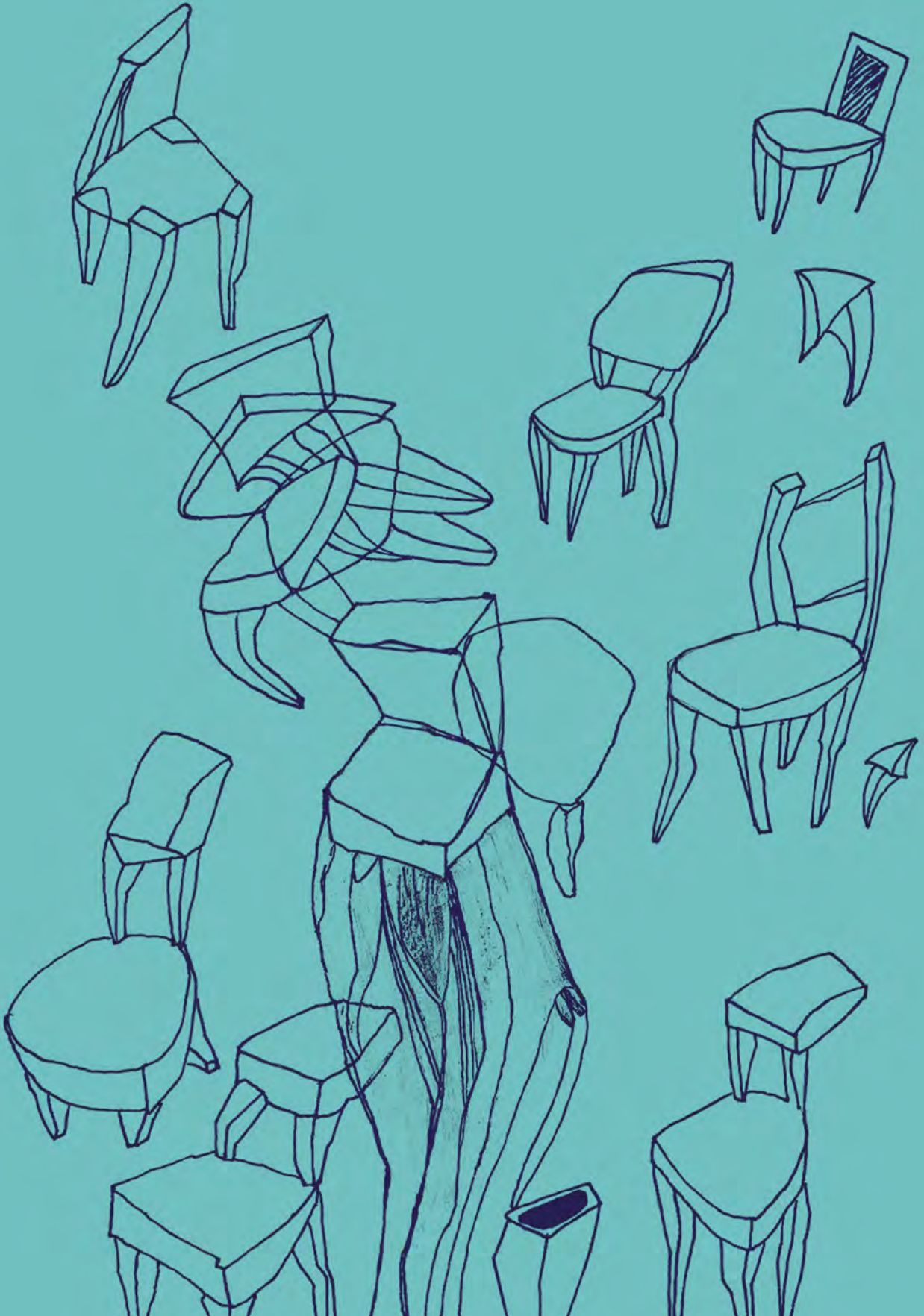


Temachtiani

ISSN: 1870-6576

maestro



directorio

Dr. Eruviel Ávila Villegas Gobernador Constitucional del Estado de México
 Lic. Raymundo Edgar Martínez Carbajal Secretario de Educación
 Lic. Jorge Alejandro Neyra González Subsecretario de Educación Básica y Normal
 Mtro. en Sociología J. Eugenio Martínez Gutiérrez Director General de Educación Normal y Desarrollo Docente
 Profra. María Isabel Bustos Martínez Directora de Formación y Actualización Docente
 Profra. Alejandra Iliana Acolt Hernández Subdirectora de Educación Normal

CONSEJO DIRECTIVO

Profra. Sara Graciela Mejía Peñaloza Directora de la Escuela Normal No. 3 de Toluca
 Dra. Josefina Reyes Pedraza Subdirectora Académica
 Profr. Edmundo Darío Soteno Tahuilán Subdirector Administrativo

COORDINADORA EDITORIAL

Profra. Sandra Isabel Guadarrama Rojas

COORDINADORA DE ESTE NÚMERO

Dra. Luz María Velázquez Reyes

COMITÉ EDITORIAL

Profra. Elvia Esmirna Colín Meneses, Mtra. Alma del Consuelo Espinosa Zárate,
 Profr. Antonio Rodríguez Cardeño, Mtro. Ángel Miranda Torres,
 Lic. Hermilo Carrillo Medrano.

DISEÑO GRÁFICO

Lic. Hermilo Carrillo Medrano

OBRA ARTÍSTICA

Erandi Carranza

CERÁMICA

Miguel Ángel Sánchez González

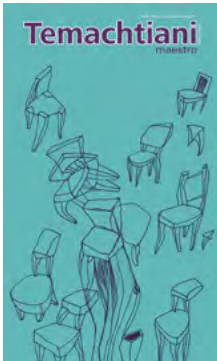
COLABORADORES

Alejandro Castro Santander, Azucena Ochoa Cervantes, José Juan Salinas de la Vega, Karitina Gudiño Castañeda, Cristina Uresti Zapata, Lorena Rodríguez Barrueta, Luz María Velázquez Reyes, Juana María Guadalupe Mejía Hernández, Ángel Miranda Torres, Alicia Estela Pereda Alfonso, Úrsula Zurita Rivera, César Vladimír Rivera Millán, Ana Laura González Fuentes, Esthela Ávila Santibañez, Sandra Isabel Guadarrama Rojas, Julio Sánchez Malvaez, Oliva Yanet Reyes Tinajero

TEMACHTIANI, Año 8, Números 18 julio-diciembre de 2013, es una publicación semestral editada por la Escuela Normal No. 3 de Toluca, a través de Producción Editorial. Extensión y Vinculación Académica, Pino Suárez Sur No. 1100, Col. Universidad, Toluca, México, C.P. 50130, Tel./Fax 212-34-16, 212-21-97, http://normal3toluca.tripod.com/, editorialn3t@gmail.com, normal3toluca@gmail.com. Editor responsable: Ángel Miranda Torres. Reservas de Derechos al Uso Exclusivo No. 04-2013-022212373100-102. Autorización Consejo Editorial de la Administración Pública Estatal CE: 205/05/01/13-02. Este número se terminó de imprimir el 5 de diciembre de 2013, con un tiraje de 400 ejemplares. ISSN: 1870-6576

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

Queda estrictamente prohibido la reproducción total o parcial de los contenidos e imágenes de la publicación sin previa autorización de la Escuela Normal No. 3 de Toluca.



Portada

Título: "Silla"
Técnica: Tinta



Índice

— Bullying —

05

A convivir sin violencia también se aprende

Alejandro Castro Santander

15

El conflicto en la organización escolar: el punto de vista de estudiantes de secundaria de la ciudad de Querétaro (México)

Azucena Ochoa Cervantes, José Juan Salinas de la Vega, Karitina Gudiño Castañeda y Cristina Uresti Zapata

30

Experiencias de violencia de estudiantes en la escuela

Lorena Rodríguez Barrueta

48

Sexting. De juego amoroso a venganza a través de las tic

Luz María Velázquez Reyes

68

"Vida juvenil y violencias entre chicos y chicas de secundaria"

Juana María Guadalupe Mejía Hernández

85

— Dossier —

Sortilegio de saberes: las imágenes, lúdico y las formas

Ángel Miranda Torres

87

Régimen de género, indisciplinas y violencias en la escuela. Estudio de caso

Alicia Estela Pereda Alfonso

105

La legislación sobre la convivencia, la seguridad y la violencia escolar en México

Úrsula Zurita Rivera

119

Estrategias de atención a la violencia escolar en Estados Unidos de América. Revisión

César Vladimír Rivera Millán

130

Violencia entre desiguales: cuando el profesor deja de ser un modelo a seguir

Ana Laura González Fuentes

139

El dating violence (violencia en el noviazgo) en los alumnos de educación media superior un problema emergente

Esthela Ávila Santibañez

146

Lulú: Ayer te soñé. A la memoria de Lourdes Peñaloza García

Sandra Isabel Guadarrama Rojas

151

Seguro escolar contra accidentes

Julio Sánchez Malvaez

152

Red interinstitucional para la convivencia escolar sin violencia

Oliva Yanet Reyes Tinajero

La dinámica acelerada de la vida nos hace perder de vista los hechos que se han vuelto cotidianos, pero que están ahí y se desarrollan en silencio, por lo que es necesario reconocerlos y reflexionar sobre ellos, así entonces, hablar sobre violencia es un tema además de vigente, ineludible; ya que en la medida en que conozcamos los alcances del problema, sus causas y sus consecuencias, estaremos mejor preparados como sociedad para poder enfrentarlos y resolverlos.

En consecuencia, el presente número gira en torno al tema de la violencia escolar, ya que como parte de las gestiones de la Escuela Normal No. 3 de Toluca, está fomentando diversas acciones encaminadas a la prevención y detección de situaciones que atenten en contra de la buena convivencia, ya que una competencia fundamental para la vida del siglo XXI es la inteligencia emocional, lo cual nos conducirá a la tolerancia y a las buenas relaciones con los otros.

Así entonces, esta revista que en su número actual se presenta como una publicación temática, en donde uno de los objetivos fundamentales es extender las redes de colaboración y con ello acudir a nuevos y distintos conocimientos, así como experiencias sobre el trabajo educativo, encamina la labor docente y académica a cumplir con las exigencias que la realidad actual demanda, permitiendo organizar, fomentar y mejorar la formación de la comunidad escolar.

Dado lo anterior, este número cuenta con la participación de educadores, pedagogos e investigadores que representan a distintas instituciones, lo cual es un medio de vinculación con otros sectores de la sociedad, como lo es el Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México, la Universidad Nacional Autónoma de México, la Universidad Autónoma de Querétaro y la Universidad Pedagógica Nacional. Dichos vínculos se extienden al ámbito internacional, contando con la participación de un representante de la Universidad Católica de Argentina. Además, es importante enfatizar la destacada colaboración de la Dra. Luz María Velázquez Reyes, quien acertadamente ha coordinado este número temático.

En consecuencia, abordar el tema de la violencia es dar cuenta del esfuerzo y compromiso de una comunidad de aprendizaje que está convencida que la generación de pensamiento pedagógico es una obligación para quienes son formadores de docentes.

Profra. Sara Graciela Mejía Peñaloza

bullying



“Tiempo de lavado”
Grafito/ Tiza sobre papel de algodón

A convivir sin violencia también se aprende

Alejandro Castro Santander *



* Director General del Observatorio de la Convivencia Escolar (Universidad Católica Argentina); integrante de la Cátedra UNESCO de Juventud, Educación y Sociedad (Universidad Católica de Brasilia, Brasil); miembro del Consejo de Directores del Observatorio Internacional de Violencia Escolar (Universidad Bordeaux 2, Francia).

En la actualidad no sólo se nos juzga por lo más o menos inteligentes que podamos ser ni por nuestra formación o experiencia, sino también por el modo en que nos relacionamos con nosotros mismos y con los demás.

Daniel Goleman, 1998.

Los educadores observan a diario que sus alumnos, además de diferenciarse por su nivel académico, también lo hacen por su inteligencia emocional. No hace mucho más de dos décadas que la ciencia insiste, ya con pruebas contundentes, en que las habilidades emocionales (personales y sociales) influyen de forma decisiva en la adaptación psicológica del alumno en clase, en sus logros académicos y en su futuro laboral. La adaptación emocional de un niño a largo plazo, así como su desarrollo académico y cognitivo y su sentido de ciudadanía, deben ser estimulados en diversas oportunidades para fortalecer la competencia social durante la niñez.

Enseñar a convivir en un mundo complejo, en el que se entremezclan y superponen los valores más diversos y en el que no todo es ejemplar, es una de las funciones básicas que las sociedades desarrolladas reconocen a sus sistemas educativos. Hoy poseemos suficiente información como para fundamentar la importancia de que los niños y niñas, a edad temprana, hayan adquirido a través de una adecuada alfabetización de las emociones, la habilidad de socializarse por lo menos en un grado mínimo, ya que, de lo contrario, existiría una alta probabilidad de riesgos en diversos ámbitos de su vida adulta.

La ciencia ha constatado la importancia de la gestión de las emociones y de su prioridad frente al aprendizaje de los contenidos académicos incluso, para algunos investigadores, la adquisición de valores queda en segundo plano si antes no se alfabetizan las emociones.

Por esto, si existe una habilidad para comprender las emociones propias y ajenas y una capacidad para regularlas y expresarlas, es decir, si existe lo que se llama inteligencia emocional, esa habilidad puede ser mejorada mediante la educación. Por tanto, es posible mejorar las relaciones humanas, reconociendo nuestras emociones controlándolas y aprendiendo a reconocer y a comprender las emociones de los otros.

► Enseñar y aprender a vivir con los demás en la escuela

Si me preguntaran sobre la revolución que se nos viene encima y que nos va a desconcertar a todos, respondería, sin vacilar, la irrupción del aprendizaje social y emocional en nuestras vidas.

Eduard Punset, 2012.

Las investigaciones realizadas a este respecto indican que las habilidades sociales no mejoran por la simple observación ni por la instrucción informal; se necesita una instrucción directa.

Hoy se tiene claro que determinadas habilidades, por ejemplo, algunas relacionadas con la solución de problemas cognitivo-sociales, no se adquieren si no se realizan actividades educativas de forma intencional. Además, los niños que tienen déficit o problemas en su habilidad social no adquieren la competencia social por la mera exposición al comportamiento de sus compañeros socialmente hábiles, y para que esto se produzca, se necesita una intervención directa, deliberada y sistemática. Esto es así, porque los niños inhábiles socialmente no desarrollan la competencia social por la mera exposición al comportamiento de sus compañeros socialmente más hábiles.

A continuación, sintetizamos nuestra posición acerca de la conveniencia de contemplar dentro del currículum la enseñanza y promoción de las habilidades sociales:

1) *La enseñanza de las habilidades sociales es competencia y responsabilidad clara de la institución escolar junto a la familia y en coordinación con ella.* El aula, la escuela, es el contexto social en el que los niños

y adolescentes pasan gran parte de su tiempo relacionándose entre sí y con los adultos; la escuela constituye, entonces, uno de los entornos más relevantes para el desarrollo social y, por tanto, para potenciar y enseñar habilidades sociales a los alumnos.

2) *Es preciso que el Gobierno escolar afronte explícitamente el tema de la competencia interpersonal.* Tiene que enfatizar la importancia de este tema por medio de distintas estrategias entre las que podemos señalar como ejemplo, la inclusión sistemática del tema en la formación inicial de los docentes de todos los niveles educativos, la elaboración de orientaciones y materiales para la formación permanente de los docentes y los equipos psicopedagógicos y la promoción de la investigación.

3) Es conveniente la formación de los docentes y de todos los profesionales de la educación en el campo de las habilidades de interacción social. Mencionamos aquí de la capacitación tanto en el aspecto estrictamente profesional (*aumento de las habilidades sociales que optimizan la tarea educativa en el aula con los alumnos y con el resto de personas que forman la comunidad educativa*) como en el personal (para aumentar la propia competencia emocional social).

4) Es necesario que, en la escuela, las habilidades sociales se enseñen directa y sistemáticamente. Hay que buscar un lugar dentro del currículum escolar, ya que deben formar parte del currículum formal y es preciso hacer explícitas las intenciones educativas al respecto.

Todo esto implica asumirlo y contemplarlo explícitamente y desarrollar acciones concretas, respecto del:

- *Proyecto Educativo Institucional (PEI)*: documento donde se debe reflejar el tipo de persona que queremos formar y, por tanto, debe quedar constancia de la dimensión interpersonal de la educación de nuestros alumnos y alumnas.

- *Proyecto Curricular (PCI)*: documento donde el área interpersonal debe estar presente en los acuerdos, las decisiones que se tomen respecto del qué, cómo y cuándo enseñar y evaluar.

- *Organización escolar*: delimitando y señalando un tiempo en el horario, planificando recursos y estableciendo espacios.

- *Programación*: implica establecer expectativas de logro y contenidos, planificar las actividades a realizar, delimitar estrategias de evaluación y diseñar actividades y materiales para los alumnos, que potencien y favorezcan la promoción de la adecuada conducta.

- *El trabajo con las familias*: es conveniente establecer sistemas de información, coordinación y labor compartida colegio-familia, respecto de la conducta interpersonal. Todo esto nos lleva a poner de manifiesto la necesidad de incluir programas de enseñanza de las habilidades sociales dentro del currículum educativo habitual en todos los niveles, con un doble objetivo: por una parte, de promoción de la adecuada competencia social y de prevención de posibles desajustes en los alumnos “sin” dificultades, y por otra parte, de intervención con el alumnado de riesgo y con los que presentan problemas de incompetencia social.

► La formación inicial y continua de los docentes.

Formar competencias reales durante la etapa escolar general supone una transformación considerable de la relación de los profesores con el saber, de sus maneras de dar clases y, a fin de cuentas, de su identidad y de sus propias competencias profesionales.

Perrenoud, 1999.

Si existe algo que puede derrumbar todos los esfuerzos por enseñar a nuestros alumnos habilidades sociales y que éstas den como resultado un niño o adolescente competente socialmente, es la ausencia de formación de los mismos docentes para iniciar este proceso educativo.

Por esto, los docentes necesitan formación conceptual, procedimental y actitudinal para el desempeño de distintas funciones, ya que deben:

- Crear un clima escolar positivo, promoviendo la participación, la comunicación interpersonal, la asunción de responsabilidades y el aprendizaje cooperativo a través de técnicas y estrategias diferentes:
 - debates, asambleas, teatro, juegos cooperativos, trabajo por proyectos, talleres, rincones, círculos de calidad, fiestas, campeonatos deportivos, etcétera.
- Organizar el ambiente de aprendizaje:
 - distintas formas de distribuir el tiempo, de organizar el espacio, de agrupar a los alumnos, de elegir y utilizar materiales.
- Orientar a los niños hacia la autogestión y hacia la autodisciplina:
 - elaboración de contratos de trabajo, distribución compartida de responsabilidades, establecimientos de normas y principios de convivencia.
- Mantener determinadas actitudes en el trato con los niños y con los padres de las víctimas, de los niños que intimidan y de los que permanecen como espectadores.

- Incorporar nuevas estrategias de aproximación curricular, integrando al Proyecto Curricular (PCI) la Alfabetización Emocional:

- desarrollo de un programa de educación en valores y actitudes prosociales;
- desarrollo de habilidades emocionales y sociales básicas:

- * habilidades de comunicación y entrenamiento asertivo,
- * desarrollo de la empatía y la autoestima,
- * desarrollo de estrategias de autocontrol: programas de autocontrol de la agresión y/o la ira; programas de control del estrés y desarrollo de estrategias de resolución de conflictos.

▶ **Si nos importa revertir la violencia...**

La investigación nos está mostrando que por lo general, uno de cada tres niños en educación primaria no logra adaptarse a la convivencia con sus iguales, mientras que no tiene otro contexto social al que acudir. Luego, aquel joven que no encaja en la complejidad de las relaciones interpersonales, es muy posible que recurra con facilidad a las distintas formas de la violencia.

Las medidas preventivas pueden reducir los factores de riesgo, aumentar los factores de protección y tratar los factores determinantes de la violencia. Es por esto que muchos continuamos creyendo que la educación emocional es el mejor camino para prevenir y desaprender las violencias, porque, por inverosímil que hoy parezca para la sociedad, ante el enorme menoscabo que ha sufrido la escuela en las últimas décadas, todavía hay en ellas miles de educadores inquietos buscando a través de la formación de los niños un mejor futuro para nuestros pueblos.



Países con iniciativas de educación emocional (Informe de Evaluación Internacional de la Educación Emocional y Social de la Fundación Marcelino Botín 2008 y 2011).

Acompañar críticamente pero sin pretender controlarlo todo probablemente sea la alternativa más inteligente a la hora de tratar estos temas tan desafiantes. Es importante que los niños y adolescentes perciban que lo que les estamos ofreciendo es cuidado y no vigilancia, prevención y no represión, preocupación y no un modo de fiscalizar que nazca de la desconfianza.

► **Beneficios de los programas de alfabetización emocional**

- *Manejo de las emociones*: da mayor tolerancia ante las frustraciones y control del enojo, provoca menor cantidad de bromas, peleas e interrupciones de la clase, da mayor capacidad para expresar adecuadamente el enojo sin pelear, menos suspensiones y expulsiones, provoca menos comportamiento agresivo o autodestructivo, crea más sentimientos positivos sobre ellos mismos, la escuela y la familia, provoca mejor manejo del estrés y disminuye la soledad y la ansiedad social.

- *Las emociones*: genera más responsabilidad, da mayor capacidad de concentrarse en la tarea y prestar atención, disminuye la impulsividad, da mayor autocontrol y genera mejores calificaciones en las pruebas de rendimiento escolar.

- *Empatía e interpretación de las emociones*: genera mayor capacidad para comprender el punto de vista de otra persona, mejora la empatía y la sensibilidad para percibir los sentimientos de los otros y mejora la capacidad de escuchar.

- *Autocontrol emocional*: mejora en el reconocimiento y la designación de las propias emociones, da mayor capacidad para entender las causas de los sentimientos y ayuda al reconocimiento de la diferencia entre sentimientos y acciones.

- *Manejo de las relaciones personales*: aumento de la habilidad para analizar y comprender las relaciones, mejora en la solución de problemas planteados en las relaciones, mayor habilidad y actitud positiva en la comunicación, más popularidad y sociabilidad: actitud amistosa e interesada con sus iguales, mayor preocupación y consideración, mayor solicitud de parte de sus iguales, más actitud "prosocial" y armoniosa en grupo, mayor cooperación, ayuda y actitud de compartir y actitud más democrática en el trato con los otros.

Enseñar a la mente y al corazón es el nuevo desafío de la familia, de la escuela y de los medios de comunicación, apoyados por las políticas públicas. Porque mientras nuestros niños y jóvenes sean víctimas de la violencia, los adultos seremos responsables de la dimensión que alcance esta contagiosa enfermedad, la más peligrosa del nuevo siglo.



"Una mañana"
Cromolitografía

► **Criterios internacionales a tener en cuenta al diseñar, implementar y evaluar un programa de educación emocional en una escuela (adaptado de Pérez-González y Pena, 2011):**

- 1) Basar el programa en un marco conceptual sólido y en la investigación previa, haciendo explícito cuál es el modelo de inteligencia emocional o de competencias socio-emocionales que se adopta.
- 2) Especificar los objetivos del programa en términos evaluables y haciéndolos también comprensibles para los alumnos, de modo que puedan comprometerse en el cumplimiento de los mismos.
- 3) Realizar esfuerzos coordinados que incluyan a toda la comunidad educativa (familias, docentes, alumnos, orientadores, auxiliares, etc.) en el desarrollo de una comunidad de aprendizaje.
- 4) Asegurar el apoyo de los directivos, docentes y del resto de la comunidad educativa.
- 5) Incorporar el programa sistemáticamente a lo largo de varios años, de manera coordinada, integrada y unificada con el resto de las actividades de la escuela.
- 6) Emplear técnicas de enseñanza-aprendizaje activas y participativas, que promuevan el aprendizaje cooperativo y sean variadas, para así atender a los diversos estilos de aprendizaje de los alumnos.
- 7) Ofrecer oportunidades para practicar todas las facetas de la inteligencia emocional y favorecer su generalización a múltiples situaciones, problemas y contextos cotidianos.
- 8) Incluir planes de formación continua y asesoramiento del personal responsable del programa.
- 9) Incluir un plan de evaluación del programa antes, durante y al finalizar el mismo.
- 10) Usar diseños experimentales (grupo experimental y control), donde los indicadores de logro estén basados en pruebas de evaluación fiables y válidas, para conocer la eficacia (logro de objetivos de aprendizaje) del programa.

Bibliografía

BAUMAN, Zygmunt (2003): Modernidad líquida, Fondo de Cultura Económica (FCE)

BAUMAN, Zygmunt (2005): Amor líquido. FCE.

BISQUERRA, Rafael (Coord.); Punset, Eduard; Mora, Francisco; García Navarro, Esther; López-Casá, Élia; Pérez-González, Juan Carlos; Lantieri, Linda; Nambiar, Madhavi; Aguilera, Pilar; Segovia, Nieves; Planells, Octavi (2012): ¿Cómo educar las emociones? La inteligencia emocional en la infancia y la adolescencia. Esplugues de Llobregat (Barcelona) Hospital Sant Joan de Déu.

BRINGUÉ SALA, Xavier y SÁDABA CHALEZQUER, Charo (2008): La generación interactiva en Iberoamérica. Niños y adolescentes ante las pantallas. Ariel, Fundación Telefónica.

CASTRO SANTANDER, Alejandro (2006): Analfabetismo emocional. Ed. Bonum, Bs. As.

CASTRO SANTANDER, Alejandro (2009): Un corazón descuidado. Sociedad, familia y violencia en la escuela. Ed. Bonum, Bs. As.

CASTRO SANTANDER, Alejandro (2013): Depredador escolar. Bully y Cyberbully. Ed. Bonum, Bs. As.

CROSSETTE, Barbara (2011): 7 Mil Millones de Personas: su mundo, sus posibilidades. Estado de la Población Mundial 2011. Fondo de Naciones Unidas de la Población (UNFPA) octubre 2011.

GARDNER H. (2001): La inteligencia reformulada: las inteligencias múltiples en el siglo XXI. Ediciones Piados Ibérica S.A.

GOLEMAN, D. (1997): La Inteligencia Emocional. Javier Vergara Editor, S.A. Buenos Aires, Argentina.

GOLEMAN, D. (1998): La práctica de la Inteligencia Emocional. Barcelona, Kairós.

ONU (2011): World Population Prospects. The 2010 Revision, División de Población, Departamento de Asuntos Económicos y Sociales de Naciones Unidas, mayo 2011.

PÉREZ-GONZÁLEZ, J. C. (2012): Revisión del aprendizaje social y emocional en el mundo. En R. Bisquerra (Coord.), ¿Cómo educar las emociones? La inteligencia emocional en la infancia y la adolescencia (pp. 56-69). Esplugues de Llobregat, Barcelona: Hospital Sant Joan de Déu.

PERRENOUD, Philippe (1999): Construir competencias desde la escuela. Dolmen Ediciones S.A. Chile.

RICART, Daniel A. (2002): La escuela del siglo XXI. Editorial Dunken. Buenos Aires.

TOURAINÉ, Alain (1998): Podremos vivir juntos, FCE.

UNESCO (1996): Nuestra diversidad creativa, World Commission on Culture and Development Report, New York, UNESCO.

El conflicto en la organización escolar: el punto de vista de estudiantes de secundaria de la ciudad de Querétaro (México)

Azucena Ochoa Cervantes,*
José Juan Salinas de la Vega,
Karitina Gudiño Castañeda
y Cristina Uresti Zapata



* Docente de tiempo completo, Observatorio de la Convivencia Escolar. Universidad Autónoma de Querétaro.

La escuela ha sido diseñada como un sistema social con una organización específica para proveer un ambiente que promueva el crecimiento intelectual de los sujetos en desarrollo. Además de apoyar el desarrollo cognitivo de los alumnos, la escuela ofrece un contexto vital para el desarrollo social. La escuela se constituye así como el primer contexto social, después de la familia, que permite al alumno adquirir una nueva perspectiva sobre la interacción de sí mismo y, un sistema social que le muestra cómo relacionarse con adultos fuera de la familia y con sus pares. Las relaciones entre los actores del contexto escolar, generan una dinámica con formas de convivencia específicas, sin embargo, esta dinámica pudiera estar en ocasiones trastocada de tal forma, que genere una convivencia con elementos que propicien la violencia. Los innumerables intercambios que se establecen dentro de los espacios escolares, se enmarcan en diferentes tipos de interacciones, con reglas y códigos particulares, que generan contextos y sistemas que se interrelacionan e influyen entre sí.

Desde nuestro punto de vista, la forma en que nos relacionamos en el centro escolar se desarrolla de manera simultánea en diversos contextos que funcionan de manera interrelacionada, éstos deberían ser tomados en cuenta a fin de mejorar la convivencia y lograr los objetivos educativos. Retomando la postura ecológica de *Bronfenbrenner (1997)* para entender el desarrollo humano, enmarcado en diversos contextos naturales, proponemos dos dimensiones para el estudio de la convivencia: la personal y la institucional, esta última integrada a su vez por tres subsistemas: macro social (contexto), meso social (institución) y micro social (aula), tal como se muestra en la siguiente figura.

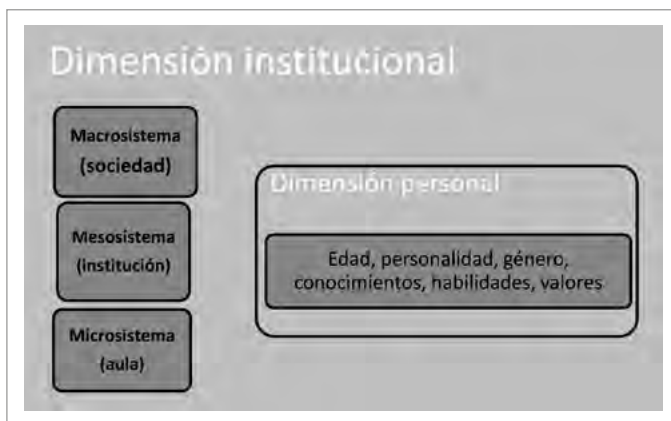


Figura 1. Modelo ecológico de la convivencia escolar

Retomamos la idea de este psicólogo pues consideramos, al igual que el autor, que el desarrollo humano es el resultado de la acomodación entre el ser humano y el ambiente. Sin embargo, para que se dé la adaptación es necesario que se establezcan relaciones entre el sujeto y su contexto, lo que implica la modificación y la influencia del ser humano en los contextos y viceversa.

Microsistema (*aula*)

Nos referimos al entorno inmediato de los alumnos. El aula se considera un escenario concreto que comprende un entorno físico, emocional y de interrelaciones que se dan entre las personas, en la cual interactúan los estudiantes, los profesores, los materiales educativos, el espacio físico, las normas explícitas e implícitas, y las características individuales de los alumnos.

Meso sistema (*institución*)

El meso sistema, amplía las interrelaciones de contextos admitiendo más de dos entornos interrelacionados en los que los estudiantes viven y participan. En este sentido, el meso sistema está conformado por el currículum formal (objetivos, condiciones y oportunidades de aprendizaje, orientación pedagógica); actores - roles y vínculos (director, maestros, alumnos, personal administrativo, padres de familia), formas de comunicación y relación interpersonal, y por la organización (dirección y gestión, coordinación pedagógica, participación, normas, resolución de conflictos), los cuales son determinados por el conjunto de interacciones personales que se dan tanto en el aula como en la institución.

Macro sistema (*sociedad*)

Se refiere a los diferentes entornos, locales, estatales y nacionales, que influyen en la convivencia en la escuela. Aquí encontramos los factores tecnológicos y de comunicación, religiosos, sociales y familiares, que juegan en los ámbitos culturales, políticos, económicos y laborales. Las condiciones sociales y económicas necesariamente impactan en los modelos de convivencia de las personas¹.

La convivencia en la escuela se concibe como un escenario en donde la interrelación de estas dimensiones y subsistemas puede generar el ambiente propicio para lograr los objetivos educativos, pero también esta interrelación puede generar diversas tensiones, puesto que los subsistemas se influyen y se modifican permanentemente.

Uno de los aspectos que condicionan la interrelación de las dimensiones y los subsistemas señalados, es el conflicto, así como las formas en que se afronta y resuelve. Entendemos el conflicto como aquellas situaciones en las que dos o más personas entran en oposición o desacuerdo, porque sus peticiones, valores, intereses, aspiraciones, deseos o necesidades son incompatibles o, al menos, se perciben como tales (*Torrego, 2001*). Bajo el modelo ecológico, el conflicto dentro de la organización escolar se considera necesario porque favorece la discusión, comunicación, cooperación y mejora de la comunidad escolar. Conflicto y convivencia son dos realidades inherentes a toda forma de vida en sociedad (*Jares, 2008*), que debe ser visto como el punto de partida, contenido y escenario del aprendizaje social (*Coronado, 2008*).

En la organización escolar, la mayoría de las decisiones están necesariamente cruzadas por conflictos de valor: las formas de conducción del centro escolar, qué decisión tomar y cómo llevarla a cabo, las formas y el tipo de relaciones entre los distintos entornos con los que se relaciona la actividad educativa. El abordaje de los conflictos es necesario para mejorar el funcionamiento de la escuela, pero sobre todo, debe “favorecer los procesos colaborativos de la gestión para que las escuelas se conviertan en un entorno cultural en el que se promueven valores de deliberación y comunicación social, interdependencia y solidaridad en los procesos de toma de decisiones educativas y desarrollo de la autonomía y capacidad institucional de los centros escolares” (*Escudero, 1992, citado por Jares, 1997*).

Así, el conflicto no sólo forma parte de la naturaleza organizativa de la escuela, es un elemento necesario para la vida, que actúa como fuerza motivadora del cambio y el desarrollo. Por lo tanto debe ser objeto prioritario de análisis e investigación tanto en la construcción del cuerpo teórico de la organización escolar, como para su transformación. “Si se afronta de forma positiva y no violenta, el conflicto puede ser un factor fundamental para el cambio y el desarrollo organizativo de los centros de carácter democrático, participativo y colaborativo” (*Jares, 1997*).

El conflicto debe ser percibido como natural e inherente a las relaciones humanas, pues ofrece la oportunidad de practicar habilidades y estrategias que serán muy importantes para la construcción de las relaciones interpersonales satisfactorias, es una oportunidad para el cambio y el enriquecimiento. Se educa mediante el conflicto, mediante la contraposición de dos subjetividades ante un mismo evento y la búsqueda de una solución satisfactoria para los implicados (*Ortega y Del Rey, 2006*). *Coronado (2008)* señala que es necesario romper con una tradición escolar que niega y elimina los conflictos, considerándolos como situaciones disfuncionales que requieren la puesta en marcha de mecanismos de vigilancia, control y sanción.

Es necesario observar que los conflictos pueden mostrarse de manera abierta o cerrada.

- a) **Conflicto abierto:** Es aquél que se manifiestan de forma visible, lo que permite identificar las partes y las causas del conflicto.
- b) **Conflicto cerrado:** Se oculta tras un clima tenso en el centro o en el aula, en donde las personas que conviven en esos espacios escolares reprimen sus sentimientos.

Generalmente, las actuaciones ante el conflicto pueden ser: ignorarlo (no tener conciencia, minimizarlo, adjudicarlo a un sector); reconocerlo y resolverlo rápidamente (no hay que preguntar, ni preguntarse nada, sólo hay que resolverlo); asumirlo como desafío personal (¿Es a mí a quien le sucede?, ¿soy yo el responsable?, soy yo quien debe resolverlo); o proyectarlo (Entregar el problema a otros). Para afrontarlo es necesario tener en cuenta los siguientes aspectos (*Binaburo y Muñoz, 2007*):

1. Identificar los conflictos en la escuela con claridad.
2. No mezclar los conflictos de indisciplina con los de conductas disruptivas.
3. Focalizar la atención en los hechos y no en las personas.
4. En el momento de identificar el conflicto escolar, no pensar ya en soluciones inmediatas, sino en las causas.
5. Expresar siempre los problemas en términos de interés mutuo.

Por lo tanto, consideramos que el conflicto debe ser objeto prioritario de análisis e investigación tanto en la construcción del cuerpo teórico de la organización escolar, como para su transformación. Son los conflictos referidos a la forma en que se estructura el centro escolar, los formatos organizativos y estilos de gestión, el modelo del profesorado, los modelos de evaluación, etc., que determinan el tipo y la calidad de la convivencia en el centro escolar. Siguiendo a *Martínez-Otero (2006)*, *Binaburo y Muñoz (2007)*, y *Fernández M. (2009)* se encuentran los siguientes conflictos:

- Desbalance de poder de una organización jerárquica, política institucional autoritaria, cultura adultocéntrica predominante.
- Entorno escolar burocratizado y tecnificado, trabajo muy departamental que dificulta la coordinación y comunicación.
- Las desigualdades y discrepancias respecto a la asignación de espacios y material, horarios, funciones, etc.
- Desequilibrio entre lo curricular y el aprendizaje de habilidades para la vida.
- La asimetría relacional y comunicativa entre educadores y educandos.
- Normativa punitiva para corregir las malas conductas de los estudiantes o su conducta disruptiva, exceso de vigilancia institucional y falta de normas consensuadas.



"Raíces"
Grafito sobre papel de algodón

- La exclusiva preocupación por los resultados de los alumnos y su comparación con la norma, en detrimento de las personas y de los procesos educativos.
- El elevado número de alumnos que impide o dificulta la atención personalizada.
- Poco seguimiento individualizado, escaso tiempo del profesorado de secundaria en la misma aula y escaso tiempo para el trabajo de tutoría.
- Falta de espacios y tiempos para la participación.

Diversos autores manifiestan la necesidad de trabajar en el desarrollo de nuevas modalidades de relación en las organizaciones escolares, para transitar de un paradigma basado en la disciplina hacia otro orientado a la convivencia.

Partiendo de las ideas anteriores, se diseñó un estudio exploratorio descriptivo, que tuvo como **Objetivo General**

- Describir el concepto de conflicto que presentan los estudiantes de secundaria de la ciudad de Querétaro (*México*) para identificar el modelo de gestión de la convivencia que se promueve en las escuelas de este nivel educativo.
- Identificar los tipos de conflictos que los estudiantes perciben dentro de su salón de clases y su institución.

► Población

El cuestionario se aplicó a una población de 1275 estudiantes en tres secundarias generales públicas del municipio de Querétaro. El 38.3% estudia en la secundaria 1, el 28.2 % estudia en la secundaria 2 y el 33.5% estudia en la secundaria 3.

De acuerdo al grado que cursan los alumnos, el 36.2% cursa primero de secundaria, 32.5% segundo y el 31.3% tercero. Del total de los alumnos el 58.4% estudia en el turno matutino y el 41.6% en el vespertino.

De acuerdo al sexo, el 50.5% de los que respondieron el cuestionario fueron mujeres y el 49.5% hombres.

El cuestionario fue respondido por alumnos de 11 años el 1%, 12 años el 15%, 13 años el 30.7%, de 14 años el 32.7%, de 15 años el 17.2%, de 16 años el 4.1% y de 17 años el .2%.

► Instrumento

Se creó un instrumento escrito compuesto por 61 elementos (52 preguntas cerradas y 9 abiertas), agrupados en cinco dimensiones: la valoración del ambiente escolar, las conductas frecuentes que afectan a la convivencia, la participación escolar,

estructuras de resolución de conflictos y la gestión de la disciplina. Los datos obtenidos por medio del Cuestionario se capturaron de forma manual en un archivo en Excel por cada uno de los grupos, y se presentan por medio de gráficas. Después se procedió a interpretar los datos que describen la percepción de los 1275 alumnos encuestados, destacando el porcentaje predominante que se presenta en cada una de las dimensiones.

► Resultados

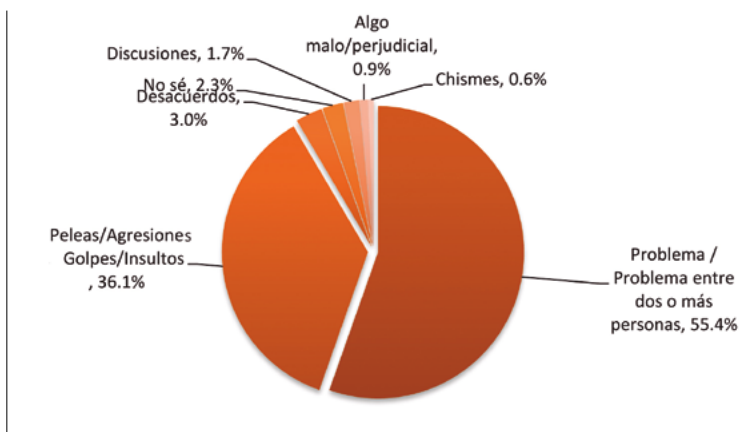
Conflictos en el salón de clases

Se entiende el conflicto como aquellas situaciones en las que dos o más personas entran en oposición o desacuerdo, porque sus peticiones, valores, intereses, aspiraciones, deseos o necesidades son incompatibles o, al menos, se perciben como tales (Torrego, 2001). Se considera una de las dimensiones más relevantes de la naturaleza organizativa de la escuela, un elemento necesario para la vida, que actúa como fuerza motivadora del cambio y el desarrollo (Jares, 1997), que debe ser visto como el punto de partida, contenido y escenario del aprendizaje social (Coronado, 2008), porque favorece la discusión, comunicación, cooperación y mejora de la comunidad escolar (Jares, 2008).

Al respecto, se les preguntó a los estudiantes si se producían conflictos en su aula, el 36% dijo que sí, 42% que a veces, el 21% opina que casi nunca ocurren o que no ocurren conflictos y el 1% no sabe si ocurren o no.

Para indagar cuál es el concepto que tienen de conflicto, se les preguntó ¿qué es un conflicto? Como se puede observar en la gráfica 1, los estudiantes refieren que son problemas: problemas entre dos o más personas 54.4%, que son peleas agresiones, golpes e insultos 36.1%, desacuerdos 3%.

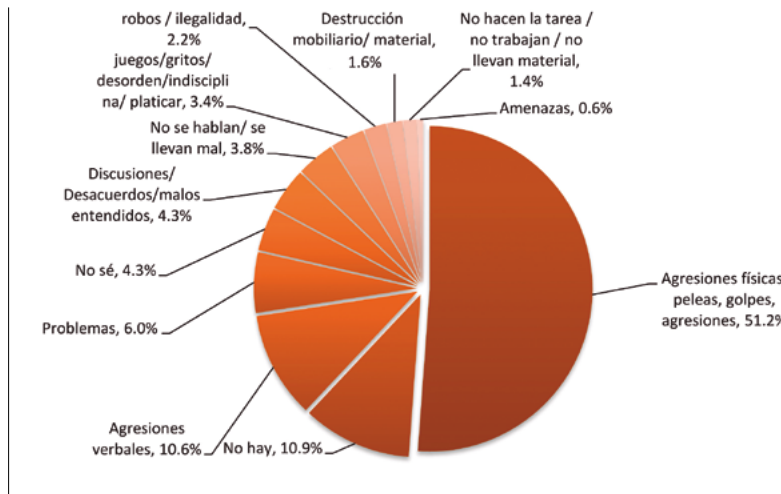
Gráfica 1. Porcentaje de frecuencia de respuestas al reactivo “¿Qué es un conflicto?”



La percepción que tienen los estudiantes acerca del conflicto apunta hacia una tradición escolar que niega y elimina los conflictos, considerándolos como situaciones disfuncionales que requieren la puesta en marcha de mecanismos de vigilancia, control y sanción (Coronado, 2008). La imposibilidad de ver al conflicto como una oportunidad de enseñanza y cambio limita las relaciones dentro del centro escolar. Es necesario educar mediante el conflicto, mediante la contraposición de dos subjetividades ante un mismo evento y la búsqueda de una solución satisfactoria para los implicados (Ortega y Del Rey, 2006).

Al preguntar cuáles son los conflictos que ocurren en el aula, los alumnos manifestaron lo siguiente:

Gráfica 2. Porcentaje de frecuencias de respuestas del reactivo “¿Cuáles conflictos se producen en tu salón de clases?”



Se observa que el 74.1% de los estudiantes perciben que los conflictos en el aula están relacionados hacia algún tipo de comportamiento violento (agresiones físicas 51.2%, agresiones verbales 10.6%, discusiones 4.3%, no se hablan 3.8%, robos 2.2%, destrucción de mobiliario y materiales, amenazas 0.6%), el 15.1% opina que no hay conflictos o no saber si los hay, el 9.4% opina que los conflictos que ocurren tienen relación con la indisciplina o con problemas y sólo el 1.4% percibe que los conflictos que ocurren están relacionados con el trabajo en clase (no trabajar en clase, no llevar tarea, no llevar el material).

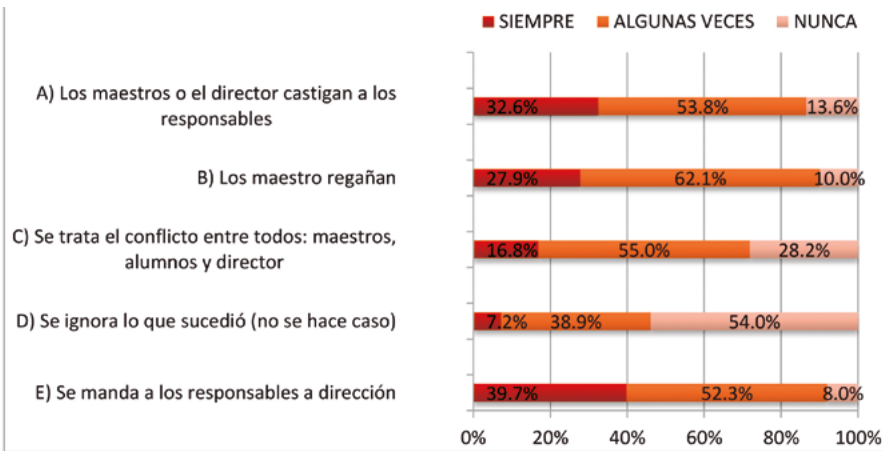
Se coincide con *Velázquez (2005)*, al afirmar que en el salón de clases los comportamientos entre estudiantes van de la violencia física, a la violencia psicológica.

► **El conflicto y su resolución**

El conflicto forma parte de la naturaleza organizativa de la escuela y es una de sus dimensiones más relevantes, se establece como un elemento necesario para la vida, que actúa como fuerza motivadora del cambio y el desarrollo.

Para profundizar acerca de cómo se abordan generalmente los conflictos, específicamente de convivencia, se les planteó la situación: Cuando se presenta algún problema de convivencia en tu escuela, generalmente..., para responder los estudiantes debían elegir las opciones: siempre, algunas veces y nunca. En la gráfica 3 se presentan los resultados.

Gráfica 3. Porcentaje de frecuencia de respuestas al reactivo “Cuando se presenta algún problema de convivencia en tu escuela, generalmente”



El 72% de los alumnos manifiesta que los problemas de convivencia se tratan entre todos: maestros, alumnos y director. Pero destaca también que las alumnas y alumnos perciben que los maestros mandan a los responsables a dirección (92%), regañan (90%), los maestros o el director castigan a los responsables (86%) y que ignoran lo que sucedió (46%). A partir de los resultados se puede decir que la gestión de la convivencia tiene tintes democráticos pues casi tres cuartas partes de los alumnos perciben su participación, la de los maestros y el director cuando se tratan problemas que afectan la convivencia. Sin embargo, se observa también que cerca de la mitad de los estudiantes perciben

un modelo pasivo donde no se contempla la resolución de los conflictos de convivencia, ni sus medidas preventivas, lo que trae como consecuencia que predomine la descoordinación e improvisación a la hora de abordarlos. Se percibe en mayor medida un modelo punitivo que deposita todo su poder reeducativo en la aplicación de sanciones (mandar a la dirección, regañar, castigar) cuya responsabilidad en la resolución de los problemas de convivencia recae en el profesorado y directivo, además de subrayar que con el pago por la infracción se ejerce una justicia punitiva centrada en el infractor y aplicada por la autoridad. Se observa una insuficiencia de la respuesta (modelo punitivo) que la escuela tradicional da cuando se producen conflictos, lo que contribuye al problema y dificulta su superación.

La aplicación de modelos de gestión de la convivencia de tipo punitivo construye en los estudiantes una moral heterónoma y un concepto de justicia punitiva que debe ser aplicada por la autoridad y que subraye el pago por la infracción por parte del infractor. Es importante destacar que la forma en que se negocie y organice la gestión de la convivencia en la escuela (pasivo, punitivo o democrático) socializará de modo muy diferente a los estudiantes. Una forma en la que podemos observar

el modelo de gestión de la convivencia es a través de mirar la forma en que se abordan los conflictos. Para indagar acerca de las acciones que realizan los maestros, dentro del instrumento se plantearon 6 situaciones. Para dar respuesta, los estudiantes tenían que elegir de entre las opciones dadas en el cuestionario. Los niños podían elegir más de una respuesta, por ejemplo, ante la situación “si un alumno dice groserías a un compañero” los alumnos podrían haber contestado “lo regaña” y “lo manda a la dirección”, sin embargo, resulta interesante el hecho de que los sujetos marcaran una sola respuesta en cada una de las situaciones, mostrando así que privilegiaban una acción del profesor sobre las demás para atender dicha situación.

Las situaciones planteadas fueron las siguientes:

Qué hace el profesor cuando... un alumno ignora a un compañero; un alumno dice groserías; un alumno le pega a un compañero; un alumno pone sobrenombres; un alumno amenaza a un compañero; un alumno roba.

Tabla 1. Porcentaje de frecuencia de respuesta acerca de las actuaciones de los profesores ante situaciones que involucran agresión física o psicológica entre los alumnos.

Situaciones/ respuestas	Ignora a un compañero, no lo juntan	Insulta a un compañero	Pega a un compañero	Pone Sobre-nombres	Amenaza	Roba
Manda llamar a sus padres	2	7.4	21.3	6.5	25.9	32.9
Lo regaña	15	28.7	9.1	23.5	6.7	4.5
Habla con el culpable	32.2	9.8	5.2	18	10.7	6.5
Lo reporta	1.7	24.4	27.2	15.7	18	19.8
No hace caso	37.1	6.7	3.5	16.5	6.7	3.1
Lo manda a la dirección	1	3.5	14.8	4.4	16.3	17.8
Lo saca del Salón	2.2	9.3	4.6	2.6	3	1.7
No contestó	3.1	2.7	2.6	4.5	3	3.9
Manda con el prefecto	1	5.6	10.1	5.9	7	6
Hace participar al grupo	4.7	1.9	1.6	2.4	2.7	3.8

De manera general, los resultados muestran que los alumnos reconocen que los profesores reaccionan con mayor frecuencia ante las situaciones; como primer opción es la de “llamar a los padres”; con resultados relativamente semejantes, aparecen las acciones de “regañar” y en segundo lugar: “hablar a solas con el culpable”, en el tercer lugar de frecuencia aparecen las acciones de: “lo reporta” y cuando “no hace caso” y “manda a la dirección” tienen porcentajes muy parecidos.

Al analizar con detalle cada una de las situaciones presentadas podemos observar qué maestro fundamentalmente “no hace caso” en las situaciones de ignorar a compañeros o ponerles sobrenombres. Pareciera que estas situaciones no revisten características de agresión o violencia física y, probablemente, no son consideradas por él como situaciones que requieren atención inmediata o sanciones específicas.

Lo anterior, puede traer como consecuencia el que los alumnos no discriminen entre la gravedad del hecho, incongruencia en el hacer y decir del profesor, fomentando con ello mensajes contradictorios acerca de los valores que se quieren promover y la tolerancia a la aplicación discrecional de las normas.

El ignorar lo sucedido en el caso puede deberse al desconocimiento de la naturaleza de las acciones disconvivenciales y de carecer de competencias pedagógicas para abordarlas (Peiró, 2009).

Consideramos que el docente debería de actuar como modelo de aprendizaje, ser coherente, reflexivo y proyectar valores. Debe desarrollar competencias y habilidades para que los alumnos lleguen a ser competentes, gestionen su aprendizaje y se desarrollen socialmente. Y diseñar un plan de acción incluyente para fomentar el diálogo constructivo, el trabajo colaborativo, el respeto mutuo, el compromiso común y un buen clima de convivencia (Ortega, R., Del Rey, R., Córdoba, F. y Romera, E., 2008). Calvo (2003) señala que el perfil del profesor debe ser el de un profesor-tutor que sea modelo de equilibrio personal, de afrontamiento emocional y de habilidades empáticas, además de experto en resolución de conflictos y mediación educativa.

Para profundizar en lo que tiene que ver con el afrontamiento del conflicto, se les plantearon las situaciones anteriormente descritas en el caso de los maestros, pero ahora enfocadas en lo que hacen los alumnos ante las mismas.

Tabla 2. Porcentaje de frecuencia de respuesta acerca de las actuaciones de los estudiantes ante situaciones que involucran agresión física o psicológica entre los alumnos

Situaciones/ Respuestas	Ignora a un compañero, no lo juntan	Dice groserías	Pega a un compañero	Pone sobrenombres	Amenaza	Roba
Ignoramos	46.7	26.2	9	28.8	12.2	8.1
Calmamos la situación	13.1	13.9	21.5	8.2	16	6.7
Alentamos la situación	4.2	9.1	9.7	6.7	5.8	5.8
Avisamos al maestro	7.6	21.8	20.9	20.8	18	27.9
Avisamos al prefecto	1.2	6.9	14.8	12.5	15.4	18.7
Avisamos al director	.7	3.7	9.3	3.4	20.3	25.2
Sólo observamos	26.8	18.3	14.8	19.7	12.3	7.7

Los resultados revelan que los estudiantes en su mayoría enfrentan de una forma pasiva el conflicto (solo observamos, lo ignoramos), aunado a los que afrontan de forma negativa (interviene para alentar la situación), lo cual puede implicar que los conflictos de convivencia se agraven. Llama la atención que en el caso de robo, los estudiantes acuden al maestro para resolver el conflicto.

Consideramos que los participantes manifiestan falta de empatía en torno a las diversas situaciones de agresión que en sí mismas, distancian y vulneran a las personas, es decir, los participantes de este estudio parecen no ponerse en el lugar del otro y solidarizarse a la hora de observar dichas situaciones.

► Discusión y conclusiones

El conflicto puede ser un factor fundamental para el cambio y el desarrollo organizativo de los centros de carácter democrático, participativo y colaborativo si se afronta de forma positiva y no violenta (Jares, 1997). Desde esta perspectiva el profesorado tendría como objetivo específico dentro de su área, tratar de que el alumnado sea capaz de relacionarse con las personas de su entorno, estimulando el sentido de la libertad y responsabilidad en relación con el entorno social y el respeto a las normas de convivencia democrática.

Se considera necesaria la aplicación de un modelo democrático de gestión de la convivencia que promueva la moral autónoma de los estudiantes, que sea capaz de subrayar la reparación, reconciliación y resolución a través de una justicia redistributiva centrada en el infractor, en la víctima y en su relación, cuyas consecuencias vayan orientadas al futuro. Así como desarrollar metodologías para el aprendizaje que fomenten la colaboración entre iguales, la reflexión personal, la búsqueda de soluciones alternativas a los problemas, el diálogo, el contraste de pareceres, la relación interpersonal respetuosa. Estas características son propias del trabajo cooperativo, las dinámicas de grupo, el trabajo en equipo.

Cita

1 Una descripción detallada del modelo ecológico de la convivencia escolar propuesto por las autoras, se puede consultar en Gomes, A.; Ferreira, G. y Ferreira, S. (organizadores), *Culturas de violencias, culturas de paz. De la reflexión a la acción de los educadores, abogados y defensores de los derechos humanos*. Brasil: CRV. 2012.

Bibliografía

Binaburo, J. y Muñoz, B. (2007). *Educación desde el conflicto. Guía para la mediación escolar*. Barcelona: Ediciones CEAC.

Bronfenbrenner, U. (1997). *Ecología del Desarrollo Humano*. Barcelona: Paidós.

Coronado, M. (2008). *Competencias sociales y convivencia. Herramientas de análisis y proyectos de intervención*, Buenos Aires: Noveduc.

INEE. (2009). *El aprendizaje en tercero de secundaria en México: Español, matemáticas, biología y formación cívica y ética*. México: INEE.

Jares, X. (1997). El lugar del conflicto en la organización escolar. En: *Revista Iberoamericana de Educación*, Número 15, Septiembre - Diciembre 1997, p. 52-73.

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Oficina Regional de la UNESCO para América Latina y el Caribe (UNESCO-OREALC).

Jares, X. (2008). *Pedagogía de la convivencia*. Barcelona: Graó.

Fernández, M. (2009). *Modelo de Gestión de Conflictos Escolares (MGCE) La Paz: PADEP*.

Martínez-Otero, M. (2006). *Comunidad educativa. Claves psicológicas, pedagógicas y sociales*. Madrid: CSS, pp. 13-86.

Ochoa, A. y Díez – Martínez, E. (2012). Las interacciones escolares como contexto de construcción de la convivencia en escuelas primarias y secundarias. En *Culturas de violencia, culturas de paz. De la reflexión hacia la acción educadores, abogados y defensores de los derechos humanos*. Curitiba: Editora CRV.

Ortega, R. (2003). *La violencia escolar, estrategias de prevención*. España: Graó.

Ortega, R. y Del Rey, R. (2006). *Construir la convivencia*. España: Edebé.

Torrego, J. (2007). *Modelo integrado de mejora de la convivencia: estrategias de mediación y tratamiento de conflictos*. Barcelona: Graó.

Velázquez, L. M. (2005). Experiencias estudiantiles con la violencia en la escuela. En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, año 10, vol. 26, pp. 739-764.



“Memoria Verde”
Cromolitografía

Experiencias de violencia de estudiantes en la escuela

Lorena Rodríguez Barrueta*

▼
* Licenciada en Psicología por la Universidad Autónoma del Estado de México.
Aspirante a grado de Maestra en Investigación de la Educación en el Instituto Superior
de Ciencias de la Educación del Estado México (ISCEEM), División Tejupilco.

► Resumen

Ante la preocupación del creciente índice de violencia en el Sur del Estado de México, surge la iniciativa de una investigación más amplia titulada “Experiencias Prohibidas de los Jóvenes desde la Escuela”, en donde se utilizan técnicas del método biográfico, para la recolección de la información de 5 jóvenes: 3 hombres y 2 mujeres del Nivel Medio Superior; vidas íntimas relatadas en las que se refleja la situación problemática y contextual de la cual se desprende este artículo. Precisamente uno de los apartados principales de este trabajo de investigación, refiere a las experiencias de violencia, manifiestas desde la primaria hasta la preparatoria, que ocurren cotidianamente en el ambiente escolar y que son ignoradas u ocultas por los mismos estudiantes y docentes, haciendo caso omiso de esta situación. Estas experiencias de violencia de los estudiantes, en los que ellos son los principales protagonistas sea como agresores o como víctimas, determinan su futuro comportamiento escolar y social. La violencia es entendida como la “agresión proveniente de cualquier fuente: física, psicológica, sexual, moral o institucional, que atenta contra la integridad de alguien o impide su autorrealización” (Velázquez, 2011:31), en México aunque pareciera ser un tema de moda, no es nada nuevo, afortunadamente en la actualidad se ha prestado mayor atención a estas manifestaciones violentas en las escuelas, con la intención de prevenir y solucionar sucesos terribles que han ocurrido en este país. A continuación se presenta un análisis de las experiencias de violencia de propia voz de estudiantes del nivel medio superior, con la advertencia de que se respetó la oralidad de los relatos de vida y las entrevistas:

► Contacto con organizaciones criminales: “pa´ que me respeten”

Contextualizando un poco, es sabido que las organizaciones criminales han cobrado un auge impresionante en la sociedad, en ellas se vuelven partícipes y víctimas jóvenes estudiantes, que atraídos por el poder y hasta por la moda de pertenecer a estos grupos, han vivido experiencias cercanas al consumo y tráfico de drogas, extorciones y homicidios; por ejemplo *Larry* (un joven investigado) relata su experiencia de contacto con estos grupos, para conseguir dinero y consumir drogas:

Me gustaba demasiado el desmadre, estaba cegado por la droga, uno de los chavos que conseguía droga trabajaba como una famosa mula de la droga, llevaba droga a todo Tejupilco, trabajaba con un narco muy famoso que por su trabajo le costó la vida, este chavo nos terminó invitando a trabajar a llevar por cantidades pequeñas de drogas a diferentes lugares, nos salíamos de la escuela por hacer eso y solo por unos \$100 pesos y “un pase” solo por eso lo hacíamos, en fin, mi mamá se enteró en lo que andaba, empezó por estar un poco cerca de mí, pero yo hacía lo imposible porque ella no fuera a la escuela para ver cómo iba.

En esta experiencia, son notables delitos, como el narcotráfico y consumo de droga, que son prohibidas por la escuela misma y las leyes de nuestro país. Sin embargo, resulta inevitable que el contexto sociocultural influya en la situación de vida de los jóvenes, los cuales parecen ser un grupo vulnerable y atrayente, para organizaciones criminales en el Sur del Estado de México.

No obstante cabe mencionar que si se analiza a mayor profundidad el consumo y tráfico de las drogas específicamente del joven en referencia, se nota que precisamente el aumento mismo del consumo de drogas, se vuelca en un asunto económico y de *marketing*¹, en donde la droga es un producto y ante la demanda de dicho producto aumenta la producción, por lo tanto; la venta, y así el deseo por consumirla.

Con este análisis se puede hacer referencia a Marx cuando afirmaba que “el consumo crea el impulso de la producción” (*Marx, 1980:291*) por lo que el *deseo*² expresado por el joven en referencia, hacia la droga e involucrarse en el tráfico para obtener la saciedad de su necesidad, reforzó tanto el consumo como el aumento de la producción y tráfico de droga.

Esta vivencia del consumo de droga produce en el joven una sensación de deleite, ya que expresa “me gustaba demasiado el desmadre”, pero también, refleja preocupación y ocultamiento de lo que hacía, por la reacción que pudiera tener su madre, la cual muestra que la familia juega un papel determinante en la vivencia o detenimiento de vivenciar lo prohibido.

Sin embargo, el acercamiento con grupos delictivos no es únicamente a “beneficio propio”; sino también a causa del mismo consumo y distribución de droga, nuestros jóvenes se han convertido en víctimas de estos grupos. En este sentido *René* (joven investigado) da cuenta de esta experiencia en el relato de vida y detalla en entrevista:

Apenas tuve un pedo, por ese desmadre de la mota, un amigo y yo que le ponemos a la mota, a veces les dábamos a otros güeyes cuando nos pedían y así a varios, entonces muchas veces venían a pedirme y pues yo les daba, y a veces se las cobraba, un día se nos emparejó una camioneta yo iba con el Patos en la moto, nos agarraron nos echaron a la camioneta nos vendaron con un trapo nuestras cabezas juntas, para que no viéramos y de las manos también y nos dijeron: ¡a sí que ustedes son los famosos güeyes que venden droga, pues ya se los cargó la chingada, por andar vendiendo sin nuestro permiso! Nos madrearon bien culero, se escuchó que le quitaron el seguro a la pistola y nos la pusieron en la cabeza, yo la neta ya sentí que ya eso era lo último, yo ya pensé que nos iban a matar, pero un güey nos dijo: ¡quiero que dejen de hacer esas mamadas, y quiero que me den \$20,000.00 cada uno mañana, sino los vamos a buscar y los vamos a matar a los dos pendejos y a toda su puta familia!

En esta narración del joven, se refleja la cotidianidad del narcotráfico, en el que se mueven nuestros jóvenes del Nivel Medio Superior, “por ese desmadre” de la droga como ellos lo nombran, las organizaciones criminales cobran mayor fuerza y nuestros jóvenes se convierten en parte de ella o bien en víctimas, se observa que el enriquecimiento de estas organizaciones se da gracias al consumo y la extorsión. Situación en la que el joven se vuelve partícipe ya que “a veces se las daba y a veces se las cobraba” refiriéndose a la droga y a los amigos con quienes la compartía. Lo cual nos hace pensar que no son únicamente los grupos delictivos propiamente organizados y estructurados en el consumo y venta, sino que también nuestros jóvenes buscan su propia ganancia y beneficio. “El objetivo central del consumo prohibido es que esas mercancías generen ganancias, es decir, capital, cuyo incremento opera a partir de una industria de expansión. Con ello, habrá que entender que los dueños de ese capital acumulado, es decir; los narcotraficantes, producen y venden sus mercancías no por la droga misma, sino por los beneficios económicos que les reporta, los cuales aumentan por la prohibición del consumo. Y es que la prohibición es la que finalmente ha abierto las posibilidades de la planta dulce del dinero fácil” (Neuman, 1997: 240). Desde este punto de vista se vuelve más comprensible la vivencia de esta experiencia ilícita de los jóvenes, ya que no sólo se benefician con el consumo mismo, sino también con la gratificación monetaria.

Al respecto *Santana (2008)* refiere que cuando una sociedad y la escuela, reúna las condiciones mediante las cuales satisfaga las necesidades de salud, empleo, bienestar social y cultural, es evidente que las organizaciones criminales, y demanda de las drogas prohibidas no llegarán a representar un grave problema; debido a que no sólo está en juego el control económico, también implica tener el poder y control de la sociedad; como a continuación nos dice *René*:

El tío de mi novia, anda en eso, es de los chidos de ahí (se refiere a una organización criminal) y me dijo que se veía que yo era aventado, que no me daba miedo y que de esos quería él, que no fueran borregos (refiriéndose a mentiroso y cobarde) y pues me invitó a que trabajaré como sicario... la neta me da pues miedo por mi jefa, no, por mi familia que les vayan hacer algo y él dice que con la familia no se mete y pues ya le dije que nada más que termine la prepa y haber...a veces sí me dan ganas de meterme desde ahorita pa' que me respeten y no se pasen de verga conmigo ellos (los de la organización).

Es de resaltar que en la narración de *René*, se ve implícita la emocionalidad ante el contacto con estas organizaciones que estuvieron primero en contra suya, siendo el miedo el que predominó, así como el coraje y la impotencia de no poder defenderse ante una situación de vida o muerte; este miedo que llevó a pensar seriamente en incluirse en un futuro delictivo, por sentirse protegido y respetado, por lo que pertenecer a un grupo delictivo está significando para el joven, un medio de poder y respeto hacia su persona y su familia, asumiéndose como “aventado”, en el sentido de tener el valor, para vivir estas experiencias que le dan la oportunidad de relacionarse con estas *bandas*³. En este caso y en muchos otros del contexto sureño del Estado de México, puede notarse que los jóvenes al integrarse a estas organizaciones, en las escuelas y en la sociedad “actúan como espejos deformantes, que reflejan (de manera distorsionada) las contradicciones de una sociedad cambiante, en términos de sus formas de vida y valores básicos” (Feixa, 1995:75).

Y estos son los jóvenes que cotidianamente asisten a la escuela, con ideas y vivencias que influyen en sus formas de vida escolar, incluso integrantes de estas organizaciones, hijos o familiares que forman parte de estas bandas están estudiando en nuestras escuelas del NMS, lo cual rompe con la idea errónea de que estas bandas las integran solo “los jóvenes que proviene de hogares rotos o sean casi analfabetas” (Feixa, 1995:84) sino que sus actividades cotidianas además de asistir a la escuela son también emplearse para estas organizaciones.

Esto ha conducido a los mismos jóvenes a percibir la situación de violencia y organizaciones criminales como una situación cotidiana, normal en la que ya están acostumbrados a noticias de homicidios, extorsiones y violencia; pero que además

despierta la inquietud de ser parte de ellas por el significante económico y de poder en la sociedad. Al respecto *Gomezjara (1992)* menciona que los jóvenes se ven inmersos y movilizados a participar en el narcotráfico por la *narcocultura*⁴, como paradigma de acumulación de poder y riqueza”, en la que continuamente en cine, noticias y narcocorridos se proyecta la imagen de las personas implícitas en el narco, llenas de lujos, dinero, placeres, protección⁵, temidos y respetados por el poder que ejercen, siendo éstas, algunas de las proyecciones que comparte *René* como los motivadores para insertarse en organizaciones criminales. “La narcocultura expresa y refuerza la propagación de la delincuencia, la violencia, el crimen y el terror” (Kaplan, 1993:24).

En este sentido, es innegable que el contexto social, familiar y escolar influye en el tipo de experiencias que los jóvenes de nuestras escuelas se atreven a tener, “ el ambiente transforma totalmente las ideas, la gente” (Referencia empírica de un joven, en *Feixa, 1995: 79*) ya que cotidianamente en las escuelas existe acercamiento a estas organizaciones, por medio de familiares, amigos, que tienen cierto nexo o “admiración” hacia estos grupos criminales, convirtiendo a nuestros jóvenes en un grupo de riesgo y vulnerabilidad. *Kimberly* compartió una experiencia en entrevista con uno de sus compañeros, en relación con estas organizaciones:

A él le tocó recoger una bolsa negra, muy pesada, su tío le ordenó que la metiera a la camioneta, él por lo pesada que estaba, le dio curiosidad y la abrió y descubrió que era el cuerpo de una persona en pedazos; mejor platica tú con él, para que él te diga porque no quiero ser yo “chismosa”, además él me lo dijo en buena onda, él es muy bueno, pero por su familia tiene que hacer cosa.

Con esto insisto en que la historia familiar, con la que cotidianamente convivimos también nos empuja a circunstancias de vida. En este caso parece no ser voluntario participar en tales acciones, sin embargo, ha sido parte de una forma de vida adoptada ya de generación en generación; viviendo situaciones de violencia, como algo común entre su rol cotidiano con la familia. A estas formas de vida generacionales Feixa (1995) lo nombra como “identidad generacional o cultura parental”, es decir; el joven adopta normas de conducta y valores presentes en su medio social de origen, lo que configura al sujeto en su andar y convivir diario, en la sociedad y en las escuelas; esta diversidad cultural y contextual se entremezcla en el interior de nuestras escuelas, que por obviedad tiene repercusiones directas en el comportamiento, desempeño escolar y convivencia con compañeros y docentes.

Por otra parte, la justificación por la que los jóvenes buscan pertenecer a una banda, ya sea una organización criminal como en el apartado anterior se menciona, así como en los llamados “crew”⁶, radica en poseer o conseguir popularidad o como lo llama René: tener “famita”, este sentido le da a su narrativa en el siguiente relato:

Conocí varias chavas porque era de los más mamoncitos y hacía reír a todo mundo mucho; me caldeaba a las más buenas de la escuela [...] Con decirte que era tan popular que iban de la ETA (se refiere a otra escuela), a retarme para bailar en la escuela, por eso era que tenía tanta “famita”.

En entrevista René detalla estas situaciones en donde la “famita” le brindó la posibilidad de conocer diversas amistades, con las que compartió experiencias, entre ellas el grafiti, tener “chavas”, consumir alcohol o droga, tomando de la “mejor bebida”, experiencias que llevan a significar placer al vivirlas, lo cual empuja en aumento a la continua afirmación como parte de la banda. En “El crew”, una banda a la que lo invitaron a pertenecer y aceptó para hacerse más popular; ahí él ocupaba un mejor estatus, entre más chavas llevará y entre más robos hacía a los mismos

chavos que querían pertenecer a dicho “Crew”, obtenía las bonanzas de la fama ya mencionadas, así como el reconocimiento de los demás integrantes de la banda y de quien la encabezaba.

Al respecto *Velázquez (2011)*, menciona que “la pertenencia a una banda otorga a sus miembros, respeto o cierta libertad para tomar decisiones, como la de ingerir bebidas alcohólicas o preferir drogas”, por lo que de acuerdo a las experiencias de los jóvenes, esto motiva positivamente al hecho de pertenecer a organizaciones juveniles, en donde comparten experiencias de consumo y relaciones afectivas o sexuales que les producen placer, satisfacción y fama.

▼ **El robo como manifestación de violencia en la escuela**

Cotidianamente en las escuelas se dan situaciones de extravió de cosas materiales, tanto de los estudiantes, docentes o de la misma escuela; por lo que vale la pena analizar a profundidad, desde la voz de los sujetos, qué significado le dan al hecho de tomar las cosas ajenas, ¿por qué lo llevan a cabo?, solo así podremos comprender esta vivencia que para los jóvenes se convierte en una aventura, aún cuando lo prohíbe la escuela y la moral social por ser un hecho deshonesto.

Los jóvenes le dan un sentido propio a sus vivencias dentro y fuera de la escuela, es decir, el *robar* objetos materiales: dinero, iPod, celulares, incluso exámenes, tiene un motivo y significado específico en cada sujeto entrevistado. *René* lo cuenta así:

Una vez me encontré mil pesos en el monedero de mi jefa ja, ja, ja, (risas)... antes estaba bien armado con estéreo, computadora, videojuegos, relojes y empecé de culero con esa madre de la piedra... como a los 16 empecé a fumar esa madre y empecé a robarme las monedas [...] Así nos empezábamos a clavar bien cabrón.

En entrevista continúa:

Empecé a tomar más con este compa y después conocí la cocaína porque vendían en “El barzón” (un bar), que estaba en la entrada de la terminal, yo le ayudaba a Juan a robarme las monedas de 10 en su tienda que tenía en la escuela, a veces juntábamos de 200 a 300 varos por día y todo se iba en alcohol y coca, después compramos mota que yo ya sabía quien la vendía y todo el pedo, pero a mí no me gustaba porque me ponía bien pendejo.

En esta experiencia compartida por este joven, se alcanza a notar que el motivo por el cual empezó a lucrar cosas ajenas incluso de su propia familia, fue por el consumo de droga, razón que lo orilló a buscar la manera de conseguir dinero para poder comprarla.

Vale la pena mencionar que en otro momento de la entrevista mencionó haber “robado” dinero dentro de la escuela, porque a él le robaron un desodorante-perfume, ninguno de sus compañeros se lo regresó, pese a que trató de brindarles confianza pidiéndole que se lo regresarán y “no había pedo”, sin embargo; notó que uno de sus compañeros esbozó una “sonrisa de burla” pero no dijo nada, y al otro día este mismo joven iba “oliendo a su perfume”, por lo que en un impulso de “rabia” (coraje) refiere él, se dio cuenta que llevaba dinero en su mochila y “se los robé por venganza⁸”, menciona que no le agrada quitarle las cosas a sus compañeros, pero dice “él se pasó de huevos y se la apliqué”.

La narración anterior nos muestra que el sentido que este joven le da al robar, es de recuperar lo que le fue quitado, visualizando esta vivencia, como una experiencia que no debió realizar, pero que se sintió con el derecho de realizarla, al haber sido víctima inicial de este acto, significando para él una forma de autodefensa.

Otro joven entrevistado compartió un significado distinto de lucrar, el cual tenía sentido si se realizaba la acción sin ser descubierto lo cual significaba no tener que cumplir un castigo, razón que lo motivó a lucrar un iPod:

Vi que estaba un iPod, estaba chido era rosita y pues ahí estaba bien puesto, y no estaba nadie que me viera y pues ya me iba con mi papá, y dije pues lo “agarro”,.

Es decir, para el joven esta experiencia significó la oportunidad de obtener un beneficio, solo se preocupó el cuidarse de que nadie observará su acción, esto significa que no se detienen para pensar y razonar si esta acción es adecuada, sino sólo se piensa en el beneficio personal.

► **Experiencias de Violencia sexual: Docentes acosadores**

En la investigación a la que hago referencia antes, me encontré con experiencias de violencia sexual en donde están involucrados los docentes, encontrando incongruencia entre el discurso reglamentario de las escuelas y la realidad vivida entre sus interlocutores.

“Aunque parezca extraño, algunos de los encargados de educar se convierten en ejecutores de violencia, la cual puede ser de diversa índole: insultos, humillación, gritos, discriminación étnica o religiosa, acoso sexual e incluso castigos” (Velázquez, 2009: 25).

Una de las experiencias narradas es con relación al acoso, abuso de autoridad y manipulación, como a continuación menciona Larry con relación a uno de sus maestros y compañeras:

El que organizaba era un maestro de ahí de la escuela, ¡Chavos vámonos este fin de semana! nos decía, pero a nosotros nos traía de borregos, así para cubrirlo él andaba con esa chava la casada... En la escuela si llegabas a notar dos, tres cosas que se hacían señitas entre ellos, así como mandarse un besito...bueno yo por mi parte no sabía nada estábamos en el auditorio (afuera de un salón de eventos) y decían no pus vámonos a otro lugar más solo no? Y no pus que sí...después el maestro me dice cámbiale de canción, no pus que va! Y así que me meto al carro pa´ cambiarle de canción y regreso a ver y se estaban besando y yo dije: ¡A su mecha!, de que cosas me estoy enterando, pasó...y les digo: órale ya veo que las chelas hacen efecto, ¡no güey te estamos esperando, nada más no vayas a decir, ya nos cachaste!, ¡No güey tu nada más no digas! (se refiere a lo que dijo el maestro)...y ya me tenían como tapadera no?... me decía sabes que: ¡Te sacaste 7 te voy a poner 8.5 ósea él me decía así, para que yo le hiciera más el paro!

Del ejemplo anterior, me percaté que los 5 sujetos entrevistados estaban enterados de la relación afectiva y sexual que tenía el profesor con la alumna, definiéndola como prohibida, ya que ambos son casados, y exponiendo que la joven lo hacía por conseguir más calificación, objetivo que lograba a través de mantener esta relación, la cual era oculta hasta que los jóvenes la descubrieron, manifestando inconformidad porque “eso no está bien” manifestaron. Sin embargo no procedieron de otra manera más que la del silencio, ya que también significó mejores calificaciones para ellos. “La mayor parte de las veces esta violencia queda olvidada, ya sea porque los alumnos guardan silencio o bien porque cuando la declaran son ignorados por padres y profesores” (Velázquez, 2009: 25).

En esta experiencia la violencia sexual se hace evidente, ya que el profesor significativamente es visto como una figura de poder, por lo que para los jóvenes conviene tenerlo de su parte, prefigurando aquí lo que Foucault (1998) nombra como relaciones de poder con la sexualidad, en donde el poder intenta dominar como puede, a través del sexo. En este sentido puede notarse en la experiencia un abuso de poder del profesor, a fin de conseguir placer, además del control del silencio de los estudiantes, mediante el ocultamiento.

Una situación similar nos comparte Sherlyn al respecto:

Por messenger me decía (su profesor): te pareces a una ex novia y me dice es que estas bonita me gustan tus ojos [...] Y cuando estaba con mi novio se ponía enojado, así era de: vámonos al salón [...] Pues empecé a tener problemas con él [...] Me empezaba a gritar que no podía estar con mi novio ahí que porque estaba prohibido[...] Me enteré después en el salón que hizo una apuesta con una chava para que ella besaré a mi novio y yo los viera y ya fui hablar con el sub (subdirector escolar) y le dije que eso no se valía, como un profe se iba a meter con algo así [...]Y así luego se peleó con el director.

En la escuela ocurren situaciones que son silenciadas por no manchar la reputación de los docentes, sin embargo algunas son descubiertas o evidentes; en la experiencia anterior, se vislumbra el *acoso*⁹ por parte de un profesor hacia su alumna, hecho muy común en las escuelas y que difícilmente se menciona, y si se hace es por la incomodidad rotunda de la joven acosada.

► **Violencia física y material**

De acuerdo con *Velázquez (2009)*, la violencia física, se refiere a los golpes, zapes, patadas, o toda agresión física, que puede causar un daño en el cuerpo y con respecto a la violencia material se refiere al daño que se puede causar a objetos o muebles de la escuela. Al respecto *Alex* comparte una experiencia suscitada en la escuela, de violencia física en contra de él:

A las semanas de que entré (a la escuela) me golpearon unos niños de cuarto grado; fueron dos de hecho y me dejaron tirado, fui a parar al hospital porque me dolía mucho mi estómago, fue donde más me pegaron.

La violencia desatada entre compañeros dentro de la escuela, se da con frecuencia y en ocasiones sin medir la gravedad de los golpes, “pocos son los que se salvan de no contar alguna experiencia cercana o de contacto con ella...la escuela no está al margen y cada vez son más frecuentes y crudos los episodios violentos en los escenarios escolares” (*Velázquez, 2011:19*).

Por otro lado la violencia desatada por los jóvenes en la escuela puede llevar diversos significantes, entre ser la víctima como antes se mencionó y ser el agresor. En este segundo sentido la manifestación de la violencia tiene relación directa con algún malestar del joven con respecto a una situación o persona, como compañeros, maestros u orientadores y que de alguna manera se manifiesta, ya sea con sus mismos compañeros, los inmuebles escolares, los docentes, e incluso sus pertenencias, sin embargo poco los escuchamos y desconocemos cuáles son los *motivos* por los que “justifican” sus vivencias y manifestaciones de violencia.

Como a continuación menciona *Alex*, narrando en su relato:

Me fui con un compa y con mi hermano y rompimos dos vidrios de la parte de atrás de la escuela; compramos huevos y los rompimos dentro de los salones, rompimos como 3 huevos en la biblioteca y como habían cambiado de escuela a Sandy por su tío que le dijo a su mamá que yo era una mala influencia para ella, en su escritorio le rompí dos huevos; nunca supieron que fuimos nosotros.

René por su parte dice:

¡Ese maestro, me dan ganas de...he estado a punto de decirle, sabe que profe, salgase vamos a darnos en la madre! ¡Porque es bien mamón!

En el fragmento anterior y en otras entrevistas, 4 de los 5 jóvenes entrevistados coincidieron en sentir deseo de agredir o bien que les haya ganado el impulso de faltarle al respeto a algún maestro, ya sea verbal o físicamente; debido a cuestiones de abuso de poder, falta de comprensión hacia los alumnos, o culparlos por acciones que no cometieron.

De acuerdo a las experiencias anteriores “reemplazar al poder por la violencia puede significar la victoria pero el precio resulta muy elevado, por que no solo lo pagan los vencidos; también los vencedores lo pagan en términos de su propio poder [...] La violencia aparece donde el poder se halla en peligro; pero abandonada a su propio impulso, conduce a la desaparición de su poder” (*Arendt, 2006:74*).

En este sentido se puede decir que las ganas de cobrar venganza por parte de los alumnos ante una situación, que para ellos pareciera injusta, se convierte en una lucha de poderes, entre el profesor y el estudiante, surgiendo entre ambos una rivalidad que en muchas ocasiones acompaña durante toda la estancia escolar del joven, e incluso después, aumentando esta violencia, si no es resuelta entre ambas partes.

Lo ya mencionado fueron principalmente los motivos por los que surge la violencia desatada hacía los maestros, no les genera culpa sino deseo de desahogar su incomodidad, quizá si atendieran o por lo menos escucharán estas experiencias, se pudiera comprender el enfado y reacciones de los jóvenes, dejando de juzgar sus acciones de manera tajantemente negativa; porque existen situaciones que hieren, lastiman y molestan enormemente a los estudiantes y no están siendo atendidas ni escuchados por los docentes en las escuelas.

► **Violencia psicológica**

Esta violencia no siempre “se limita al uso de la fuerza... sino más bien a la posibilidad o amenaza de usarla” (*Velho, 1996 en*



“Silla”
Tinta

Ferrándiz y Feixa, 2004), dando lugar a burlas, humillaciones, y otras formas sutiles que violentan de manera psicológica y verbal a otros jóvenes, sin tener en cuenta que la víctima que recibe dichas burlas sufre emociones de indefensión y tristeza; por lo que estos sucesos del pasado, van configurando el comportamiento presente del sujeto, mismo que sin duda determinará el futuro de éstos, así lo narra en su relato *Kimberly*:

Desde mis 2 años, me hacían burla porque usaba lentes, yo nunca les decía nada, nunca me defendía, siempre lo que ellos me decían que tenía que hacerles algo para que fuéramos amigos yo lo hacía como tonta, pero hoy en día ya he cambiado muchísimo [...] En la escuela soy la más relajista o chistosa, pero ahora cambié mi estilo de ropa, ya no uso lentes y, como tenía mis dientes chuecos, también me hacían burla de eso, tanto, que me iba al baño nada más a llorar.

En entrevista detalló:

Yo digo que si dejo que me vean como tapete, pues así van a caminar sobre mí y no voy a dejar que hagan eso [...] Ahora me defiendo, lo que me digan no me dejo.

Lo que menciona *Kimberly* tanto en la entrevista como en el relato de vida, es precisamente las burlas que le hacían; pero además la sumisión ante esta forma de violentarla, la hacía sentir agredida con sus comentarios y su trato, lo cual fue un detonante para que ahora modificará su comportamiento y la manera de enfrentarse a las críticas de sus compañeros; influyendo no sólo en su comportamiento, sino en su forma de vestir y conducirse; tan es así que en entrevista compartió que cuando alguien de sus compañeros le falta al respeto, ella no se deja, les contesta, les grita e incluso, les pega sin importar que sean hombres.

La violencia en la escuela se constituye como una “experiencia profunda, ya que deja huella indeleble, independientemente del papel que se haya jugado...y le acompañará el resto de su vida... Un paquete de sentimientos acompañan, no exclusivamente a la víctima, mismos que van desde la desolación, el desamparo, la angustia, la inseguridad, la amargura, el temor, el resentimiento y el miedo entre los otros, colocando al sujeto de la experiencia en tensión permanente” (*Velázquez, 2009:150*).

Lo que para la escuela pudiera ser un comportamiento reprochable, para la joven, defenderse significa no dejar que la humillen y la usen como “tapete”, con este ejemplo se nota claramente que el sentido de lo prohibido en la escuela y los

estudiantes es distinto, ya que en este caso la integridad psicológica¹⁰ de la joven estaba siendo violentada y a manera de defensa personal, ahora reacciona sin sumisión, ser “relajista y no dejarse” es una forma de autocuidarse; y se hace evidente que “la violencia se desencadena en una escalada donde la agresión más fuerte no surge repentinamente, sino que procede de lo más leve a lo más severo” (*Goldstein, Davis y Herman, 1975 en Galicia, 2010*).

Al respecto quiero resaltar una forma más sutil de violentar a los jóvenes, la cual es etiquetándolos, cabe mencionar que antes los castigos eran mediante dolores físicos, sin embargo; parece que actualmente la escuela reacciona como menciona Mably citado por *Foucault (1976)* “que el castigo, si se me permite hablar así, caiga sobre el alma más que sobre el cuerpo”, es decir nombrar y mirar al estudiante de determinada manera por las vivencias que lleva a cabo dentro y fuera de la escuela, pese a que es un mecanismo de control sutil, los jóvenes alcanzan a percibirlo, pero lo más grave es cuando terminan creyendo y sintiéndose realmente esa etiqueta que los marca no solo en su estancia escolar sino durante toda su vida, así lo menciona *René* en una de las entrevistas realizadas:

Una vieja está tachadita porque es bien perra...Pues así está tachadita, y yo estoy tachadito de culero y marihuano; pues aquí (en la escuela) me metía más (marihuana).

En esta narración se observa la percepción que los jóvenes van creando de sus compañeros y de sí mismos, a través de los comentarios de los demás, sin embargo si analizamos con profundidad podemos comprender que estas etiquetas surgen a través de prejuicios morales, los cuales exigen formas de conducta específicas y restringidas; con la única finalidad de dividir y rechazar a quien no se encuentra

dentro de los límites establecidos; filosóficamente pudiera decirse que “las flores son hermosas ¿pero y las espinas?, ellas son también parte de la existencia de las flores. Las flores no existirían sin las espinas, estas son su protección. Tienen un propósito, una función, un significado. Pero las instituciones dividen: las flores son hermosas y las espinas feas. Pero en el árbol, la misma savia llega a la flor y a la espina” (*Osho, 2002:36*). Esta división de aceptación y rechazo, funciona como un castigo moral y prejuicioso de los estudiantes y docentes, empujándolos a colocarse camisetas de “perra”, o “marihuano” y empezar actuar más arduamente de esta manera, por la devaluación que la misma escuela hace con los estudiantes.

► **Violencia verbal: “le dije un chingo de mamadas”**

Entre compañeros también se viven experiencias de violencia tanto física como verbal¹¹ sin distinguir el género, es decir; esta violencia se da de hombres a mujeres, y viceversa, así lo narra en entrevista *René*:

En la escuela yo le pasaba agarrando las nalgas a mis compañeras, casi a todas, eran contadas a las que no, un día íbamos hacía el laboratorio de computación y a otro güey que se le ocurre y le hace así (simula una nalgada) y al primero que vio fue a mí y ¡mocos! (simula una bofetada). ¡Hija de tu puta madre, si fueras hombre ahorita ya te estuviera rompiendo tu madre, chingas a tu madre pinche perra!, le dije un chingo de mamadas, ¡fíjate primero quien te agarró las pinches nalgas feas que ni se me antojan!, neta fuera de mamada, porque nadie en mi puta vida me había dado una cachetada, ¡Maldita perra! le dije.

Las cuestiones de género en esta investigación fueron muy subjetivas y particulares de los jóvenes, ya que en la violencia lo mismo la generan y la practican hombres y mujeres, tanto de forma física como verbal, sin embargo; el sentido de ésta; en todos los relatos y entrevistas, se encamina a un mal estar o incomodidad con respecto al otro. Esta incomodidad y enojo hacía la joven por la “cachetada”, la utiliza como excusa de su agresión verbal, es decir, “la impotencia genera violencia, la violencia genera víctimas y daños colaterales” (*Bauman, 2009: 33*), es observable que las agresiones sean de la índole que sean, generan más violencia, de la cual de acuerdo con *Velázquez (2012)* no se tienen razones pero sí muchas excusas.

Este tipo de violencia me parece importante resaltarla porque son experiencias que cotidianamente se dan dentro de la escuela y que algunas veces, los docentes no las perciben; sin embargo es la realidad en la que se mueven nuestros jóvenes, “la violencia es algo cotidiano y normal, pues son personas más instintivas que reflexivas, su violencia se manifiesta de distintas formas” (*Velázquez, 2011:76*).

Sin pretender juzgar las experiencias narradas por los jóvenes, se observa que en ningún relato mencionan que se detuvieron a reflexionar en las consecuencias de sus actos, o tener cuidado con las palabras utilizadas al dirigirse hacía sus compañeros; sino que sencillamente actuaron impulsivamente y con base a lo que sentían en ese momento.

No puede negarse que aunque sutiles y poco notorias en la escuela, la violencia verbal ocurre a mayor frecuencia que las demás manifestaciones, por lo que “es necesario tener presente que la violencia no está fuera de nosotros, encarna en uno. El gran peligro es la naturalización de la violencia, acostumbrarnos a vivir con ella. A observarla sin que nos cause indignación. A volvernos insensibles o peor aún convertirla en espectáculo público y a nosotros en pornógrafos de ella” (Velázquez, 2012:29). Más allá de la indignación, me parece indispensable, escuchar las experiencias de vida de los alumnos, para a partir de su propia vida configurada por situaciones del pasado, alcancemos a comprender la violencia presente, solo de esta manera se podrá influir de manera positiva en el joven.

► Consideraciones finales

Durante este proceso de investigación, la construcción no sólo de los apartados de la investigación sino de la misma complejidad de la realidad creciente y desbordante que compartieron los jóvenes de la escuela, me lleva a reflexionar que incluso la teoría pese a ser una fuente enriquecedora

y proveedora de información relevante del tema, es rebasada por el resultado empírico. Comprendiendo con ello que la historicidad juega un papel muy importante en el actuar presente de los jóvenes, ya que la sociedad, la moral, y los reglamentos de las escuelas van configurando al sujeto a vivir limitado, en la represión, prohibición y el silencio de los impulsos, deseos y motivaciones de los jóvenes.

En cuanto a las manifestaciones de violencia, vale la pena resaltar que los jóvenes llevan a cabo diversas formas de rebelarla desde los golpes, insultos hasta formas más sutiles, como la humillación, las etiquetas, resultando impactantes durante toda su vida escolar, y por supuesto va configurando al sujeto para actuar, sentir y pensar de determinada manera. Esta violencia está dada por diversos factores, uno de ellos es el descontento o inconformidad hacia una persona específica y es entonces cuando se manifiesta la violencia, ya sea física, verbal o psicológica. Es usada a manera de autodefensa o para imponer y reafirmar cierto grado de poder y dominación hacia el otro.

Es necesario dejar de lado los prejuicios morales, las reglas represivas y sobre todo los castigos que han demostrado no solucionar nada, sino acrecentar el ocultamiento y posible riesgo de los jóvenes. Al vivenciar estas experiencias, estas prohibiciones, podemos analizar los conflictos y riesgos actuales de los estudiantes, observando como van aumentando los problemas escolares y aún más los problemas sociales, disparados en violencia, adicciones, riesgos en la sexualidad, delincuencia organizada, y bastantes etcéteras, que a diario escuchamos y que no son más que jóvenes que no fueron escuchados y comprendidos, arrojándolos al exilio de la escuela y con ello aumentando los problemas ya existentes en la sociedad.

Citas

- 1 "si aceptamos que las drogas son mercancías (con una especificidad particular, por su condición de ilegabilidad), su consumo está determinado por las leyes del mercado, es decir por la oferta y la demanda" (Del Olmo, 1992:16)
- 2 De acuerdo con Wilensky (1997) Los deseos, son impulsos orientados hacia la represión (rationales-conscientes) o se vuelven incontrolables (irrationales-inconscientes) buscando ser satisfechos, entre ellos el deseo por la droga.
- 3 De acuerdo a la experiencia de los jóvenes, el sentido en el que se retoma en la definición de banda, es "evitando el uso tradicional, asociado a determinadas actividades marginales, el concepto haría referencia a los grupos informales de jóvenes de clases subalternas localizados, en el que construyen su identidad social, y corresponden a agrupaciones emergentes en sectores sociales...caracterizados por un determinado estilo...vinculado con las estructuras familiares, educativas, comerciales, estatales y laborales" (Feixa, 1995 :73-74).
- 4 "La narcocultura difunde en los productores, vendedores y consumidores de drogas una mentalidad y unos patrones de comportamiento que se centran en la posesión, el lucro, el consumismo, el hedonismo desenfundado, el parasitismo y la destructividad" (Kaplan, 1993:24)
- 5 Velázquez (2009) en investigaciones recientes con jóvenes y bandas, encontró que el 40.1% de ellos considera que la banda protege a su colonia; dado que en estas agrupaciones encuentran aceptación y seguridad, por lo que hoy en día se considera normal en la vida del joven actual, pertenecer a una organización.
- 6 Término con el que se nombra a una organización, "pandilla, banda y últimamente tribus urbanas, son las distintas formas en las que se ha denominado a la organización juvenil en la calle" (Velázquez, 2011:61)
- 7 Robar de acuerdo con Osho (2002), no es más que un juicio moralista, en el que se dice que robar no es bueno, sino malo; sin embargo no es válido tal juicio, porque el robar es solo una acción de las muchas que realiza una persona, y solo se le juzga la acción del robar, sin conocer las circunstancias y razones que lo llevaron a cometer esta acción.
- 8 De acuerdo a una investigación realizada por Velázquez (2009), el 30% de los jóvenes cree que es necesaria la venganza para que no abusen de él.
- 9 De acuerdo con Velázquez (2009), en una investigación con jóvenes, encontró que el 1.85% confesó afirmativamente a la aseveración sobre si algún maestro, me ha propuesto tener relaciones sexuales, en una frecuencia de una a nueve veces en los últimos tres meses, 1.35% más de 10 veces.
- 10 Según Velázquez (2009), la violencia psicológica se manifiesta mediante "humillación, ataques a la identidad de la persona, amenazas, chantajes, extorsión, etc."
- 11 De acuerdo con Velázquez (2009) la violencia verbal es la que se manifiesta mediante "insultos, palabras de desprecio, injurias, apodos, etc."

Bibliografía

- ARENDDT, Hannah. (2006). Sobre la violencia. Alianza. Madrid, España.
- BAUMAN, Zygmunt. (2009). Modernidad Líquida. Fondo de cultura económica. México.
- DEL OLMO, Rosa. (1992). ¿Prohibir o domesticar? Políticas de drogas en América Latina. Nueva Sociedad. Caracas, Venezuela.
- FOUCAULT, M. (1976). Vigilar y castigar. Siglo XXI. México.
- _____, (1998). Historia de la sexualidad I. La voluntad de saber. Siglo XXI. México.
- GALICIA, Oscar. (2010). El libro de las emociones extremas: socio biología del amor y I violencia. Universidad Iberoamericana. México.
- GÓMEZJARA A., Francisco y MORA, Gerardo (1992). Las dimensiones del narco poder contemporáneo. México.
- KAPLAN, Marcos. (1993). La crisis del Estado y el narcotráfico latinoamericano. Cuadernos Americanos. México.
- MARX, Karl. (1980). Contribución a la crítica de la economía política. Siglo XXI. México.
- NEUMAN, Elías. (1997). La legalización de las drogas. Depalma. Buenos Aires, Argentina.
- NEUMAN, Elías. (1997). La legalización de las drogas. Depalma. Buenos Aires, Argentina.
- OSHO, BhagwanShree, Rajneesh. (2002). Pepitas de Oro. Grupo editorial Tomo. México.
- SANTANA, Adalberto. (2008). El narcotráfico en América Latina. Siglo XXI. México.
- VELÁZQUEZ, Reyes Luz María. (2009) El cuerpo como campo de batalla. Lucerna Diógenes. México.
- _____, (2011). Los estudiantes y la Violencia. E.ikon digital. México.
- _____, (2012). Jóvenes en tiempos de oscuridad. El drama social de la violencia online. E.ikon digital. México.
- WILENSKY L, Alberto (1997). Marketing estratégico. México.

Documentos

- FEIXA, Carles. (1995). Tribus urbanas y Chavos Banda. Las culturas juveniles en Cataluña y México. Revista Nueva Antropología. Vol. XIV, numero 047. México, D.F.

Electrónicos

- FERRANDIZ, Francisco y Feixa Carles. (2004). Una mirada antropológica sobre las violencias. en Alteridades, UAM Iztapalapa, D.F. enero-julio, vol 14, numero 027. Extraído de: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/747/74702710.pdf>



"Atmósferas"
Cromolitografía

Sexting. De juego amoroso a venganza a través de las tic

Luz María Velázquez Reyes *



* Docente-investigadora del Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México. Agradezco al Doctor Alfredo Furlán sus valiosos comentarios que me ayudaron a mejorar el artículo. Cristina Baca y Karina Posadas realizaron interesantes precisiones. También agradezco a Gustavo González González y Ana Laura González Fuentes.

► Resumen

El propósito es mostrar los índices de *sexting* en 205 estudiantes de licenciatura y exponer su experiencia en relación con la violencia social *online*, en la imbricación del *sexting*, *sexcasting* y *dating violence*. Se documenta el tránsito del juego amoroso a la venganza en forma de ciberacoso a través de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC). Los resultados se basan en la combinación de la metodología cuantitativa (Cuestionario *Sexting*) y la metodología de la escucha (Ferrarotti, 1991). La investigación se realizó de 2011 a 2013. El principal hallazgo es que existe mayor incidencia de *sexting* pasivo que activo. La conclusión final es que el *sexting*, en tanto manifestación cultural de la era del Internet, implica tanto diversión como pesadilla.

Palabras clave: cyberbullying, sexting, dating violence, TIC.

► Introducción

Este artículo tiene como propósito mostrar los índices de sexting en 205 estudiantes de licenciatura, además de exponer sus experiencias en relación con la violencia social *online* en la imbricación de *sexting*, (envío de fotos o videos sexys a través de celulares), *sexcasting* (intercambio de contenidos sexuales y pornográficos) y *dating violence* (violencia en el noviazgo), documentándose el tránsito del juego amoroso a la venganza en forma de ciberacoso a través de las Tecnologías de la Información y Comunicación (en adelante TIC).

La centralidad de las TIC en nuestras vidas es incuestionable, a cada momento experimentamos la paradoja siguiente: las TIC permiten acercar al que está lejos y simultáneamente alejan al próximo. Cada vez más la vida social se realiza primordialmente en compañía de un dispositivo digital y solo de manera secundaria con otros seres de carne y hueso. El celular se ha vuelto una extensión de nuestro cuerpo, caminamos con él, cenamos y dormimos con él. “Los instrumentos se han apoderado de nosotros. Nuestros contemporáneos viven casi exclusivamente y no pueden vivir sino en, con, de y para sus aparatos, somos instrumento de nuestros instrumentos” (Anders, 2001:287). La vida se divide en *offline* y vida electrónica, cibervida o vida *online*, particularmente las redes sociales han popularizado el intercambio de información personal. Es frecuente que los usuarios se muestren felices de revelar incluso detalles íntimos de su vida personal, fenómeno conocido como la colonización de lo público por lo privado: “la privacidad invadió, conquistó y colonizó el ámbito público, pero a costa de perder su derecho al secreto, su rasgo definitorio y el privilegio más precioso y apasionadamente definido” (Bauman 2012:254).

Las relaciones consideradas significativas, se han mudado de la intimidad a la extimidad, desplegando a cada momento la cultura de la exhibición, donde la desnudez física, social y psíquica es el orden del día (Bauman, 2012:258) La sociedad líquida, dice Bauman, está caracterizada por el individualismo, con nuevas relaciones marcadas

por la precariedad, transitoriedad y volatilidad. El amor se hace flotante sin responsabilidad hacia el otro. Con la misma facilidad que cambiamos de dispositivos desecharnos personas, el compromiso amoroso deja de ser “por siempre” y se intercambia por “te amaré hasta nuevo aviso”. Sabemos por experiencia que para iniciar una relación se necesitan dos, en tiempos digitales para terminarla con uno que apriete la tecla “borrar” es suficiente. La intervención de la tecnología nos ahorra la necesidad de confrontar a otro(a), tener que buscar explicaciones, entre otras, como bien lo ha observado Bauman, vivimos la sociedad del desperdicio, es mejor desvincularse rápido, los sentimientos pueden crear dependencia (Bauman, 2007 y 2012).

Las TIC ejercen control y dominación pero además favorecen un comportamiento típico de la era del Internet: sentirnos “estrellas”, apropiándonos del derecho de toda persona a querer ser filmada, el llamado síndrome *star*, en el cual se perfila la fantasía de un escenario perfecto donde uno puede deslumbrar (Pardo, 2010). Así, aprovechando las fantásticas cámaras de los celulares, nos tomamos miles de fotos en cientos de poses, que serán colocadas como fondo de pantalla en el mismo celular, la computadora o en el perfil de Facebook y, por qué no, enviarlas a cuanta persona se nos ocurra. “Internet es un formidable acelerador de todo bueno y malo, sublime y grotesco, los cibernautas se exhiben en posiciones audaces. La voluntad de reconocimiento prevalece sobre la preocupación por la prudencia” (Bruckner, 2011:54).

Por eso no es de extrañarse, que hoy se registre una nueva forma de violencia: “ser cruel con otra persona mediante el envío o publicación de material dañino, o la implicación en otras formas de agresión social usando Internet u otras tecnologías digitales” (Willard, 2006). En los medios de comunicación masiva son frecuentes las noticias sobre la difusión de fotos comprometedoras de las celebridades (Guzmán, 2012:26). En la actualidad, es frecuente la intersección entre TIC y sexualidad: 26.6% de la violencia *online* en estudiantes de secundaria en México incluye algún contenido sexual (Velázquez, 2010), mientras que 26.19% de la violencia en línea en estudiantes de licenciatura involucra contenido sexual, ya sea como coerción o agresión sexual (Velázquez, 2012).

En México es incipiente la investigación en torno al tema de la violencia social *online*, Velázquez (2010), con una muestra de 455 estudiantes de secundaria, se encontró que 35.82% de los estudiantes están implicados en violencia social *online* en alguna de las tres posiciones siguientes: 9.01% conoce a alguien que ha sido acosado mediante violencia mediática, 10.54% ha sido ciberacosado(a) y 16.26% aceptó haber sido ciberacosador.

El *sexting*, contracción de *sex* y *testing*, es un anglicismo que se emplea para referirse al envío de contenidos de tipo sexual (principalmente fotografías y/o videos), producidos generalmente por el propio remitente y distribuido a otras personas por medio de celulares. De entrada, enviar mensajes de texto con imágenes eróticas, no representa un problema de violencia, sino únicamente en los casos donde el juego lúdico trasmuta para perjudicar al o a la productor(a) de *sexting* como es el caso del cual me ocuparé en este artículo.

► Sexting

Es a partir del 2005 cuando se registran los primeros indicios de *sexcasting* y *sexting*. Australia, Nueva Zelanda, Estados Unidos y Reino Unido fueron los países en donde se presentaron los primeros casos de envío de mensajes e imágenes sugestivas a través del celular, fenómeno que rápidamente se popularizó entre la población joven y no tan joven. A nivel internacional se conocen los siguientes datos:

En Argentina, 90% de los adolescentes posee un celular y 36% admitió enviar fotos suyas en poses provocativas (*Palomo, 2009 citada en Menjivar, 2010*).

En España, el observatorio *INTECO (2010)* reporta que 4% de los adolescentes entre 10 y 16 años dice haber utilizado su teléfono para hacerse a sí mismo fotos o videos en posturas provocativas (imágenes eróticas y no necesariamente desnudos). Y el porcentaje asciende al doble (8.1%) en el caso de los que declaran haber recibido estos contenidos de chicos y chicas conocidos.

En EUA, *Goodson (2009)*, a partir de una encuesta, encontró los siguientes porcentajes: 48% recibieron textos, *e-mail* o mensajes instantáneos con contenido sexual; 40% de los varones adolescentes y 37% de las mujeres habían enviado este tipo de mensajes y 22% de las chicas adolescentes había enviado o subido fotografías o videos de sí mismas, desnudas o semidesnudas.

En Australia la página www.seguridad-redessociales.wordpress arriba a tres conclusiones principales: Las chicas envían más *sexting* que los chicos. Es el coctel resultante de la combinación de “hormonas más tecnología”. Considera que el *sexting* es una consecuencia más del culto a las celebridades hipersexualizadas, que promueve un tipo de joven mujer *devoradora sexual*.

Ya es lugar común el hecho, de que los jóvenes juegan con dos cuentas activas de Facebook y con más de un celular, una para visitas de padres, profesores, etc., y otra “*secreta*” solo para los amigos. Para muchos adolescentes el *sexting* representa el inicio de la vida sexual con la ventaja de ser un encuentro virtual libre de la preocupación de embarazo o de enfermedades de transmisión sexual. El problema es que una vez que se ha enviado una imagen se pierde el control sobre la misma, y por otra parte como bien ha señalado *Bauman (2011)* la frontera entre lo privado y lo público se ha desdibujado.

En México, el fenómeno del *sexting* ha sido escasamente investigado por la academia, no obstante goza de popularidad debido a la enorme explotación de la noticia por los medios de comunicación, entre los muchos ejemplos de ello, es el artículo “Crece *Sexting* entre jóvenes”, publicado en el diario *Reforma*, el 26 de junio de 2011.

En la Internet se encuentran los hallazgos suministrados por la *Alianza por la Seguridad en Internet*, entre los más destacados encontramos que el *sexting* es un fenómeno popular, sobre todo entre los adolescentes de 12 a 16 años, es protagonizado más por las mujeres que por hombres. Según sus encuestas, el 90% de las personas que se autograban desnudas o en poses eróticas son mujeres. 8% reconocen haber enviado imágenes tuyas, desnudos o semidesnudos, a conocidos o extraños. El 36.7% de los encuestados dijo conocer a alguien que ha enviado o reenviado imágenes de ese tipo a conocidos o desconocidos, en tanto el 10.2% aceptó haber redactado y enviado mensajes electrónicos o de texto con insinuaciones sexuales. Los destinatarios de las imágenes de *sexting* son principalmente, según estos estudios: alguien que les gusta (21%), el novio (20%), el ex novio (19%), amigos en general (18%), su mejor amigo (14%), desconocidos (11%) y compañeros de clase (4%) (Vivas, 2011).

► Metodología y universo de estudio

Preguntas de investigación

¿Cuál es el impacto de la experiencia de la violencia *online* en la vida de los estudiantes? Fue la pregunta general de la investigación, de la cual se desprenden las siguientes preguntas específicas: ¿Cuáles son los índices de *sexting*?, ¿qué piensan acerca del *sexting*? ¿Cómo se gesta la dinámica de la violencia alrededor del noviazgo?

La investigación se realizó de septiembre de 2011 a marzo de 2013, la selección de los participantes fue por conveniencia, se les entrevistaba en los pasillos, cafeterías y áreas de recreación de diferentes escuelas del área de ciencias sociales (85.85%), de la Universidad Autónoma del Estado de México, y 14.14% (29 estudiantes) de licenciatura en Educación Física. En total se les entrevistó a 205 estudiantes (50.24% mujeres, 47.80% hombres y 1.95% no especificó su sexo) para conocer su experiencia con el *sexting*.

Como punto de partida se aplicó un cuestionario de 17 preguntas, las primeras cuatro solicitaban datos generales del estudiante como: edad, sexo, escolaridad y escuela. En seguida, después de exponerles en qué consiste el *sexting* se les invitó a responder a 13 preguntas, (11 preguntas cerradas y dos abiertas), posteriormente se les incitaba a narrar su experiencia, ya fuese que el entrevistado hubiera sido víctima, espectador o ejecutor de *sexting*, para esto se, consideraron las siguientes preguntas-ejes: ¿qué pasó o pasa?, ¿cuándo?, ¿cómo?, ¿dónde?, ¿con qué?, ¿por qué?, ¿cuántas veces?, ¿cuánto dura o duró? ¿qué sientes o sentiste? y ¿qué piensas acerca del *sexting*?

En un momento posterior se organizaron cuatro sesiones de grupo de discusión con una duración aproximada de dos horas cada una. La cuestión giró en torno a una única pregunta: ¿Qué piensas acerca del *sexting*? Respecto al cuestionario éste fue previamente piloteado, fluctuando el tiempo de aplicación entre diez minutos y media hora aproximadamente.

▼ Resultados

Los hallazgos que se mostrarán a continuación, corresponden a 205 estudiantes de licenciatura, cuyo promedio de edad es de 26.52 años (17 años rango menor 51 el rango mayor). Los datos se basan en una población donde predomina la preferencia heterosexual, correspondiendo al 89.75% del total de los participantes, en tanto, 4.39%, declaró ser bisexual, 3.41% homosexual y 2.43% no respondió.

1. Índices de sexting

a) Roles de participación en sexting

Los diferentes roles que se pueden jugar en la práctica del sexting son: emisor, receptor y espectador, los cuales determinan si la participación es activa o pasiva.

Cuadro No. 1 Recepción y producción de sexting

Sexting pasivo				Sexting activo			
Recepción	%	M	H	Producción	%	M	H
Ha visto fotos sexys, desnudos parciales o totales en las redes sociales.	80.97	37.5	41.95	Ha compartido fotos, videos eróticos	17.56	4.87	12.68
Se ha tomado fotos o videos eróticos	13.17	6.82	5.85	Ha subido fotos a su perfil de imágenes eróticas	6.82	2.43	4.39
Ha recibido invitaciones para tomarse imágenes eróticas	16.58	7.31	9.26				
Ha recibido imágenes eróticas	39.02	12.19	26.82	Ha enviado fotos o videos de sí mismo	6.34	3.41	2.92
Conoce a alguien que guarda fotos sexualmente sugestivas en alguna Tlc.	50.73	24.39	26.34				
Promedio	40.09	17.64	22.04		10.24	3.57	6.6

Fuente: Cuestionario sexting (Velázquez, 2011)

Los estudiantes de licenciatura reciben más sexting que el que producen. Al aplicar la prueba chi-cuadrado (prueba de bondad de ajuste) hubo una diferencia estadísticamente significativa de acuerdo con el género: los hombres son más receptores de sexting que las mujeres, los estudiantes hombres producen más sexting que las estudiantes mujeres. Es decir, los estudiantes hombres practican mayormente sexting que sus compañeras, como se observa en las siguientes gráficas.



Fuente: Cuestionario sexting (Velázquez, 2011).



Fuente: Cuestionario sexting (Velázquez, 2011).

En cuanto a los sentimientos que se experimentan al ejercer *sexting*, la mayoría de los estudiantes respondieron que lo hicieron por placer y excitación. “Es un preámbulo para disfrutar con mayor intensidad el momento entre ambos...me parece sexy”; “siento...vanidad”; “un poco de pena”; “nada”; “rebeldía”. “es divertido pues te das cuenta que la mayoría de las personas lo hacen, pero también es algo penoso, pues muchos se pueden burlar de las características de tu cuerpo”. Otra chica más dice: “ya no lo hago, pero cuando lo hice sentí que tal vez me apreciaría, como una forma de regalo en fechas importantes”; Otra chica reconoció: “necesitaba sentirme querida”. No obstante, una chica de 22 años respondió: “al principio es emocionante, pero después me sentí usada”.

b) Destinatarios de *sexting*

Los destinatarios del *sexting* son diversos, tenemos:

Cuadro 2

Destinatarios del *sexting*

Destinatarios	%
Novio(a)	33.33
Alguien que le gusta	20.63
Conocidos	7.93
Ex novio(a)	7.93
Compañeros de escuela	7.93
Amigos(as) con derechos	6.34
Amigos en general	4.76
Desconocidos	3.17
Tu mejor amigo (a)	1.58%
Familiares	1.58%
A uno o más de los arriba mencionados	4.76%

Fuente: Cuestionario *sexting* (Velázquez, 2011).

c) Motivos para enviar *sexting*

Respecto al porqué del envío de fotos o videos sugestivos: 14.69%, opina que es una forma de ligar; 13.87% dice que es por coqueteo; 12.65%, una forma de ganar popularidad; 11.02%, una tontería; 10.20%, una forma de expresión; 5.71%, una forma de relacionarse con otros; 5.51% no sabe; 5.30%, para romper las normas; 4.69% es divertido; 3.26%, una forma de comunicarse; 3.26% piensa que es bello mostrar el cuerpo; 2.85% lo hacen porque los presionan; 1.83% dice que todo el mundo lo hace y se considera algo “normal”; 1.42% lo concibe como un regalo; mientras que 3.67% dio razones variadas como: llamar la atención, narcisismo, “son liberales y les gusta que otros los vean”, “falta de conciencia sexual” y “para conseguir relaciones sexuales”.

d) Postura frente al *sexting*

La postura de los estudiantes investigados acerca del envío e intercambio de imágenes sexualmente sugestivas, se perfila en cinco tendencias claramente demarcadas.



“S/T ”

Mixta sobre papel de algodón

La mayoría de los estudiantes (44.39%) se ubicaron bajo una tendencia crítica del *sexting*; sus opiniones se muestran hipercríticas hacia esta práctica, al considerar que las personas que la realizan “lo hacen porque no tienen nada que hacer y así ocupan su tiempo”, otros dicen que se trata de una simple imitación, o bien “ofrecen su cuerpo para llamar la atención de los demás”. Asimismo, los que se encuentran dentro de esta tendencia sospechan que se trata de un signo de inmadurez, estupidez o vacío existencial, dado que se cosifica al cuerpo con el objetivo de sentirse queridos; algunos dicen que el *sexting* se practica por exhibicionismo, narcisismo o por baja autoestima. También se considera como una falta de respeto y de mal gusto, ya que provoca “la banalización del amor”, cuando sería mejor “que [el otro] se enamore de mí, no de mi cuerpo”. Algunos más declaran que “no se debe publicar lo íntimo”. Pocos advirtieron que se trata de una práctica peligrosa. Más mujeres que hombres se ubicaron en esta postura.

Otros estudiantes (18.53%) se ubicaron en la tendencia que enfatiza la socialización, resaltando beneficios como la comunicación, la interacción, la expresión, la autenticidad y la libertad. Estos estudiantes ven natural este comportamiento dentro de la cultura del internet, expresan: “significa plasmar tu belleza corporal, que te vean tal y como eres”, “todos lo deberían de hacer”. En otras palabras, mostrar el cuerpo posibilita, en primer lugar, el autoconocimiento, así como una forma interesante de relacionarse y comunicarse con los otros, lo que permite socializar y conocer gente nueva. Algunos estudiantes dicen que se trata de una forma de juego amoroso que potencia la comunicación entre una pareja, es “divertido porque es un jugueteo”; “yo lo práctico con mi novio, es una manera de coqueteo y excitación antes de...”; otros sostienen que es una forma de cortejo novedosa, dado que la sexualidad ha evolucionado y este tipo de práctica “da la oportunidad de experimentar cosas nunca

antes sentidas, el *sexting* es sexy”, es decir, se trata de una forma de estimular la relación sexual. También el *sexting* es considerado como un acto de rebeldía frente a lo establecido: “es una forma de comunicar sentimientos internos, creo que las personas que lo hacen es una forma rebelde de romper las normas” En esta postura se ubicaron misma cantidad de hombres que de mujeres.

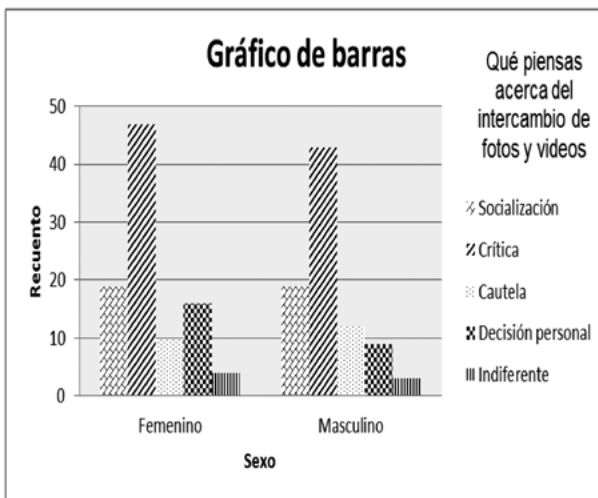
La tercera tendencia podría considerarse de cautela, debido a que se integra por las opiniones de estudiantes (10.73%) que admiten las ventajas, sin obviar los riesgos, reconocen que “los avances tecnológicos son buenos, pero no del todo, porque más allá de acercarnos, nos degradan, como cuando se juega con nuestra intimidad”. Por otra parte, se señala que el tema resulta polémico, bueno y malo, divertido y riesgoso, “porque no sabes dónde irán a parar las fotos” y “aunque el *sexting* es normal entre los jóvenes, puede ser peligroso”. “No estoy en contra de conocer tu cuerpo pero no sabes dónde irán a parar las fotos”. En la entrevista 87 se menciona: “sucedió en la prepa, una muchacha le envió una foto a alguien y él la compartió con otros, así que circulaba en casi todo tercer grado”. Ligeramente más hombres que mujeres que se ubican en esta tendencia.

Cuarta tendencia, 12.68% de los estudiantes defienden el derecho de toda persona a elegir, enfatizan la libertad de cada uno de los individuos de hacer con su vida y cuerpo lo que deseen. Exhiben respeto por la decisión de las personas: “hay gente que se siente bien haciéndolo”. Sobre todo las mujeres se ubican en esta postura, de modo que ellas se muestran más respetuosas de las decisiones tomadas por los otros.

La quinta tendencia denominada indiferencia hacia el *sexting* fue exhibida por 3.41% de los estudiantes quienes se autocolocan en una posición indiferente: “No me importa”. Casi la misma cantidad de mujeres que de hombres se ubican en esta postura. Finalmente, más hombres que mujeres, 10.24% no respondieron a la interrogante.

Estas cinco posturas, la que privilegia la socialización, la crítica, la cautelosa, la defensa de la libertad de elección y la de la indiferencia, muestran el abanico de posibilidades de recepción de *sexting*, incluso en la población joven.

Existen diferencias significativas entre los estudiantes hombres y mujeres respecto al tema; ellas se expresan más respetuosas, dado que piensan que el *sexting* es una decisión personal.



Fuente: Cuestionario sexting (Velázquez, 2011).

Cuadro 3

	¿Qué piensas acerca del intercambio de fotos o videos?					No contestó	Total
	Socialización	Crítica	Cautela	Decisión personal	Indiferente		
Mujeres	19	47	10	16	4	7	96
Hombres	19	43	12	9	3	12	86
Total	38	90	22	25	7	19	182

Fuente: Cuestionario sexting Velázquez (2011).

2. El impacto del acoso vía online en los jóvenes estudiantes.

El sexting de estimulante a venganza.

En este último apartado se muestra la mutación del *sexting* de una actividad lúdica a un ejercicio de violencia a través de las TIC y el impacto que tiene sobre la vida de los estudiantes. El siguiente testimonio pertenece a un espectador, estudiante de primer semestre de licenciatura, quien rememora la experiencia que tuvo con la violencia *online* en el último semestre de preparatoria, se obtuvo en el grupo de discusión. El suceso narrado aconteció en enero de 2011 en una preparatoria urbana y privada, ubicada en una colonia de clase media, en donde los padres de los estudiantes son, en su gran mayoría, profesionistas y comerciantes.

Una pareja de novios de 1er. semestre de preparatoria, con un año de salir juntos, tuvieron la idea de grabarse teniendo relaciones sexuales, todo esto debido a que ya se tenían mucha confianza y querían experimentar cosas nuevas. Al regresar de las vacaciones de diciembre se comenzó a hablar de la pelea de ambos novios por problemas de infidelidad por parte de la chica y dos días después el novio por despecho comenzó a difundir los videos de ambos; primero los convirtió a formato de celular y los pasó por vía inalámbrica a sus compañeros de clase, en los salones de primero comenzó la transferencia de este video, donde se observa claramente como ella acomoda la cámara y le dice al chico que lo haga lo mejor que pueda ya que se están grabando y quiere que sea algo especial, éste le dice que sí... hace uso de la fuerza bruta para comenzar el acto sexual pegándole en los glúteos y jalándole el pelo hacia atrás. Ella no dice nada, al contrario, simplemente le dice que siga. A lo largo del video él le grita todo tipo de groserías y ella le dice que no pare, que lo haga mejor. Este video tenía una duración de 10 minutos, al cual le siguieron otros dos con las mismas características que el primero, los videos fueron difundidos esa misma semana, primero se divulgaron en los salones de primero después en los de segundo, luego en los de tercero, después se propagaron en toda la prepa e incluso trascendieron a la zona habitacional donde vivimos la mayoría de los que vamos a esa preparatoria y todo mundo lo comentaba en las tiendas, en el gimnasio, en las calles y hasta en el mercado. Esa misma semana a

la hora del receso y durante la salida, todo el mundo hablaba del video, mientras que el novio de la chica se reía con sus amigos sobre lo sucedido, la chica por su parte no lo sabía hasta que un día a la hora de la salida un grupo de chicas de tercero la vieron pasar y le gritaron: “y el premio a la mejor actriz porno de este año es para...” (y dijeron su nombre), ésta escuchó y comenzó a investigar qué pasaba, pues todo mundo la observaba de manera cruel y burlona. Ella se enteró y golpeó al novio sin muy buenos resultados, días después ya no eran videos de ambos sino fotos de ella totalmente desnuda que también había difundido el novio, el cual ganó popularidad en la prepa y se volvió todo un “Don Juan”, pues las chicas lo aclamaban y le coqueteaban con tal de que también se acostara con ellas, mientras que la chica no fue a clases varios días. Tiempo después nos enteramos que se había cambiado de casa a otro estado debido a la mala fama que ya tenía en toda la colonia, mientras que el novio continuó en esa preparatoria y algo muy curioso: ningún profesor se enteró, ya que las amigas de la chica dijeron que ella jamás contó nada, sólo a su madre quien rápidamente se movilizó para huir lejos con ella, debido a que no tendría ningún sentido hacer un alboroto según ella.

Para San Agustín, el amor es: “querer hacer feliz al otro”. Sin embargo, todos sabemos que la frontera entre amor y odio es fácilmente transitable. Eros, el dios del amor, tiene un hermano: Anteros, conocido como el genio vengativo del amor frustrado. Anteros, hijo de Afrodita y Marte, es el *Deus Ultor de Eros*, castiga a los que desdeñan y no corresponden al amor de otro. “Solo hay una delgadísima frontera, que muy fácilmente puede pasarse por alto, entre una caricia suave y tierna y una mano de hierro que aplasta. Eros no puede ser fiel a sí mismo sin practicar la caricia pero no puede practicarla sin correr el riesgo del dominio” (Bauman, 2007). En torno a la actividad sexual se genera violencia y mucho antes de que aparezcan las agresiones físicas se encuentra ya presente la violencia sexual.

► **Discusión**

La red es sexy

La circulación de imágenes sexys no necesariamente pornográficas es alta, ocho de cada diez estudiantes de licenciatura han visto este tipo de fotos o videos en la red. Los estudiantes narran la circulación de imágenes sexys, sea como espectadores, ejecutores o receptores, con naturalidad; la mayoría reconoció la práctica del *sexting* como algo común, aunque no necesariamente conocían el nombre con el que se denomina tal actividad.

Casi cuatro de cada diez ha recibido fotos o videos y casi dos de cada diez han recibido invitaciones para tomarse fotos y/o videos sugerentes. Misma proporción de estudiantes ha compartido este tipo de materiales con sus “cuates” y conocidos, sin embargo, los porcentajes de quienes se han retratado (13.17%), subido a su perfil (6.82%) y enviado (6.34%) son relativamente menores a los de recepción, por lo que podemos afirmar que es más frecuente el *sexting* en posición pasiva (recepción), que en posición activa (producción).

También se observa una actualización de la dominación masculina. Antaño, la colección fotográfica de novias se consideraba como una gran “hazaña” de virilidad, actualmente, resulta una suerte de exhibicionismo masculino la presunción de imágenes de novias y amigas sin ropa. Más de la mitad (de los hombres) tiene la costumbre de guardar fotos de desnudos en su celular.

Particularmente, “con la práctica del *sexting*, los adolescentes de hoy no han hecho otra cosa que retomar un conjunto de elementos culturales y tecnológicos disponibles en la cultura global, pero dándoles un significado acorde con sus necesidades personales de expresividad” (Menjivar, 2010:1). En este sentido, el porcentaje de envío y recepción de *sexting* encontrado, es menor a los índices reportados en las investigaciones estadounidenses (Menjivar, 2010, Goodson, 2009, y Cox *Communicatios*, 2009), así como lo reportado por Palomo (2009) respecto de los estudiantes argentinos.

De igual forma, los índices son menores a los encontrados por *Vivas (2011)* en la población estudiantil mexicana. Probablemente, esto se deba a que todas las investigaciones internacionales mencionadas han indagado en población infantil y adolescente de los niveles básicos y, al decir de los estudiantes de licenciatura, son los chicos y chicas adolescentes quienes con mayor frecuencia realizan este tipo de interacciones sociales.

Si se comparan los porcentajes respecto a los destinatarios de *sexting*, encontramos porcentajes menores a los de *Vivas (2011)*, excepto en envío al novio(a), (33.33% versus 20%). Lo mismo ocurre cuando los destinatarios son compañeros, resultando un 7.93% versus el 4%.

Cuando se interroga acerca de la razón por la que se practica el *sexting*, seis de cada diez estudiantes la conciben como una novísima y divertida forma de flirtear y llegar al corazón de la amada(o) a través de la exhibición del cuerpo, asimismo, la mayoría de las sensaciones experimentadas, se asocian al carácter lúdico.

► Los actores de la violencia

a) *Las cibervíctimas. Mujeres en tiempos de oscuridad.*

En el episodio relatado se dejan sentir los efectos del principio de *atracción preferente o agregado preferencial*, donde la víctima pierde legitimidad y el ejecutor gana popularidad (*Velázquez, 2010*), en este caso, resulta evidente cómo el acosador consiguió notoriedad, mientras la víctima se queda sola y perpleja.

No sólo la chica paga un costo altísimo (el desprestigio, la burla, el menosprecio, humillación y exclusión), sino que se extiende y alcanza a otra mujer: la madre, convirtiéndose en dos mujeres solas huyendo del descrédito. Ya no se trata sólo de la violencia *online*, a la lista se agrega la violencia de género, pues en el hipotético caso de que hubiera sido al contrario, la difusión de las fotos del chico desnudo por parte de la chica, no hubiese pasado de un momento chusco; (como lo

demuestra la reciente difusión de fotos del príncipe Harry desnudo en un hotel de Las Vegas, quien consiguió una propuesta de película extremadamente bien pagada), pero al tratarse de una mujer, el asunto termina en tragedia, debido a la doble valoración de lo femenino y masculino (como lo podemos observar con las fotos en toples de la Duquesa de Cambridge que provocaron una reacción distinta a la exposición de las de Harry).

Desde 1995, la ONU definió la violencia sexista como: “todo acto que tiene como resultado posible o real un daño físico, sexual o psíquico, incluidas las amenazas, la coerción o la privación de libertad, ya sea que ocurra en la vida pública o en la privada”, el suceso narrado se considera violencia, dado que existe la intención de dañar, molestar y herir, además del

sufrimiento y dolor experimentado por la chica, a la cual se le escatima la posibilidad de convertirse en actor, de elegir, otra forma de decirlo es su subjetividad se ve negada, disminuida, perforada (*Wieviorka, 2001; 339-340*) dado que experimentó: “la humillación de ser derribada, oprimida, refrenada o expelida de forma injusta e irrazonable y contra su voluntad” (*Bauman, 2011:212*)

El *sexting*, que empezó como un juego divertido, concluye en violencia física, psicológica y relacional con el consiguiente abandono de la escuela. La violencia desencadenada traspasó las fronteras de la escuela y se extendió a los ámbitos de convivencia inmediatos: familia y colonia. El tránsito de cuerpo del deseo a cuerpo de la violencia se dio de manera inmediata.

Entonces, se puede observar que resulta falsa la sensación de libertad femenina, el ser dueña del propio cuerpo no es más que una ilusión, pues vemos que el atrevimiento de la chica es severamente penado, incluso por las otras mujeres; así, dicha libertad femenina es aparente, no se sostiene y se resquebraja a la menor interpelación. El chico gana todo, la chica lo pierde: escuela, red de amigos, novio, prestigio.

La paradoja de la feminidad actual, es decir, la libertad de expresión como un derecho, no se sostiene cuando se expresa el cuerpo a través del desnudo o del tatuaje. La chica enfrenta la demanda social que la incita: “libérate”, “sé dueña de tu cuerpo”, cuando lo hace y termina en el dominio de lo público, recibe una sanción desproporcionada. La chica no sólo está desnuda, sino queda “al desnudo”, dado que se encuentra entre la intimidad de su cuerpo y su cuerpo desprovisto de toda intimidad, fenómeno que *Dio Bleichmar (2008:286)*; llama *el cuerpo desvestido*.

En el relato mostrado resulta evidente la aceptación de la dominación masculina

dentro de la relación sexual; el exceso de fuerza física, los golpes en los glúteos, el uso de palabrotas y el jaloneo de los cabellos, apoyan lo que *Dio Bleichmar (2008:290-292)* ha observado: la iniciación sexual de chicos y chicas se da preferentemente a través de la pornografía. “La pornografía encierra siempre algún grado de hostilidad, es decir, dosis variables de violencia sexual [...] Frecuentemente los hombres disfrazan la hostilidad como potencia viril y las chicas se ven impelidas por la motivación de no querer ser excluidas y aceptan cualquier cosa [...] Lo que ha sido denominado una relación perversa, es decir, con otro en tanto objeto [...] el cuerpo femenino como una pieza de lenguaje para describir, definir, controlar y explotar la sexualidad masculina”.

El desenlace de la historia, para el acosador y la comunidad de espectadores, fue el abandono de la escuela por parte de la chica, sin embargo, es previsible que la marca que le quedó a ella, sea una opinión severa sobre sí misma con una duración a medio y largo plazo, pues como bien lo había observado Goethe: “lo peor que le puede pasar a una persona es pensar mal de sí misma”.

En el testimonio de *sexting* expuesto, todo empezó como un ejercicio divertido, que súbitamente se convirtió en pesadilla para la parte femenina de la pareja. Se trata de un episodio de violencia y sufrimiento, dado que la realización de la chica del relato se encuentra por debajo de lo estipulado en la *Declaración de los Derechos de los Niños*: “respeto de su vida privada, así como su honra y reputación”. Asimismo, la capacidad de realización de la madre también se ve disminuida, dado que tiene que cambiar de trabajo y residencia.

Es la trampa del amor que se teje bajo el patriarcado moderno. Autoras como *Firestone (1976)* y *Jónasdóttir (1993)* sostienen que el amor es un pilar fundamental de la dominación masculina, la inversión amorosa que hacen las mujeres es más alta que la de los hombres: dan más de lo que reciben. Eros impulsa a las manos a tocarse, pero las manos que acarician también pueden oprimir la tecla “enviar” azuzadas por Anteros, genio vengativo que emerge en el instante mismo que siente el rechazo, poniendo en juego el instinto rencoroso: “me gustas, te tomo, me cansas, te dejo. Se prueba al otro como si fuera un producto” (*Buckner, 2009:29*)

b) El ejecutor

La escasa tolerancia a la frustración y al rechazo llevan al chico a desplegar violencia como diversión. El patrón que se sigue en la venganza es: “nunca dejes para mañana la diversión que puedes conseguir hoy. La felicidad del hombre moderno consiste en ‘divertirse’. Divertirse significa la satisfacción de consumir y asimilar todo incluso gente; todo se consume, se traga” (*Fromm, 2004:111*). La figura masculina se afirma negando al otro (la exnovia), quien lo ha dejado por alguien más. En su venganza se divierte sin pensar en el daño causado, ¿existe malignidad en el comportamiento de este chico? No, no creo, la realidad siempre resulta más simple: “Estoy profundamente convencido de que gran parte de la violencia que se produce en el mundo deriva de la irreflexión, la falta de consciencia, el error humano o factores de esa índole más que de una intención maligna” (*Litke, 1992:171*).

Dos peligros se avizoran: el primero es la normalización de esta violencia divertida, las risas que la acompañan pueden encubrir el inevitable incremento de “la

cultura del terror” (*Bourgeois, 2005:13*); y el segundo, que este tipo de violencia divertida puede ser replicada, fenómeno conocido como *copycat*, es decir, ante la ausencia de una sanción y el premio recibido por el acosador, otros chicos inseguros podrían considerar reproducir dicha acción con el objeto de ganar notoriedad, fama y admiradoras. “Se nos ha dicho y hemos acabado creyendo, que la emancipación y la libertad significan el derecho a reducir al otro, y al resto del mundo a la condición de objeto, útil mientras y hasta donde de satisfacción” (*Bauman, 2010:254*). El compromiso con el otro, ya no es hasta siempre sino como dice Bauman hasta nuevo aviso. Anders, crítica a esta sociedad de botones regida por el aburrimiento, dice: a uno no le rechinan los dientes al pulsar uno, una tecla es una tecla y da lo mismo que encienda una cafetera, la máquina dispensadora de galletas, la laptop o libere a los cuatro jinetes del apocalipsis.

c) La comunidad de espectadores

Para *Bauman (2007:104)*, “la solidaridad humana es la primera baja de la que puede vanagloriarse el mercado del consumo”. La influencia del *efecto espectador (Darley y Latané, 1968)* se hace presente, esto es, entre más personas observan una emergencia, el tiempo que una de ellas tarda en intervenir se vuelve más largo, los observadores asumen que otro intervendrá y todos se abstienen de hacerlo.

Algunos no ayudan por el temor de ser avergonzados delante de las personas presentes por ofrecer una ayuda no solicitada. Una explicación más puede ser que los espectadores monitorean las reacciones de las otras personas para determinar si es necesario intervenir o no. Dado que los demás se rieron y divertieron con las fotos y escenas exhibidas, los espectadores asumen que esa es la reacción correcta, lo cual representa un ejemplo de *ignorancia colectiva*.

La fuerza de la comunidad de espectadores se deja notar en el *síndrome de responsabilidad difusa*, si hubiera existido alguien que apoyara a la víctima y rechazara el comportamiento del acosador, el resto de los observadores habrían tomado consciencia real de la agresión. Nuevamente, la envoltura “divertida” de la violencia hace que se manifieste una insensibilidad frente al dolor del otro, no hay compasión porque no se sintoniza con la chica, no se hace propia la necesidad de intervenir. A través del celular se acercó la intimidad de la chica, pero la alejó en términos sensibles. Parafraseando a *Bauman (2011:115)*; la privacidad, la confidencialidad, la intimidad, entre otros vínculos humanos se convierten en las víctimas colaterales de la modernidad líquida. “Relegar el sufrimiento humano a daño colateral tiene todas las calificaciones para ser el más desastroso entre los incontables problemas potenciales que la humanidad pueda verse obligada a enfrentar, contener y resolver”

Y por otra parte “el rostro humano ha sido borrado por la tecnología y nos ha llevado hacia la adiaforización de la sociabilidad humana” (*Bauman, 2010:254*) es decir a experimentar indiferencia hacia lo que le sucede al prójimo. La violencia nos convierte en “cómplices inocentes” (*Anders, 2001:23*)

Por otra parte, enfrentamos la ausencia de una cultura de la denuncia, lo que conlleva a la impunidad; en este sentido nos encontramos no con un evento aislado, sino con una constante en México donde se observa el escaso castigo a la violencia ejercida y ni qué hablar de la reparación o de la justicia retributiva. Si pensamos la violencia como *continuum (Scheper-Hughes y Bourgois, 2006)*, no como algo excepcional o episódica, sino como constitutiva de la experiencia cotidiana, esta violencia desplegada en un escenario escolar y con el trasfondo de las relaciones amorosas entre los jóvenes estudiantes, estaría conectada a las otras violencias sociales que padecen los mexicanos en su totalidad.



"ST"

Mixta sobre papel algodón

Tres videos y unas cuantas fotos multiplicadas al *infinitum* valiéndose de la ayuda de las TIC, imágenes seductoras que suscitan diversión, el episodio tiene una duración de sólo una semana y, no obstante, el impacto es tremendo. La velocidad que el uso de las TIC imprime al ejercicio de la violencia, precipitándola, potenciando los efectos y amplificando el alcance a todos los actores, cibervíctima, ciberacosador y comunidad de espectadores, es vertiginosa. Mas no evadamos responsabilidad “Internet no nos usurpa nuestra humanidad: la refleja. Internet no se mete dentro de nosotros: muestra lo que llevamos dentro” (Bauman, 2012:252) Llama la atención que un suceso como éste escapa a la mirada docente, los profesores ignoran lo que sucede y cómo afecta en el mundo de la vida de los jóvenes estudiantes, el abandono de la escuela no puede ser considerado un asunto individual, sino es necesario profundizar en los motivos que desencadenan tal decisión.

Pese al testimonio, al castigo del cuerpo, a la ausencia de solidaridad por parte de la comunidad y a la falta de atención de la institución escolar, me encuentro muy lejos de pensar a la escuela como un espacio primordialmente violento, ciertamente existe violencia en la escuela, no obstante también es un espacio de encuentro, refugio y crecimiento personal, por ello, no deseo criminalizar a los estudiantes ni contribuir a la alarma social y menos aún apuntalar la “pornografía de la violencia” (Bourgois, 2005:30); es decir “la sensacionalización de la violencia con fines políticos, comerciales, estéticos o propagandísticos –ya sea hacia la idealización o el estigma- oscureciendo sus raíces culturales, políticas históricas y estructurales”, mi intención ante todo es mostrar, para comprender y así dismantelar, los mecanismos de dominación y juegos de poder para estimular un clima de convivencia en la escuela.

El mensaje que quiero expresar aquí es la violencia que ha sucedido, y por consiguiente puede volver a suceder, en la sensibilización colectiva sobre el reconocimiento de lo que es violencia y sus implicaciones determinarán la continuación o no de la misma.

Por último es necesario considerar la advertencia de Bauman (2010:255) “lo que se puede hacer no siempre se debe hacer, ni mucho menos atrevernos a hacer” si bien con el toque de una tecla se puede hacer daño, sigue siendo válida la premisa de que es posible encontrar solución a los conflictos de una manera no violenta, y sobretodo, no soslayar que: “el mundo se caracteriza también por su interdependencia; las personas pueden influir en las vidas de los demás de modo positivo. A la larga, la supervivencia de la especie podría depender tanto de estas interacciones positivas como del abstenerse de causar daño a los demás” (Platt, 1992:178).

► Conclusiones

Coquetear, cortejar, flirtear, amar y romper son acciones que están atravesadas por el advenimiento de las TIC, ya que éstas han cambiado la forma de insertarse, entender y pensar el mundo, así como las relaciones que se establecen entre uno y el entorno. En términos cuantitativos, como ya se ha demostrado, tenemos más *sexting* en posición pasiva (recepción) que en *sexting* activo (producción).

La violencia constituye la negación de las relaciones interpersonales, ya que destruye el tejido social. Los celos y la ruptura amorosa han sido el telón de fondo para evidenciar cómo la violencia de género se manifiesta en su forma más cruda: la de violencia contra el cuerpo de la mujer. No obstante que los dos miembros de la pareja sentimental participaron en el *sexting* y que la experiencia de mostrar su cuerpo y sexualidad fue decidida por ambos, las consecuencias de este acto se viven diametralmente distintas: él se torna popular con una red de amigos más amplia, que lo apoyan con sus risas y, curiosamente, surge un grupo de mujeres fanáticas que buscan un encuentro sexual con él; las mismas chicas que ridiculizaron a la cibervíctima, apoyan al ciberacosador con su solicitud.

Al salir del terreno de lo privado y pasar al público la exposición de los cuerpos desnudos, él y ella reciben diferentes apreciaciones, denostación para ella, premio para él. El comportamiento de las otras chicas que niegan su compasión a la cibervíctima y otorgan apoyo al chico, puede entenderse de dos formas diferentes o tal vez complementarias: como un *patriarcado de consentimiento* (Puleo, 2002), es decir, aquellas formas sutiles que incitan a cumplir con los roles sociales tradicionales, desaprobando y castigando a las mujeres que se salen de ellos; y, la segunda manera de entender tal comportamiento, es que las chicas no cuentan con las habilidades sociales para manifestar su rechazo. Su miedo es tan grande, que se niegan a reconocer la victimización, ocultando su temor, lo que se conoce como *Síndrome de Estocolmo* doméstico, esto es, identificarse con el hostigador y justificar la agresión. Bauman (2007) ha dicho que las mujeres particularmente padecen mayor vulnerabilidad con el amor líquido.

Con el abandono de la escuela y el cambio de residencia, la chica y la madre están evidenciando la aceptación de lo femenino como en déficit, en falta permanente, mientras que lo masculino se valora siempre de manera positiva, situación tempranamente incorporada desde la infancia: “el significado denigratorio y violento hacia la mujer es transmitido y admitido por las mismas niñas, desde el punto de vista cognitivo, en forma acrítica y emocionalmente excitándose con la violencia sufrida” (Dio Bleichmar, 2008:289).

La gente no sobrevive a la violencia de manera inmaculada (Bourgeois, 2005). La violencia muy pocas veces ennoblece (Bauman, 2010), por lo tanto las consecuencias se sentirán a largo plazo. La compasión, sentir con el otro, se encuentra fatigada; la exposición a la violencia cotidiana ha aumentado nuestro *umbral de compasión*, hoy en día requerimos de un suceso extremadamente impactante para lograr la empatía con el dolor de la víctima. La violencia es el cáncer de la socialización que transformó al *sexting* de juego amoroso a pesadilla. Vivimos tiempos de oscuridad, dice Anders, (2001:18), dado que la riqueza de aparatos eclipsa nuestras “luces”, más ciegos nos volvemos respecto a la responsabilidad ética que tenemos frente a los otros.

Bibliografía

- Anders, Gunter (2001). *Nosotros los hijos de Eichmann*. Barcelona, Paidós.
- Bauman, Zygmunt (2007). *Amor líquido*, México, FCE.
- Bauman, Zygmunt (2010). *Modernidad y holocausto* Madrid, Sequitur.
- Bauman, Zygmunt (2011). *Daños colaterales* México, FCE.
- Bauman, Zygmunt (2012). *Esto no es un diario* Barcelona, Paidós.
- Bourgois, Philippe (2005). "Más allá de una pornografía de la violencia. Lecciones desde el Salvador" en Ferrándiz, Francisco y Feixa, Carles (Eds.), *Jóvenes sin tregua. Cultura y políticas de la violencia*, Barcelona, Anthropos.
- Bruckner, Pascal (2011). *La paradoja del amor*. México, Tusquets Editores.
- Darley, John M. y Latané, Bibb (1968). "Bystander intervention in emergencies: Diffusion of responsibility" en *Journal of Personality and Social Psychology* 8, pp. 377-383.
- Dio Bleichmar, Emilce (2008). "¿Qué han aprendido los adolescentes actuales para evitar las diversas formas de violencia de género?" en Mingote, José Carlos y Requena, Miguel (editores), *El malestar de los jóvenes. Contextos, raíces y experiencias*, España, Ediciones Díaz de Santos.
- Ferrarotti, Franco (1991). *La historia y lo cotidiano.*, Barcelona, Península.
- Firestone, Shulamith (1976). *La dialéctica del sexo*. Barcelona, Kairós.
- Fromm, Erich (2004). *El arte de amar*, México, Paidós.
- Jónasdóttir, Anna (1993). *El poder del amor. ¿Le importa el sexo a la democracia?*, Madrid, Cátedra.
- Litke, Robert (1992). "Violencia y poder" en *Pensar la violencia. Perspectivas filosóficas, históricas, psicológicas y sociológicas*, RICS 132, Catalunya, Vol. XLIV, núm. 1, UNESCO.
- Menjívar Ochoa, Mauricio (2010). "El sexting y l@s nativ@s neo-tecnológic@s: Apuntes para una contextualización al inicio del siglo XXI" en *Actualidades Investigativas en Educación, Revista Electrónica del Instituto de Investigación en Educación Universidad de Costa Rica* ISSN 1409-4703, Volumen 10, Número 2, pp.1-23. Consultado en: <http://revista.inie.ucr.ac.cr>.
- Pardo, Carmen (2010). *Las TIC: Una reflexión filosófica*, Barcelona, Laertes.
- Platt, Thomas (1992). "La violencia como concepto descriptivo y polémico" en *Pensar la violencia. Perspectivas filosóficas, históricas, psicológicas y sociológicas*, RICS 132, Catalunya, Vol. XLIV, núm. 1, UNESCO.
- Puleo, Alicia (2002). "Patriarcado" en Amorós, Celia, *10 palabras clave sobre MUJER*, Navarra (España), Editorial edv.
- Velázquez, Luz María (2010). *Adolescentes en tiempos de oscuridad*, Toluca, ediciones eikon.
- Velázquez, Luz María (2012). *Jóvenes en tiempos de oscuridad. El drama social de la violencia online*, Toluca, eikon.

Webgrafía

- Goodson, Megan (2009). "Los peligros del sexting". Consultado en: www.aldiatx.com, el 12/12/2011.
- Guzmán, Eugenio (2012). "Señoritas, jaguas con su celular!" en *TOP MAGAZZINE, Revista dominical del Periódico Reforma, sección evidencia*, 25/03/2012, p.26.
- INTECO, *Guía sobre adolescencia y sexting: qué es y cómo prevenirlo*. Consultado en: www.sexting.es/guia-adolescentes, 25/03/2010.
- Vivas, María Luisa (2011). "Sexting o la adolescencia peligrosa" en a.m.com.mx, nota publicada el 26/6/2011, recuperada el 26/11/2011.
- Willard, Nancy (2006). *Cyberbullying and Cyberthreats. Effectively Managing Internet Use Risks in Schools*. Consultado en: <http://new.csriu.org/cyberbully/docs/cbctpresentation.pdf>, 20/08/2007.
- www.cox.com Cox Communications, *Teen Online & Wireless Safety Survey. Cyberbullying, Sexting and Parental Controls*. Recuperado 29/05/2009.
- www.onlineopinion.com.au/view.asp?article=8737, recuperado el 10/04/2010.
- www.sexting.es
- www.seguridadredessociales.wordpress

“Vida juvenil y violencia entre chicos y chicas de secundaria”

Juana María Guadalupe Mejía Hernández *



* Psicóloga, terapeuta e investigadora educativa especializada en el tema de relaciones y violencias en contextos escolares.

► Resumen

El artículo aborda la vida juvenil y las violencias entre chicos y chicas en el contexto escolar de la secundaria desde una perspectiva psico-cultural. Se basa en investigación etnográfica, realizada en cuatro escuelas secundarias públicas del Distrito Federal durante un ciclo escolar. Las prácticas relacionales discutidas como parte de la vida juvenil son: 1) Las corretizas y empujones grupales, donde se observa el movimiento de atracción con tintes eróticos entre ambos sexos; 2) El “torteo” femenino sobre los chicos que destaca la agresión relacional y la violencia para someter y humillar a los compañeros evadiendo la autoridad adulta; y 3) La patada de *kickboxing* de una chica en respuesta a la cachetada recibida de un compañero que permite discutir el surgimiento de una feminidad caracterizada por el uso de la fuerza física y la confrontación con el sexo opuesto. Con base en las observaciones se discute la regulación de juegos y violencias por medio de normas colectivas que resultan de la subjetivación adolescente.

► Temas: adolescentes, secundaria, vida juvenil, agresión relacional, violencia escolar.

Introducción

Como parte de una investigación doctoral, se parte del objetivo de comprender la construcción de las relaciones entre adolescentes tempranos de ambos sexos como formas de vida juvenil en la secundaria y su ocasional derivación en violencias, por lo que me ubiqué como observadora dentro de dos planteles de secundaria federal diurna del Distrito Federal, cada uno con turno matutino y turno vespertino, que funcionan como cuatro planteles distintos.

Durante el ciclo escolar 2007-2008, escuché, observé y charlé con las y los adolescentes en forma individual, en grupos grandes o pequeños en distintos espacios dentro de cada plantel. Me enfoqué en su cultura local, en las interacciones lúdicas, las agresiones relacionales y las violencias, las normas grupales que delimitan la construcción de las posiciones personales y de género dentro de los grupos de pares y en las relaciones entre ambos géneros y de éstos con sus figuras de autoridad.

Mi participación estaba guiada por el objetivo de recabar información específica sobre eventos pasados y presentes protagonizados por ellos y ellas, en busca de la descripción y del significado de sus experiencias, así como de las ideas, sentimientos y motivos implicados en sus prácticas relacionales. También seguí la dinámica socio-afectiva de los encuentros violentos que protagonizaron durante el ciclo escolar y no sólo las condiciones y determinaciones de dichas conductas.

A partir de la descripción y análisis de juegos grupales de corretizas y empujones, del “torteo” de las chicas a los varones y de un enfrentamiento entre una chica y un chico que se resolvió con una patada de *kickboxing*, este artículo discute el lugar de las agresiones relacionales y las violencias como parte de la sociabilidad que rige la vida juvenil de chicas y chicos de secundaria y su construcción y regulación a partir de normas colectivas que resultan de la subjetivación adolescente.

► Sobre el método

La investigación etnográfica que da base a este artículo se desarrolló durante el ciclo escolar 2007-2008 por medio de observación participante y entrevistas conversacionales a adolescentes de ambos sexos en cuatro secundarias públicas situadas al sur del Distrito Federal. Los planteles fueron seleccionados por su cercanía entre sí y por la facilidad de acceso que brindaron sus directivos. Para llevar a cabo el trabajo de campo se cumplió con las gestiones requeridas para obtener el permiso de las autoridades educativas superiores.

La mayoría de las chicas y los chicos entrevistados fueron identificados como “problemáticos” por sus actos de indisciplina y/o por formar parte de grupos con cierta

fama de juguetones, “peleones” o “desordenados”. Tenían entre 12 y 15 años de edad y eran alumnos de los tres grados. Sus padres y madres pertenecen a la clase trabajadora y se desempeñan como panaderos, albañil, plomeros, en el comercio informal, el trabajo asalariado, el trabajo doméstico, como empleados(as) de instituciones públicas y empresas, algunos son profesionistas. Las entrevistas relativas a las interacciones inter-géneros se registraron en audio y su transcripción resultó en un total de 87 registros, de los cuales se utilizaron tres para la elaboración del presente artículo.



Referentes Teóricos

*Las relaciones entre ambos sexos en la adolescencia temprana*¹

En la adolescencia temprana, que va de los 11 a los 15 años, dan inicio las relaciones entre pares de ambos sexos así como se intensifican las presiones a comportarse de maneras estereotipadamente femeninas o masculinas.

La pubertad y la sexualidad que la acompaña vienen a complicar este encuentro. En los primeros tanteos (a menudo inciertos), cada sexo intenta reafirmarse en su propio campo, los chicos con sus amigos, las chicas con sus amigas o con su “mejor” amiga. El acercamiento se opera lentamente y no deja de ser una operación confusa. “Los chicos desean satisfacer su virilidad naciente, las chicas llamar la atención de los jóvenes varones” (Fize, 2007: 51).

Los “otros” más importante para las y los adolescentes son el otro género y lo empiezan a explorar de manera más torpe y burda, a veces fingiendo que prefieren supuestamente ignorarlos o ignorarlas (Weiss, 2008).

Chicos y chicas crean nuevos mundos de relación con el mundo y con los demás. Dentro de ellos, la convivencia cumplen una función instrumental y exploratoria de la relación inter-sexos, y ésta puede entrar fácilmente en conflicto. Los muchachos, suelen comportarse como “machos”, “a menudo son agresivos, al menos verbalmente” (Fize, 2007:52). Las muchachas son juzgadas en función de su reputación:

“no deben ser “fáciles”, a riesgo de ser consideradas como unas “calientes” o “putas”, ni tampoco inaccesibles para que no se les acuse de ser unas “apretadas” o “frustradas”. Así es como las chicas, para defenderse o afirmarse, se ven inducidas a adoptar actitudes masculinas [...] cosa que los chicos, desde luego, reprueban. O por el contrario, a acentuar su femineidad, lo que también se les reprocha” (Fize, 2007:54).

Ambos sexos se relacionan en formas restringidas, dictadas por modelos tradicionales bajo las definiciones dadas por su grupo social. En grupos de un mismo sexo, vigilan constantemente el cumplimiento de las normas que guían su comportamiento. Esta vigilancia asegura la regulación social y auto-regulación de la conducta con diferentes reglas para chicos y chicas, pero siempre dentro de parámetros aceptados entre pares.

Este cuidado masculino y femenino por mostrar la conducta correcta es de especial importancia cuando existe atracción y, en caso de los momentos de rechazo, puede

ser el motivo subyacente a éste, siendo motivo de crítica el que alguien se desvíe de lo establecido y socialmente aceptado para su edad y sexo.

No es extraño que chicos y chicas traten de apegarse a los modelos tradicionales de masculinidad y femineidad, dado que están poniendo a prueba los roles adultos. Pero sus actuaciones no son absolutamente fieles a dichos modelos ya que asumen una gran diversidad de formas para expresarse como “hombre” y como “mujer”.

La vida juvenil en la secundaria

Las investigaciones sobre relaciones entre adolescentes de ambos sexos en contextos escolares como las de *Saucedo (1995)*, *Hernández, (2007)*, *Molina (2008)* y *Maldonado (2005)* han mostrado que al indagar sobre este tema se abre un mundo “no documentado” de formas de relación que van construyendo sentidos y prácticas sobre distintos aspectos de la vida juvenil.

El acercamiento de *Guerrero (2008)* a la perspectiva juvenil sobre el bachillerato, estableció la categoría “la escuela como espacio de vida juvenil” (*Weiss et al., 2012:16*) como uno de los significados que los estudiantes atribuían a su interés por estar en la escuela. Esta autora observó que la convivencia entre las y los jóvenes produce su “vida juvenil” en lugares como explanadas, cafetería, pasillos, jardines y baños, y en tiempos fuera de los dedicados al trabajo explícito (*Guerrero 2008*).

Posteriormente, el trabajo de *Ávalos (2007)* mostró que la vida juvenil también se filtra a la actividad escolar a través de las bromas, las burlas, el relajo, el intercambio de pertenencias y en diversas conversaciones que surgen espontáneamente sobre los temas más variados durante los trabajos grupales.

Por su parte, *Saucedo (1995)* identificó que los significados de conductas como

“el relajo”, “el desafío”, “la negociación”, “el complot” hablan de sistemas de relaciones, de sentidos compartidos llenos de la vivacidad de la vida juvenil con que alumnos y alumnas enfrentan la formalidad de las clases.

La socialidad, o el gozo de estar juntos a modo tribal (*Maffesoli, 2004*), también forma parte importante del significado que la secundaria tiene para las y los adolescentes tempranos al grado de elegir un plantel o un grupo porque ahí encuentran amigos y diversión.

En el presente trabajo, afirmo que la secundaria es muy importante para la vida juvenil de las y los adolescentes tempranos. Durante los tres años de este ciclo básico, las y los adolescentes sociabilizan y se socializan entre sí en grupos mixtos o de un solo sexo. Chicos y chicas se identifican mutuamente como compañeros(as), amigos(as) o novios(as) pero también

se diferencian, rivalizan, se alían, se sienten atraídos o se enfrentan verbal y físicamente. Sus redes de relaciones trascienden las fronteras impuestas por los muros de las aulas y el grado escolar.

A los intercambios que sirven para todos estos propósitos les he identificado como *prácticas relacionales*. La amistad, la rivalidad, los juegos grupales, las agresiones relacionales y distintas violencias son prácticas relacionales que chicas y chicos sostienen entre sí y que a su vez funcionan como prácticas estructuradas y estructurantes de sus mundos sociales. Cada uno de estos tipos de prácticas se configura a partir de acciones, actividades, formas de dialogar y de construir discursos, y se constituyen en prácticas situadas dentro del tiempo-espacio de la vida juvenil en la secundaria.

Debido a que están situadas y vinculadas en una estructura social, la realización de dichas prácticas les sirven para ubicarse, identificarse y posicionarse como “alguien” que pertenece y participa dentro de estos grupos a través de intercambios matizados por el juego o por encuentros físicos rudos que tienen importantes significados para su vida juvenil, y se coordinan colectivamente bajo reglas socialmente aceptadas que dejan algún margen para la agencia personal.

Juego y subjetivación entre adolescentes

El juego es una vía de desarrollo de diversos procesos cognitivos, sociales y emocionales, se le vincula con el aprendizaje del lenguaje, la creatividad, la solución de problemas y, en el caso que nos ocupa, con la sociabilidad entre adolescentes durante la secundaria.

No se juega a cualquier cosa en cualquier edad, cada tipo de juego es predominante en un determinado momento de la vida y las formas lúdicas más elaboradas se construyen sobre otras más simples. Entre adolescentes se trata de un tipo de juego

que sigue reglas colectivas, consensadas y compartidas voluntariamente por los participantes que dan prueba de su subjetivación. Durante su participación en el juego, los y las adolescentes se autorregulan al imponerse reglas a sí mismos.

“Los sujetos aprenden que lograr las satisfacciones buscadas en la situación imaginaria requieren adherirse a las reglas implícitas en esa situación. Las reglas del juego, por lo tanto, llegan a ser reglas de “auto-restricción” y “auto-determinación” (Vygotsky, 1933/1967, p.10; en Ortega, 2002).



“S/T”

Mixta sobre papel algodón

Los protagonistas adolescentes juegan simulando peleas, persiguiendo en broma al otro y concluyendo con una suerte de dominio en la batalla simulada. Bajo la simulación, los participantes evitan riesgos y aprenden a medir el poder propio y el ajeno y llegan a valorar la importancia de la negociación para no llegar a la confrontación real (Ortega, 2002).

Otro factor del juego a considerar es que la habilidad mostrada en su desempeño conduce a la aceptación y el reconocimiento o al rechazo de un(a) adolescente por sus compañeros(as). Así, un(a) adolescente puede llegar a cambiar su posición, elevar su reputación y prestigio ante sus pares o resultar marginado(a) de la actividad lúdica gracias a que mostró su habilidad o derivó el juego en violencia.

El juego adolescente es pues disfrutable, intrínsecamente voluntario y al mismo tiempo es una actividad esencialmente gobernada por reglas. El sistema de reglas es central en la constitución del juego y estas reglas derivan su fuerza del disfrute y del compromiso para la actividad compartida en el mundo adolescente, especialmente cuando sirven a la interacción entre los mundos particulares de ambos sexos.

Las normas grupales delimitan los encuentros lúdicos y los eventos violentos. El juego puede ser el puente que lleva la actividad lúdica al terreno de la violencia. En ocasiones y bajo ciertas circunstancias, los intercambios entre ambos sexos toman causas que derivan hacia las agresiones relacionales y las violencias. Ese puede ser el caso de burlas, insultos, juegos de “llevarse pesado”, usar apodos y bromas, juegos bruscos y corretizas en el aula, entre otros.

Agresión relacional y violencias entre ambos sexos

“La agresión relacional involucra conductas que lastiman a otros a través de daños (o amenaza de daño) a sus relaciones, sentimientos de aceptación, amistad o inclusión grupal” e incluye “conductas

que frustran o dañan metas o propósitos que son valiosos para el grupo de pares de su propio género” (Crick y Grotpeter, 1996: 77).

De acuerdo a Zimmer-Gembeck et al. (2005), ambos sexos utilizan la agresión relacional desde edades tempranas, aunque ellas la ejercen más durante el preescolar. Luego, ambos sexos manifiestan esta tendencia hasta los 9 años de edad. De ahí en adelante, las manifestaciones de la agresión se van separando en el tipo relacional entre las chicas y en el tipo físico para los chicos, hasta alcanzar una suerte de estereotipo conductual distinto para cada sexo hacia los 12 años.

Al parecer el desarrollo diferencial de la identidad de género también incluye que los sujetos se conformen y asuman, inicialmente a través de las relaciones con la familia y con sus pares, los estereotipos de expresión de la violencia asignados socialmente como masculinos o femeninos.

La hipótesis de que las chicas comparadas con los varones están más enganchadas en la agresión relacional recibió apoyo en los estudios de *Crick & Grotpeter (1996)*. Sin embargo, en otro estudio, las mismas investigadoras reportaron que estudiantes masculinos y femeninos se enganchan en el mismo nivel de agresión relacional. Según *Crick & Grotpeter (1995)*, las diferencias de género desaparecen cuando la agresión relacional y la violencia verbal o física son observadas juntas.

En cuanto a la violencia, este trabajo adscribe al término “violencia en la escuela”, definido por *Furlán y Saucedo (2010)* como todos aquellos actos de los alumnos que responden a procesos psicosociales y culturales y que toman a la escuela en calidad de escenario de expresión.

Por su parte, *Ortega (1997)* ha identificado que la *violencia interpersonal* circula por las redes de pares como forma de establecer un intercambio cotidiano del tipo dominio-sumisión entre ambos sexos.

En cuanto a la violencia física que las y los adolescentes despliegan entre sí en los contextos escolares es un tema muy poco explorado. En este trabajo sostengo que ésta y otras violencias entre las y los adolescentes son medios relacionales que ellas y ellos utilizan para resolver situaciones de atracción, rechazo, rivalidad, competencia y conflicto, así como para lograr una identidad posicional dentro del grupo de pares, ante el propio sexo y el opuesto.

A continuación analizo interacciones lúdicas, agresiones relacionales y violencias físicas desplegadas entre adolescentes de ambos sexos en el contexto escolar de la secundaria.



Corretizas y empujones disimulados en el aula

Con frecuencia, el encuentro lúdico entre chicos y chicas compromete el intercambio de movimientos y el contacto corporal. En las horas muertas que transcurren en ausencia de algún docente, y ante la prohibición de salir del aula, son una vía de distracción muy socorrida. Para divertirse y dar rienda suelta a su socialidad chicos y chicas se corretean y se empujan. En la Secundaria “Independencia”, estos juegos empiezan cuando ellos las empiezan a perseguir por el salón y luego las empujan hasta tirarlas al suelo. Las chicas dicen que es una forma que los muchachos tienen de molestarlas pero ellas participan con gritos y risas:

Mariana: Las dos estábamos jugando luchitas.

Lolis: ¡Y como molestan!, entonces se le fue este Demetrio encima a Nadia, pero jugando la tiró (hace un movimiento para señalar que quedó sobre Nadia). Le digo “¡no Demetrio!, ¿qué haces?”, y lo jalé para que ella se levantara, y ya después empezamos otra vez a corretearnos y ya...

Mariana: Ellos nos corretearon en todo el salón.

Entrevistadora: ¿Y nomás las correteaban?

Mariana: Bueno, nos empujan o así, y nos tiran al suelo.

En la descripción de este juego, queda claro que ellos interrumpen un encuentro físico entre amigas para corretearlas, empujarlas y tirarlas al piso. Luego, ellas se levantan y reanudan su carrera hasta que de nuevo un chico las alcanza² y las vuelve a tirar. Estos movimientos repetidos parecen tener la función de ayudar a ambos sexos a regular el alcance de los movimientos y contactos por atracción, tanto para evitar el rechazo como para seguir manteniéndolo en tono lúdico al evitar la connotación erótica (“¡no Demetrio!, ¿qué haces?”).

Mis entrevistadas se dejan corretear³ en un rol activo, provocador pero a la vez exploran las posibilidades y límites del acercamiento a los varones. Pero las cuatro chicas niegan que el juego incluya tocamientos masculinos antes y después de que las han derribado. Enfatizan que ellas “no se dejan hacer de todo”. Para ellas es importante cuidar su decencia cuidando ciertos límites:

Lolis: Por ejemplo nosotras tenemos un límite, de que nada más jugamos así (hace señales de que se avientan), así de los hombros y ya, así de tumbarlos con el pie (muestra cómo les meten al pie a los compañeros para hacerlos caer), pero solamente cuando traemos el pants.

Mariana: Cuando vienes con falda nunca.

Lolis: Pero es jugando así normal, tranquilos ¿no?, y ya después ya cuando caímos, nos levantan y así (risas de todas) (Independencia. TM.25.02.2008.1. Ent. Aas 1^o.A).

La aceptación de las chicas normaliza y naturaliza el intercambio lúdico. Por mi parte considero que este juego muestra claras connotaciones de exploración del erotismo.

El cuidado de la decencia femenina se distingue en el impedimento de jugar a corretearse cuando usan la falda del uniforme escolar. Ellas se dejan tirar por sus compañeros de grupo bajo ciertas reglas y circunstancias que representan los acuerdos implícitos para la regulación de este juego. Estas reglas son: cuando traen pants, por medio de meter el pie a los chicos para que se caigan o dejar que ellos hagan lo mismo con ellas. Ellas completan las reglas cuando afirman que nunca permiten otro contacto físico más allá de éste, aunque ellos quieran.

Con estos argumentos, las tres jovencitas construyen la diferencia entre ellas y quiénes designan como “zorras”.

Por su parte, los chicos inician las corretizas y también el juego de “los empujones”. Ellos buscan los acercamientos indirectos a fin de minimizar o evitar el rechazo, la agresión o la violencia de las chicas. En este juego, que denominé empujones disimulados, esa parece ser la intención masculina:

Entrevistadora: Y ¿cómo se desarrolla el juego?

David: No pues si no te ven las empujas y ya tú te vas quieto.

Así ya no te ven quien fue.

Entrevistadora: ¡Ah! ¿Te vas escurriendo cómo si no hubieras hecho nada?

David: Sí.

Entrevistadora: ¿Y ha pasado que tú empujas y luego ellas creen que fue otro quien las empujó?

David: Sí, pero una vez me cacharon, y me dieron un zape.

Entrevistadora: ¿Te dieron en la cabeza?

David: Sí, ¿verdad? (Busca el asentimiento de su compañero y éste responde moviendo la cabeza y mirándome a mí.).(Revolución Mexicana.TM.16.10.2007.2)

“Empujar” a las chicas procurando no ser visto divierte a los chicos y se practica a través de un acercamiento indirecto que tiene la intención de atraer la atención femenina sin causar daño.

Los contactos corporales frecuentes, ya sea al corretearse o empujarse, y la expresión de los afectos de manera no verbal forman parte de una ética comunitaria (Maffesoli, 2004). Todo esto sucede con tranquilidad que se ajusta a los límites y a las normas implícitas y explícitas que ambos sexos monitorean durante el intercambio físico.

► **Agresión relacional y violencia física: “las niñas nos tortean”**

El acto de “tortearse” es entendido en México como el tocamiento del cuerpo de otro(a) y sobre todo de las zonas erógenas. En este caso se trata de un acto -a modo de “llevarse pesado”- de predominio y humillación femenina sobre los varones del grupo escolar que algunas chicas de segundo grado matutino de la Secundaria “Revolución Mexicana” emprendieron con sus compañeros, sin que ellos se decidieran a responderles por igual:

Entrevistadora: ¿Cómo los tortean? –Pregunto intrigada-

Gerardo: Sí, nos agarran así de las... de los glúteos...(Dice uno de ellos haciendo la señal de que lo tocan por detrás con rapidez y firmeza).

Entrevistadora: ¿En esos juegos, ustedes no les responden? No. –Contestan de inmediato, a coro y con un fuerte grito-

David: Es que nos van a reportar si les hacemos algo...

Con su acción, las chicas ubican a los varones en posición de indefensión. Al mismo tiempo, ellos ven la inutilidad de reportarlas con los docentes. Las chicas llevan a cabo los tocamientos cuando éstos se encuentran ausentes. Ellas disfrutan de credibilidad ante los maestros y sólo tienen que negar la denuncia de sus compañeros.

Entrevistadora: ¿Y nunca las han reportado por tortearlos?

Noooo.-Responden varios de ellos alargando la vocal-

Esteban: No,... porque nunca hay nadie en el salón que nos supervise.

Gerardo: No hay quien nos cuide, no.

David: Y no quieren que les hagamos nada... se llevan y no se aguantan –Dice muy rápido-

A pesar de todo, los chicos -a través de David- establecen que se trata de una práctica lúdica porque las chicas “se llevan y no se aguantan”. Ésta es una regla estricta (Saucedo, 1995) de los juegos colectivos de la masculinidad adolescente tradicional.

Las chicas no se rigen por las mismas reglas, no están dispuestas a la reciprocidad en la acción, ellas “no quieren que les hagamos nada”. Al tocar a sus compañeros transgreden las normas que regulan la femineidad tradicional y las reglas que prevalecen en los juegos entre chicos.

Pero para la mirada adulta hay ciertas reglas implícitas que parecen estar presentes en el “jugar a tirarse” y en los “empujones”: está permitido que tanto los cuerpos femeninos como los masculinos sean tocados en ciertas áreas por el sexo opuesto pero de cualquier manera siguen habiendo áreas restringidas (ellas no tocarán el pene, ellos no les tocarán las nalgas). La presencia de dichas reglas impide que el juego de tortearse no consista en un intercambio propiamente dicho y ubica a los chicos en una posición pasiva y de menor jerarquía, desde la cual es difícil poner límites:

Entrevistadora: ¿No les ponen límites?

Noooo. – Ahora responden todos a coro-

Entrevistadora: Entonces... se llevan con ellas. –Digo en tono de conclusión-

Noooo. –Responden a coro sólo tres de ellos y los demás siguen riendo-

David: Es que nada más se las quita uno de encima y dice “ah”, así lo hace uno...

El colectivo masculino se pone de acuerdo en dos características del “torteo”: 1ª) El hecho “es gacho” (es humillante) para ellos, y a pesar de que lo consideran un juego, en su análisis no puede considerarse como tal pues las chicas no respetan la regla de “llevarse y aguantarse”. 2ª) Los chicos tratan de no darle importancia al tocamiento femenino (“nada más se las quita uno de encima”). Es decir, no se muestran molestos o humillados y evitan entrar en confrontación con ellas cuando lo que desean es tener su atención.

A partir de estas dos particularidades, aunque ellas y ellos definen que se trata de una situación lúdica, se puede decir que las chicas realizan los tocamientos con cierta agresión relacional y violencia. La violencia se observa en el hecho de que ellas los tocan intencionalmente en contra de su voluntad. Además ellas están haciendo uso de su condición femenina y de las reglas escolares para mantener a sus compañeros en una situación de desventaja ante la autoridad adulta.

Esta práctica de atracción, colectiva y directa, difiere de otras por sus matices relacionalmente agresivos que violentan y sojuzgan a los varones. Ambas acciones señalan un cambio en las interacciones intersexuales que muestra un posicionamiento dominante y activo de las chicas sobre sus compañeros varones que rompe con los parámetros de la masculinidad y la femineidad tradicionales,

► **Violencia física entre adolescentes de ambos sexos**

La secundaria, por mandato social e institucional, debe contener y sancionar la violencia que se presenta entre sus muros, espacialmente si es grave. A continuación muestro un episodio de violencia en la escuela que se desata a partir de la convivencia entre ambos sexos en el aula, cuando en ausencia de docentes se enfrentan físicamente. El evento sirve para identificar algunos

aspectos de la violencia entre pares y para ejemplificar los encuentros violentos que resultan en lesiones leves. Este evento (y muchos otros) fue sancionado por el área de orientación.

Las artes marciales como defensa femenina

Actualmente muchas mujeres entrenan artes marciales como una forma de adquirir habilidades que les permitan defenderse de un ataque. Un intercambio a golpes entre una chica y un chico de la

Secundaria “Revolución Mexicana”, turno matutino, mostró este aspecto de la “nueva” femineidad que está tomando referentes masculinos.

Armando deseaba “reportar” a Amelia por haberle dado una patada en el costado derecho pero presentó la queja sin explicar el motivo de tal enfrentamiento, así que Amelia tomó la palabra no sólo para defenderse sino para explicar cómo el intercambio verbal entre ellos derivó en ese golpe:

Amelia: Sí, maestra yo no niego que le pegué una patada, es que yo practico kick-boxing y le di una patada pero lo que pasa con él es que dice que las bancas que están marcadas son suyas, él se llevó mi banca y yo fui y le dije “devuélveme mi banca” y él insistía “no, es mía”, “que me devuelvas mi banca”, “no, es mía” y además, cuando yo traté de quitársela él me aventó primero una cachetada y entonces fue cuando yo no me pude aguantar y le pegué y ahí nos dimos de empujones, nos detuvieron y dijimos “bueno, pues vamos a orientación”

(Revolución Mexicana. TM.19.02.2008.3.Aas. 2pleitos)

La intervención de Amelia permite ilustrar varios aspectos de la interacción violenta que tiene por objeto causar daño: 1) Existió inicialmente una confrontación verbal. 2) Ésta derivó en un primer contacto físico mediante la cachetada que él le propinó a su compañera. 3) La chica explica su reacción violenta –patearlo- como dificultad para contenerse. 4) Ambos asumen que deben ventilar su problema ante la autoridad escolar y acuden a orientación. Este evento aparece en un contexto en el que no forma parte de la construcción tradicional de la femineidad el que las chicas se muestren hábiles en las artes marciales y sean capaces de defenderse por medio de ellas, sucede en “defensa propia” como respuesta a un ataque previo y muestra una ruptura de los estereotipos tradicionales impuestos a los varones al respecto de su trato físico con las mujeres; así como una ruptura femenina con el ideal de femineidad tradicional.

▼ **Discusión**

Este trabajo se propuso mostrar que chicos y chicas sociabilizan y se socializan entre sí a través de una amplia gama de prácticas relacionales matizadas por el juego, las agresiones relacionales y las violencias. Gracias a estos comportamientos, las y los adolescentes tempranos comparten y exploran nuevos significados, crean sus propias normas o recrean normas de otras generaciones, co-construyen su participación en sus grupos de pares y se arriesgan a nuevas experiencias. Todo ello como parte de su vida juvenil en la secundaria.

Para afirmar que la secundaria es muy importante para el despliegue de la vida juvenil de las y los adolescentes tempranos recurrí a los aportes de las investigaciones de *Guerrero (2008)* y *Ávalos (2007)* quienes confirman su presencia en los espacios extraterritoriales al aula, en los intersticios de la vida escolar y en el aula durante los trabajos grupales. En la presente investigación, confirmo que la vida juvenil entre ambos sexos adquiere gran intensidad a través de intercambios físicos durante los tiempos muertos en el aula, resultado de la ausencia docente.

Aunque estos intercambios aparecen ante los ojos adultos como “desorden”, se rigen por reglas grupales producto de acuerdos colectivos que chicos y chicas mantienen vigilando que la conducta de los demás cumplan las normas. Este cuidado se extiende a la regulación de las relaciones inter-géneros por medio de la puesta de límites para el desempeño físico en los juegos grupales.

Todos los tipos y niveles de relación entre ambos sexos suelen ser de interés y de participación colectiva. Entre chicos y chicas de secundaria se mantiene el apego a conductas socialmente aprobadas para ambos géneros, en la mayoría de los casos, para llevar a cabo movimientos en momentos lúdicos de atracción y experimentación erótica.

Las comparaciones que las chicas realizan entre su conducta y los actos de sus compañeras que ellas observan y descalifican, les permite ir encontrando

caminos de socialización y sociabilidad aceptables dentro de su grupo de amigas, hacia la construcción de su “ser mujer” en las interacciones con los muchachos. Diferenciarse de otras a las que consideran “zorras” significa que identifican y aceptan normas de comportamiento respecto de qué significa ser una chica “que se da a respetar” o que tenga valor como cierto tipo de persona en su encuentro con los varones.

En los momentos y movimientos de rechazo que dan lugar a agresiones relacionales y violencias, las chicas se mueven en el terreno de la identificación igualitaria con los varones, lo que deriva en una mayor frecuencia de la opción femenina por la violencia física.

Por su parte, los chicos buscan con mayor frecuencia los acercamientos indirectos a fin de minimizar o evitar el rechazo, la agresión o hasta la violencia del sexo opuesto a sabiendas de que ellas no son vistas por los adultos como potencialmente agresivas/violentas y eso los pone en desventaja ante la autoridad escolar.

Las prácticas que rompen con los patrones tradicionales de conducta para el sexo femenino señalan un cambio en su forma de definir y actuar su feminidad. El acto de “tortear” a los varones muestra un posicionamiento dominante y humillante de las chicas sobre sus compañeros varones. Su contenido de agresión relacional y violencia indica cambios de posición y de jerarquía entre ambos sexos al interior de la vida grupal y demanda de los varones, a nivel personal y colectivo, la elaboración de emociones y reacciones de impotencia, indefensión, desprotección, sometimiento y vulnerabilidad cuando reciben los tocamientos en “las nalgas cuando ellas los tortean”. Prácticas como ésta, violentan física y emocionalmente a los varones sin llegar a derivar en violencia mutua, ya que (de acuerdo a lo que señala el modelo tradicional de masculinidad) los chicos se sienten imposibilitados para responder en la misma forma.

Por otra parte, una “nueva feminidad” caracterizada por un despliegue de fuerza física y confrontación aparece en el uso femenino premeditado de las artes marciales para defenderse. Mientras que el varón que golpea a su compañera viola los preceptos de la masculinidad tradicional. La violencia observada entre ambos sexos, que aquí se ejemplifica y analiza con un registro, no fue violencia grave. Más bien se manifestó mediante prácticas que reflejan una sociabilidad y socialidad que cruzan con cambios caracterizados por competencia y rivalidad en las relaciones inter-géneros.

Aun así, el episodio analizado deja en claro que la forma de llevar a cabo una práctica relacional -como lo es una discusión- está sujeta también a tensiones personales o grupales, cuyas consecuencias no siempre son predecibles y, por lo tanto, no deben ser minimizadas.

Citas

- 1 El término "género" es una construcción simbólica que en cada sociedad adopta matices específicos al designar los aspectos psicológicos, sociales y culturales atribuidos a la masculinidad y la femineidad. Por otra parte, el término "sexo" alude a la designación de identidad sexual con base en las características anatómicas. Pero en este trabajo, usaré indistintamente los términos sexo y género para referirme a la construcción identitaria sexuada entre adolescentes.
- 2 En este aspecto, el juego tiene cierta semejanza con el viejo juego de "los encantados", también llamado "las tráis" o "las tráis y no me la pegas", que se juegan todavía entre chicos de primaria en muchos lugares del país.
- 3 En observaciones realizadas por mí en primaria (tercer grado) y en jardín de niños (tercer grado), también encontré este juego de corritizas de los niños a las niñas durante el recreo. En este caso, incluso, una niña de primaria –sin que mediara solicitud alguna por mi parte– suspendió su participación para decirme "los buscamos y los provocamos para que nos persigan". Así me dio a saber que la suya no era una participación

Bibliografía

- Ávalos, Job (2007) *La vida juvenil en el bachillerato*, Tesis de maestría, México, Centro de Investigación y Estudios Avanzados del I.P.N., Departamento de Investigaciones Educativas.
- Crick, Nicki R. y Grotpeter, Jennifer K. (1995) "Relational Aggression, Gender, And Social-psychological Adjustment", *Child Development*, 66 (3), 710-722.
- Crick, Nicki (1996) "The Role of Overt Aggression, Relational Aggression, and Prosocial Behavior in the Prediction of Children's Future Social Adjustment", *Child Development*, 67(5), 2317-2327
- Fize, Michel (2007) *Los adolescentes*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Furlán, Alfredo y Saucedo, Claudia (2010) "El papel de las escuelas en la indisciplina y la violencia escolar", México, Facultad de Estudios Superiores Iztacala, UNAM.
- Guerrero, María Elsa (2008) *Los estudios de bachillerato: un acercamiento a la perspectiva juvenil*, Tesis de doctorado, México, Centro de Investigación y Estudios Avanzados del I.P.N., Departamento de Investigaciones Educativas.
- Hernández, Joaquín (2007) *La formación de la identidad en el bachillerato: reflexividad y marcos morales*, Tesis de doctorado, México, Centro de Investigación y Estudios Avanzados del I.P.N., Departamento de Investigaciones Educativas.
- Maffesoli, Michel (2004), *El tiempo de las tribus*, México, Siglo XXI Editores.
- Maldonado, Mónica María (2005) "Noviazgo, emotividad y conflicto, Relaciones sociales entre alumnos de la escuela media Argentina", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 10, Núm. 26, pp. 791-737.
- Molina, Guadalupe (2008) "Me quiere... mucho, poquito, nada..." *Construcciones socio-afectivas entre estudiantes de escuela secundaria*, Tesis de Maestría en Investigación Educativa, Argentina, Centro de Estudios Avanzados, Universidad Nacional de Córdoba.
- Ortega, Rosario y Joaquín A. Mora-Merchán (1997), *Violencia escolar, mito o realidad*, Sevilla, España, Mergablum, ediciones y comunicación.
- Ortega, Rosario (2002) "Lo mejor y lo peor de las redes de iguales: juego, conflicto y violencia", *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, No. 44, pp. 93-113.
- Saucedo Ramos, Claudia Lucy (1995) *Expresiones genéricas de los adolescentes en el contexto sociocultural de un CONALEP*, Tesis de maestría, México, Centro de Investigación y Estudios Avanzados del I.P.N., Departamento de Investigaciones Educativas.
- Weiss, Eduardo; Guerra, Irene; Guerrero, Elsa; Hernández, Joaquín; Grijalva, Olga y Ávalos, Job (2008) "Young people and high-school in Mexico: subjectivization, others and reflexivity". *Ethnography and Education Journal*, Vol. 3, No. 1, March, 17-31.
- Weiss, Eduardo (2012) "Socialización, sociabilidad, subjetivación e individualización", Introducción, en: Weiss, E. (coord.), Ávalos, J.; Grijalva, O. Guerra; I.; Guerrero, E.; Hernández, J; Romo M. y Tapia, G., *Jóvenes y bachillerato*, México, ANUIES, Biblioteca de Educación Superior.
- Zimmer-Gembeck, Melanie J.; Geiger, Tasha C. and Crick, Nicki R. (2005), "Relational and Physical Aggression, Prosocial Behavior, and Peer Relations: Gender Moderation and Bidirectional Associations", *The Journal of Early Adolescence*; 25; 421, DOI: 10.1177/0272431605279841, <http://jea.sagepub.com/cgi/content/abstract/25/4/421>



1



2



3



4



5



6

1) **Título:** "Apotema".

Técnica: Forjado, pintura de cobalto, esmalte transparente.

Temperatura de cocción: 1240 grados centígrados.

Medida: 46 cm.

2) **Título:** "Dimensiones atómicas".

Técnica: Forjado, pintura de cobalto, esmalte transparente.

Temperatura de cocción: 1240 grados centígrados.

Medida: 46 cm.

3) **Título:** "Partículas".

Técnica: Forjado, pintura de cobalto, esmalte transparente.

Temperatura de cocción: 1240 grados centígrados.

Medida: 46 cm.

4) **Título:** "Facetas".

Técnica: Forjado, pintura de cobalto, esmalte transparente.

Temperatura de cocción: 1240 grados centígrados.

Medida: 46 cm.

5) **Título:** "Contrastes".

Técnica: Forjado, pintura de cobalto, esmalte transparente.

Temperatura de cocción: 1240 grados centígrados.

Medida: 46 cm.

6) **Título:** "Contrastes análogos".

Técnica: Forjado, pintura de cobalto, esmalte transparente.

Temperatura de cocción: 1240 grados centígrados.

Medida: 46 cm.





balto, esmalte
grados centígrados.

balto, esmalte
grados centígrados.



Título: "Juego de pelota".
Técnica: Torno, placa esgrafiado, pintura de cobalto y esmalte transparente.
Temperatura de cocción: 1240 grados centígrados.
Medida: .27x.49x.31 cm.
(núm. de piezas 2)

Título: "Rey y Reyna".
Técnica: Placas, talla, pastillaje, pintura de cobalto y esmalte transparente.
Temperatura de cocción: 1240 grados centígrados.
Medida: .38x.28x.33 cm.
(núm. de piezas 2)

Título: "Fracción rectangular".
Técnica: Placas, talla, pintura de hierro y esmalte de cobre.
Temperatura de cocción: 1240 grados centígrados.
Medida: .42x.37x.20 cm.
(núm. de piezas 2)



Título: "Ranuras".
Técnica: Placas, talla, pintura de cobalto y esmalte transparente.
Temperatura de cocción: 1240 grados centígrados.
Medida: .19x.19x.51cm.

Miguel Ángel Sánchez González

Título: "Sinuosidad".
Técnica: Forjado, pintura de cobalto, esmalte transparente.
Temperatura de cocción: 1240 grados centígrados.
Medida: 46cm.



Título: "Simetrías".
Técnica: Forjado, pintura de cobalto, esmalte transparente.
Temperatura de cocción: 1240 grados centígrados.
Medida: 46cm.



Título: "Concordacia".
Técnica: Forjado, pintura de cobalto, esmalte transparente.
Temperatura de cocción: 1240 grados centígrados.
Medida: 46cm.



Cerámica

Sortilegio de saberes: las imágenes, lúdico y las formas.

Por Ángel Miranda Torres

Todos los hombres y las mujeres desean por naturaleza saber.

Así lo indica el amor a los sentidos; pues al margen de su utilidad, son amados a causa de sí mismos, y el que más de todos, el de la vista. Así comienza Aristóteles el libro I de su Metafísica, planteando en toda su crudeza el "problema del saber".

Si hacemos un recuento de las líneas anteriores y logramos hacer una alianza entre el concepto del saber vs conocimiento, entonces el saber se antepone a la captación del sentido primordial de la visión. Es, decir que en esta breve, pero significativa muestra del trabajo realizado por Miguel Ángel Sánchez, está en juego una interminable sucesión de líneas situadas en una sincronía de juegos visuales más allá de las meras formas geométricas. Mejor resultado, quizá le ha resultado provechoso no sólo al autor, sino también al espectador, en esta experiencia de cerámica a alta temperatura. Además resalta, una propuesta que se desliza en los niveles de percepción del observador, es el ánimo de interactuar con los objetos, es decir, tocarlos y captar su textura y además confrontar la emoción de los sentidos, pues tal vez así no lo podamos permitir y él mismo autor así lo permita.

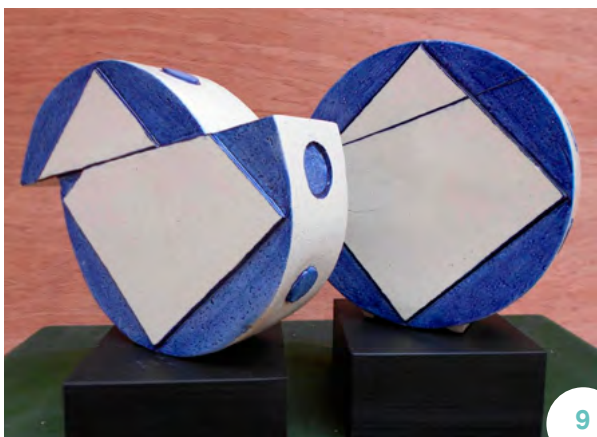
Por lo que esta obra que nos comparte Miguel Ángel, además de vivir una experiencia estética, antepone un conjunto de saberes más allá del mero conocimiento entre el uso de técnicas, pues representa un cúmulo de experiencias emocionales un tipo de manifestación donde se recrean los sentidos, como parte fundamental de nuestra realidad-irrealidad de forma sentiente.



7



8



9



10



Título: "Miel quemada".

Técnica: Placas, talla, torno y esmalte de hierro.

Temperatura de cocción: 1240 grados centígrados.

Medida: .47x.80x.40 cm. (núm.de piezas 2)

7) **Título:** "Mujer-Hombre".

Técnica: Placas, talla y esmalte de hierro.

Temperatura de cocción: 1240 grados centígrados.

Medida: .46x.50x.45 cm. (núm. de piezas 2)

8) **Título:** "Brotos".

Técnica: Vaciado, placa, calado, pintura de cobalto, esmalte transparente y negro mate.

Temperatura de cocción: 1240 grados centígrados.

Medida: .64x.85x.50 cm. (núm. de piezas 12)

9) **Título:** "Desfazando".

Técnica: Placas, talla, pintura de cobalto y esmalte transparente.

Temperatura de cocción: 1240 grados centígrados.

Medida: .42x.28x.27 cm. (núm. de piezas 2)

10) **Título:** "Tubular".

Técnica: Placa, esgrafido, pintura de cobalto, esmalte transparente y verde cobre.

Temperatura de cocción: 1240 grados centígrados.

Medida: .40x.34x.38 cm. (núm. de piezas 2)

Título: "Géyser".

Técnica: Vaciado, placa, esmalte turquesa y negro mate

Temperatura de cocción: 1240 grados centígrados.

Medida: .54x.39x.52 cm. (núm. de piezas 4)





Título: "Rosetón".

Técnica: Forjado, pintura de cobalto, esmalte transparente.

Temperatura de cocción: 1240 grados centígrados.

Medida: 46 cm.

Título: "Armonías".

Técnica: Forjado, pintura de cobalto, esmalte transparente.

Temperatura de cocción: 1240 grados centígrados.

Medida: 46 cm.

Título: "Enrejado".

Técnica: Forjado, pintura de cobalto, esmalte transparente.

Temperatura de cocción: 1240 grados centígrados.

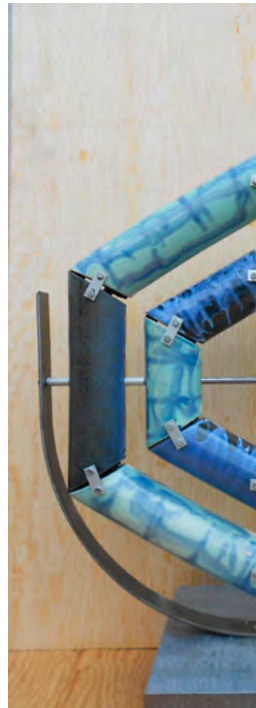
Medida: 46 cm.

Título: "DobleZ".

Técnica: Cuerda, pasta ferro 93-f, arcilla de zacatecas con óxido de cobalto.

Temperatura de cocción: 1240 grados centígrados.

Medida: .45x.48x.60 cm. (núm. de piezas 2)



Título: "Transparencias suspendidas". (chico azul y verde)

Técnica: Vaciado, esmalte blanco leche, verde cobre y negro mate.

Temperatura de cocción: 1240 grados centígrados.

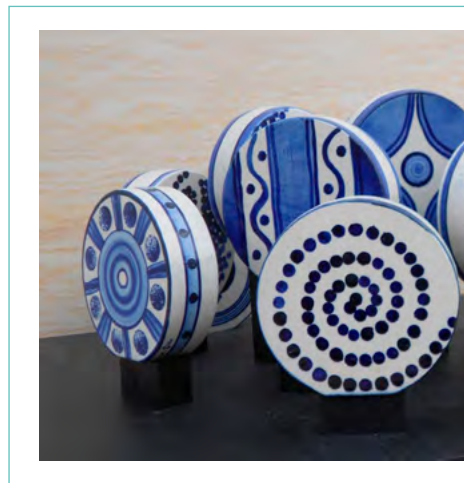
Medida: .66 x .70 x .13 cm. (núm. de piezas 6)

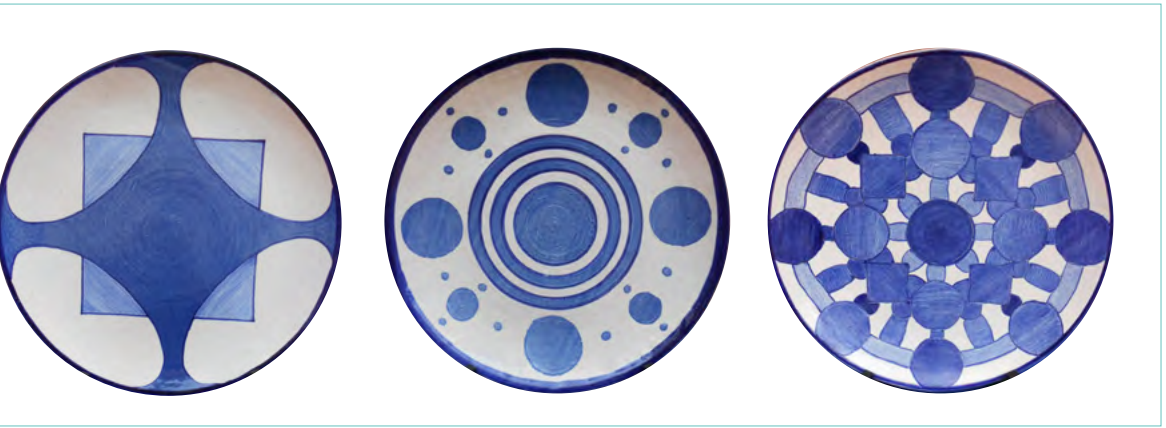
Título: "Alternancia". (mediante)

Técnica: Vaciado, esmalte negro

Temperatura de cocción: 1240

Medida: .98 x .108 x .13 cm. (





Título: "Transposición".
Técnica: Forjado, pintura de cobalto, esmalte transparente.
Temperatura de cocción: 1240 grados centígrados.
Medida: 46 cm.

Título: "Materialidad cosmica".
Técnica: Forjado, pintura de cobalto, esmalte transparente.
Temperatura de cocción: 1240 grados centígrados.
Medida: 46 cm.

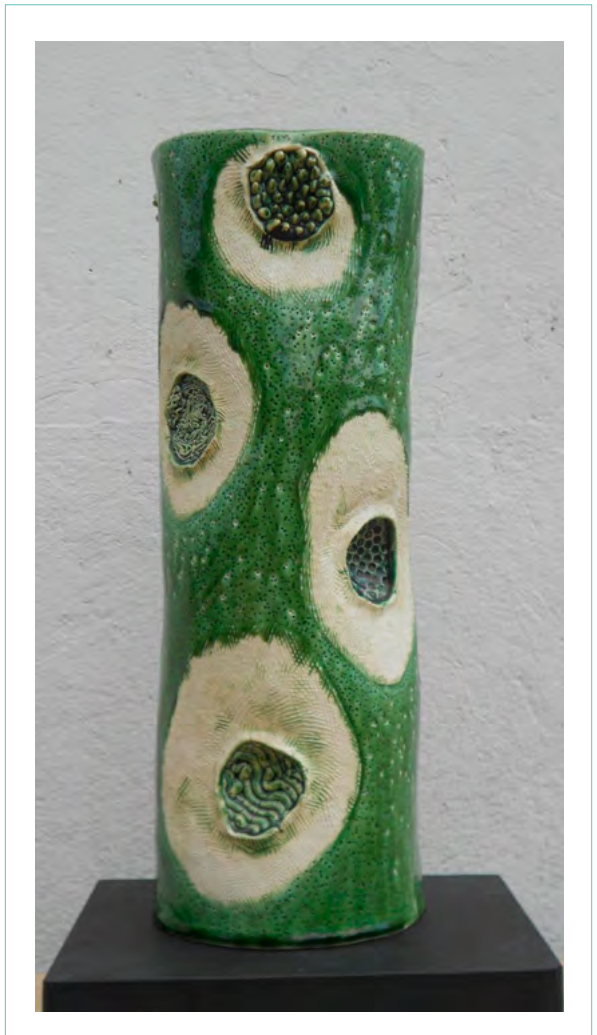
Título: "Asteria".
Técnica: Forjado, pintura de cobalto, esmalte transparente.
Temperatura de cocción: 1240 grados centígrados.
Medida: 46 cm.



Título: "Diversidad".
Técnica: Vaciado, pintura de cobalto y turquesa. Acero.
Temperatura de cocción: 1240 grados centígrados.
Medida: .82 x .30 x .69 cm.
Medida: (núm. de piezas 12)



Título: "Diversidad".
Técnica: Vaciado, pintura de cobalto y esmalte transparente.
Temperatura de cocción: 1240 grados centígrados.
Medida: .82 x .30 x .69 cm.
Medida: (núm. de piezas 14)



Título: "Multicelular".
Técnica: Placa, pastillage, cuerda, esgrafiado y esmalte de cobre.
Temperatura de cocción: 1240 grados centígrados.
Medida: .51x.19x.19 cm.

Régimen de género, indisciplinas y violencias en la escuela. Estudio de caso.

Alicia Estela Pereda Alfonso *

▼
* Profesora Titular "A" Tiempo completo, Universidad Pedagógica Nacional,
unidad Ajusco.

► Resumen

El artículo reporta los resultados de una investigación realizada en 3 escuelas secundarias de la ciudad de México, con una muestra de estudiantes de ambos sexos, de 1°, 2° y 3° año, para indagar de qué manera, la reproducción del régimen de género contribuye a crear un clima de indisciplina y violencia en las escuelas. El artículo describe los pasos metodológicos para transformar la noción de violencia de género en una herramienta que orientará la recolección y análisis de la información. Por último, recupera los aportes surgidos al incorporar la perspectiva de género para la comprensión de los testimonios recogidos y reflexiona sobre el impacto del régimen de género en los procesos de indisciplina y violencias.

► Introducción

El trabajo presenta resultados de una investigación que se orientó a responder la siguiente interrogante: ¿De qué manera la reproducción del régimen de género contribuye a crear una atmósfera de indisciplina y violencia en las escuelas?

El camino escogido para responder a esta pregunta consistió en indagar sobre el estado de las relaciones de género en tres escuelas secundarias de la ciudad de México. A través de aproximaciones sucesivas, y mediante el empleo de varias técnicas para recabar información, el estudio recuperó las perspectivas de los agentes educativos ubicados en distintas posiciones jerárquicas, de acuerdo con los roles que desempeñaban en la institución escolar. Para presentar un reporte parcial del trabajo, el texto se organiza en varios apartados. En primer lugar, se analiza el concepto “violencia de género”, como una expresión de discriminación sexista y se propone una herramienta teórico-conceptual, la noción de “régimen de género”, para profundizar la comprensión de esta problemática en las escuelas.

A continuación, se describen los pasos que permitieron una aproximación al objeto de estudio desde la noción de “respeto”, un valor altamente estimado –al menos en el nivel discursivo– por parte de la escuela, la familia y los propios estudiantes, que suele emplearse como un medio para exigir una adecuada actuación de género a las y los agentes educativos.

El siguiente apartado presenta algunas decisiones de método para llevar a cabo la investigación y se ofrecen resultados del análisis. El artículo culmina con un apartado de reflexiones finales donde se recupera el aporte de la perspectiva de género para la comprensión de las violencias en la escuela y se sintetiza el impacto del régimen de género en los procesos de indisciplina y violencias.

► La violencia de género: precisiones conceptuales

Hablar de violencia de género implica nombrar una expresión de discriminación que se sostiene por la creencia en la inferioridad de los otros (en este caso, de un sexo sobre el otro). En el mundo social, esta creencia se traduce en desigualdades: de trato, de reconocimiento, de prestigio, de oportunidades, de derechos, de obligaciones, de calidad de vida. En el caso específico del sexismo, entendido como discriminación por razones de sexo y de género, la violencia asegura que las condiciones y situaciones de desigualdad se mantengan: que los varones y las mujeres ocupen sus posiciones y desempeñen correctamente sus papeles de género y que las organizaciones e instituciones sociales aseguren y reproduzcan esta división.

En líneas generales, la violencia de género se ha entendido o asociado con la violencia en contra de las mujeres, incluso, en ocasiones, ambos términos se emplean como sinónimos. Sin embargo, este modo de empleo de ambas nociones impide observar que también los varones afrontan situaciones de violencia por razones de género. Al respecto, *Massolo (2007:133)* advierte que la violencia de género se basa en las relaciones desiguales de poder entre hombres y mujeres en detrimento de las últimas, lo cual determina que una significativa mayoría de las personas violentadas sean mujeres. Esto explica que se utilice el término 'violencia de género' como un sinónimo de violencia contra las mujeres; sin embargo, también se da violencia de género ejercida contra hombres, como la que afecta a hombres homosexuales y transgénero, o el abuso infantil, o hacia los adultos mayores, por ejemplo.

Massolo (2007: 134) señala que la violencia de género contra los hombres es ejercida mayoritariamente por hombres y es producto de ese modelo de masculinidad, autoritario y dominador, que rechaza otras opciones sexuales y se siente cuestionado frente a otros modelos de masculinidad. En definitiva, podemos decir que la violencia de género incluye la violencia en contra de las mujeres y la violencia en contra de los varones y constituye un medio para asegurar la correcta actuación del género de adscripción.

En este punto, conviene señalar que el estudio de las violencias en la escuela puede complejizarse al adoptar la "perspectiva de género". Esta noción refiere a una herramienta teórica que sirve para explicar y comprender de qué manera cada sociedad construye la diferencia sexual, a través de ideas sobre cómo deben ser, cómo deben comportarse y actuar los varones y las mujeres, a través de valores, tradiciones, estereotipos y normas mediante las cuales se favorece la discriminación y la desigualdad. La perspectiva de género (también llamada enfoque de género), ayuda a detectar los

desequilibrios entre los géneros y permite identificar qué aspectos de la realidad pueden modificarse para asegurar la igualdad de oportunidades entre varones y mujeres (*INMUJERES, 2007, p.104*).

En relación con lo dicho, la adopción de la perspectiva de género para el estudio de las violencias en las escuelas, exige tomar en cuenta el carácter relacional de esta categoría, precisamente, porque la investigación empírica evidencia que tanto varones como mujeres pueden ser agentes y pacientes de violencia en ese contexto. En consecuencia, hablar de “violencia de género” implica centrar la mirada en una modalidad de ordenamiento de las relaciones sociales que ubica a los sujetos en posiciones jerárquicas desiguales con base en argumentos sexistas, es decir, en argumentos que sostienen la supremacía de los hombres, o mejor dicho, de algunos hombres (los que se aproximan a los modelos de masculinidad que prevalecen en sus respectivos contextos de interacción) por encima de los demás, y en la legitimidad del uso de distintos medios, entre ellos la violencia, para sostener esa posición (*Connell, 1997, p. 44*). Para profundizar en la comprensión de este ordenamiento social, el siguiente apartado presenta una tipología de la masculinidad.

► Los modelos de masculinidad.

En su libro “Masculinidades”, *Robert W. Connell (2003)* analizó el desarrollo y representación de la masculinidad en Australia a partir de una indagación con un grupo de hombres, quienes describieron su experiencia como varones. Uno de los aportes relevantes de este trabajo fue la identificación de un modelo ideal de masculinidad al que designó como “Masculinidad hegemónica”, el cual funciona como tipo ideal que los hombres deben alcanzar y a partir del cual se sanciona

a quienes se alejan de dicho modelo. La masculinidad hegemónica orienta la subjetivación de los individuos (tanto mujeres como hombres) pues sanciona actitudes, comportamientos, relaciones entre las personas y define las relaciones sociales posibles, válidas y valoradas. Entre los componentes de la masculinidad hegemónica, destacan los siguientes: valentía, espíritu de iniciativa, capacidad para tomar decisiones, autoridad, don de mando, autonomía, racionalidad, heterosexualidad, erradicación de emociones.

A partir de la masculinidad hegemónica, Connell propuso tres tipos básicos de masculinidad, a saber:

1). **Masculinidades subordinadas:** refiere a un modelo de dominación y subordinación entre grupos de hombres, específicamente, a la subordinación de los varones homosexuales por parte de los heterosexuales. Esta opresión ubica a las masculinidades subordinadas en la parte más baja de una jerarquía de género entre varones. Al respecto, cabe señalar que la masculinidad gay no es la única subordinada, aunque es la más evidente. Sin embargo, algunos hombres heterosexuales pueden ser expulsados del círculo de legitimidad, especialmente cuando se distancian de los atributos o características de la masculinidad hegemónica (*Connell, 1997: 40*).

2) **Masculinidad cómplice:** Refiere al ejercicio de la masculinidad que posee alguna conexión con el proyecto hegemónico, pero no la encarna abiertamente. *Connell (1997: 41)* refiere que los hombres ubicados en esta posición adquieren importantes compromisos con las mujeres, tales como el matrimonio, la paternidad y la vida comunitaria; por eso, más que dominación descarnada o un despliegue brutal de autoridad se benefician de los “dividendos patriarcales”, es decir, de aquellas ventajas que obtienen los hombres en general de la subordinación de las mujeres pero sin llegar a situaciones de violencia abierta.

3) **Masculinidades marginadas.** Refiere a un modelo de dominación que se ejerce entre hombres por motivos étnicos o raciales. En un contexto de supremacía blanca, las masculinidades negras juegan roles simbólicos para la construcción blanca de género. Por ejemplo, las estrellas negras deportivas llegan a ser ejemplares de rudeza masculina, mientras la figura de fantasía de los violadores negros desempeña un rol importante en la política sexual entre los blancos, un papel muy explotado por los políticos de derecha en Estados Unidos (*Connell, 1997: 42*).

En este punto conviene preguntarse, ¿de qué manera, la escuela contribuye a la producción de este ordenamiento? Para responder a esta interrogante, el siguiente apartado desarrolla la noción de “Régimen de Género”, que permite contar con una herramienta teórico-metodológica para el análisis no sólo de la producción del género sino para estudiar la violencia más allá de los actos y expresiones que calificamos como tales, es decir, más allá de los casos y las tipologías.

► **El régimen de género y las violencias en la escuela**

De acuerdo al empleo propuesto por *Connell (2001)*, esta noción refiere al conjunto de disposiciones que convierten a la escuela en un sitio a partir del cual se moldean masculinidades y feminidades, de acuerdo con la normativa del binarismo sexual, es decir, con la división de la realidad en dos sexos y en dos géneros que se encuentran en una relación jerárquica. De manera muy esquemática, las normas que aseguran la persistencia de estas jerarquías podrían expresarse a través de afirmaciones como las siguientes: “sólo

existen dos sexos”, “sólo puede desearse al sexo opuesto”, “a cada sexo le corresponde un género”, “sólo hay una manera correcta de ejercer o actuar la masculinidad”, y otras similares. De estas normas, que han sido legitimadas por el discurso religioso y por el discurso de la ciencia, se deriva que cualquier desvío o transgresión se considere aberrante y deba corregirse por distintos medios.

Con base en lo anterior, el reconocimiento de esta normativa, arroja nuevas miradas sobre las violencias en la escuela ya que permite interpretarlas como un medio para garantizar la correcta producción del género, a través de las interacciones y prácticas entre los agentes educativos. Aunado a lo anterior, estudiar las violencias desde esta perspectiva, también exige adentrarse en la comprensión de los rasgos que caracterizan la construcción de la masculinidad, centrada en el ejercicio de autoridad de los varones entre sí y sobre las mujeres, los niños, los ancianos, etcétera, a la vez que profundizar en el cuestionamiento de la discriminación entre los géneros.

► **Primeras aproximaciones al objeto de estudio**

A partir de estas reflexiones, una de las primeras tareas consistió en transformar la noción de “violencia de género” en una herramienta de trabajo empírico que permitiera dirigir la mirada para observar a este fenómeno en acción. En este sentido resultaba necesario precisar cuáles, de entre los discursos y prácticas que se concretan en el ámbito escolar, podían considerarse como expresiones de la violencia de género y cuáles no.

Por varias razones, consideré que la educación en valores ofrecía un terreno fértil para profundizar en esta búsqueda. Entre ellas, porque como señala Barba, “los valores siempre han estado ahí pero se convierten en objeto específico y prioritario de atención intelectual y ética en los periodos de crisis y de cambio sociocultural profundo” (*Barba, 2005: 10*).

Probablemente sea en esos momentos cuando resulta más evidente que la relación entre educación y valores no siempre es clara y fluida. Porque, en tanto orientan la

acción social bajo la forma de “mandatos o exigencias que el actor cree dirigidos a él y frente a los cuales se siente obligado” (Weber, 1999: 21), los valores suponen un ejercicio de poder simbólico que, como señala Bourdieu y Wacquant (2005: 106), implica “el poder de constituir lo dado, enunciándolo y de actuar sobre el mundo al actuar sobre la representación de éste”.

Desde esta perspectiva, la educación en valores surge como una dimensión polémica del trabajo pedagógico. Precisamente, porque los valores pueden transformarse en un medio para el reconocimiento del otro, pero también pueden erigirse en una herramienta poderosa de exclusión, específicamente, cuando a la par se potencia la palabra de ciertos locutores que pueden emplearse para silenciar otras voces.

En el lenguaje de los valores, el respeto significa el reconocimiento del otro sin condiciones, como un semejante que nos sale al encuentro para constituirnos intersubjetivamente. Sin embargo, desde el orden de género, todas aquellas identidades sociales que se distancian del modelo hegemónico, así como los discursos y prácticas que lo contravienen, resultan violentadas, carentes de reconocimiento, negadas en sus diversidades y, por ende, negadas al respeto.

Con base en estas reflexiones, la distinción entre el respeto y su ausencia cobró relevancia como vía de aproximación a la violencia de género. Sin embargo, para concretar este vínculo fue necesario rastrear los distintos significados que las y los sujetos de estudio atribuían a la noción de “respeto” y leerlos desde una perspectiva de género.

En definitiva, la construcción del nexo entre las nociones de “violencia de género” y “respeto” implicaba responder a la siguiente interrogante: ¿De qué manera el respeto, entendido como reconocimiento del otro, se transforma en una herramienta para desconocerlo en sus diferencias con base en argumentos que reproducen un orden de dominación sexista?

En respuesta a esta pregunta, se planteó la siguiente hipótesis interpretativa, con el propósito de orientar la recolección de datos y la interpretación de resultados:

Cuando las y los agentes educativos contribuyen a la reproducción de un régimen de género (es decir, a una organización de las relaciones entre los géneros con base en estereotipos y roles que reproducen el binarismo sexual), entonces, el respeto, entendido como el reconocimiento incondicional del otro, se convierte en un argumento para imponer un orden de dominación que violenta la expresión de la diversidad sexual y perpetúa las inequidades de género en la escuela.



"Pretextos"

Grafito/Tiza sobre papel de algodón

Acto seguido, la investigación se orientó al estudio de las interacciones entre adultos y jóvenes de educación secundaria porque esperaba encontrar a las y los alumnos en procesos identitarios y de identificación con valores que no necesariamente coincidían de manera plena con los propuestos por la escuela. En este sentido, la conjunción de miradas y el respeto por la diversidad aparecía como un reto y una oportunidad de cambio. Pero, al mismo tiempo, como un factor que podía contribuir a crear un clima de indisciplina y violencia dentro de las escuelas.

► Descripción de la muestra

Estuvo integrada por directivos, docentes, personal administrativo, familiares y estudiantes de 3 escuelas secundarias de la ciudad de México. Una de ellas estaba incluida dentro del programa denominado “Escuelas de Calidad”. La segunda no pertenecía a dicho Programa y la tercera era una escuela secundaria privada. Las mismas fueron escogidas a partir de las posibilidades de acceso, por contar con un o una informante clave que facilitó los primeros contactos con la institución y el diálogo con directivos y docentes. Se trató de una muestra heterogénea cuya selección respondió a los criterios de comparabilidad entre sistemas diferentes excepto en la relación que se pretendía investigar (*Sartori, Morlino, 1991: 40*).

En cada una de las escuelas seleccionadas se aplicó un cuestionario entre los alumnos y los docentes, entrevistas con el personal directivo y se realizaron observaciones informales a fin de identificar los aspectos que convenía profundizar por medio de entrevistas con enfoque biográfico y grupos focales a distintos miembros de la comunidad.

▼ Análisis de la información

Este apartado presenta los resultados de un cuestionario aplicado a los alumnos de 1º, 2º y 3º año, de las tres escuelas que participaron en la investigación. El instrumento incluyó 4 preguntas abiertas orientadas a indagar en torno de las acciones que concretan para:

- 1) ser respetados por los iguales
- 2) ser respetados por los adultos

Con respecto al ejercicio de escritura, una primera aproximación a los relatos permitió agruparlos bajo tres grandes ejes:

- 1) Respeto/ausencia de respeto entre iguales
- 2) Respeto/ausencia de respeto de los adultos hacia los jóvenes
- 3) Respeto/ausencia de respeto de los jóvenes hacia los adultos.

En lo que sigue se comentan los resultados del análisis.

► Ser respetado por los demás/ Hacerse respetar

Entre las distintas respuestas de los participantes, “Respetar a los demás”, constituye una de las opciones que recibió más adhesión entre varones y mujeres de las 3 escuelas y cursos: 63% del total de varones y 72% del total de mujeres. Otra respuesta frecuente fue “No llevarme para evitar problemas” (59% y 69% respectivamente). Entre los significados que asignan a esta última expresión caben todo tipo de comportamientos agresivos, desde poner apodos hasta darse golpes, como una forma de juego que puede desembocar en un pleito de mayor gravedad.

Sin embargo, en la idea de “llevarse” existe una distinción según el sexo-género de las y los involucrados. Así, cuando una joven “se lleva” con los varones, se expone al riesgo de sufrir agresiones físicas y/o sexuales que pueden variar desde los golpes y jalones hasta nalgadas, “meterle mano” por debajo de la falda o bajarle los pantalones de gimnasia. Cabe señalar que, a diferencia de un juego sexual consentido, estos episodios ocurren pese a la resistencia de la o las jóvenes involucradas, por ese motivo corresponde denominarlas como “agresiones”, para diferenciarlas de otros intercambios consentidos que se ubican más próximos a “juegos eróticos”.

A partir de lo expuesto cabe suponer que, cuando las y los participantes escogen “No llevarse para evitar problemas”, la principal dificultad a la que aluden consiste en la pérdida de control de la situación, con consecuencias diferentes para cada sexo: entre los varones, un jugueteo puede culminar en una pelea a golpes, mientras que entre estudiantes de ambos sexos, ellas quedan expuestas a una agresión física, verbal y/o sexual. De este modo, al “llevarse con los varones” las estudiantes abren la puerta para que

la reputación quede en entredicho, para que ellos puedan faltarles al respeto, es decir, negarles reconocimiento y justificar esta agresión con expresiones como: “a ella le gusta”, o bien, “la que se lleva se aguanta”, con lo cual, ante sí mismos y frente al grupo, se deslindan de toda responsabilidad.

Llama la atención que en los ejercicios de escritura donde aparecen episodios de esta naturaleza, los estudiantes informan que ocurrieron en presencia del grupo sin que nadie interviniera para impedirlo, aunque luego los reportan como ejemplos de una “falta al respeto”. También, algunos espectadores de ambos sexos coinciden en culpabilizar a las jóvenes agredidas por “no darse a respetar”, por “no comportarse como señoritas”, por “dejar que las toquen” y evalúan los episodios como una “enseñanza” para las transgresoras. Estas expresiones reiteran conocimientos de sentido común que aluden a la “natural agresividad de los varones”, a una especie de impulso sexual incontenible, a la vez que refrendan el riesgo que supone cualquier “provocación” por parte de las mujeres. Al mismo tiempo, construyen el cuerpo como un territorio prohibido, amenazante, y refuerzan modelos de feminidad y masculinidad que, a la postre, legitiman la dominación masculina.

En esta dirección, cabe señalar una diferencia entre “Respetar a los demás para que me respeten” y “Respetarme a mí misma/Darme a respetar”. Con base en las respuestas de las y los participantes, es posible establecer una diferencia de género para obtener este reconocimiento. Así, para darse a respetar, los varones “hablan con los compañeros”, “no permiten que los demás se burlen”, “no permiten que los insulten”, o bien, “les gritan o los golpean”, es decir, se ubican en una posición desde la cual exigen o negocian este reconocimiento con los iguales.

Cabe señalar que cuando los relatos refieren agresiones grupales en contra de algún compañero varón, el episodio pone de manifiesto la dificultad del agredido para darse a respetar, lo cual, incrementa la probabilidad de agresiones, especialmente, cuando el grupo de compañeros lo interpreta como un distanciamiento del modelo de masculinidad dominante.

Al respecto, un hecho descrito por varios testigos en el ejercicio de escritura, relata las agresiones en contra de un compañero (imponerle apodos, burlarse, ensuciarle la ropa, excluirlo de los juegos para luego, regresar al salón y golpearlo, destruir sus pertenencias, etcétera) quien, en su defensa, apeló a la autoridad del

Asesor para detener los ataques. En las respuestas del cuestionario, esta actitud mereció fuertes epítetos porque no fue capaz de defenderse por sí mismo ni logró resistir a los ataques de los demás. Esta interpretación pone en evidencia dos de los requisitos importantes para confirmar la hombría desde la perspectiva de la masculinidad dominante.

A diferencia de las exigencias que confrontan a los varones, entre las estudiantes mujeres el reconocimiento se obtiene como consecuencia de un “hacer” que aparece bajo la forma de restricciones auto-impuestas: “No dejar que me toquen”, “No llevarse”, “No llevarse de ninguna manera”, “No hacer nada inadecuado para que ellos no me lo hagan a mí”, “No hacer nada”, “No hablarles ni decirles nada”, etcétera.

Resulta llamativo que algunos jóvenes también hacen mención de este “hacer” pero con un significado totalmente inverso. Así, para darse a respetar, algunos estudiantes reportan: “No hago nada”, “Nada, soy como soy”, “Nada, ellos me respetan sin hacer nada”. Desde el punto de vista de la masculinidad hegemónica, estas afirmaciones representan la expresión más acabada del reconocimiento que se impone de suyo, por la fuerza simbólica de la presencia masculina, entre las y los pares. En consecuencia, no resulta extraña la falta absoluta de respuestas de este tenor por parte de las mujeres quienes, desde el régimen de género, deben esforzarse por obtener reconocimiento mediante el control de sí mismas.

En síntesis, las respuestas agrupadas bajo esta primera categoría permiten afirmar que existe una distinción entre los significados y expectativas de las expresiones “Ser respetado por los demás” y “Hacerse respetar” entre iguales, de acuerdo con el sexo y con el género. Sin embargo, entre las y los estudiantes de la muestra, estos significados están estrechamente ligados

a los estereotipos y roles de género que producen el binarismo sexual, por eso, el respeto depende de la actuación “correcta” del género de adscripción. Así, quienes se distancian de estas expectativas pueden sufrir fuertes penalidades que implican el desplazamiento desde la posición de “sujeto de respeto” hacia otra donde las y los jóvenes se transforman en “objetos de agresión”.

► Ser respetado por las y los maestros

Las respuestas agrupadas bajo este eje de análisis muestran coincidencias entre las formas de obtener reconocimiento entre los iguales y frente a los adultos: “Respetar para ser respetado”. En los intercambios cotidianos, el reconocimiento de las y los maestros depende de:

a) el desempeño escolar:

- Prestar atención en las clases.
- Acoplarme a su forma de ser y enseñar.
- Trabajar y cumplir con las tareas.

b) el buen comportamiento, es decir, con lo que en la jerga escolar se denomina “buena conducta”:

- Obedecerlos.
- Portarme bien/No causar problemas.

c) autocontrol, restricciones auto-impuestas:

- No gritarles/Contestar adecuadamente.
- No poner apodosos o sobrenombres.

Por último, dos expresiones que aparecen en varias respuestas, estarían señalando momentos de pasaje, del ejercicio de autoridad de los docentes, a situaciones que los estudiantes perciben como agresiones:

- Que ellos también me respeten.
- No llevarme con ningún maestro.

Con relación a estas respuestas, cabe señalar que los adultos aparecen como portadores del monopolio de la respetabilidad. El análisis de los ejercicios de escritura permite abonar en esta dirección. En principio, por la menor cantidad de testimonios que ubican a los adultos en el ejercicio de una autoridad arbitraria. Así, del total de la muestra, 468 testimonios, sólo 72 reportan claramente esta clase de comportamientos. Podría especularse con la posibilidad de que los docentes y alumnos de estas escuelas hubieran logrado

entablar relaciones más democráticas entre ellos. Sin embargo, ciertas prácticas de disciplinamiento descritas en los ejercicios de escritura expresan la aplicación discrecional de las normas escolares por parte de algunos docentes y, desde ese punto de vista, sus acciones pueden interpretarse como arbitrarias.

Para ilustrar lo dicho, resultan significativos los testimonios de varios estudiantes de una de las escuelas investigadas, todos del mismo curso (3° año) que permiten observar distintas perspectivas frente a un episodio compartido que todas y todos interpretaron como una “falta de respeto”.

Testimonio A:

“Un lunes, en la escuela, le contestamos al maestro de.... por no dejarnos jugar”.

Testimonio B:

“Un lunes, unos compañeros no acataron las órdenes del maestro de... que no los dejaba bajar a jugar”.

Testimonio C:

“El maestro de... llevaba dos semanas sin bajarnos a jugar así que uno de los alumnos empezó a discutir de una forma inapropiada. El maestro terminó aceptando”.

Testimonio D:

“En la clase del maestro.... no nos bajaba a jugar al futbol desde hace dos semanas. Entonces, dos muchachos le preguntaron por qué era que no nos quería bajar y el profesor, en tono exaltado, les dijo que si querían bajar que bajaran: Entonces, ellos preguntaban que si los iba a sancionar y el profesor les dijo que no; entonces, todos los que querían bajar, bajaron sin preocupación alguna, pero fueron con la Asesora por las dudas, y desde entonces, el maestro nos deja bajar en tanto hagamos bien las cosas de su clase”.

Además de la riqueza e interés que implica contar con diversas perspectivas sobre el mismo episodio, estos relatos permiten apreciar las dificultades de A, B y C, al menos para cuestionar la pertinencia de prolongar una sanción que, a fin de cuentas, generó una situación de tensión entre los personajes involucrados. Sin embargo, en estos tres casos, los alumnos ubican y evalúan sus propios comportamientos negativamente: “discutir de una forma inapropiada”, “no acatar las órdenes”, “le contestamos”.

A su vez, la “duda” que refiere el testimonio D parece remitir a la posibilidad de que el Maestro cambie de opinión, pese a que ya les había concedido permiso. Entonces, los alumnos recurren a una

adulta, la Asesora. Esta decisión implica la búsqueda de respaldo en caso de que una mudanza de opinión repentina por parte del Maestro ponga a los alumnos en una posición riesgosa de enfrentamiento entre la palabra del adulto y la de los jóvenes. En ese caso, el respaldo ofrece ciertas garantías de que la permanencia fuera del salón de clases no se interprete de manera perjudicial para ellos.

De acuerdo con lo reportado por otros testimonios, este procediendo replica las prácticas de los propios docentes cuando tratan de restablecer la disciplina y asegurarse el respeto de los estudiantes. Así, desde la perspectiva de los alumnos, el o la Directora del plantel, en tanto figura de autoridad, respalda a los maestros y es quien, en última instancia, dirime los enfrentamientos cuando se agotan otras opciones.

Este ejemplo permite ilustrar de qué manera, estos y otros testimonios semejantes, definen la realidad desde la lógica de la dominación cuando los alumnos interpretan lo que podríamos considerar como un reclamo ante la persistencia de una sanción que constriñe las oportunidades de movimiento y recreación del grupo, en términos de “faltas al respeto”, de ellos mismos, hacia las figuras que ejercen la autoridad en las escuelas. Desde este punto de vista, este papel aparece como uno de los términos de la dicotomía (docente/alumno) que refuerza la oposición jerárquica entre ambos pares.

Cabe señalar que esta tendencia no aparece como una constante. Sin embargo, resultan escasos los relatos donde se enuncia, de manera explícita, en qué consistió la falta de respeto de los adultos hacia los jóvenes, pese a que las preguntas que orientaron el ejercicio de escritura incluían esta interrogación. Sólo 6 relatos, de los 72 que reportan algún episodio de estas características, logran ubicar con claridad en qué consiste la

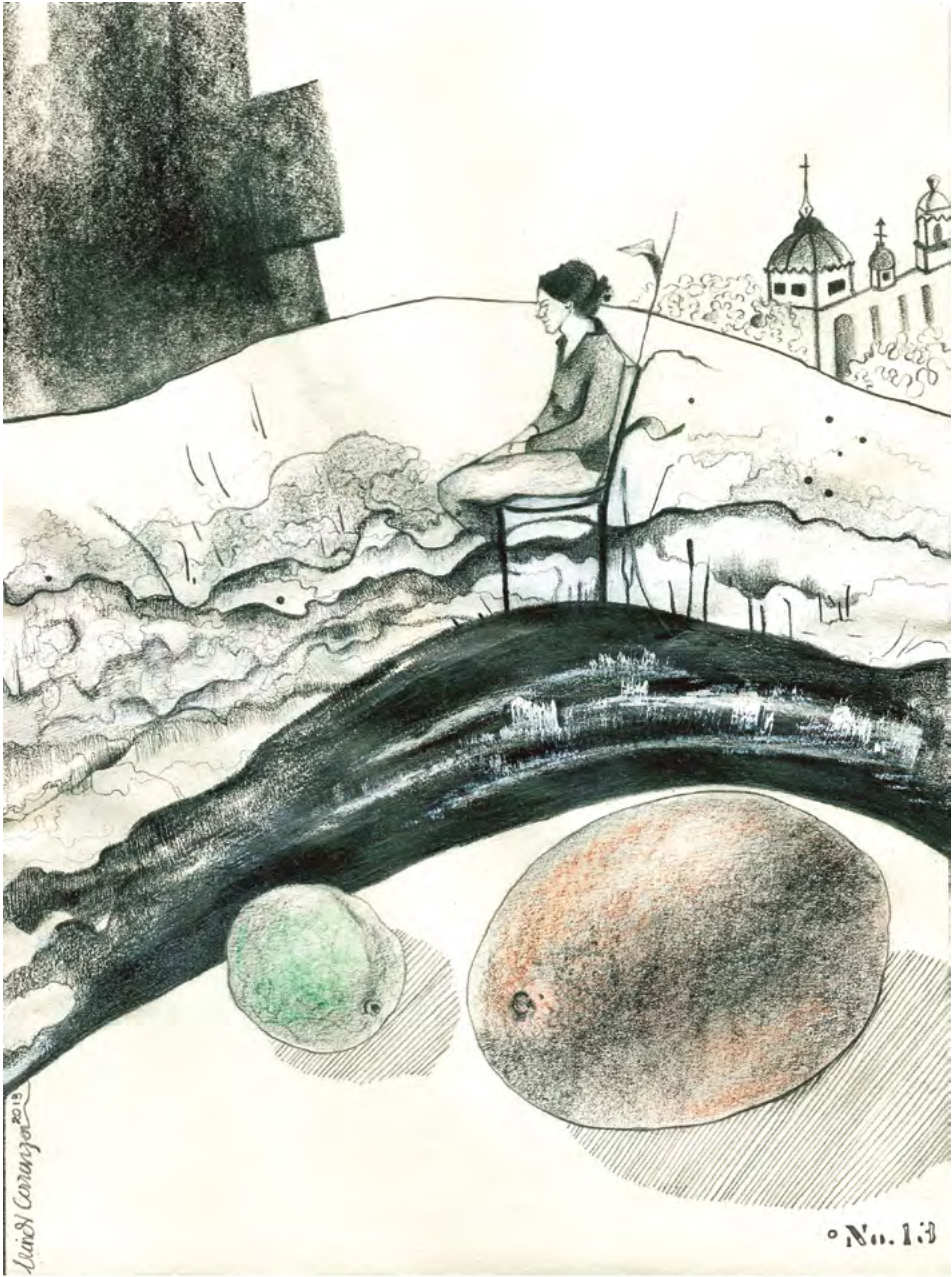
infracción de los docentes, aunque todos señalan abusos de autoridad: por aplicar un castigo denigratorio, por negarse a escuchar los argumentos de las alumnas, por permitir que los compañeros se rían de un estudiante, por burlarse del grupo. Con base en estos resultados no resulta llamativa la dificultad de los estudiantes para cuestionar el derecho a ejercer violencia que parecen arrogarse algunos docentes, por ejemplo, pellizcarlos, golpearlos, insultarlos, compararlos con los niños de preescolar, imponerles castigos denigrantes, exigir la delación de los compañeros cuando ocurre una infracción o dar a publicidad, frente a toda la escuela, las faltas cometidas por los grupos y/o por los alumnos de manera individual. Todos estos episodios aparecen mencionados en el cuestionario aunque luego, en el ejercicio de escritura, al solicitarles que narren una situación de “falta de respeto” de la cual ellos fueron testigos, causantes o afectados, sólo 15.38 % de la muestra retomó estas u otras situaciones similares.

► Reflexiones finales

Entre los resultados de este análisis destaca que muchas de las experiencias que los participantes evaluaron como “ausencia de respeto” están directamente relacionadas con el cuestionamiento de sus identidades de género. Así, las y los jóvenes son apercibidos cuando trasgreden las expectativas asociadas con los modelos de la feminidad y de la masculinidad que prevalecen en el sector social de pertenencia. Por ejemplo, jovencitas que se muestran asertivas frente a las y los condiscípulos y/o maestros reciben reconvenciones de distinto tipo por comportarse de maneras reñidas con sus identidades genéricas. Por el lado de los varones, un ejemplo recurrente es el cuestionamiento de la hombría cuando ellos eluden la resolución de conflictos por la vía violenta; de este modo, pierden la estima de los demás porque “no se dan a respetar”.

Otro de los resultados que ofrece la investigación consiste en la posibilidad de acceder a las distintas acepciones del vocablo “respeto”, las cuales aparecen como contradictorias según se refieran a los comportamientos esperados de los varones o de las mujeres. Esto significa que tanto “respetar” como “darse a respetar” poseen significados distintos y, en varios sentidos contradictorios, de acuerdo con el sexo-género de los agentes. En relación con los aportes de la perspectiva de género para el estudio de las violencias en la escuela, cabe señalar que el estudio permite señalar, al menos, dos contribuciones. Por un lado, abre la posibilidad de plantear nuevas interrogantes y explicaciones ante estas situaciones problemáticas. Así, frente a la descripción de agresiones que ofrecen los estudiantes consultados, el enfoque de género permite especular que no sólo se trata de un insulto de palabra, o de un mote o de un apodo; tampoco de que el maestro se equivocó al transgredir los límites o de que la alumna “se la buscó” por jugar con los varones: En cambio, la interpretación del episodio puede incluir pistas para indagar si se trata de agresiones que sancionan la actuación de género o de agresiones que se infligen a las jóvenes o a los varones porque permiten confirmar, una y otra vez, la supremacía de un sexo sobre el otro. Estas interrogantes pasan desapercibidas, a menos que se incorpore la perspectiva de género a la investigación.

La otra posibilidad que abre la perspectiva de género para el análisis de las violencias consiste en hacer visibles y poner en cuestión viejas respuestas que contribuyen a interpretar las violencias de género como expresiones “naturales” y por ende, inevitables de la masculinidad. Entre las razones que explican esta invisibilidad, conviene mencionar la asociación entre violencia de género y violencia en contra de las mujeres, lo cual oculta la que afrontan y/o ejercen los varones por razones de género, es decir, como una exigencia social que deben cumplir para comprobar o mostrar su hombría. En paralelo, esta asociación dificulta la observación de la violencia entre mujeres, ya sea



"La espera"

Grafito/Lápiz de color sobre papel de algodón

que estén ubicadas en la misma posición (entre estudiantes, entre docentes), o bien que ocupen posiciones jerárquicas distintas (entre alumnas y maestras, entre maestras y directoras, entre directoras y supervisoras). Desde ese punto de vista, un aporte a la disminución, atención y prevención de la violencia de género puede surgir desde la escuela, al favorecer la visibilidad de estas problemáticas que permanecen silenciadas en otros contextos.

En relación con el régimen de género, a la vez que puede erigirse en una herramienta teórico-metodológica adecuada para rastrear las características específicas que adopta la reproducción del binarismo sexual y de género en cada escuela, también puede abrir posibilidades para el cuestionamiento de esta división jerárquica y sexista, es decir, puede ir más allá del binarismo, no para multiplicar los géneros -en vez de 2 proponer 3 o 4 o más, como cuestiona *Butler (2006)*- sino para poner en evidencia que esta polaridad no es natural, que es socialmente construida, que varía históricamente y que, por esa misma razón, puede perder el carácter coercitivo, obligatorio, que impone ciertas maneras de percibir la realidad, de pensar y de actuar como exclusivas y excluyentes de un género o de otro.

De este modo, analizar las faltas a la disciplina y la violencia desde el enfoque de género implica pensar que dicho régimen, es decir, la manera en que se aprenden y se enseñan la masculinidad y la feminidad en la escuela, pueden incrementar las probabilidades de que ocurran estas situaciones problemáticas. Para decirlo de una manera más sencilla, tal vez, si un joven no se comporta como un “gandalla” con los estudiantes del otro grupo o con sus compañeras mujeres, si no desafía la autoridad del maestro o la maestra, si no compete con las y los compañeros, si no

responde con golpes a las provocaciones de otros varones, entonces, su propia masculinidad puede quedar en entredicho. En relación con lo anterior, el análisis de la indisciplina y de la violencia con perspectiva de género permite pensar que el régimen de género favorece, propicia y asegura que se mantenga el binarismo sexual. Por ejemplo, a través de sanciones diferentes para varones y mujeres o por medio de la valoración de las faltas en términos de género: “las señoritas no hacen esas cosas”, “la que se lleva, se aguanta”, “no se deje, sea hombre”, etcétera.

En definitiva, emplear la perspectiva de género para analizar la indisciplina y las violencias en la escuela permite plantear que, probablemente, situaciones como las que reporta la investigación de referencia no surgen como efecto o resultado del régimen de género sino al revés: se trata de una violencia originaria, por decirlo así, que está implicada en el binarismo sexual y es esa violencia originaria la que va a sostener el régimen de género, la que se va a expresar a través de la normativa que se organiza sobre las relaciones entre varones y mujeres en las escuelas.

Bibliografía

Barba, B. (2005). "Educación y valores. Una búsqueda para reconstruir la convivencia", en Revista Mexicana de Investigación Educativa, Vol 10, Núm. 24, pp. 9-14.

Butler, Judith (2006). "El reglamento de género", en Deshacer el género, Barcelona, Paidós, pp. 67-88.

Bourdieu, P. y Wacquant, L.J.D. (1995). Respuestas por una antropología reflexiva, México, Grijalbo

Connell, R. W. (2003). Masculinidades, México, UNAM- PUEG

Connell, R.W., "Educando a los muchachos: nuevas investigaciones sobre masculinidad y estrategias de género para las escuelas", en Nómadas (Col), número 14 (2001), Bogotá-Colombia, Universidad Central, pp. 156-171.

Connell, R. W. (1997). "La organización social de las masculinidades", en T. Valdés y J. Olavarría (ed.) Masculinidad/es, poder y crisis, Santiago de Chile, Isis Internacional, Flacso-Chile, pp. 31-48.

Instituto Nacional de las Mujeres, INMUJERES (noviembre, 2007). Glosario de género. Recuperado el 28 de agosto de 2012 de <http://cedoc.inmujeres.gob.mx/Publicaciones.php?criterio=Glosario&filanio=0&search=Buscar>

Massolo, A. (2007), Análisis y propuestas para la acción de los gobiernos locales en la seguridad de las mujeres en las ciudades. En A. Falú & O. Segovia (Edit.), Ciudades para convivir sin violencia hacia las mujeres (p. 133). Santiago, Chile: UNIFEM y Ediciones Sur.

Sartori, G. y L. Morlino (Comps.) (1999) La comparación en las Ciencias Sociales, Madrid: Alianza.

Weber, M. (1999) Economía y Sociedad, México: Fondo de Cultura Económica.

La legislación sobre la convivencia, la seguridad y la violencia escolar en México.

Ursula Zurita Rivera *

▼
* Doctora en Ciencia Política, UNAM. Profesora Investigadora de Tiempo Completo. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales Sede México.

► Resumen:

El artículo expone los principales resultados del análisis de Leyes sobre convivencia, seguridad y violencia escolar, recientemente publicadas en las entidades de Tamaulipas, Sonora, Nayarit, Puebla, Veracruz, Distrito Federal, Yucatán y Michoacán en México. Estas Leyes buscan generar las condiciones indispensables para la construcción y fortalecimiento de una convivencia escolar sin violencia. Si bien este artículo examina las implicaciones más relevantes que ellas tienen en las escuelas, su funcionamiento, sus actores y sus normas; lo que desde hoy es indiscutible es que su creación, por sí misma, ya provoca transformaciones profundas sobre la concepción de la violencia en las escuelas al plantearla como un asunto multisectorial, es decir, más allá del sistema educativo, no sólo de integrantes de las comunidades escolares o de las autoridades educativas, sino bajo la responsabilidad y colaboración de múltiples actores de diferentes áreas y escalas de gobierno y de la sociedad civil.

Palabras clave: convivencia, seguridad y violencia escolar; Leyes locales; implicaciones escolares, México.

► Introducción

Con la promulgación de la Ley para la Atención de la Violencia Escolar en Michoacán en agosto del 2012, junto con la Ley de Seguridad Escolar para el Estado de Tamaulipas (2008), la Ley de Seguridad Escolar para el Estado de Sonora (2009), la Ley de Seguridad Integral para el Estado de Nayarit (2010), la Ley de Seguridad Integral Escolar para el Estado Libre y Soberano de Puebla (2011), la Ley contra el Acoso Escolar para el Estado de Veracruz de Ignacio de la Llave (2011), la Ley para la Promoción de la Convivencia Libre de Violencia en el Entorno Escolar en el Distrito Federal (2012) y la Ley para la Prevención, Combate y Erradicación de la Violencia en el Entorno Escolar del Estado de Yucatán (2012), se reiteró el enorme interés otorgado a la violencia en las escuelas en México en los últimos años¹. Debido a que estas Leyes constituyen formas singulares de conceptualizar la convivencia, la seguridad y la violencia escolar y, sobre todo, tienen propuestas específicas para prevenir, atender y eliminar este problema de carácter público, es fundamental examinar el impacto que tendrán en las escuelas. Por tal razón, en estas páginas se analizan las implicaciones que dichas Leyes podrían tener en el funcionamiento, actores y normas de las escuelas. Conforme ha avanzado la investigación, el análisis ha ampliado

el material de estudio y, por otra parte ha profundizado el contenido de las dimensiones analíticas (Zurita, 2012a, 2012b y 2012c). El presente artículo es el más amplio porque considera por primera vez las ocho Leyes; y, a la vez, más profundo, porque el estudio se enfoca únicamente en la dimensión escolar².

Los resultados de la investigación en curso indican que las Leyes son, en sí mismas, discursos en torno a varios aspectos constitutivos de la esencia de toda institución educativa, tales como el orden, la disciplina, el control, el poder y la autoridad. Se verá adelante que estos discursos se materializan en un conjunto de actores, disposiciones, comportamientos, valoraciones, actividades así como normas que (re)orientarán la gestión de las escuelas, pretendiendo con ello asegurar su funcionamiento en los términos esperados.

Este trabajo está organizado en cuatro apartados. El primero es metodológico y en él se enuncian las características de la dimensión escolar que sustenta este trabajo así como las técnicas de investigación utilizadas. El segundo apartado contiene algunos de los hallazgos más sobresalientes hasta ahora identificados acerca de las principales implicaciones que se prevén en las Leyes en torno a la gestión escolar de la convivencia, seguridad y violencia. Fundamentalmente interesa lo concerniente a sus actores, funcionamiento y normas así como al papel de la escuela en su conjunto frente a este fenómeno. El penúltimo aborda la discusión derivada de los resultados y hallazgos obtenidos. Finalmente, en el quinto apartado se presentan de modo breve las conclusiones más relevantes.

► Metodología

Este trabajo exploratorio se basa en una revisión documental y análisis de contenido aplicados al material de trabajo: la Ley de Seguridad Escolar para el Estado de Tamaulipas, la Ley de Seguridad Escolar para el Estado de Sonora, la Ley de Seguridad Integral para el Estado de Nayarit, la Ley de Seguridad Integral Escolar para el Estado Libre y Soberano de Puebla, la Ley contra el Acoso Escolar para el Estado

de Veracruz de Ignacio de la Llave, la Ley para la Promoción de la Convivencia Libre de Violencia en el Entorno Escolar en el Distrito Federal, la Ley para la Prevención, Combate y Erradicación de la Violencia en el Entorno Escolar del Estado de Yucatán y la Ley para la Atención de la Violencia Escolar en Michoacán. Aquí se examina el impacto de estas Leyes en la dimensión escolar, la cual incluye su funcionamiento, sus actores, sus normas y, en su conjunto, la escuela.

Al buscar garantizar la seguridad y convivencia libre de violencia, estas Leyes hacen referencia a un ámbito complejo: la escuela. En virtud de que una buena parte de las acciones indicadas en estas Leyes están vinculadas con la gestión escolar. Conviene mencionar que las escuelas están conformadas por diversos aspectos que van desde el espacio en que se ubican; la infraestructura y los materiales con los que cuentan los alumnos, docentes y directores que a ellas acuden diariamente en un horario establecido. Las escuelas también están constituidas por las reglas, las normas, las políticas y programas que hacia ellas se dirigen, los planes y programas de estudio que estructuran la enseñanza, el currículo que orienta el aprendizaje; pero también por las múltiples modalidades institucionales y no institucionales de participación existentes en las escuelas (Zurita, 2013). Las escuelas tienen dinámicas institucionales y culturas propias que reflejan esos complejos procesos de (re)producción incesante de percepciones, prácticas, comportamientos, identidades, valores y representaciones que se materializan en discursos y acciones concretas.

► Resultados

El primer conjunto de resultados tiene que ver con las implicaciones en **las escuelas desde una perspectiva general**. El primer supuesto que de manera explícita está en las Leyes, es que ellas asumen una concepción de la escuela, donde ésta se halla conectada estrechamente con su entorno inmediato y con la sociedad en su conjunto. Así, este enfoque se suma a lo señalado por algunos académicos expertos, como Emilio Tenti (2008), quienes dicen que la escuela es una institución que ya no se le concibe como un espacio distante de su contexto geográfico más inmediato, como tampoco se le ve aislada del contexto político, social, cultural y económico más amplio en que se halla.

A la par de esta concepción, se encuentra otra asociada estrechamente a los discursos predominantes conformados en años recientes sobre la convivencia, la seguridad y la violencia escolar. Los dos discursos que representan polos opuestos y dentro de los cuales se encuentran otros que tienen planteamientos menos radicales o, bien, que recogen y combinan planteamientos de ambos de modos singulares. El primero está vinculado con el régimen internacional de los derechos humanos, el cual desde mediados del siglo XX constituye el fundamento para la exigencia del cumplimiento de los múltiples compromisos que los Estados contemporáneos han asumido en torno a los derechos humanos y la democracia. Aquí la violencia en las escuelas se concibe como un problema que amenaza la vigencia y respeto de los derechos humanos; lo cual interesa a diferentes actores ocupados no sólo en la educación, sino también en la salud, la cultura, la democracia, el desarrollo social, entre otros asuntos. Desde un enfoque de derechos humanos, este problema trasciende a la educación, las instituciones educativas y sus autoridades pues está conectado íntimamente con otras áreas y actores dedicados al aseguramiento del bienestar y desarrollo integral de la niñez, la adolescencia y la juventud.

El segundo discurso está asociado al agudo incremento del crimen organizado, narcotráfico, delincuencia común e inseguridad que ha experimentado varios países de nuestro continente, como Brasil, Colombia, Estados Unidos y, sin duda México. Frente a este panorama, es cada vez más recurrente encontrar (*Krauskopf, y OPS, 2006*), programas y proyectos enmarcados por las políticas de seguridad nacional (*OEA, 2008*), de los cuales se derivan iniciativas específicas, como el programa Tolerancia Cero, dirigidas a la violencia en las escuelas. Por ello, el abordaje de esta violencia es singular porque descansa en la idea de la influencia perniciosa del contexto –ocasionada por la creciente inseguridad, consumo y venta de drogas, pandillerismo, delitos, uso ilegal de armas– en las escuelas y sus integrantes, especialmente en las y los alumnos.

El auge de estos discursos, sin duda, alude a momentos políticos específicos: el primero tuvo una mayor presencia en los años noventa en el marco de los procesos de transformación democrática en México como en buena parte de América Latina; mientras que el segundo, ha tenido mayor auge recientemente ante el notorio y agudo incremento de la violencia social ocasionada por, como se dijo arriba, el narcotráfico,

el crimen organizado y la delincuencia común. En contextos como estos, se han reconfigurado los discursos que diversos actores de diferente escala han construido en torno a la violencia en las escuelas, como sucede con los discursos que expresan las Leyes que aquí se analizan.

Al respecto, lo interesante es que las ocho Leyes retoman y, en cierto sentido, reproducen dichos discursos pero de formas singulares. De éstas, la del Distrito Federal tiene, según se aprecia desde su nombre *-Ley para la Promoción de la Convivencia Libre de Violencia en el Entorno Escolar-*, mayor cercanía con el primero. En contraste, las de Tamaulipas, Sonora y Nayarit incluyen planteamientos acordes con el segundo, es decir, más apegadas al discurso sobre seguridad pública y su traducción en el ámbito escolar. Este hecho es visible, por ejemplo, cuando establecen responsabilidades para el Director y las Brigadas Escolares de Seguridad, referentes a la denuncia de actos cometidos en las intermediaciones o dentro de la escuela tales como la portación de armas o de sustancias nocivas para la salud. Sin embargo, también estas tres Leyes citan la Convención sobre los Derechos del Niño como un recurso para argumentar la pertinencia de la Ley y para situarla en el marco jurídico internacional abocado a la defensa y protección de los derechos de niñas, niños y adolescentes.

Con cuestiones como éstas, se pone de relieve que, primero, en tanto construcciones sociales complejas y con un alto grado de especialización técnica, ninguna de las Leyes incorpora ni reproduce de forma absoluta dichos discursos. Segundo, independientemente de la cercanía de cada una de ellas con esos discursos, en el fondo está lo que se piensa (o se propone) del papel que las escuelas deben tener frente a la violencia, en términos concretos, de qué manera el funcionamiento escolar cotidiano, los actores y las reglas que en ellas existen, deben reorientarse para atender los problemas de la violencia en las instituciones educativas. Aquí, conviene citar el X Informe Interamericano de la Educación en Derechos Humanos del Instituto Interamericano de Derechos Humanos (IIDH), en donde se asevera que “no se trata de que el sistema educativo se plantee como objetivo ‘combatir la violencia’ per se (función propia de las fuerzas policiales y el sistema judicial) sino que se plantee construir y sostener las

condiciones que aseguren la buena convivencia y seguridad en los centros y comunidades educativas” (2011: 37). Esta puntualización es fundamental ya que la convivencia y seguridad escolar y sus comunidades representan factores educativos que tienen una influencia esencial en la permanencia/abandono y la conclusión/interrupción de los estudios (Kit, 2012), como también en el aprendizaje (Murillo y Román, 2012).

Acerca de las implicaciones sobre el **funcionamiento** de las escuelas, fundamentalmente están vinculadas con las diversas formas previstas en que se aborda la violencia en las escuelas. El grado en que se pormenorizan los detalles en las Leyes varía. Algunas tienen una descripción minuciosa de las fases que incluye la incorporación de tareas relacionadas con la prevención, la sensibilización, la difusión, la atención, la denuncia, la sanción, el registro sistematizado de datos, la evaluación de las acciones, hasta la canalización a otras instancias, la articulación con otros actores y el seguimiento.

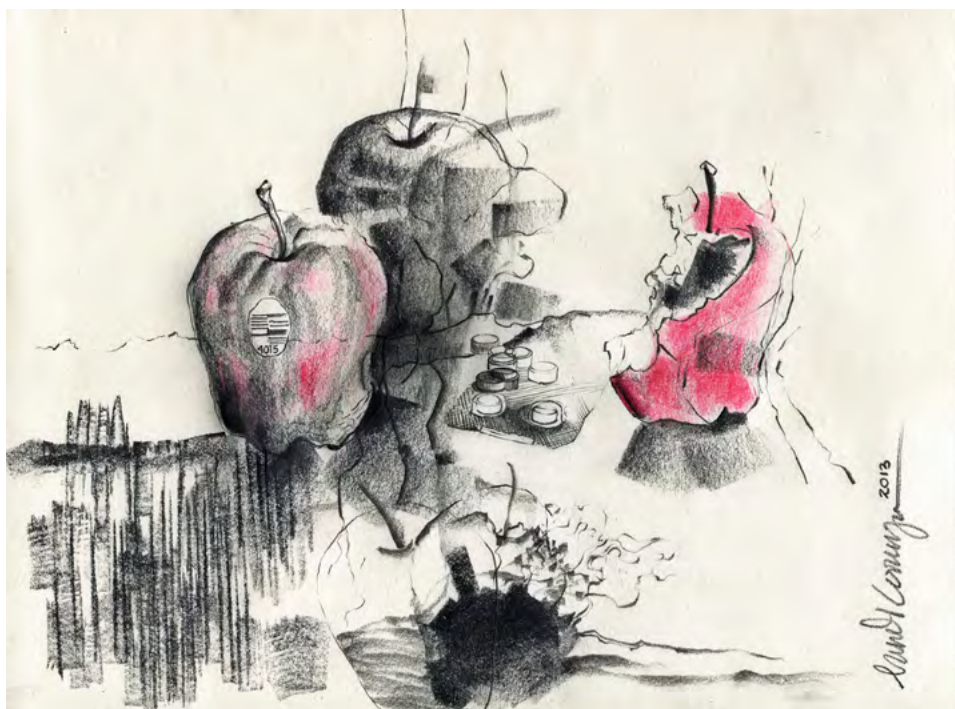
Otro aspecto esencial de las implicaciones en el funcionamiento escolar es que, en mayor o menor grado, las Leyes impulsan la participación social de diversos actores previamente existentes (como los Consejos

Escolares) o, como se verá en el siguiente rubro, creados deliberadamente para desempeñar tareas especiales (como las Brigadas de Seguridad Escolar). En la gran mayoría de las Leyes se alude a tareas colectivas desempeñadas por los distintos integrantes de las comunidades escolares, quienes de manera individual (como los directores) o colectiva (como las Brigadas, los Consejos, las Asociaciones de Padres de Familia). No obstante, en general, el control, coordinación o supervisión descansa en las autoridades escolares. En el caso de los alumnos, en los artículos 14 en la Ley de Nayarit y en el 18 de las Leyes de Tamaulipas y Sonora, se alude a la participación activa de los alumnos en las tareas de seguridad escolar (e integral para Nayarit) como parte de su proceso formativo.

Las Leyes asignan diversas responsabilidades a los directores y docentes relativas a la investigación del estado que guarda la violencia en las escuelas que deben reportar periódicamente a diversas autoridades. Algunas de ellas son muy puntuales como la aplicación de encuestas y sistematización de datos tal como lo indica, por ejemplo, la Ley en Veracruz. En otras, como la de Puebla, la información servirá para evaluar la gestión de las escuelas sobre a la violencia y se establece la creación de un Certificado de Calidad de Convivencia Escolar, para premiar a aquellas que demuestren esfuerzos y resultados significativos.

En cuanto a los actores, las Leyes muestran implicaciones relevantes como la creación de figuras que encarnan un tipo de participación social en las escuelas pero que a diferencia de los Consejos Escolares, están abocadas únicamente a la seguridad escolar³. Estas figuras son las Brigadas de Seguridad Escolar en las Leyes de Tamaulipas, Sonora y Puebla y las Brigadas de Seguridad Integral Escolar en la de Nayarit⁴. Esta propuesta genera confusión por las razones que justifican la creación de estas Brigadas aunque es entendible en las Leyes de Tamaulipas y Nayarit, cuya promulgación fue previa al Acuerdo Secretarial 535 publicado en junio del 2010 por la SEP. Dicho Acuerdo establece, entre otras cuestiones, que en cada Consejo se deberán conformar varios Comités; de los cuales dos -el Comité de Protección Civil y Seguridad Escolar y el otro es el Comité de Desaliento de la Violencia de Género entre Pares- están vinculados con la violencia escolar. Además, de la creación de algunas figuras, habrá que considerar la asignación de tareas a los directores y docentes.

Por último, de las implicaciones en las normas de las escuelas, hay dos asuntos centrales en los que se pueden examinar dichas consecuencias. El primero tiene que ver con los reglamentos escolares. Las Leyes estipulan la necesidad de contar con reglamentos en los cuales se defina la violencia en las escuelas, sus manifestaciones, los derechos y obligaciones de sus integrantes, así como las sanciones que se adjudicarán a quienes cometan alguna falta. El segundo es que algunas Leyes exigen el reconocimiento de manera explícita sobre los derechos de los alumnos, mientras que otras se enfocan en la indicación puntual de las sanciones que recibirán los diferentes integrantes de las comunidades escolares que cometan alguna falta. Así, por ejemplo, en la Ley de Veracruz se establece un conjunto de sanciones a aquellos que cometieron algún tipo de violencia –en especial cuando se trata de los alumnos- y que van desde la amonestación privada, el tratamiento, la suspensión hasta la transferencia a otra escuela.



“Antídotos”

Grafito/ Lápiz de color sobre papel de algodón

Un trabajo colectivo anterior (*Gómez, Zurita y López, 2011*), advirtió que hasta hace pocos años, no existían ni a nivel nacional, estatal o local, lineamientos públicos, precisos y uniformes, respecto a la violencia en las escuelas, abocados al registro, documentación, atención, seguimiento y, en su caso, canalización que estuviesen, de manera sistemática y organizada, incorporados en la gestión escolar y basados *ex profeso* en alguna normatividad en la materia tales como protocolos de actuación, planes, programas, reglamentos, leyes. En este contexto, la relevancia de las Leyes es incuestionable ya que cada una de ellas, en mayor o menor medida -como el Modelo único de Atención Integral de la Ley de Yucatán o de la Ley del Distrito Federal-, define lineamientos que cumplen con esta función y que tendrán consecuencias en la gestión escolar referida a la seguridad y la convivencia. De hecho, algunas ya han avanzado en su nivel de aplicación, al ser construidos reglamentos, como en el Distrito Federal y en Michoacán, que han comenzado a difundirse en las escuelas.

► **Discusión**

De aplicarse las Leyes analizadas aquí, tendrán consecuencias los arreglos institucionales y la capacidad institucional de las escuelas frente a los diferentes desafíos que plantea la violencia en las escuelas. Para que estos cambios en la gestión escolar ocurran, es inevitable transformar los sistemas educativos y las aulas, es decir los niveles macro y micro de la estructura educativa (*Aguerrondo, 2012*). Por la temática en cuestión, estas transformaciones suponen, además, cambios que trasciende al sistema educativo. Es ahí donde también se pondrá a prueba la capacidad institucional para asumir nuevas o renovadas responsabilidades frente a un problema que tradicionalmente había quedado oculto dentro de los muros escolares y bajo la decisión de ciertos actores, como las autoridades escolares.

Las Leyes reflejan, en su gran mayoría, visiones singulares de la violencia en **las escuelas** donde insisten en considerarla como un problema fundamentalmente entre niñas, niños, adolescentes y jóvenes⁵. Por ello, es necesario dar cuenta de la complejidad que encierra este fenómeno y que rebasa por mucho a la concepción tradicional de la indisciplina de los alumnos o al uso excesivo del poder y la autoridad por parte de los adultos hacia las y los niños, adolescentes y jóvenes. Así, la violencia también la viven de distintas formas los otros integrantes de las comunidades escolares (docentes y directores, por ejemplo) y, en un sentido amplio, tal como lo han reiterado numerosos estudios, la violencia también emerge y se nutre de las relaciones jerárquicas y autoritarias basadas en arraigados patrones de discriminación, racismo, homofobia y exclusión.

Como desde su nombre se puede ver, dos de las leyes se concentran en la seguridad escolaridad (Tamaulipas y Sonora), dos abordan la seguridad escolar integral (Nayarit y Puebla), otro par se dirige a la atención, prevención, combate y erradicación de la violencia escolar (Michoacán y Yucatán), una a la prevención del acoso (Veracruz) y una más aspira a la convivencia libre de violencia (Distrito Federal)⁶. Estas cuestiones no son insignificantes pues, de entrada, expresan ciertas tensiones y problemas que podrían surgir cuando las Leyes y los programas en la materia no se desprenden de políticas educativas -dirigidas a la mejora de la calidad de la educación o al impulso del derecho a la educación- o de políticas de protección de los derechos de niñas, niños, adolescentes y jóvenes; sino de la política de seguridad pública y con el afán de disminuir la violencia social.

De los cambios que las Leyes dirigen al **funcionamiento** de las escuelas, surgen preguntas concretas respecto a cuántas posibilidades reales tienen las escuelas, sus directivos y docentes en términos de tiempo, capacitación y recursos para hacerse cargo de estas nuevas responsabilidades y tareas. Este cuestionamiento no es inocuo puesto que diversas investigaciones (*Aguerrondo, 2012*) han puesto de relieve que el tiempo es una variable fundamental en la gestión escolar y considerando la gran cantidad de programas, proyectos y acciones impulsadas por múltiples actores en las escuelas públicas de nivel básico en México, es inquietante agregar más tareas y responsabilidades que inclusive, no sólo los distraen de su responsabilidad fundamental -la enseñanza-, sino que no corresponden con su perfil profesional.

De **las normas**, las principales cuestiones polémicas tienen que ver con los reglamentos y las sanciones. Según se deja ver, las formas en que las Leyes abordan estos puntos no recogen buena parte de los hallazgos que en diferentes países de nuestra región y de otras en el mundo han identificado como factores asociados a la consecución de buenos resultados en torno a la prevención y disminución de la violencia en las escuelas.

Así, Sonia Eljach asevera que “Los reglamentos escolares actuales [en América Latina] no están concebidos como pactos de convivencia y las sanciones no atienden al principio elemental del debido proceso” (*2011: 110*). Entre las debilidades más relevantes de los reglamentos escolares de Chile, Paraguay, Honduras y Bolivia, esta autora identificó la falta de participación de distintos actores escolares en su creación, su reducida o inexistente divulgación, su débil correspondencia con las

normas constitucionales y legales vigentes, su deficiente adecuación a los principios establecidos en la Convención de Derechos sobre el Niño, la aplicación excesiva de sanciones y la carencia de los elementos centrales de la debida aplicación de las sanciones. El problema es que experiencias como éstas, lejos de fortalecer la seguridad y la convivencia libre de violencia, propician la perpetuación de la violencia institucional de las escuelas sobre sus integrantes⁷. Por su parte, los reglamentos de las Leyes en México tendrían que reformularse para hacer de ellos verdaderos “pactos de convivencia que sean construidos desde procesos locales, considerando que Latinoamérica y el Caribe se caracterizan por la diversidad de sus pueblos indígenas, originarios y campesinos. Los procesos locales, bajo una mirada de Derechos Humanos, auguran mayor práctica y ejercicio del cumplimiento de los instrumentos normativos, los que no solo deben centrarse en mecanismos de control, sanciones y castigos sino también en la promoción de relaciones seguras y protectoras y en el ejercicio pleno de los derechos” (*Elchaj, 2011: 114*).

Sin embargo, es necesario contrastar las propuestas de las Leyes en lo relativo a las escuelas con aquellas recomendaciones que han circulado en otros ámbitos y que son acordes con los principios internacionales relativos a los derechos de niñas, niños, adolescentes y jóvenes. Al respecto, por ejemplo, se ha identificado como una vía exitosa para prevenir la violencia en las escuelas, impulsar y consolidar la participación de niñas, niños, adolescentes y jóvenes mediante numerosas iniciativas desde el gobierno estudiantil hasta su colaboración en actividades cotidianas (*Krauskopf y OPS; 2006; IIDH, 2011*). *Román y Murillo (2011)*, por su parte, sugieren diseñar estrategias desde las miradas, experiencias, intereses y motivaciones de los propios alumnos y estudiantes; lo cual, en función del nivel educativo, el género y el contexto escolar- podrán ser iniciativas más efectivas. Otros investigadores recomiendan que cuando se trate de violencia en las escuelas, es importante distinguir, por una parte, el acto que hace referencia a una manifestación de dicha violencia; y, por la otra, el individuo que lo cometió para evitar la (re)producción de estereotipos y estigmas originados, inclusive, desde la manera en que se nombran a los que intervienen en este problema⁸.

Con todo, el poder legislativo en México y, especialmente en las siete entidades y el Distrito Federal, ha tenido una participación activa en torno a la convivencia, la seguridad y la violencia escolar y, en ese sentido, ha cumplido con su función primordial “al impulsar leyes que propicien adecuar el ordenamiento jurídico a cada periodo de la historia”. (*Dávila Estéfan y Caballero Sosa, 2005: 9*). De hecho, la promulgación de las Leyes coincide con las prioridades establecidas en documentos rectores de política pública de la administración federal, así como de cada una de las entidades y del Distrito Federal cuyos Congresos Locales y Asamblea Legislativa, respectivamente, las aprobaron en estos años.

Finalmente, el análisis de las ocho Leyes confirmó la necesidad de investigar más a fondo la violencia en las escuelas porque es frecuente hallar en investigaciones con otros enfoques disciplinarios, analíticos y metodológicos, la demanda explícita de contar con marcos jurídicos más integrales y acordes con la legislación nacional e internacional. Pero, paradójicamente, son todavía escasos los trabajos en México con propuestas específicas este terreno o que examinen la legislación existente mediante estudios de caso o comparados a nivel estatal, nacional y/o regional⁹. De acuerdo con el notorio incremento de Leyes, decretos presidenciales, políticas y programas que están en curso en nuestra región y nuestro país, es urgente promover este campo de investigación.

► Conclusión

Este artículo se ha concentrado en el análisis de las implicaciones que se esperan sobre las Leyes de Tamaulipas, Sonora, Nayarit, Puebla, Veracruz, Distrito Federal, Yucatán y Michoacán en materia de convivencia, seguridad y violencia; así como los alcances en las escuelas, su funcionamiento, sus actores y normas. Si bien éstas no serán las únicas ni las más importantes consecuencias que produzcan estas Leyes, es esperable que tengan muchas otras como en las políticas y los programas educativos; la protección de los derechos de las niñas, niños, adolescentes y jóvenes; el aprendizaje y la enseñanza; la diversidad; la participación social; por ejemplo. En efecto, este material identifica múltiples posibilidades para emprender investigaciones desde otras disciplinas, perspectivas analíticas y con la utilización de distintas metodologías y técnicas de investigación. Otros aspectos fundamentales que tienen que estudiarse a futuro serán las formas de colaboración tanto con aquellos otros actores y áreas de gobierno que adopten este reto; como la articulación con otras Leyes vinculadas a cuestiones cercanas, como la Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación (2003), la Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia (2007) o con la Ley General para la Prevención Social de la Violencia y la Delincuencia (2012), entre otras.

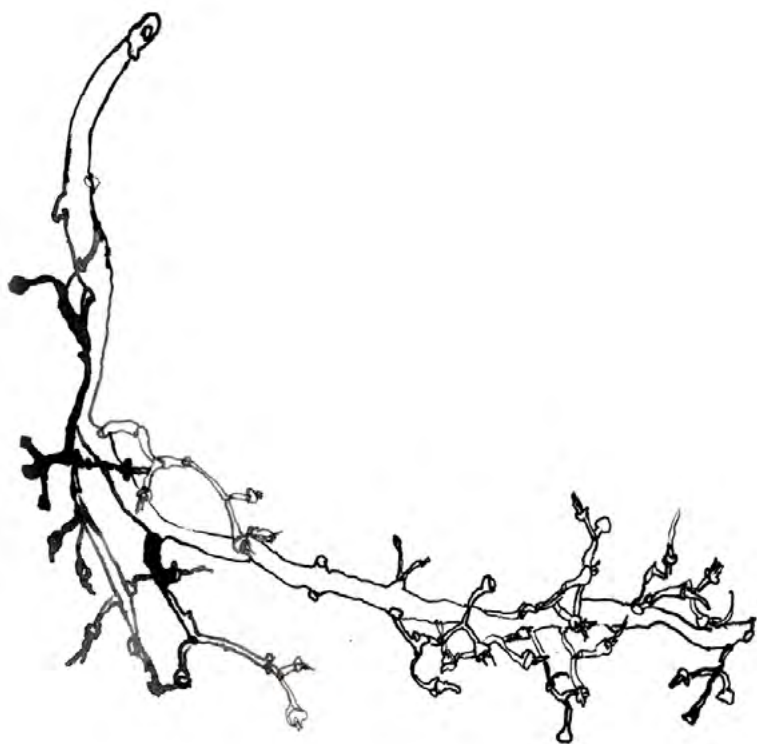
Es innegable que estas Leyes tendrán consecuencias sustanciales en la gestión de las escuelas mexicanas sobre la seguridad y la convivencia libre de violencia. Con ello, pondrán a prueba la capacidad institucional del sistema educativo de educación básica, media superior y superior, así como de las propias escuelas. Por último, cada Ley de de manera individual y todas en su totalidad enfrentan el desafío de prevenir y reducir la violencia en las escuelas mexicanas así como de promover en ellas, la seguridad, la convivencia pacífica y respetuosa de los derechos humanos. Dado el estado que guarda la violencia en las escuelas en México y América Latina (Eljach, 2011), estas Leyes proporcionarán lecciones primordiales en múltiples sentidos.

Citas

- 1 Existe cierto antecedente en México en el artículo 42 de la Ley General de Educación, el cual menciona que la protección de la integridad física, psicológica y social de los alumnos y estudiantes, menores de edad, debe estar por encima de cualquier medida de disciplina.
- 2 El primer artículo estuvo concentrado en el análisis de las dimensiones jurídica, política y teórica de diversas iniciativas legislativas de Ley y de reforma de Ley presentadas en los Congresos Locales, la Asamblea Legislativa del Distrito Federal y el Congreso de la Unión en los últimos años. Mientras que el segundo trabajo se abocó a la indagación de las dos primeras dimensiones pero la teórica fue reemplazada por la escolar y; por otra parte, el examen tomó en cuenta las Leyes de Puebla, Veracruz y el Distrito Federal. El tercero incluyó sólo siete Leyes, pues en ese momento no se tenía información de la Ley de Yucatán.
- 3 Debido a que aquí se examinan principalmente las implicaciones de las leyes en las escuelas, no se incorpora en este rubro la creación de otras figuras en otros espacios, como las Brigadas y los Consejos Municipales y Estatal de Seguridad Escolar en la ley de Puebla, el Consejo para la Prevención, Combate y Erradicación de la Violencia en el Entorno Escolar del Estado de Yucatán, los Consejos Delegacionales para la Prevención y Atención de la Violencia en el Entorno Escolar o el Observatorio sobre Convivencia en el Entorno Escolar en el Distrito Federal. Véase: Zurita, 2012c.
- 4 Como en la gran mayoría de los países latinoamericanos, los Consejos Escolares de Participación Social son resultado de las reformas educativas de los años noventa. En México, como en otros países, estos Consejos, según el artículo 2 del Acuerdo Secretarial 280 publicado por la Secretaría de Educación Pública (SEP) en el 2000, son instancias de consulta, orientación, colaboración y apoyo que tendrán por objeto promover la participación de la sociedad en acciones que permitan elevar la calidad de la educación básica y ampliar la cobertura de estos servicios educativos.
- 5 Para muestra, la Ley de Yucatán al definir la violencia en el entorno escolar y sus tipos en el artículo 4º, la cual se refiere a diversos actos cometidos por uno o varios estudiantes. [Subrayado personal].
- 6 Vale la pena mencionar que, en opinión de algunos expertos, los tres términos han estado presentes en las recientes discusiones en la materia. Por ejemplo, la seguridad escolar tiene que ver con las “medidas y actividades dirigidas a la protección de la integridad física, psíquica y social de los usuarios de los centros educativos” (Gairín Sallán, 2012: 11). Mientras que la seguridad integral alude a una “concepción globalizadora de la seguridad, que tiene en cuenta los aspectos legales, humanos, sociales y técnicos de todos los riesgos que pueden afectar a las personas que participan en una organización.” *Ibidem*.
- 7 Según Krauskopf y la OPS (2006), sanciones como las propuestas en la Ley de Veracruz o la de Yucatán que concluye en el cambio de plantel de los estudiantes que hayan cometido algún acto de violencia, al final no desalientan la violencia ni desactivan la lógica que la determina, tampoco el modo en que está incrustada en las dinámicas institucionales y culturas escolares. Lo único que se hace es trasladar el problema a otra escuela y, en ocasiones, provocar que éste empeore.
- 8 En este sentido, la Ley del Distrito Federal representa un caso singular pues utiliza denominaciones distintas a las que tradicionalmente se usan. En esta Ley se habla de las personas que cometen y reciben (directa o indirectamente) algún tipo de violencia o de maltrato en el espacio escolar (art. 2) así como los derechos que tienen tanto las personas receptoras de cualquier tipo y modalidad de violencia (art. 4) como de aquellas que son generadoras de la violencia (art. 5). Otro caso similar es la Ley de Yucatán.
- 9 Las Leyes mexicanas forman parte de la oleada de leyes en la misma materia creadas en el último año, que deberá considerarse. Por ejemplo, en Chile la Ley núm. 20.536 sobre Violencia Escolar (septiembre 2011); en Perú la Ley 29719 Ley que Promueve la Convivencia Sin Violencia en las Instituciones Educativas (junio 2012); en Colombia el Proyecto de Ley 201 de 2012 por la cual se crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar (mayo 2012); en Paraguay la Ley Núm. 4633 Contra el Acoso Escolar en las Instituciones Educativas Públicas y Privadas (mayo 2012) y en Bolivia el Decreto Supremo 1302 de Erradicación de la Violencia en las Escuelas (agosto 2012).

Referencias citadas

- Aguerrondo, Inés. La gestión educativa. Del mejoramiento del aula al mejoramiento del sistema educativo. C. Guedes de Rezende, V. Machado y L. Rodríguez (comps.) La gestión desafío crítico para la calidad y la equidad educativa. Uruguay, Ministerio de Educación y Cultura., Consejo de Formación en Educación, por la Universidad Católica del Uruguay y por la Universidad ORT Uruguay, Editorial Losa Hnos, 2012, pp. 10-39.
- Dávila Estéfan, David. y Lila Caballero Sosa. El sistema de comisiones, el cabildeo legislativo y la participación ciudadana en el Congreso mexicano. México: Fundar Centro de Análisis e Investigación, 2005.
- Eljach, Sonia. Violencia escolar en América Latina y el Caribe: superficie y fondo. Panamá, PLAN INTERNACIONAL Y UNICEF, 2011, 119 p.
- Gairín Sallán, Joaquín (coord). La seguridad integral en los centros de enseñanza obligatoria en España. Barcelona, España, Fundación MAPRE, 2012, 390 p.
- Gómez Nashiki, Antonio, Ursula Zurita y Sergio López. Perspectivas teórico-metodológicas de la violencia escolar y estrategias de intervención para erradicarla. Curso en línea para docentes de nivel básico y medio superior. México, 2011, 221 p. (MIMEO).
- Instituto Interamericano de Derechos Humanos. (IIDH). X Informe Interamericano de la Educación en Derechos Humanos. Un estudio en 19 países. Desarrollo en las políticas de convivencia y seguridad escolar con enfoque de derechos. San José: IIDH, 2011, 95 p.
- Kit, Irene. (coord). Completar la escuela. Un derecho para crecer, un deber para compartir. Resumen ejecutivo. América Latina y el Caribe. UNICEF, Santillana España, 2012, 50 p.
- Krauskopf, Dina y Organización Panamericana de la Salud. (OPS). Estado del arte de los programas de prevención de la violencia en ámbitos escolares. Washington, D. C.: Organización Panamericana de la Salud, 2006.
- Organización de los Estados Americanos. (OEA). La Seguridad Pública en las Américas: retos y oportunidades. Washington D. C.: OEA documentos oficiales, 2008.
- Román, Marcela y Francisco Javier Murillo. "América Latina: violencia entre estudiantes y desempeño escolar." Revista CEPAL, 104 (2011): 37 – 54.
- Tenti Fanfani, Emilio (coord.) Nuevos temas en la agenda de política educativa. Argentina: Siglo XXI Editores, 2008, 240 p.
- Zorrilla, Margarita (coord.). Informe final Evaluación del Diseño del Programa Nacional Escuela Segura, México: Universidad Autónoma de Aguascalientes, 2008.
- Zurita Rivera, Ursula. "Concepciones e implicaciones de tres Leyes Antibullying en México." Revista Diálogos sobre educación. Temas actuales en investigación educativa. 4 (2012a): 21 p.
- "Las escuelas mexicanas y la legislación sobre convivencia, seguridad y violencia." Revista Educación y Territorio. Colombia. Fundación Universitaria Juan D Castellanos, 1 (2) (2012b): 19 – 36.
- "Las propuestas legislativas en torno a la violencia en las escuelas mexicanas." Rayuela. Revista Iberoamericana sobre Infancia y Juventud en Lucha por sus Derechos, 1 (5), (2012c): 215 – 225.
- "Paradojas y dilemas de la participación social en la educación básica en México." Revista APUNTES. Perú, Centro de Investigación de la Universidad del Pacífico, XL (72), (2013).



“ST”

Grafito y tinta sobre papel algodón

Estrategias de atención a la violencia escolar en Estados Unidos de América

Revisión

César Vladimir Rivera Millán *

▼
* Aspirante a grado de Maestro en el Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado México.

► Resumen

En el presente artículo se presenta un acercamiento a la definición de *bullying* por reconocidos investigadores del tema, sus manifestaciones, los perfiles de riesgo y consecuencias, además se revisan las principales estrategias de atención a la violencia en la escuela en Estados Unidos de América, divididas en estrategias de prevención y disciplina (enfocadas al alumno) y estrategias ambientales. Estas estrategias describen acciones que abarcan desde la capacitación a los alumnos en habilidades socio cognitivas, hasta el fomento del capital social y el compromiso de la no violencia, dichas estrategias han sido usadas en escuelas norteamericanas. Hoy se describen en el presente trabajo con el fin de ampliar las oportunidades de atención a la violencia en las escuelas mexiquenses.

Palabras clave: Violencia, bullying, acoso, prevención, no violencia.

► Introducción

En la actualidad, el *bullying*, se ha convertido en uno de los temas con mayor difusión por parte de los medios de comunicación, la empresa Televisa tiene su spot en donde se proyecta el problema y hasta se canta una canción rap, tratando de desalentar esta conducta.

Esta proyección mediática del fenómeno *bullying* ha generado un abuso del término, en donde la sociedad en general ha adoptado esta palabra de origen inglés para enmarcar cualquier clase de abuso.

Pero más allá de los reflectores de la televisión, cine e internet, el *bullying* es un problema cotidiano, molesto, y global, que en la gran mayoría de los casos no resulta en la muerte del afectado pero si en un gran temor por asistir a la escuela generando: ausentismo, reprobación, frustración, traumas etc.

Por ello alrededor del mundo se han implementado prácticas de atención al *bullying*. El presente artículo realizará una aproximación a dichas prácticas en el ámbito geográfico de los Estados Unidos de América.

► ¿Qué es el Bullying?

La violencia en la escuela entre pares mejor conocida como *bullying* fue por primera vez estudiada por el investigador noruego Dan Olweus, en la década de los 70's,

Dan Olweus ha definido al *bullying* de la siguiente manera:

“Un alumno es agredido o se convierte en víctima, cuando está expuesto de forma repetida y durante un tiempo, a acciones negativas que lleva a cabo otro alumno o varios de ellos” (Olweus, 1998: 25)

En la definición se señalan tres condiciones que son claramente indicadores de que se está produciendo una situación de intimidación o maltrato hacia otro alumno o alumna.

Las palabras “expuesto” o “expuesta”, puede entenderse como ser víctima y, por tanto, y existe un agresor. Al existir estas dos figuras se intuye un desequilibrio o abuso de poder en la relación.

La persona agresora se aprovecha de situaciones en las que la víctima está en una situación de inferioridad, como por ejemplo, en una situación de debilidad física (discapacidad, talla, peso). Ante una característica personal específica, por ejemplo: color de piel, color de ojos, sobre peso, delgadez, problemas de lenguaje, origen étnico y en general cualquier rasgo personal específico que diferencie a la víctima con el resto del grupo. Y por último por una situación contextual concreta que puede ser por ejemplo un alumno recién llegado al grupo, o cuando existe preferencia explícita del maestro hacia un alumno (“el alumno consentido de la maestra”).

Manifestaciones del fenómeno (*Hayden y Blaya, 2002 citadas en Velázquez, 2009: 72*)

- 1) **Verbal:** insultos, palabras de desprecio, injurias, apodos, etcétera.
- 2) **Física:** patadas, zapes, machines, zancadillas, golpes de todo tipo
- 3) **Psicológica:** humillación, ataques a la identidad de la persona, amenazas, chantajes, extorsión, etcétera.
- 4) **Relacional:** aislamiento, rechazo, indiferencia, involucramiento de la víctima en chismes o en acciones de desprestigio social, etcétera.
- 5) **Material sobre las propiedades de los otros:** principalmente robo u ocultación de mochila, calculadoras, celulares, tarea, ropa, etcétera.
- 6) **Sexual:** al afectar comportamientos, actitudes y percepciones erótico – sexuales.

► **Perfiles de Riesgo**

Los psicólogos de la Universidad del País Vasco Maite Garaigordobil y José Antonio Oñederra han desarrollado los siguientes perfiles de alumnos en riesgo de convertirse en víctimas de Bullying y el perfil de alumnos en riesgo de convertirse en acosadores :

Perfiles de riesgo para convertirse en víctima: (*Oñederra, 2008*)

Alumnos con baja popularidad entre sus compañeros,
No logra tener buenas relaciones
Es rechazado
No recibe ayuda de sus compañeros
Alumno temeroso.
Temperamento débil y tímido.
Falta de asertividad y seguridad.
Baja autoestima.
Sentimiento de culpabilidad,
Dificultad para comunicarse.
Tendencia a la depresión,
Finge enfermedades.

Sobreprotegido por la familia, por lo que carece de habilidades para enfrentarse al mundo. Gestos, postura corporal, falta de simpatía y las dificultades en la interpretación del discurso entre iguales son características que les posicionan en la fijación de los agresores.

De todas formas, cualquiera puede llegar a ser víctima: un buen estudiante, con buen comportamiento, sociable y con buenas relaciones familiares.

Como se resalta en el párrafo anterior el perfil principal es la situación de inferioridad en la víctima la cual puede ser física,

psicológica o contextual. Sin embargo, también es un factor de victimización el estigma social tal como lo señala *Goffman (1986 citado en Prieto, 2012)* donde se señala que existen estigmas (desacreditadores) entre los que se manifiestan: **a)** Las deformaciones físicas **b)** Los defectos del carácter del individuo, que se perciben como la falta de voluntad... deshonestidad, adicciones, homosexualidad... **c)** Estigmas tribales de la raza.

Perfil de riesgo de ser acosador (Oñederra, 2008)

Goza de mayor popularidad y apoyo pero con sentimientos ambivalentes de respeto o miedo.
 Carece del sentimiento de culpabilidad. Temperamento impulsivo y agresivo, ira incontrolada.
 Muchos proceden de hogares que se caracterizan por su alta agresividad, violencia y falta de cariño entre la familia.
 Falta de normas y conductas claras y constantes en la familia que no lo controla.
 No suele reconocer a la autoridad y transgrede las normas.
 Mal estudiante y sin interés por los estudios, baja autoestima académica.
 Consume frecuentemente alcohol y otras drogas.
 De todas formas, cualquiera se puede sumar al grupo del acosador para evitar ser víctima o marginado del grupo.

Consecuencias de la violencia

Corto Plazo		Largo Plazo	
Victimas	Agresores	Victimas	Agresores
Baja autoestima	Prepotencia (Ortega, 205b)	Depresión (Ortega, 205b)	Conducta antisocial y delictiva (Ortega, 205b)
Sentimientos de culpa, vergüenza, humillación y ofensa	Escaso rendimiento académico	Fracaso escolar	Repetición de conducta violenta en el hogar y trabajo (Ortega, 205b)
Inseguridad	Carácter insolente y dominante (Ortega, 205b)	Neurosis de Angustia (Ortega, 205b)	Fracaso laboral (Ortega, 205b)
Bajo rendimiento	Mentiroso (Ortega, 205b)	Riesgo de suicidio	
Timidez		Miedo de asistir o estar en la escuela	
Ansiedad		Pérdida de confianza en sí mismo, en sus semejantes y en las instituciones.	
Resignación		Síndrome "no ser querido". Rebeldía, reproducción de conductas violentas.	

Fuente: Tomado de Velázquez 2010

► Estrategias de Atención a la Violencia en la Escuela en Estados Unidos de América

Las estrategias de atención a la violencia se dividen en estrategias de prevención y disciplina (*enfocadas en el alumno*) y estrategias ambientales (*enfocadas en el medio ambiente*).

► Estrategias de Prevención y Disciplina

Los programas de prevención y estrategias disciplinarias asumen que la violencia es causada por los impulsos de los alumnos violentos o por experiencias negativas vividas fuera de la escuela. El comportamiento violento, sin embargo, surge de una interacción entre la personalidad de las personas y su entorno. (*Astor, Pitner, y Duncan, 1998; Devine, 1996; Laub & Sampson, 1993; Loeber y Stouthamer Loeber, 1998; Tolan, Guerra, y Kendall, 1995. citados por Gladden, 2002: 275*)

En primer lugar se describen las estrategias centradas en el alumno con el fin de que el lector conozca las diferentes prácticas que se desarrollan en la cotidianidad docente, más adelante, se expondrán las estrategias de prevención basadas en el medio ambiente escolar.

“algunos investigadores han argumentado que la disciplina escolar es más eficaz cuando se adapta a las causas y la gravedad del evento y la respuesta implica una serie de sanciones (*Curwin y Mendler, 1997; Mayer, 1999; Noguera, 2001; Skiba & Peterson, 2000. citados en Gladden, 2002: 269*)

► Estrategias de prevención

Programas de habilidades socio cognitivas

Consisten en la enseñanza de habilidades socio-cognitivas, tales como manejo de la ira y técnicas de resolución de conflictos (*Small., 2001 citado en Gladden, 2002: 268*)

► Estrategias de disciplina

Reglas justas y consistentes en la escuela

Las escuelas deben de tener y aplicar con claridad las reglas de comportamiento de los estudiantes y aplicar con coherencia las políticas de disciplina.

Cero tolerancia

La estrategia de cero tolerancia es un término retomado del sistema de justicia penal de los Estados Unidos, es una estrategia inicialmente utilizada en la ciudad de Nueva York por el alcalde *Rudolph Giuliani, en el año 2000* con el fin de bajar los altos índices de delincuencia en la ciudad y consistía en: castigar severamente cualquier infracción legal sin importar la importancia de la falta cometida, reduciendo al máximo el retardo entre la comisión del delito y la respuesta judicial. La tolerancia al delito es eliminada, por lo que no se tienen en cuenta circunstancias atenuantes a la hora de castigar delitos o faltas.

La política de cero tolerancia aplicada a la escuela consiste en la suspensión y expulsión de los estudiantes con mal comportamiento, buscando disuadir futuros actos de violencia con el "ejemplo" de lo que les puede pasar a los estudiantes con mal comportamiento (Gladden, 2002: 271)

Sin embargo la aplicación de la cero tolerancia puede resultar viciosa si no se aplica primero una política de "falta menor – castigo menor" de lo contrario la política de cero tolerancia se aplicará a una gama cada vez más amplia de la mala conducta del estudiante, donde la mayoría de las cuales no son violentas (Brooks 2000; Gottfredson 2000; Skiba, 2000 citados en Gladden, 2002: 270)

El uso de esta estrategia puede provocar que las escuelas castiguen severamente infracciones menores, por lo que su aplicación generalizada no es recomendable dado que, puede dañar las relaciones entre los alumnos y las autoridades escolares.

► Seguridad en la escuela

Consiste en la instalación de cámaras, guardias de seguridad y vigilancia adulta en espacios públicos.

El uso de cámaras permite vigilar y monitorear los pasillos de las escuelas además de ser un factor de disuasión. El uso de guardias de seguridad permite la aplicación de consignas de seguridad aplicables a toda persona en la escuela.

► Estrategias Ambientales

Sin duda el medio ambiente es uno de los factores principales para que la violencia se manifieste en las escuelas. Por medio ambiente se entiende el clima escolar imperante en los salones de clase y la escuela, es decir, las relaciones entre los profesores y los estudiantes, haciendo de las escuelas espacios relevantes, valiosos y agradables.

Las escuelas urbanas que conozco que se sienten seguras, no tienen detectores de metales o guardias de seguridad armados, y sus directores no tienen bates de béisbol. Lo que estas escuelas tienen es un fuerte sentido de comunidad y de responsabilidad colectiva. Estas escuelas son vistas por los estudiantes como territorio sagrado, demasiado especial para ser echado a perder por el crimen y la violencia, y demasiado importante para arriesgarse a ser unos excluidos. (Noguera, 1995, p 207 citado en Gladden, 2002: 276)

Dentro de las estrategias ambientales tenemos las siguientes cuatro:

- 1.-Relaciones de calidad entre el personal y entre los estudiante (capital social),
- 2.-Compromiso para que toda la escuela brinde enseñanza de la conducta no violenta,
- 3.-Sensibilidad a la cultura de los estudiantes y de la comunidad,
- 4.-Un programa académico sólido.

► **Relaciones de calidad entre el personal y entre los estudiantes**
(Capital social)

Si el capital físico es totalmente tangible, que se encarna en una forma material observada, y el capital humano es menos tangible, que se encarna en las habilidades y conocimientos adquiridos por un individuo, el capital social es menos tangible, sin embargo, para ello existe en las relaciones entre las personas. Así como el capital físico y el capital humano facilitan la actividad productiva, el capital social también lo hace. Por ejemplo, un grupo en el que hay una amplia fiabilidad ... es capaz de lograr mucho más que un grupo sin la confianza. (Coleman, 1988, pág. S100 citado en Gladden, 2002: 277)

Al incentivar las relaciones de calidad entre el personal de la escuela y entre los estudiantes, estamos generando valores. El valor de la unidad, de la solidaridad, del respeto, de la tolerancia, estos valores actúan como un activo que sirve para reducir la violencia en la escuela, pero en este punto también es importante ver de cerca las relaciones entre los profesores y entre los directivos de las escuelas, ya que son el primer ejemplo de violencia e intolerancia.

Una serie de estudios han demostrado que las escuelas con fuertes relaciones profesionales entre los adultos son más seguras (Bryk y Driscoll, 1988; Gottfredson, 2001; Noguera, 2001; Sebring et al, 1996. citados en Gladden, 2002.)

► **Enseñando la no violencia**

En la época actual la misión de la escuela parece ser “terminar con el programa” y elevar el rendimiento estudiantil (reflejado en las distintas pruebas como Enlace y otras más), mientras que la escasa asistencia, el comportamiento disruptivo, y la violencia en la escuela son vistos como problemas residentes en los estudiantes, que los especialistas o funcionarios como: directores, orientadores, psicólogos, o personal de seguridad deben manejar (Aronson, 2000; Devine, 1996; Frymier y Gansneder, 1989 citados en Gladden, 2002: 278).



"Remembranza"
Cromolitografia

En Estado Unidos de América las escuelas han incrementado sus programas de atención a la violencia, contratando personal extra y estableciendo más reglas, sin embargo; según *Casella, (2001)* y *Devine, (1996)*, esto puede tener un efecto negativo porque involuntariamente pueden estar disminuyendo las implicaciones de los maestros en la disciplina estudiantil, porque los temas de comportamiento escolar se consideran trabajo de “otra persona” y/o su tratamiento debe estar dirigido por una política estatal.

Por lo anterior, para un efectivo combate a la violencia, se necesita el compromiso de toda la comunidad escolar, maestros, orientadores, administrativos, intendencia, etc. De mirar el comportamiento de los alumnos como parte de nuestro trabajo cotidiano. Una “ética del cuidado” y el rol del maestro se asocian a los estudiantes para ser más comprometidos con la escuela, por lo que tienen menos probabilidades de involucrarse en la violencia (*Astor, 1999, Bryk y Driscoll, 1988; Noddings, 1988; Zane, 1994 citados en Gladden, 2002: 278*)

► **Sensibilidad a la cultura de los estudiantes y la comunidad**

Evitar los prejuicios es un factor fundamental en la correcta toma de decisiones al aplicar una sanción disciplinaria, en Estados Unidos de América hay graves problemas por sanciones desproporcionadas a estudiantes de minorías, las expectativas culturales, los estilos de comunicación, y los estereotipos chocan y disminuyen las oportunidades académicas, incrementando los enfrentamientos y los castigos, (*Anyon, 1995; Cummins, 1986; McDermott, 1977; Schwartz, 2001; Townsend, 2000 citados en Gladden, 2002: 279*)

En México también contamos con minorías, tales como los pueblos indígenas, la comunidad “LGBTI”, personas con discapacidad y minorías religiosas, estas

personas pueden ser propensas a esta misma problemática. La nueva escuela y las nuevas generaciones de maestros, deben ser interculturales, tolerantes y universales, capaces de aplicar sanciones disciplinarias sin sesgos ni prejuicios de ninguna índole.

▼ **Programa académico sólido**

Un programa académico sólido se refiere a la responsabilidad de las escuelas en generar actividades académicas que motiven a los estudiantes a participar activamente en ellas, la escuela debe de contar con proyectos que involucren a los alumnos y que además sean de interés para ellos, desde la recolección de PET, brindar apoyo a una comunidad o escuela cercana, organizar eventos deportivos con escuelas vecinas, festejar fechas importantes, etc. Son actividades que pueden ayudar a mejorar las relaciones entre los alumnos y entre los maestros.

“Si la juventud valúa su trabajo en la escuela y se sienten conectados a la escuela, tienen menos probabilidades de actuar violentamente que si se sienten alienados” (*Resnick., 1997 citado en Gladden, 2002: 279*)

Un estudio de las escuelas secundarias de Chicago también mostró que las escuelas con altas expectativas académicas y con relaciones fuertes entre los estudiantes y los maestros lograron los mayores avances académicos de sus estudiantes (Lee, Smith, Perry, Smylie, 1999 citados en Gladden, 2002: 279)

► Conclusión

La violencia en la escuela se ha instalado en las escuelas de Estados Unidos de América y de México como un agente residual de la modernidad, y de la sociedad líquida. El individualismo imperante en nuestra sociedad, ha propiciado un descuido por la colectividad, por el cuidado y bienestar del otro. Las relaciones entre alumnos han sufrido un deterioro, en donde la tolerancia ya no está presente en la subjetividad de los alumnos, por ello la escuela deberá de reaccionar a este nuevo escenario, con prácticas de atención, que les permitan mantener el orden y la disciplina en el salón de clases y en la escuela en general, Las practicas revisadas han sido aplicadas en varios estados de la unión americana, con resultados variables de una escuela a otra, sin embargo la gravedad del problema obliga a la acción inmediata. Las practicas de atención anteriormente citadas, buscan un cambio en la escuela, una nueva escuela que tenga como eje un amplio sentido de comunidad y de responsabilidad colectiva, que cultive y promueva, un clima escolar sano, que fortalezca los lazos de unión y amistad entre sus integrantes, adquiriendo el compromiso de la enseñanza de la no violencia, que sea capaz de aplicar sanciones y reglas justas, diseñando y cumpliendo un código de conducta, y capacitando en mediación y resolución de conflictos. Para lograr lo anterior es necesario que maestros, administradores y padres de familia, asuman la responsabilidad de este problema, como una responsabilidad personal, única e intransferible.

Bibliografía:

Velázquez, Luz María (2009) *El cuerpo como campo de batalla* Biblioteca Mexiquense del Bicentenario, Col. Nuevo pensamiento

Ma. Teresa Prieto Quezada, Candido Alberto Gomes, Diogo Acioli (2012). "Violencia que habla: Narrativas de malos tratos entre alumnos" *Revista Rayuela*, Año 3 No 6, Mayo – Noviembre 2012 PP 140 Ednica.

Olweus, D. (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid; Morata.

Gladden R. Matthew (2002) "Reducing School Violence: Strengthening Student Programs and Addressing the Role of School Organizations". American Educational Research Association.

Oñederra José Antonio (2008) "Bullying: conceptos causas, consecuencias, teorías y estudios epidemiológicos" XXVII Cursos de Verano EHU-UPV

Donostia-San Sebastián España.

Violencia entre desiguales: cuando el profesor deja de ser un modelo a seguir.

Ana Laura González Fuentes *



* Aspirante al grado de maestría por el ISCEM

► Resumen

El artículo aborda una forma de violencia que sucede al interior de las instituciones educativas, conocida como violencia entre desiguales. Se hace un recorrido por las investigaciones realizadas en torno a esta temática para dar a conocer el estado actual de los estudios que se han efectuado a nivel nacional e internacional. El término violencia entre desiguales, es poco conocido pero se refiere a un problema común que se da de profesores a alumnos. El artículo reporta las investigaciones y recupera algunos casos que se han conocido en el trabajo diario al interior de las aulas, siendo los aportes de este, el punto de partida para una investigación que se encuentra en proceso.

Palabras clave: violencia, profesores, alumnos, violencia entre desiguales, educación media superior.

Este artículo tiene como propósito hacer un esbozo general de las distintas investigaciones que se han realizado en torno a la temática de la violencia en las escuelas, concretamente aquella que se presenta en la relación maestro-alumno. Se hará un recorrido a través de las investigaciones que se han realizado al respecto, retomando algunos casos que se han podido observar en la práctica diaria dentro de la institución escolar.

Como seres sociales, nos encontramos en todo momento inmersos en interacciones con nuestros semejantes, la escuela al ser un grupo social, no queda exenta de esta situación, pues al contener a grupos de personas en un espacio determinado como las aulas escolares, es un sitio que se presta para un sin número de relaciones. Lo anterior nos lleva a poner atención respecto al tipo y calidad de éstas y las repercusiones que pueden presentarse entre los distintos actores educativos ante una situación negativa.

En la actualidad, la violencia se encuentra presente en los distintos ámbitos de desarrollo de las personas y al interior de las escuelas también se hace evidente. Se entiende por violencia, “cualquier conducta intencional que causa o puede causar daño” (*Sanmartín, 2010:11*) lo cual nos lleva a considerar que en toda situación de violencia existe una intención de provocar algún daño a otro u otros. Es necesario tener presente que un hecho violento puede presentarse de distintas maneras y en diversos contextos, tal como lo menciona *Velázquez (2012:27)* “cualquier escenario de la violencia tiene muchas caras, la violencia en la escuela no es la excepción, pues son diversos los perfiles que muestra como lo son: por citar algunos, el ahora ya famoso *bullying*, la violencia de profesores contra los alumnos, la violencia contra los profesores, violencia contra la escuela, las extorciones dentro y fuera de la escuela, la violencia entre profesores, la violencia de las bandas

contra los alumnos y contra la escuela, la violencia de los padres de familia y un largo etcétera” lo anterior nos da la pauta para poner atención a este espacio de convivencia que en los últimos tiempos se ha convertido en un lugar en el que la violencia se presenta de manera frecuente y a pesar de ser un espacio creado para inculcar conocimientos y valores positivos, termina siendo un lugar en el que también se dan situaciones que dañan a los individuos.

El problema más conocido dentro de las instituciones escolares es el fenómeno de acoso entre iguales conocido como *bullying* que hace referencia a: “una palabra inglesa que ha sido aceptada mundialmente para referirse al acoso entre compañeros; es definido como una forma ilegítima de confrontación de intereses o necesidades en la que uno de los protagonistas – persona, grupo, institución- adopta un rol dominante y obliga por la fuerza a que otro se ubique en un rol de sumisión, causándole con ello un daño que puede ser físico, psicológico, social o moral” (Ortega, 2005, citado en Velázquez, 2011:31).

Dicho fenómeno se encuentra en estos momentos en el centro de atención de autoridades educativas, docentes y padres de familia, generando una “inflación del término” como lo menciona Velázquez (2011), ocasionando con esto que se pierda de vista la existencia de otros tipos de violencias que se dan en las escuelas. Considerando lo anterior, el presente artículo intenta dar luz sobre un fenómeno denominado violencia entre desiguales como una forma más de violencia en las escuelas, que muchas de las veces no es reconocida ni aceptada, entendiendo que esta violencia es aquella que “abarca una gran cantidad de comportamientos donde el abuso de poder, autoridad y maltrato

se da por parte de los adultos hacia los alumnos” (Velázquez, 2009:25), pudiendo ser de diversa índole.

Dentro de las situaciones que se presentan en esta relación, concretamente del maestro hacia el alumno, ya sea como conductas autoritarias o abusivas, se encuentran las siguientes: ofenderlos, ignorarlos, descalificarlos, insultarlos, humillarlos, gritarles, discriminarlos, acosarlos sexualmente e incluso castigarlos con no salir al baño o al recreo, hacer doble tarea, colocarles orejas de burro, suspenderlos por varios días, bajarles puntos de la calificación o de la escala, castigarlos corporalmente, regañarlos, maltratarlos, hacerles la vida de cuadritos, exhibirlos, agredirlos verbalmente, ridiculizarlos, intimidarlos con amenazas, entre otras conductas (Velázquez, 2009; Abramovay, 2005; Marchesi, 2010; Prieto, 2013)

Este tipo de violencia es un fenómeno poco estudiado, muestra de ello son el número de investigaciones realizadas en torno a esta temática y dentro de las cuales encontramos las siguientes:

En el nivel secundaria *Del Rey y Ortega (2005)*, exploraron en España, una muestra de alumnos, estudiando la violencia interpersonal, su concepción y experiencia respecto del sistema disciplinar establecido en el centro escolar. Encontrando que los estudiantes dicen ser víctimas de agresiones por parte de sus docentes, a través de castigos físicos o agresiones verbales. Considerando a los autores que la anteceden, existe una coincidencia en el hecho de que las agresiones se ven justificadas al tomarlas como un modo de disciplinar a los grupos.

Relacionado con estas investigaciones, *Abramovay (2005)*, analizó en el 2003 en escuelas de Brasil y el Distrito Federal, las diferentes modalidades de violencia escolar y sus consecuencias para alumnos, profesores y directores. Puede verse en los resultados que las agresiones que más se presentan son las verbales, marcadas por faltas de respeto o insultos.

De nueva cuenta, *Velázquez (2009)*, realizó una investigación con alumnos de nivel secundaria en el Estado de México, en dicha investigación, utiliza una categoría denominada violencia entre desiguales, aludiendo a las agresiones que se dan en la relación maestro-alumno. Menciona que estos tipos de violencia por lo general son olvidadas debido a que el alumno no las comenta o bien porque al hacerlo son ignorados por los adultos.

Marchesi (2010) por su parte presenta un estudio realizado en el 2006 con jóvenes españoles de 12 a 18 años, encontrando agresiones como insultar, ridiculizar al estudiante e intimidarlo con amenazas. Dicho autor considera que se debe poner atención a este tipo de situaciones pues afecta la relación entre profesores y alumnos.

Velázquez (2005), realizó una investigación en el año 2000 en el Estado de México, en la cual a través de narraciones, los alumnos expresan su tránsito desde preescolar hasta preparatoria, relatando su experiencia con la violencia ejercida por sus pares y por los profesores, encontrando que la forma que más se ejerce es la violencia de tipo verbal. Menciona que son los alumnos quienes muchas veces reconocen o aceptan los hechos violentos, considerando que son necesarios para su formación.

Por su parte *Gómez Nashiki (2005)*, analiza en 1997, en el Distrito Federal, la forma en que la violencia se origina, se sostiene y se reproduce en la escuela, dando lugar a que este fenómeno se considere como algo normal en las relaciones cotidianas. Este autor investiga a alumnos y maestros del nivel primaria. Coincide con Velázquez al considerar que se ve a los castigos como algo que merecen los alumnos, como un recurso legítimo que puede ser utilizado dentro del aula.

En el 2011, *Prieto (2013)* realizó una investigación con estudiantes de educación superior, obteniendo evidencias del maltrato que sufrieron los alumnos, con conductas tales como: gritos, ofensas, amenazas, ponerlos en ridículo, ignorarlos, herirlos, descalificarlos, intimidarlos y chantajearlos a través de imposiciones.

Como puede apreciarse, la violencia se presenta de diversas formas sin importar la edad que tengan los estudiantes y por lo general se da en cuestiones de tipo verbal o psicológico más que físico.

Muchas de las conductas que los profesores realizan en su trato diario con los alumnos, son consideradas violencia, pero se terminan justificando pues se toman como una medida disciplinar respaldadas por un reglamento escolar.

Otras conductas como el ser autoritario o llegar a acosar a los estudiantes, a pesar de evidenciar un clara situación de la violencia y un uso inadecuado de la posición que tiene el docente, la mayoría de las veces son calladas por los estudiantes pues consideran que no les harán caso o no existe una persona a quien le puedan contar lo ocurrido.

Algunas veces, los docentes se sienten amparados por los padres de familia que dejan en sus manos la educación de los estudiantes, llegando a cometer injusticias en contra de estos y consideran que sus acciones son correctas pues están formando a los alumnos.

Ahora bien, es necesario puntualizar que el interés por retomar esta problemática surge de las experiencias que se han podido conocer a partir del trato que se tiene a diario con los alumnos y del trabajo realizado con ellos. Parte de la información se obtuvo debido a que en la institución donde laboro, se creó un correo en el cual los estudiantes tenían la oportunidad de

enviar de manera anónima las situaciones de violencia que estaban ocurriendo dentro de la escuela, la intención inicial estuvo centrada en el acoso entre estudiantes, pero se también se utilizó para evidenciar la violencia ejercida por un profesor.

“En el punto 7 del reglamento de la institución dice: los alumnos tienen derecho a ser tratados con respeto, en la relación profesor-alumno, prevalece el respeto y el profesionalismo. La verdad creo que uno de los profesores no cumple mucho con ese punto, su clase es incómoda ya que en ocasiones hace señales indebidas y no solo a mí me molesta sino a mis compañeros, hay rumores sobre que el profesor tiene preferencias homosexuales la verdad no lo sé pero es sumamente incómodo que esté acosando no sólo a mí o a mis compañeros si no a los salones en los que da clases, espero que le llamen la atención, se los pido de la manera más atenta muchas gracias”. (Entrevista 1: alumno de sexto semestre, 17 años, correo electrónico).



“De la serie “Variaciones”
Cromolitografía

Otro caso que se tiene es el siguiente: “En segundo grado se presentó una situación con nuestro maestro. Todo comenzó cuando la subdirectora del plantel nos pidió a un grupo de alumnos realizar una representación artística (bailable) pero nos dio muy poco tiempo para poder aprendérselo, entonces decidimos bailar algo sencillo que fue un vals, pero este maestro estaba realizando de igual manera un vals con alumnos de otro salón; entonces cuando se enteró que nosotros igual lo haríamos se enojó mucho diciéndonos que por qué le copiábamos sus proyectos y nos trató mal afuera de nuestra aula, diciéndonos que nos reprobaría y nosotros lo que hicimos fue ir a hablar con la subdirectora y con nuestra orientadora para que arreglaran esta cuestión con el catedrático pero no quedo aquí, en las siguientes clases que el maestro nos impartió, nos trataba mal; a mi por ejemplo me decía que era la manzana podrida por el simple hecho de hablarles a mis compañeros y un día llegó al grado de pellizcarle los glúteos a un compañero que estaba de pie, y clase por clase se burlaba de nosotros ante todo el grupo diciendo ¡Ay si mamá...! Y decía el nombre de la subdirectora”. (Entrevista 2: alumna de sexto semestre, 16 años).

Es importante hacer mención de que los casos señalados anteriormente ocurrieron con alumnos del nivel medio superior, un nivel donde ya no se utiliza de manera común la violencia física como medio para atender contra los alumnos, pero sí se presentan otras formas de violencia que son menos visibles pero aún así dañinas para los estudiantes. Las situaciones enunciadas son sólo una pequeña muestra de lo que ocurre al interior de los grupos, pues se han podido identificar otras.

¿Qué queda por hacer? Es fundamental que los profesores le den la importancia merecida al hecho de fomentar una sana convivencia al interior de las aulas, y por otro lado tener claro que algunas de las conductas que se dan en el diario quehacer docente, a pesar de ser consideradas adecuadas, terminan siendo una agresión hacia los alumnos, y en la medida en que se vuelven cotidianas, terminan por suponerse normales.

El problema de la violencia de profesores a alumnos, es un fenómeno sobre el cual es necesario volver la mirada pues afecta de manera directa el adecuado

desarrollo de los estudiantes dentro de cada una de sus instituciones, si bien es cierto que hay ocasiones en las que es necesario aplicar alguna medida disciplinaria a los estudiantes que no cumplen adecuadamente con su papel o que incurrir en faltas de respeto hacia sus compañeros o hacia los docentes, también existen profesores que se exceden en la aplicación de correctivos hacia esos niños o jóvenes que tienen bajo su responsabilidad y por lo tanto, incurrir en violencia, ocasionando que existan estudiantes que incluso abandonan la escuela al no poder tolerar las agresiones de las que son objeto. Ya de por sí los alumnos se enfrentan a la violencia con sus iguales y ahora también deben de soportar las agresiones de la persona que se supone que los están educando, tanto en lo académico como con su ejemplo. Por lo anterior es preciso hacer un análisis concienzudo de las situaciones en las que inciden algunos docentes y que muchas de las veces ellos mismos llegan a

justificar o incluso ni siquiera se dan cuenta hasta qué grado ha llegado su autoritarismo o agresiones hacia el grupo o grupos con los que trabajan.

Como formadores se requiere tener presente la gran responsabilidad que se deposita en sus manos, la cual debería de estar inmersa en un clima de sana convivencia para lograr el desarrollo pleno del estudiante.

► Conclusiones

Es indispensable tener en cuenta que existe un número reducido de investigaciones en torno al tema de maltrato de profesores a alumnos, a pesar de ser un problema del que todos en algún momento hemos tenido conocimiento de su existencia en los distintos niveles educativos.

Las investigaciones respecto al tema se han hecho en épocas recientes, la primera de ellas la encontramos en 1997 (*Gómez Nashiki*) y a partir del año 2000 es que de nueva cuenta se encuentran estudios sobre esta situación y de manera esporádica se van presentando otras, hasta llegar al año 2011 (*Prieto*), esto nos lleva a insistir en la necesidad de generar investigaciones en torno a dicha temática.

De acuerdo con los resultados de las investigaciones encontradas, se puede apreciar que desafortunadamente la violencia de profesores a alumnos se presenta como una forma legítima de conservar la disciplina en el grupo, amparada algunas veces por un reglamento, permitida por los padres y en muchos de los casos considerada necesaria por parte de los alumnos para mantener el orden. Lo anterior no quiere decir que utilizar la violencia sea la forma adecuada de tratar a los estudiantes, pero llega un momento en que dichas conductas son justificadas y hasta cierto punto se consideran necesarias.

De todo lo anterior, es preciso rescatar que si bien es cierto es preciso educar en un ambiente ordenado y disciplinado, esto no le da derecho a los profesores de violentar de manera alguna a los estudiantes en el afán de mantener un ambiente escolar óptimo ya que la violencia lo único que provocará en los estudiantes es miedo a estar en las clases, incomodidad y en algunos de los casos abandono escolar.

Finalmente, ya que la escuela tiene en sus manos la fundamental tarea de educar y formar a los niños y jóvenes como ciudadanos útiles a la sociedad para que aprendan a respetar y a cumplir con lo que se les encomiende, la violencia no es el camino, como menciona *Castro (2009)* “mal podemos pedir a nuestros discípulos disciplina, tolerancia, respeto, priorizar el dialogo, cuando como adultos damos el peor ejemplo para la construcción de una *nueva ciudadanía*”.

Referencias

Abramovay, Miriam (2005). "Victimización en las escuelas. Ambiente escolar, robos y agresiones físicas" En Revista Mexicana de Investigación Educativa Sección temática problemas de indisciplina y violencia en la escuela. Jul-sep. 2005, vol. 10. Núm. 26, pp. 833-864.

Castro, A. (2009). Violencia silenciosa en la escuela Buenos Aires, Bonum.

Del Rey, Rosario y Rosario Ortega (2005). "Violencia Interpersonal y gestión de la disciplina. Un estudio Preliminar" En Revista Mexicana de Investigación Educativa Sección temática problemas de indisciplina y violencia en la escuela. Jul-sep 2005, vol. 10. Núm. 26, pp. 805-832.

Gómez, Antonio (2005). "Violencia e institución educativa" En Revista Mexicana de Investigación Educativa Sección temática problemas de indisciplina y violencia en la escuela. Jul-sep. 2005, vol. 10. Núm. 26, pp. 693-718.

Marchesi, Álvaro (2010). Conflictos entre alumnos y profesores. En Reflexiones sobre la violencia, México Siglo XXI.

Prieto, Ma. Teresa (2013). "La violencia del profesor contra el alumno: de lo que se habla poco y se investiga menos. Un estudio de caso" En Entre violencias y convivencias. Diversas miradas en Iberoamérica, México, Ediciones de la noche.

Sanmartín, José; Raúl Gutiérrez, Jorge Martínez y José L. Vera (coordinadores) (2010). Reflexiones sobre la violencia, México, Siglo XXI.

Velázquez, Luz María (2005). "Experiencias estudiantiles con la violencia en la escuela" En Revista Mexicana de Investigación Educativa Sección temática problemas de indisciplina y violencia en la escuela. Jul-sep. 2005, vol. 10. Núm. 26, pp. 739-764.

Velázquez, Luz María (2009). El cuerpo como campo de batalla, Toluca, Biblioteca Mexiquense del Bicentenario. Col. Nuevo Pensamiento.

Velázquez, Luz María (2011). "¿Inflación del término Bullying? Usos y abusos del concepto" En Revista Entre Textos. Agosto-noviembre 2011, año 3. Núm. 8, pp. 30-35 Recuperado el 28 de septiembre de 2012 del sitio <http://amoxcalli.leon.uia.mx/entretextos/numeros/08/entretextos08-art05.pdf>.

Velázquez, Luz María (2012). Jóvenes en tiempos de oscuridad. El drama social de la violencia online, Toluca, ediciones e.ikon.

El dating violence (violencia en el noviazgo) en los alumnos de educación media superior un problema emergente.

Esthela Avila Santibañez *

▼
* Orientador Técnico A MS de la Escuela Preparatoria Oficial No. 93 turno matutino. Aspirante a grado de Maestro en el Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado México.

► Resumen

Este artículo aborda un fenómeno social conocido como *dating violence*, el (cortejo violento en el noviazgo) es decir relaciones amorosas adosadas de agresión, situación cotidiana que viven los estudiantes de nivel medio superior y que desafortunadamente no se atreven a hablar a tiempo.

Se pretende hacer un análisis del comportamiento agresivo que tienen los estudiantes en el noviazgo a partir del pensamiento intelectual de Zygmunt Bauman quien reflexiona acerca de la fragilidad de los vínculos humanos, dice que el amor se ha vuelto líquido, actualmente ya no existe confianza, ni compromiso con la pareja, todo se licúa en este mundo moderno líquido en el que estamos inmersos, la familia juega un papel importante debido a la transformación que ha sufrido, muchas veces son los estudiantes de la modernidad líquida, que están a la deriva.

En una relación sentimental suele ser frecuente el episodio siguiente: el hombre actúa fundamentalmente contra la mujer con el fin de dominar, controlar e intimidar para que no se vaya de su lado, reproduciendo estereotipos aprendidos en su hogar. También suele ocurrir que son ellas principalmente quienes padecen de la violencia “la violencia contra ellas las silencia, oculta, nulifica y excluye, relegándolas a “posiciones infames”. Su voz se ve minada por la experiencia cotidiana de no ser reconocida. El cuerpo femenino sigue siendo objeto de diversión, cosificado por el otro. Ella misma no escapa a la razón patriarcal, cuando se autocosifica.” (Velázquez, 2011:146).

Palabras clave: violencia, noviazgo, jóvenes.

► Introducción.

Hablar de la violencia en la escuela no es sumarse a la moda, si bien los noviazgos violentos han estado presentes en las relaciones de pareja, es hasta ahora que se habla abiertamente sobre estas relaciones perversas.

A pesar de que usamos esta palabra con frecuencia, no se trata de un término cómodo, los tipos de violencia pueden ser psicológicos, físicos, patrimoniales, económicos y sexuales. Respecto a la modalidad estudiada, es el espacio físico, el espacio laboral, el institucional, la comunidad, donde se educa la familia. Y de acuerdo al tipo de violencia, puede clasificarse en hostigamiento, acoso sexual y violencia feminicida.

“La violencia es un problema complejo, es decir, está tejido con diferentes tramas, se trata de un problema universal y es inherente a la humanidad, por lo tanto se encuentra desde siempre y asume diferentes caras, por lo cual es preferible hablar de múltiples violencias, en lugar de la violencia. (Velázquez, 2011:53). La violencia en el noviazgo se define como “la violencia de pareja caracterizada por el control abusivo y el comportamiento agresivo en una relación romántica” (Velázquez, 2012:77) es decir, se ejerce un control de la conducta insistente y manipuladora a través de diferentes actitudes: gritos, ofensas, groserías, llamadas constantes por el celular e incluso hay una manipulación emocional tan fuerte que puede ocasionar el suicidio.

En mi experiencia como docente puedo dar cuenta de que los jóvenes actualmente ven el noviazgo como algo pasajero, poco duradero, como lo dijera Bauman una “relación de bolsillo” es decir relaciones que se pueden iniciar y desechar cuando se nos plazca, esto implica un deterioro del compromiso a esa relación, según percibo, el amor se ha trastocado, no han aprendido a amar por lo que frecuentemente confunden tener un noviazgo con tener “poder” sobre esa persona. El “poder” incluye acciones como de aplastar, hundir, humillar, destruir.

Hace tiempo le pregunté a una chica que cómo iba la relación con su novio; me comentó que al principio su relación marchaba bien, ella decide presentar a su novio con sus papás para no ocultar su noviazgo y poder salir con mayor confianza con el permiso de ellos. Ante esto él confunde su relación más que de compromiso y respeto hacia ella y su familia, toma el poder para salir con ella cada que él quiera aunque ella no. Una ocasión él la encuentra con un ex novio platicando, ambos jóvenes pelean de palabras y golpes y él la lleva a jalones a su casa para acusarla con sus padres, al llegar a su casa nadie se encontraba, los dos novios discuten y él la abofetea y se va, ella se queda llorando sin comentar lo sucedido porque piensa que hizo mal al

estar platicando con su ex, esta situación se repite varias ocasiones, él por todo discutía, jaloneaba y abofeteaba. Ella estando en casa platica a sus padres que ha decidido terminar su noviazgo por los pleitos que ha tenido. El padre se enfurece por todo lo que el novio le ha hecho a su hija, cuando él llega a visitarla el señor lo corre a golpes. Por algunos días él sigue insistiendo para que sigan juntos hasta que se cansa y se va. (Entrevista 1/2012, 17 años, Martha es alta, delgada, tez blanca cabello negro lacio).

Resulta atractivo escuchar hablar a las y los jóvenes de cómo una relación de noviazgo que inicia con el enamoramiento, el cortejo tipo cuento de hadas; al decir “si acepto ser tu novia/o” en segundos se inscribe un punto y aparte, todo cambia lo que era felicidad se convierte en un tormento, ya nada es igual... y la historia no concluye como en los cuentos de final feliz éstos: “vivieron felices para siempre” en la vida real el desenlace es más trágico. Otro hallazgo que encontré acerca de la violencia en el noviazgo fue que las conductas de los estudiantes van cambiando al presentarse estas situaciones negativas, están tensos, preocupados, no atienden a la clase, lloran con facilidad, etc.

En la misma preparatoria una alumna del quinto semestre de nombre "Imelda" (nombre ficticio) una de la mejores en la clase, empezó a faltar constantemente, se mandó llamar a su mamá para darle a conocer su situación; la mamá desconocía el por qué su hija faltaba, ya que ella siempre la mandaba a la escuela, "Imelda" se resistía a hablar, hasta que se le convenció haciéndole reflexionar los riesgos que se corren al "irse de pinta" cuando decidió hablar; comentó que era obligada por su novio a faltar a la escuela, con el tiempo ella se embaraza, entonces su novio se siente con derechos de mandar sobre ella, le prohíbe hablar con sus amigos de la escuela, todas las mañanas la acompaña a la escuela y no deja que mire al resto de personas, lo que ocasiona constantes peleas, gritos jalones y hasta golpes entre ellos y al final "Imelda" se va a vivir con él y deja la escuela. Con el tiempo la mamá regresa comenta que el hombre era mayor que su hija, en su relación había violencia y decidió llevarse a "Imelda" y a su bebé de regreso a casa. (*Entrevista 2/2012, madre de familia*).

Parafraseando a Bauman el amor y la muerte, los dos protagonistas de esta historia que tiene como argumento la dominación y como desenlace la violencia, (*Bauman, 2003*) ambos momentos toman desprevenidos al estudiante de preparatoria quien da cuenta de ello, en ocasiones el noviazgo se transforma, muchas veces concluye con la muerte de los sentimientos y a veces con la muerte física.

Reflexionando acerca de estas historias por lo regular en esta "sociedad machista" es el hombre quien manipula a la mujer desde el noviazgo y posteriormente en el matrimonio.

Bauman (2003:18) dice : "podemos enamorarnos más de una vez y que hay personas que se enamoran y se desenamorán con demasiada facilidad" como sucede actualmente a muchas personas lo que hace que su relación sea poco duradera, de ahí la fragilidad de los vínculos humanos.

Y en ese ir venir de numerosas relaciones se tiene que salir ileso evitando el daño colateral, pienso que esto nadie lo prevé, porque toda relación cuando se termina causa malestar, irritación, daño a veces por no querer dejar ir al otro, no dejarlo en libertad para evitar que sea feliz.

Al conocer más de cerca el problema de la violencia en el noviazgo me lleva a observar las actitudes que tienen los estudiantes en su relación con su pareja, por ejemplo me encontré con una chica que su novio la invitaba al cine y ella no quería ir porque vivía lejos y se tenía que ir; entonces su novio le arrebató su mochila y le dijo "tienes que ir conmigo sino, no te doy tu mochila" ambos se jalonearon la mochila, ella no pudo quitársela y él se la llevó pensando que ella iría atrás con él para ir al cine y recuperar su mochila.

En ocasiones se piensa que estos pequeños detalles son exagerados, sin embargo; son rasgos iniciales para que surja la violencia, desde un empujón, un pellizco, que se intercambien groserías, revisión del celular, prohibir cosas o quien relacionarte, etc. estas acciones negativas son un indicio para generar violencia más grave como: golpes físicos y algunas veces incluso la muerte.

Durante esas observaciones apliqué un cuestionario (*Ortega, 2006*) a alumnos de preparatoria con el fin de conocer más de cerca el fenómeno, sus respuestas me permiten aventurar la siguiente hipótesis: los jóvenes reproducen estereotipos de la violencia que viven en el hogar para manifestarla en su noviazgo. Como es el caso de Francisco (nombre ficticio) al entrar al salón a aplicar el cuestionario, él no lo quiso contestar, se encontraba agachado en su butaca, la orientadora fue por él y se lo llevó a orientación, cuando terminé de aplicar los cuestionarios me dirigí a Francisco preguntándole que si le podía ayudar en algo; al principio no quería hablar, posteriormente me platicó que tenía problemas en casa ya que él había descubierto que su mamá engañaba a su papá con su tío y no sabía que hacer, si decirle a su papá o reclamarle a su mamá su actitud; además se había enojado con su novia porque le había encontrado mensajes en su celular de un chico que estaba interesado en ella, entonces no sabía que hacer. Posteriormente entrevisté a Mónica (nombre ficticio) novia de Francisco, ella considera que su relación era muy bonita pero que Francisco fue cambiando por la desconfianza que le tiene porque piensa que los chicos que le hablan “quieren andar con ella” y cada llamada la percibe como un probable engaño, además lee los mensajes que le llegan a su celular y le revisa sus cosas. Mónica piensa que Francisco se comporta así por la situación que vive en su casa en ocasiones ella se harta de él y le dice cosas “horrorosas” que lo lastiman, después se arrepiente porque dice que lo ama. (*Entrevista 3/2012, Mónica 17 años, Francisco 16 años*)

Como ya lo mencioné, el amor y la muerte llegan inesperadamente y no se aprende a morir ni amar pero hay que aprender a vivir con o sin ellos porque “en todo amor hay por lo menos dos seres y cada uno de ellos es la gran incógnita de la ecuación del otro. Es lo que hace que el amor parezca un capricho del destino, ese inquietante y misterioso futuro, imposible de prever, de prevenir o conjurar, de apresurar o detener. Amar significa abrirle la puerta al destino.” (*Bauman, 2003:17*)

► Conclusiones.

Con el incipiente trabajo de campo puedo decir que el dating violence como problema emergente requiere de nuestra atención, escuchar a los jóvenes y estar alerta respecto a como viven la violencia en ese ambiente social cotidiano en el que en ocasiones ya nada nos sorprende; porque los estudiantes siempre tienen nuevas historias que contar, a lo que *Velázquez (2011:6)* llama “protagonismo Juvenil” es mirar al estudiante desde otra perspectiva, de adentrarse a lo que ellos piensan y sienten, lo que implica aprender a interpretar sus gestos, expresiones corporales, etc. Es “...acercarse al mundo de la vida de las y los jóvenes, ayudar a comprender las necesidades, los deseos, las esperanzas, las ilusiones, los temores y, sobre todo, las decisiones que toman, relacionadas con situaciones de riesgo...” (*Velázquez, 2011:7*) porque en un futuro ellos van a ser los educadores de la niñez ya sea como padres de familia o como profesionistas. Exhorto a que la violencia en el noviazgo no crezca como una bola de nieve, y como profesionales de la educación aprendamos a sacar a nuestros jóvenes de los tiempos de oscuridad que les ha tocado vivir.

Bibliografía

Bauman, Zygmund (2007). Amor Líquido. México. D. F. FCE.

Velázquez, Luz María (2011). Adolescentes en Tiempos de Oscuridad. Violencia social online en estudiantes de secundaria. Toluca Ediciones e-ikon.

Velázquez, Luz María (2012). Jóvenes en Tiempos de Oscuridad. El drama social de la violencia social online. Toluca Ediciones e-ikon.

Violencia y Cortejo Juvenil: Un Estudio Psicoeducativo (VICO) Plan Nacional de 1+D+i. (RESOLUCIÓN del 29 de septiembre de 2006). Código del Proyecto: SEJ2007-60673.IP: Rosario Ortega



“¿Qué día es hoy”

Grafito/Tinta sobre papel de algodón

Lulú:

Ayer te soñe. A la memoria de Lourdes Peñaloza García.

Sandra Isabel Guadarrama Rojas

Ayer te soñé. De una manera rara, pero sé que eras tú comunicándote conmigo. Inesperado el sueño, sí. Hermoso también. Me encontraba tocando a tu puerta, con Esmi porque queríamos verte. Abre Beto y nos recibe calurosamente pero preocupado. Nos dice que Lulú su hermana, está muy cansada, agobiada de tanto trabajo, de atender a Sarita pero sobre todo, de que acaba de tener un bebé. Ante nuestra sorpresa, Beto nos lleva a la habitación y vemos a la reciente mamá que apenas se levanta por el dolor del parto que tuvo dos noches antes. Me dice te presento a mi bebé. Esmi y yo con la curiosidad encima revisamos la habitación y en una cunita, vemos al bebé. ¡Es niña! respondimos al unísono. Con mucho cuidado le quito la cobija y la observo, hemososísima, muy pequeñita pero vivaz que nos recibió con una sonrisa. Con sorpresa, note su mirada tierna pero elocuente y su cabello que era negro, chino y hasta los hombros. Eras tú Lulú. Con un cuerpo de bebé pero eran tus facciones y sonrisa. La abrazaba y podía sentir un cariño inmenso hacia la bebé, repetía una y otra vez que era muy bonita y le ofrecía a Lulú que cuando no tuviera quien la viera nosotros la podíamos atender. Me desperté con tristeza infinita.

En la escuela le comenté a Esmi y Alma mi sueño, comentamos que buscaríamos a Lulú porque ya hacía 15 días que no la veíamos. Por la tarde, durante la salida de los maestros llegó tu hija y nos abrazó, estaba feliz. Le habían dado su plaza en un jardín de niños en Naucalpan. Su plaza era de base. Nos dijo que a varias de sus compañeras les dieron plazas interinas y otras más, trabajan en escuelas primarias; nos mencionó que se estaba preparando para su examen y que reorganizaba su vida y la de Sarita. Nos abrazamos y quedamos en vernos.

Aquí fue donde el sueño que tuve adquiere sentido. Las interpretaciones pueden ser varias, pero a final de cuentas me conectaste con tu espíritu, ese que luchó y se enfrentó desde el principio de tu vida a vicisitudes, problemas y complejidades.

Cuando te conocí tu sabes que me caíste muy mal. Me indignó ver a Sarita “arrastrándose” literalmente en el patio de la escuela. Siempre te veía corriendo, te saludaba y apenas me contestabas. No obstante, con esto lograste, que Sarita caminara sola, un gran logro después de que los doctores que le atendían le pronosticaron que se quedaría inerte en una cama. -No fue cierto, me decías, imagínate amiga si yo les hubiera hecho caso, Sarita estaría condenada a un lecho que se convertiría en su cárcel. Lo logramos- y tu mirada se transformaba –Ganaste una guerra: te respondía y ambas reíamos.

Pasó el tiempo y por suerte del destino trabajamos juntas. Recuerdo la buena mancuerna que hacíamos y cuántas veces te preguntaba cuál era el mes más “tranquilo” para el área de promoción y divulgación. Tú me decías: “el que viene”. Y así con este enunciado pasaban y pasaban los meses y las actividades no acabaron como me prometiste. Al contrario se acumulaban. Pero amabas ese trajín. Defendías los clubes y talleres de una manera que me asombró, ceremonias, eventos culturales y deportivos, conferencias, exposiciones, en fin, esas acciones eran tuyas y por ende, los directivos, los maestros de estos espacios co-curriculares y los estudiantes te querían, reconocían tu trabajo; las reuniones de academia eran esperadas por sus docentes porque independientemente del trabajo académico que se realizaba, siempre tenías preparado algún alimento que ofrecías con mucho cariño al término de las sesiones.

Cuando supimos que tenías cáncer no lo podíamos creer. Después de años de pensar que tu problema era gastritis y colitis y con varios estudios, dieron el diagnóstico. Recuerdo que esperábamos al médico y que tuve que mentir y decirles a las enfermeras que era tu prima para que me dejaran pasar. Fue terrible para mí. Yo te veía de reojo y vi en un inicio miedo en tu mirada, después fortaleza.

Preguntamos cuál era el pronóstico. Nos explicaron que deberías someterte a una o varias operaciones y a quimioterapias. El éxito del tratamiento radica –nos señaló el doctor- en que Lulú acepte los medicamentos, siga la dieta y trate en la medida de lo posible de descansar. Aquí fue donde la angustia te asaltó.

¡Cómo salirte de trabajar si eras responsable de tres hijos y una de ellos, con capacidades especiales!, comentaste; pero el doctor fue enfático: debías hacerlo en la medida de tus posibilidades. Asentiste y salimos de ese lugar; empezamos a sacar las citas para todo. Te vi triste pero con esperanza, tu mirada vivaz empezó a tomar otro matiz y nos contaste varios chistes. Los que te acompañamos esa vez no sabíamos cómo reaccionar con la noticia y tú, riendo.

Lo entendimos. Pensabas en tus hijos y por esta razón, por el enorme compromiso que tuviste con ellos, con el inmenso amor que le prodigabas a Sarita la preocupación que ella te generaba en tanto sus necesidades especiales, Lulú que iniciaba la carrera de docente y Beto que vivía como muchos adolescentes sus contradicciones, viste que la vida te presentaba un reto que aceptaste con sabiduría, por encima de tus preocupaciones, estaba el deseo por vivir y luchar sin tregua "contra una enfermedad que amedrenta -me decías- pero que no me ganará la partida".

Lulú, así pasó mucho tiempo, te veíamos cansada por las quimioterapias, pero orgullosa de salir por tu propio pie del hospital –soy fuerte amiga- me decías y yo te contestaba que sí, que la fe y la esperanza mueven montañas que si en cada estudio mejorabas un poco, era por ese espíritu férreo que te caracterizaba y porque eras una jugadora de temer. Tú reías, y contabas un chiste.

Esta actitud nos inspiró a muchos, dio fortaleza, nos invitó a salir adelante. Tus alumnas te escribían cartas hermosas todo el tiempo, tenías ángeles aquí en la tierra que te apoyaron todo cuanto pudieron. Varias veces te sentiste mal en la escuela y nos asustabas, pero los nerviosos éramos nosotros, con tu fortaleza sin igual, llegabas al hospital y te sometías a infinidad de tratamientos dolorosos, pero siempre con una sonrisa. Esa sonrisa que cautivó a los médicos. ¿Te acuerdas del Dr. Téllez famoso por ser una eminencia pero serio en grado extremo? Siempre te decía que eras una de sus pacientes estrella. Te respetó y estimó hasta el último día. Alabó tu fuerza y valentía. Cuántas veces le oí decir que pronto acabaría esto, que así era el cáncer unas veces bajaba y que en otras, los antígenos subían por mil y un razones.

Y tú con la esperanza puesta, sin duda alguna. ¿Cuántos remedios tomamos juntas? ¿Te acuerdas de la miel preparada con 5 cucharadas de coñac y sábila que nos tomamos por meses? ¿O los mil jugos

que probamos con algunas amigas? Buscamos muchos remedios, terapias alternativas, musicoterapia, reiki, lecturas, pero a final de cuentas, Dios nos permitió que ese cáncer que tenías en etapa IV con metástasis en el hígado y con un pronóstico de meses, se convirtiera en 3 hermosos años de tu compañía.

Lulú, te confieso que no sabía cómo iniciar estas palabras.

Como amiga me diste más de lo que pude imaginar. Alguna vez, tu ejemplo ha sido para mí, una estrella que sale siempre, sobre todo cuando estoy triste o creo tener un problema. Tu nobleza siempre me sorprendió, nunca fuiste rencorosa, eras alegre, trabajadora, responsable, dedicada por completo a tus labores docentes, compartida con los estudiantes, querida por los profesores, comprometida con tus hijos, solidaria con los amigos, franca y con un deseo de vivir impresionante. Me queda, querida Lulú, que no pude despedirme de ti. Hablamos un día antes de que nos abandonararas. Te escuché cansada muy cansada...

"Amiga, cuándo vienes a verme" mañana te contesté. Te oí mal, pregunté y escuché que estabas dormida y despertaste de manera abrupta. Nos despedimos. Me dijiste que me querías mucho, -yo también alcancé a decir-. Ya no te volví a ver.

Lulú: Sé que no soy la única persona que te quiso, tú y yo sabemos qué compromisos establecimos en esta vida. No te preocupes por ello. Sé también, que en el sendero de la vida cosechaste muchos amigos que se quedaron con las ganas de decirte algo. Por eso, están aquí, dedicándote unas palabras. ¡Gracias y hasta la eternidad, querida Lulusita!

- Maestra Lulusita: aún la tengo muy presente pues a pesar del poco tiempo que conviví con usted, me llenó de consejos y cuidados pues me orientó y regañó en algunas ocasiones; sin embargo, los momentos que pasé a su lado fueron muy bonitos. Gracias por las enseñanzas que me dió, siempre estará en mi corazón pues en todo momento usted demostró ser una gran persona: maestra, amiga y compañera pero sobre todo una gran madre, gracias por su amistad.

Marlén

- Lulú: donde quiera que estés quiero darte las gracias por la calidad y calidez humana que me brindaste. Te recuerdo con mucho cariño, porque siempre demostraste ser una guerrera incansable, te ocupaste de tus hijos en cuerpo y alma; especialmente de Sarita, como eras una mujer especial llegó a tu vida una niña especial a quien amaste con todas tus fuerzas. Pude constatar, que dedicaste muchas horas de tu vida a tus hijos y al trabajo, y te entregaste a ellos que algunas veces creí que te olvidaste de ti. Tu silencio me dijo más que las palabras, demostraste con hechos que valió la pena vivir para hacer de tus hijos personas respetables. Donde quiera que estés, deseo que tengas paz y que seas feliz.

Con afecto: José Manuel Genís Acevedo.

**In memoriam
Profesora Lulú**

Los que tratamos directa e indirectamente, fuimos testigos de

Una lucha que te proyectaba con suficiente entereza, gracias a la cual, jamás te venció

La tristeza, queda con nosotros la certeza de haber tratado a

Una mujer que se mostraba con sentido humano y toda franqueza

Descansa en Paz

- Lulú, sabes que eres y serás siempre un gran ejemplo para mí; eres una mujer admirable, segura, capaz, valiente, inteligente, terca, que siempre junto con los otros tres fantásticos: Lulú chica, Sarita y Beto, formaron un cuarteto lleno de sueños y esperanzas... Hoy amiguita querida debes sentirte sumamente orgullosa de tus hijos porque tu pequeña Lulú ya es una profesional de la educación y se ha convertido en una mujer valiente como tú, amiga, siéntete feliz que ella hará prevalecer tu recuerdo... ¡Lourdes! Te extraño mucho, pero en honor a tu recuerdo defenderé a los clubes, organizaré las ceremonias con mucho cariño, porque nunca podré olvidar tu entusiasmo y cariño al realizar estos eventos, no te imaginas cuánto trabajo me cuesta escribirte estas líneas... Me encantaría estar corriendo tras las alumnas junto a ti, preparar las ceremonias, los concursos, los torneos... y todas las actividades que juntas, amiguita querida, realizábamos... Siempre vas a vivir en mi corazón y serás parte importante de mis recuerdos, te quiero mucho Lula, hasta siempre...

Con mucho cariño Esmirna Colín Meneses

SEGURO ESCOLAR

CONTRA ACCIDENTES

Por C.P. Julio Sánchez Malvaez

Los accidentes infantiles constituyen un problema de índole social. Por lo tanto los gobiernos tienen como obligación impulsar una política social para que sus gobernados tengan en primera instancia acceso a la salud y a la educación, así como propiciar entre otros aspectos; seguridad, confianza y sobre todo la garantía de promover acciones que generen una sana convivencia escolar y protección a la niñez. Desde el ciclo escolar 2007-2008, el Gobierno del Estado de México, ha brindado un Seguro Escolar contra Accidentes, inicialmente cubriendo a los alumnos de las escuelas del nivel de educación primaria y a partir del 16 de abril del año 2012 a todos los alumnos de las escuelas del nivel de educación básica (preescolar, primaria y secundaria), asegurando actualmente a dos millones 987 mil 316 alumnos distribuidos en más de 13,600 escuelas públicas de los 125 municipios de nuestra entidad, teniendo como finalidad apoyar en la economía de los padres de familia cuando sus hijos sufren accidentes escolares, ofreciendo Atención Médica (quirúrgica, dental, hospitalaria, medicamentos, aparatos ortopédicos y rehabilitación física, así como apoyo psicológico en caso de pérdidas orgánicas), Indemnización por pérdidas orgánicas e Indemnización por muerte accidental.

El Seguro Escolar opera a través de una póliza que cubre los gastos médicos de los alumnos en caso de sufrir un accidente al interior de la escuela o en los trayectos directos de la casa a la escuela y/o viceversa, hasta por un lapso de 2 horas; al asistir a cualquier evento dentro del Estado de México o en el Interior de la República Mexicana y se encuentren bajo la supervisión de las autoridades escolares

Durante cada Ciclo Escolar se elaboran carteles y folletos para distribuirlos en las escuelas con la finalidad de reforzar el programa entre la comunidad estudiantil.

Con el propósito de que los directores, docentes, padres de familia y público en general puedan ser orientados en caso de que los alumnos sufrieran un accidente, se instaló un Centro de Atención Telefónica, brindando así, información y orientación a partir de las 8:00 am y hasta las 8:00 pm, los días laborales del año, a través de un número gratuito en el que pueden llamar desde cualquier parte del Estado, para ser informados sobre los hospitales y clínicas a donde los alumnos puedan acudir en caso de accidente.

Red interinstitucional para la convivencia escolar sin violencia

Por Mtra. en Psic. Oliva Yanet Reyes Tinajero

El acoso escolar se expresa a través de diferentes conductas que transgreden a una persona dentro de un contexto escolar, en forma intencionada y repetitiva. Ante esta realidad, la escuela requiere no sólo atender los problemas con soluciones emergentes, sino fortalecer una cultura de la prevención y atención a partir de la corresponsabilidad entre autoridades educativas, alumnos y sus familias.

Por lo anterior, el Gobierno del Estado de México desde finales de la administración 2005-2011, consideró necesario conformar una estructura responsable dentro del sector educativo, enfocada en resolver conflictos escolares, reuniendo la participación de distintas dependencias que ya venían realizando esfuerzos en pro de una mejor convivencia escolar. Para lo cual se firmó un Convenio, Marco de Colaboración Interinstitucional para la Convivencia Escolar sin Violencia, dando paso así a la Red Interinstitucional para la Convivencia Escolar sin Violencia, habilitando el teléfono 018000164667 de la Coordinación Estatal del Seguro Escolar, cuyo objetivo en un inicio era prevenir y atender lo relativo al acoso escolar (bullying).

En la actual administración el Dr. Eruviel Ávila Villegas, decide impulsar la Red y ampliar su cobertura a todo lo referente a la violencia escolar, no únicamente al bullying, por lo que la misión de la Red Interinstitucional actualmente es atender las necesidades de la comunidad educativa respecto a la violencia y al acoso escolar, dando una pronta y eficaz respuesta a sus demandas, así como generar una convivencia escolar sin violencia en los planteles educativos del Estado de México, promoviendo un entorno favorable para el desarrollo integral de los estudiantes.

El objetivo de la Red Interinstitucional es, poner al servicio de la comunidad mexiquense un medio de denuncia y canalización de la violencia escolar, así como, prevenirla y atenderla a través de la participación de las instancias integrantes de la Red, desde el ámbito de su competencia.

La Red Interinstitucional está integrada por la Secretaría de Educación, el Poder Judicial del Estado de México, la Secretaría General de Gobierno, la Secretaría de Seguridad Ciudadana, la Secretaría de Salud, la Comisión de Derechos Humanos del Estado de México, la Universidad Autónoma del Estado de México, los Servicios Educativos Integrados al Estado de México, el Sistema para el Desarrollo Integral de la Familia del Estado de México, Sistema de Radio y Televisión Mexiquense, el Instituto de Cultura Física y Deporte del Estado de México, la Coordinación General de Comunicación Social y la Procuraduría General de Justicia del Estado de México. Algunos de los servicios que ofrece son: atención Integral ante situaciones de violencia escolar, conferencias para toda la comunidad educativa (alumnos, padres de familia, docentes y directivos), talleres para toda la comunidad educativa, atención psicológica ante situaciones de violencia escolar, orientación psicológica telefónica, mediación educativa, capacitación en prevención de la violencia escolar, actividades deportivas para reducir índices de violencia escolar, prevención del consumo de drogas, teatro guiñol y cine debate entre otros.

La comunidad educativa puede reportar alguna situación de violencia escolar o solicitar algún servicio de la Red a través del **01 800 0164667** que es un número gratuito y está disponible de lunes a viernes de 8:00 a.m. a 8:00 p.m., a través del enlace del portal de Gobierno del Estado de México <http://portal2.edomex.gob.mx/bullying> o bien, escribiendo al correo electrónico conv.escolar@gmail.com, únicamente es importante tener a la mano la CCT (Clave del Centro de Trabajo) de la escuela, para hacerlo más ágil y poder brindar una mejor atención.



Escuela Normal No. 3 de Toluca

Ofrece:

Preparatoria
Licenciatura en Educación Preescolar
Licenciatura en Educación Artística

Centros de:

- * Información educativa (Biblioteca)
- * Tecnologías para la Comunicación Educativa

Salas de:

- * Danza
- * Conferencias
- * Usos múltiples
- * Audiovisual
- * Idiomas
- * Maestros

Servicios de:

- * Cafetería
 - * Médico
 - * Clubes
 - * Laboratorios
 - * Archivos
- * Cursos de Actualización y de Computación para docentes de Educación Básica

<http://normal3toluca.tripod.com/>

Mexiquenses
mejor preparados



GOBIERNO DEL
ESTADO DE MÉXICO



GENTE QUE TRABAJA Y LOGRA
ENGRANDE

