrol?
5. ¿Qué tendrías que ver en los alumnos violentos para pensar que están empezando a cambiar?

⁵⁰Este cuestionario sólo fue implementado en la Secundaria No. 77. Cuando se llevó a cabo la intervención en la Secundaria No. 36, no se tenía contemplado entrevistar al final a los prefectos.

Anexo 5: Repositorio de ejercicios realizados

Ciclo de acción 1. Ejercicios empleados

Sesión 1(Hi): Yo, mi entorno/el taller

Ejercicios para cambio de lógica.

Los siguientes dos ejercicios, “Los jinetes de Sam Loyd” y “Unión de puntos”, se emplean para enseñar a los alumnos las ventajas del trabajo colaborativo y también que hay que tratar de ver desde otro ángulo los problemas y que siempre es bueno tener a alguien diferente a nosotros, porque nos puede aportar nuevas ideas para resolver un conflicto.

Esto se relaciona considerando que uno de los grandes problemas en la violencia es la falta de empatía y por consiguiente el no reconocimiento del otro.

Los jinetes de Sam Loyd

Les voy a pedir que recorten por las líneas marcadas la imagen y consigan hacer que los dos jockeys monten en su caballo al mismo tiempo.

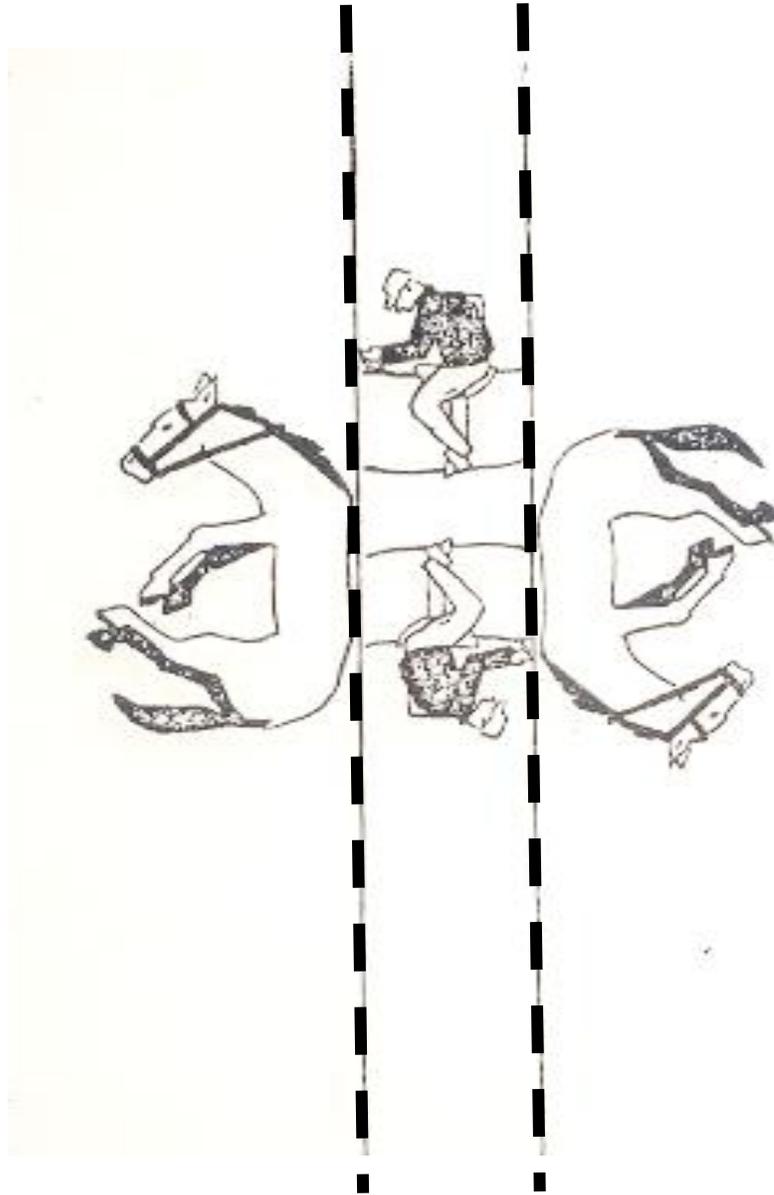
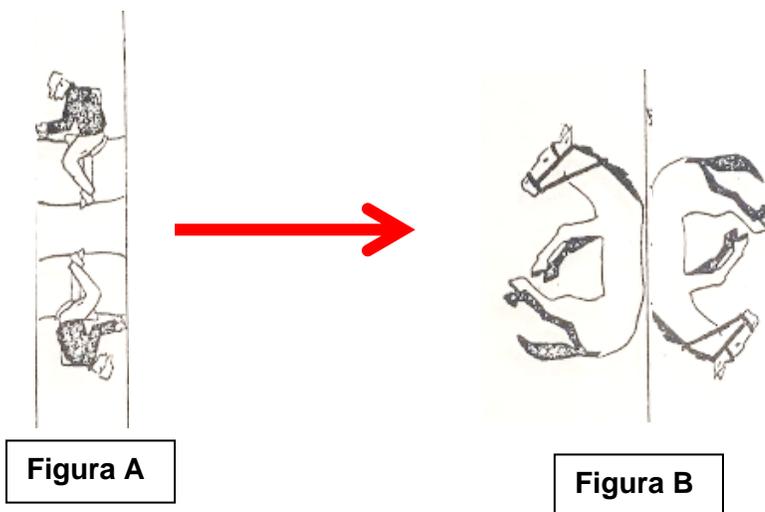


Imagen origina antes de recortar.

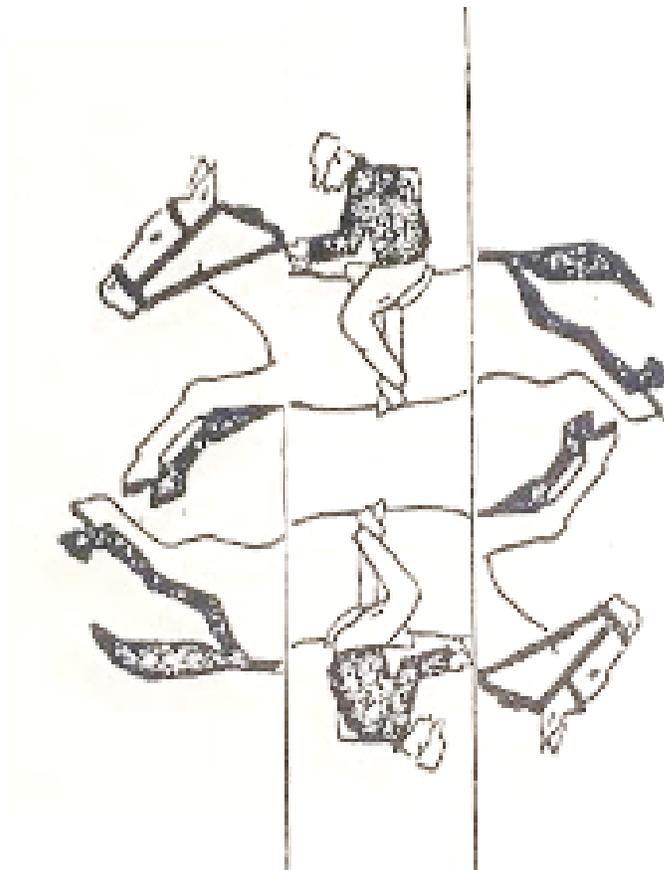
Paso 1: recortar y separar las imágenes



Paso 2: rotar la imagen de los jockeys (figura A) y juntar los dos caballos (figura B). Posteriormente hay que encimar la imagen de los jockeys (figura A) sobre los caballos (figura B) hasta que coincida cada jockey con su caballo.



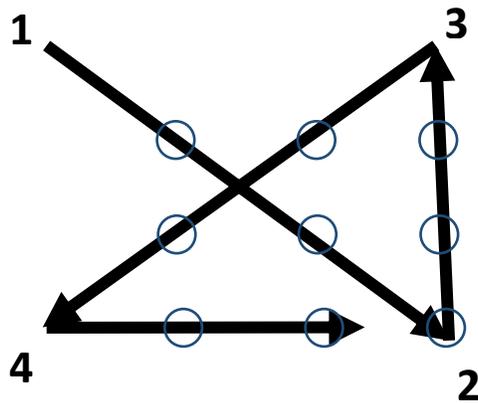
Paso 3: encimar a los Jockeys sobre los caballos



Se proporcionará a cada participante un juego de caballos y jinetes y al no poder ensamblarlos, se les dará la indicación de que formen dos equipos. Si en equipo, no pueden resolverlo se les irán dando pistas como que giren las piezas hasta que lo consigan.

Unión de puntos

La indicación es que unan los nueve puntos, trazando sólo 4 líneas. Pero tiene que ser sin separar el lápiz de la hoja y sin pasar dos veces por el mismo punto. Para poder realizar este ejercicio, hay que trazar las líneas en el siguiente orden.



Presentación individual de los integrantes

Para este ejercicio se pide a los participantes que se coloquen en círculo y que adopten una postura que sientan que representa muy bien cómo son ellos, se pueden modelar posturas de personajes de series o caricaturas para ejemplificar y que el ejercicio sea más fácil de comprender para los participantes. Una vez que adoptaron la postura tienen que decir quién son.

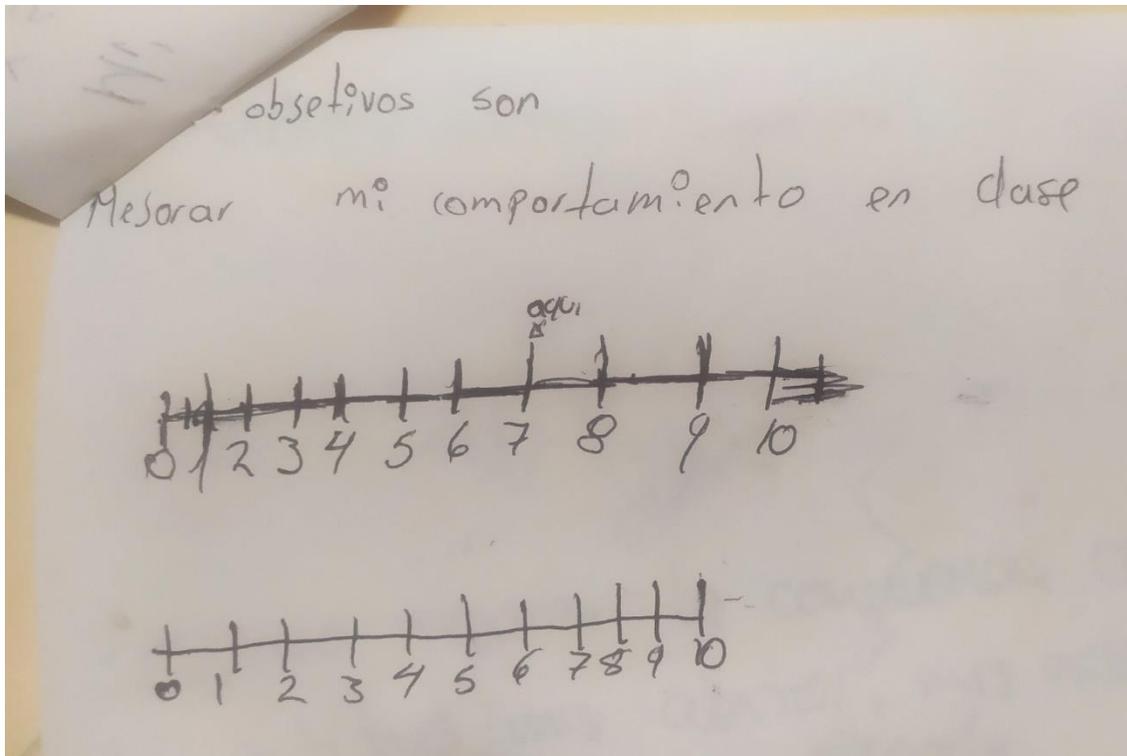
Recta numérica

Para este ejercicio se les pregunta a los adolescentes cuál es su objetivo para lograr dentro del taller y se les brinda una hoja de papel y una pluma o lápiz. Posteriormente se les pide que dibujen una recta numérica (si alguien no sabe se les muestra un ejemplo) y que la enumeren del cero al diez.

Una vez que dibujaron la recta numérica, se les pide que en ella indiquen en qué número se encuentran para alcanzar el objetivo que se plantearon dentro del taller,

- cero significa muy muy lejos
- diez significa que ya han alcanzado su objetivo.

Una vez que indican dónde están, se les pregunta ¿qué tendrían que hacer para avanzar un número más? Nunca ha ocurrido pero si acaso alguien se ubicara inicialmente en el número diez, siempre se le puede preguntar ¿qué tendrías que hacer para no descender al nueve? O se le puede preguntar ¿qué otra cosa quisiera lograr al asistir al taller?



Primera postura corporal ante la vida

Este ejercicio tiene como propósito que los adolescentes visualicen sus metas a futuro. Para realizarlo primero se les pide que respiren lenta y profundamente y que pongan su atención en su respiración (esto con el fin de que entren en contacto con su discurso interno). Las preguntas guía para este ejercicio son ¿dónde te encuentras ahorita y quién quisieras ser en 5 años?, ¿qué crees que estarás haciendo?, ¿cómo te sentirás con lo que haces?, ¿qué tienes que hacer para llegar ahí?

Posteriormente se regresa la atención a las sensaciones corporales y se les pregunta ¿si pudieras representar en una postura corporal cómo te ves en cinco años?, ¿cuál sería?

Una vez que representan su postura todos los participantes, se les puede pedir que cierren los ojos y experimenten cómo se sienten con esa postura.

Para finalizar se les pide nuevamente que pongan su atención en la respiración y que después de tres respiraciones profundas vana abrir sus ojos y a estirarse o sacudir su cuerpo.

Sesión 2(Hi): Viaje en el tiempo futuro (o cuando el destino nos alcance)

Diálogo con la sombra (la cueva).

Este ejercicio es una meditación guiada donde se le pide a los participantes que cierren los ojos y se les va indicando qué imaginar y las acciones a realizar. Es muy importante hacer énfasis en que es el mundo de la fantasía y que, por consiguiente, las reglas que operan en el mundo real no funcionan de la misma forma en fantasía.

Primero se les pide que se coloquen en algún lugar donde puedan moverse con libertad y no entren en contacto con algún otro participante; no importa si es sentados, de pie o acostados.

Se les pide que hagan respiraciones lentas y profundas sólo por la nariz (que al exhalar no lo hagan por la boca) y que pongan su atención sólo en la respiración.

Luego que perciban cómo el aire entra y sale por su nariz, y que conforme siguen poniendo atención en su respiración, cierran los ojos. Una vez que todos cerraron los ojos y están concentrados en su respiración, se les pide que imaginen que están parados en una pradera y se les recuerda que como se está en el reino de la fantasía, la pradera puede tener las características que cada uno quiera. Se les pide que observen a su alrededor y vean qué hay ¿hay árboles?, ¿hay flores?, ¿qué hay?

Posteriormente se les dice que volteen a un lado y que observen una gran montaña que se ve a lo lejos. Nuevamente se les insiste en que como se está en el reino de la fantasía, pueden llegar a ella del modo en que cada uno quiera: volando, de un gran salto, teletransportándose o corriendo muy rápido, como cada uno quiera.

Una vez que llegaron se les dice que frente a ellos quedó la entrada de una cueva y se les pide que entren en ella. Adentro deben ver muchas puertas de diferentes formas y colores, pero no deben detenerse a abrir ninguna, sino seguir caminando.

Se les dice que al final, al fondo de la cueva hay una puerta muy particular que llama su atención. Deben abrir esa puerta y entonces van a encontrarse con aquella persona que no quieren ser; atrás de esa puerta está esa persona que se han dicho que nunca van a ser.

Se les pide que la observen un poco y que se den la oportunidad de platicar con ella y le pregunten ¿cómo es que llegó a ser así?

Después de un par de minutos se les indica que le pidan un consejo a esa persona que encontraron detrás de la puerta, y que les diga ¿qué pueden hacer para evitar llegar ahí?, ¿qué tienen que hacer para no volverse como él?

Por último, se les indica que agradezcan el consejo de la forma que ellos consideren, que salgan de la habitación y que cierren la puerta nuevamente. Se les dice que recorran el camino de regreso hacia donde se ve la luz y descubran, una vez afuera de la cueva, ¿qué es diferente?, ¿cómo cambió el paisaje?

Se les pide que nuevamente regresen al lugar donde comenzaron su viaje, se concentren en su respiración, y cómo entra y sale el aire por su nariz de una forma lenta y apacible.

Después de tres o cinco respiraciones, se les pide que poco a poco abran los ojos (cada uno a su ritmo), y se estiren como cuando se acaban de levantar.

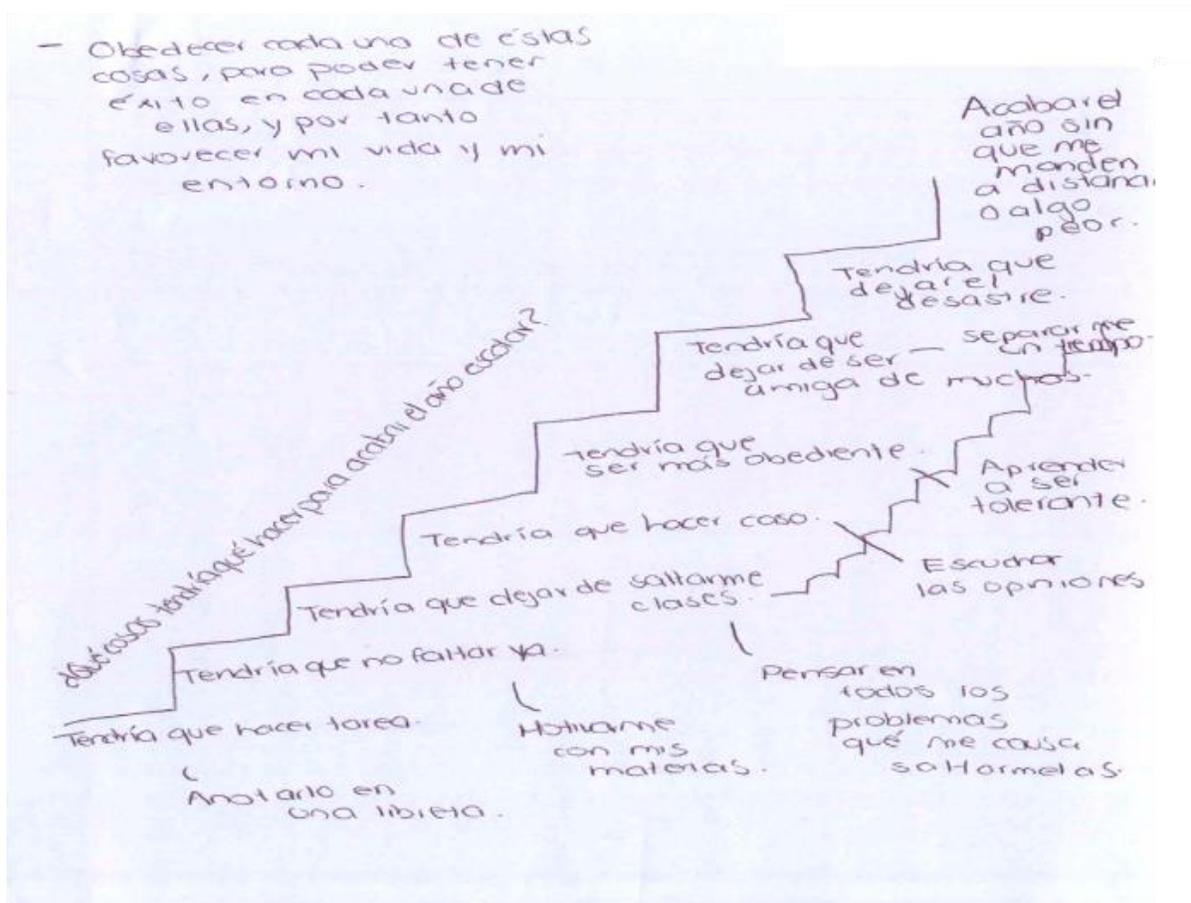
Posteriormente se les dice que, si alguien quiere compartir su viaje, puede hacerlo o en su defecto también pueden escribirlo o dibujarlo.

Sesión 3 (Hi): Reconstruyendo metas y caminos

Retomando metas a futuro (ejercicio de la escalera)

Para este ejercicio se les entrega una hoja en blanco y una pluma o lápiz y se les pide que en ella dibujen una escalera (se les muestra un ejemplo para evitar la diversidad de diseños). En cada peldaño deben escribir qué tendrían que hacer para terminar el año escolar.

Un ejemplo de lo escrito por los participantes del taller:



Una vez que terminan el ejercicio se les pide que le tomen una fotografía con su celular, para que tengan presente las cosas que tienen que hacer para acabar el año escolar sin que reprobren o los pongan a distancia por su mal comportamiento.

Explorando las zonas de tensión muscular

En este ejercicio se solicita a los adolescentes poner atención en la percepción de su cuerpo (puede ser respiración, temperatura del ambiente, aromas, sonidos). Esto mientras realizan respiraciones lentas y profundas por la nariz. Simultáneamente se les pide que imaginen que tienen un escáner gigante y con él van a comenzar a escanearse desde la cabeza hasta los pies y mientras lo hacen, van a tratar de ubicar en qué zonas de su cuerpo sienten tensión cuando se enojan (se les puede dar la libertad de ir a su ritmo o si se distraen, puede indicárseles las partes del cuerpo por donde pasa el escáner).

Una vez que realizaron el recorrido de cabeza a pies, se les pide que hagan el recorrido inverso (de pies a cabeza) y en cada zona que hayan sentido tensión, van a detener el escáner para hacer 3 respiraciones profundas, sintiendo con cada respiración cómo se va relajando esa parte de su cuerpo. Una vez que han sentido que esa zona se relaja, aunque sea un poco, se les pide que continúen avanzando con el escáner hasta llegar nuevamente a la cabeza.

Una vez que terminen hay que solicitar poner atención en la respiración y percibir cómo se siente estar en un cuerpo tranquilo y relajado. Para finalizar se les pide que archiven en su memoria esta sensación de habitar en un cuerpo relajado.

Reordenando sensaciones en tiempo-espacio (La cajonera)

En este ejercicio se les pide poner atención en la percepción de su cuerpo (puede ser respiración, temperatura del ambiente, aromas, sonidos) mientras respiran lenta y profundamente. Una vez relajados, se les solicita cerrar los ojos e imaginar que su cuerpo es como una cajonera donde se guarda la ropa. Se les pide que seleccionen tres partes de su cuerpo y en cada una de ellas van a imaginar un cajón; en el primero deben acomodar las cosas que los hacen sentir orgullosos de ellos mismos (se da un tiempo o se van indicando el número de piezas a guardar). En el segundo que guarden la emoción que les da cuando logran algo (nuevamente se les da un tiempo). Se les pide que vayan a la parte de su cuerpo donde se encuentra el tercer cajón, en donde deben poner la razón por la que todos los días asisten a la escuela (igualmente se les da tiempo o se les sugieren razones).

Se les comenta que al ser esta cajonera un espacio propio, cuando requieran recordar la razón que tienen para asistir a la escuela, el gusto que les da lograr sus metas o lo que los enorgullece, pueden hacerlo. Que cuando se sientan mal o molestos, recurran a su cajonera.

Después se les pide que nuevamente tomen conciencia de su respiración, que hagan tres respiraciones profundas, y a la tercera se estiren y abran los ojos.

Sesión 4 (Hi): Empatando con el otro

Ejercicio de espejo

Este ejercicio se realiza en parejas y se puede emplear para trabajar la empatía entre pares. Para comenzar el ejercicio se les pide a los adolescentes que se pongan en parejas y se coloquen uno frente al otro con una distancia de metro y medio entre ellos. Les pedimos primero que observen la respiración del otro.

Se les dice que quienes se encuentran del lado derecho del coordinador deben tratar de igualar la respiración de su compañero, y cuando se les dé la indicación hacen cambio de rol. Cuando ambos hayan logrado esto, pueden pasar a la siguiente parte del ejercicio.

Para esta segunda parte, usando la misma dinámica de cambio de roles: se les pide imitar los movimientos de su compañero. Los movimientos pueden variar de velocidad: ser más lentos o rápidos o combinar ambas velocidades, pero tienen que ser ejecutados en espejo (repetir los movimientos al mismo tiempo que su compañero los está realizando).

Después de tres o cinco minutos se indica el cambio de rol. Éste puede realizarse múltiples veces, cambiando cada vez la premisa, como por ejemplo, los movimientos pueden ser más rápidos o pueden desplazarse por el patio, o pueden distanciarse más, etc.

Invasión del espacio vital

Este ejercicio se realiza en parejas y los roles de los participantes son dos: un rol activo y otro inactivo, que se intercambian. Quien juega el rol activo podrá acercarse al otro o hacer cualquier movimiento (es muy importante poner énfasis en que no está permitido tocar, soplar o arrojar nada), mientras que el rol **inactivo** permanecerá inmóvil, como estatua, sin responder a nada de lo que diga o haga el rol activo. Posteriormente cuando se dé la indicación, harán cambio de rol: el activo se volverá inactivo y a la inversa.

Cuando se hace el cambio de rol, se les comenta que lo que experimentaron al estar en el rol inactivo (no poderse mover), es lo que ocurre en una situación de violencia, cuando alguien no se puede defender del agresor, razón por la que es importante vivenciar lo que ocurre en el otro antes de reaccionar como generalmente lo hacen (ejerciendo violencia en el otro).

Por último, se les indica cerrar los ojos y respirar lenta y profundamente. Luego de relajarse se les pide que recuerden una situación donde hayan jugado el rol de víctima de la violencia. Se les pregunta ¿qué sensaciones corporales sienten?, ¿en qué parte de su cuerpo? y ¿cómo representarían esta sensación usando una postura corporal? Cuando todos hayan adoptado esta posición, se les pide que respiren profundamente y que comiencen a mover su cuerpo, que hagan una última respiración profunda y al exhalar se estiren y sacudan piernas y brazos para desconfigurar ese estado corporal.

Sesión 5 (Hi-Pa): Entablando acuerdos y comunicación

(No se llevó a cabo)

Sesión 6 (Hi): Perspectivas

Trabajando con el miedo

Se les pide que traten de recordar cuando vieron a alguien triste y la postura corporal que tenía esa persona (cabeza agachada, hombros echados hacia adelante, espalda curva y pasos más lentos que de costumbre). También se les pide que traten de recordar a alguien muy feliz, cuya postura es completamente diferente a la de alguien triste: hombros hacia atrás, mirada abierta, cabeza recta y sonrisas, incluso da la sensación de ligereza.

Se les comenta que los actores saben usar estas posturas corporales para representar un papel e incluso saben modificar el ritmo de su respiración para evocar emociones.

Se les pide colocarse en un lugar donde no entren en contacto con los demás y que tomen conciencia de su respiración, inhalando y exhalando lenta y profundamente. Después de cinco respiraciones, pedirles cerrar los ojos y recordar una situación donde hayan sentido miedo. Una vez que ubicaron el recuerdo, se les pide que traten de sentir ¿en qué parte de su cuerpo sienten ese miedo? ¿Ese miedo se siente como un vacío, como algo pesado que impide

moverse o ¿cómo se siente? Se les pide que una vez que ubicaron ese miedo regresen su atención a la respiración y que visualicen cómo con cada respiración, ese miedo se va haciendo más pequeño, más ligero y va apareciendo en su lugar una luz cálida. Se les indica que ahora van a permitir que esa luz se vuelva más grande, y simultáneamente mover sus hombros hacia atrás y sentir cómo esa luz los hace más ligeros, hasta dibujar una leve sonrisa en su rostro. Se les pide que se queden con esa sensación de luz cálida y nuevamente pongan atención en su respiración. Posteriormente se les pide que abran poco a poco sus ojos, cada quien a su propio ritmo, tomando conciencia de su entorno y de cómo a través de la respiración pueden ayudarse a minimizar el impacto de las emociones.

Proyectando el futuro: creación de un cuento vivencial

En este ejercicio se les pide imaginar 3 escenarios y definirlos con una postura corporal. El primero es en el tiempo presente; el segundo en tiempo futuro y refiriéndose a quien no quieren ser, y el tercero nuevamente es en tiempo futuro, pero en relación con quien sí quieren ser.

Se les pide que respiren profundamente y cierren los ojos para poder visualizar el primer escenario (tiempo presente) y respondan las siguientes preguntas ¿dónde estoy? y ¿quién soy? Ahora se les pide adoptar una postura corporal que represente este tiempo presente y memorizarla. Luego de esto, dar un paso a la derecha para adoptar el nuevo escenario. Se les pide que, para desconfigurar el cuerpo del primer escenario, sacudan sus brazos y piernas y hagan tres respiraciones profundas. Luego entrar en el segundo escenario: el futuro de quien no quiero ser. Para este escenario las preguntas que tiene que responder son ¿quién no quieren ser? y ¿dónde no quieren estar? Igualmente, se les indica que

una vez que tengan la imagen de quien no quieren ser, la representen con una postura corporal, la conserven por un momento y que al sentir que no quieren estar ahí, den un paso a la derecha para salir de esa posición, mientras sacuden brazos, piernas y mueven todo su cuerpo para desconfigurar esa posición. Por último, se les indica que entrarán en el tercer escenario, el futuro que sí quieren, como quieren ser y donde quieren estar: el lugar que tienen mentalizado, al que quieren llegar. Se les pide que igualmente adopten una postura corporal que represente ese futuro deseable. Una vez que todos los participantes adoptaron la postura, se les pide que tomen conciencia de esa postura y que respondan ¿qué se siente estar ahí? y ¿cómo se sienten? Se les indica que archiven esa postura en su memoria y que no olviden que eso tienen como meta. Se les pide que hagan tres respiraciones profundas y den un paso a la derecha para volver al presente, pero esta vez sin dejar esa sensación corporal de cómo se sentirán cuando alcancen ese futuro deseable.

Sesión 7 (Hi): Deconstruyendo la violencia

Mesa de trabajo sobre la violencia

Para este ejercicio se les dice que llevarán a cabo una mesa de discusión sobre la violencia, para la que se sentarán en círculo y tendrán una hoja para que en grupo anoten sus reflexiones. Se les expondrán algunas características de la violencia y cómo los medios de comunicación a través de las películas y las series la embellecen (el violento es generalmente el protagonista, nunca va a la cárcel, nunca tiene remordimientos, nunca lo rechazan los demás y sobre todo, nunca se despeina).

Luego de la exposición, se les pide discutir y escribir sus respuestas a las preguntas ¿qué es la violencia? y ¿cómo se puede evitar?

Sesión 8 (Hi): Creando alternativas de individuación

Creando el bunker

Se les explica qué es un bunker, mencionando que ahí se guardan las cosas que más apreciamos.

Se les pide que se coloquen en un lugar donde no entren en contacto con los demás, que cierren los ojos y respiren profunda y lentamente. Simultáneamente se les pide poner atención en los sonidos⁵¹ que hay a su alrededor. Después, que imaginen cómo sería su bunker, ¿qué tamaño?, ¿qué color?, ¿qué muebles?, ¿qué música? y lo más importante, ¿qué cosas preciadas guardarían en él?

Se les indica que una vez que guardaron todo lo que necesitan, se queden un momento ahí, rodeados de lo más valioso para ellos.

Unos minutos después, se les pide que traten de identificar, de las acciones que realizan, cuáles pueden vulnerar la seguridad de su búnker y cuáles lo fortalecen.

⁵¹ En este ejercicio de percepción auditiva, se guía a los alumnos para que puedan apreciar los sonidos, yendo desde el más intenso (en mi caso fueron aviones), hasta el más ligero, los sonidos que producía un grupo que realizaban educación física.

Por último, se les pide que imaginen que ese búnker es portátil y que pueden guardarlo en una parte de su cuerpo; puede ser en la frente, en el pecho, en un brazo, en la mano, donde cada uno quiera. Se les indica que ese búnker estará ahí para que entren siempre que necesiten recordar qué es lo máspreciado para ellos. Se les pide que con sus manos coloquen en una parte de su cuerpo el búnker y que hagan tres respiraciones profundas y después se estiren y abran los ojos despacio.

Sesión 9 (Pa-Hi): Herramientas encontradas

Viendo sin los ojos

Este ejercicio se debe realizar en un lugar cerrado para que padres e hijos, se puedan desenvolver cómodamente sin tener la sensación de estar siendo observados por toda la escuela.

Este ejercicio es de contacto corporal y queda estrictamente restringido para realizarse sólo entre padres e hijos. Así se les explica a los padres, para que sepan que en ningún otro ejercicio o sesión se ha trabajado el contacto corporal.

Se les pide que con sus hijos ocupen una sección del salón, que se coloquen frente a ellos y realicen tres respiraciones profundas.

Los padres tendrán el rol activo y los hijos se quedarán quietos, para luego hacer cambio de rol. Se les pide a todos los participantes que cierren los ojos y por un

momento imaginen que son un ser de otro planeta y que, en lugar de ver con los ojos, como los seres humanos, ellos ven a través de sus manos.

Los padres van a tratar de conocer a ese otro ser que está frente a ellos con sus manos, y se les pide que de una forma muy suave las dirijan hacia la cabeza de ese otro ser y exploren su rostro, que traten de reconocerlo, que tomen conciencia de la textura y forma que tiene, y con esa información descubran quién es.

Posteriormente se les pide que hagan cambio de rol: los papás se quedarán quietos mientras sus hijos exploran su rostro con sus manos.

Para finalizar este ejercicio los padres le contarán a los hijos qué descubrieron al tocarlos y los hijos también comentarán de qué se dieron cuenta al tocar a sus padres.

Si los participantes fueran un poco tímidos y no pudieran decir qué experimentaron, se sugiere contar con hojas de papel o post-it para que en ellos puedan escribir tanto padres como hijos lo que sintieron.

Sesión 10 (Hi): Juego de rol

Juego de rol

Para este ejercicio se les indica a los adolescentes que se trabajará como en un juego de rol o un videojuego. Se les explica que el ejercicio se realizará por niveles.

Primero se les pide que ocupen un lugar en el patio donde no entren en contacto con alguien más, que respiren profundamente e imaginen que son un personaje de un juego.

Deben poner atención en la temperatura, ¿hace frío?, ¿hace calor?, ¿pueden sentir el viento? Mientras están atentos a estas sensaciones corporales, continúan respirando lenta y profundamente.

Ahora se les pide que imaginen ¿cómo es el escenario de un juego?, ¿es de día o es de noche?, ¿es de hielo, es un desierto o es un pantano?

Se les indica que, como va empezando el juego, se encuentran en un primer pueblo donde pueden construir su equipamiento, pero no tienen muchos accesorios para construir armas o armaduras, así que por el momento sólo pueden construir una armadura, y los materiales con los que van a construirla son las cosas que generalmente hacen en clase: echar relajo, pelearse o no poner atención. Después se les pide comiencen su viaje del pueblo uno al dos y que traten de pasar ese primer nivel del juego, sólo con su armadura.

Se les dice que con mucha dificultad logran llegar al segundo pueblo en el que pueden cambiar los restos de su armadura por tiempo (que es la moneda de ese reino), con lo cual podrán comprar otro material para construir un arma. Los materiales que podrán usar para ello son aquellas cosas que generalmente no hacen en clase, como poner atención, obedecer a los maestros y entregar trabajos y tareas. Se les pide que imaginen que con esos materiales construyeron un arma

muy potente y con ésta continuarán su viaje del segundo pueblo hacia el tercero, consiguiendo con ello atravesar el segundo nivel del juego.

Se les dice que por fin llegan al tercer pueblo y se les pregunta ¿cómo les fue?

Por último, se les dice que, en ese tercer pueblo, gracias al esfuerzo que han hecho, encuentran tanto los materiales de las cosas que les gustan hacer en la escuela como aquellas que no les gustan tanto. Se les dice que, como se han dado cuenta, en este viaje no pueden llevar sólo armadura o sólo un arma, sino equiparse con ambas para avanzar en el juego. Se les indica que ahora pueden seleccionar los materiales para construir una armadura ligera y más poderosa, como por ejemplo, poner atención y hacer las tareas.

Se les dice que, una vez que estén listos, pueden realizar la parte final de su viaje y enfrentarse con el jefe final del juego, y al terminar la batalla, sin abrir los ojos, levanten la mano para saber que han logrado el triunfo.

Por último, se les pide que compartan con los demás ¿cómo les fue?

Ciclo de acción 2. Ejercicios modificados

En esta sección sólo figuran los ejercicios que fueron modificados para la segunda aplicación. Los ejercicios que no figuren en esta sección, será porque no fueron modificados.

Sesión 5 (Hi): Inventando un futuro

Recordando alguna situación

Para este ejercicio se les pide poner atención en la percepción de su cuerpo (puede ser respiración, temperatura del ambiente, aromas, sonidos) mientras respiran lenta y profundamente. Una vez que se relajaron, se les pide cerrar los ojos y recordar el último problema, pelea o discusión que tuvieron en la escuela.

Se les pide recordar ¿cómo comenzó?, ¿dónde estaban? y ¿con quién? Posteriormente, recordar qué sensaciones corporales experimentaron antes de reaccionar ¿sintieron calor, tensión, miedo? ¿qué sintieron? Después se les pide visualizar esa situación e imaginar otra forma de reaccionar, otras actitudes, y responder ¿qué podrían hacer diferente para no meterse en un problema mayor?

Se les solicita respirar profundamente y visualizarse haciendo las cosas de otro modo, reaccionando de otra forma, evitando meterse en problemas o recibir un citatorio. Se les pide que traten de percibir ¿cómo se sienten con este cambio?

Por último, se les pide que archiven en su memoria estas acciones que hicieron de manera diferente, así como la sensación que les generó no meterse en problemas. Se dan algunos minutos para que se visualicen haciendo estas acciones y se les pide que nuevamente pongan la atención en su respiración. Luego de tres respiraciones profundas, abrir los ojos, y pedirles que compartan con el grupo las alternativas que encontraron para reaccionar de otra forma.

Sesión 8 (Hi): Creando alternativas de individuación

Carta sin remitente

Para este ejercicio se reparte a los participantes una hoja y una pluma o lápiz. Se les pide que recuerden a algún familiar a quien nunca pueden decirle lo que piensan, porque se sienten poco valorados por él o porque no encuentran las palabras para decirle lo que piensan.

Se les solicita que en la hoja que tienen le escriban una carta a ese familiar, diciéndole todo lo que piensan. Se les advierte que al concluir la sesión, dicha carta se autodestruirá, así que pueden escribirla con toda confianza y soltura.

Al concluir la carta, se les pide que respiren profundamente, cierren los ojos e imaginen que están enfrente de ese miembro de su familia. Antes de iniciar deben respirar y relajarse, y entonces decirle lo que piensan. Se dan alrededor de cinco minutos para que terminen este diálogo y luego se les indica nuevamente poner atención en su respiración. Se les pregunta ¿una vez que se tranquilizaron fue más fácil hablar con este miembro de su familia?

Al terminar la sesión se les pide que pongan las cartas en el centro; se juntan, se rompen y se meten en una botella con agua, para que los adolescentes tengan la confianza de que esas cartas fueron destruidas.

Sesión 10 (Hi): El cofre

Para realizar este ejercicio se les pide que ocupen un lugar donde no entren en contacto con los demás y que pongan su atención en la percepción de su cuerpo (puede ser respiración, temperatura del ambiente, aromas, sonidos) mientras respiran lenta y profundamente. Una vez relajados, cerrar los ojos e imaginar que enfrente de ellos aparece un cofre al que deben observar ¿de qué tamaño es?, ¿de qué materiales está hecho?, ¿qué color o colores tiene? Se les pide que abran ese cofre y ahí coloquen todo lo aprendido en este taller, las herramientas que conocieron para no reaccionar de forma repentina y violenta, para evitar meterse en problemas y terminar la secundaria sin que los manden a distancia.

También se les pide que en una parte especial de ese cofre guarden la imagen de quién sí quieren ser en un futuro ¿Cómo se ven en el futuro?

Se les pide que una vez que terminen de guardar todo en su cofre, levanten la mano. Cuando todos lo hicieron, se les pide que guarden el cofre en alguna parte de su cuerpo, puede ser en una mano, en la frente, en un brazo, en un pie, en cualquier parte de su cuerpo donde lo tengan siempre presente y, cuando lo necesiten, puedan tener acceso a él.

Se les dice que una de las virtudes de ese cofre, es que ahora forma parte de ellos, así que cuando necesiten recordar cómo reaccionar ante alguna circunstancia o cuando quieran ver cómo serán en un futuro si se esfuerzan, sólo tendrán que abrir el cofre y observar.

Por último, se les pide que hagan tres respiraciones profundas y a la tercera abrir sus ojos.