

EL CUERPO
COMO CAMPO
DE BATALLA

Leer para lograr en grande

— COLECCIÓN —
ADMINISTRACIÓN PÚBLICA
DIVULGACIÓN

EL CUERPO
COMO CAMPO
DE BATALLA

Luz María Velázquez Reyes



GOBIERNO DEL
ESTADO DE MÉXICO

Eruviel Ávila Villegas
Gobernador Constitucional

Simón Iván Villar Martínez
Secretario de Educación

Consejo Editorial: José Sergio Manzur Quiroga, Simón Iván Villar Martínez,
Joaquín Castillo Torres, Eduardo Gasca Pliego,
Raúl Vargas Herrera

Comité Técnico: Alfonso Sánchez Arteché, Félix Suárez, Marco Aurelio Chávez Maya

Secretario Técnico: Ismael Ordóñez Mancilla

El cuerpo como campo de batalla

© Primera edición. Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de México. 2009
© Segunda edición, corregida y aumentada. 2015

DR © Gobierno del Estado de México
Palacio del Poder Ejecutivo
Lerdo Poniente núm. 300,
colonia Centro, C.P. 50000
Toluca de Lerdo, Estado de México.

© Luz María Velázquez Reyes

ISBN: 978-607-495-457-9

Consejo Editorial de la Administración Pública Estatal
www.edomex.gob.mx/consejoeditorial

Número de autorización del Consejo Editorial de la Administración Pública Estatal
CE: 205/01/91/15

Impreso en México

Queda prohibida la reproducción total o parcial de esta obra, por cualquier medio o procedimiento, sin la autorización previa del Gobierno del Estado de México, a través del Consejo Editorial de la Administración Pública Estatal.

ÍNDICE

PROLOGO ROSARIO ORTEGA Y ROSARIO DEL REY	11
PRESENTACIÓN ALFREDO FURLÁN	15
PREFACIO	16
CONSIDERACIONES TEÓRICAS Y METODOLÓGICAS	
Panorama general	21
Violencia entre iguales (<i>bullying</i>)	23
El círculo de <i>bullying</i> de Olweus	26
Los roles	27
El intimidador	27
La víctima	27
Los instigadores	27
Los observadores	28
Los posibles defensores	29
El estado de la cuestión	30
Internacional	30
Nacional	32
Estatal	32
Violencia entre desiguales	34
Consideraciones teóricas	36
Metodología	37

El problema de investigación	37
Los objetivos	37
El universo de estudio	38
La muestra	40
De los instrumentos para generar la información	40

OBTENCIÓN DE RESULTADOS

Resultados	47
Hallazgos cuantitativos	48
Datos generales	48
Dimensión: condiciones de vida	48
Dimensión: valor personal y sociabilidad	
Escala autoconcepto y autoestima	49
Escala expectativas de futuro	50
Escala sociabilidad y relaciones interpersonales	51
Escala solidaridad y apoyo mutuo interpersonal	51
Escala creencias y actitudes sociales	52
Escala civismo y ética social	53
Dimensión: actitudes y conductas de riesgo	54
Escala comportamiento y actitud sexual de riesgo	54
Escala presión e intimidación del grupo	55
Escala bandas juveniles y conductas de riesgo	56
Escala comportamientos y actitudes antisociales	56
Escala contexto social violento	57
Escala consumo y tráfico de drogas	58
Dimensión: implicación directa en violencia	59
Escala de victimización entre iguales	59
Maltrato y abuso por adultos	60
Comportamiento agresivo	61
Hallazgos cualitativos	63
Los relatos de vida	63
Violencia intrafamiliar	66
Violencia física	66
Violencia sexual	67

Violencia en la calle	67
Asalto	67
Violencia sexual	68
Violencia física	68
Las bandas	68
La acción de las bandas	69
Violencia entre pares	69
Los motivos que llevan a pelear	70
Por el territorio	70
Por una apuesta	70
Por insultos	70
Por defensa	71
Por competencia o rivalidad	71
Sin motivo	71
Mujeres que pelean por su novio	72
La violencia física a veces incluye el uso de armas	72
Peleas mixtas	72
Violencia física	72
Violencia psicológica	73
Violencia verbal, psicológica y relacional	73
Violencia sexual	74
Alumnos-banda	74
Los actores de la violencia	75
Ejecutor	75
Víctima	77
Por acoso	78
Por discriminación étnica	78
Por violencia verbal	78
Intento de violación	79
Víctima activa	79
La comunidad de observadores	80
Tipos de observación	81
El instigador	83
Violencia y abuso de adultos hacia alumnos	85
Abuso de profesores	85
Observadora de violencia y abuso de adulto hacia alumna	85
Drogas	86
El teatro de la sangre: la construcción mediática de la realidad	87
La expresión de una necesidad: ser escuchados	91

ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN PARA FOMENTAR LA CONVIVENCIA Y COMBATIR LA VIOLENCIA EN LA ESCUELA

Estrategias de intervención	97
Microrrevolución educativa a favor de la convivencia	99
Metodología	100
Diagnóstico de la convivencia y violencia en la escuela	102
Estrategias de contención	103
Estrategias de formación	106
Construcción de normativas de grupo y de escuela	106
Acciones de mediación y manejo de conflicto	107
Manejo del cuerpo y sus emociones	112
El compromiso con la diversidad	114
Estrategias de transformación	119
CONCLUSIONES	131
FUENTES CONSULTADAS	139
ANEXOS	147
Anexo I. Cuestionario sobre convivencia, violencia y experiencias de riesgo	147
Anexo II. Guión para facilitar un diálogo del grupo familiar	155
Anexo III. Otras batallas que se libran en el cuerpo	159
DE LA AUTORA	169

PRÓLOGO

La violencia es una perversa manifestación de que los seres humanos tienen la capacidad de destruir incluso lo que necesitan para sobrevivir, sin embargo, es evidente que no todos los problemas sociales e interpersonales a los que debemos hacer frente nos ponen ante el fenómeno violento. Es importante dejar constancia de que este problema no es nuevo ni es, seguramente, hoy en día más grave de lo que ha sido en décadas y siglos pasados. Ello no obvia reconocer que la violencia, en sus diferentes caras y en sus diversas formas de acontecer, es un problema que preocupa a los colectivos más conscientes de la necesidad de progresar en todos los frentes que conducen a mejorar la calidad de la vida y el progreso colectivo del ser humano. En este sentido, la ciencia, o mejor dicho, las comunidades de científicos y científicas, se han interesado por el fenómeno violento desde que la ciencia social se asume como tal, porque logró definir su campo específico de trabajo. Así, con Émile Durkheim están los primeros análisis sobre cómo hacen las colectividades para buscar las claves de su organización, en la ética de sus normas de comportamiento compartido y en la legitimidad de sus convenciones.

En los primeros años del prolífico siglo xx, el afrontamiento del asunto de la violencia se vio, como otros temas, sesgado por las tendencias de análisis del fenómeno social que, en lo que respecta a la ciencia psicológica, se concentró en la búsqueda de las principales unidades de estudio (la conducta, la infraconducta o inconsciente, la evolución o el agrupamiento). De aquellos modelos se derivan las grandes y polares aportaciones que dieron lugar a un debate entre dos ideas: cuánto de heredado y cuánto de adquirido hay en términos de la naturaleza humana, en nuestro caso, respecto del fenómeno de la violencia. Estamos lejos de ese debate centrado en la influencia de la herencia y el medio, y mucho más próximos al reconocimiento de que la naturaleza humana dispone de patrones de agresividad cuya función es diversa y adaptativa si no se hace un uso perverso de

ellos. También, nos hemos alejado del debate que mira con culpabilidad ideológica a los sistemas de socialización y educación, responsabilizando a la sociedad de la maldad que algunos hombres, mujeres, niños, niñas y jóvenes, manifiestan en situaciones puntuales o de forma pertinaz. Lo que hoy sabemos sobre la violencia es mucho más complejo y preciso, al tiempo que menos grandilocuente y generalizado; y lo sabemos porque la investigación rigurosa, el análisis de datos objetivos u objetivamente seleccionados y procesados nos aporta una información razonable, susceptible de convertirse en discreto conocimiento.

Así estamos concientes, que es importante no mezclar, en un único saco, todo lo que se refiere a la violencia escolar y juvenil. Son distintos, aunque tengan una raíz común, los fenómenos violentos graves, como la pertenencia a bandas criminales organizadas, a los episodios más o menos sostenidos de agresión injustificada que algunos niños o niñas pueden ocasionarse en la escuela. La raíz común a la que nos referimos es la capacidad del ser humano de ser agresivo o de soportar la agresión. Hay muchos ejemplos que muestran el común origen de la violencia, pero no la diversidad de ésta. No es lo mismo recibir ocasionalmente un insulto machista —que aunque ello sea no sólo rechazable, sino que se debe luchar porque salga de las convenciones que siguen permitiendo el desigual trato entre hombres y mujeres— que la impune agresión sexual, el maltrato pertinaz del compañero sentimental, la violación, el delito de secuestro o muerte de mujeres —desgraciadamente presente en muchas sociedades— aunque podamos encontrar raíces comunes.

La investigación rigurosa procura alejarse de las grandes palabras, expresión de problemas mal definidos, y busca la aproximación a los hechos concretos para observar la naturaleza de lo que se estudia de forma más comprometida con la verdad. La investigación sobre la violencia escolar y juvenil en Europa ha desarrollado una trayectoria de casi treinta años y ha pasado de los grandes enunciados al análisis de fenómenos específicos. En este sentido, hay que dejar constancia de que esto ha podido hacerse en una Europa libre de grandes conflictos bélicos, próxima al Estado del bienestar social y suficientemente rica como para poder pagarse trabajo investigador minucioso. Es decir, hemos podido entrar en los detalles de la investigación sobre violencia justo en el periodo de nuestra historia que menos violencia estamos teniendo.

En cambio, éste no ha sido el camino de los países en vías de desarrollo ni de los países literalmente pobres. Así, se estaba dando la paradoja de que el conocimiento sobre violencia se generaba en las comunidades

sociales menos violentas. Por ello, desde comienzos de este belicoso siglo XXI, algunos de nosotros estamos intentando incluir en nuestro trabajo investigador la atención a lo que acontece en los países que más necesitan conocer su realidad, para comprenderla y rectificarla.

Desde nuestro grupo de investigación, después del primer trabajo indagatorio (Ortega, 2003) en el que enfrentamos el estudio de los problemas de la violencia escolar y juvenil en los cuatro países más pobres de Centroamérica: Guatemala, Honduras, El Salvador y Nicaragua, entendimos la necesidad de abordar el fenómeno de la violencia juvenil y escolar con procedimientos de análisis e instrumentos que permitieran comprender el tipo de violencia, bajo qué condiciones de vida y qué niveles de gravedad se han dado en dicho fenómeno en países latinoamericanos. Desde entonces, no hemos dejado de trabajar en este empeño. El estudio que realizamos sobre esta realidad en Nicaragua (Ortega y col., 2003; Ortega *et al.*, 2005; Del Rey, 2007; Del Rey y Ortega, 2008) puso particular empeño en el diseño de un instrumento indagatorio que recogiera las dimensiones para aportar información relevante que incluye los factores contextuales y condiciones de vida de los jóvenes en los que estudiamos el fenómeno de la violencia.

El Cuestionario sobre Convivencia, Violencia y Experiencias de Riesgo, COVER (Ortega y Del Rey, 2003) es un instrumento que consta de 80 preguntas divididas en dos bloques. El primero se compone de 43 ítems con la opción de respuesta, según el grado de acuerdo (verdadero, más o menos, falso), y el segundo de 37, con las respuestas, según frecuencia de situaciones (muchas, pocas, ninguna). Con él se evalúan cuatro dimensiones (condiciones de vida, valor personal y sociabilidad, actitudes y conductas de riesgo e implicación directa en violencia) a través del estudio de 14 escalas. Información que permite analizar la calidad de la convivencia escolar y el fenómeno de la violencia inter-personal.

Nuestro trabajo adquiere continuidad con la investigación realizada por la doctora Velázquez Reyes, lo cual llena de satisfacción porque significa un paso hacia delante en la comprensión y abordaje de la violencia escolar y juvenil. Luz María Velázquez, con un sabio criterio, ha sabido adaptar el instrumento COVER a la realidad mexicana y lo ha hecho asumiendo que la descripción no es explicación. *El cuerpo como campo de batalla* presenta un estudio descriptivo en el que ha contado con una amplia y representativa muestra de jóvenes del Valle de Toluca, Estado de México, concretamente procedente de cinco ciudades (Toluca, Metepec, Tenango del Valle, Almoloya de Juárez y Zinacantepec), logrando una información extensiva y rigurosa que confiere una alta fiabilidad y validez a sus datos.

Al mismo tiempo, ha sabido acompañar estos resultados cuantitativos, con un precioso análisis cualitativo que ha aportado información precisa y de gran valor heurístico para la comprensión de la naturaleza del fenómeno en estas poblaciones específicas.

Efectivamente, el minucioso y riguroso análisis de los tipos de violencia escolar y juvenil que la autora ha realizado, clasificando las historias (story-telling) en el orden descriptivo del estudio cuantitativo, junto al de textos científicos universales, han contribuido al desarrollo y avance de este campo de investigación. El trabajo de la doctora Velázquez añade un valor particular a la línea de investigación en la que también participamos. Se trata de no interpretar los datos cuantitativos como la realidad directa, sino de saber, por medio de estudios descriptivos, estadísticamente rigurosos, el volumen y el nivel de implicación en el fenómeno y de lograr, a través del aspecto cualitativo, penetrar en la importancia psicológica y moral del problema acercándose a la comprensión del mismo desde una perspectiva que confiere alto valor científico a la investigación que se realiza.

Por eso, el presente trabajo merece ser leído con atención, pues a través de él podemos saber, tanto en su expresión numérica, como en sus detalles personales, cuál es, a ciencia cierta, la importancia del fenómeno de la violencia escolar y juvenil que afecta y aqueja a los y a las jóvenes del Estado de México. Detalles sobre las características económicas y socioculturales de las comunidades estudiadas darán al lector en español, sea cual sea su origen, una idea más precisa de lo que aquí se ha analizado. Este documento proporciona una importante información sobre la gravedad del problema en un país tan importante para la comunidad latinoamericana porque en él se dan parámetros económicos, antropológicos, sociales y culturales, en gran parte compartidos con el resto de los países del continente. Por eso, y por el cuidado exquisito que la autora ha puesto en la redacción de este informe de investigación, el trabajo de Luz María Velázquez es una obra recomendable para todo aquel investigador, académico, político o sociólogo que se interese por el estudio riguroso de la violencia escolar y juvenil.

ROSARIO ORTEGA¹ Y ROSARIO DEL REY²

¹ Es doctora y catedrática de Psicología en la Universidad de Córdoba, España. Correo electrónico: ortegarui@uco.es
² Es doctora y profesora colaboradora en la Universidad de Sevilla, España. Correo electrónico: delrey@us.es

PRESENTACIÓN

La publicación de un libro hecho en México que aborda la cuestión de la violencia en la escuela es un acontecimiento que hay que saludar con satisfacción. Mientras que el problema de la violencia atañe a todos los agentes y a casi todas las instituciones escolares, son realmente escasos los intentos por abordar y escribir sobre el tema. Más aún cuando se trata de un estudio empírico que presenta un panorama de lo que acontece en algunas escuelas de nuestro medio.

Indudablemente, el tema no es muy grato. Las autoridades, en general, prefieren mirar para otros lados, por lo cual resulta excepcional que hayan facilitado el acceso a las escuelas donde se llevó a cabo la investigación aquí difundida. Y también es de destacar que apoyen la publicación y que esto sirva como ejemplo, porque hacen falta más investigaciones para contar con una base sólida a fin de poder pensar estrategias de intervención sobre este campo.

Este camino fue iniciado por nosotros (ver Furlán, Alfredo *et al.*, “Procesos y prácticas de disciplina y convivencia en la escuela. Los problemas de la indisciplina, incivildades y violencia” en Piña, Juan Manuel, Alfredo Furlán y Lya Sañudo, coords., *Acciones, actores, y prácticas educativas*, México, Comie, SEP y CESU, 2003, o en Furlan, Alfredo, Claudia Saucedo Ramos y Baudelio Lara García, coords., *Miradas diversas sobre la disciplina y la violencia en centros escolares*, Guadalajara, Universidad de Guadalajara, 2004, y más recientemente Aguilera García, Ma. Antonieta, Gustavo Muñoz Abundez y Adriana Orozco Martínez, *Disciplina, violencia y consumo de sustancias nocivas para la salud en escuelas primarias y secundarias de México*, México, INNE, 2007).

No sólo las autoridades suelen ser reacias a abordar estos lados oscuros del trabajo educativo, a pesar de estar preocupadas porque no se les vaya el tema de las manos y conscientes de que no falta quienes aprovechan cualquier resquicio para criticar a las instituciones. También los maestros, quienes están inquietos por el día a día, y sufren muchas veces las consecuencias

de los comportamientos agresivos de los estudiantes, son proclives a ventilar el tema. Sin dejar de reconocer que también hay profesores que agreden a los alumnos, como testimonia la presente investigación.

Resulta sorprendente encontrar la misma actitud entre los investigadores. Sin ir más lejos, en el Congreso de Investigación Educativa de noviembre de 2007 se presentaron no más de 10 ponencias sobre estos temas de un total de 900. ¿Por qué esta tendencia a evitar el complejo nudo de problemas que se asocian con la violencia, el consumo de drogas, el acoso entre pares, las conductas sexuales de riesgo? Porque no existe, en la cultura pedagógica, la predisposición a estudiar los fenómenos “patológicos” en un campo como el educativo, que está repleto de buenas intenciones y que requiere en todos los discursos tener un final feliz.

Es un tema difícil, además, porque tratarlo requiere un esfuerzo de concepción y de gran cuidado metodológico, sobre el cual hay un gran interés mediático. Involucra el tema de la inseguridad, porque toca la cuestión de qué tan segura es la escuela. Como se lee en esta investigación, la portación de armas en la escuela es un hecho reconocido, aunque en una proporción muy baja. Pero existe, y que no sucedan hechos sangrientos como en Estados Unidos, es más una circunstancia que ameritaría una explicación seria, que una consecuencia de una acción consciente de prevención, efectuada por el personal de las instituciones. Lo cierto es que la escuela ha dejado de ser un “santuario”, un territorio libre de violencia. Hoy no se cuenta con límites bien definidos que diferencien claramente lo que sucede dentro de la institución y lo que acontece en su entorno, que se filtra en ella de múltiples maneras.

Los alumnos están preocupados porque ven cotidianamente estos problemas, y sienten que el personal de la escuela tiene muchas dificultades para actuar y controlar estas situaciones. Es notable que un pequeño grupo entre los estudiantes que contestaron el cuestionario, haya agradecido las preguntas que se hicieron. Y que alguien se interese por estos asuntos que sin duda dejan mal sabor de boca, pero que son una realidad dura sobre todo para los miles de jóvenes que asisten a nuestras escuelas. Me uno al agradecimiento por el esfuerzo realizado, y por lo que representa como oferta para ayudar a tener una visión más clara de la situación actual de nuestras instituciones educativas.

ALFREDO FURLÁN
Ciudad Universitaria, México
Febrero de 2008

PREFACIO

Jamás se da un documento de cultura sin que lo sea a la vez de la barbarie. No existe igualdad... en el mejor de los casos hay violencias igualmente grandes.

WALTER BENJAMIN
Tesis de Filosofía de la Historia

El cuerpo como campo de batalla versa sobre una parte muy particular y oscura de la convivencia suscitada (hacia el interior y entorno mismo) en las escuelas de nivel de secundaria del Valle de Toluca, Estado de México, seguramente la cara más consternante del vivir de los estudiantes, inmersos todos ellos como actores en la trama hiriente de la violencia, sea como ejecutor, víctima o simple y llanamente como espectador; denominándose a la trama, en el trance concluido, como la fuerza destructiva de la violencia en la escuela, se trata pues del lado oscuro de ésta, su cara menos presentable.

Se reporta una investigación de campo cuyos hallazgos son el producto de combinar la metodología cuantitativa con una de la escucha. Se recuperan las experiencias de 594 estudiantes de 18 secundarias del Valle de Toluca pertenecientes al subsistema SEIEM y 402 alumnos de ocho secundarias de la ciudad de Toluca pertenecientes al estatal; en total 996 alumnos de 26 secundarias del Valle de Toluca, con la finalidad de perfilar la biografía construida cuando se vive inmerso en un ambiente violento. Multiplicidad de voces estudiantiles relataron, sin omitir detalle, el dolor y la impotencia de ser víctimas o la incomodidad de mirar violencia, o por el contrario, con cinismo y despreocupación, si el que habló fue el ejecutor. Cada uno desde su posición recrea la narrativa de cómo se gesta la violencia en la escuela.

El libro se compone de dos capítulos; en el primero se detalla el estado del conocimiento de la violencia entre iguales, cuyo término en inglés es *bullying*; la revisión se hace en tres niveles: internacional, nacional y estatal. Ahí mismo se describe el estado del arte de la violencia entre desiguales, como es el caso del abuso y maltrato de adultos hacia alumnos en los espacios nacional y estatal. Para finalizar este capítulo se describen y explican las consideraciones teóricas y metodológicas seguidas para generar la información.

En el capítulo segundo, se presentan de manera separada los resultados cuantitativos de los cualitativos. Un primer apartado contabiliza los resultados obtenidos vía COVER (Ortega y Del Rey, 2005) en cuatro dimensiones: condiciones de vida; valor personal y sociabilidad; actitudes y conductas de riesgo, e implicación directa en violencia. En un segundo apartado, se muestran relatos de experiencia de los alumnos con la violencia. Sobre el tema se incluyen siete subapartados: violencia intrafamiliar; violencia en la calle; violencia entre pares; los actores de la violencia; violencia y abuso de adultos hacia alumnos; drogas, y la construcción mediática de la realidad.

En el capítulo tercero se describe una propuesta metodológica basada en el aprendizaje en espiral que posibilita la gestión de una comunidad en el salón de clases, a partir del desarrollo de estrategias de intervención agrupadas en tres ámbitos de acción distintos: la contención, la formación y transformación de las interacciones sociales que garanticen un clima favorable al diálogo, la equidad, la inclusión y el respeto a la diferencia y a la dignidad. Finalmente, se ofrecen las conclusiones a las que se llegó en esta investigación.

La presente publicación fue realizada como parte del proyecto Estilos de vida estudiantil, desarrollado por mí en la línea de investigación Educación, sociedad y cultura, del Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México (ISCEEM).

Mi agradecimiento infinito al licenciado Rogelio Tinoco García, por el apoyo recibido para realizar la investigación y la apertura intelectual para publicarlo. Extiendo mi gratitud al maestro Ranulfo Vivero, quien me abrió las puertas de las ocho escuelas secundarias estatales. A la maestra María Cota: con profesionalismo transformó el reporte de investigación en una bella pieza bibliográfica. En el trabajo de campo conté con la colaboración de las licenciadas Verónica Lechuga Elías, Ivonne Ordaz García, Laura Morales Rojas y María Ivett Zamudio Salgado, así como del ingeniero Alejandro Sánchez Galindo, quien hizo valiosas sugerencias al manuscrito.

**CONSIDERACIONES TEÓRICAS
Y METODOLÓGICAS**

Panorama general

La inseguridad es un fantasma que acompaña al hombre del siglo XXI, sin distinción de cultura, clase social o tipo de economía; la violencia en sus diversas manifestaciones está presente en todas las sociedades contemporáneas.

Dada esta situación universal sería ingenuo pretender que la escuela sea resguardada por sus muros aislándola de la violencia estructural que realmente la asola con su carga de dolor, resentimiento, odio y guerra camuflada. La violencia en la escuela se ha convertido en un fenómeno cotidiano, recurrente y constitutivo de la cultura escolar, pocos son los que se salvan de no contar con alguna experiencia cercana o de contacto con ella.

La escuela no está al margen de las tensiones sociales y cada vez son más frecuentes y crudos los episodios violentos en los escenarios escolares. De ahí que se ha empezado a llamar este fenómeno (de cotidianización de la violencia) como la invasión a la escuela o penetración de la calle en la escuela.

El vocablo violencia proviene del latín *vis, bias* en griego, que significa energía, poder, potencia; remite a la *dynamis* griega. La violencia es una fuerza,¹ se trata entonces de un fenómeno universal inherente a los procesos vitales. Según Rojas Marco (1996:11) la violencia equivale al uso intencional de la fuerza física en contra de un semejante, con el propósito de herir, abusar, robar, humillar, dominar, ultrajar, torturar, destruir o causarle la muerte.

¹ Juliana González (1998:139) señala: "lo específico de la violencia, lo definitorio de ella, es el ser fuerza indómita, extrema, implacable, avasalladora, poder de oposición y trasgresión: Ella es sólo uno de los recursos de la fuerza humana, el más primitivo, impulsivo, rudimentario y brutal. Es inseparable de la agresividad, de la destrucción y se halla siempre asociada a la guerra, al odio, a la dominación y a la opresión".

Un problema que han enfrentado los investigadores del campo, parte de la misma palabra violencia, pues ésta posee múltiples significados:

Violencia incorpora una gran diversidad de sentidos, definidos en términos históricos y culturales que cubren también una definición generalista y que incluye muchas situaciones, que van desde pequeñas infracciones y ataques a bienes materiales, hasta situaciones que representan riesgo para la propia vida. Pese a la complejidad del término y a la dificultad conceptual que lo rodea, existe un punto de consenso básico. Dicho punto consiste en que todo y cualquier acto de agresión física, moral o institucional dirigido contra la integridad de uno o de varios individuos, es considerado acto de violencia (Abramovay, 2005: 5).

La violencia está presente cuando los seres humanos se ven influidos de tal manera que sus afectos, cuerpo y mente, se ven disminuidos. Galtung (1995: 26) señala que existen diversas clases de violencia tales como: 1) violencia física o psicológica; 2) violencia positiva o negativa; 3) violencia estructural o indirecta; 4) violencia deliberada, o no deliberada; 5) violencia manifiesta o latente. Entiende la violencia estructural como los modos de vida de la miseria, de la pobreza, de la marginación, de la corrupción, los horizontes de lúgubres expectativas en que viven millones de personas que no podrán desarrollar el potencial de realizaciones que hipotéticamente serían factibles si no hubiese estas condiciones estructurales. En todos los casos la violencia obstaculiza la autorrealización humana.

¿Por qué los seres humanos apelamos a la violencia? Es una pregunta que ha recibido respuestas distintas, las teorías explicativas pueden agruparse en tres: 1) *Attachment theory*. Dentro de esta teoría la ausencia de afecto y calidez emocional en la crianza, resulta responsable de la violencia; 2) Teoría del aprendizaje vicario. Su principal postulado se resume así: “se aprende a ser violento”. Es decir, el desarrollo en escenarios domésticos, escolares y sociales violentos resulta el responsable de la violencia; 3) Teoría de modelos de crianza inconsistentes. Disciplinas laxas o extremadamente duras e incoherentes, estimulan la respuesta violenta. Esta última teoría encuentra que las víctimas desarrollan un apego pernicioso (Ortega, 2005b).

Es necesario reconocer que existen diversas violencias, un primer desglose de este concepto en la escuela, nos arroja por los menos dos grandes grupos:

1. Violencia entre iguales, como en el caso del *bullying*.²
2. Violencia entre desiguales, como en los casos de abuso de poder, de autoridad, maltrato por adultos, etcétera.

VIOLENCIA ENTRE IGUALES (*BULLYING*)

En primer lugar hablaremos de la violencia entre iguales. Intimidación, acoso, maltrato, hostigamiento, victimización entre iguales o *bullying* son diferentes nombres para referirnos al “deseo consciente y deliberado de maltratar a una persona y colocarla en tensión. Esta intimidación muchas veces es vista como un abuso de poder sistemático” (Hayden y Blaya, 2002: 72) y puede manifestarse de forma:

- 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 mochilas, calculadoras, celulares, tarea, ropa, etcétera.
- 6) Sexual: al afectar comportamientos, actitudes y percepciones erótico-sexuales.
- 7) *On line*: el maltrato se realiza a través de las tecnología de la información y comunicación.

Toda violencia es una brutalidad, ya que contamina el clima escolar, sus características son:

- 1) Intención sostenida de dañar.
- 2) Desequilibrio de poder físico, psicológico o social.
- 3) Persistencia de la agresión en la dinámica relacional.

² *Bullying* es una palabra inglesa que ha sido aceptada a nivel mundial para referirse al acoso entre compañeros. El *bullying* es definido como un 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, 2000b).

4) Perversión moral que daña a la víctima, al agresor y a los espectadores.

Puedo agregar además que:

Hay una relación directa entre un clima escolar polarizado a la violencia y el ausentismo, la reprobación, el cambio de hábitos (dejar de ser buenos alumnos, para pasar al mediocre, pero invisible campo de los alumnos regulares), hasta llegar al abandono temporal y definitivo de la escuela (Velázquez, 2004: 65).

Como puede observarse, se acumulan evidencias de que un clima escolar propenso a la violencia contribuye de manera espectacular al descenso de la calidad educativa al menos en dos maneras:

- a) Disminución del circulante cognoscitivo; generándose un clima escolar impregnado de mediocridad.
- b) Abandono temprano tanto institucional como del sistema escolar.

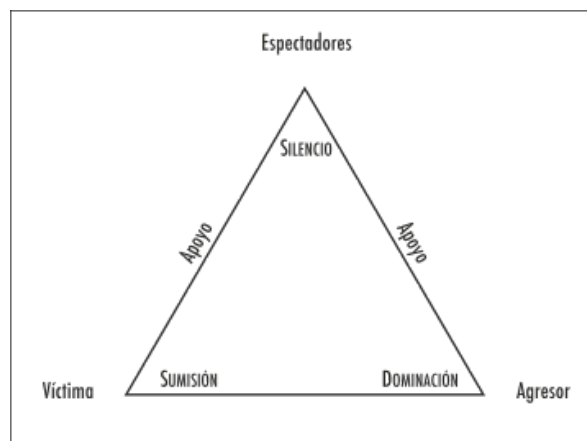
Tabla 1		Las consecuencias de la violencia	
Corto plazo		Largo plazo	
Víctimas	Agresores	Víctimas	Agresores
Baja autoestima	Prepotencia	Depresión (Ortega, 2005b)	Conducta antisocial y delictiva (Ortega, 2005b)
Sentimientos de culpa, vergüenza, humillación y ofensa	Escaso rendimiento académico	Fracaso escolar	Repetición de conducta violenta en el hogar y trabajo (Ortega, 2005b)
Inseguridad	Carácter insolente y dominante (Ortega, 2005b)	Neurosis de angustia (Ortega, 2005b)	Fracaso laboral (Ortega, 2005b)
Bajo rendimiento	Mentiroso (Ortega, 2005b)	Riesgo de suicidio	
Timidez		Miedo de asistir o estar en la escuela	
Ansiedad		Pérdida de confianza en sí mismo, semejantes e instituciones	
Resignación		Síndrome de no ser querido	
		Rebeldía, reproducción de conductas violentas	

Fuente: diversas investigaciones de Ortega (2005b) y Velázquez (2004-2005, 2007).

La intimidación entre compañeros o *bullying* es un fenómeno que decrece con la edad y que afecta de manera distinta de acuerdo al género. Las mujeres resultan menos afectadas que los hombres, pero son las mujeres quienes más episodios de violencia reconocen. Además, cuando ellas experimentan la violencia como espectadoras, tienden a intervenir. Mientras que los hombres se inclinan a ejercer un papel activo como instigadores, la mayoría permanece en un estratégico lugar de silencio. La intimidación es un fenómeno que aparece temprano y que disminuye paulatinamente conforme se avanza en los niveles educativos. Si bien los episodios violentos decrecen, se observa un incremento en la gravedad (en primaria más episodios de *bullying*; en secundaria menos frecuentes, pero más graves). La mayoría de los estudios coincide en que las formas de violencia que afectan en la escuela son, en orden jerárquico: la verbal, la física, la relacional y los robos. Los lugares vulnerables para el *bullying* son: los patios de recreo, pasillos, entradas y salidas de la escuela, los baños y el aula.

En todo episodio de violencia se presentan tres figuras: la víctima, el ejecutor y el espectador o espectadores. Estos últimos juegan un papel relevante, pues su posición puede variar de acuerdo a su grado de participación recorriendo el amplio espacio de otorgar apoyo a la víctima o inclinándose a favor del ejecutor, en este caso se trata del instigador, aunque generalmente se resguardan en la protegida zona de silencio: mientras que el agresor y la víctima guardan una relación de dominio-sumisión, la cual se esquematiza en la siguiente figura.

Figura 1



Salmivalli *et al.* (1996: 3) refina aún más esta trilogía, la autora encuentra que en cualquier acción intimidatoria se desempeñan, por lo menos, seis roles: intimidadores–líderes (toman la iniciativa de la intimidación); intimidadores–seguidores (se juntan con el líder); los reforzadores (incentivan a los intimidadores y se ríen de las víctimas); los defensores (defienden a la víctima); los circunstantes (se mantienen al margen), y las propias víctimas (las cuales también pueden ser subdivididas en pasivas o agresivas).

EL CÍRCULO DE BULLYING DE OLWEUS

El *bullying* se constituye como una interrelación social perversa en la cual se juegan diferentes roles. En la imagen de abajo se observa que no hay una sola manera de comportarse en una situación de maltrato entre compañeros. En el centro de la acción se localiza la mente maestra que genera la intimidación contra una víctima incapaz de defenderse, y a su alrededor se despliega una amplia gama de implicación diversa y contrastante. Entre los roles que se pueden desempeñar se localizan, además del acosador, la víctima, que puede comportarse de manera activa o pasiva; el instigador (o instigadores) y la comunidad de espectadores, que puede ir desde el observador indiferente o compasivo, hasta un observador indignado con el abuso de poder del victimario y que opte por otorgar su apoyo a la víctima. El papel de la comunidad de espectadores es crucial para la perpetuación o cese de la violencia, pues ello dependerá de que apoyen al agresor o a la víctima.



Ilustraciones: Daniela Limón.

Los roles

El intimidador

El intimidador-líder es la mente maestra que inicia el *bullying* (de *bully*, palabra traducida al español como brabucón o rufián), aquel que toma la iniciativa de la intimidación y maltrato sobre sus compañeros. Pretende imponer su dominación a partir de la humillación y exclusión de algunos de ellos. El mensaje que envía al resto de los espectadores es: “ve lo que te puede pasar”. En la mayoría de los casos este rol es desempeñado para ocultar la propia indefensión y previa victimización.



La víctima

Hay dos formas de ser víctima: activa o pasiva, en función de la forma en que se recibe la intimidación, respondiendo con agresión o bien permaneciendo en la inacción y aceptado la ofensa con sumisión y débil o nula protesta, lo que la lleva inexorablemente a verse atrapada en ciclos continuos de vergüenza persistente. Ante su necesidad de ser aprobada, se afana en que los otros tengan una opinión favorable de ella, a menudo acepta la intimidación, porque piensa ingenuamente que así será finalmente aceptada; no obstante, consternada suele preguntarse: ¿quién es peor? ¿él o ella por abusar, o yo por no resistirme?

Los instigadores

El instigador o instigadores son seguidores que apoyan al acosador con sus risas y sus provocaciones. Su sola presencia hace que el abusador se envalentone frente a la víctima. Igualmente se les denomina cómplices del acoso (Chew, 2007), ya que se trata de alumnos reforzadores (Salmi-

valli, 2007) que participan directamente en las diferentes manifestaciones del *bullying*. En el *bullying* físico, generalmente son los que detienen a la víctima mientras el acosador impone su fuerza física, o bien los que avisan de la presencia de adultos: los clásicos que “echan aguas”. En el resto de manifestaciones de *bullying*, este rol lo desempeñan alentando con sus palabras el desprecio y antipatía hacia la víctima.



Los observadores

Los chicos que les gusta mirar son espectadores circunstantes (Salmivalli, 2007), si bien se mantienen al margen, permanecen en la escena donde se despliega el acoso. En cambio los chicos que observan despreocupados son los que suelen exclamar frases como “no es asunto mío” o “no es de mi incumbencia”. A este rol Chew (2007) le llama espectador desacoplado por su desinterés en el maltrato, ya que una vez iniciado el maltrato en cualquiera de sus manifestaciones, al cabo de pocos instantes simplemente deja de mirarlo.



Los posibles defensores

El defensor pasivo es un rol ejercido por quienes rechazan la intimidación y el hostigamiento que ejercen los victimarios en contra de sus compañeros; no obstante, en la mayoría de los casos no demuestran su desaprobación: son chicos con sentido de la justicia, están conscientes de la humillación y del atentado a la dignidad de la víctima, pero lamentablemente parecen carecer de las herramientas sociales para manifestarse en contra del acoso.



El rol del defensor activo es desplegado por quienes definitivamente muestran su desaprobación por el acoso que los intimidadores practican contra sus compañeros y son capaces de expresar su desagrado y colocarse del lado de las víctimas. Se trata de chicos y chicas que no se dejan impresionar por las bravuconadas del victimario ni por la presencia de sus acompañantes, actúan de acuerdo con sus convicciones sobre la justicia y lo que es correcto o no, y suelen apoyar a las personas observando el principio moral. “Los héroes son personas que actúan cuando la mayor parte de la gente no hace nada” (Zimbardo, 2012).



El siguiente cuadro sintetiza los roles desplegados en el círculo de *bullying* de acuerdo con Olweus (2010), Salmivalli *et al.* (1996) y Chew (2007):

Roles en el círculo de <i>bullying</i>		
Olweus (2010)	Salmivalli <i>et al.</i> (1996)	Chew (2007)
Víctima (estudiante que recibe el <i>bullying</i>)	Víctima pasiva, cuando no opone resistencia; y víctima activa, cuando responde al acoso de manera violenta	Víctima
Instigados	Intimidador-seguidor, se junta con el líder	
Chicos que les gusta mirar	Circunstante, espectador que se mantiene al margen	Seguidor pasivo, parece disfrutar mirando el acoso; sin embargo, no toma ninguna acción
Observador despreocupado		Espectador desacoplado, no parece interesado y deja de mirar el acoso
Defensor	Defensores, defienden a la víctima	Defensor activo, muestra su desagrado por el hostigamiento y trata de ayudar a la víctima

Y tú, ¿qué papel juegas dentro del círculo de *bullying*: ¿intimidador-líder? ¿la víctima? ¿acaso el instigador? ¿o eres de los que les gusta mirar, de los que dicen: “no me importa”? ¿o de los que apoyan a la víctima? Cambia la situación, que tu acción sea a favor de la convivencia.

EL ESTADO DE LA CUESTIÓN SOBRE MALTRATO ENTRE IGUALES

Internacional

La investigación mundial sobre violencia en las escuelas tiene ya tradición en países como Reino Unido, Francia, Japón, España, Canadá y, más recientemente, Brasil. Los hallazgos de estos estudios dan cuenta de una realidad impactante, por ejemplo, Olweus (1996:30) afirma que uno de

cada siete alumnos en Noruega es víctima o participa en conductas de acoso. Romans (2000:84) menciona: “en España 40 por ciento de los niños y adolescentes confiesa sentirse víctima de la violencia en el contexto escolar”. Por su parte, Ortega (2005b) reporta: “entre 15 y 35 por ciento del alumnado se ve involucrado en actitudes y comportamientos intimidatorios, abuso de poder y exclusión social; y entre 2 y 15 por ciento puede ser víctima y agresor de prolongada, cruel y oculta violencia”. En Canadá, Mac Donald (1999:130) encontró que “31 por ciento de los estudiantes (de sexto a noveno grado) había sido víctima de agresiones de sus compañeros, 29 por ciento había recibido amenazas y 16 por ciento había sufrido una paliza mientras estaba en la escuela”. En Francia, Debarbieux y Blaya (2002: 110) estiman:

La prevalencia de maltrato entre iguales es cercana a 10 por ciento, sin embargo, en los Lycées Professionnels (colegios de enseñanza secundaria, 15 a 19 años) se encontró que 39 por ciento ha sido víctima de abuso verbal, 14 por ciento de violencia física y 15 por ciento de robos o intentos de robo. En Italia, 22 por ciento de los alumnos de secundaria obligatoria declaró haber sido víctima de agresión. En Reino Unido, en lo que se denomina Proyecto Sheffield, refleja que el porcentaje de alumnos que se reconoce como víctima es de 10 por ciento y de 4 por ciento para los agresores.

Smith y Sharp (1994:25) encontraron “la frecuencia con la que se produce la violencia al ir o venir de casa al colegio es menor de la mitad de la que se produce dentro de la escuela”. En Estados Unidos, alrededor de 30 por ciento de los estudiantes de siete a 17 años de edad afirma haber observado maltrato; 23 por ciento confirma haber participado personalmente.³ La matanza en 2007 de estudiantes en la universidad de Virginia Tech, en la cual el alumno Cho Seung-Hui disparó contra 32 pupilos y después contra sí mismo, nos habla de la generalización de episodios violentos a todos los niveles educativos en ese país.⁴

³ En Estados Unidos, el Servicio Secreto manifiesta que 71 por ciento de los asesinatos cometidos en los institutos de bachillerato, en el lapso comprendido entre 1974 y 2000 fueron protagonizados por jóvenes que habían sufrido maltrato a los seis meses previos al asesinato.

⁴ Estados Unidos cuenta lamentablemente con una serie de episodios de violencia masiva. Austin, 1966; 16 estudiantes fueron masacrados; en Columbia: 12 estudiantes fueron muertos por dos de sus compañeros. Alan Fox, profesor de justicia de la Northeastern University, afirma que cinco son los factores que caracterizan a los autores de los tiroteos masivos: 1) Tienen una larga historia de frustración y fracaso, y muy poca habilidad para asimilar las desilusiones de la vida. 2) Se exculpan, frecuentemente, quejándose de que los demás no les dieron una oportunidad. A veces argumentan que su grupo étnico o racial no recibe el favor que otros sí. 3) Carecen del soporte emocional de amigos y familiares: “siempre parecía un solitario”. 4) Generalmente hay un evento precisamente que ellos viven como catastrófico. Éste es casi siempre una desilusión mayor: la pérdida de un empleo o el rompimiento de una relación. Las masacres en prepas y universidades, a menudo son sobre obtener una calificación que creen merecer.

Nacional

En México se desconocen las cifras, pero por estudios locales sabemos que el problema existe. Por ejemplo, Villatoro (1977:19) afirma: “aunque la mayor parte de los adolescentes estuvo de acuerdo con que su escuela es un lugar seguro, 16 por ciento mencionó a sus compañeros como peligrosos”.⁵ Matsuí y Sánchez (2000:6) investigando a jóvenes jaliscienses, reportaron: “10 por ciento tiene problemas con los pares”. Un año más tarde, Matsuí *et al.* (2001) encontraron que los estudiantes de preparatoria mostraron mayor problemática en el uso de su tiempo libre y en las relaciones con los pares.

Recientemente Unicef en México publicó un estudio, el cual concluye: “14 por ciento de los adolescentes ve en la violencia de grupo una razón para dejar la escuela y 11 por ciento más afirma que la intimidación por parte de los profesores es causa de deserción”.

Por otra parte, una encuesta de la SEP reporta que 37 por ciento considera que su escuela no es segura y 28 por ciento que afuera de su colegio hay muchos asaltos.⁶

Estatal

Velázquez (2002: 25, 2004: 53, 2005: 739) encontró en diversas poblaciones del Estado de México que la intimidación entre compañeros es una experiencia temprana, profunda y constante para un buen sector de la población estudiantil.

En el 2006, con una muestra de 400 alumnos de ocho escuelas secundarias ubicadas en la zona suroeste de la ciudad de Toluca, con un intervalo de confianza de 95 por ciento halló: 58 por ciento había sido insultado, 43 por ciento robado, 27 por ciento amenazado, igual propor-

5) Tiene acceso a un arma con suficiente poder como para satisfacer su necesidad de venganza. Fox también señala como factores detonantes la feroz competitividad de la sociedad estadounidense contemporánea y el desarraigo (muchos de los asesinos masivos son personas que han cambiado de residencia y abandonado sus raíces). Hans Magnus Enzensberger en *El perdedor radical, ensayo de los hombres del terror*, disecciona la personalidad de los tiradores solitarios y dice: “El perdedor radical... se aparta de los demás, se vuelve invisible, cuida su quimera, concentra su energía y espera su hora... lo que piensan de él los que lo rodean no le es suficiente para radicalizarlo. Él mismo tiene que aportar su grano de arena y convencerse de que realmente es un perdedor y nada más. El motivo que provoca el estallido suele ser del todo insignificante. Resulta que el violento es extremadamente susceptible en lo que se refiere a sus propias emociones. Una mirada, un chiste, son suficientes para herirlo. No es capaz de respetar los sentimientos de los demás, pero los suyos son sagrados para él: 'por fin, el perdedor radical es amo de la vida y la muerte, después se ajusticia a sí mismo'. Los padres, vecinos y maestros no habían notado nada”.

5 Esta investigación sobre consumo de drogas, alcohol y tabaco se realizó con estudiantes del Distrito Federal. Además del porcentaje arriba señalado, una proporción importante, 33 por ciento, reportó sentirse inseguro fuera de la institución académica ya que indicó “hay muchos asaltos cerca de la escuela”.

6 Los resultados de Unicef y encuesta SEP fueron publicados en el periódico *Reforma*, 21 de noviembre del 2006, sección ciudad.

ción (27 por ciento) había sido excluido, 24 por ciento admitió haber sido golpeado y 4 por ciento había sido víctima de abuso sexual, 13 por ciento sintió miedo de ir a la escuela, 7 por ciento admitió portar armas al ir a la escuela y 4 por ciento reconoció haber utilizado armas en peleas (Velázquez, 2006: 34).

Un año después, en una zona distinta, con la población estudiantil de dos escuelas secundarias localizadas al norte de la ciudad de Toluca, se detectó que el porcentaje de quienes son victimados por sus compañeros fluctúa entre 24 y 61 por ciento, excluyendo la agresión sexual que desciende a 4.57 por ciento.

Continuando con la encuesta, 26.77 por ciento admitió maltrato por parte de algún compañero(a), 23.74 por ciento se ha sentido amenazado, 56.61 por ciento lo robaron en la escuela, 61.39 por ciento fue insultado, 25.92 por ciento se sintió excluido, 3.34 por ciento había sido abusado sexualmente por algún compañero, 16.5 por ciento había sentido miedo de ir a la escuela, 5.45 por ciento portó armas al asistir a la escuela, 6.61 por ciento utilizó armas en peleas. En este caso, el porcentaje de los que utilizan armas supera al de portación de las mismas, es decir, los que las ocupan no necesariamente las llevan, sino más bien hay “préstamos”. Otros datos destacables son: 20.12 por ciento ha sido golpeado por sus padres, 19.4 por ciento ha sido insultado por sus profesores, 78.79 por ciento admite que le cuesta trabajo expresar sus sentimientos y 37.86 por ciento ha pensado que él no vale nada, de los cuales 18.83 por ciento pertenece a una banda (Velázquez, 2007: 31-37).

En la tabla 2 se comparan los resultados encontrados en estas dos poblaciones. De acuerdo con estas cifras, el porcentaje de los que admiten haber abusado sexualmente (4.57 por ciento) es comparablemente más alto que el de las víctimas (3.34 por ciento), con un rango de diferencia de 1.23 por ciento (zona norte) y (4 por ciento) víctimas versus (7 por ciento) victimarios, rango de diferencia 3 por ciento (zona suroeste), lo cual nos habla de la relativización de la violencia por parte de los ejecutores. Sólo en dos aspectos las víctimas superan a los victimarios. Las primeras se sienten más amenazadas y excluidas de lo que aceptan los segundos.

Estos fríos datos nos interpelan para extender la investigación de esta problemática a un ámbito estatal. Es importante estudiar la violencia en la escuela porque socava la convivencia y aniquila el potencial de realización de los alumnos. Los climas escolares impregnados por ésta son fácilmente detectables debido al evidente deterioro de las relaciones personales, dado

que implica, como dice Benjamín (1998), la destrucción de la capacidad de obrar que un individuo tiene por parte de otro sujeto.

Pero los pares no son los únicos que violentan el ámbito escolar como lo veremos en el siguiente apartado.

Tabla 2**Diferencia entre los índices de víctimas versus victimarios en las poblaciones escolares de la zona suroeste y norte de la ciudad de Toluca**

Condición	Zona Suroeste (El Seminario) 2006			Zona Norte (La Mora) 2007		
	Víctimas %	Victimarios %	Diferencia	Víctimas %	Victimarios %	Diferencia
Maltratado	24	39	15	26.77	35.74	8.97
Amenazado	27	19	-8	23.74	21.14	-2.6
Robado	43			56.61		
Insultado	58	68	10	61.39	66.43	5.04
Excluido	27	21	-6	25.92	21.42	
Abuso sexual	4	7	3	3.34	4.57	1.23
Portación de armas		7			5.45	
Utilización de armas		4			6.61	
Miedo de asistir a la escuela	13			16.5		

Fuente: Velázquez (2006 y 2007).

VIOLENCIA ENTRE DESIGUALES

La violencia entre desiguales abarca una gran cantidad de comportamientos donde el abuso de poder, autoridad y maltrato se da por parte de los adultos hacia los alumnos. 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 (no salir al baño, o al recreo, hacer doble tarea, colocar orejas de burro, suspender al alumno varios días, bajando puntos de la calificación o de la escala), e incluso, castigos de tipo corporal, los más frecuentes son: gisazos, reglazos, borradorazos, golpes en las yemas de los dedos, etcétera. La mayor parte de las veces esta violencia en la escuela queda olvidada, ya sea porque los alumnos guardan silencio, o bien porque cuando la declaran son ignorados por padres y profesores.

La impunidad de los profesores violentos ha sido denunciada por Galeana (1997:140) que al buscar a la infancia desertora encontró que 75 por ciento había sido víctima de:

Maltrato escolar, físico o emocional, por parte de sus profesores, con repercusiones en la autoestima personal, el interés y la confianza en la escuela por parte de los alumnos. No obstante, en el uso del método de “la letra con sangre entra”, ninguno de los profesores recibió sanción alguna. Evidentemente, los niños maltratados sintieron rechazo hacia los maestros que ejercieron actos de violencia en contra de ellos y eso les fue quitando la motivación y el entusiasmo para seguir estudiando.

Gómez Nashiki (2005) sustenta la tesis siguiente: existe una violencia institucional, entendida como: “la violencia que se vive en las escuelas resulta ser en la actualidad un fenómeno normal ante los ojos de los actores educativos, lo cual permite que la violencia se reproduzca y perpetúe en los escenarios escolares”. Sobrevivir en la escuela fue el argumento de los profesores investigados por este autor al cuestionarlos sobre el por qué recurrían a la violencia contra sus alumnos (Gómez Nashiki, 1996:229).

Por mi parte, a través de una metodología cualitativa encontré una alta frecuencia de utilización de recursos violentos por parte de los adultos hacia los alumnos, tanto en su forma verbal como física. El mayor porcentaje de estos casos en la escuela se presenta así: 67 por ciento de los reportes se ubica en la primaria; seguido, bastante lejos, por la secundaria, 15 por ciento; en tanto que la preparatoria concentra 11 por ciento y, finalmente, preescolar registra 8 por ciento. En conclusión, mientras menor sea la edad de los alumnos es más probable sufrir atropellos por parte de profesores, siendo los de primaria quienes resultaron los más violentos del sistema educativo (Velázquez, 2005:755).

En 10 escuelas secundarias de dos zonas distintas de la ciudad de Toluca, se encontró: 20 por ciento de los alumnos reconoció haber sido insultado por un profesor, 6 por ciento comentó haber sido golpeado y 2 por ciento afirmó haber recibido propuestas por parte de profesores para sostener relaciones sexuales. Los estudiantes otorgaron mayor confianza a sus pares respecto de los adultos, sólo 62 por ciento pide ayuda a los profesores versus 84 por ciento que acude a compañeros; además 92 por ciento muestra una escasa confianza en la justicia y cuerpos policiacos y exhiben un total convencimiento acerca de la corrupción de los agentes de la ley (Velázquez, 2006/2007).

Estas cinco investigaciones muestran que los alumnos constituyen un sector vulnerable. Por lo tanto, es necesario conocer los índices de abuso verbal, físico y sexual por parte de adultos.⁷

Consideraciones teóricas

Esta investigación se sustenta en una categoría temática: violencia en la escuela, la cual se esfuerza en captar y devolver la manera en que los actores perciben las diversas manifestaciones de violencia: simbólica, de incivildades y física. Abramovay (2003: 18) consideró que la historia de la violencia en la escuela —así como muchas otras formas de violencia— es la historia del descubrimiento paulatino de las víctimas, de aquellas personas “olvidadas por la historia”. Este descubrimiento acontece cuando, gradualmente, pasamos a reconocer lo que las víctimas tienen que decir, y aceptar, por tanto, su poder de colocar su sufrimiento en palabras. Las otras dos categorías clave son: convivencia e interactividad.

En la figura 2 se presenta la categoría convivencia,⁸ la cual significa *viviendo juntos en armonía*, se trata de una forma de gestión de la vida que implica comprender al otro. Desde el modelo ecológico asumido en esta investigación, la convivencia resulta de la confluencia de cuatro grandes dimensiones: condiciones de vida, valor personal y sociabilidad, actitudes y conductas de riesgo e implicación directa en violencia.

Interactividad. No podemos comprender el comportamiento de los alumnos: qué, cómo y por qué hacen lo que hacen y qué aprendizajes obtienen con ello, si no tenemos en cuenta, simultáneamente, cómo actúan los otros importantes en su vida (padres, profesores, compañeros, amigos, novios). Dentro del modelo ecológico se pone atención a las condiciones de vida; a la convivencia y sociabilidad; la violencia en el medio ambiente social; las creencias sociales y cívicas; y la violencia en la escuela o *bullying*.

Estrategia intersticial. Son aquellas estrategias de liberación, que el individuo pone en juego aprovechando la ocasión (Ferrarotti, 2001: 28).

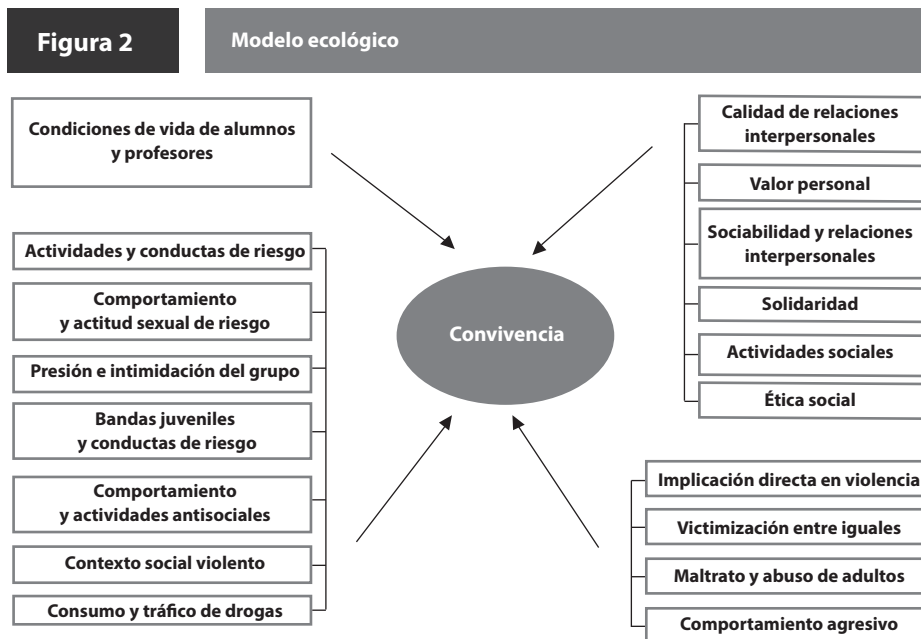
⁷ Sobre todo si tomamos en cuenta que entre el gremio de profesores se generaliza la representación de alumnos que cada vez son más violentos, retadores, groseros, provocadores, desobedientes, indisciplinados, irrespetuosos, descarados y cínicos. Esta representación es usada como argumento para defenderse de la acusación de ser profesores violentos.

⁸ Convivencia, palabra en español, ha sido adoptada por la comunidad internacional de estudiosos sobre violencia en las escuelas (Gittins C., 2005: 14).

Metodología

El problema de investigación

No entendemos con exactitud la dimensión del problema de la violencia en la escuela. Ignoramos qué aqueja a los alumnos de secundaria; desconocemos de qué manera un ambiente hostil contribuye para que los alumnos decidan abandonar sus estudios secundarios; no sabemos el tipo y naturaleza de las experiencias de riesgo que enfrenta un alumno de secundaria, por lo que es preciso determinar: ¿Qué modalidades de violencia se presentan en nuestras escuelas?



Fuente: Elaboración propia, 2008.

LOS OBJETIVOS

1. Investigación de campo que busca contar con datos cuantitativos y cualitativos para establecer los índices de experiencias de riesgo y violencia

en estudiantes de 18 escuelas secundarias⁹ de la coordinación 13 del Valle de Toluca, Estado de México.

2. Aportar información para comprender cómo es la convivencia de los alumnos de dichas secundarias en los contextos escolar y social inmediatos (escuela, colonia y hogar). El análisis incluye las condiciones de vida de los estudiantes, la imagen que tienen de sí mismos, las relaciones que establecen, sus experiencias de riesgo, además de su implicación directa en fenómenos de violencia interpersonal, ya sea entre iguales o con adultos.
3. Proporcionar un banco de información que permita hacer comparaciones con otros contextos tanto estatales, nacionales como internacionales.¹⁰ Una primera comparación la tenemos con una población local. Se obtuvieron resultados con una muestra de 402 alumnos de ocho escuelas secundarias de la coordinación 076 de la ciudad de Toluca, México, pertenecientes al subsistema estatal.

EL UNIVERSO DE ESTUDIO

El universo de estudio está compuesto por la totalidad de alumnos inscritos en las 18 escuelas secundarias generales (centros de trabajo) de la coordinación número 13 del Valle de Toluca, Estado de México. La matrícula para el ciclo escolar 2006-2007, ascendía a ocho mil 719 alumnos, de los cuales cuatro mil 534 son hombres (52 por ciento) y cuatro mil 185 mujeres (48 por ciento). Las escuelas pertenecen al sector público (gestionadas con fondos del estado, se encuentran ubicadas en cinco ciudades: Toluca, Metepec, Tenango del Valle, Almoloya de Juárez y Zinacantepec). La muestra se calculó considerando un error del 5 por ciento, es decir, contamos con un intervalo de confianza de 95 por ciento. Para obtener mayor certeza se acudió a la tabla Límites y precisión de confianza especificados para cantidades muestrales cuando se da en porcentajes (Yamane, 1979: 743); se obtuvo un cálculo, como era de esperarse, muy cercano al obtenido por la fórmula:

⁹ Es necesario aclarar que lo que se llama escuela secundaria administrativamente se denomina centro de trabajo, distinguiéndose el turno matutino del vespertino por contar con administración diferente, pese a ocupar el mismo espacio escolar (edificio); por lo tanto, se usará escuela como sinónimo de centro de trabajo.

¹⁰ Ortega *et al.* (2005: 789) evidencia el problema de no contar con datos comparables, esto es como consecuencia de la gran variedad de metodologías empleadas en la investigación sobre violencia: “los niveles de incidencia del fenómeno encontrados varían ampliamente en función de países y perspectivas por las que éstos se definen [...] en Europa fluctúa entre 2 y 10 por ciento en alumnos de primaria”.

$$n = N / 1 + (Ne)^2$$

Donde: n = tamaño de la muestra

N = tamaño de la población

e = tamaño del error.

Al despejar la fórmula:

$$n = 8\,719 / 1 + (8\,719) (.5)^2 =$$

$$n = 593.$$

Tabla 3

Composición de la muestra

	H	M	Total	%	1° grado		2° grado		3° grado		Total	
					H	M	H	M	H	M		
1	Almoloya de Juárez (1)	230	202	432	4.9	5	4	5	4	6	5	29
2	Almoloya de Juárez (2)	119	111	236	2.7	3	2	3	3	3	2	16
3	Metepec (1)	244	252	458	5.2	6	6	6	6	5	5	34
4	Metepec (2)	369	414	733	8.4	8	9	8	10	8	10	53
5	Metepec (3)	127	63	176	2.0	3	2	3	1	3	1	13
6	Tenango del Valle (1)	109	86	184	2.1	3	2	2	2	2	2	13
7	Tenango del Valle (2)	157	148	309	3.5	4	4	4	3	3	3	21
8	Toluca (1)	435	473	908	10.4	11	12	10	11	9	9	62
9	Toluca (2)	322	267	645	7.3	7	6	8	6	7	6	40
10	Toluca (3)	534	575	1109	12.7	12	13	12	13	11	13	74
11	Toluca (4)	420	338	758	8.6	11	8	10	8	8	6	51
12	Toluca (5)	354	315	625	7.1	9	8	8	7	8	6	46
13	Toluca (6)	82	79	134	1.5	2	2	2	1	2	2	11
14	Toluca (7)	82	79	134	1.5	2	2	2	1	2	2	24
15	Toluca (8)	240	183	437	5.0	6	4	6	4	5	4	29
16	Toluca (9)	149	143	314	3.6	4	4	3	3	3	3	20
17	Toluca (10)	142	120	302	3.4	4	4	3	3	2	2	18
18	Zinacantepec (1)	327	260	531	6.0	8	6	7	6	7	6	40
Total		4,534	4,185	8,719		111	101	104	94	96	88	594

Fuente: Cálculo hecho a partir de la información estadística proporcionada por la Dirección de Planeación Educativa de SEIEM, 2006.

LA MUESTRA

Como la población está distribuida de manera desigual por centro de trabajo fue necesario recurrir a una muestra estratificada. Cada grupo fue calculado tomando en consideración tres condiciones: matrícula por centro de trabajo, sexo y grado escolar.

La selección de los alumnos se asignó por muestreo aleatorio simple y se enlistaron por grado (primero, segundo y tercero) y por género (hombres y mujeres); una vez seleccionados se procedió a reunirlos en un salón. El instrumento para captar la información se aplicó simultáneamente al total de los seleccionados. Se administró en horario escolar por la investigadora y un equipo de tres asistentes; el tiempo requerido para la aplicación fue en promedio menor a una hora y el cuestionario se respondió de manera anónima.¹¹ El trabajo de campo se realizó en mayo-junio de 2007.

DE LOS INSTRUMENTOS PARA GENERAR LA INFORMACIÓN

Se aplicó el “Cuestionario sobre Convivencia, Violencia y Experiencias de Riesgo COVER” para alumnas y alumnos de secundaria el cual fue elaborado por Rosario Ortega y Rosario del Rey (2005). Se trata de un autoinforme conformado por 80 preguntas donde se exploran aspectos relacionados con la convivencia en las escuelas¹² (anexo 1). Desde un modelo ecológico se ha considerado que este factor es la confluencia de cuatro grandes dimensiones y cada una de éstas está compuesta por una serie de escalas que se enuncian enseguida:

- a) Dimensión: condiciones de vida. Se integra por una única escala, “Descripción” (8 preguntas).

¹¹ En la aplicación se dieron las siguientes indicaciones: 1. Ustedes han sido seleccionados al azar para responder este cuestionario sobre convivencia y violencia. 2. El cuestionario se aplicará en todas las escuelas secundarias del Estado de México. 3. El cuestionario se resuelve de manera anónima, porque lo que nos interesa es su punto de vista, experiencia y perspectiva. 4. Por lo tanto, no hay respuestas buenas ni malas. Lo que ustedes crean, sientan y piensan es lo correcto. 5. Respondan con sinceridad y honestidad. 6. Lean atentamente cada pregunta y asegúrense de no dejar ninguna sin responder. 7. Por favor, tengan en cuenta que violencia no solamente se considera: los golpes, la fuerza o las armas, también hay violencia simbólica o psicológica, esto es, cuando se utilizan palabras para ofender, humillar, lastimar o herir. Una forma de violencia la encontramos cuando se emplean chismes y rumores para desprestigiar a una persona. También cuando hacemos una campaña para aislar a una persona. Por ejemplo, cuando aconsejamos de manera sistemática “no te juntes con ella”, o utilizamos chantajes tales como: “no te juntes con ella (o él), porque ya no me juntaré contigo”.

¹² El cuestionario COVER ha sido aplicado en población estudiantil de España y Nicaragua.

b) Dimensión: valor personal y sociabilidad. Son seis escalas las que integran esta dimensión (23 preguntas):

- Escala 1. Autoconcepto y autoestima (5 preguntas).
- Escala 2. Expectativas de futuro (4 preguntas).
- Escala 3. Sociabilidad y relaciones interpersonales (3 preguntas).
- Escala 4. Solidaridad y apoyo mutuo interpersonal (3 preguntas).
- Escala 5. Creencias y actitudes sociales (4 preguntas).
- Escala 6. Civismo y ética social (4 preguntas).

c) Dimensión: Actitudes y conductas de riesgo. Se compone de seis escalas (en total 29 preguntas).

- Escala 1. Comportamiento y actitud sexual de riesgo (6 preguntas).
- Escala 2. Presión e intimidación del grupo (2 preguntas).
- Escala 3. Bandas¹³ juveniles y conductas de riesgo (4 preguntas).
- Escala 4. Comportamientos y actitudes antisociales (6 preguntas).
- Escala 5. Contexto social violento (7 preguntas).
- Escala 6. Consumo y tráfico de drogas (4 preguntas).

d) Dimensión: Implicación directa en violencia (20 preguntas distribuidas en tres escalas).

Escala 1. Victimización entre iguales. Se compone de las preguntas del cuestionario referidas a todos los fenómenos de violencia interpersonal estudiados desde la literatura científica y que pueden sufrir las y los alumnos de educación secundaria (8 preguntas).

Escala 2. Maltrato y abuso por adultos. En este punto se pregunta sobre experiencias de victimización por parte de adultos en la escuela y en casa (6 preguntas).

Escala 3. Comportamiento agresivo. En ésta se encuentran los mismos tipos de violencia que en la escala victimización de iguales, pero referidas a la experiencia de ser agresor (6 preguntas) (Ortega *et al.*, 2004: 793).

Los alumnos debieron de responder a una escala Likert (1-3) en función, o bien, de su grado de acuerdo (verdadero, más o menos o falso) o de la frecuencia de aparición de algunos episodios (muchas veces, pocas veces, nunca) en los últimos tres meses. El cuestionario COVER ocupa ambos lados de una hoja tamaño legal.

¹³ Las autoras hablan de pandillas juveniles, pero como en México el término más empleado es "bandas" se decidió cambiar el término en el cuestionario para evitar confusiones entre los sujetos de la investigación.

Para dar identidad a los números, además del cuestionario COVER, se solicitó a cada uno de los alumnos redactara una experiencia propia sobre violencia en cualquiera de las posiciones: espectador, ejecutor o víctima. El episodio de violencia relatado podría ser dentro o fuera de la escuela. La instrucción para esta parte fue: “Por favor, cuéntame un episodio violento, ya sea que lo hayas observado, o bien, participado. Narra dónde, cuándo, cómo. Puedes agregar cuantas hojas desees”.

Recurrir a los relatos de vida nos permite ingresar al mundo simbólico de los alumnos, y con Ferrarotti (2007: 37) pienso: “la vía de la subjetividad es la que permite reconstruir el alcance objetivo, esto es real, completo, de una conciencia de grupo y de época”. Los pequeños relatos pueden dar cuenta del espesor de la vida social.

Para Ferrarotti (1991: 162), las historias de vida permiten la comprensión de la sociedad sobre la base de dos elementos esenciales en su construcción: a) el actor social; b) la temporalidad, a través de la cual el individuo entra a formar parte de la historia transformándose en actor social. Se trata entonces de lo que en su libro *Tratado de sociología* llama “investigación de fondo”.

Acudir a los relatos de vida resulta una tarea arqueológica, pues se intenta “excavar en los aspectos menos conocidos y en las dimensiones de los sucesos que son generalmente ignorados o descuidados por irrelevantes” (Ferrarotti, 1991: 158); significa procurar “la recuperación y la plena reconquista de la interioridad; no como una evasión mitificadora, sino como profundización” (Ferrarotti, 1991: 166). En otras palabras, nos permiten acercarnos al problema humano; qué y cómo se vivenció y qué se comprende de ello, o como lo planteaba Dilthey (2000: 127): el espacio de identidad entre vida producida y vida comprendida.

Para “recuperar las experiencias humanas —dice Joutard (1999: 211)— ancladas con frecuencia en la vida cotidiana y microsociedad el enfoque cualitativo es insustituible”. Ya que pretendemos escudriñar lo que Dilthey (2000: 143) ha dado en llamar *la expresión de sí mismos*.

La decisión temeraria de combinar los enfoques cuantitativo y cualitativo la tomé siguiendo la argumentación de Ortí (1995: 87) acerca de la complementariedad de ambos enfoques en el análisis de la realidad social: una complementariedad por deficiencia.

La realidad concreta de la investigación social nos informa una y otra vez de la insuficiencia abstracta de ambos enfoques tomados por separado, pues los procesos de la interacción y del comportamiento personal implican tanto aspectos simbólicos

como elementos medibles. Mientras que el enfoque cualitativo de esos mismos fenómenos (significaciones de los discursos/sentidos de su proceso motivacional, etcétera) no es suficiente —en cuanto se supera el nivel de las observaciones localizadas— para determinar el marco “objetivado” de su extensión o frecuencia, tampoco su estatuto y protocolo metodológico como modelo de análisis social llegará nunca a satisfacer las exigencias de un modelo epistemológico autosuficiente, por lo que su complementariedad metodológica puede y debe concebirse como una complementariedad por deficiencia.

Creo que la confrontación entre los enfoques cuantitativo-cualitativo perjudica la generación de conocimiento nuevo en un campo problemático como lo es el de la violencia, por lo tanto, acudí a su complementariedad en el afán de alcanzar una síntesis dialéctica reconociendo mi condición de “sujeto en proceso” (Ibáñez, 1985: 269) abierto a la multidimensionalidad de lo real alcanzando una verdad que inevitablemente siempre se escapa.

Apelo a que las dos tradiciones (cuantitativa y cualitativa), en lugar de ignorarse mutuamente, se confronten y se entrecrucen, ya que según Bourdieu (1999: 532) *comprender y explicar son una sola cosa*.

¿Era necesario recuperar la voz del alumno? Sí, porque, entre otras razones, no sabemos nada de su interioridad respecto de su vida en la escuela. Y en el caso de la violencia ocurre que la voz de la(s) víctima(s) y espectador(es) casi siempre se silencia relegando al olvido la historia de la ignominia de ser víctima o testigo de una violencia que incomoda; por ello, el interés de otorgar la voz a los estudiantes para que en sus propios términos pongan su sufrimiento en palabras. Ninguna violencia tiene sentido, pero al narrarla se logra comunicar sentido a alguien, hallando cierta liberación y alivio, pues el proceso de comprensión incluye “encontrar las palabras, hablar por uno mismo y sentirse oído por otros. La voz sugiere relaciones: la relación del individuo con el sentido de su experiencia (y, por tanto, con el lenguaje) y la relación del individuo con el otro, ya que la comprensión es un proceso social” (Brizman, 1989:146). Es así como entendemos que el sentido de la propia historia parece no asomar sino hasta el momento de la narración.

La lectura de *Los hijos de Sánchez* me dio la pauta para seguir el método de narrativas múltiples, “ya que tiende a reducir el elemento de prejuicio del investigador, porque las exposiciones no pasan a través de él, sino que aparecen con las palabras de los personajes mismos” (Lewis, 1982: XXI).

Me aventuré, entonces, a penetrar en lo valioso de las narrativas tanto de la víctima como la del victimario y los espectadores con el propósito de multiplicar las perspectivas de los diferentes actores.

En el trabajo de campo me guíé por la recomendación de Malinowski (2001: 49) “el etnógrafo no sólo tiene que tender las redes en el lugar adecuado y esperar a ver qué cae. Debe ser un cazador activo, conducir la pieza a la trampa y perseguirla a sus más inaccesibles guaridas”. Esta actitud no representó ningún obstáculo para firmar un *contrato de confianza* (Bourdieu, 1999: 529) con los alumnos que incluía, como es de esperar, ganar su confianza, saber escuchar sin imponer, reducir al máximo la violencia simbólica que puede ejercerse desde la posición de investigador, mostrar interés en ellos, colocarse mentalmente en su lugar, entre otras.

Connelly y Clandinin (1995: 30-51) señalan que los criterios que debe satisfacer una buena narrativa son: claridad, verosimilitud, transferibilidad, economía, selectividad, familiaridad y plausibilidad. “Un relato plausible es uno que tiende a sonar verdadero. Es un relato del que uno puede decir: *puedo ver eso sucediendo*”. Otra condición exigida es que se constituya como una lectura que invite a otros “a mirar a donde yo había mirado y a ver lo que yo había visto. Ya que es lo particular y no lo general lo que desencadena la emoción, lo que mueve a la gente y lo que hace que aparezca la autenticidad”.

Los relatos de los estudiantes, como veremos a continuación, contienen fuerza expresiva si ésta es capaz de tocar al lector, si su capacidad emotiva es alertada, si comprende que las vivencias de algunos de sus contemporáneos son de sufrimiento extremo, entonces podemos aceptar que se han cubierto los requisitos exigidos por Goldschmidt (1999:27): “una buena etnografía debe satisfacer la condición siguiente: mostrar su capacidad de entrar en un mundo ajeno”.

Los resultados son, pues, el producto de combinar una metodología cuantitativa, *con una metodología de la escucha*. Parto del supuesto: enfrentamos un recrudecimiento de la violencia en la escuela, aunado a la ausencia de conocimientos y estrategias adecuadas para su prevención y tratamiento. En los últimos tiempos han aparecido nuevas modalidades de violencia como son: las peleas entre mujeres, el hostigamiento sexual a ambos sexos, *bullying* por la orientación sexual de la víctima, intimidación originada por el establecimiento o rupturas de relaciones afectivas y la violencia a través de las tecnologías de la información y comunicación, entre otras.

Resultados

Aunque la violencia en la escuela es la cara menos presentable de la institución escolar, actualmente se puede afirmar que hay una apertura por parte de los funcionarios para investigar este, por demás, inquietante fenómeno. Un ejemplo de ello se puede constatar en las facilidades, sin restricción alguna, que me otorgaron para realizar este estudio.

La investigación que se muestra a continuación forma parte de una más amplia que cubre la totalidad de la población estudiantil del nivel básico correspondiente a secundarias generales de la entidad.

El Estado de México representa la entidad federativa que recibe el mayor índice de migración interna, además de caracterizarse por su progresiva urbanización, y consecuente disminución de comunidades rurales.

Particularmente, investigar la población estudiantil del Valle de Toluca se justifica porque desconocemos las cifras puntuales de violencia y experiencias de riesgo a las que están expuestos los alumnos de educación media. La coordinación escolar 13 de secundarias generales de SEIEM se integra por 18 centros de trabajo ubicados, la mayor parte, en la ciudad de Toluca (10) y las restantes en los municipios circunvecinos: Metepec, Almoloya de Juárez, Tenango del Valle y Zinacantepec.

Se presentan de manera separada los resultados cuantitativos de los cualitativos. En primer lugar se contabilizan los obtenidos vía COVER en las cuatro dimensiones: condiciones de vida, valor personal y sociabilidad, actitudes y conductas de riesgo e implicación directa en violencia. En los hallazgos cualitativos se muestran los relatos de los alumnos, de sus experiencias con la violencia. Siete subapartados aglutinan estas vivencias puestas en texto: violencia intrafamiliar; violencia en la calle; violencia entre pares; los actores de la violencia; violencia y abuso de adultos hacia alumnos; drogas y la construcción mediática de la realidad.

Hallazgos cuantitativos

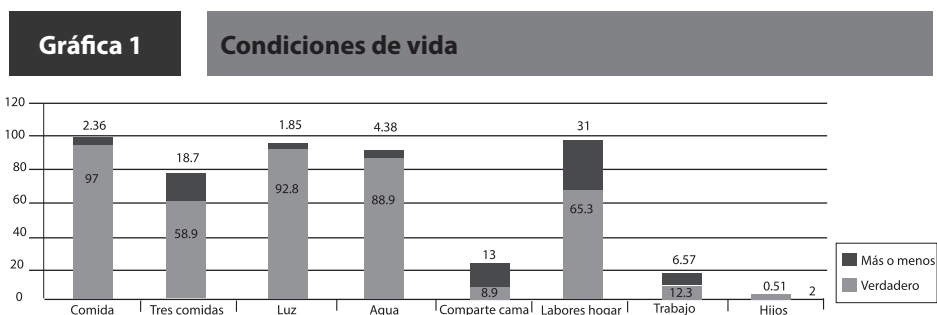
DATOS GENERALES

Para la muestra se tomó en cuenta un total de 594 alumnos en el que 48 por ciento son mujeres y 52 por ciento hombres. De éstos 35.7 por ciento corresponden al primer grado, 33.5 por ciento a segundo y 30.8 por ciento al tercer grado.

El promedio de edad de la muestra (594) es de 13.7 años, 81 por ciento vive con ambos padres, 14.3 por ciento vive en hogar monoparental, de los cuales 12.1 por ciento vive con la madre y 2.2 por ciento vive exclusivamente con el padre. Asimismo, tienen 2.57 hermanos, 2.17 por ciento son hermanos mayores y 1.67 por ciento hermanos menores.

DIMENSIÓN: CONDICIONES DE VIDA

En cuanto a las condiciones materiales de su vivienda (gráfica 1) 92.8 por ciento cuenta con luz eléctrica, pero sólo 88.9 por ciento se beneficia con agua potable; 97 por ciento reconoce que en su casa siempre hay algo qué comer, aunque sólo 58.9 por ciento admite hacer tres comidas al día (18.7 por ciento dice que más o menos lo hace); 8.9 por ciento comparte su cama con algún otro familiar; 65.3 por ciento hace labores en el hogar (más 31 por ciento que contestó que más o menos); 18.87 por ciento trabaja, además de ir a la escuela (12.3 por ciento verdaderamente y 6.57 por ciento más o menos) y 2 por ciento tiene hijos.



Fuente: Elaboración, 2008.

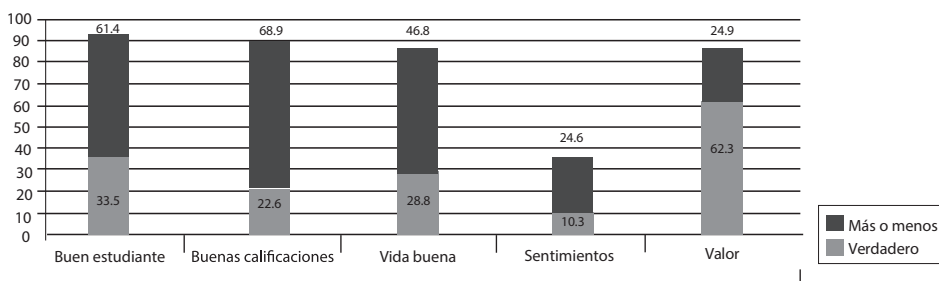
DIMENSIÓN: VALOR PERSONAL Y SOCIABILIDAD

Esta segunda dimensión se compone tanto por las percepciones en torno a sí mismo como a las formas de sociabilidad que tienen los alumnos de secundaria. Se integra por seis escalas que miden el autoconcepto y autoestima, como qué esperan del futuro, la calidad de su sociabilidad y la clase de relaciones interpersonales, así como la solidaridad que reciben y el apoyo mutuo interpersonal, sus creencias y actitudes sociales, el civismo y la ética social.

ESCALA AUTOCONCEPTO Y AUTOESTIMA

En cuanto a la autopercepción de sí mismo, el análisis descriptivo de los datos señala que en términos generales los estudiantes investigados se califican positivamente (gráfica 2): 94.9 por ciento se considera buen estudiante; 91.5 por ciento considera tener buenas calificaciones; 75.6 por ciento reconoce que su vida es buena y es feliz; sin embargo, 34.9 por ciento admite que le cuesta trabajo expresar sus sentimientos y 87.2 por ciento contestó afirmativamente que ha pensado que no vale nada.

Diferenciando de acuerdo a la frecuencia con que esto se da, tenemos: 61.4 por ciento considera ser más o menos buen estudiante, y sólo 33.5 por ciento reconoce serlo absolutamente; 22.6 por ciento manifiesta obtener buenas calificaciones, mientras que 68.9 por ciento dice que más o menos es cierta esa afirmación; 28.8 por ciento reconoce como verdadero “he sentido que la vida es buena y soy feliz”, 46.8 por ciento reconoce que esto es más o menos cierto en su caso; 10.3 por ciento reconoce como verdadera la expresión: “me cuesta trabajo expresar mis sentimientos”; 24.6 por ciento piensa que es más o menos cierto; 62.3 por ciento afirma: “he pensado que no valgo nada” y 24.9 por ciento dice que es más o menos cierto en su caso.

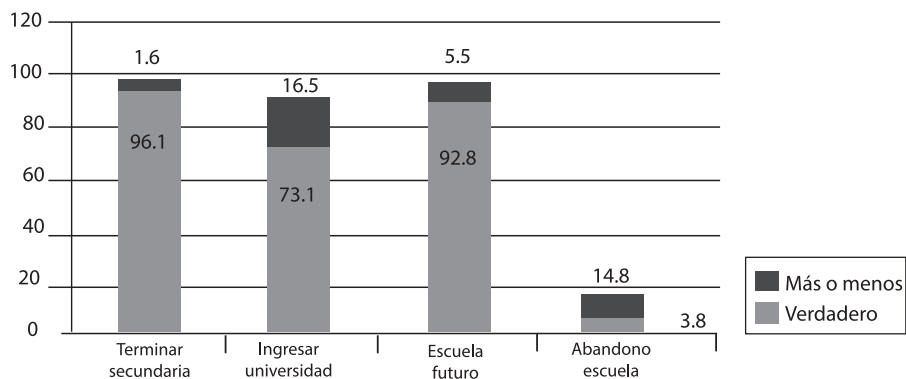
Gráfica 2**Autoconcepto y autoestima**

Fuente : Elaboración propia, 2008.

ESCALA EXPECTATIVAS DE FUTURO

En esta escala se describe qué espera el estudiante del futuro (gráfica 3): 96.1 por ciento piensa terminar la secundaria y sólo 1.68 por ciento dice que más o menos; 73.1 por ciento considera ingresar a la universidad; 16.5 por ciento dice que más o menos; 91.4 por ciento contestó como verdadera la expresión: “la escuela me servirá para encontrar un futuro mejor”; 5.56 por ciento dice que más o menos; 3.87 por ciento contestó como verdadera la afirmación “he pensado dejar la escuela”, mientras que 14.8 por ciento dice que más o menos.

A pesar de la confianza en la escuela, cabe destacar que para una buena proporción de alumnos (18.6 por ciento) abandonar la escuela puede ser una opción viable en su futuro.

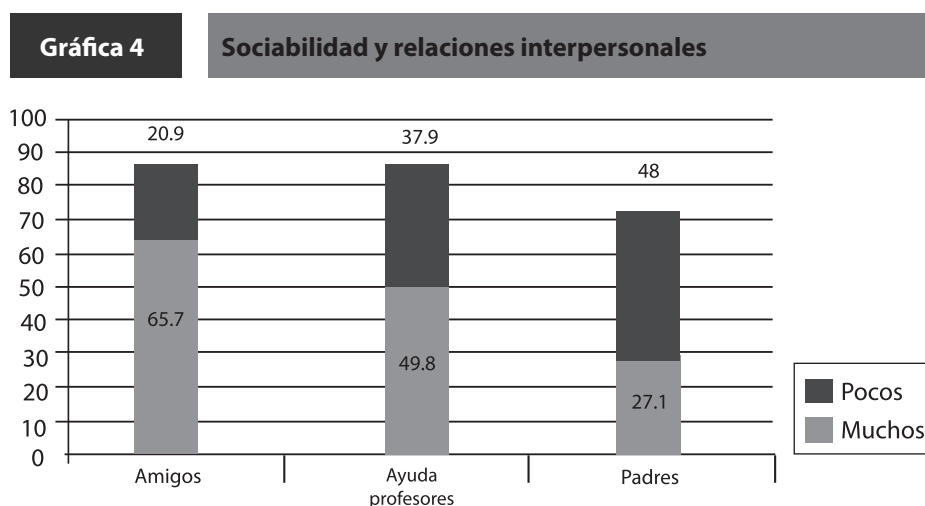
Gráfica 3**Expectativas de futuro**

Fuente: Elaboración propia, 2008

ESCALA SOCIABILIDAD Y RELACIONES INTERPERSONALES

En términos de sociabilidad y relaciones interpersonales (gráfica 4), tenemos: 86.6 por ciento contestó afirmativamente “en la escuela me he sentido bien porque tengo amigos” (65.7 por ciento totalmente, 20.9 por ciento dice más o menos es cierto en mi caso); 87.7 por ciento reconoció como verdadera la expresión “mis profesores se han portado bien conmigo y me han ayudado” (49.8 por ciento totalmente, 37.9 por ciento más o menos); 75.1 por ciento admitió “mis padres han ido a la escuela y han hablado con los profesores” (27.1 verdadero, 48 por ciento más o menos cierto).

Como puede verse en la gráfica los amigos representan el círculo más cercano en el mundo de vida estudiantil, por arriba de profesores y padres.



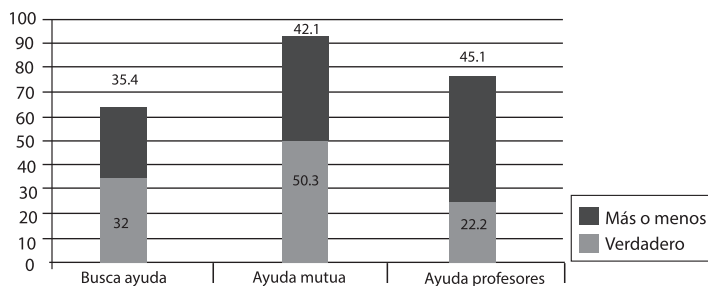
Fuente: Elaboración propia, 2008

ESCALA SOLIDARIDAD Y APOYO MUTO INTERPERSONAL

Los alumnos sienten que otros se han solidarizado con ellos y los han apoyado (gráfica 5), 67.4 por ciento manifestó que si alguien más fuerte que él lo amenaza busca ayuda (32 por ciento verdadero, 35.4 por ciento más o menos); 92.4 por ciento reconoció que entre compañeros se ayudan mutuamente (50.3 por ciento verdadero, 42.1 por ciento más o menos); y, en menor proporción, 67.3 por ciento dijo que cuando tiene un problema pide ayuda a los maestros (22.2 por ciento verdadero, 45.1 por ciento más o menos).

Gráfica 5

Solidaridad y apoyo interpersonal



Fuente: Elaboración propia, 2008

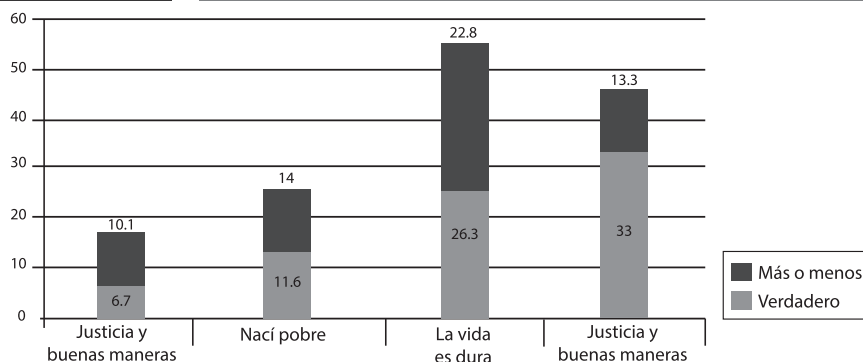
Como puede verse, en la gráfica existe mayor confianza entre los pares que entre los adultos. En una razón de dos a uno se prefiere a los compañeros sobre los profesores, son a ellos a quienes se recurre en caso de alguna contingencia.

ESCALA CREENCIAS Y ACTITUDES SOCIALES

En cuanto a las creencias y actitudes sociales (gráfica 6): 16.83 por ciento cree que la justicia y las buenas maneras son sólo para los ricos (6.73 por ciento verdadero, 10 por ciento más o menos); 25.6 por ciento está de acuerdo con la afirmación “nací pobre y pobre moriré” (11.6 por ciento verdadero y 14 por ciento más o menos); 55.1 por ciento está de acuerdo en que “la vida es dura y hay que sufrir y dejar sufrir” (26.3 por ciento verdadero 28.8 por ciento más o menos); 46.3 por ciento cree cierta la aseveración de que “los hijos vienen cuando Dios dispone” (33 por ciento verdadero y 13.3 por ciento más o menos).

La mitad de los alumnos piensa que la vida es dura. Como veremos en el apartado de relatos, ellos han experimentado diversas condiciones adversas que seguramente han contribuido a esta representación. Resulta preocupante que aproximadamente la mitad considere que los hijos vienen por deseos de Dios. Esta creencia, por sí misma, los coloca en una situación de riesgo en los planos de salud y social.

Gráfica 6 Creencias y actitudes sociales



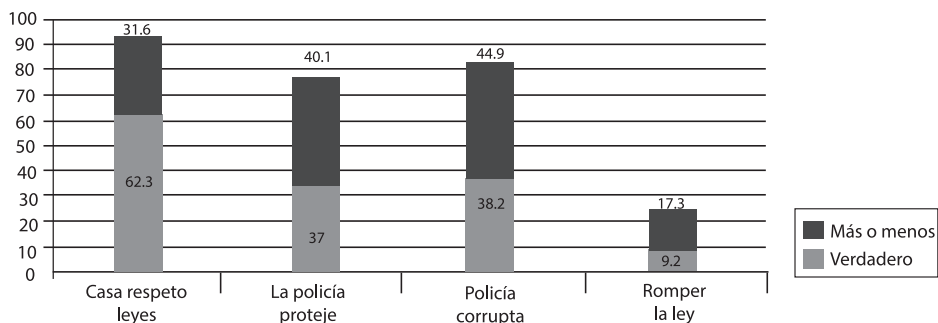
Fuente: Elaboración propia, 2008.

ESCALA CIVISMO Y ÉTICA SOCIAL

En cuanto a su postura cívica y ética social (gráfica 7), 93.9 por ciento considera que en su casa se respetan las leyes (62.3 por ciento totalmente verdadero, 31.6 por ciento más o menos); 77.1 por ciento admite que la policía lo protege (37 por ciento totalmente verdadero, 40.1 por ciento más o menos falso); no obstante, 83.1 por ciento cree que la policía en general es corrupta (38.2 por ciento verdadero, 44.9 por ciento más o menos falso); 26.56 por ciento sostiene “si no te descubren, no importa romper la ley” (9.26 por ciento totalmente verdadero, 17.3 por ciento más o menos cierto).

Es más alta la proporción de los que reconocen la corrupción de la policía, que la de aquellos que piensan que la policía cumple con su función.

Gráfica 7 Civismo y ética social



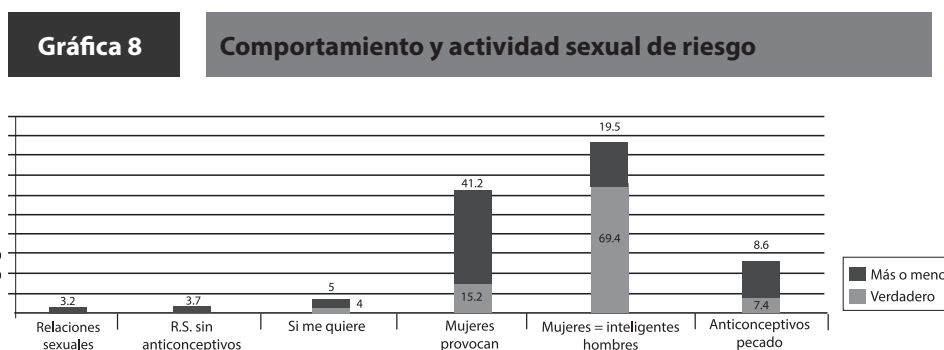
Fuente: Elaboración propia, 2008

DIMENSIÓN: ACTITUDES Y CONDUCTAS DE RIESGO

Esta dimensión se compone de seis escalas que valoran desde el comportamiento y actitud sexual en riesgo, la presión e intimidación del grupo, la postura frente a las bandas juveniles, consumo y tráfico de drogas y, además de los comportamientos y actitudes antisociales, da cuenta también del contexto social violento.

ESCALA COMPORTAMIENTO Y ACTITUD SEXUAL DE RIESGO

Aunque es reducido el porcentaje de alumnos que han tenido experiencias sexuales (gráfica 8), 3.3 por ciento (1 por ciento muchas veces, 2.36 por ciento menos de nueve veces), el porcentaje de los que han tenido relaciones sexuales sin utilizar anticonceptivos casi lo iguala, 3.7 por ciento (0.67 por ciento muchas veces, 3.03 por ciento menos de nueve veces); 9 por ciento contestó afirmativamente la siguiente proposición “si mi novia me quiere de verdad debe tener relaciones sexuales conmigo” (4 por ciento totalmente verdadero, 5 por ciento más o menos cierto); 56.4 por ciento está de acuerdo con la afirmación “a las mujeres les gusta provocar” (15.2 por ciento verdadero, 41.2 por ciento más o menos cierto); 88.9 por ciento piensa que las mujeres “son tan inteligentes como los hombres” (69.4 por ciento totalmente verdadero, 19.5 por ciento más o menos); 16 por ciento dice “no usaría anticonceptivos porque es pecado” (7.41 por ciento totalmente verdadero, 8.59 por ciento más o menos cierto).



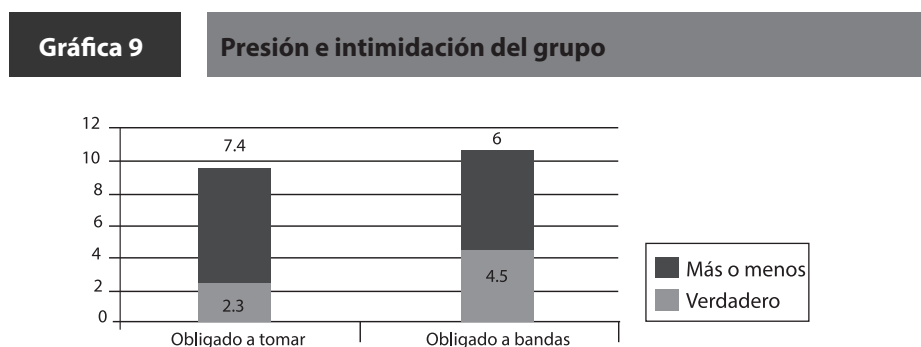
Fuente: Elaboración propia, 2008.

Por lo que se aprecia en la gráfica anterior, el uso de anticonceptivos no forma parte del repertorio conductual de los alumnos de secundaria, aparentemente sus creencias religiosas influyen para esta renuencia, lo que acarrea dos problemas, a saber: los embarazos no deseados en la adolescencia y la proliferación de enfermedades de transmisión sexual. Esto es consecuente con los datos que aporta la OMS; esta organización estima que existen anualmente 250 millones de casos de infecciones de transmisión sexual, de las cuales la mayor incidencia ocurre entre jóvenes de 20 a 24 años de edad, seguido por el grupo de 15 a 19 años.¹

ESCALA PRESIÓN E INTIMIDACIÓN DEL GRUPO

Qué tanto los alumnos de secundaria se dejan intimidar y presionar por el grupo (gráfica 9): 9.77 por ciento manifestó “si me invitan a tomar, me siento obligado a tomar” (2.36 por ciento totalmente verdadero, 7.41 por ciento más o menos cierto); 10.55 por ciento afirmó “otros muchachos me han obligado a formar parte de una banda” (4.55 por ciento totalmente verdadero, 6 por ciento más o menos cierto).

La presión para agruparse en bandas es el doble de la que se recibe para ingerir bebidas alcohólicas, incluso supera con mucho otro tipo de presión.



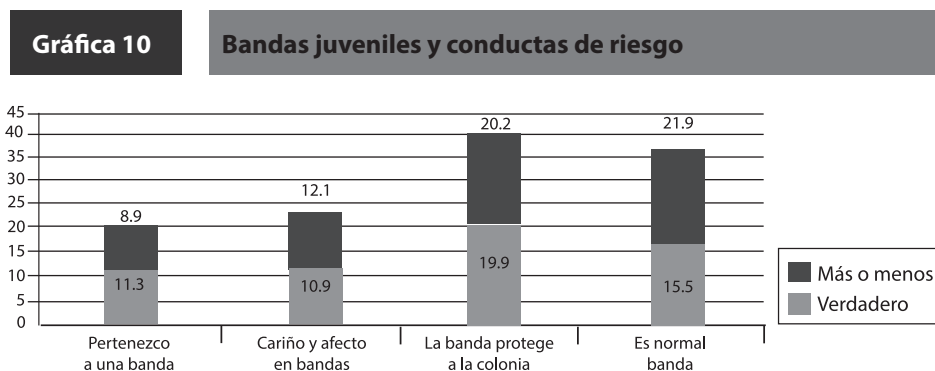
Fuente: Elaboración propia, 2008

¹ Aguilar Gil, José Ángel y Beatriz Mayén Hernández, comps. (1996). *Hablemos de sexualidad: lecturas*, 2ª ed., México, Consejo Nacional de Población, Fundación Mexicana para la Planeación Familiar.

ESCALA BANDAS JUVENILES Y CONDUCTAS DE RIESGO

La postura de los alumnos de secundaria frente a las bandas y su conducta de riesgo puede verse en la gráfica 10: 20.22 por ciento reconoce pertenecer a una banda (11.3 por ciento totalmente verdadero, 8.92 por ciento más o menos cierto); 23 por ciento encuentra más cariño y afecto en la banda que en su casa (10.9 por ciento totalmente de acuerdo, 12.1 por ciento más o menos cierto); 40.1 por ciento considera que la banda protege a su propia colonia (19.9 por ciento totalmente cierto, 20.2 por ciento más o menos cierto); 37.4 por ciento piensa que “es normal unirse a una banda sólo mientras se es joven” (15.5 por ciento totalmente verdadero, 21.9 por ciento más o menos cierto).

Dos de cada diez alumnos de secundaria están afiliados a una banda, dado que en este tipo de agrupación juvenil encuentran cariño, aceptación y seguridad. Organizarse como banda forma parte de lo que se considera normal en el mundo de vida de los jóvenes actuales.

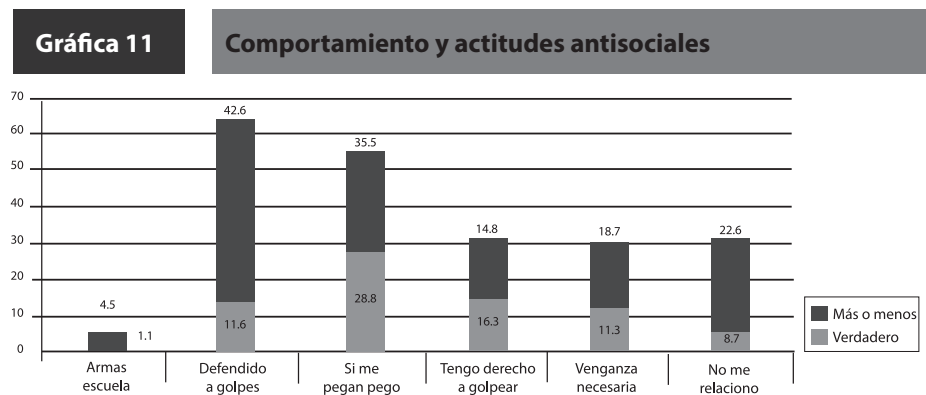


Fuente: Elaboración propia, 2008

ESCALA COMPORTAMIENTOS Y ACTITUDES ANTISOCIALES

En cuanto a comportamientos y conductas antisociales (gráfica 11): 5.73 por ciento ha portado armas al acudir a la escuela (1.18 por ciento muchas veces, más de diez veces; 4.55 por ciento pocas, entre una y nueve veces); 64.3 por ciento se ha defendido a golpes (11.6 por ciento muchas veces, 42.6 por ciento pocas veces); 58.6 por ciento responden con golpes a los que le agreden con golpes (28.8 por ciento totalmente verdadero, 35.5 por ciento más o menos cierto); 31.1 por ciento piensa que si su novio le

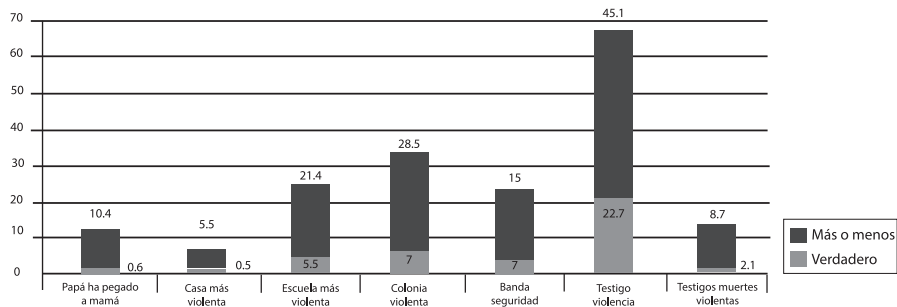
pega, tiene derecho a responderle con golpes (16.3 por ciento totalmente verdadero, 14.8 por ciento más o menos cierto); 30 por ciento cree que la venganza es necesaria para que no abusen de él (11.3 por ciento totalmente verdadero, 18.7 por ciento más o menos cierto); 31.35 por ciento asegura no relacionarse con gente que considera inferior (8.75 por ciento totalmente verdadero, 22.6 por ciento más o menos).



Fuente:Elaboración propia, 2008

ESCALA CONTEXTO SOCIAL VIOLENTO

Esta escala explora qué tan violenta es su casa, su colonia, su escuela (gráfica 12): 11.07 por ciento reconoce que su papá ha golpeado a su mamá (1 por ciento muchas veces, más de diez veces en los últimos tres meses; 10.4 por ciento menos de nueve veces); 6 por ciento piensa que su casa es más violenta que las demás (0.51 por ciento totalmente verdadero, 5.56 por ciento más o menos cierto); 26.96 por ciento cree que su escuela es más violenta que las demás (5.56 por ciento totalmente verdadero, 21.4 por ciento más o menos); 35.57 por ciento considera que su colonia es más violenta que las demás (7.07 por ciento totalmente verdadero, 28.5 por ciento más o menos); 22 por ciento opina que pertenecer a una banda le daría seguridad (7.07 por ciento totalmente verdadero, 15 por ciento más o menos cierto); 67.8 por ciento ha sido testigo de peleas violentas entre personas (22.7 por ciento muchas veces, más de diez veces en los últimos tres meses; 45.1 por ciento menos de nueve veces); 10.94 por ciento ha sido testigo de muertes violentas (2.19 por ciento muchas veces, más de diez veces en los últimos tres meses; 8.75 por ciento menos de nueve veces).

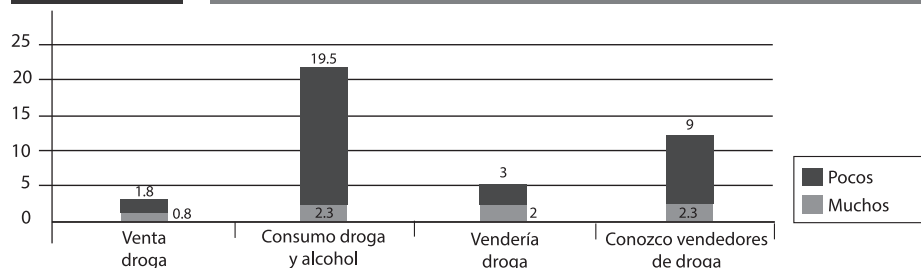
Gráfica 12**Contexto social violento**

Fuente: Elaboración propia, 2008

ESCALA CONSUMO Y TRÁFICO DE DROGAS

La última escala de la dimensión actitudes y conductas de riesgo, se refiere tanto al consumo como al tráfico de drogas (gráfica 13): 2.69 por ciento reconoce haber vendido drogas (0.84 por ciento muchas veces, más de diez veces en los últimos tres meses, 1.85 por ciento pocas entre una y nueve veces); 24.83 por ciento ha consumido alguna clase de droga o alcohol (2.37 por ciento más de diez veces en los últimos tres meses, 19.5 por ciento entre una y nueve veces); 5 por ciento admite que “en caso de necesidad económica vendería drogas” (2 por ciento totalmente cierto, 3 por ciento más o menos cierto); 11.45 por ciento tiene conocidos entre los vendedores de droga (9 por ciento totalmente cierto, 2.36 por ciento más o menos cierto).

En esta gráfica podemos percatarnos de la proximidad de las drogas: uno de cada diez alumnos conoce al menos a un vendedor de drogas, de lo cual se deduce que las drogas son de fácil acceso para los jóvenes estudiantes.

Gráfica 13**Consumo y tráfico de drogas**

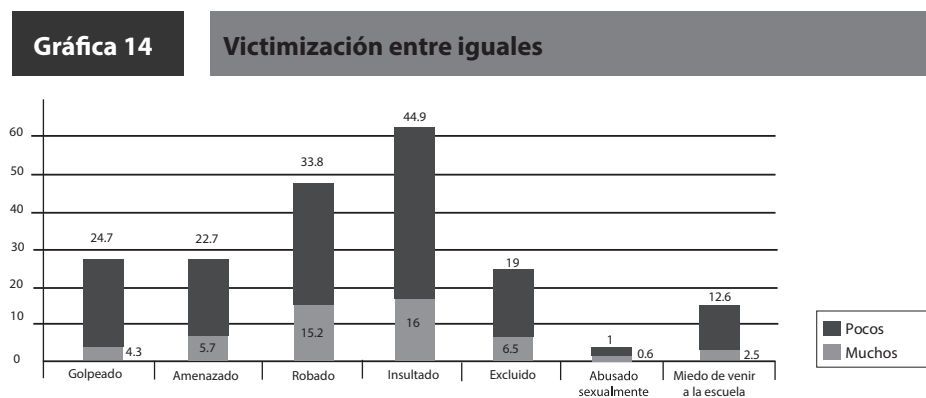
Fuente: Elaboración propia, 2008

DIMENSIÓN: IMPLICACIÓN DIRECTA EN VIOLENCIA

Esta dimensión se compone de los diferentes tipos de violencia interpersonal que pueden recibir o ejercer los alumnos incluyendo, además, aquella ejercida por los adultos cercanos a ellos (padres, profesores). Como se menciona arriba, la diversidad de formas de violencia interpersonal se agrupa en tres escalas: victimización entre iguales, *bullying*, maltrato y abuso por adultos y comportamiento agresivo.

ESCALA DE VICTIMIZACIÓN ENTRE IGUALES

Esta escala evalúa la percepción de victimización por parte de los iguales (gráfica 14). El análisis descriptivo de los datos señala que el porcentaje de quienes son victimados por sus compañeros fluctúa entre 25.57 y 60.9 por ciento excluyendo la agresión sexual que desciende a 1.68 por ciento.



Fuente: Elaboración propia, 2008.

De la encuesta, 29 admitió maltrato por parte de algún compañero, 28.42 por ciento se había sentido amenazado, 49 por ciento fue robado en la escuela, 60.9 por ciento insultado, 25.57 por ciento se había sentido excluido, 1.68 por ciento fue abusado sexualmente por algún compañero y 15.13 por ciento había sentido miedo de ir a la escuela.

Si atendemos a la frecuencia con que estos episodios de violencia suceden, al cuestionar sobre los últimos tres meses los alumnos que afirman haber sido robados más de 10 veces es de 15.2 por ciento, mientras que 33.8 por ciento reconoce haber sido robado entre una y nueve veces, asimismo 24.7 por ciento admite haber sido golpeado pocas veces (entre una y nueve), 4.38 por ciento muchas veces (más de diez); 22.7 por ciento se

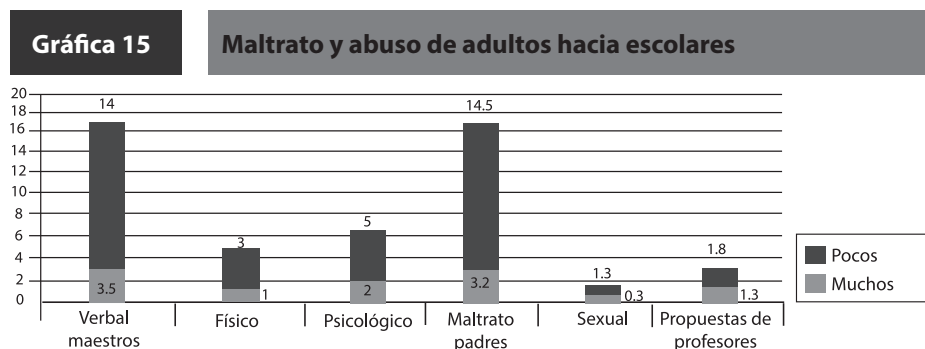
ha sentido amenazado pocas veces mientras que 5.72 por ciento más de 10 veces; 44.9 por ciento ha sido insultado pocas veces; 16 por ciento más de 10 veces; 19 por ciento se ha sentido excluido pocas veces, mientras que 6.57 por ciento muchas veces. 1.01 por ciento ha sido abusado sexualmente entre una y nueve veces y 0.67 por ciento más de 10 veces; 12.6 por ciento ha tenido miedo de venir a la escuela de una a nueve veces, mientras que 2.53 por ciento más de 10 veces.

En esta escala también se ha contemplado la violencia dentro del hogar, 25.59 por ciento ha recibido golpes por parte de algún hermano, 19.87 por ciento entre una y nueve veces y 5.72 por ciento más de 10 veces.

MALTRATO Y ABUSO POR ADULTOS

El maltrato y abuso de adultos hacia alumnos representa la segunda escala de la dimensión de implicación en violencia. Esta escala explora las diferentes formas de violencia que sufren los alumnos de secundaria por parte de los adultos cercanos a ellos (padres y profesores).

Como podemos ver (gráfica 15) 17.54 por ciento afirmó haber sido insultado por los profesores, de los cuales 3.54 por ciento reconoció haberlo sido más de 10 veces en los últimos tres meses; 4 por ciento respondió afirmativamente a la pregunta “¿algún maestro te ha golpeado?”, de los cuales 3.03 por ciento afirmó que había sido entre una y nueve veces, mientras que 1 por ciento mencionó muchas veces; 7 por ciento fue amenazado por algún profesor, 2.02 por ciento más de 10 veces y 5.05 por ciento entre una y nueve veces.



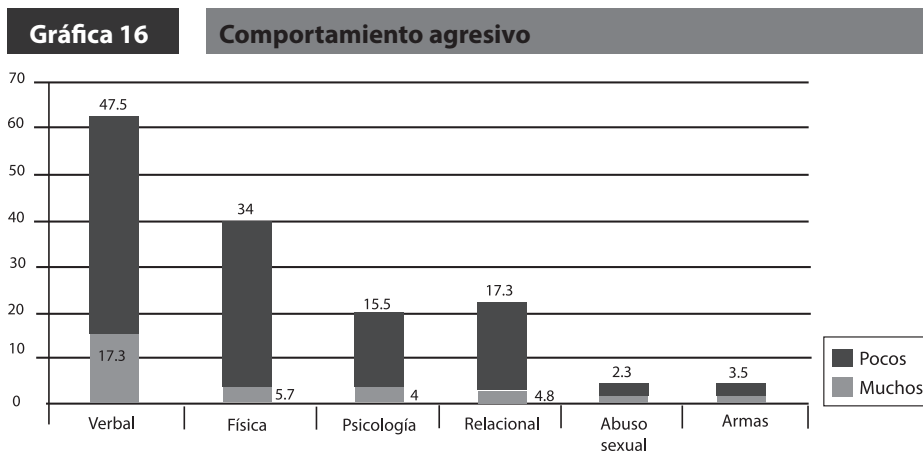
Fuente Elaboración propia, 2008

Por otra parte, 17.7 por ciento consideró como verdadera la afirmación “mis padres me han pegado, insultado, amenazado o despreciado”, la frecuencia con lo que esto último aconteció es: 14.5 por ciento afirmó de entre una y nueve veces, 3.2 por ciento dijo que más de 10 veces en los últimos tres meses; 1.89 por ciento reconoció haber sido abusado sexualmente por un adulto, de los cuales 1.35 por ciento mencionó que esto ha sido pocas veces (entre una y nueve veces), mientras que 0.34 por ciento manifestó que ha sido más de 10 veces en los últimos tres meses. Es de hacer notar que 0.67 por ciento no respondió esta pregunta. En este mismo aspecto, 1.85 por ciento contestó 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 por ciento más de 10 veces.

COMPORTAMIENTO AGRESIVO

La tercera escala que compone la dimensión de implicación en violencia es la referente al comportamiento agresivo. Ésta coloca a los alumnos encuestados frente a la autopercepción como ejecutores de violencia contra sus compañeros (gráfica 16): 64.8 por ciento reconoció haber ejercido violencia verbal en forma de insultos hacia sus compañeros, 47.5 por ciento dijo haberlo hecho pocas veces, de una a nueve veces, en los últimos tres meses, mientras que 17.3 por ciento admitió haberlo hecho muchas veces; 39.72 por ciento aceptó haber ejercido violencia física contra sus compañeros, de los cuales 5.72 por ciento mencionó que la frecuencia con que ha ocurrido ha sido mayor a diez veces; 19.54 por ciento señaló haber amenazado a algún compañero, la frecuencia con la que lo hizo en los últimos tres meses fue de muchas para 4 por ciento y pocas para 15 por ciento; 22.18 por ciento admitió haber ejercido violencia relacional contra algún compañero, 17.3 por ciento menciona que lo ha hecho pocas veces, mientras que 4.88 por ciento aceptó haberlo hecho más de diez veces en los últimos tres meses. Finalmente, la aseveración “he utilizado armas en las peleas” permite conocer dos aspectos fundamentales del comportamiento agresivo de los y las alumnas: por un lado, el número de quienes pueden tener acceso a armas y utilizarlas; y por el otro, el grado de violencia que pueden adquirir las peleas de ese porcentaje. Específicamente, 4.72 por ciento admitió haber utilizado armas en las peleas, de ellos 1.18 por ciento las ha utilizado más de diez ocasiones, 3.54 por ciento afirmó haberlas utilizado en pocas ocasiones. Por último, al igual que en la escala de victimización se les preguntó si habían abusado sexualmente de otra persona: 3.88 por ciento respondió afirmativamente: 1.52 por ciento muchas veces, 2.36

por ciento pocas veces, 1.85 por ciento no contestó, si comparamos esta última cifra con la de las víctimas de abuso sexual vemos que es más alta en 2.2 puntos.



Fuente: Elaboración propia, 2008.

Tabla 4 **Diferencia entre el porcentaje de víctimas y victimarios**

Categorías	Víctimas %	Víctimarios %	Diferencia
Maltratado	29	39.72	10.72 %
Amenazado	28.42	19.54	- 8.88%
Robado	49		
Insultado	60.9	64.8	- 3.99%
Excluido	25.57	22.18	3.39%
Abuso sexual	1.68	3.88	2.2%
Portación armas		5.73	
Utilización de armas		4.72	

Fuente: elaboración propia (2008).

Si comparamos los porcentajes de victimarios versus víctimas, la diferencia resulta pasmosa, la tabla anterior muestra la crudeza de ésta.

Sólo en dos aspectos (psicológico y verbal), las víctimas superan a los victimarios. Ellas admiten ser más amenazadas e insultadas de lo que aceptaron los victimarios. En las tres áreas restantes (violencia física, relacional y sexual) la diferencia va de 2.2 a 10.72 puntos porcentuales.

Surgen preguntas como: ¿Existe relación entre hogar monoparental y membresía en bandas juveniles? ¿Qué relación existe entre el género y la autoimagen positiva como buen estudiante? ¿Existe relación entre género y la capacidad de apresar sus sentimientos? ¿Qué relación existe entre hogar

tradicional, monoparental y satisfacción con una vida buena? ¿Existe relación entre violencia intrafamiliar y ejecución de violencia? ¿Las víctimas aprenden y posteriormente usan este aprendizaje para victimizar a otros? ¿Existe relación entre creencias y victimización? ¿Qué relación hay entre valor personal y expectativas con la escuela? ¿Cómo se relacionan las violencias en la colonia, la familia y la escuela? ¿Cómo se relaciona el valor personal con la presión e intimidación de grupos? ¿Cómo se relacionan el civismo y la ética con la victimización entre pares? ¿Cómo se relaciona la violencia intrafamiliar y la portación y utilización de armas? ¿Hombres y mujeres difieren en cuanto a dejarse intimidar y presionar por el grupo? ¿Hay diferencias entre las expectativas a futuro entre hombres y mujeres?

En este momento sólo podemos estar pendientes de todas y cada una de las interrogantes planteadas e intentar responderlas en un trabajo posterior.

Hallazgos cualitativos

Como dicen Jorge Balán y E. Jelin: “la colección de historias de vida puede decir mucho sobre el funcionamiento cotidiano de una sociedad dada, sobre los patrones de cambio a lo largo del tiempo, sobre los procesos de transformación social *en vivo*”.

LOS RELATOS DE VIDA

Contamos siempre historias para explicar y explicarnos, pues como bien lo dice MacIntire (1987: 266) “el hombre, tanto en sus acciones y sus prácticas como en sus ficciones, es esencialmente un animal que cuenta historias” e insiste en que entendamos nuestra vida en tanto encarna cierta “estructura narrativa”, dado que ningún suceso ni ningún comportamiento tiene significado por sí; esto sólo puede volverse inteligible cuando halla su sitio en la narrativa: “relatos puestos en acción”. Esto es particularmente cierto en el caso de la narrativa construida posterior a un acontecimiento violento, en la experiencia puesta en texto tropezamos con las intenciones, creencias, prácticas y situaciones de los actores de la violencia.


La historia de vida se me presenta entonces como una historia de constricciones que pesan sobre el individuo —un conjunto de condicionamientos más o menos

determinantes—, y al mismo tiempo como un complejo de estrategias de liberación, que el individuo pone en juego aprovechando las “buenas ocasiones”, “los atisbos intersticiales” (Ferrarotti, 2001: 28).

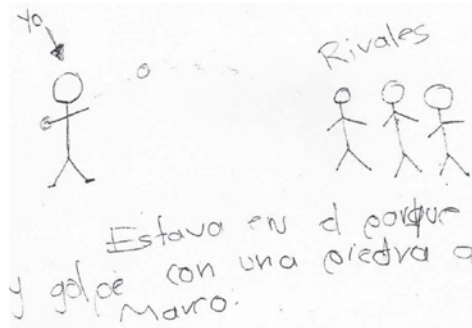
La violencia produce una narrativa de inequidad, abuso, azoro, miedo y atropellos a la dignidad humana. Los alumnos exteriorizaron *estrategias intersticiales* (Ferrarotti, 1991: 160)² que dejaron al descubierto 681 relatos de múltiples experiencias con la violencia, desde diversos escenarios como la calle, la colonia, la familia, la escuela; diversos actores implicados como vecinos, conocidos, amigos, transeúntes, policía, bandas, familiares: padres, padrastros, hermanos, tíos, primos; diversas temporalidades: presente, pasado; diversos papeles como ejecutor, víctima u observador; diversos tipos: verbal, física, psicológica, relacional, material, abuso sexual; diversas realidades: “virtual” y real. La mayoría sólo escribió un relato breve, algunos hicieron dos o hasta tres relatos distintos, pero igualmente breves. Algunos alumnos acompañaron sus relatos con dibujos y unos pocos sólo dibujaron.



Hace un Mes
 Cuando mi amiga Laura se peleo con
 una de 3^{ra} y mi amiga era de 2^{na}
 y la de 3^{ra} la dejó rajada de
 la cara y su mamá fue
 a la escuela a reclamar
 5-2-06 11/5³



² Ferrarotti, con la noción de estrategia intersocial, coloca el énfasis en la construcción de un marco ambiental, social y familiar en el que el dato biográfico se inserta y con respecto a la cual se reacciona.



Cuando yo iba a su casa de mi amigo y un señor le pegó a otro que iba en su carro en movimiento y se metió por la ventana y sacó una cama blanca y lo quería picar y el señor del carro lo estampó en un árbol y el chavo quedó tirado en el pasto por cinco días.



Cuando 2 chavos se pelearon muy fuerte solo para ver quien era el mejor.

3
3/15



Dentro de los 681 relatos, 14 alumnos dijeron que no tenían episodios de violencia, pues ellos viven lejos de ella, o bien, exhortaban a terminar con la misma; 52 alumnos (7.63 por ciento) dejaron la hoja en blanco; cinco dijeron que sí, pero no describieron (.73 por ciento); nueve hicieron su relato con otro tema distinto (1.32 por ciento); tres de ellos relataron violencia que involucraba animales de distinta especie (.44 por ciento); algunos, además de su relato, aprovecharon la encuesta para pedir ayuda (.59 por ciento).

De los 681 relatos generados 89 por ciento corresponde a relatos que involucran violencia de diversa modalidad (589 relatos), el restante 11 por ciento se distribuyó entre los aspectos arriba señalados. Los 589 relatos pueden agruparse en seis problemáticas: violencia intrafamiliar, violencia en la calle, violencia entre pares dentro y fuera de la escuela, violencia mediática, los actores de la violencia, y por último violencia y abuso de adultos hacia alumnos. Empezaremos por la violencia intrafamiliar. (En todos los testimonios se guarda el anonimato, pero al final de cada viñeta colocan datos referentes a: número de relato, sexo, edad y escuela).

“Pensad qué oscuro y qué helador es este valle que resuena a pena”, escribió Brecht, por ello y para no borrar “las huellas de sus días sobre la tierra”, como diría Benjamín (1973: 171), es que contamos esta historia de experiencias con la violencia para que la humillación y el menosprecio que inflinge la ausencia de reconocimiento no haya sido en vano.

VIOLENCIA INTRAFAMILIAR

“Todas las familias felices se parecen unas a otras, cada familia desdichada lo es a su manera”, esta frase inicial de *Ana Karenina*, sirve para introducir los 47 relatos de violencia intrafamiliar cuya gravedad varió desde violencia verbal, psicológica hasta violencia física y abuso sexual. Los siguientes testimonios muestran el impacto de este tipo de interacción familiar.

Violencia física

Un día mi papá llegó borracho y mi mamá y nosotras estábamos ya dormidas, no sé qué pasó, mi mamá pegó de gritos, nos asomábamos a su cuarto y mi papá la estaba ahorcando, mi hermano y yo lo quitamos, lo empujamos y la soltó, se fue al baño, nosotras recogimos nuestras cosas y nos fuimos a la casa de una tía, eran como las 4:00 a.m. A los dos días mi papá nos habló por teléfono pidiéndonos disculpas y que regresáramos, tiempo después regresamos (Relato 35, F, 15 años, 2 Toluca).

Violencia sexual

Cuando mi prima se peleó con mi primo, se peleó porque mi primo me estaba manoseando y mi prima vio y entonces le empezó a decir de cosas, mi primo agarró un cuchillo y la quería golpear, lo agarré por la espalda y mi primo me golpeó y mi prima le hizo lo mismo. Cuando llegó su papá también lo quería golpear, lo metió a pláticas y lleva un año en las pláticas (Relato 17, F, 12 años, 4 Toluca).

Un día mi prima estaba en la casa de mi tía, mi prima tenía 8 años, entonces fue al baño se fue a cambiar. Mi prima me dijo que su primo el mayor había abusado de ella y de otro de mis primos más chicos, cuando mi prima le dijo a su mamá, fueron a buscar a mi primo, pero ya no lo encontraron (Relato 2, F, 14 años, 5 Toluca).

La mayor parte de la violencia intrafamiliar se silencia, el secreto rodea a esta clase de interacción familiar. Pero al decir de los alumnos, la violencia dentro de sus hogares es impactante, frecuente, devastadora y terriblemente intimidadora. Baste el siguiente relato para dar testimonio de esta desgracia:

Pues me ha vuelto desconfiado y solitario (Relato 30, 1 Zinacantepec).

VIOLENCIA EN LA CALLE

Bajo este título se engloban todos los relatos de violencia cuyo escenario principal fue la calle. Los alumnos de secundaria han presenciado desde accidentes hasta muertes, pasando por la acción de las bandas, los asaltos, golpes, peleas, etcétera.

Asalto

Pues me asaltaron en un *ciber* de por mi casa, se metieron, nos amarraron, nos apuntaban con armas de fuego y se llevaron pues las computadoras (Relato 25, M, 15 años, 1 Metepec).

Violencia sexual

Un chavo llevó a su hermanito de seis años al cine, al pequeño le dieron ganas de ir al baño, y a él se le hizo fácil decirle que fuera solo; cuando se dio cuenta de que ya se había tardado mucho, fue a buscarlo, vio a mucha gente que estaba junta y entre ellos había policías y una ambulancia y vio a su hermanito en la camilla con la ropa desgarrada y llena de sangre: había sido golpeado y violado. Llevaron al niño a terapia dos años y estuvo un mes sin hablar. Fueron a la delegación a denunciar a los dos hombres, porque encontraron en las cámaras de vigilancia el video en donde golpeaban y abusaban de él, sexualmente (Relato 11, F, 12 años, 2 Metepec).

Violencia física

Una vez en el Mercado Juárez unos señores se estaban diciendo de cosas y se pelearon: ganó uno que vendía carnitas, tenía una camisa blanca, pero ya estaba llena de sangre, como el otro no le pudo ganar se fue corriendo, fue por un machete y alcanzó al de las carnitas y se lo encajó en el brazo. ¡Fue horrible ver cómo tenía un hoyo en el brazo! (Relato 41, F, 14 años, 2 Metepec).

Saliendo de la escuela cuando iba a mi casa vi cuando apuñalaron a un chavo porque no quiso dar su cartera y su reloj (Relato 42, M, 13 años, 3 Metepec).

Las bandas

En un baile... un chavo que estaba con una chava empezó a insultar a los de la banda y uno llevaba una navaja y el otro un bat, lo golpearon con el bat y le abrieron la cabeza. Después llegó la ambulancia y la patrulla; se llevaron a los de la banda (Relato 6, M, 14 años, 3 Metepec).

Los alumnos de secundaria han estado expuestos a múltiples episodios de violencia en la calle, por lo que se puede concluir que viven en colonias violentas. La gravedad de estos sucesos resulta alarmante. Por otra parte, si consideramos que la violencia, como dice Bandura (1982), se aprende, entonces podemos señalar que cuentan con innumerables experiencias para aprender. La exposición a una amplia diversidad de situaciones violentas, su alta frecuencia, así como la reiteración de los epi-

sodios violentos contribuye a cierto acostumbramiento a la violencia. La actuación de las bandas es relatada de manera reiterada por los alumnos de las 18 escuelas investigadas, por lo que se puede inferir que se trata de un fenómeno más o menos generalizado.

La acción de las bandas

Otra banda se metió a la colonia de mi banda y empezaron a echar pleito, nos defendimos a golpes (Relato 6, M, 14 años, 3 Toluca).

En una plaza cerca de mi casa llegaron 15 chavos de otra colonia y nos amenazaron, porque sólo éramos 4; uno de los que estaba conmigo fue por 15 de nuestra banda y nos agarramos a golpes. Cuando vimos una patrulla corrimos (Relato 48, M, 13 años, 3 Toluca).

Estábamos mis amigos y yo muy felices, también estaban otras bandas en el centro de San Pablo Autopan, y nos provocaron, nos aventaron cosas, nos enojamos y los fuimos a golpear. Hay muchas bandas en el pueblo, se juntan los sábados y domingos en la noche (Relato 18, M, 15 años, 9 Toluca).

Hace como 2 o 3 meses mis primos en su colonia agarraron a golpes a otros pandilleros que iban pasando por la calle. Los golpearon hasta que quedaron en el piso, también a las chavas que iban y abusaron de ellas hasta desangrarlas. A mí me amenazaron con hacerme lo mismo si no me integraba a la banda y desde entonces estoy ahí, pero lo que no me gusta es que tengo que hacer lo que me dicen aunque no me guste. Otra cosa es que a mí me han “transformado” en todos los aspectos posibles (Relato 2, F, 14 años, 10 Toluca).

Las peleas por el territorio se constituyen como una de las múltiples formas de apropiación de los espacios sociales por parte de los alumnos de secundaria.

VIOLENCIA ENTRE PARES

Alrededor de 32 por ciento de los alumnos han presenciado algún tipo de violencia entre compañeros; 75 por ciento de estos casos se refieren a episodios de *bullying* en su forma de violencia física, tanto dentro como fuera

de la escuela; en sus relatos hablan acerca de cómo se gestan los conflictos entre compañeros. Este tipo de violencia entre pares resulta la más notoria y es recreada por los alumnos de manera reiterada en sus relatos, es decir, un mismo episodio es contado una y otra vez. Algunos muestran asombro acerca de los motivos que llevan a ejercer violencia contra un alumno por parte de otro, otros muestran su temor y miedo ante dichos episodios y otros más consideran que dichos sucesos sirven como tema de conversación, además de espectáculo, recreando la violencia entre pares como una forma de diversión.

El siguiente relato muestra cómo se gesta el maltrato entre iguales en su versión de violencia física:

Estaban jugando en la escuela aventándose cosas y después uno no se aguantó y se pelearon afuera, a la salida y los vio el subdirector y fueron expulsados tres días (Relato 1, M, 13 años, 6 Toluca).

Los motivos que llevan a pelear

Las siguientes viñetas ejemplifican varios de los motivos de disputa entre los alumnos de secundaria:

Por el territorio

Una pelea en territorio escolar, porque unos chavos de otra escuela nos vinieron a molestar (Relato 23, M, 15 años, 1 Metepec).

Por una apuesta

La otra vez me pasó a mí: cuando iba a las maquinitas un chavo llegó y empezó a golpearme y luego que ya me iba, me alcanzó para decirme que él había apostado que me golpearía y se disculpó (Relato 32, M, 14 años, 1 Metepec).

Por insultos

Un día, en taller de electricidad, un compañero me estaba insultando, yo también lo insulté, nos golpeamos, pero llegó el profe. Y nos sentamos, pero cuando terminó la clase, ya en el salón nos volvimos a pelear, pero él me azotó en la pared y me agarró del cuello y fue cuando mandaron traer a la orientadora (Relato 17, M, 13 años, 2 Metepec).

Por defensa

Un día yo caminaba tranquilamente por los pasillos de mi escuela, cuando de pronto dio el toque para comenzar clases y una muchacha de segundo me golpeó la cara, en ese instante con la furia que tenía le pegué, después comenzamos a agarrarnos a golpes, le salió sangre de la nariz, y yo quedé con un par de moretones. Al día siguiente nos regañó el director y nos aplicó una sanción... Después me sentí mal por haber participado, pero fue para defenderme, si ella no me hubiera golpeado yo no me hubiera peleado (Relato 9, F, 13 años, 2 Metepec).

Por competencia o rivalidad

Pues un día afuera de la escuela, atrás del Oxxo, una compañera se agarró a golpes con otra, sólo porque le copió la forma de ponerse las agujetas de colores y por algunos insultos (Relato 13, F, 15 años, 3 Toluca).

Afuera de la escuela se pelean, a veces por nada bueno, una muchacha de tercero se peleó con una de segundo sólo porque una sabía grafitear mejor que la otra, se pelearon y se jalaron los pelos (Relato 3, F, 13 años, 5 Toluca).

En mi salón hay mucha rivalidad entre las mujeres, debido a que unas se creen más que otras, o porque quieren ser más bonitas que las otras (Relato 18, M, 14 años, 1 Almoloya).

Sin motivo

Cuando aquí en la escuela se pelearon un niño de mi salón contra uno de tercero, el de tercero llegó a golpearlo y mi compañero le dijo: “espérate” y también le pegó y a mi compañero lo suspendieron (Relato 10, M, 13 años, 4 Toluca).

También me sucedió que al llegar a esta institución tuve muchos problemas porque varios de mis compañeros me agredían por sus novias, sin saber que yo no tenía contacto con ellas, esto puede parecer muy infantil, pero cuento esto porque sí me trajo muchos problemas con los compañeros. También quiero decir que hay mucha envidia entre los maestros, eso trae problemas y conflictos (Relato 29, M, 17 años, 5 Toluca).

Una compañera se golpeó con otra, todo empezó cuando N. llegó y le dio una cachetada a mi amiga y ella no se aguantó y la golpeó muy fuerte, mi amiga la tiró al suelo y se arrancaron muchos cabellos (Relato 12, F, 12 años, 2 Toluca).

Los motivos para recurrir a la violencia son diversos; desde rivalidad, pugnas por el territorio o simplemente porque sí, en este caso el *bullying* se da muchas veces sin que haya motivo alguno para molestar a la víctima: *Sólo porque existes*, fue la única razón que los jóvenes encontraron para explicar su condición de víctima. Otro motivo frecuentemente esgrimido para pelear es por la pareja.

Mujeres que pelean por su novio

Ayer unas jovencitas primero empezaron platicando, después la señorita que va en la prepa le dijo a la otra que no se metiera con su chavo, después la que va en la secundaria le dijo “pues no te tengo miedo”; se fueron atrás de la primaria las dos y se agarraron de los cabellos (Relato 2, M, 13 años, 6 Toluca).

Una de mis compañeras se peleó con otra, se pelearon por el novio (Relato 8, F, 13 años, 9 Toluca).

La violencia física en ocasiones incluye el uso de armas

Yo he visto cuando se pelean y algunos llevan armas para defenderse y hasta querer matar a la otra persona; de hecho hubo una pelea en la escuela hace como unos dos meses, el que perdió se tiró, creo eso fue lo más feo que he visto en la escuela (Relato 15, M, 14 años, 2 Metepec).

Peleas mixtas

Aquí en la secundaria hace como dos semanas una compañera y un compañero se estaban diciendo de cosas y luego se enojaron y se golpearon. Pero claro, ganó el compañero (Relato 9, M, 15 años, 2 Tenango del Valle) .

Violencia física

Creo que sólo una vez, hace aproximadamente 15 o 20 días, saliendo de la escuela, dos chavas se pelearon, una era de tercero y otra de segundo.

Cuando comenzaron a discutir, también se empezaron a golpear. Ganó la de tercero, pues la golpeó tan fuerte con la rodilla en la nariz, que comenzó a sangrar. Hubo de todo: rasguños, cachetadas, desgredadas, ofensas, groserías, la agarró con la mano en su cara y sí se la marcó (Relato 21, F, 13 años, 2 Tenango del Valle).

Hoy se pelearon en clases por un cacahuatazo, primero empezó uno, el otro no lo peló, fue y le dijo de cosas, se empezaron a empujar y luego uno le dio un cabezazo al otro y luego le dio un puñetazo en la cara, se prensaron y llegó el maestro. Estábamos en el salón (Relato 26, M, 15 años, 8 Toluca).

La violencia física tiene la cualidad de la visibilidad, el mismo episodio es relatado por los más diversos observadores, paradójicamente este aspecto de visibilidad no conlleva necesariamente a acciones para contrarrestarla, más bien aparece lo que podemos llamar la cultura del avestruz, la cual consiste en desviar la vista, fingir que no ocurre nada, o bien, la ausencia de acciones al respecto; la impunidad sería el resultado de la práctica de esta cultura.

Violencia psicológica

En mi salón hay una niña que está gordita y sus papás se separaron, está viviendo con su papá, pero a ella le gritan groserías y la agreden porque no se baña y porque está gorda (Relato 5, F, 13 años, 3 Metepec).

Violencia verbal, psicológica y relacional

En mi salón hay un alumno con capacidades diferentes. Al igual que todos los días de los tres años de secundaria, mis compañeros lo insultan, humillan, golpean y no se quieren juntar con él por ser así. Sinceramente algunas veces trato de defenderlo, pero es inútil (Relato 1, M, 15 años, 7 Toluca).

Aunque menos perceptible que la violencia física, la verbal no debe minimizarse, pues en la mayoría de los casos la primera fue antecedida por la segunda.

Además de los tipos de violencia ya descritos, existen otros que no tienen tanta visibilidad, pero cuyos daños son impactantes, como lo muestran los siguientes relatos de discriminación y acoso sexual.

En el salón de clases a algunos compañeros les empiezan a decir “indios pobres”, la verdad no me agrada porque yo respeto a todos mis compañeros, pero ellos a mí no me respetan nada, y pues me duele que me critiquen porque se supone que ellos también son seres humanos y no deben poner apodos ni criticar a nadie (Relato 3, F, 14 años, 8 Toluca).

Violencia sexual

En la escuela a veces hay chavos que tortean a las mujeres o andan jugando bruscamente en los salones (Relato 23, F, 15 años, 7 Toluca).

En el mes de marzo cuatro compañeros tomaron a la fuerza a una compañera y le intentaron tomar fotos debajo de la falda, también se le quisieron subir. Mi compañera quedó muy asustada (Relato 37, F, 13 años, 1 Zinacantepec).

Alumnos-banda

En sus relatos los alumnos cuentan su experiencia como miembros de distintas bandas juveniles, por lo que podemos aventurar la hipótesis de que la participación de los alumnos en bandas es mayor de la que se piensa.

Cuando se pelean mis compañeros de la banda a la que pertenezco, me siento mal porque algunos nos dejan muy golpeados. La otra vez a uno de mis amigos lo dejaron incapacitado (Relato 6, M, 15 años, 9 Toluca).

Una vez tuve un problema porque me ligué a una niña ultraarchimegabonita y su exnovio trató de agredirme, por eso pedí ayuda a unos chavos llamados “vampiros”, hubo balazos y golpes demasiado fuertes, esto fue hace como un año, desde ese entonces creo que me he dado cuenta que cualquiera puede ser malo (Relato 16, M, 15 años, 1 Zinacantepec).

Pues en mi banda todas son bien chidas, pero excluimos a una compañera porque era muy venenosa, todavía lo sigue siendo y me quiere separar de mi mejor amiga diciendo que le copio todo y dice que ella me copia a mí (Relato 3, F, 12 años, 1 Toluca).

Los textos especializados³ nos hablan del papel secundario que las mujeres tienen dentro de las bandas, por el contrario, los hallazgos empíricos en Velázquez (2006) exponen que las mujeres tienen una participación activa en las bandas. Existen grupos exclusivamente femeninos de donde se desprende que son mujeres quienes ejercen el liderazgo, gestándose así nuevas formas de agrupación juvenil. En este sentido, nos guste o no, las bandas juveniles son una forma diferente y complementaria de organizar su socialización⁴.

LOS ACTORES DE LA VIOLENCIA

Para la violencia se requieren tres actores: el o los ejecutores, las víctimas y el o los observadores. Estos últimos juegan un papel importante, ya sea que muestren compasión por la víctima, o por el contrario, apoyen al ejecutor, en ese caso hablamos del instigador; el rol que se desempeña no es irrelevante, pues dependiendo del papel ejecutado en el episodio violento, es la narrativa construida.

Ejecutor

No es novedad que el ejecutor de violencia, se reconozca como tal, sea hombre o mujer, los victimarios no se esconden, por el contrario, relatan su experiencia desde el lugar de “machines”, “gandallas”, “efectivos” o “entronas”, todas ellas con indudables posiciones de poder. De los encuestados, 4.25 por ciento reconoció ser ejecutor de violencia, los siguientes relatos muestran cómo se gesta la intimidación:

Varias veces he golpeado a varios chavos porque me dicen cosas, lo hago hasta verlos sangrar. He visto peleas afuera de la escuela, llegan los maestros y en lugar de decirles no, les dan permiso. Esto no está en onda (Relato 13, M, 13 años, 2 Metepec).

³ Urteaga (1996: 50) puntualiza esta secundarización del papel femenino en las bandas. La autora afirma: “poco o nada se ha escrito sobre las jóvenes en las bandas juveniles: si las chavas aparecen, lo hacen cumpliendo roles que refuerzan la imagen estereotipada de mujer con la que estamos familiarizados: pasivas, mudas, objetos para lucir y presumir por los chavos. Imágenes todas fugaces, etéreas, si no marginales a los roles de los ‘machines’ en la banda. ¿Realmente las chavas están ausentes de las culturas juveniles? O hay algo en la manera como nuestras investigaciones han sido llevadas a cabo que las ha hecho invisibles?”.

⁴ En esa misma población se encontraron, además de los ya descritos, relatos de extorsión, intimidación sexual, acoso por la aparente preferencia sexual de la víctima; sin embargo, en esta población no se registró ninguno, al menos no en su forma escrita, porque de manera oral varios de los alumnos hicieron comentarios en torno a ello.

Una vez me pelee en la escuela porque me provocaron y les pegué muy feo, así es que nadie se mete conmigo, porque le pego con un palo o con lo que encuentre (Relato 14, F, 12 años, 5 Toluca).

Una vez una de mis compañeras me agredió y le pegué. Fue un viernes cuando salimos de la escuela en un baldío que está fuera de la escuela. Yo le dije que no, porque estaba más chaparra que yo; me dijo que si ya me había rajado y me soltó una cachetada: me enojé y le empecé a soltar de trancazos y le dejé su ojo morado y su cachete hinchado, después se me fueron otras tres y también me las golpeé. Eso fue todo. Luego me pusieron “la Pleitos” (Relato 19, F, 13 años, 5 Toluca).

He agredido a bastantes compañeros y también he recibido lo mío (se puede decir), lo hago con insultos que lastiman a mis compañeros (Relato 20, M, 14 años, 8 Toluca).

En la escuela golpeé a un chavo y como le cerré totalmente el ojo lo dejé por la paz (Relato 9, M, 13 años, 10 Toluca).

En los relatos de los ejecutores de violencia se percibe que las consecuencias de ésta en el aspecto físico son de una gravedad extrema (moretones, chipotes, rasguños e incluso convulsiones y muertes); por otra parte, se observa una incapacidad para colocarse en el lado del otro, además de cierto cinismo, ya que generalmente justifican su comportamiento diciendo *sólo me defendía*, pero muchas veces, y no sin cierta satisfacción, aducen que el compañero maltratado se lo merecía.

Para comprender mejor la dinámica de los agresores, a continuación se referirán los hallazgos de Díaz Aguado (2004: 23) en torno a los comportamientos de los ejecutores de violencia. Esta autora describe seis características de los agresores:

1. Se enfrenta a una situación social negativa, ya que incluso son rechazados por una parte importante de sus compañeros, pero están menos aislados que las víctimas y tienen algunos amigos que los siguen en sus conductas violentas.
2. Tienen una acentuada tendencia a la violencia, a dominar a los demás, al abuso de su fuerza (suelen ser físicamente más fuertes que los demás). Son bastante impulsivos, con escasas habi-

- lidades sociales, baja tolerancia a la frustración, dificultad para cumplir normas, relaciones negativas con los adultos y bajo rendimiento; problemas que se incrementan con la edad.
3. Su capacidad de autocrítica suele ser nula, en relación con lo cual cabe considerar el hecho observado en varias investigaciones, al intentar evaluar la autoestima de los agresores y encontrarla media o incluso alta.
 4. Entre los principales antecedentes familiares de los escolares que se convierten en agresores típicos suelen destacarse: la ausencia de una relación afectiva cálida y segura por parte de los padres, especialmente por parte de la madre, que manifiesta actitudes negativas escasa disponibilidad para atender al niño; y fuertes dificultades para enseñarle a respetar límites, combinando la permisividad ante conductas antisociales con el frecuente empleo de métodos coercitivos autoritarios, utilizando en muchos casos el castigo físico.
 5. La situación de agresor es mucho más frecuente entre los chicos que entre las chicas, y suele mantenerse muy estable, o incrementarse a lo largo del tiempo; especialmente en la preadolescencia.
 6. Aunque el grupo de victimarios es menos heterogéneo que el de víctimas, la mayoría de las investigaciones diferencia entre los agresores activos, los que inician la confrontación y la dirigen, de los agresores pasivos, que la siguen, refuerzan y animan, y que parecen caracterizarse por problemas similares a los anteriormente mencionados, pero en menor grado.

Víctima

Otro de los actores de este problema es la víctima; 2.3 por ciento elaboró su relato en torno a la victimización de la que ha sido objeto bajo distintas clases de maltrato por parte de sus compañeros. La víctima, por lo general, desarrolla una fuerte sensación de miedo e inseguridad, al no comprender por qué es blanco de los ataques violentos. La escuela para estos alumnos se convierte en un infierno, expresado frecuentemente de esta manera: *me da miedo venir a la escuela*. Los siguientes relatos dan cuenta de las diferentes clases de maltrato recibido.

Por acoso

Pues a veces mis compañeros en la escuela me gritan o me tratan mal, según porque les caigo gorda, pero cuando quieren mis trabajos ahí sí les caigo bien. Eso me hace sentirme mal a veces, otras veces me doy cuenta de que valgo mucho y que soy muy inteligente y que sin amigos puedo estar mejor, pues me dedico de lleno al estudio y no pienso en otras cosas que me distraen y me afectan en las calificaciones (Relato 16, F, 15 años, 1 Almoloya de Juárez).

A mí me ha ocurrido que algunas de mis compañeras me agreden en la escuela cuando estoy sola; no les hago caso, pero ellas insisten tanto que me hacen enojar, hasta que les pongo un alto. Pero después siguen y siguen, no les hago caso, pero ellas me quieren golpear, me dan de patadas o me empujan (Relato 20, F, 15 años, 1 Almoloya de Juárez).

Me ha pasado por ser la jefe de grupo, yo cumplo con mi deber, pero mis compañeros me insultan demasiado, incluso el miércoles de la semana pasada uno de mis compañeros del salón me quería golpear a la hora de la salida, por fortuna el chavo no me hizo nada, sólo me agredió verbalmente diciéndome una serie de majaderías. Yo cumplí con no hacerle caso (Relato 11, F, 13 años, 7 Toluca).

Por discriminación étnica

Cuando llegué a esta institución mis compañeros me insultaban porque soy de San Mateo, ellos me decían “indio pobre”, etcétera. Yo por temor no quería venir, pero no me importa, ahora tengo amigos que me aprecian como si fuera como ellos (Relato 27, M, 13 años, 8 Toluca).

A las buenas y buenos alumnos sus compañeros los quieren por una sola razón: para que les presten los trabajos, tareas, etcétera, pero una vez que lo consiguen se olvidan del o de la alumna relegándola a la posición infame de ser ignorada.

Por violencia verbal

No es tan violento, me amenazan en el salón dos chavos y siempre me están amenazando, aunque le digo a los maestros, no hacen nada. Se pasan, tam-

bién me insultan y no soy al único que molestan también a otros chavos, también me quieren agarrar a la hora de la salida (Relato 8, M, 13 años, 10 Toluca).

Intento de violación

Fui a recibir clases de guitarra, el chavo era de confianza, después de la clase, el chavo me abrazó y me quería besar; yo le dije “qué te pasa” y en ese momento me asusté, me iba a salir, y él me agarró, me llevó a la sala donde me acostó en el sillón grande, se iba a encimar en mí, pero yo le pegué en el pene, y me salí. Después le dije a mi mamá y al otro día fuimos a su casa para decirle a su mamá. A mí me llevaron al DIF con la psicóloga y hasta ahorita sigo yendo (Relato 1, F, 12 años, 1 Metepec).

Víctima activa

En mi salón hay alguien que siempre me está molestando, me hace bromas y a veces me pega sin razón. Algunas veces yo también lo he golpeado por lo que me hace y los maestros ya no hacen nada. La verdad ya me cansé de que siempre me esté molestando (Relato 35, M, 14 años, 1 Zinacantepec).

La diferencia entre el índice de ejecutores y de víctimas es muy alta, lo que indica que la mayoría de los atropellos queda sin ser denunciada. Mientras que los victimarios no tienen ningún escrúpulo al reconocer su participación y se observa cierto cinismo en sus relatos, la víctima guarda silencio sobre las afrentas recibidas, en este caso se trata de lo que algunos autores llaman *víctimas pasivas*, este silenciamiento incrementa la llamada *cifra oculta de victimización*.

Díaz Aguado (2004: 22-23) después de revisar las investigaciones sobre las condiciones en la que se produce la victimización, encuentra dos clases de víctima: pasivas y activas.

La víctima típica o víctima pasiva se caracteriza por:

1. Una situación social de aislamiento (con frecuencia no tiene ni un sólo amigo entre los compañeros); detectado tanto a través de las pruebas sociométricas, como a través de la observación (en el recreo o cuando los propios alumnos eligen con quién llevar a cabo una actividad); con relación a lo cual cabe considerar su escasa aserti-

vidad y dificultad de comunicación, así como su baja popularidad, que según algunos estudios llega a ser incluso inferior a la de los agresores. Para explicarlo, conviene tener en cuenta que la falta de amigos puede originar el inicio de la victimización, y que ésta puede hacer que disminuya aún más la popularidad de quien la sufre.

2. Una conducta muy pasiva, miedo ante la violencia y manifestación de vulnerabilidad (de no poder defenderse ante la intimidación), alta ansiedad (a veces incluso miedo al contacto físico y a la actividad deportiva), inseguridad y baja autoestima; características que cabe relacionar con la tendencia observada en algunas investigaciones en las víctimas pasivas a culparse de su situación y a negarla, debido probablemente a que la consideran más vergonzosa que sus agresores.
3. Cierta orientación a los adultos, que cabe relacionar con el hecho observado en algunos estudios entre las víctimas pasivas de haber sido o estar siendo sobreprotegidas de la familia.
4. La conducta de las víctimas pasivas coincide con algunos de los problemas asociados al estereotipo femenino, con relación a lo cual es preciso interpretar el hecho de que dicha situación sea sufrida por igual por los chicos (que probablemente serán más estigmatizados por dichas características) y por las chicas (entre las que las características son más frecuentes, pero menos estigmatizadoras). La asociación de dichas características con conductas infantiles permite explicar, por otra parte, por qué las víctimas pasivas disminuyen con la edad.

La comunidad de observadores

Un episodio de violencia tiene diferentes receptores, por lo que preferimos referirnos a la comunidad de observadores, pues hay algunos indignados que sufren con las víctimas, otros más se muestran indiferentes frente al dolor, unos cuantos muestran aprobación y algunos la consideran una fuente de diversión. Lo cierto es que los relatos de los testigos nos hablan de que hay una recepción diferenciada de la violencia. Los siguientes relatos dan cuenta de estas diversas formas de interacción.

Sí, yo observé cómo uno de mis amigos se suicidó al no ser aceptado en la preparatoria y dijo que él no era nadie y no servía para nada, por no ser como sus hermanos en la escuela y que se sentía muy presionado (Relato 23, M, 14 años, 2 Metepec).

Tipos de observación

a) Observador compasivo:

Unos de mis compañeros molestan a una niña que va en el salón, siempre la insultan hasta que la hacen llorar, los maestros los regañan, pero ellos no les hacen caso (Relato 18, F, 2 Metepec).

Una amiga se peleó con una chava y se golpearon, entonces una le daba unos golpes a otra y luego la otra le sacó sangre, le hizo un chichón y se le veía bien mal (Relato 37, M, 14 años, 2 Metepec).

Nada, sólo hoy que dos de mis compañeros se pelearon supercruel, uno de ellos le dejó hinchado el ojo al otro; fue en el salón (Relato 19, F, 15 años, 8 Toluca)

b) Observador indignado:

En la escuela siempre (bueno no siempre) hay broncas, he visto cómo se golpean. No es nada divertido y a veces nadie interviene (Relato 24, F, 14 años, 1 Toluca).

En el jardín de la escuela unas compañeras de la mañana las golpearon y drogaron y las dejaron locas (Relato 21, M, 13 años, Toluca).

Una vez a mi amigo lo golpeó un grandísimo imbécil, mi amigo sólo estaba jugando y el otro idiota le dio un golpe en la nariz atrás de los salones de tercero, se armó de valor sólo porque estaban sus idiotas amigos (Relato 51, M, 15 años, Toluca).

Un jueves, saliendo de la escuela, dos chicas se golpearon; ¿cuál fue el motivo? No lo sé. Observé que ellas se golpeaban, se tomaban de los cabe-

llos, como típica niña que no sabe pelear, se daban de patadas, ellas solamente eran nuestros bufones, todos nos burlábamos de ellas. Se veían tan mal y es horrible que chicas se golpeen (Relato 13, F, 15 años, Toluca).

c) Observador indiferente

Lo hacen por gusto, no me importa si se matan (Relato 45, M, 13 años, Toluca).

d) Observador divertido

Pero la violencia tiene incluso un lado más oscuro del ya relatado, esto es, cuando la violencia deja de causar asombro e indignación y se convierte en una fuente de gozo, pues se trata de un tipo de observador de violencia que se divierte con ella. Para un sector de alumnos la observación es recreada como un espectáculo, recuperan su experiencia con ella como algo estético, donde priva la fascinación por el desastre.

Unos de tercero se pelearon, fue la pelea más interesante que he visto, porque los dos chavos estaban bien fuertes y pues se dieron chido, a un chavo le decían “Pleitos” y al otro simplemente por su nombre, pero fue la pelea más chida. Los otros niños de primero y segundo no son tan interesantes porque nada más se ven, y las niñas, pues nada más se jalan de los cabellos (Relato 23, M, 15 años, Toluca).

Ayer se pelearon dos niñas, una de primer grado y una de tercero. La verdad le ganó la de primero, le pegó bien chido, quedó bien sangrada, los profesores no se dieron cuenta (Relato 21, M, 15 años, 7 Toluca).

Se pelearon... fue bien chido... uno se rompió el pie y gritaba mucho y me fascinó (Relato 85, 2 Metepec).

Esta recepción estética de la violencia nos obliga a recordar la advertencia de Marcuse (1970:190): “el placer en la humillación del otro, como la propia humillación bajo una voluntad más fuerte [...] son placeres falsos, porque los impulsos y necesidades que se realizan en ellos hacen a los hombres menos libres, más ciegos y más miserables de lo que tendrían que ser”. Este falso placer en la humillación del otro lo encontramos en la observación de esta chica que ve a los que se divierten con la violencia entre pares.

Una vez afuera de la escuela observé una pelea, era muy violenta: se sacaron sangre. Fueron dos jóvenes de la escuela. Uno sacó un pedazo de vidrio y cortó al otro. Todos los de la escuela gritaban como si fuera un entretenimiento (Relato 11, F, 14 años, Tenango del Valle).

El instigador

Una vez unos chavos se golpeaban continuamente, porque yo los eché a pelear (Relato 20, M, 13 años, 4 Toluca).

El instigador, como el cómplice, juega un papel definitorio en la acción violenta pues como bien lo ha señalado Hanna Arendt (1998: 223) “aunque pudiésemos imaginar todos los instrumentos del mal en manos de un solo hombre, éste carecería de poder y, en definitiva, de posibilidades políticas, sin la ayuda de otros hombres. Un solo hombre sin el apoyo de otros jamás tiene suficiente poder para emplear la violencia con éxito”.

La ejecución de la violencia genera un espectro amplio, entre la comunidad de observadores, de comportamientos que van desde adhesiones hasta el rechazo. En la mayoría de los casos resulta una experiencia que incomoda, como lo vemos en la siguiente viñeta.

En la escuela una vez en la clase de Química, unos compañeros le estaban metiendo un palito de madera a otro compañero por atrás. Los fue a reportar con el subdirector y de ahí le dejaron de hablar (Relato 27, M, 13 años, 1 Almoloya de Juárez).

He visto cosas que no son de mi agrado, como cuando golpearon a uno con los que me junto, lo golpearon muy feo y le rompieron un bat y una botella en la cabeza: quedó muy mal. En otra ocasión a otro de los compañeros le dieron de navajazos en la cara y se veía horrible. Han sido tantas cosas que he visto que no terminaría de contarlas (Relato 12, F, 15 años, 2 Metepec).

Fue en la salida, vi cómo dos chavos se peleaban, no sé las razones, pero se peleaban muy agresivamente, pues los golpes eran muy fuertes. Bueno eso vi, hasta yo sentía como si a mí me hubieran pegado, pero los chavos lo hacían, bueno se golpeaban como si nada les importara (Relato 21, F, 14 años, 8 Toluca).

Un día en un terreno baldío dos chavos se comenzaron a golpear, pero como uno era más fuerte tiró al otro y lo comenzó a patear muy fuerte, después lo alzó y aventó contra un auto, el chavo quedó inconsciente; luego llegaron las patrullas y la ambulancia. Lo expulsaron de la escuela (Relato 44, F, 14 años, 2 Metepec).

La mayoría de los observadores, siguiendo la clasificación de Salmivalli (1996: 3) son espectadores circunstantes, es decir, se mantienen al margen, miran y describen lo que ven, sin emitir juicios, ni adherencias, en muy pocos casos los espectadores toman acciones como la de intervenir o detener la pelea, no obstante, hay felices excepciones como es el caso del siguiente relato:

Una vez, jugando, unos niños se pelearon en la escuela porque se enojaron, empezaron a golpearse, pero no pasó a mayores gracias a que los compañeros los separaron (Relato 29, M, 14 años, 8 Toluca).

Entre los observadores se presentan diferencias de género: entre los chicos son bastante más frecuentes los papeles de reforzador y de ayudante del que lleva a cabo la agresión; y mientras estos últimos tienen un estatus sociométrico bajo (aunque no tan bajo como las víctimas), las chicas que utilizan la agresión tienen un estatus sociométrico ligeramente superior a la medida del grupo, que globalmente coincide con una situación controvertida (siendo aceptadas por parte del grupo y rechazadas por otra parte), diferencias que cabe explicar en función del tipo de conducta que cada grupo utiliza: la intimidación indirecta en el caso de las chicas y la intimidación directa y la agresión física en el caso de los chicos (Díaz-Aguado, 2004: 32). Y por otra parte, son las chicas quienes encabezan, casi siempre, la defensa de las víctimas.

La violencia entre pares puede diferenciarse dentro y fuera de la escuela, en todos los casos empieza con agresiones verbales y concluye en agresiones físicas, los lugares privilegiados son el salón de clase (dentro de la escuela) y en los terrenos baldíos, parques o atrás de la escuela (violencia fuera de la escuela). Hay días para pelearse, los viernes de preferencia; en algunas escuelas es evidente que se organizan las riñas entre compañeros con fines de recreación, como el espectáculo para cerrar la “aburrida” semana escolar. Parte del fenómeno es lo concerniente al aumento de peleas femeninas: las mujeres ya no sólo son víctimas de violencia, ahora también comparten el papel de ejecutoras de ésta.

Pese a todo, la escuela sigue siendo un espacio de contención, en los relatos de los alumnos nos encontramos que frente a la violencia entre pares hay dos reacciones contradictorias, por una parte, frente a formas sutiles de violencia como la verbal, la psicológica o relacional prevalece lo que hemos denominado la cultura del avestruz, por otra, la violencia física, dada su visibilidad, es frecuentemente castigada con la expulsión, como lo muestra el siguiente relato:

...posteriormente llegó el director: los separó y los expulsó, después yo me fui y ya no supe más (Relato 14, M, 12 años, 2 Metepec).

La expulsión no puede ser la solución, evidentemente porque no resuelve el problema, por el contrario, lo agrava porque sólo lo traslada de adentro de la escuela a afuera, convirtiéndolo en un problema social.

Pasaremos ahora a los relatos de los alumnos que involucran la violencia y abuso de profesores y otros adultos, drogas y violencia mediática.

VIOLENCIA Y ABUSO DE ADULTOS HACIA ALUMNOS

Abuso de profesores

Me han tocado partes que no y lo malo es que es un maestro (Relato 16, F, 14 años, 5 Toluca).

Fue cuando iba en otra escuela, yo observé que un maestro le decía a una de mis compañeras que tuvieran relaciones. Pero mi compañera no se dejó, trató de abusar de ella, pero se puso buza y no se dejó. Y al otro día ya no fue a la escuela, pero fue su mamá y le dijo al director y de ahí se fue su mamá a denunciarlo (Relato 6, F, 14 años, 10 Toluca).

Pues a veces he observado que unos maestros ven mal a algunos compañeros, pues los insultan o los desprecian, sin darles su apoyo (Relato 3, M, 15 años, 1 Tenango del Valle).

Observadora de violencia y abuso de adulto hacia alumna

El papá de mi amiga le pide que tenga relaciones con él, pero ella no quiere. Luego le dice que le va a dar dinero, pero no quiere, luego nos cuenta que

cuando está dormida le empieza a tocar su cuerpo y a ella eso no le gusta. Ella ya no aguanta y dice que se quiere ir a vivir conmigo y yo le digo que sí (Relato 2, F, 13 años, 1 Metepec).

“La verdad puede resultar más extraña que la ficción”, escribe Edel (1990: 172), esto es especialmente cierto en el caso de abuso y violencia entre desiguales. Los adultos, al renunciar a su papel de protectores y educadores, y asumir el papel de victimarios, deja una impronta terrible entre las víctimas y la comunidad de observadores, particularmente porque el abuso de adultos acarrea trastornos específicos, pues coloca a la víctima en una situación por demás difícil, ya que los adultos representan entre otras cosas autoridad, pero ¿cómo guardar lealtad y obediencia a quien nos lastima y hiere?

Toda agresión pretende anular al otro, matarlo de mil maneras e intensidades. La violencia es siempre la interrupción del discurso, por eso debemos esforzarnos en el enlace de un discurso de paz, respeto, tolerancia y amor porque el discurso, según Arendt (1998: 229), tiene la posibilidad de interrumpir la violencia.

DROGAS

Diez alumnos (1.46 por ciento) incluyeron en sus relatos el tema de las drogas.

Dos chavas estaban consumiendo drogas y sus amigos trataban de ayudarlas, pero no podían: estaban desesperados, a ellas les costó mucho trabajo tranquilizarse. Una de sus amigas gritó: “¡lo que hacen las drogas!” (Relato 53, F, 12 años, 3 Toluca).

He visto a hombres drogándose, me invitaron a fumar, pero yo dije que no (Relato 7, M, 16 años, 10 Toluca).

Una vez cuando iba por la calle con mis amigos, fuimos a unas maquinitas, un tipo estaba adentro del local muy drogado y el dueño lo reportó a la policía. Cuando llegó al lugar, unos muchachos le avisaron al drogadicto y salió huyendo a toda velocidad, el policía corrió hasta que lo alcanzó y luego lo metió a la patrulla, después de media hora regresó y escuchamos que le dio dinero a los de la patrulla. Cuando se enteró que el dueño del

local fue el que lo delató, lo trató de golpear; siempre se la pasa en ese lugar drogado (Relato 27, M, 15 años, 2 Toluca).

Una vez vi a una persona drogándose y se puso tonto (Relato 5, F, 13 años, 1 Tenango del Valle).

Afuera de la escuela venden drogas (3 Toluca).

Por sus relatos podemos percatarnos de por lo menos dos aspectos: la familiaridad con la que se toca el asunto y, por el otro, la disponibilidad y acceso relativamente fácil y rápido a ellas.

EL TEATRO DE LA SANGRE: LA CONSTRUCCIÓN MEDIÁTICA DE LA REALIDAD

Hoy en día observamos cómo algunos usos de internet, celulares, videos, cine, televisión, videojuegos, etcétera, están al servicio del teatro de la sangre, parafraseando a Benjamin. Hoy estaríamos frente a un fenómeno tan extendido como poco entendido: la estetización de la violencia. En su libro *La obra de arte en la época de su reproductibilidad técnica*, Benjamin (1990: 45) elaboró la crítica a la sociedad, en términos por demás actuales y vigentes para explicar los cambios de percepción, esto es, encontramos nuevas formas de la construcción social de la realidad inmediatamente derivadas de las técnicas de reproducción.⁵ Dichas técnicas suponen, según Benjamin, un acceso ilimitado por parte de las masas, pero esta entrada está caracterizada por dos carencias: están desprovistas de un sentido ideológico y no cuentan con intención política, pero se constituyen por sí mismas en una nueva forma de construir socialmente la realidad. *La insurrección de la técnica*, llama Benjamin (1990: 57) al proceso de despojamiento. Tecnología convertida en hibris, es decir, en desmesura, fuerza desencadenada que los griegos consideraron peligro demoniaco.

Actualmente resulta ineludible la imbricación constante de violencia con tecnología. Tomemos el caso del uso de telefonía móvil entre los

⁵ La tesis principal de esta obra es: existe una adaptación de la “superestructura” al desarrollo tecnoeconómico de las sociedades capitalistas, esta adaptación está íntimamente ligada a la revolucionaria transformación ontológica de la obra de arte moderna, consecuente con su incorporación de los procesos de reproducción técnica. La reproducción técnica no es entendida en este contexto como un procedimiento añadido y exterior a la obra de arte, sino como un principio constitutivo de la nueva naturaleza de la obra de arte moderna, y como la condición objetiva de su renovada función social, o sea, de su “aspiración a las masas” (Benjamin, 1990: 45).

alumnos: más allá de representar un medio de comunicación, los celulares pueden convertirse en una invitación a la violencia, explotando la ignorancia y probablemente la falta de estructura en las vidas de los jóvenes estudiantes, los celulares sufren una mutación de objetos a artefactos, lo que desemboca como ya dijimos en *hibris*, pues aunque obviamente no fueron diseñados para dañar, destruir o intimidar, por su uso terminan como tecnologías al servicio de la violencia. Los siguientes relatos testimonian la transformación del uso del celular.

Bueno, yo salí de la escuela, me parece que fue un viernes, vi una bolita en el terreno baldío que está atrás de la escuela, entonces fui y vi que dos alumnos de esta institución se estaban golpeando, después vi alrededor y vi que otros que estaban viendo esa pelea estaban grabando con su celular (Relato 14, M, 12 años, 2 Metepec).

Una vez hubo dos peleas el mismo día en la escuela: una fue de mujeres y otra de hombres; fue saliendo de clases aquí enfrente de la secundaria. La verdad yo fui a una, a la de los hombres: un chavo empezó a golpear muy feo a otro en la cabeza, de hecho yo grabé la pelea y me querían expulsar (Relato 36, M, 15 años, 2 Metepec).

También en la escuela algunos tipos grabaron la pelea de sus compañeras, ellas sólo tenían una pequeña diferencia y terminaron golpeándose (Relato 38, F, 14 años, 2 Metepec).

Sensacionalismo, fragmentación, ausencia de crítica, son algunas de las características de esta forma de violencia. La atracción proveniente de la imagen obvia el dolor de la víctima. La repetición del pasaje tantas veces como se quiera, la pérdida de contexto, su difusión masiva, la hipostación de la imagen sobre la palabra que acompaña este tipo de violencia, aunque no exclusiva de ella sino compartida con algunas otras manifestaciones culturales contemporáneas, lleva a soslayar que la violencia es el terror, pese a que la envoltura sea en extremo atractiva.

En total, encontramos 16 episodios de violencia observada en los diferentes medios. La televisión ocupa el primer lugar, seguido de los celulares y videojuegos. Los testimonios siguientes son una muestra tanto del contenido como del impacto de la violencia mediática.

Cuando se pelean los rudos contra los técnicos en el ring los domingos, haciéndoles la cosita (Relato 46, M, 13 años, 3 Toluca).

En la tele, cuando una persona estaba arriba en la azotea y estaba diciendo que si alguien se acercaba se iba aventar, se aventó y se vio bien feo (Relato 1, M, 13 años, 1 Zinacantepec).

Siempre veo en la televisión mucha violencia (Relato 38, M, 13 años, 1 Zinacantepec).

En la guerra de EUA contra Afganistán hubo mucha destrucción, muertes por ningún motivo, sólo por diferencias políticas (Relato 13, M, 15 años, 8 Toluca).

En el videojuego, donde se tienen que matar zombis con armas de fuego (Relato 29, M, 14 años, 2 Toluca).

En un video de un celular, observé una banda de secuestradores (Relato 707, 3 Toluca).

En un celular vi un video... le cortaron el cuello (Relato 447, 4 Toluca).

Un celular tenía imágenes violentas de la vida real... fue algo muy impactante (Relato 579, 4 Toluca).

La experiencia de la violencia produce subjetividad. Pero ¿qué clase de subjetividad es la que se produce? Los episodios de violencia mediática relatada advierten sobre la necesidad de investigar el efecto en la constitución de la subjetividad, de mirar violencia mediática. Más allá de pensarlo sólo como un aspecto mórbido, tenemos que interrogar: ¿por qué el éxito de la violencia plasmada en imágenes?

Quiero llamar la atención acerca de que la reproducción de la violencia por los diversos medios va acompañada de la falta de una actitud crítica. Lo atractivo de la imagen hace olvidar el dolor y, por ende, las consecuencias que todo acto violento genera. Que el ojo resulte más rápido que la reflexión tiene consecuencias catastróficas para la convivencia.

Inevitablemente surgen preguntas tales como: ¿Qué están pagando los jóvenes con la posesión de un celular? ¿status, compañía, sentido de pertenencia, acceso al consumo? Indudablemente entre los jóvenes estu-

diantes se asocia el consumo del celular con el entretenimiento. Con el uso de esta tecnología aparece una primera paradoja: la cercanía lejana, esto es, las personas próximas están lejanas y, vía la magia del celular, las lejanas se aproximan; pero no es la única paradoja, la interacción tecnología-subjetividad genera, entre otras relaciones, las siguientes: una tecnología que aporta confort como el celular desencadena agresiones, barbarie e insensibilidades increíbles, trastocándose el valor del uso. Sin duda la democratización del consumo deviene en nuevas formas de vivir y convivir entre los jóvenes estudiantes del mundo contemporáneo; podríamos llamar a esta paradoja confort tecnológico-agobio psicológico.

Para finalizar esta parte, se presenta un resumen con relatos de alumnos en orden decreciente: en primer lugar 205 episodios de violencia en la calle, 192 en la escuela y 116 de violencia intrafamiliar, por lo que podemos apuntar que viven en colonias violentas o, más bien, que la calle es un escenario privilegiado para observar violencia, seguida de la violencia intrafamiliar. Muchas veces los problemas los abruman como lo muestra el siguiente testimonio:

Me ha contado mi amiga que en su casa la humillan, le dan golpes y hasta la tiran de las escaleras, estoy preocupada por ella, no sabe qué hacer y yo menos, no sé como ayudarla, diario le pegan por cualquier cosita, dice que se va salir de su casa (Relato 38, F, 14 años, 4 Toluca).

Insultos, golpes, violaciones a hombres y mujeres, suicidios, muertes en accidentes de tránsito o en peleas, extorsión, humillación, intimidación por aparentes preferencias sexuales, acoso sexual por parte de pares, profesores y familiares son algunos de los tipos de violencia que han presenciado los alumnos de secundaria dentro o fuera de la escuela.

La diversidad de situaciones violentas que los alumnos han presenciado, diferentes protagonistas y escenarios, ofrecen lamentablemente las mejores posibilidades, en términos pedagógicos, de aprender comportamientos violentos. Mismo fenómeno, diversas situaciones, contextos y múltiples actores.

Terminemos con esta narrativa de la constitución de la subjetividad bajo circunstancias lamentables y cerremos este capítulo con el testimonio de uno de los pocos alumnos que manifiestan seguridad y vivir una buena vida.

He sido formado en un ambiente en donde se expresan valores, actitudes positivas y en donde valorar y expresar sentimientos es parte fundamental. Gracias (Relato 37, M, 14 años, 1 Toluca).

Diversos autores llaman la atención hacia la falta de precisión semántica del vocablo violencia, porque si aún nos seguimos preguntando: ¿a qué le llamamos violencia?, es obvio que documentarla e incluso la simple contabilización resulta tarea ardua. Esto resulta evidente porque un fenómeno como el robo no se manifiesta en los testimonios orales recabados.

Además de la imprecisión semántica, enfrentamos otro problema: ¿qué pasa si los agentes o víctimas de la violencia no la reconocen como tal?, ¿es posible que, pese a ello, nosotros la contabilicemos como violencia?

LA EXPRESIÓN DE UNA NECESIDAD: SER ESCUCHADOS

Por último, aunque se trata de un punto que no corresponde al objeto investigado, pero que nos habla de las emergencias de la condición estudiantil, es el hecho de que once alumnos agradecieron la oportunidad de decir lo que sentían, lo que evidencia la gran necesidad de comunicarse, de ser escuchados, atendidos, reconocidos. Las siguientes viñetas ilustran su gratitud:

Gracias a usted por las preguntas (Relato 37, 14 años, 4 Toluca).

Muchas gracias por haber venido (Relato 5, F, 14 años, 5 Toluca).

El otro gran problema encontrado entre los estudiantes fue la inmensa sensación de sentirse solos. La soledad pasa entonces a formar parte de su repertorio afectivo.

Pues mi vida es muy triste, a pesar de todo sigo de pie... pero pienso salir adelante siendo una buena estudiante para cuando este grande ser feliz. (Relato 31, F, 13 años, 4 Toluca).

Pues cuando me siento sola y también cuando pienso que estoy sola quiero cambiar mi forma de ser, en verdad lo necesito (Relato 24, F, 16 años, 1 Zinacantepec).

Por lo que podemos concluir que los estudiantes tienen una enorme necesidad de hacerse oír, testimoniar su desazón, temores, miedos, su dolor e ira, compartir sus sentimientos, en resumen, traer su experiencia de lo privado a lo público.

Es necesario tener presente que los relatos son sólo una huella de lo que quedó, de algo mucho más inmenso e intenso. El relato es a la vida, si se me permite la metáfora, como el cerillo que ilumina un cuarto oscuro: es lo que alcanzamos a ver mientras dura la luz, sólo un fragmento.

Para concluir este apartado con Benjamin, tendríamos que preguntamos sobre el contenido de la experiencia, ya que a lo largo de la vida podemos tener distintos tipos de vivencias; así, suelen ser rutinarias y por lo tanto pasajeras, o bien, podemos tener otras de carácter más elevado a las cuales Benjamin (1999: 78) llama experiencias auténticas: *Erlebnis versus Erfahrung* (experiencias rutinarias versus experiencias profundas). Pero también podemos contar con una tercera clase de experiencia, o mejor dicho, no contar con ella; en ese sentido, Benjamin (1973: 168) la llama vacuidad de la experiencia: “nos hemos vuelto pobres, una pobreza del todo nueva ha caído sobre el hombre al tiempo que ese enorme desarrollo de la técnica”. No obstante estar sofocados por una riqueza de información nos encontramos pobres de experiencias, cotidianamente se nos vienen encima cúmulos de acontecimientos pero nos quedan pocas experiencias, su fugacidad impide tener la continuidad necesaria para que se conviertan en experiencia.

Para el caso de los jóvenes estudiantes, la violencia sobrepasa los límites de lo rutinario y se constituye como una verdadera experiencia profunda entretejida como narración y, por lo tanto, con posibilidades de desplegarse nuevamente aun cuando pase mucho tiempo. Se puede concluir que las experiencias decisivas e inconfundibles que llevaron a ser lo que son a los alumnos, están enlazadas en una red con múltiples conexiones con la violencia.

Benjamin considera que memoria y olvido entretejen el mundo de nuestras experiencias. De ahí que afirme: “la reconstrucción del pasado es virtual, reelaborado no como fue vivido, sino como es recordado”. Y en la memoria de los jóvenes estudiantes acude una y otra vez la violencia, la ejercida por iguales y desiguales, en la calle, familia y escuela, y es indiferente al papel que haya jugado en ella, el recuerdo estará ahí en la condición descrita por Benjamin (1973: 180) “el presente recupera el pasado saqueándolo”.

“La comprensión de sí es narrativa de un extremo a otro. Comprenderse es apropiarse de la historia de la vida de uno. Ahora bien, comprender esta historia es hacer el relato de ella, conducida por los relatos, tanto históricos como ficticios, que hemos comprendido y amado”: Ricoeur (1996: 107). Al hacerse lectores de su propia vida, los jóvenes estudiantes narran los estragos que la violencia les ha dejado. Sobresaturados, cansados y pobres de experiencia, desean librarse del agobio que les produce.

A lo largo de este apartado hemos constatado la potencia heurística de los relatos de vida que desenmascaran la aparente simplicidad del día a día de los estudiantes. El *lebenswelt*, el mundo de la vida de los estudiantes está salpicado con dosis de violencia en muchos de los aspectos que lo constituyen.

Por todo lo anterior, aún tenemos buenas razones para seguir investigando el fenómeno de la violencia en la escuela. Basta enumerar tres: porque es dañina para todos los protagonistas —tanto los que la sufren, como los espectadores y ejecutores de violencia—, porque la violencia socava los propósitos de la escuela de formar ciudadanos, y porque atenta contra los derechos de los niños y jóvenes de vivir libres de miedo e intimidación.

En el sentido estrictamente pedagógico es necesario buscar explicaciones alternativas a fenómenos educativos como el abandono estudiantil, tanto institucional como del sistema; el descenso de la calidad de la educación, el malestar docente y estudiantil con la escuela. Por último, soslayar que la escuela ha dejado de ser un lugar seguro es éticamente irresponsable, tenemos entonces que buscar soluciones para responder a la pregunta: ¿para qué vale la pena vivir juntos?

**ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN PARA FOMENTAR
LA CONVIVENCIA Y PREVENIR LA VIOLENCIA
EN LA ESCUELA**

Dicen que soy héroe, yo débil, tímido, casi insignificante, si siendo como soy hice lo que hice, imagínense lo que pueden hacer todos ustedes juntos.

MAHATMA GANDHI

Estrategias de Intervención

Comprender el trasfondo de la dinámica de la violencia es fundamental, se requiere entender que lo que subyace en el fondo de la situación de alumnos fuertes que lastiman a sus compañeros, es el desequilibrio de poder, aunado a la impunidad y la falta de condiciones para desplegar habilidades sociales distintas a las ejercidas. Por ello, un programa que atienda la violencia demanda la incorporación de por lo menos dos principios inherentes a la justicia restaurativa: asumir la responsabilidad reparando el daño causado y el empoderamiento de la víctima. Es imposible evitar que los chicos y chicas se involucren en situaciones de conflicto entre iguales, en la pareja y con el mundo adulto; no obstante, es importante dotarles de los recursos necesarios para que puedan gestionar estas situaciones de una manera exenta de violencia.

Las estrategias de intervención enunciadas a continuación tienen como objetivo dotar al profesor de herramientas metodológicas para respaldar su acción pedagógica. Articuladas en torno al aprendizaje en espiral (Kolb, 1984), persiguen el objetivo final de otorgar a los estudiantes las competencias emocionales mínimas para gestionar su vida social. Una espiral de aprendizaje incluye, por lo menos, cinco pasos de trabajo en el aula: inicia de forma individual (por ejemplo, investigar qué significa convivencia), continúa con el trabajo en parejas (compartir la investigación con otro compañero), sigue en pequeños grupos (equipos integrados por cuatro o seis estudiantes seleccionados al azar) donde se debaten y presentan las conclusiones surgidas, y por último se discute y evalúa el tema en una plenaria. El aprendizaje en espiral requiere abordar el tema una y otra vez en diferentes situaciones de aprendizaje, implica un trabajo activo y productivo por parte del alumno y sus tareas son investigar, par-

ticipar en grupos de discusión y generar conocimiento nuevo, mientras que el docente debe planear y poner en práctica una serie de experiencias educativas, moderar, organizar y potencializar las capacidades intelectuales, sociales y comunicativas de la totalidad de alumnos del grupo. Cada vez las parejas y equipos de trabajo serán integradas por diferentes estudiantes para favorecer el clima de convivencia en el salón de clase, esto contribuye a que el alumno adquiera seguridad, fortalezca la autoestima y desarrolle la iniciativa y la capacidad de reponerse frente a la adversidad (resiliencia), además de asumir responsabilidad y trabajar autónomamente.

Una escuela para la convivencia requiere atender dos condiciones: la primera, el reconocimiento de que la educación sigue siendo la estrategia más potente para prevenir y combatir la violencia, pues los niños no nacen violentos, aprenden a serlo, por lo tanto desaprender también es posible; la segunda, la refundación de los espacios escolares, que implica atender, entre otros muchos aspectos, reconstruir la idea de comunidad sobre la base de los enfoques de derechos humanos, no discriminación y lógicas de expresión cultural y de cohesión social juvenil.

La evaluación internacional de los programas antiviolencia en escenarios escolares encuentra su éxito en la interrelación de los siguientes factores:

- Un programa prolongado de actividades, articulado en función de las diversas acciones de cada una de las tres estrategias: contención, formación y transformación (descritas más adelante).
- Involucramiento de todos los actores educativos: profesores, padres de familia, alumnos y directivos.
- Actividades coordinadas: la seguridad en las escuelas es responsabilidad de todos y la coordinación de acciones favorece el éxito del programa.
- Un liderazgo fuerte de directivos y personal docente: la comunidad de profesores debe estar convencida de que su acción individual es importante para construir una escuela para la convivencia.
- Pequeñas reformas en serie, como enseñanza en equipo, maestros expertos, extensas actividades extracurriculares, mayor difusión de las actividades dirigidas a los padres y periodos de asesoramiento para aumentar las conexiones entre profesores, padres y alumnos, además de escuelas más pequeñas, con menos alumnos por salón de clase.

MICRORREVOLUCIÓN EDUCATIVA A FAVOR DE LA CONVIVENCIA

La intervención tendrá como finalidad potenciar una microrrevolución a favor de la convivencia a través de la realización de actividades que provean oportunidades a los alumnos para crear su propio conocimiento gracias a la interacción con sus compañeros. De esta manera, la socialización y el diálogo se emplazan como el núcleo que posibilita el cambio, pues están presentes en un conjunto amplio de estrategias de alcance y objetivo diverso. La microrrevolución se enfocará a cambiar un valor, actitud o comportamiento, uno a la vez, aunque de manera continua, sistemática y acumulativa. Primero, por ejemplo, se propugnará por enseñar equidad de género, después solidaridad, democracia, autonomía y así sucesivamente, propiciando en cada caso situaciones de aprendizaje que ofrezcan la oportunidad de conocer el valor, la actitud o el comportamiento, facilitar la adquisición y fundamentalmente propiciar diversas situaciones para ponerlos en acción. Se propugna por abandonar la contemplación a favor de lo vivencial, de la memorización al hacer, de la convivencia como tema a la convivencia como realidad cotidiana.

Las estrategias de intervención que se proponen para favorecer la microrrevolución a favor de la convivencia se dividen en tres clases, por su alcance, objetivo y acciones (Fierro, Carbajal y Martínez, 2012:27): de contención, formación y transformación.

Estrategias para prevenir y combatir violencia y crear comunidad			
Tipo de estrategia	Alcance	Objetivo	Acciones
Contención	Corto	Detener situaciones intolerables	Acciones inmediatas para contener situaciones de riesgo de manera violenta
Formación	Mediano	Desarrollo de herramientas que permitan intervenir en determinados aspectos o situaciones	Acciones de mediación y manejo de conflictos / Construir normativa de grupo y de escuela / Estrategias de trabajo con la diversidad
Transformación	Mediano	Construir comunidad y gestión de relaciones profundas	Desarrollar un clima de inclusión, de respeto y de solidaridad / Construir comunidad a partir de pensar al grupo como una colectividad que puede hacerse corresponsable del bienestar del otro

Fuente: Elaboración propia a partir de los aportes de Fierro, Carbajal y Martínez (2012) basados en Bickmore (2004).

METODOLOGÍA

Para el fomento de la convivencia, la espiral de aprendizaje experiencial se realiza en las siguientes etapas:



La espiral del aprendizaje experiencial aplicada a la gestión de la convivencia implica cinco pasos. A continuación se ejemplifica con “habla positiva”:

1. Trabajo individual: investigar qué es “habla positiva”.
2. Trabajo en parejas: compartir con un compañero la investigación; ¿encuentran semejanzas, diferencias? ¿cuáles fueron sus fuentes de información?
3. Trabajo en grupos de cuatro a seis estudiantes: en esta etapa de intercambio de información y opiniones se presenta la oportunidad de experimentar el valor en cuestión, bajo las técnicas de simulaciones directas o indirectas (juegos), construcciones, creaciones, ejercicios narrativos de experiencias, recuerdos y análisis de casos, en un diálogo que concluirá con la redacción de un aprendizaje.
4. Presentación ante gran grupo: cada equipo presentará su conclusión al grupo.

5. Discusión plenaria: con las aportaciones de los equipos; además de señalar las ventajas de expresarse a través del habla positiva, cada alumno redactará una composición breve que incluya el aprendizaje adquirido.

La espiral implica trabajo activo y productivo por parte de los alumnos, quienes construyen conocimiento a partir de la investigación, el diálogo, la reflexión y la reconstrucción. Cada vez los equipos se integran con diferentes alumnos, para fomentar la inclusión, la convivencia y el intercambio de opiniones. En todos los pasos de trabajo y aprendizaje, los alumnos asumen responsabilidades y desarrollan autonomía, lo que conlleva la adquisición de autoestima, logro y autorrealización.

En el siguiente cuadro se ejemplifica la planeación de la espiral de aprendizaje, esta vez aprendiendo sobre la inclusión.

Espiral de aprendizaje experiencial "Aprendiendo inclusión"				
Alistamiento Preparación	Experimentación Vivencia	Intercambio de relatos Narración / reflexión	Conceptualización Generalización	Aplicación Prácticas, <i>feedback</i> , ajuste, transferencia
Etapa inicial para generar la construcción del clima y predisposición necesaria para el proceso de enseñanza-aprendizaje	Generar la información que posteriormente será analizada al momento de actuar, jugar y crear	En esta etapa se relatan, comparten e intercambian las vivencias cognitivas y afectivas que surgieron durante la experimentación. Se compara lo vivido. Se señalan semejanzas y diferencias. Se integran las diferentes experiencias para su posterior discusión y evaluación con el resto de los participantes modelos conceptuales e instrumentos; además de lo narrado, se comparten conceptos teóricos para homologar el lenguaje, facilitando la mejor comprensión de las vivencias. Se enuncian los contenidos de aprendizaje	Construcción de nuevos esquemas y modelos conceptuales e instrumentos; además de lo narrado, se comparten conceptos teóricos para homologar el lenguaje, facilitando la mejor comprensión de las vivencias. Se enuncian los contenidos de aprendizaje	La secuencia práctica, <i>feedback</i> , ajuste y transferencia facilita los nexos entre las experiencias y las situaciones cotidianas de aplicación. Los participantes contextualizan y aplican a su realidad personal los esquemas conceptuales e instrumentales con el fin de modificar su escenario de acción

Técnicas	Simulaciones directas e indirectas, <i>rol playing</i> , reuniones, toma de decisiones, construcciones, creaciones, ejercicios, acertijos, preguntas, evocaciones, análisis de casos, experiencias individuales o grupales	Relatos orales o escritos. Mural de relato escrito, relatos con preguntas. Muro de los lamentos. Dibujos, gráficos, <i>collages</i> , etcétera	Técnicas para la conceptualización. Analogías y comparaciones, lecturas conceptuales, investigaciones teóricas. La secuencia del contenido conocido-desconocido, general-particular, simple-complejo; orden cronológico	Aplicación de lo aprendido en simulaciones directas e indirectas, <i>rol playing</i> , reuniones, toma de decisiones, construcciones, creaciones, visualización de escenarios, planes de mejora de la acción. Ejercicios de interacción y <i>feedback</i> , manifestación de compromisos y acuerdos de acción
El profesor impulsará el interés y la motivación del alumno	Elección de la experiencia, indicar tiempo y organizar equipos. Establecer el encuadre y claridad en las consignas	Facilitación de la reflexión, de la búsqueda del porqué. Contención de las emociones que puede provocar la dinámica. Regulación de las narraciones y del ejercicio de la escucha de las narraciones. Registro de las narraciones, mental y escrito	Ayuda a construir un nuevo concepto a partir del dominio del contenido. Facilita la comprensión y ejerce la escucha	Observación, seguimiento y supervisión. Intervención sobre el encuadre y no sobre el proceso. Hacer y motivar a hacer.
El alumno investigará qué significa inclusión	El alumno responderá las preguntas: ¿Qué es inclusión para mí? ¿En qué situaciones me siento incluido? ¿Yo incluyo a los demás? Investigará, discutirá y expondrá qué son inclusión y diversidad	Narración individual, en parejas, grupal sobre: ¿Qué observé? ¿Qué sucedió? ¿Qué me sucedió? ¿Qué sentí? ¿Qué pienso después de haber participado?	Opina, expone, discute, reconstruye a partir de la experiencia vivida y la exposición / lectura de contenido teórico	

Fuente: Elaboración propia basada en Barón (2005).

DIAGNÓSTICO DE LA CONVIVENCIA Y VIOLENCIA EN LA ESCUELA

Es recomendable iniciar un programa de fomento a la convivencia y prevención de la violencia, realizando un diagnóstico sobre la magnitud del problema de la violencia en la escuela, así como de las formas de convivencia imperantes. (Ver anexo 1: Cuestionario COVER; Ortega y Del Rey, 2005), los índices recabados serán una fuente importante de conocimiento para adoptar el plan de acción a seguir.

ESTRATEGIAS DE CONTENCIÓN

Los profesores podrán emplear este tipo de estrategia para contener situaciones de violencia que no pueden continuar como están, por el daño o el riesgo que representan para los alumnos más vulnerables:

- I. Actuación inmediata. Frente al más insignificante indicio de discriminación, *bullying* o violencia de cualquier tipo, se requiere intervenir y frenar desde el inicio, con firmeza y seguridad, el episodio, para no otorgar la menor oportunidad al escalamiento de la violencia.
- II. Atención a los actores de la violencia
 - a) Ejercer una escucha activa: en todos los casos, preguntar antes de juzgar. Es adecuado pensar que ambas partes del conflicto –tanto la víctima como el ofensor– requieren reconocimiento, por ello, en el momento de atender una conducta disruptiva o violenta, debe preguntarse: ¿qué paso? y ¿cómo sucedió? Se recomienda interrogar a los participantes y a los espectadores de manera separada y posteriormente en forma conjunta, el objetivo es solucionar el conflicto de un modo no violento. Es importante limar las asperezas y no agudizar el enfrentamiento entre las partes involucradas, por lo que se les otorgará la certeza de que no se trata de ganar o perder, sino de resolver el conflicto, más aún: se pretende que la violencia no escale.
 - b) La atención a la víctima inicia por escucharla y preguntar: ¿qué requiere? ¿qué espera? ¿qué le gustaría que pasara para sentir que su queja ha sido suficientemente atendida? La mayoría de las veces es suficiente que los agresores ofrezcan una sentida disculpa, asuman su responsabilidad y se muestren dispuestos a no incurrir en el mismo comportamiento en el futuro.
 - c) Al acosador se le debe decir que lo que ha hecho es inaceptable y debe cuestionársele sobre su conducta. Es correcto enfocarse en por qué se portó mal y se recomienda dejar a un lado el lenguaje persecutorio; expresiones como “¿otra vez tú?” contribuyen al agravamiento de la conducta violenta. Con fines de

aclaración y para tener certeza acerca de lo sucedido, se recomienda que las preguntas sean: “¿en qué estabas pensando en ese momento? ¿qué has pensado desde el incidente? ¿quién y cómo crees que ha sido afectado por tus acciones? ¿qué piensas que debe suceder para corregir las cosas?”.

- III. Consultar a las partes implicadas. Preguntas como “¿de qué manera puede remediarse el daño causado?” y “¿cómo hubiera sido si su reacción fuera distinta?” ayudan a resolver el problema.
- IV. Mantener un seguimiento estricto del caso. La protección a las víctimas debe considerarse insoslayable.
- V. La atención a los episodios de violencia debe realizarse de manera escrupulosa, sin bromear o trivializar sobre las situaciones, enfatizando que se está en contra de cualquier manifestación de discriminación o de violencia.
- VI. Los alumnos de recién ingreso al grupo requieren de especial atención. El docente propiciará la integración del nuevo miembro presentándolo e incorporándolo a los equipos de trabajo y de amigos. El docente podrá solicitar el apoyo de uno o varios alumnos para agilizar la integración. En todos los casos un excelente antídoto frente al acoso entre compañeros es contar con un buen amigo o red de apoyo.
- VII. Optimizar la vigilancia durante la entrada, el recreo y la salida de clases. Organizar una consejería de padres, voluntarios o rondas conjuntas de estudiantes y profesores para supervisar la actividad social en baños, laboratorios, patios de recreo, pasillos, cafetería o cooperativa, canchas deportivas y demás lugares dentro de la escuela. A mayor número de profesores que vigilen el patio, menor será la conducta agresiva en la escuela.
- VIII. Habilitar un buzón de quejas, teléfono de contacto o página web para recibir denuncias. Igualmente es recomendable crear una página web en la cual los alumnos puedan publicar soluciones para incentivar la convivencia y combatir la violencia. Eso estimu-

lará a los estudiantes a reconocer tanto lo bueno (retroalimentación para seguir haciéndolo) como los aspectos que deberían ser atendidos por la escuela.

- ix. Realizar reuniones de padres y personal de la escuela, incluyendo al de intendencia y a los vigilantes. La totalidad del personal debe sensibilizarse y capacitarse para atender cualquier episodio de violencia o discriminación.
- x. Potenciar el programa ESCUELA PARA PADRES para conversar sobre la dinámica de la violencia en la escuela y compromisos para contrarrestarla.
- xI. Firmar un acuerdo de convivencia en caso de haberse registrado un episodio de violencia o de *bullying*. Es necesario conversar con padres de familia, amigos o familiares de las víctimas y agresores sobre las consecuencias del acoso y mediar para encontrar una solución pronta y perdurable (ver anexo II).
- xII. Es importante tener en cuenta que “el uso generalizado de suspensiones no modifique el comportamiento violento, por el contrario pueden socavar el logro académico de los estudiantes, el apego a la escuela y los impulsará a juntarse con otros compañeros problemáticos” (Gladden, 2002: 271).
- xIII. El medio ambiente también educa, por ello se sugiere:
 - a) Habilitar zonas de ocio limpias y atractivas: plantar flores y árboles contribuye a un ambiente de bienestar favorable para la convivencia.
 - b) Cultivar hortalizas y huertos, apadrinar un árbol o una planta: responsabilizarse de un ser vivo ayuda a crear sentido de comunidad. De acuerdo al Center for Environment Health and Field Sciences de Japón, el impacto de la naturaleza en nuestro bienestar se experimenta positivamente debido a que se reduce el cortisol, la presión sanguínea y la ansiedad, estimula las funciones cognitivas y fortalece el sistema inmune.

ESTRATEGIAS DE FORMACIÓN

Recordemos las palabras de Benjamin Franklin: “Dime y lo olvido, enséñame y lo recuerdo, involúcrame y lo aprendo”, pues las estrategias de formación tienen como objetivo desarrollar herramientas que permitan intervenir en determinados aspectos o situaciones. Su diseño, como ya se mencionó, se sustenta en el aprendizaje en espiral (Kolb, 1984). Este recurso metodológico es imprescindible dado que los valores no se aprenden por decreto y en abstracto sino requieren ser sentidos y experimentados para ser incorporados a los comportamientos socialmente apropiados para desplegar una convivencia libre de violencia. No es suficiente enseñar, por ejemplo, qué es el respeto, sino proporcionar a los estudiantes numerosas oportunidades de participación en experiencias que les permitan vivenciar este valor en sus diferentes expresiones, como el respeto a la diferencia, a la dignidad de otro y de uno mismo, el respeto a la vida, etcétera. Se recomienda concentrar todos los esfuerzos en un valor y una vez que su significado haya sido conquistado es deseable pasar al siguiente, sin olvidar los ya adquiridos, de tal manera que el aprendizaje sea acumulativo.

CONSTRUCCIÓN DE NORMATIVA DE GRUPO Y DE ESCUELA

- I. Firma de un acuerdo para la convivencia libre de violencia, firmado por profesores, alumnos, padres de familia, personal directivo e invitados de la comunidad.
- II. Discutir, redactar y firmar un reglamento de manera colectiva que involucre a profesores, directivos, padres de familia y alumnos. Las normas del salón de clase y de la escuela contra las agresiones serán claras y precisas, tanto en el elogio como en las sanciones. “Las sanciones deberán centrarse en el cambio de comportamiento y en el convencimiento de los ofensores a asumir la responsabilidad de sus actos, sin excluir a los estudiantes de la escuela” (Gladden, 2002: 273); por ejemplo, expresar una disculpa es necesaria aunque insuficiente, por lo que es imprescindible que el alumno agresor se comprometa a la reparación del daño causado, a fin de contrarrestar la impunidad y favorecer la convivencia.

El reglamento debe contemplar reglas justas y consistentes de acuerdo a la gravedad de la falta y al grado que cursan los estudiantes: a faltas menores, sanciones menores; a faltas graves, sanciones fuertes. Deben evaluarse los pros y los contras de la expulsión de los estudiantes como castigo, ya que buena parte de la investigación educativa apunta a que esta medida sólo acrecienta el problema. Si el clima del salón de clase prevalece, es seguro que otros alumnos se tornarán problemáticos y sustituirán a los alumnos expulsados. Es incuestionable que no puede haber convivencia sin disciplina, pero a la comunidad escolar le debe quedar claro que el reglamento jamás sustituirá a la organización.

III. Un ejemplo de un acuerdo de grupo es el siguiente:

En este salón no se permite jalonear, insultar, mucho menos emplear apodos para lastimar, ofensas verbales o gestuales que lesionen a un compañero. Si bien todos somos diferentes, por eso mismo todos somos iguales en derechos.

ACCIONES DE MEDIACIÓN Y MANEJO DE CONFLICTO

1. Enseñar la estrategia BAP para contener la violencia. Al grupo se le enseñará la estrategia BAP, que consiste en tres pasos:
 1. Exclamar ¡Basta! con firmeza y seguridad para detener cualquier forma de violencia (acoso, vejación, pelea, burla, hostigamiento, comentarios negativos, rumores, chismes, etcétera).
 2. Alejarse inmediatamente de la escena violenta, ya que la sola presencia refuerza el comportamiento del agresor.
 3. Pedir ayuda a uno o varios adultos. Esta estrategia requiere ser ensayada, por lo que se recomienda aprovechar los testimonios presentados en el texto para habilitar a los alumnos en su uso. A cada uno de los alumnos se le brindará la oportunidad de representar a la víctima, a los espectadores y al adulto al que acudirán en busca de auxilio.

Todos los alumnos tendrán la posibilidad de practicar la estrategia BAP una y otra vez para que reflexionen sobre los sentimientos que experimentaron al desempeñar los diferentes roles de víctima, espectador y adulto, así como la oportunidad de prestar ayuda en la detención de la violencia.

- II. Educar sobre las ventajas de reparar un daño en lugar de sólo castigar (Morrison, 2003). La justicia restaurativa apoya e interroga a los más afectados sobre qué sería lo correcto para ellos. La escuela debe desarrollar en la víctima la capacidad de sobreponerse a la victimización y de manera simultánea a la aceptación de la responsabilidad por parte del ofensor, quien tendrá que compensar el daño causado. A través de esta forma de resolver conflictos, la comunidad escolar reduce el riesgo de que se repita una nueva ofensa, y a partir de la reconciliación acontece la curación emocional. Según McCluskey et al. (2008), los aspectos relevantes de las prácticas restaurativas son: proceso justo, pleno reconocimiento de derechos, involucramiento de todas las partes en conflicto, la noción de reparación en lugar de castigo, empatía, valoración de todos los puntos de vista en una discusión abierta, círculos como espacio para intercambiar puntos de vista, sentimientos, alternativas de solución y la incorporación de un nuevo lenguaje para abordar y resolver conflictos. Las víctimas y los agresores requieren por igual contar con mecanismos de rendición de cuentas y apoyo adecuados. Hay suficiente evidencia de que los bravucones e instigadores se vuelven más responsables cuando han reparado el daño con dignidad, y en el caso de que las víctimas no se hagan responsables de su comportamiento, corren el riesgo de incurrir en ciclos de angustia e impotencia e incluso atraer mayor victimización. Se les alientará a abandonar el papel de víctima y a sacar provecho de la adversidad, como aconsejaba Montaigne. Convocar a acosadores y víctima por igual, cara a cara, con sus respectivas comunidades de apoyo, aumenta la rendición de cuentas para todos los involucrados, en una suerte de reempajamiento y reconstrucción de relaciones (Morrison, 2003: 698).
- III. Ninguna microrrevolución será posible sin el empoderamiento de la víctima, por lo que se recomienda trabajar los siguientes aspectos:

- a) Enseñar a los alumnos a no dar oportunidad a las tonterías. Se les capacitará para responder a las burlas con intervenciones del tipo “¿crees que con eso me vas a ofender?”. Otra manera bastante simple, pero muy efectiva, es pronunciar con seguridad “¿y?”, pues muestra indiferencia y le resta importancia al bravucón. Otra forma de hacer frente a las burlas es responder con tranquilidad y firmeza “¡basta, a mí no me vas a hacer eso!”, o “¿es lo mejor que puedes decir?”. Una alternativa más es expresar cómo se siente, qué le ha causado sentirse así y qué le gustaría que otros hicieran diferente, por ejemplo: “me siento enojada cuando te burlas de mi risa, me gustaría que no lo volvieras a hacer”, o “no, eso es lo que tú piensas”.
- b) También se les estimulará a responder con humor a las burlas. Reírse del ofensor lo desubica.
- c) Se capacitarán en aprender a tener contacto visual, hablar claramente y a utilizar un tono de voz cortés. Es muy importante que se intente no demostrar miedo ni disgusto ya que esto es considerado por el ofensor como una invitación a seguirse burlando.
- d) Lo fundamental es que la víctima comprenda lo innecesario de engancharse en el juego de las ofensas y valore cuál opinión importa más: ¿la suya o la del que lo está molestando?
- e) Saber por qué los niños se burlan ayudará a la víctima a reaccionar mejor ante ellas. Freedman (2000) señala las siguientes razones: quienes se burlan lo hacen porque requieren atención, y aunque burlarse les proporciona una atención negativa, obtienen la que demandan; otros simplemente imitan este comportamiento de sus hermanos, padres o de otros compañeros; algunos se burlan porque se sienten poderosos al ser capaces de desestabilizar a algún compañero, o se sienten en control de la situación cuando logran hacer enojar o lastimar; otros se burlan porque “está de moda, sales en la tele” (la necesidad de pertenencia es tan fuerte que el molestón se burla para ser aceptado por los más populares del salón); otros no entienden las diferencias culturales, étnicas, económicas y sociales y se burlan por ignorancia e incompreensión de los otros. La gran

mayoría se burla porque es lo que ve en los distintos programas de televisión, donde se abusa del sarcasmo, la burla, la humillación, la falta de respeto y la ridiculización de las personas como objeto de diversión. Las burlas no se pueden prevenir ni se puede controlar lo que otros dicen, sin embargo, se puede aprender a controlar las respuestas y reacciones propias, lo cual hará que la burla sea más manejable. Quizá lo más importante que debe saber la víctima es que no se requiere el amor y la aprobación de todos para ser una persona feliz.

- f) Tomar distancia del acosador. Alejarse bajo el consejo de que “no porque alguien esté abusando de ti tienes que quedarte a escucharlo y prestarle atención”, y alentarlos a estar con otros niños que lo hagan sentir bien y no mal.
 - g) Aconsejar que no se queden solos en zonas donde no haya personal de la escuela.
 - h) El cambio de salón o de escuela no siempre es la mejor solución, aunque esto depende de la gravedad del acoso.
- iv. Elaborar un juego de memoria u otras actividades con las siguientes frases:

Tú importas; Tus opiniones importan; Tus sentimientos importan; Tus pensamientos importan; Tus sueños importan; Tu vida importa; Tú eres especial; Tú eres fuerte; Tú eres genial; Tú eres talentoso; Tú eres valioso; Tú eres querido; Tú eres una buena persona; Tú eres hermosa; Tú eres maravillosa; Tú puedes reponerte; Tú puedes resistir; Tu puedes superar obstáculos; Tu puedes tener éxito; Tú mereces respeto; Tú mereces crecer con seguridad; Tú significas mucho.

El juego de memoria persigue despertar los sentimientos de orgullo, pertenencia e identificación con la comunidad escolar. Ejemplo de cartas de memoria:



- v. Implementar la jornada por la sana convivencia en la escuela, la cual iniciará con la exposición de la dinámica de la violencia, incluyendo la totalidad de las formas de violencia, desde el maltrato entre compañeros (*bullying*) y sus consecuencias, hasta las violencias más invisibles, así como la violencia contra sí. Esta sensibilización contribuirá a generar un clima favorable a la convivencia. Es necesario recalcar que la exposición del tema deberá enfatizar las ventajas de la convivencia y la atención del fenómeno sobre la estigmatización de los estudiantes.

- vi. Para identificar y comprender las conductas de acoso entre compañeros, se recomienda efectuar la siguiente actividad: se invitará a los alumnos, agrupados en pares o en pequeños grupos, a realizar dos diferentes collages, el primero deberá contener imágenes de acoso y otros tipos de violencia, y el segundo contendrá exclusivamente imágenes de chicos y chicas conviviendo. Esto alentará a que los estudiantes adviertan las diferencias en ambos cuadros.

Se estimulará la reflexión con preguntas como: ¿en cuál de los dos collages los participantes se notan más contentos, más cómodos, más felices? ¿qué sentimientos o sensaciones les despiertan el collage de la violencia? Las imágenes de los collages sirven para que los alumnos identifiquen emociones propias y ajenas y comprendan que aunque las emociones son temporales, dejan huella. El objetivo es que, al describir los sentimientos de los personajes, sean capaces de reconocer la mayor cantidad de sentimientos. Se insistirá en que lean la mayor cantidad de señales provenientes del lenguaje corporal y sobre todo en la necesidad de expresar los sentimientos de formas no violentas, con preguntas como: ¿alguna vez te has sentido así? ¿qué fue lo que pasó? y ¿se resolvió o no, y cómo?

- vii. Realizar ejercicios de lectura y escritura con los relatos de experiencia presentados en el libro y preguntar a los estudiantes sobre lo que sucedió, cómo lo manejarían y qué le aconsejarían a un compañero que se encuentre en una circunstancia parecida. Se trabajará primero en pares, luego en pequeños grupos y posteriormente en un gran grupo, donde se expondrán las soluciones a los disitintos casos presentados y se complementará la actividad ejercitando los principios de la justicia restaurativa, esto es, los alumnos pensarán y propondrán formas de ayudar a la víctima y lo que el ofensor tendría que hacer para reparar el daño.

MANEJO DEL CUERPO Y SUS EMOCIONES

- i. Propiciar el ejercicio del cuerpo. Organizar las condiciones para que los alumnos practiquen juegos de simulación de bailes (o *pump it up*), danza contemporánea, regional y prehispanica; teatro, yoga y aikidō. El aikidō es un arte marcial asentado en movimientos centrados y circulares, por lo que incrementa la capacidad de concentración, tonifica el cuerpo, elimina el estrés, equilibra mente y cuerpo y anima el rechazo a la violencia, la serenidad mental y el respeto a los otros.
- ii. Realizar un juego de serpientes y escaleras. Las escaleras estarán representadas por acciones positivas, como la alegría, la amistad, la ayuda, la convivencia, el cuidado ambiental, la inclusión, el

respeto y la solidaridad, entre otras. Las serpientes serán representadas por conductas incorrectas como la exclusión, la destrucción y la violencia. El trabajo de elaboración se hará a partir de la integración de equipos. Cada equipo colaborará con un número determinado de imágenes para componer el juego en su totalidad y será responsable de exponer el significado de cada una de las acciones asignadas. El juego se jugará por equipos y se procurará que en cada ocasión el equipo se integre por diferentes alumnos.

- III. *Arriba los valores*. La dinámica consiste en organizar equipos de estudiantes para que cada uno infle un globo y rotule en él una palabra: amistad, ayuda, colaboración, convivencia, diversidad, equidad, legalidad, no-violencia, paz, respeto, solidaridad, entre muchas otras. Cada integrante jugará a no dejar caer el globo, de tal manera que cada equipo sostenga en el aire la mayoría de los valores enunciados. Esta actividad requiere de la investigación previa del significado de cada uno de los conceptos y se estimulará la idea de que la colaboración reditúa más que la competencia. Se reconocerá al equipo que logre mantener un valor el mayor tiempo posible. Durante el tiempo de permanencia del globo en el aire, los miembros del equipo alentarán en voz alta: “la solidaridad sigue arriba”, “la amistad sigue sin caer”, etcétera. Este tipo de actividades favorece la colaboración al perseguir un objetivo común.
- IV. *Mirarse en el espejo de la convivencia*. Para implementar esta estrategia se recomienda usar el espejo de la convivencia (ver Velázquez, 2014). Mirándose en el espejo durante cinco minutos, los estudiantes emitirán exclamaciones positivas sobre sí mismos que podrán escribir o grabar en su teléfono móvil. Al concluir los cinco minutos de hablar bien de sí mismo, se les preguntará cómo se sintieron durante la dinámica y cómo se sintieron después. Notarán que se invierte la misma energía en hablar mal o bien de otros o de uno mismo, aunque los beneficios del habla positiva superan ampliamente al habla negativa.
- V. *Ver y discutir el capítulo 27, “Esclava de la moda”, de la temporada 2 de la serie *Dinosaurios*, donde se exponen las desventajas de seguir la moda a cualquier precio. Al final de la proyección se genera un debate con las siguientes preguntas: ¿cómo contribuyo*

al consumismo? ¿es preciso estar a la moda? ¿soy mejor persona si sigo la moda? ¿la adquisición de un dispositivo digital o una prenda de vestir nueva me hace mejor? ¿para qué quiero tener un celular de última generación? ¿qué pasaría si no estuviera a la moda? ¿cómo resuelvo el asunto de los aparatos o la ropa que ya no quiero?

EL COMPROMISO CON LA DIVERSIDAD

- I. Juguemos a representar papeles del círculo de *bullying* de Olweus (excepto el de la mente maestra, que será representado por el profesor o una persona ajena al grupo). Los papeles se distribuirán entre los alumnos y se buscará que cada uno represente más de un papel, actuando el relato descrito en el libro o improvisando situaciones propuestas por los propios estudiantes. Una vez concluida la representación, el profesor formulará preguntas como: ¿qué piensas del acoso entre compañeros? ¿qué sentiste al representar tu papel? ¿qué se podría hacer para cambiar la situación? En el círculo de *bullying*, ubicar la posición que ocupamos a partir de la pregunta ¿cuál es el rol que yo juego? Se alentará la reflexión de los estudiantes sobre las consecuencias de la indiferencia ante el dolor del otro y, para concluir, se animará a los estudiantes a redactar una breve frase que desaliente el acoso entre compañeros e invite a la convivencia. Cada alumno leerá su composición frente al grupo.

- II. El decálogo “Diez sencillas maneras para promover valores en el salón”. El siguiente decálogo puede adaptarse a tantos valores como se desee, aquí se ofrecen 10 maneras de incluir la no-violencia en el plan de clase (adaptado de la Fundación World Citizen: www.worldcitizen.org).

 - I. Comience por definir la palabra no-violencia con los alumnos. Se invitará a que chicos y chicas expresen lo que ellos piensan que significa la no-violencia. Sus respuestas probablemente serán muy diversas; en esta fase no hay respuestas incorrectas. Ellos se sorprenderán al darse cuenta que la no-violencia se puede encontrar en muchos lugares y sobre todo que su contribución es muy importante a la creación de un clima de no-violencia en cualquier sitio donde se encuentren (casa, escuela y otros lugares de convivencia habituales). La no-violencia

puede ser un poco diferente a todos, no significa únicamente la ausencia de paz. Eso equivaldría a pensar en un mundo idealizado que, por supuesto, no es el que se vive en el día a día. Más bien, la no-violencia enseña cómo hacer frente a los conflictos de una manera que no ponga a los derechos, deseos o necesidades de una persona sobre la otra. Se trata de reconocer y aprender las habilidades de resolución de conflictos que hacen hincapié en el respeto por el individuo y el grupo.

2. Declare su salón de clases una zona de no-violencia: “no toleraremos ningún tipo de intimidación”. Establezca reglas de juego, siga los ejemplos de las páginas 107, 118 y 127. Anime a que todos los niños estén de acuerdo en respetar las reglas de juego, e incluso organice la firma del acuerdo en una sencilla pero solemne ceremonia y exhórtelos a actuar con responsabilidad; refiriera que toda decisión o acción genera una consecuencia.
3. Enseñe habilidades de resolución de conflictos. Una forma (que los niños disfrutaban mucho) es a través de juegos de rol. Observe las decisiones y recomendaciones que toman los niños. Hable acerca de las maneras pacíficas para resolver el conflicto. Se recomienda definir y discutir “el compromiso para pedir la palabra y escuchar al compañero”. Una técnica de resolución de conflictos que disfrutaban mucho los chicos es contar con un objeto, elegido por ellos mismos y que funciona como “la piedra de la paz”, la cual se utiliza siempre que los estudiantes estén resolviendo cualquier conflicto. Chicos y chicas se colocan en “el círculo mágico de la confianza” y únicamente el que está en posesión de la piedra de la paz, y con ello de la palabra, tiene derecho a hablar. Nadie puede interrumpir, y una vez que algún otro solicita la palabra se le pasa la pieza.
4. En el marco de la ceremonia cívica, o en un recital de poesía, de un musical, o de cualquier otra actuación, elegir la no-violencia como el tema a destacar. Desafíe a los alumnos a encontrar historias, poemas y canciones sobre la no-violencia. También puede invitarlos a dibujar o pintar cuadros con el tema la no-violencia y lo que significa para ellos. Una vez más, se requiere prestar atención en sus respuestas.

5. Educación para la paz y no-violencia puede variar con la edad. Los estudiantes mayores, naturalmente, serán capaces de introducirse en la historia de la paz y los conflictos mediante el estudio de diferentes países y culturas. Pueden participar en un nivel superior para investigar y escribir sobre la no-violencia y la educación para la paz. Entre los principios de la no-violencia se encuentran:
 - Hay algo bueno en todos los hombres y mujeres.
 - Todos los hombres y mujeres están dotados de razón.
 - El diálogo es factible.
 - Hombres y mujeres son capaces de hacer el mal.
 - La no-violencia se enfrenta al mal con la fuerza del espíritu.
 - La no-violencia busca la participación del responsable de la injusticia en hacer justicia.
 - La no-violencia no significa no hacer nada, no es pasiva, por el contrario, es acción, pero acción exenta de violencia.
 - La no-violencia reconoce el impacto de la resonancia: lo que yo hago tiene una repercusión en los otros.
6. Estimule a sus estudiantes para que participen en el cuidado de su entorno, mostrando respeto por los materiales, animales, plantas, y sus compañeros.
7. Cuando se estudie cualquier área de conocimiento haga hincapié en el respeto a la diversidad de tradiciones y costumbres que se encuentran en todo el mundo.
8. Considere hacer de su escuela un sitio de la paz internacional. Contacte a World Citizens, organización que encabeza el proyecto de educación para la paz.
9. Sea un buen ejemplo. No discuta con los padres y otros profesores enfrente de los niños. Muestre respeto a los demás, no hable mal de los otros, no humille ni ofenda. Muéstrase bondadoso. Frecuentemente se nos olvida que los niños están viendo

cada movimiento, y aprenden más de lo que hacemos que de lo que decimos.

10. Establezca fiestas y rituales especiales para su escuela. Éstos pueden incluir celebraciones alegres, así como ocasiones tristes (como la pérdida de una mascota, el fallecimiento de algún miembro de la comunidad escolar). Todo el mundo puede participar en la planificación, la decoración y por supuesto celebrando. Repita este decálogo con un valor distinto.

- III. Reconocer los sentimientos de los otros. Reproducir el capítulo 11 de la quinta temporada de la serie de televisión *The Big Bang Theory*, en este capítulo los protagonistas recuerdan la serie de acosos (*bullying*) que recibieron en la escuela, asimismo se observa el comportamiento abusivo e irreflexivo de los acosadores, los cuales recuerdan sus actos intimidatorios como divertidos, sin advertir el dolor que causaron.

Al final se interrogará a los estudiantes sobre las situaciones mencionadas en el capítulo: se abrirá el debate con preguntas como ¿por qué los acosadores piensan que su conducta es divertida? ¿por qué el acoso se graba en la mente de las víctimas? y ¿es posible divertirnos respetando a los otros?

- iv. Lectura y discusión de los libros: *Bajo la misma estrella*, de John Green; *La ladrona de libros*, de Markus Zusak; y *Las ventajas de ser invisible*, de Stephen Chbosky. Primero en pequeño grupo (parejas y equipos) y posteriormente en gran grupo (plenaria), se interrogará a los alumnos con preguntas generadoras de reflexión: ¿alguna vez te has sentido como alguno de los personajes? ¿qué opinas de lo sucedido a los personajes? ¿alguna vez te has encontrado en una situación que requiriera del apoyo o ayuda de una tercera persona? ¿puedo ayudar a alguien aun cuando ello me acarree problemas?
- v. Implemente una estrategia sencilla, como el empleo de un sello, una calcomanía o una tarjeta, para recordar de manera atractiva y rápida un valor, una actitud o un comportamiento como se observa en el siguiente sello:



- VI. Se propugnaré por la firma de un acuerdo de salón signado por todos los integrantes, redactado con la participación e ideas de la mayoría. Un ejemplo de un acuerdo de grupo es el siguiente:

En este salón todos los alumnos y alumnas son importantes.
Aplaudimos la diferencia porque nos enriquece como personas.

Para finalizar este apartado sobre la formación para la convivencia, es preciso tener presentes las palabras de Noguera (1995, citado en Gladden 2002: 276):

las escuelas urbanas que conozco que se sienten seguras no tienen detectores de metales o guardias de seguridad armados ni sus directores tienen bates de beisbol. 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 excluidos.

Resultan obvios los beneficios de esforzarnos en generar las condiciones educativas y sociales para que los alumnos se sientan aceptados, reconocidos y apreciados como parte importante de la comunidad escolar. Esta condición de pertenencia contribuirá al acrecentamiento de la conducta de ayuda y la disminución de la conducta antisocial.

ESTRATEGIAS DE TRANSFORMACIÓN

Este tipo de intervención tiene como finalidad crear comunidad a partir de la generación de las condiciones mínimas para el establecimiento de relaciones profundas entre los estudiantes y entre docentes y alumnos. El objetivo de las estrategias de transformación es fundar un clima de inclusión, de respeto y de solidaridad entre todos los actores educativos. Al igual que las estrategias de formación, su diseño se basa en la espiral de aprendizaje experiencial. Para lograr estos objetivos se recomienda:

1. Realizar una campaña de clima positivo, que incluya varias de las siguientes actividades:
 - a) Ofrecer oportunidades y recompensas a los alumnos que favorezcan la convivencia, con programas de apoyo y acompañamiento integral de estudiantes. La ayuda de profesionales jubilados voluntarios puede resultar un gran apoyo al contar con amplia experiencia para apoyar a los estudiantes con problemas académicos o psicológicos.
 - b) Celebrar la diversidad. Invitar a los alumnos a la superación de todos los estereotipos: *nerd*, las divinas, las bonitas tontas, los *cool*, los ricos, las tribus urbanas, los populares, los deportistas, los nacos, los presumidos, los equis... Reconocer que ningún grupo tiene derecho a excluir y discriminar a otro, sino por el contrario, se precisa celebrar la diversidad. Recordar las exhortaciones de Freire: “aceptar y respetar la diferencia es una de esas virtudes sin las cuales la escucha no se puede dar. Si discrimino al niño o a la niña pobre, a la niña o niño negro, al niño indio, a la niña rica; si discrimino a la mujer, a la campesina, a la obrera, no puedo evidentemente escucharlas y si no las escucho, no puedo hablar con ellas, desde arriba hacia abajo. Sobre todo me prohíbo entenderlas. Si me siento superior al que es diferente, no importa quién sea, me niego a escucharlo o a escucharla. El diferente no es el otro que merece respeto, es un esto o aquello, maltratado o despreciable” (Freire, 2006: 116). Parafraseando a Freire “si me permito discriminar a los *nerd* me prohíbo escucharlos”, “si me permito ignorar a los chicos que siguen una estética distinta a la mía, me pierdo la oportunidad de entenderlos”; “si me permito descalificar a los nacos, limito la posibilidad de comprender y entender el mundo en el que vivo”.

- c) Despertar la capacidad de crear lazos emocionales de amor y amistad. Realizar visitas a asilos, casas hogar, hospitales y escuelas de educación especial, colaborar a animar la capacidad de crear lazos emocionales de amistad y de amor con los otros diferentes.

2. Transformar el clima social a través de la actividad académica

Fomentar actividades académicas en las cuales los alumnos puedan desempeñar el rol de expertos, con el objetivo de lanzar campañas contra la violencia. Un clima positivo en la escuela se puede lograr si los estudiantes tienen una tarea común a realizar que requiera del esfuerzo de todos los estudiantes. Entre otras actividades, se recomienda:

- a) Construir y jugar de manera conjunta profesores y alumnos juegos tradicionales. Para realizar esta actividad se sugiere organizar un juego de lotería para la convivencia, para ello se dividirá al grupo en equipos, a cada equipo le corresponderá realizar un determinado número de cartas, del total de 54 cartas que integran el juego, entre otras palabras contendrá: legalidad, autonomía, democracia, justicia, acuerdo, equidad, inclusión, diversidad, amistad, convivencia, pluralidad, reparación, alegría, bienestar, dignidad, amor, solidaridad, fraternidad, igualdad, honestidad, perseverancia, no-violencia, respeto, paz, humildad, armonía, felicidad, paciencia, salud, aceptación, satisfacción, bondad, generosidad, habla positiva, perdón, gratitud, lealtad, empatía, altruismo, conflicto, valentía, ayuda, asombro, curiosidad, compasión, reconocimiento, esfuerzo, retos, desafío, ciudadanía, autorrealización, seguridad, cortesía, valores, esperanza, empoderamiento. Cada equipo investigará y expondrá al grupo el significado de las palabras asignadas. Enseguida se elaborarán las plantillas o tablas con 16 cartas distintas, se harán tantas plantillas como alumnos cuente el salón. Este momento de aprendizaje lúdico refuerza las relaciones entre docente y alumno y entre los alumnos. A los ganadores se les otorgará un estímulo como un botón, un sello o simplemente con un estímulo verbal. Para incrementar la diversión y conocimiento los conceptos pueden combinarse, además de los de educación para la paz, se agregarán de otras áreas como: ciencia, salud y matemáticas; además, se integrarán colores, formas, frutas y verduras, la combinación puede ser infinita y el aprendizaje también.

- b) Realizar y distribuir pulseras, tazas, playeras, posters, separadores de libros, reglas, pines, botones, folders, llaveros, entre otros, con mensajes como:

Espiral de aprendizaje experiencial "Aprendiendo inclusión"		
Sensibilización	Inclusión	Respeto
"En esta escuela estamos a favor de la convivencia"	Todos somos importantes	¡Ser respetuoso no cuesta más!
¡El <i>bullying</i> es intolerable! ¡Sé <i>cool</i> , la convivencia es lo mejor! ¡El <i>bullying</i> no es <i>cool</i> !	Celebremos la diversidad humana	100% respetuoso
Siempre a favor de la convivencia	La diferencia enriquece la convivencia	Soy una persona muy importante
Yo amo la convivencia	¡Mírame! soy especial	¡Soy especial, atrévete a conocerme!
La convivencia es lo mejor y es gratis	Yo amo cuidarme	Yo respeto, tú respetas, ellos respetan, todos respetamos
Tú eres importante para la convivencia	Soy un superhéroe: cuido de mí y de los demás	¡Enrédate en la convivencia!
Yo estoy a favor de la convivencia	¡Si duele no es broma!	¡Enrédate en la convivencia!
En mi persona sólo hay espacio para la convivencia	Yo me cuido y ¿tú?	
¡Acosar no es <i>cool</i> !	Yo me cuido y ¿tú?	
¡Provocar miedo no es <i>cool</i> !		
Alto al <i>bullying</i>		

- c) Convocar concursos, con participación individual o grupal, para la elaboración de tabloides con eslóganes a favor de la convivencia o en contra de la violencia. Democráticamente, profesor y alumnos reconocerán los mejores trabajos.
- d) Organizar concursos de canciones con el tema a favor de la convivencia y prevención de la violencia, incluyendo la totalidad de géneros musicales. Se reconocerán las mejores canciones, por lo menos una de cada género musical.
- e) *Envédate en la convivencia*. Aprovechar la tecnología para realizar una campaña de clima positivo, cuyo objetivo será popularizar la convivencia a través de mensajes en celulares y redes sociales. Mensajes tales como: “Piensa antes de postear”, “EnRÉDate en la convivencia” (también se podrán difundir los trabajos ganadores del inciso b).
- f) Reproducir el episodio 15, “Robándose la primera base”, de la temporada 21 de *Los Simpson*, en el que la primera dama de Estados Unidos llega a la escuela de Springfield para apoyar a Lisa Simpson. Michelle Obama reconoce haber sido una *nerd* y recomienda: “niños sean amables con Lisa, porque los buenos estudiantes alguna vez dirigirán el país”.
- g) Realizar la actividad “El árbol de los valores”. Se solicitará a los alumnos que dibujen un árbol, en la base anotarán los valores que aprendieron en su casa, alrededor del tronco colocarán los valores que aprendieron en convivencia con otros. En el aire colocarán los valores que saben que existen, pero que no practican. Se les invitará a responder la pregunta ¿cuáles son los valores más importantes para ti? Se trabajará de manera individual, luego en equipos de cuatro y luego en gran grupo. Elaborarán una conclusión final sobre los valores de los otros y los propios.
- h) Propiciar la actividad física, mental y estética controlada, expresada en música o juegos de ingenio. El poder de autodesarrollo inhibe el deseo de dominio y control sobre los otros. Entre otras actividades se recomienda:

- I) Generar clubes, con participación de profesores y alumnos, de origami, modelamiento de plastilina, ajedrez, cine, video y fotografía, música, teatro, mímica, títeres, arreglos florales, apreciación de pintura, historia del arte, entre otros. Un ejemplo de buenas prácticas es el Programa Origami, implementado desde hace 20 años en dos escuelas, la primaria “Anton S. Makarenko” y la telesecundaria oficial núm. 0444 “Independencia”, ambas ubicadas en Chimalhuacán, Estado de México. Este programa impulsa el aprendizaje esquemático a través de la repetición de acciones y pliegues de papel, con lo cual el alumno consigue confianza en sí mismo, seguridad, orgullo y satisfacción, así como también mejora la atención, la memoria y la paciencia. Además, como se trabaja en equipos, favorece el diálogo, el trabajo colaborativo y la sana convivencia, aunado al aprendizaje cognoscitivo, ya que cada ciclo escolar se actualiza el tema del programa a desarrollar.

- II) Organizar torneos de resolución de sudokos.

- III) Resolver ejercicios de sopa de letras que incluyan palabras como: paz, amistad, paciencia, respeto, colaboración, empatía, tolerancia, convivencia, equidad, solidaridad, alegría, reconocimiento, reparación, compasión, entre otras. Se les invitará a investigar el significado de estas palabras.

- IV) El cine como experiencia de aprendizaje. Se organizará un ciclo de cine-debate con películas que aborden el fenómeno del *bullying*, como: *El poderoso*, de Peter Chelson; *Antbully, las aventuras de Lucas*, de John A. Davis; *ParaNorman*, de Chris Butler y Sam Fell; *Solo contra sí mismo*, de Mikael Håfström; *Las ventajas de ser invisible*, de Stephen Chbosky, y *El sándwich de Mariana*, de Alfonso Cuarón. Posterior a la exhibición, se plantearán preguntas generadoras de reflexión y debate como: ¿qué opinan sobre el acoso que sufre el personaje principal? ¿qué opinan sobre la forma de reaccionar de los diferentes personajes? ¿qué opinan sobre los diferentes participantes en el acoso? ¿qué opinan sobre el desenlace de la historia? ¿con quién se identifican y por qué? El propósito

final es que los chicos se sensibilicen y reflexionen los efectos perversos de la violencia y opten por relacionarse de una manera no-violenta.

3. Transformar el clima social trabajando la solidaridad

- a) Implementar la campaña “Inicia el día con una buena acción”. La consigna a seguir es realizar una buena acción al día. La buena acción puede ser sencilla, como saludar con cortesía, dar el paso, ser atento, dar un abrazo, dar las gracias siempre, pedir por favor, colocar la basura en su lugar, no desperdiciar agua o energía eléctrica, plantar y cuidar una planta, un árbol, entre otras muchos buenos ejercicios. Es muy importante que los alumnos comprendan que la acción individual contribuye al cese o perpetuación de la violencia.
- b) Actividad: “Héroe a la espera”. Objetivo: reconocer que cada uno de nosotros puede ser un héroe que se solidarice con las personas vulnerables. Materiales: la proyección de la película *El poderoso* y el impreso del siguiente texto:

“Cultivar la imaginación heroica” por Philip Zimbardo

Cada uno de nosotros tiene la triple posibilidad de ser pasivo y no hacer nada, volverse malos, o llegar a ser héroes. Yo admiro a los héroes cotidianos como personas normales que hacen cosas extraordinarias. Ser un héroe tiene sólo unos cuantos elementos clave: actuar cuando otros son pasivos; ser menos egocéntrico y estar más preocupado por el bienestar de los demás y estar dispuesto a hacer un sacrificio personal para ayudar a otra persona, a una causa o a un principio moral. Cultivar la imaginación heroica incluye sólo dos aspectos:

Primero, pensarse a uno mismo como una persona activa más que pasiva; pensarse como alguien dispuesto a involucrarse; moverse del lugar seguro que implica ocuparse de uno mismo; tomar una acción decisiva cuando el mundo a nuestro alrededor mira para otro lado.

Segundo, pensar menos en uno mismo, menos en el ego, la reputación, preocuparse menos por parecer un tonto, cometer un error, arruinarle los

planes a alguien y transformarse en un sociocéntrico, es decir, más preocupado por el bienestar de los otros y que sostiene un imperativo moral. Tal vez esto también entrañe una pizca de optimismo, que implica creer que uno tiene el poder de cambiar algo malo a través de sus acciones.

Este es el principio central del heroísmo: accionar, hacer. Es moverse del letargo a la acción, de la seguridad de la pasividad al peligro de la acción. Si uno es pasivo y no hace nada, nunca se va a meter en problemas, nunca va a parecer un tonto, nunca va a hacer nada incorrecto. Nunca va a malinterpretar las señales y a hacer algo cuando no es necesario, porque a lo mejor cometería un error. Eso no importa, uno acciona cuando se dice a sí mismo: “No me importa, tal como veo la situación, tengo que hacer algo”.

Al final de la lectura y de la proyección de “El poderoso” se solicita a todos los alumnos que se pongan de pie. Se traza una línea por la mitad del salón y se asigna el rótulo “De acuerdo” y al lado contrario el de “En desacuerdo”. Posteriormente el profesor planteará una pregunta por vez: ¿Puedo pensarme ayudando a alguien? ¿me preocupó por los demás? ¿puedo vencer mi miedo y ofrecer mi ayuda al que lo necesita? ¿tengo temor de equivocarme? ¿me preocupa lo que opinen los demás de mí? ¿soy tímido? ¿soy poderoso y puedo cambiar una situación de abuso? Se solicita a los alumnos se coloquen en el lugar correspondiente si están de acuerdo o en desacuerdo con cada pregunta.

El profesor estará atento a la ubicación que elijan los alumnos en cada caso y mencionará las ventajas de la solidaridad entre las personas. Entre otras cosas se sugiere:

- a. Mostrar que la unión reduce el miedo, incluso cuando el peligro no disminuye, enfatizar que la intervención a favor de la víctima puede favorecer el cese de la violencia. Rotular y colocar en la pared frases similares a “La unión hace la fuerza”; “Un solo carrizo puede quebrarse, un mazo de carrizos es indestructible”.
- b. Instruir que no ayudar también causa angustia y mostrar que si estamos con amigos, solemos ayudar. En cambio, al estar con personas pasivas o indiferentes al dolor del otro, nuestro comportamiento será igualmente pasivo e indiferente. Enfatizar que, “la falta de ayuda a la víctima suele ser interpretada por el agresor como apoyo implícito a su conducta” (Díaz-Aguado, 2005: 41).

- c. Fomentar la comunicación asertiva de los estudiantes. La asertividad consiste en saber expresar pensamientos, sentimientos, ideas, deseos y peticiones con claridad. Saber decir sí, cuando deseamos hacerlo, y decir no cuando no es nuestro deseo. Aceptar o rechazar sin dejar espacio a ambigüedad; ser asertivo también tiene que ver con resistirnos a las presiones del grupo, para hacer cosas con las que no estamos de acuerdo. Saber negociar, forma parte del ser asertivo porque tiene que ver con saber pedir y saber negarse, así como también pedir ayuda cuando se requiere, sin que esta solicitud de ayuda se considere como signo de debilidad.
- d. Difusión de buenos ejemplos. Se requiere difundir y relevar la participación de niños y niñas, chicos y chicas y jóvenes con desempeño sobresaliente en actividades edificantes, como los niños cantores del Valle de Chalco, las bandas de música infantiles de Oaxaca, los niños ganadores del mundial de robótica (Karla Daniela Ríos, Luis Leonardo Salinas y Ana Lucía Morales), el genio de la geografía (Andrés Fernández Macías), la niña Jobs (Paloma Noyola Bueno), los niños triqui (basquetbolistas), bailarines (Isaac Hernández); clavistas (Iván García y Germán Sánchez), entre otros muchos.
- e. Ejercicio de buenas prácticas. Se solicitará a los alumnos investiguen quiénes son los niños basquetbolistas triqui, qué hacen, cómo practican básquetbol, qué los anima, de qué condición social son, de dónde son, cuáles son sus logros y por qué son un buen ejemplo a seguir.

4. Mantener los canales de comunicación docente-alumnos

- a) Mostrar preocupación genuina por los alumnos contribuye de manera significativa para la mejora de la convivencia. “Preocuparse por el alumno significa ayudarlo para que vaya asumiendo la responsabilidad sobre su propia vida, el cuidado de sí mismo y de los otros” (Marchesi, 2006: 65). Resulta saludable mantener conversaciones breves pero constantes con los alumnos, de preferencia interesarse por sus problemas, sus sueños, sus planes, sus inquietudes. Preguntarles cómo se sienten o cómo están. El contenido de la conversación no es trascendente, lo que importa es la comunica-

ción, por el vínculo que establece. Cuando los estudiantes sienten apego por un docente automáticamente se reducen las posibilidades de involucrarse en actividades antisociales.

- b) Manifiéstese sensible a las distintas organizaciones y culturas juveniles, evite dejarse llevar por estereotipos y sobre todo no estigmatice, simplemente comprenda a los jóvenes estudiantes de la actualidad quienes viven y vivirán en un mundo completamente diferente al de los adultos y por lo tanto los requerimientos para sobrevivir son distintos y seguramente se agrandará la brecha aún más. Propicie un ambiente escolar en el que todos, sin excepción, se sientan reconocidos de acuerdo a sus méritos y no a su apariencia o nivel socioeconómico.

Se propugnaré por la firma de un acuerdo de salón, a favor de la inclusión y el respeto a la diversidad, firmado por todos los integrantes, redactado con la participación e ideas de la mayoría. Un ejemplo de un acuerdo de grupo es el siguiente:

La voz de todos cuenta. La palabra de cada uno es importante para la vida democrática en la escuela.

Los tres tipos de estrategias —de contención, formación y transformación— proporcionan solidez a la microrrevolución a favor de la convivencia, articuladas en una pedagogía participativa. A través del trabajo colaborativo, se valora el tiempo compartido con los compañeros de clase, además de alcanzar el objetivo de aprender a reconocer y descifrar las emociones propias y ajenas y ejercer autocontrol; e impulsa la inteligencia emocional, la solidaridad, el compromiso y la tolerancia, la promoción de los valores, la educación intercultural, la diversidad, el civismo y la convivencia.

Con 95 por ciento de confianza en la encuesta, podemos afirmar que los alumnos de secundaria han sido espectadores de innumerables episodios de violencia, fundamentalmente viven en colonias donde esta conducta se ha naturalizado y donde su manifestación en el nivel intrafamiliar ha desbordado los muros del hogar y se extiende hasta la calle, obligando a los alumnos a ser testigos de una violencia incómoda. Los alumnos viven en colonias violentas y en menor grado en familias y escuelas que también lo son.

La mayoría de los alumnos han tenido, lamentablemente, diversas y múltiples experiencias adversas. Desde el punto de vista pedagógico, aprender a ser violentos resulta una tarea muy fácil, dado que las condiciones para ello resultan inmejorables, pues el mismo fenómeno se puede observar en diversas situaciones, diferentes contextos, escenificada por los más diversos actores.

Los alumnos de secundaria han sido violentados en sus derechos humanos tanto por los pares, como por adultos; lo han vivido como una experiencia atentatoria contra su autoestima y dignidad: 60.9 por ciento ha sido insultado, 49 por ciento robado, 28.4 por ciento amenazado, 25.7 por ciento excluido, 29 por ciento golpeado, e incluso abusado sexualmente (1.68 por ciento) por sus compañeros, 17.5 por ciento ha sido insultado por un profesor y 4 por ciento ha recibido golpes; los padres también los han maltratado (17.7 por ciento).

Si atendemos a la frecuencia tenemos que 16 por ciento manifiesta haber sido insultado muchas veces, mientras que 44.9 por ciento pocas veces; 15.2 por ciento afirma que ha sido robado muchas veces, en tanto que 33.8 por ciento lo ha sido pocas veces; 5.72 por ciento ha sido amenazado muchas veces, y 22.7 por ciento pocas veces; 6.57 por ciento se ha sentido excluido en muchas ocasiones, y 19 por ciento en pocas; 4.34 por

ciento fue golpeado muchas veces, en tanto que 24.7 por ciento pocas e incluso 0.67 por ciento se reconoce sexualmente abusado en muchas ocasiones, frente a 1.01 por ciento que acepta haberlo sido en pocas veces por sus compañeros; 3.54 por ciento ha sido insultado por un profesor muchas veces y 14 por ciento pocas veces; 1 por ciento ha recibido golpes muchas veces, mientras que 3 por ciento pocas; los padres también han maltratado a 3.2 por ciento muchas veces, pocas a 14.5 por ciento.

Los sentimientos que acompañan al atropellamiento de sus derechos son impotencia, desencanto, rabia, odio, resentimiento, vergüenza, vulnerabilidad, además de contar con inadecuados o insuficientes recursos para manejar la situación y, en algunos casos, aducen que su incursión por el camino de las drogas es debida a esta incapacidad de no saber qué hacer o cómo reaccionar frente a esta violencia.

Se percibe cierta aclimatación a la violencia, los alumnos la padecen o la observan o la ejercen, lo cual representa un factor de riesgo a corto y mediano plazo, pues esta conducta cuenta con carta de naturalización.

En tres aspectos (violencia física, relacional y sexual) es más alto el porcentaje de los que admiten haber victimizado que el que se reconoce como víctima; la diferencia que va de 2.2 a 10.7 puntos porcentuales obliga a pensar en la atención al fenómeno de la victimización y la construcción de la convivencia en la escuela.

En los 18 centros de trabajo, salvo en dos aspectos (psicológico y verbal), resulta mayor el porcentaje de victimarios que de víctimas; admiten haber abusado sexualmente 3.8 por ciento, lo cual es incomparablemente más alto que el de las víctimas, 1.68 por ciento, lo que refuerza la existencia de una cifra oculta de victimización, es decir, hay más víctimas de las que se reconocen como tales, el silenciamiento de actos violentos, con la impunidad que conlleva, resulta preocupante en términos de la construcción de la subjetividad de los y las alumnas de secundaria.

La victimización entre compañeros, aunque se trata de un acontecimiento frecuente, es un fenómeno oculto, se parece mucho a una guerra de baja intensidad, es persistente y en apariencia no existe, pero en sus consecuencias resulta innegable que se trata de una auténtica guerra. Este estudio contribuye a la acumulación de evidencias de que un clima escolar propenso a la violencia influye de manera espectacular al descenso de la calidad educativa.

Podemos concluir que aún persiste la confianza en la escuela, pues 91.4 por ciento afirmó que le servirá para encontrar un futuro mejor, y 73.1 por ciento considera ingresar a la universidad. Por otra parte expre-

san sentimientos como soledad e impotencia frente al abuso de su persona y la necesidad de ser escuchados. En su camino hacia la universidad la conquista de un espacio resulta una lucha a contracorriente, pagando un costo muy alto para asegurarse el respeto a la diferencia.

La violencia en la escuela ha transformado las prácticas culturales de género, pues encontramos rasgos de la cultura masculina, como la competencia, en las mujeres que participan en la victimización de sus compañeras, y ya se puede percibir una incipiente desfeminización. En este sentido, nos encontramos con nuevas formas de organización juvenil y de constitución de la subjetividad femenina. Las peleas mixtas hombre contra mujer representan un ejemplo más de esta transformación de la subjetividad femenina.

En el terreno de las creencias de los alumnos se localiza un foco rojo, tanto en el plano sexual como relacional, cívico y ético. Sin pretender contribuir al alarmismo que acompaña al tema de la violencia, resultan preocupantes las cifras como que dos de cada diez alumnos consideran que las bandas cubren sus necesidades de afecto o que dos de cada diez piensan que el uso de anticonceptivos es pecado (recordemos que 2 por ciento de los estudiantes investigados ya es padre o madre); peor aún que uno de cada diez se deje presionar por sus pares para hacer cosas sobre las que no está de acuerdo. Las experiencias de riesgo se incrementan porque carecen de un repertorio conductual de cuidado del cuerpo.

La portación y utilización de armas dentro y fuera de la escuela representa un peligro para toda la comunidad escolar, incluyendo en primer lugar al portador.

La escala de sociabilidad y apoyo interpersonal se colocó entre las más altas, lo cual nos habla de que la escuela sigue funcionando como un espacio de contención, de sociabilidad y de refugio para los jóvenes estudiantes, incluso para aquellos que sufren asedio.

Expresar sentimientos de manera asertiva parece no formar parte de su repertorio afectivo (75.6 por ciento dijo que le cuesta expresar sus sentimientos y 10.3 por ciento ha pensado muchas veces que no vale nada) lo cual puede constituirse, por sí mismo, en un factor de riesgo, además de contribuir a la gestación de la violencia como una forma rápida de conseguir lo que se desea.

Los estudiantes otorgan mayor confianza a sus pares respecto de los adultos, y muestran una escasa confianza en la justicia y cuerpos policíacos, aseguran su total convencimiento acerca de la corrupción de los agentes de la ley.

Su confianza en la escuela no se corresponde con sus prácticas, pues es notorio que las escuelas secundarias enfrentan el problema relativamente frecuente del ausentismo estudiantil, por lo que podemos afirmar que existe una desescolarización suave pero persistente que afecta la calidad de la educación, pero más preocupante aún resulta que una inasistencia reiterada repercute en la adquisición de una formación mínima.

En sus relatos se testimonia la diversificación de la estructura familiar actual, encontramos tanto a alumnos con una organización familiar tradicional, pero también los pertenecientes a hogares monoparentales, femeninos en su mayoría, pero también de jefatura masculina exclusivamente. La violencia intrafamiliar acarrea innumerables adversidades a la vida de buena parte de los alumnos investigados.

Los estudiantes de educación media básica del Valle de Toluca emplean tiempo en la realización de labores del hogar y un buen porcentaje (18.87 por ciento) trabaja, por lo que su dedicación al estudio no es de tiempo completo.

Asimismo, viven su juventud en una multiplicidad de escenarios como las bandas, los parques, las fiestas y bailes, la cafetería, los partidos de fútbol, etcétera, y en casi todos estos escenarios se gestan diversas formas de violencia. Por otra parte, las condiciones para experimentar una buena vida son bastante escasas (11.8 por ciento no ha sentido que su vida sea buena y puedan ser felices; asimismo sólo seis de cada diez posee una opinión favorable acerca de sí mismo).

La generalización de la cultura del avestruz (desviar la mirada o soslayar y no encarar los actos violentos) indica, además de la ausencia de acciones concretas y efectivas para atender el problema de la violencia, la necesidad de generar un programa de intervención para atenuar los efectos que la violencia ocasiona, pero también la de la prevención y la procuración de ambientes que propicien la convivencia en las escuelas. La expulsión no debe ser la respuesta a las acciones violentas, porque la escuela sigue siendo un espacio de contención y esta medida libra a la escuela del sujeto molesto, pero exporta el problema a la sociedad.

Los diferentes tipos de espectadores y de víctimas indican que la recepción de un acto violento tiene un efecto distinto dependiendo de la representación que sobre ella haya construido el sujeto. El victimario logra lastimar a la víctima porque se percata de su vulnerabilidad y del reconocimiento de su propia posición de poder. Aprovecha perfectamente que la correlación de fuerza está a su favor y la víctima se siente incapaz de reaccionar para cambiar dicha situación.

La violencia mediática, de reciente aparición pero en plena expansión vía los celulares, la internet y la televisión, entre otros medios, crea una nueva subjetividad, aquella marcada por la estetización de la violencia. Los alumnos investigados han crecido en una sociedad altamente tecnificada, dónde lo único que se ha generalizado es el consumo y la posesión, por ejemplo, de un celular, resulta además de un medio de comunicación una invitación para la recreación de conductas agresivas.

Si la experiencia es lo que nos pasa, lo que nos acaece, lo que nos forma o transforma, entonces podemos asegurar que la violencia se conoce tempranamente y a lo largo del tránsito por la escuela, y al menos una parte de los alumnos se han enfrentado a alguno o varios tipos de violencia en la escuela.

La violencia en la escuela, en términos de Benjamin, se constituye como una experiencia profunda, ya que deja una huella indeleble, independientemente del papel que se haya jugado —ejecutor, víctima o espectador— y le acompañará el resto de la vida. La opresión cotidiana representa la secuela de este tipo de experiencia. 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 otros, colocando al sujeto de la experiencia en tensión permanente.

“Soy yo y mis circunstancias”, escribió Ortega y Gasset (1986), las de estos jóvenes estudiantes están dadas en términos por demás desafortunados, la violencia forma parte de su narración cotidiana, son afectados por la exclusión y condenados a ocupar posiciones infames que llenan sus vidas con tensión, por lo que no es improbable que sus múltiples demandas no sean otra cosa más que la búsqueda de la liberación de esta opresión dañina. No obstante su corta existencia cuentan con una larga historia de experiencias profundas con las diferentes clases de violencia.

Si es cierto, como dice Bauman (2007:116), que la victimización rara vez humaniza a los victimarios y, por el contrario, existe la posibilidad de que se vuelvan “carniceros”, tenemos un problema severo de civilidad.

Los alumnos de SEIEM han sido más veces robados, amenazados, e insultados, pero menos golpeados, excluidos y abusados sexualmente que sus pares estatales. No obstante, experimentan mayor miedo de ir a la escuela. También han sido golpeados en más ocasiones por un hermano (4.59 puntos porcentuales). En conclusión, han recibido más violencia verbal, psicológica y sobre sus propiedades que sus pares estatales que han recibido mayor cantidad de violencia física, relacional y sexual.

Algo está pasando, pues a pesar de vivir en hogares que cuentan con algo para comer, sólo la mitad hace tres comidas al día.

La violencia en la escuela presenta características locales, cada escuela está rodeada por un tipo de violencia preponderante. Algunas están rodeadas de la acción de bandas (como es el caso de la escuela 9 de Toluca), en otras, la violencia en la calle es recurrente, en algunas otras la intrafamiliar es la más frecuente.

Sin excepción, en los 18 centros encontramos violencia fuera de la escuela protagonizada por los propios alumnos.

Ser testigo de violencia social inmediata (la que se registra en la colonia) es una experiencia compartida por los alumnos de los 18 centros escolares.

Los índices de convivencia, experiencias de riesgo y violencia tienen un comportamiento diferente, en algunas escuelas se concentran los más altos índices en la escala del comportamiento agresivo, como es el caso de la escuela 10 de Toluca, mientras que en otras ésta es escasa entre iguales pero la existente es más grave, como sucede en la escuela 1 de Tenango del Valle, donde los índices de violencia física, psicológica y relacional son bajos, pero concentra el índice más alto del tipo sexual.

La influencia de las bandas juveniles sobre la condición de estudiante se deja sentir con particular fuerza debido a dos factores: el establecimiento de lazos emocionales y el peso en el plano de sus creencias. Las bandas se constituyen, para algunos alumnos, en escenarios para vivir su juventud, en las cuales se da un importante circulante emocional tanto en lo positivo (convivencia) como en lo negativo (experiencias de riesgo y violencia).

La escuela, al no estar preparada para la tensión resultante de la doble condición de estudiante y chavo banda, pareciera tener la batalla perdida, sin embargo, quizá es el momento para repensar ¿qué pueden hacer la escuela y la ética por nosotros para que el cuerpo deje de ser un campo de batalla?

Tenemos una generación de jóvenes que pese a vivir en la sociedad más tecnologizada de la historia, que disfruta de un confort inimaginable en otros tiempos, hoy se encuentra “indefensa en un paisaje en el que todo menos las nubes han cambiado, y en cuyo centro, en un campo de fuerzas de explosiones y corrientes destructoras, está su mínimo, quebradizo cuerpo humano” (Benjamin 1973: 168). ¿Se trata de una nueva barbarie o es la misma de siempre?

- Abramovay, Miriam (2005). "Violencia en las escuelas: un gran desafío", *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 38, mayo-agosto, pp. 53-66.
- Arendt, Hannah (1998). *La condición humana*, Barcelona, Paidós.
- Aguilar Gil, José Ángel y Beatriz Mayén Hernández, comps. (1996). *Hablemos de sexualidad: lecturas*, 2ª ed., México, Consejo Nacional de Población, Fundación Mexicana para la Planeación Familiar.
- Balán, Jorge y Elizabeth Jellin (1979). *La estructura social en la biografía personal*, Buenos Aires, Centro de Estudios de Estado y Sociedad. (Estudios Cedes, vol. 2, núm. 9)
- Barón, Edmundo (2005). "Facilitación del aprendizaje desde la vivencia", III Encuentro Nacional de Educadores Experienciales, septiembre, Manizales, Colombia.
- Bandura, Albert (1982). *Teoría del aprendizaje social*, Madrid, Espasa Calpe.
- Bauman, Zygmunt (2007). *Amor líquido: acerca de la fragilidad de los vínculos humanos*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Benjamin, Walter (1998). *Para una crítica de la violencia y otros ensayos*, Madrid, Taurus. (Iluminaciones, 4)
- (1973). *Discursos interrumpidos I*, Madrid, Taurus.
- Bourdieu, Pierre et al. (1999). *Miseria del mundo*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Britzman, D. (1989). "Who has the floor: Curriculum, teaching, and the English teacher's struggle for voice", *Curriculum Inquiry*, vol. 19, núm. 2, pp. 143-162.
- Chew, Chelsea (2007). "The All-Against-Bullying! Tactic: a functional behavioural analysis approach to stopping bullying", Melbourne, National Centre Against Bullying.
- Connelly, F. Michael y D. Jean Clandinin (1995). "Relatos de experiencia e investigación narrativa", Jorge Larrosa et al., *Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa y educación*, Barcelona, Alertes.

- Cuamba Osorio, Nehemías (2011). “Factores psicosociales asociados al comportamiento suicida en adolescentes de 12 a 17 años”, tesis de posgrado en ciencias de la salud, Hermosillo, Universidad de Sonora, Departamento de Ciencias Químico Biológicas.
- Del Rey, Rosario (2007). “Violencia interpersonal en los países en vías de desarrollo. Estudio del fenómeno en adolescentes y jóvenes de Nicaragua”, tesis doctoral, Córdoba, Universidad de Córdoba.
- y Rosario Ortega (2008). “Bullying en los países pobres: prevalencia y coexistencia con otras formas de violencia”, *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, vol. 8, núm. 1, pp. 39-50.
- Debarbieux, Éric y Catherine Blaya (2002). *Violência nas escolas: dez abordagens européias*, Brasilia, Unesco.
- Díaz-Aguado, María José (2005). “Por qué se produce la violencia escolar y cómo prevenirla”, *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 37, pp.17-47.
- (2004). “Condiciones para prevenir la violencia entre adolescentes en la escuela y el ocio”, *Prevención de la violencia y lucha contra la exclusión desde la adolescencia*, vol. 2, Madrid, Instituto de la Juventud, pp. 21-72.
- Dilthey, Wilhelm (2000). *Dos escritos sobre hermenéutica: el surgimiento de la hermenéutica y los esbozos para una crítica de la razón histórica*, Madrid, Istmo.
- Edel, Leon (1990). *Vidas ajenas: principia biographica*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Ferrarotti, Franco (2001). “Las historias de vida como método”, *Convergencia: revista de ciencias sociales*, vol. 14, núm. 44, mayo-agosto; pp. 15-40.
- (1991). *La historia y lo cotidiano*, Barcelona, Península.
- Fierro Evans, Cecilia, Patricia Carbajal Padilla y Regina Martínez-Parente Zubi-
ría, (2012). *Ojos que sí ven: casos para reflexionar sobre la convivencia en la escuela*, México, Ediciones SM.
- Freedman, Judy (2000). “Manejando las burlas: cómo los padres pueden ayudar a sus hijos”, *ERIC Digests* [página web], <http://www.ericdigests.org/2000-4/burlas.htm> (consultado el 27 de julio de 2014).
- Freire, Paulo (2005). *Pedagogía del oprimido*, México, Siglo XXI.
- Galeana Cisneros, Rosaura (1997). *La infancia desertora*, México, Fundación SNTE para la Cultura del Maestro Mexicano.
- Galtung, Johan (1985). *Sobre la paz*, Barcelona, Fontamara.
- Gittins, Chris, coord. (2006). *Violence reduction in schools - how to make a difference: a handbook*, Estrasburgo, Council of Europe.
- Gladden, R. Matthew (2002). “Reducing School Violence: Strengthening Student Programs and Addressing the Role of School Organizations”, *Review of Research in Education*, vol. 26, núm. 1, enero; pp. 263-299.

- González, Juliana (1998). “Ética y violencia (la vis de la virtud frente a la vis de la violencia)”, Adolfo Sánchez Vázquez (ed.), *El mundo de la violencia*, México, Universidad Nacional Autónoma de México, Fondo de Cultura Económica, pp. 139-146.
- Goldschmidt, Walter (1999). “Prólogo”, Carlos Castaneda, *Las enseñanzas de don Juan: una forma yaqui de conocimiento*, 18ª reimpresión, México, Fondo de Cultura Económica.
- Gómez Nashiki, Antonio (2005). “Violencia e institución educativa”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 10, núm. 26, julio-septiembre; pp. 787-804.
- (1996). “La violencia en la escuela primaria: un estudio de caso”, tesis de maestría en sociología política, México, Instituto de Investigaciones Dr. José María Luis Mora.
- Ibáñez, Jesús (1985). *Del algoritmo al sujeto: perspectivas de la investigación social*, Madrid, Siglo XXI.
- Joutard, Philippe (1999). *Esas voces que nos llegan del pasado*, 2ª ed., México, Fondo de Cultura Económica.
- Kolb, Daniel A. (1984). *Experiential learning: experience as the source of learning and development*, Englewood Cliffs, Prentice-Hall, 1984.
- Krug, Etienne G. et al. (2003). *Informe mundial sobre la violencia y la salud*, Washington, Organización Panamericana de la Salud, Organización Mundial de la Salud. (Publicación científica y técnica, 588)
- Lewis, Oscar (1982). *Los hijos de Sánchez: autobiografía de una familia mexicana*, México, Grijalbo.
- Mac Donald, Irene M. (1999). “Una lente de ampliación: la violencia de la escuela vista por el alumno”, Juanita Ross Epp y Ailsa M. Watkinson (coords.), *La violencia en el sistema educativo: del daño que las escuelas causan a los niños*, Madrid, La Muralla, pp. 129-142.
- MacIntyre, Alasdair C. (1987). *Tras la virtud*, Barcelona, Crítica.
- Malinowski, Bronislaw (1973). *Los argonautas del Pacífico Occidental: un estudio sobre comercio y aventura entre los indígenas de los archipiélagos de la Nueva Guinea melanésica*, Barcelona, Península.
- Marchesi, Álvaro (2006). “El valor de educar a todos en un mundo diverso y desigual”, *Revista PRELAC*, núm. 2, febrero; pp. 54-69.
- Marcuse, Herbert (1970). *Ensayos de política y sociedad*, Barcelona, Ariel.
- Matthews, Julie (2012). *¡Alto al bullying!*, México, Alamah.
- Matsuí Santana, Osmar et al. (2001). “El DUSI-R y los estudiantes del estado de Jalisco: comparación por género y nivel escolar”, *Anuario de Investigación en Adicciones*, vol. 2, núm. 1, noviembre; pp. 4-8.

- y Margarita Sánchez Sucilla (1998), *Uso de sustancias psicoactivas en estudiantes de educación media del estado de Jalisco*, México, Universidad de Guadalajara, Secretaría de Educación Jalisco.
- McCluskey, G., G. Lloyd, J. Stead, J. Kane, S. Riddell y E. Weedon (2008). “‘I was dead restorative today’: from restorative justice to restorative approaches in school”, *Cambridge Journal of Education*, vol. 38, núm. 2, mayo; pp. 199-216.
- Morrison, Brenda E. (2003). “Regulating safe school communities: being responsive and restorative”, *Journal of Educational Administration*, vol. 41, núm. 6, pp. 690-704.
- Muñoz Maya, Beatriz, Francisco Javier Ortega Rivera y Virginia Sánchez Jiménez (2013). “El DaViPoP: un programa de prevención de violencia en el cortejo y las parejas adolescentes”, *Apuntes de Psicología*, vol. 31, núm. 2, pp. 215-224.
- Olweus, Dan y Roc Filella (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*, Madrid, Morata
- Organización Mundial de la Salud (2001). *Prevención del suicidio: un instrumento para docentes y demás personal institucional*, Ginebra, Organización Mundial de la Salud, Departamento de Salud Mental y Toxicomanías.
- Ortega Ruiz, Rosario (1999). “Enseñanza de prevención de la violencia en escuelas”, *Prevención de la violencia en escuelas de Centroamérica*, Washington, Banco Interamericano de Desarrollo.
- *et al.* (2005). “Violencia escolar en Nicaragua: un estudio descriptivo en escuelas de primaria”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 10, núm. 26, pp. 787- 804.
- (2005b). “Violencia escolar y bullying”, conferencia en el Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia, ciudad de México, 2 de diciembre.
- *et al.* (2004). *Convivencia y riesgo de violencia escolar en Managua y su área metropolitana*, Nicaragua, Ministerio de Educación, Cultura y Deportes, Universidad de Córdoba.
- Ortega y Gasset, José (1986). *Ideas y creencias (y otros ensayos de filosofía)*, Madrid, Alianza.
- Ortí, Alfonso (1995). “La confrontación de modelos y niveles epistemológicos en la génesis e historia de la investigación social”, José Manuel Delgado y Juan Gutiérrez Fernández (coords.), *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*, Madrid, Síntesis, pp. 87-99.
- Ricoeur, Paul (2000). *Tiempo y narración, III: el tiempo narrado*, México, Siglo XXI.
- (1996). *Sí mismo como otro*, México, Siglo XXI.
- Romans, Mercé (2000). *De profesión: educador(a) social*, Barcelona, Paidós.

- Rullán Castañer, Vicenç (2011). “Justicia y prácticas restaurativas: los círculos restaurativos y su aplicación en diversos ámbitos”, tesis de máster en resolución de conflictos y mediación, Palma, Fundación Universitaria Iberoamericana.
- Salmivalli, Christina *et al.* (1996). “Bullying as a group process: participant roles and their relations to social status within the group”, *Aggressive Behavior*, vol. 22, núm. 1, pp. 1-15.
- Smith, Peter K. y Sonia Sharp, eds. (1994). *School bullying: insights and perspectives*, Londres, Routledge.
- Tolstoi, León (2003). *Ana Karenina*, Madrid, Aguilar. (Obras completas, 2)
- Urtega Castro-Pozo, Maritza (1996). “Flores de asfalto. Las chavas en las culturas juveniles”, *Jóvenes*, cuarta época, año 1, núm. 2, octubre-diciembre; pp. 50-65.
- Velázquez Reyes, Luz María (2007). “Experiencias de riesgo en los alumnos de la escuela secundaria general núm. 2 de la ciudad de Toluca”, Toluca, Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México.
- (2006). “Convivencia, experiencias de riesgo y violencia en ocho escuelas de la ciudad de Toluca”, Toluca, Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México.
- (2005). “Experiencias estudiantiles con la violencia en la escuela”, *Revista Mexicana de investigación Educativa*, vol. 10, núm. 26, julio-septiembre; pp. 787-804.
- (2004). “Entre más alto era mi promedio, más era el rechazo de mis compañeras: sobre la violencia entre compañeros en la escuela”, Alfredo Furlán Malamud, Claudia L. Saucedo Ramos y Baudelio Lara García (coords.), *Miradas diversas sobre la disciplina y la violencia en centros escolares*, Guadalajara, Universidad de Guadalajara.
- (2002). “Aplastando las hojas secas, o de la violencia en las escuelas”, *Educación: revista de educación*, nueva época, núm. 20, enero-marzo; pp. 25-35.
- Villatoro Velázquez, Jorge A. *et al.* (1999). “Consumo de drogas, alcohol y tabaco en estudiantes del Distrito Federal: medición otoño 1997. Reporte Global del Distrito Federal”, *Resultados de las Encuestas de Consumo de Drogas en Estudiantes*, México, Secretaría de Educación Pública, Instituto Mexicano de Psiquiatría
- Yamane, Taro (1979). *Estadística*, 3ª ed., México, Harla.
- Yildirim, Caglar y Ana-Paula Correia (2015). “Exploring the dimensions of nomophobia: Development and validation of a self-reported questionnaire”, *Computers in Human Behavior*, vol. 49, agosto; pp. 130-137.
- Zimbardo, Philip G. (2008). *El efecto Lucifer: el porqué de la maldad*, Barcelona, Paidós.

Anexo I

Cuestionario sobre Convivencia, Violencia y Experiencias de Riesgo
(COVER)

Cuestionario sobre convivencia escolar
para alumnos y alumnas de secundaria

Como seguramente sabes, estamos intentando conocer los problemas que afectan a los alumnos y alumnas de esta escuela. Por eso, necesitamos saber qué cosas suceden entre los estudiantes. Te pedimos que leas atentamente las siguientes preguntas y respondas con sinceridad. No es necesario que escribas tu nombre.

Nombre de tu escuela:

Fecha:

Sexo:

Edad:

Grado:

¿Con quién vives? Puedes elegir más de una opinión:

Padre

Madre

Hermanos

Otros familiares

¿Cuántos hermanos(as) tienes?

Mayores que tú ____ Menores que tú ____

Contesta los siguientes enunciados:

	Verdadero	Más o menos	Falso
1. Cuando tengo un problema pido ayuda a los maestros(as)			
2. Entre mis compañeros(as), nos ayudamos los unos a los otros			
3. Pienso ingresar en la universidad			
4. Tengo buenas calificaciones en la escuela			
5. Conozco gente que vende drogas			
6. Encuentro más cariño y afecto en la banda que en mi casa			
7. Me cuesta trabajo expresar mis sentimientos			
8. Si me pegan, pego			
9. En mi casa se respetan las leyes			
10. La escuela me servirá para encontrar un futuro mejor			
11. Otros muchachos me han obligado a formar parte de una banda			
12. Tengo hijos			
13. En mi casa hay luz eléctrica			
14. Pertenecer a una banda me daría seguridad			

15. Pienso terminar la secundaria			
16. En mi casa siempre hay algo para comer			
17. En mi casa hay agua potable (de la llave)			
18. Hago labores en el hogar			
19. Pertenezco a una banda			
20. Hago tres comidas al día			
21. En caso de necesidad económica, yo vendería drogas			
22. La vida es dura y hay que sufrir y dejar sufrir			
23. La venganza es necesaria para que no abusen de mí			
24. Las mujeres son tan inteligentes como los hombres			
25. Si me invitan a tomar, me veo obligado a tomar			
26. A las mujeres les gusta provocar			
27. La policía en general es corrupta			
28. Si no te descubren, no importa romper la ley			
29. Mi escuela es más violenta que las demás			
30. La banda protege a su propio barrio			
31. Los hijos vienen cuando Dios dispone			

32. No usaría anticonceptivos porque es pecado		
33. Si mi novio(a) me pega, tengo el derecho de golpearle		
34. La policía del barrio de mi casa nos protege		
35. Mi barrio es violento		
36. Soy un buen estudiante		
37. La justicia y buenas maneras son sólo para los ricos		
38. Si mi novia(o) me quiere, debe tener relaciones sexuales conmigo		
39. Mi casa es más violenta que las demás		
40. Es normal unirse a una banda sólo mientras se es joven		
41. Nací pobre y moriré pobre		
42. No me relaciono con gente que considero inferior		
43. Además de ir a la escuela, tengo un trabajo		

¿Cuántas veces te han sucedido las siguientes experiencias en los últimos tres meses?

	Muchas + de 10	Pocas 1 a 9	Ninguna
44. He tenido relaciones sexuales			
45. Mi papá le ha pegado a mi mamá			
46. Algún compañero(a) me ha golpeado en la escuela			
47. He utilizado armas en las peleas			
48. Me he sentido amenazado por algún compañero(a)			
49. Mis profesores se han portado bien conmigo y me han ayudado			
50. He insultado a algún compañero(a)			
51. Mis padres han ido a la escuela y han hablado con los profesores			
52. Algún adulto ha abusado sexualmente de mí			
53. He tenido relaciones sexuales sin utilizar anticonceptivos			
54. Me han robado en la escuela			
55. Mis padres me han pegado, insultado, amenazado o despreciado			
56. Algún maestro(a) me ha propuesto tener relaciones sexuales			

57. Me he defendido de los demás a golpes			
58. He sido testigo de peleas violentas entre personas			
59. He tenido miedo de venir a la escuela			
60. He golpeado a algún compañero(a)			
61. Algún compañero(a) me ha insultado en la escuela			
62. Me he sentido excluido o aislado por algún compañero(a)			
63. Comparto mi cama con alguien más			
64. Algún compañero(a) ha abusado sexualmente de mí			
65. He consumido algún tipo de droga (también bebidas alcohólicas)			
66. Algún maestro(a) me ha insultado			
67. He sentido que la vida es buena y soy feliz			
68. He pensado dejar la escuela			
69. Algún maestro(a) me ha golpeado			
70. He sido testigo de muertes violentas o suicidios			
71. He pensado que no valgo nada			
72. He vendido drogas			

73. Si alguien más fuerte que yo me amenaza, busco ayuda			
74. He amenazado a otra persona			
75. He abusado sexualmente de otra persona			
76. En la escuela me he sentido bien porque tengo amigos			
77. He portado armas cuando vengo a la escuela			
78. Algún maestro(a) me ha amenazado o me ha metido miedo			
79. He excluido o aislado a algún compañero(a)			
80. Mi hermano(a) me ha golpeado			

¡Muchas gracias por tu colaboración!

Anexo II

Guión para facilitar un diálogo del grupo familiar (tomado de Rullan Castañer, 2011, pp. 88-90)

1. Preámbulo

“Bienvenidos. Como ustedes saben, mi nombre es... y voy a facilitar esta reunión”.

En este momento presenta a cada participante en la reunión e indica cuál es su relación con el infractor o con la víctima. Se dirige a la audiencia diciendo:

“Gracias a todos por su asistencia. Sé que esta reunión es difícil para todos ustedes, pero su presencia nos ayudará a tratar el asunto que nos ha reunido. Esta es una oportunidad para que todos ustedes tomen parte en la reparación del daño que se ha hecho.

“Esta reunión se concentrará en un incidente que ocurrió (indicar la fecha, lugar y naturaleza de la infracción sin dar más detalles). Es importante entender que nos centraremos en lo que (el nombre) hizo y la forma en que su comportamiento inaceptable ha afectado a otros. No estamos aquí para decidir si (el nombre) es bueno o malo. Queremos ver en qué forma las personas se han visto afectadas y esperamos trabajar para reparar el daño que se ha ocasionado. ¿Todo el mundo entiende esto?

“(Nombre del infractor) ha admitido su participación en el incidente”.

Decirle al infractor:

“Debo decirle que usted no está obligado a participar en esta reunión y es libre de irse en cualquier momento, al igual que cualquier otra persona. Si se va, el asunto podrá ser remitido a (quien se encargue de la disciplina en la escuela).

“Este asunto, sin embargo, puede ser resuelto aquí de manera definitiva si usted participa en una forma positiva y cumple con lo que acordemos en la reunión”.

Diga al infractor: “¿Lo entiende?”.

2. Infractor

“Vamos a empezar con (nombre del infractor)”.

Si hay más de un infractor, que cada uno responda a todas las preguntas siguientes:

“¿Qué paso?”

“¿En qué estaba pensando en ese momento?”

“¿Qué ha pasado desde el incidente?”

“¿Quién cree que ha sido afectado por sus acciones?”

“¿Cómo han sido afectados?”

3. Víctima

Si hay más de una víctima, que cada una responda a todas las preguntas siguientes:

“¿Cuál fue su reacción en el momento del incidente?”

“¿Cómo se siente acerca de lo que pasó?”

“¿Qué ha sido lo más difícil para usted?”

“¿Cómo reaccionó su familia y sus amigos cuando se enteraron del incidente?”

4. Apoyos de la víctima

Que cada uno responda a todas las preguntas siguientes:

“¿Qué pensó cuando se enteró del incidente?”

“¿Cómo se siente acerca de lo que pasó?”

“¿Qué ha sido lo más difícil para usted?”

“¿Cuáles cree que son ahora los principales problemas?”

5. Apoyos de los infractores

Para el padre, la madre o el tutor:

“Esto ha sido difícil para usted, ¿verdad? ¿Le gustaría hablarnos sobre esto?”

Que cada uno responda a todas las preguntas siguientes:

“¿Qué pensó cuando se enteró del incidente?”

“¿Cómo se siente acerca de lo que pasó?”

“¿Qué ha sido lo más difícil para usted?”

“¿Cuáles cree que son ahora los principales problemas?”

6. Infractor

Pida al infractor si hay algo que quiera decir en ese momento.

7. Acuerdo

Pregunte a la víctima si le gustaría salir de la reunión.

Pida al infractor que responda.

En este punto, los participantes hablan sobre cuál debe ser el acuerdo final. Pida comentarios a los participantes.

Es importante que le pida al infractor que responda a cada sugerencia antes que el grupo pase a la siguiente sugerencia, preguntando: “¿*Qué piensa usted de esto?*”.

Entonces asegúrese de que el infractor está de acuerdo antes de continuar. Permita que se negocien los acuerdos.

Así como se vaya desarrollando el acuerdo, clarifique cada elemento y haga que el documento escrito sea lo más concreto posible, incluyendo los detalles, plazos y disposiciones para el seguimiento.

Cuando note que el debate sobre el acuerdo va llegando a su fin, diga a los participantes:

“Antes que preparen el acuerdo escrito, me gustaría asegurarme de que he registrado con precisión lo que se ha decidido”.

Lea los puntos del acuerdo en voz alta y mire a los participantes para ver si están de acuerdo. Haga los cambios que sean necesarios.

8. Cierre de la reunión

“Antes de dar por terminada oficialmente esta reunión, me gustaría dar a todos una última oportunidad de hablar. ¿Hay alguien que tenga algo más que decir?”.

Deje que los participantes contesten y cuando hayan terminado diga:

“Gracias por sus aportaciones para tratar este difícil asunto. Felicitaciones por la forma en que han resuelto los temas. Por favor, tomen un aperitivo mientras preparo el acuerdo”.

Deje suficiente tiempo a los participantes para que tomen algo y hablen entre ellos. Este momento informal que se da después de la reunión formal es muy importante.

Anexo III

Otras batallas que se libran en el cuerpo

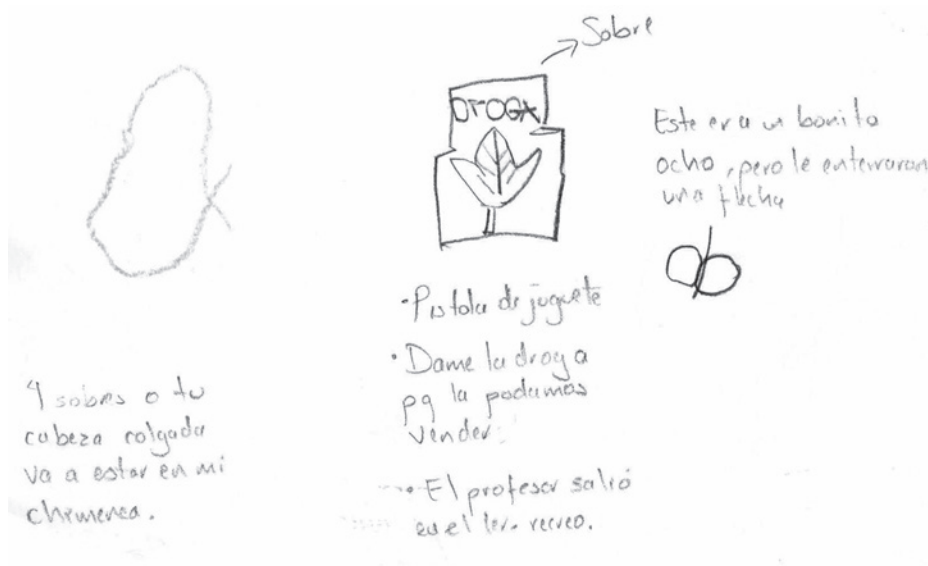
Además del acoso entre compañeros, la escuela es escenario de otras violencias que se expanden en el cuerpo de los estudiantes, amplificando el campo de batalla. La violencia, de acuerdo con la Organización Mundial de la Salud (OMS), se define como

el uso deliberado de la fuerza física o el poder, ya sea en grado de amenaza o efectivo, contra uno mismo, otra persona o un grupo o comunidad, que cause o tenga muchas probabilidades de causar lesiones, muerte, daños psicológicos, trastornos del desarrollo o privaciones (*Informe mundial sobre la violencia y la salud*, 2003: 5).

Los juegos

Un fenómeno de reciente aparición en los escenarios escolares es que los niños ya no juegan a policías y ladrones, actualmente juegan a ser vendedores de droga y secuestradores.

En el siguiente dibujo, obtenido de un salón de cuarto grado de una escuela primaria, es patente esta mutación, como también la naturalización de la violencia en el imaginario infantil, lo cual coloca a los niños y niñas en un alto riesgo de vulnerabilidad.



Conducta suicida

La oms (2009, citada por Cuamba Osorio) define el comportamiento suicida como toda acción donde el individuo se cause daño así mismo, independiente del grado de letalidad, y de que se conozca o no los motivos subyacentes. El comportamiento suicida no sólo se trata de la conducta consumada como tal, también implica el intento suicida, la ideación suicida y las conductas autolesivas. Por ideación suicida se entiende cuando una persona persistentemente piensa, planea o desea cometer el suicidio, siendo la depresión un predictor a considerar para atender esta conducta de manera expedita.

Violencia de género

De acuerdo con Unicef, la violencia basada en el género es un término utilizado para describir los actos perjudiciales perpetrados en contra de una persona sobre la base de las diferencias que la sociedad asigna a hombres y mujeres. Pero una interpretación más amplia de la violencia de género incluye tipos específicos de violencia contra hombres y niños; tanto históricamente como en la actualidad, el término se utiliza principalmente como una forma de poner de relieve la vulnerabilidad de las mujeres y las niñas a las diversas formas de violencia en los lugares

donde son víctimas de la discriminación. Un aspecto fundamental de la violencia de género contra las mujeres y las niñas es que la violencia se utiliza en las culturas de todo el mundo como una forma de preservar y mantener la subordinación de la mujer con respecto al hombre. En otras palabras, los actos de violencia contra las mujeres y las niñas son a la vez una expresión y una manera de reforzar la dominación masculina, no sólo sobre las mujeres y las niñas individuales, sino de las mujeres como una clase entera de personas. Entendemos entonces que la violencia tiene sus raíces en los desequilibrios de poder y desigualdad estructural entre hombres y mujeres.

Violencia en el noviazgo

La violencia en el noviazgo es el:

Conjunto de actitudes y comportamientos agresivos que se despliegan en el contexto de una relación de pareja en la que existe atracción y en la que los dos miembros de la pareja se citan para salir, y en la que puede existir el intento de controlar y dominar a la otra persona ya sea a través de insultos, amenazas y chantajes, la fuerza física o la coerción sexual, y que se caracteriza por ser bidireccional o mutua, estando chicos y chicas igualmente implicados como agresores y víctimas, al menos en sus formas físicas y psicológicas (Muñoz Maya *et al.*, 2013: 216).



—————→ Bidireccional ←————

Violencia a través de las tecnologías de la información y comunicación (TIC)

La violencia tiene la característica de “actualizarse”; hoy vivimos en un mundo digital, por lo tanto la violencia adquiere el carácter de manifestarse en línea, tornándola más impactante, implacable, terrorífica y avasallante que la violencia cara a cara. La violencia electrónica se define como los maltratos que ocurren en las interacciones cibernéticas, por ejemplo, al mostrar crueldad contra otra persona mediante el envío o publicación de material que lesiona su dignidad, usando internet u otras tecnologías digitales. Debido a la proliferación de dispositivos digitales, la violencia a través de las TIC se diversifica y sofisticada día a día; no es exagerado afirmar que diariamente aparece una nueva forma de molestar a otro a través de alguna TIC.

Adicción a los videojuegos

La OMS llama adicciones sin sustancia o *heroína electrónica* a los siguientes comportamientos: juegos de azar y compras compulsivas, desorden por juegos en internet, adicción a las TIC. Se consideran *webjunkies* a los adictos que superan las seis horas seguidas de juego.

Phubbing

El *phuffing* (vocablo que proviene de la unión de las palabras *phone*, teléfono, y *snubbing*, desairar) consiste en prestar más atención al dispositivo digital que a la persona que tenemos enfrente. Lo característico del *phuffing* es concentrarse en el dispositivo digital, sea teléfono móvil, tableta, laptop u otro objeto inteligente, e ignorar por completo a las personas del entorno.

Grooming

Es el conjunto de estrategias (conductas y acciones) que una persona adulta desarrolla para ganarse la confianza y la amistad de un menor a través de internet con el fin de obtener concesiones de índole sexual. El adulto logra disminuir las inhibiciones del menor, creando una conexión emocional, basada en el disfraz de comprensión, escucha atenta y halago.

A un *ciberdepredador* le bastan 10 a 20 minutos para ganarse la confianza de un chico o una chica. Por el enganche de bandas de pornografía infantil o trata de personas, suele ser fatídicamente frecuente.

Cibervíctima de violencia en un videojuego

Este tipo de violencia electrónica se caracteriza por victimizar a un videojugador, quien recibe la agresión *online* en su avatar. Las *ciberheridas* van desde físicas a agresiones sexuales. No obstante que la agresión es cibernética, las heridas se quedan grabadas en la mente y cuerpo del jugador.

Nomofobia

La nomofobia es definida como la obsesión por estar pegado perpetuamente al celular, presentar miedo a perder la conectividad, que la batería se agote o mostrar signos de ansiedad al alejarse del dispositivo. Entre los síntomas se encuentran la necesidad de no separarse del celular, incluso llevarlo habitualmente al baño; sentir pánico ante la idea de quedarse sin batería; estar incómodo por no poder hacer búsquedas en internet o no lograr responder a los amigos a través de las redes sociales e, incluso, mirar al día hasta una centena de veces la pantalla en busca de notificaciones.

Y tú, ¿no puedes vivir sin tu celular? ¿padeces nomofobia? Resuelve este sencillo test y lo sabrás (tomado de Yildirim y Correia, 2015):

Valora las siguientes afirmaciones del 1 al 7 (respondiendo con un 1 afirmas que estás en total desacuerdo con esa situación, y al hacerlo con el 7 señalas que estás absolutamente a favor).

	1	2	3	4	5	6	7
1. Me siento incómodo si no dispongo de acceso constante a la red a través de mi celular							
2. Me molesta querer buscar información en mi dispositivo móvil y no poder hacerlo							

3. Me irrita ser incapaz de ver las noticias (actualidad, el tiempo, etc.) a través de mi celular							
4. Me molesta no poder usar mi teléfono y sus aplicaciones cuando quiero hacerlo							
5. Me asusta la idea de que se acabe la batería de mi teléfono inteligente							
6. Me da pánico quedarme sin crédito en mi tarifa de datos mensual							
7. Si no dispongo de conexión a la red (ya sea mediante datos o wi-fi) compruebo constantemente si hay alguna señal cercana a la que me conecte o trato de encontrarla							
8. Me preocupa quedarme tirado en algún lugar cuando no funciona mi teléfono celular							
9. Cuando no compruebo mi celular durante un tiempo, siento el deseo de mirar si tengo nuevas notificaciones							
10. Si no tengo mi celular conmigo me pongo ansioso porque no puedo comunicarme al instante con mi familia y amigos							
11. Si no tengo mi celular conmigo me preocupa que mi familia y amigos no puedan localizarme							
12. Si no tengo mi celular conmigo me pongo nervioso porque no puedo recibir mensajes ni llamadas							

13. Si no tengo mi celular conmigo me pongo nervioso porque no puedo estar en contacto con mis amigos y familia							
14. Si no tengo mi celular conmigo, me agobia pensar que alguien ha intentado contactar conmigo y no ha podido							
15. Si no tengo mi celular conmigo me pongo nervioso porque mi conexión constante con mi familia y amigos se rompe							
16. Si no tengo mi celular conmigo me pongo nervioso porque no puedo mostrar lo que hago en la red							
17. Si no tengo mi celular conmigo me siento incómodo porque no puedo estar al día en las redes sociales							
18. Si no tengo mi celular conmigo me siento incómodo porque no puedo ver las notificaciones de mis contactos							
19. Si no tengo mi celular conmigo me siento incómodo porque no puedo ver mi correo electrónico							
20. No sé qué hacer si no tengo conmigo mi celular							

LUZ MARÍA VELÁZQUEZ REYES (luzmariavr@hotmail.com) es doctora en pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México, grado obtenido en 2005 con la tesis “El oficio de estudiante del nivel medio superior”. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores (nivel 1), es docente-investigadora del Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México (ISCEEM) y docente de la Facultad de Humanidades de la Universidad Autónoma del Estado de México. Ha publicado en España, Venezuela, Colombia, Argentina y Rusia, y colaborado en más de una treintena de capítulos de libro y artículos para revistas especializadas. Entre sus libros más recientes se encuentran *¿Estás bien? Pongamos alto a la violencia en la escuela* (2014), *Basta de bullying: para una escuela de convivencia y bienestar* (2013), *Jóvenes en tiempos de oscuridad: el drama social de la violencia online* (2012), *Los estudiantes y la violencia* (2011), *Adolescentes en tiempos de oscuridad: violencia social online en estudiantes de secundaria* (2010), *Lecciones de epistemología y educación* (2009) y *Cómo vivo la escuela: oficio de estudiantes y microculturas estudiantiles* (2007). Presea al Mérito en Prevención, Combate y Eliminación de la Discriminación en el Estado de México, ha sido ponente, entre otros congresos estatales, nacionales e Internacionales, en las Conferencias Mundiales sobre Violencia en la Escuela, realizadas en Quebec, Canadá (2003), Bordeaux, Francia (2006), Lisboa, Portugal (2008), Mendoza, Argentina (2011) y Lima, Perú (2015).

El cuerpo como campo de batalla, de Luz María Velázquez Reyes, se terminó de imprimir en enero de 2016, en los talleres gráficos de Armando Rodríguez Rodríguez, ubicados en Avenida 519 núm. 199, en San Juan de Aragón, primera sección, delegación Gustavo A. Madero, C.P. 07969, en México, D.F. El tiraje consta de mil ejemplares. Para su formación se utilizaron las familias tipográficas *Dolly* de Underware, diseñada por Akiem Helming, Bas Jacobs y Sami Kortemäki, y *Myriad*, diseñada por Robert Slimbach y Carol Twombly, para Adobe. Concepto editorial: Félix Suárez y Hugo Ortíz. Portada: Irma Bastida Herrera. Formación y supervisión en imprenta: Emmanuel Jiménez. Cuidado de la edición: Christian Ordóñez y la autora. Editor responsable: Félix Suárez.

