



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE
MÉXICO**



FACULTAD DE CIENCIAS POLÍTICAS Y SOCIALES

**PROGRAMA DE POSGRADO EN ESTUDIOS POLÍTICOS Y
SOCIALES**

**“Le voy a cantar un tiro”. Apuntes sociológicos sobre los códigos de la
violencia escolar en secundarias públicas de la Ciudad de México. Un
estudio de caso.**

TESIS QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:
MAESTRO EN ESTUDIOS POLÍTICOS Y SOCIALES

PRESENTA

CHRISTIAN AMAURY ASCENSIO MARTÍNEZ

Asesor. Dr. Héctor Castillo Berthier.

2011



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Agradecimientos.

En realidad un trabajo de tesis es siempre un trabajo colectivo, sustentado en un conocimiento acumulado a través de los años, cuya riqueza consiste en la búsqueda de nuevas combinaciones que expliquen problemas actuales teóricos o prácticos. Desde tal perspectiva los agradecimientos serían interminables.

Sin embargo, hay quienes con su cercanía nos ayudan a moldear un trabajo de investigación, provocando en nosotros el efecto del aprendiz de artesano. La tesis no es por lo tanto únicamente un trabajo intelectual, sino también un trabajo manual. Al finalizar un escrito la sensación es quizá la de tener en nuestras manos una vasija, moldeada y remodelada, trabajada, pintada, rota, rehecha, repintada, entrañable y única.

Esto no significa que dicho trabajo tenga sólo una función estética, ya que el esfuerzo manual implica la intención de transmitir conocimiento, de hacerlo accesible a nuestros pares y a la sociedad, pretendiendo -con todas las limitaciones que ello implica- un mejor modelo social.

Agradezco a quienes son mis guías en esta experiencia artesanal, especialmente a la Doctora Angélica Cuellar Vázquez, cuyo seminario de investigación fue un espacio central para las discusiones de este trabajo, su destacada experiencia y pertinentes aportaciones destacan a lo largo del escrito. Una gran socióloga y una gran amiga.

Agradezco también al Dr. Jorge Bartolucci, cuya guía intelectual afino las coordenadas teórico-metodológicas del trabajo, su amplia experiencia de investigación permitió también organizar una estrategia de investigación y un trabajo de campo asertivo. Todo mi aprecio y admiración.

Un agradecimiento especial al Dr. Héctor Castillo Berthier, director de esta tesis, quien me orientó hacia las personas indicadas para la realización de esta investigación, con una guía sin coacciones y la aportación de diversos textos que enriquecieron notablemente la versión final de esta tesis. Un excelente investigador y luchador social.

Agradezco a los lectores de esta tesis, investigadores destacados que con sus comentarios contribuyeron a dar una mejor forma al texto: El Dr. René Jiménez Ornelas, la Dra. Alba Esperanza García y el Dr. Arturo Alvarado Mendoza.

Agradezco a Tania Bautista Justo, cuya compañía y paciencia fueron una gran motivación en la realización de este trabajo. Siempre dispuesta a escucharme y, sobre todo, a proporcionarme ese espacio que muchas veces permite dar continuidad no sólo a una tesis sino a la vida misma, la urgente necesidad de su abrazo y el silencioso misterio de su amor. Te amo preciosa.

Agradezco a Jon Larrucea Garritz, cuyo apoyo constante me ha permitido tomar las riendas de mi destino, una imagen de gran amigo y de energético padre que valoro y estimo en demasía.

Agradezco a mi familia, especialmente a Mayra Angélica, quien tuvo que soportar mis inquietudes académicas antes de dormir, a costa de su descanso. Una maravillosa compañía brindada por el destino. Te admiro y quiero mucho hermanita. Asimismo, agradezco a mis hermanos Jair e Ivan, quienes siempre me sugieren la importancia de ser mejor y luchar por lo que busco. A mi cuñada Karen y mi sobrino Iker, una nueva luz que ilumina la mirada; agradezco también a mi querida y amada madre, que sabe perfectamente lo que siento por ella.

Agradezco cariñosamente a la Dra. Maritza García Montañez, quien me ha brindado toda su confianza y compañerismo, además de compartirme sus amplios conocimientos sobre el tema del *bullying*. Una gran investigadora y un maravilloso ser humano.

Agradezco a León Felipe Téllez, sus agradables conversaciones y notables puntos de vista, los cuales enriquecen este trabajo y también muchos aspectos de mi vida cotidiana. Un amigo admirable.

Un agradecimiento afectuoso a Johaan Castro Reyes y Job Luna Díaz, dos amigos entrañables, siempre presentes en mis pensamientos, a pesar de que la distancia y el tiempo nos nieguen a veces el abrazo y la conversación. Todo mi respeto y aprecio.

Agradezco también a mis compañeros, Denisse Valle, Betzabé Mendoza, Christine Esterbauer, Agustín López, Oliver Bárcenas, Isabel Chávez, Omar Alejandro, Cristóbal M. Riojas, Manuel Meza, Gina León y Rebeca Morfin, por el tiempo dedicado a la lectura de los diferentes avances de investigación, y sus gratificantes comentarios y críticas constructivas.

Un agradecimiento especial al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), cuyo patrocinio brindó los recursos necesarios para la elaboración de esta tesis y a los maestros del Posgrado en Estudios Políticos y Sociales de la UNAM.

Por último, quiero agradecer a los jóvenes que me brindaron su confianza, y cuyos nombres debo resguardar. Esto implica un agradecimiento a la juventud mexicana, nuestra esperanza siempre viva, de una sociedad equitativa y sin violencia. Gracias.

ÍNDICE

PREFACIO	6
<i>La formación</i>	8
<i>Orientación</i>	9
INTRODUCCIÓN	10
<i>Problemas de definición</i>	12
<i>Definición de violencia</i>	14
<i>¿Por qué estudiar la violencia en secundarias públicas de la ciudad de México?</i>	16
<i>Educación básica</i>	19
<i>Dificultades internas</i>	21
<i>Crisis de las estructuras de acogida</i>	22
CAPÍTULO I. LOS ROSTROS MÚLTIPLES DE LA VIOLENCIA	26
1.1- LOS DIFERENTES DISCURSOS SOBRE LAS CAUSAS Y EL CONTROL DE LA AGRESIÓN.....	26
1.1.1- <i>Etología</i>	27
1.1.2- <i>Biología</i>	29
1.1.3- <i>Medicina</i>	30
1.1.4- <i>Enfoque psicodinámico y psicoanalítico</i>	32
1.2- COORDENADAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS.....	35
1.2.1- <i>Modalidad funcionalista- racionalista</i>	35
1.2.2- <i>Modalidad normativista</i>	37
1.3- UNA NUEVA FORMA DE ESTUDIAR LA VIOLENCIA: LA MODALIDAD CREATIVA.....	38
1.3.1- <i>La socialidad primaria</i>	42
1.3.2- <i>Expectativas de comportamiento</i>	43
1.3.3- <i>Socialidad primaria, hostilidad y violencia</i>	45
1.3.4- <i>El mundo de la vida y la actitud natural</i>	47
1.3.5- <i>Ámbito de sentido</i>	48
1.3.6- <i>Los códigos implícitos</i>	50
1.4- EL SENTIMIENTO DE INJUSTICIA.....	53
1.4.1- <i>Reglas implícitas y sentimiento de injusticia</i>	54
1.4.2- <i>Violencia simbólica</i>	56
1.4.3- <i>Fuerza y poder</i>	57
1.4.4- <i>La familia</i>	59
1.5- ENFOQUES PSICOSOCIALES SOBRE LA VIOLENCIA.....	61
1.5.1- <i>El enfoque conductista-ambientalista</i>	62
1.5.2- <i>Teoría del aprendizaje social</i>	63
1.6- SUPUESTOS EFECTOS DE LA VIOLENCIA EN CENTROS ESCOLARES.....	64
1.6.1- <i>Efectos en quien recibe el maltrato</i>	64
1.6.2- <i>Efectos en quien ejerce el maltrato</i>	66
<i>Consideraciones finales del capítulo</i>	67
CAPÍTULO II. LA VIOLENCIA ESCOLAR	68
2.1- LA “NOVEDAD” DE LA VIOLENCIA ESCOLAR.....	68
2.1.1- <i>Violencia en los centros escolares</i>	70
2.1.2- <i>Indisciplina y violencia</i>	71
2.1.3- <i>Fractura en las relaciones sociales al interior del centro escolar</i>	73
2.2- LA RESPUESTA INDIVIDUALISTA.....	74
2.2.1- <i>Creencias generalizadas sobre juventud y violencia</i>	76
2.2.2- <i>El cruce entre la exclusión social y el vacío de sentido</i>	76
2.2.3- <i>Ni integrados, ni alternativos</i>	80
2.3- LA RESPUESTA RACIONALISTA.....	82

2.3.1- <i>Aportación de la perspectiva racionalista al estudio de la violencia escolar:</i>	85
2.3.2- <i>Limitaciones de la propuesta racionalista:</i>	85
2.4- LA RESPUESTA NORMATIVISTA.....	85
2.4.1- <i>Aportaciones de la visión normativista al estudio de la violencia escolar.</i>	87
2.4.2- <i>Limitaciones de la perspectiva normativista:</i>	88
2.5- LA RESPUESTA CREATIVA.....	89
2.5.1- <i>Aportaciones de la propuesta creativa.</i>	91
2.5.2- <i>Limitaciones de la propuesta creativa.</i>	91
2.6- RESPUESTAS INSTITUCIONALES A LA VIOLENCIA ESCOLAR.....	92
2.6.1- <i>El camino hacia una escuela segura</i>	93
2.6.2- <i>La violencia escolar como bullying.</i>	96
2.6.3- <i>Cyberbullying</i>	99
2.6.4- <i>Limitaciones del tratamiento de la violencia escolar como bullying:</i>	100
CONSIDERACIONES FINALES DEL CAPÍTULO.....	101
CAPÍTULO III- LOS CÓDIGOS DE LA VIOLENCIA ESCOLAR.	102
3.1- LA IMPORTANCIA DEL MÉTODO CUALITATIVO.....	105
3.1.1- <i>El método de comparación constante</i>	106
3.2- EL CENTRO ESCOLAR SELECCIONADO.....	107
3.2.1- <i>Preguntas centrales de investigación.</i>	109
3.2.2- <i>La experiencia en campo.</i>	109
3.2.3- <i>Apuntes sobre la observación.</i>	110
3.2.4- <i>Cuestiones socioestructurales e institucionales.</i>	111
3.2.5- <i>Los alumnos.</i>	113
3.3- CENTRO ESCOLAR Y DIFERENCIACIÓN.....	115
3.3.1- <i>La cuestión afectiva.</i>	117
3.4- LA OTRA CARA DE LA VIOLENCIA.....	122
3.4.1- <i>Precisiones de género.</i>	125
3.4.2- <i>La pelea.</i>	128
3.4.3- <i>La pelea como búsqueda del reconocimiento.</i>	129
3.5- EL CÓDIGO DE HONOR.....	131
3.5.1- <i>Los instigadores.</i>	134
3.5.2- <i>La pelea como ritual de honor</i>	137
3.5.3- <i>Los motivos del lobo</i>	140
3.6- EL CÓDIGO DE LA JUSTICIA.....	143
3.6.1- <i>Castigo y justicia.</i>	145
3.6.2- <i>El maltrato y la humillación desde el código implícito de justicia.</i>	147
3.7- EL BULLYING Y LOS CÓDIGOS IMPLÍCITOS DE LA VIOLENCIA.....	150
3.7.1- <i>Apodos: los sobrenombres como forma de violencia.</i>	153
<i>La exclusión escolar como violencia.</i>	157
<i>La desesperanza resultante.</i>	161
CONCLUSIONES.....	163
<i>La pelea y el poder.</i>	164
<i>Consideraciones finales sobre el bullying.</i>	165
<i>Hacia un propuesta para la contención de la violencia escolar (peleas y apodos).</i>	166
<i>Prevención de las peleas en centros escolares.</i>	172
ANEXOS.....	178
<i>El cuestionario aplicado.</i>	178
<i>Breve glosario de términos:</i>	179
<i>Género/Grado</i>	180
<i>Dibujos realizados por estudiantes entrevistados, en relación con la violencia escolar. Cartel presentado en el primer congreso de alumnos de posgrado, mayo 2011.</i>	180
BIBLIOGRAFÍA.....	181

Prefacio.

Cada vez que conversaba con algún compañero sobre la violencia escolar, me resultaba interesante que casi todos se referían a la escuela secundaria con cierto pesar. Abundaban las anécdotas sobre casos de violencia, humillación a profesores, peleas, apodos, insultos, y esto me hacía recordar mi estancia en una secundaria pública extremadamente violenta, cercada por tres de las colonias más conflictivas de esta ciudad (Colonias Centro, Buenos Aires y Doctores).

En su interior cada situación de violencia la viví al límite, con cierta exageración, como se viven las cosas a esa edad. Hoy sé que verdaderamente arriesgaba la vida en muchas ocasiones. Recuerdo una cantidad incontable de peleas, algunas mías y otras presenciadas, tengo presente el ritual, y muchas las recuerdo muy nítidamente. En todos los casos, la memoria me sugiere que para pelear había motivos, pero no logro recordarlos, también entiendo que existían reglas y códigos de convivencia, lejanos ahora por el infalible bloqueo de los años.

Una tarde, al regresar a casa, observé una *bolita*, que es como llamábamos al grupo de observadores de las peleas, y al acercarme noté que se trataba de estudiantes de secundaria. El enfrentamiento no duró mucho tiempo, pero sí mi curiosidad por tener acceso a ese mundo de agresión. Al haber participado de joven en un entorno propicio para las peleas y apodos, me pareció que en realidad había mucho que estudiar más allá de la pelea como acto irracional o animal, desentrañando el sentido que tenía para los participantes. Y así creció mi curiosidad y nació esta investigación:

Hace ya algunos meses, cuando por fin ingresé en la secundaria que habría de estudiar, observé a los alumnos durante el descanso, el cual dura veinte minutos. El patio se convirtió de pronto en una sociedad tumultuosa, con un conglomerado de alumnos comiendo de prisa, comprando dulces y alimentos. Los últimos diez minutos exhibían un escenario de empujones, golpes y lanzamiento de objetos.

Entre los varones es común la frase “que le pase”, y significa que el grupo debe golpear a alguien en el brazo, quien no lo haga “le pasa” también. Esta práctica es recurrente entre los grupos donde todos “se llevan” y antes de pasar a esa fase se saludan de forma significativa. Se trata con toda certeza, de un código, ya que los jóvenes que “se llevan”, están obligados a “aguantarse”; es decir, el ritual orienta la definición constante de que se trata de “un juego” (Bateson, 1976).

Durante el descanso pude ver también a jóvenes simulando golpearse: poner guardia y tiran golpes al aire; creía presenciar una danza anunciando una práctica marcial. No es extraño que la primera impresión que se tiene de un escenario donde abundan golpes, empujones y patadas sea la de un espacio violento. Esta idea se rompe, sin embargo, cuando observamos a los jóvenes sonreír, ser golpeados y golpear, después detenerse y regresar a su camaradería; algunos incluso llegan con gusto “a pasar”, es decir, a ser golpeados.

Este ritual de agresiones múltiples, en ocasiones se parece al coqueteo. Recuerdo un momento específico, cuando una jovencita dio un golpe a un varón, avanzó entonces del brazo de su amiga y a los pocos metros se detuvo sonriendo con coquetería, el muchacho la observaba confundido. Esto me permitió observar con claridad la distancia entre la violencia y estas formas afectuosas de agresión que implican incluso cercanía, pertenencia y coquetería, sustentadas probablemente en códigos compartidos por los jóvenes alumnos, quienes mediante ellos interpretan como violencia, agresión o juego estos ataques.

Hasta este momento, lo que se entiende comúnmente como “violencia escolar” es para los participantes una forma de cohesión, de compromiso de grupo y también un ritual amistoso. El punto delicado es identificar la delgada línea entre el juego y el pleito ¿En qué momento, un participante considera que la agresión que recibe no es justa ni divertida?

La formación.

Cualquiera que se acerca por primera vez a una escuela secundaria advierte un escenario disciplinario, donde tras algunos momentos de rebeldía, se logra la formación de los alumnos. El grupo mejor formado avanza primero y eso estimula la obediencia relativa, ya que nunca se observa una formación completa. Los gritos de los prefectos a través del micrófono son significativos: “todavía hay ruido jóvenes”, “¿qué esperan para formarse?” y posteriormente la toma de distancias y la media vuelta en tres tiempos que refuerza la observación hacia quienes no atienden “Leticia, estamos viendo hacia los salones”. Los gritos, los nombres, la presencia de los maestros y la amenaza de permanecer de pie en el patio hasta el final son los recursos con que cuenta la escuela para lograr la formación. Este acto de disciplina sigue siendo altamente punitivo.

Los alumnos avanzan en orden de género, primero las mujeres y después los hombres. La ruptura de las filas es instantánea al momento de avanzar. Observamos grupos de dos o tres jóvenes avanzando, los últimos de la fila ven la forma de rezagarse y reciben las imprecaciones de los prefectos “¿qué esperan?”. Es conveniente indicar que son pocas las ocasiones en que se dirigen a los alumnos con respeto, la mayoría de las veces escuchamos gritos como “chamacos bájense de ahí” o bien “¿qué esperan para subirse?”, “Los voy a apuntar para que les hagan un citatorio”.

La amenaza y el tono de autoridad son constantes durante y después de la formación. Hasta cierto punto, la observación inicial es que existe cierto orden sostenido por los prefectos y otros adultos. Observamos que cualquier adulto se dirigía con autoridad hacia los jóvenes, ya fuera prefecto, maestro, conserje o secretaria. Aún así, pese a los gritos, los alumnos permanecían algunos momentos en el mismo lugar, y en ocasiones incluso hasta que el prefecto se acercaba y los empujaba con el brazo, amenazando con reportarlos o enviarlos a “orientación”.

Orientación.

Esto llamó mi atención y me dirigí hacia la oficina de orientación, con la finalidad de observar la presencia de alumnos “indisciplinados”. Noté de inmediato la presencia de padres de familia con sus hijos, y a pesar de que la orientadora me suplicó que le permitiera “atender a los padres en privado”, escuché desde la estancia algunas razones. La primera jovencita estaba ahí por decolorarse el fleco del cabello –acto prohibido por el reglamento- y tras algunas recomendaciones a los padres de que pusieran atención a la situación, la joven fue enviada al taller de belleza, donde la maestra le pintó el cabello “apropiadamente”.

Noté la presencia de una joven sola y aproveché para hacerle algunas preguntas, cuando le interrogué sobre si la habían mandado a orientación, me respondió: “no, yo aquí estoy”, ante mi perplejidad me dijo: “sí, me mandaron a que me sentara aquí porque acabo de pelearme”, le pregunté que durante cuánto tiempo, ya que eran las diez de la mañana y a las diez cincuenta tocan la “chicharra” para el descanso. Me respondió: “hasta la salida”, esto es a la una cuarenta, así que naturalmente me pareció un castigo desmesurado. Me aclaró que estaban tratando de contactar a sus padres, pero ella había dado mal el número, así que no los localizarían. La razón: se había peleado con una chica, con la cual “se traían ganas” desde primero, le había lastimado una pierna por “jalarle los pelos”. Le pregunté si tenía miedo de haberla lastimado y me dijo: “no, no es mi culpa, sólo me defendiendo ¿para que se mete conmigo?”, entonces pregunté si no tenía miedo de que se vengara y me respondió con total tranquilidad “más vale no tenerle miedo a nadie”.

Me asombró la reducción de inhibiciones hacia la agresión, y supuse que provenía de una consideración de normalidad y justicia: “para que se mete conmigo” y “más vale no tener miedo”, me parecían frases que respondían a reglas, es decir, al conocimiento de un modo correcto o incorrecto de actuar, aunque ella no pudiera formular conscientemente este marco regulado, pues como indica Habermas (2002: 23):

En general, un actor que sigue una norma -o que la vulnera- debe tener, al menos de forma intuitiva, un concepto de la regla que se halla en la base de su conducta.

Le pregunté si era la que mejor peleaba en la escuela y me respondió que no, señalándome a la chica del fleco decolorado, “ella, ella es”, me dijo casi susurrando, “pero un día de estos le voy a cantar un tiro”.

Introducción.

De acuerdo con la Organización Mundial de la Salud, la violencia es una de las principales causas de muerte en la población mundial entre los 15 y los 44 años. Según un informe reciente (2002)¹, se trata de un asunto cotidiano: se presenta en las calles, las familias, los medios de comunicación, los lugares de trabajo y las escuelas, creando la percepción generalizada de que se trata de algo inevitable en las relaciones sociales.

Según las estadísticas, Latinoamérica y el Caribe se encuentran como las regiones más violentas del mundo, siendo los jóvenes quienes más ejercen y sufren la violencia. De esta manera, mientras son los jóvenes -especialmente los varones- quienes ejercen y sufren mayor violencia física, son también quienes fallecen, en mayor número, por accidentes violentos y suicidios. En contraste, las mujeres sufren mayor violencia doméstica y sexual.

El informe de 2003, emitido por la OMS, muestra que la tasa de homicidios en jóvenes de entre 15 y 29 años fue de 101.7 por cada cien mil en varones y 11.5 por cada cien mil en mujeres, sin contar las diversas condiciones de violencia a las que están expuestos y que no concluyen en la muerte (Rodríguez, 2006: 9).

Sin embargo, la palabra violencia es de uso común y se usa para designar una multiplicidad de prácticas; si dicho término no fuera tan recurrente sería más fácil decidir cuándo utilizarlo y cuándo repudiar su uso, pero como no es así, al estudiar la violencia, asumimos el desafío de sistematizar y clarificar un conocimiento que normalmente damos por sentado, un uso de la palabra que generalmente es ambiguo.

¹ Informe mundial sobre la violencia y la salud, publicado en español por la Organización Panamericana de la Salud, para la OMS (2002).

Pocos términos son tan imprecisos como el de “violencia”, su ambigüedad tiene que ver con las múltiples definiciones que de la misma se han hecho. Muchos escritores, desde diversas disciplinas², se han enfocado en conceptualizar y definir la violencia, tratándola como una cualidad individual (violento), una acción (violentar) o bien los efectos de una acción (orden violento).

En consecuencia, el mayor problema para el abordaje de la violencia, además de la creencia en su normalidad e inevitabilidad, es la dificultad para lograr una definición unívoca de la misma. La diversidad de códigos morales en los distintos países, e incluso entre estados y grupos sociales, hacen que la definición de la violencia se encuentre estrechamente vinculada con el relativismo cultural (Moore, 2007: 412). Esto significa que las prácticas inaceptables que define un grupo social, están fuertemente ligadas a sus particularidades culturales, dificultando la construcción de una definición de carácter universal, ya que una misma acción puede o no ser clasificada como violenta e inaceptable.

La violencia puede servir también como un instrumento político, si no se considera quién la define y con qué propósito, por ejemplo: las acciones violentas realizadas por grupos militares o policíacos son consideradas aceptables, permitiendo la valoración de códigos formales tales como: disciplina, arrojo, competencia, jerarquía, valentía, fidelidad, lealtad, honor, heroicidad; a partir de lo cual se valoriza la dureza física y la dureza emocional en procesos de autorevelación (Cf. Ramírez, 2010: 355). Así, las prácticas de violencia configuran un orden social en construcción permanente, donde el monopolio legítimo de la violencia, señalado por Max Weber (2004: 28), está concedido al Estado y sus fuerzas judiciales y militares, descalificando y sancionando el uso de la violencia en niveles particulares.

² Aaron T. Beck (2003), Cortés Altamirano, Guadalupe (2006), Harris, Marvin (2001), Lamas, Marta. (2003), Marcuse, Herbert (1981), Sarah García Silberman y Luciana Ramos Lira (2000), Tapia Campos, Martha (2006), Wieviorka, Michel (1991), Genovés, Santiago (1992), Elías Norbert (1994), Coser, Lewis A. (1961), Merton, Robert K. (1975), Foucault, Michel (1988), Duvignaud, Jean (1990), Kurnitzky, Horst (2005), Sabucedo y Sanmartín (2007), Berthier, Castillo Héctor (2004), Bourdieu, Pierre (2003), Freud, Sigmund (1986), Lomnitz, Abarca, Burgois, Sepúlveda, Feixa y Ferrandiz en Feixa Ferrandiz (2005), etc.

Al respecto, creemos fecundo señalar que toda violencia particular tiene como contexto una violencia social, es decir, aspectos del orden social vigente, donde ciertas prácticas violentas son consideradas “normales” en el transcurso de nuestra vida cotidiana. Estas violencias tienen como referente histórico una falta creciente de oportunidades educativas y laborales en nuestra región, una fuerte influencia de la lógica neoliberal, una enorme desigualdad económica, una gran tolerancia social a la violencia, alto consumo de drogas y alcohol, además de una larga historia de expectativas tradicionales en los roles de género.

Por dicha razón, diversos autores prefieren hablar de *violencias sociales* caracterizadas por el ejercicio del poder que se realiza con la intención de someter, doblegar y realizar daño físico y emocional a sujetos, grupos y sectores sociales contra su voluntad (Cf. Nateras, 2010: 240); estas violencias se estructuran a través de redes de poder entre instituciones y sujetos: por ejemplo escuelas y alumnos; y se solidifican en instancias antidemocráticas. La escuela es un espacio propicio, ya que en ella los alumnos por lo general no participan de las decisiones que se toman y que indudablemente les afectan.

Problemas de definición.

Los individuos no son sólo sujetos de la violencia, sino también objetos de ella. Dada la complejidad del concepto, la OMS ha propuesto establecer una conceptualización de la violencia a partir de sus efectos, destacando los daños que provoca en quienes son afectados por ella. La definición de dicho organismo, a partir de lo anterior, es la siguiente:

El uso deliberado de 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 (OMS, 2002).

A partir de esta definición, la OMS ha realizado una clasificación de diferentes formas de la violencia:

- a) Violencia autoinflingida: la que se comete contra uno mismo (suicidios, pensamientos suicidas, autolesiones).
- b) Violencia interpersonal: cometida por un individuo o grupo contra otro (familiar o de pareja, doméstica, comunitaria).
- c) Violencia colectiva: cometida por organismos de seguridad, organizaciones terroristas. Se subdivide en Violencia social: la que promueve los intereses de ciertos grupos o clases sociales; Violencia política: incluye la guerra y la represión de los aparatos estatales o paraestatales; y Violencia económica: motivada con fines de lucro (Abad y Gómez, 2008:17)

Esta definición presenta dos ventajas:

* Incluye las diversas manifestaciones de la violencia que acontece en la vida cotidiana de las personas, las familias y las comunidades.

* Capta la naturaleza de los actos de violencia, la importancia del entorno, la relación entre el agresor y la víctima, y los posibles motivos de la violencia.

Por otro lado, la inclusión de la dimensión “poder” da cabida a los actos violentos que derivan de una relación desigual, lo que permite incluir las amenazas y la intimidación así como aquellos actos por omisión o descuido, el maltrato físico, sexual y psicológico, el suicidio y otras formas de autoagresión (Idem: 18).

Esta atención especial en las consecuencias tiene como finalidad la medición de la violencia y su comunicación a diversas culturas, es decir, la difusión de qué prácticas “deben” ser consideradas *violentas*, con la finalidad de encontrar las “raíces” que permitan su prevención. Como la violencia provoca daños en la salud de las víctimas y representa una gran carga para las instituciones sanitarias, se entiende como un asunto emergente de salud pública. De este modo, la intención del discurso de la OMS es realizar una inversión de la violencia como problemática de tratamiento puramente judicial y policial “ley y orden”, en un asunto de comprensión y prevención de la violencia.

La prevención de la violencia tiene diferentes niveles, y lo ideal es que éstos se integren y complementen: el primero es el nivel de represión y control, basado en la intervención del sistema policiaco y judicial, a través de la intimidación mediante la exclusión carcelaria y la suspensión de los derechos civiles; el segundo es el nivel de prevención, basado en los

sectores relacionados con la atención, rehabilitación, cuidado y control de las víctimas y agresores, y un tercer nivel es el de la promoción, consistente en afianzar el desarrollo humano y reestablecer el tejido social, con la finalidad de generar las condiciones que eviten las prácticas violentas.

En ese sentido la prevención no consiste tan sólo en impedir la aparición de un acto de violencia; sino también en las medidas capaces de detener su avance y prevenir sus consecuencias, deteniendo la escalada. Puede tratarse de una prevención primaria, secundaria o terciaria, en el siguiente orden: evitar que el daño aparezca, disminuirlo si ya apareció y por último evitar que se repitan sus consecuencias si el daño ya fue causado. Esta última etapa, la fase terciaria, se basa en la prevención como promoción de la salud, ya que tiene como interés primordial la realización de acciones que fortalezcan las habilidades y capacidades de individuos y comunidades para generar un clima de relaciones sociales impermeable a la violencia, modificando las condiciones sociales, ambientales y económicas

Dado lo anterior, el consejo directivo de la Organización Panamericana de la Salud (OPS) reconoció en 1993, la necesidad de abordar la violencia como un asunto de salud pública que requiere como respuesta, un trato emergente de los gobiernos y de la sociedad en general. Por dicha razón, en diversos países de América Latina, la OPS en colaboración con la Cooperación Técnica Alemana (GTZ) ha promovido diversos proyectos de desarrollo y prevención de la violencia en jóvenes. Desafortunadamente, el carácter reactivo y terapéutico de la respuesta del sector salud, puede conducir, si está mal enfocado, a la criminalización y patologización a ultranza de los involucrados en situaciones de violencia, como se verá a lo largo de este estudio.

Definición de violencia

La imprecisión del término *violencia* y los desacuerdos valorativos que le rodean, hacen obligatorio definir el sentido que se utilizará en este trabajo: entendemos a la violencia como *acciones físicas, verbales o de exclusión, cuya intención es hacer daño u obligar a un*

individuo a realizar actos contrarios a su voluntad, mediante un exceso de fuerza y poder, generando un orden asimétrico relativamente estable. Siguiendo esta definición, llamamos violencia escolar al exceso de fuerza y poder que genera un orden asimétrico al interior de los centros escolares, sea entre directivos y profesores, profesores y alumnos, prefectos y alumnos, o bien entre alumnos exclusivamente. Consideramos, por lo tanto, como un efecto inevitable de la violencia reiterativa, la construcción de un orden asimétrico que es naturalizado por los involucrados y se encuentra fuertemente codificado, permitiendo la continua socialización de nuevos participantes; ya que el orden implícito de la violencia compromete simbólicamente a todos los participantes (agresores, testigos, víctimas e instigadores).

Compartimos el supuesto de que la violencia no concluye en los actos, sino que “genera nuevos procesos y respuestas y produce alternaciones y consecuencias en los ámbitos individual y colectivo” (Agudelo citado en Ramírez, 2010: 352). En este sentido, la violencia es creativa, ya que detrás de las acciones de violencia surgen y se reafirman fuerzas, proyectos, luchas simbólicas y relaciones de poder.

Tenemos la convicción de que la violencia y sus consecuencias pueden prevenirse y resolverse, pero ello requiere un riguroso proceder científico que permita la identificación del problema y sus posibles causas, la planificación, la experimentación y también la evaluación de las acciones que se realicen al respecto. Esta estrategia metodológica debe ser multidisciplinaria, ya que la medicina, la epidemiología, la psicología, la economía, la pedagogía, la criminología y la sociología pueden alumbrar con mayor amplitud el carácter multifacético de la violencia. El conocimiento de corte científico pretende complementar las respuestas de la justicia penal y de los derechos humanos a la violencia, ofreciendo mayores elementos de comprensión y también de colaboración. Esta tesis pretende ser una aportación a la complejidad de dichos estudios.

¿Por qué estudiar la violencia en secundarias públicas de la ciudad de México?

La escuela secundaria forma parte de la educación básica obligatoria en México, desde 1993³. Pero hasta la Reforma Integral de la Educación secundaria (RIES), contenida en el Programa Nacional de Educación 2001-2006 (Reyes, 2009:15), las secundarias de nuestro país se afianzaron como parte de la educación básica obligatoria. Hoy en día, la mayor parte de los hombres y mujeres mexicanas pasa un promedio de tres años de su vida dentro de las secundarias públicas y privadas.

Al respecto, el plan nacional de desarrollo 2007-2010 enfatiza en la importancia de que todos los mexicanos tengan acceso a la educación, como establece el artículo tercero constitucional. Dicho informe señala también, que se ha alcanzado una cobertura cercana al 100% en educación primaria y una importante expansión en la educación secundaria, dando continuidad a la Reforma de la educación básica de 1993, y a los cuestionamientos del Programa Nacional de Educación 2001-2006, planteando el fortalecimiento de la carrera magisterial en educación básica y los consejos de participación social en las escuelas públicas del país.

Aparte, el informe señala un rezago educativo que afecta a treinta millones de personas aproximadamente, quienes no concluyeron o nunca cursaron la educación primaria y secundaria, por lo cual, actualmente el promedio de años de escolaridad entre 14 y 24 años de edad es de 9.7 años. En ese mismo sentido, según datos del Programa Nacional de Juventud 2008-2012, la situación de rezago educativo respecto de la educación básica en México, afecta notablemente al 30% de los jóvenes de entre 12 y 29 años de edad (Suárez, 2010: 92).

³ Citaremos a propósito el artículo 4 de la Ley General de Educación: Todos los habitantes del país deben cursar la educación preescolar, la primaria y la secundaria. Es obligación de los mexicanos hacer que sus hijos o pupilos menores de edad cursen la educación preescolar, la primaria y la secundaria (Ley General de Educación, 1993).

Sin embargo, en relación con quienes si cursan estos niveles escolares, las pruebas de EXCALE y ENLACE del Instituto nacional para la evaluación de la educación (INEE) y la Secretaría de Educación Pública (SEP) evidencian un serio problema de calidad educativa, muchas veces asociado al nivel socioeconómico de los alumnos. De acuerdo con estas pruebas, las escuelas privadas obtienen mejores calificaciones en las diversas áreas de conocimiento, que las escuelas públicas; lo cual es muy preocupante si se considera que el 87% de los jóvenes mexicanos cursan la educación básica en instituciones públicas.

Por su parte, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), mediante su prueba PISA clasifica la educación en México como una de las peores del mundo⁴. Resultados que muchas veces se enlazan con las pruebas nacionales de evaluación mencionadas, ya que, como se ha indicado, según el Instituto Nacional de Evaluación de la Educación (INEE), la educación de las secundarias privadas es mucho mejor que la impartida en centros de educación pública.

Esta situación sienta las bases a un discurso tecnócratico y neoliberal donde se afirma que la educación debe corresponder a las necesidades del mercado, y ésta empieza a dejarse en manos de particulares, con acceso exclusivo a jóvenes privilegiados y profundizando la desventaja de los jóvenes más desprotegidos cultural y económicamente (Suárez, 2010: 112). Situación que evidencia serios problemas de calidad educativa sin gran repercusión en las políticas públicas de nuestro país, que continúan preocupándose en mayor medida por la cobertura, sin considerar las condiciones socioeconómicas y culturales de los jóvenes.

La gran mayoría de estos jóvenes no tendrán acceso a la educación media-superior ni superior, y si lo logran, verían que mayor escolaridad no implica acceso asegurado al mundo laboral ni movilidad social, ya que actualmente la preparación académica no implica inserción asegurada a la vida productiva ni movilidad ascendente y por lo tanto no garantiza una mejor retribución económica (Suárez, 2010: 92). Además, pese al

⁴ Como muestra Suárez (2010) en la evaluación de la prueba PISA, México ocupó el lugar 49 de 57 países evaluados, destacando que el 51% de alumnos de 15 años no alcanza el mínimo requerido por la sociedad del conocimiento.

reconocimiento de la multiculturalidad, la educación pública sigue al servicio de una cultura específica, educando a los jóvenes marginales para el trabajo -mediante una formación técnica- más que para la profesionalización.

Este escenario provoca que muchos de los esfuerzos educativos pierdan sentido para los jóvenes y ello genere miedo a la exclusión y sentimientos de frustración, ya que, como indica García Canclini (2010: 438), la vivencia de los jóvenes respecto del futuro se sintetiza en: "...la frase propuesta por la ENJ realizada en México en 2005: *el futuro es tan incierto que es mejor vivir al día*, y por eso la eligió más de la mitad de los entrevistados".

Dicha situación puede estar relacionada con la praxis educativa, la falta de incentivos, los choques culturales entre jóvenes y escuela, o bien en ciertas prácticas cotidianas de violencia que afectan a la permanencia de los jóvenes en centros escolares y su, cada vez mayor, deseo por dejar los estudios e ingresar en la vida laboral (Suárez, 2010:93). Al respecto, los resultados de la Encuesta Nacional de Juventud (2005) señalan que el 68.6% de los jóvenes de entre 12 y 14 años, y el 30.3% de entre 15 y 19, dejaron los estudios porque "no les gustaba estudiar"⁵; además, la *Encuesta Nacional de Juventud 2005*, muestra que casi dos tercios de la juventud mexicana trabaja desde los 15 años (43.9% sólo trabaja, 17.1% estudia y trabaja), 21% en su mayoría mujeres, no estudia ni trabaja, y 16.1% sólo estudia (Arteaga, 2010: 29).

No basta, por lo tanto, con ampliar la cobertura. Es necesario garantizar el mejoramiento educativo, la seguridad, la motivación y la participación democrática al interior de los centros escolares. Esto implica reconocer que la edad de los jóvenes influye también en la manera como habitan los espacios y les confieren sentido, considerando, además, que la obligatoriedad de la educación básica es significada y definida por los alumnos de una manera específica.

⁵ ENJ 2005, IMJ/CIEJ.

Educación básica.

La educación básica en México tiene como finalidad la elaboración y aplicación de normas que permitan la igualdad de oportunidades a todos los niños y jóvenes del país para acceder, permanecer y obtener resultados de calidad para continuar con su formación profesional o insertarse en la vida laboral. Se trata, como señala la Subsecretaría de Educación Básica (SEB⁶, 2010), de garantizar el derecho a la educación estipulado en el artículo tercero constitucional, administrando adecuadamente los recursos para construir una política centrada en el aula y la escuela.

Según la SEB, los objetivos centrales de una educación básica consisten en lograr la equidad social y la igualdad de oportunidades para todos los alumnos. Sin embargo, los resultados recientes en materia de cobertura, retención, eficiencia terminal y calidad, no son alentadores. Por ejemplo, de acuerdo con la estadística educativa, en 2006-2007, cerca de 700 mil alumnos no asisten a la escuela secundaria, en ninguna de sus tres modalidades, a pesar de su carácter obligatorio, cerca de 400 mil alumnos abandonan la escuela cada año y una quinta parte de los alumnos reprueba por lo menos una materia cada año.

Como se ha mostrado, evaluaciones externas (OCDE) e internas (INEE) evidencian que quienes concluyen la educación secundaria en los tiempos establecidos no necesariamente cuentan con las competencias necesarias para seguir adelante con su formación profesional y, por lo tanto, para muchos jóvenes la secundaria es el último nivel educativo que podrán alcanzar. Sin embargo, dada la tasa de jóvenes que actualmente cursan el nivel secundaria en México⁷, la escuela secundaria puede ser vista como un plataforma estratégica en el desarrollo económico y social del país (SEP, 2010).

⁶ Es hasta 2005 cuando, con la promulgación del reglamento interior de la SEP se crea la subsecretaría de educación básica (Seb) que en 2007 implementará el Programa Escuela Segura.

⁷ Para el ciclo escolar 2002-2003, la cobertura bruta de secundaria en el país era 85.6% y la cobertura neta 70.1%. La cobertura bruta se obtiene al dividir la matrícula de secundaria de todas las edades entre la población de 13 a 15 años, mientras que la cobertura neta restringe tanto la matrícula como la población a las edades normativas que en el caso de la secundaria es de 12 a 14 años. La cifra en secundaria era en 2002-2003 alrededor de 5 millones 660 mil 70 alumnos, distribuidos en 29 mil 749 escuelas (Fuente INEE). Actualmente, de acuerdo con la directora Margarita Zorrilla Fierro, la cobertura es del 81.5% (El universal, 15 de marzo del 2010)

Por otro lado, el derecho a la educación sólo puede garantizarse en un entorno seguro y democrático, donde los alumnos aprendan a poner límites, negociar y resolver conflictos de manera pacífica, evitando la discriminación y los escenarios de violencia, como señala el artículo tercero constitucional⁸ y también la Ley General de Educación⁹. Este clima de seguridad no consiste sólo en garantizar la seguridad de los alumnos al interior de los centros escolares sino también en el entorno social que lo circunda, mediante una estrategia eficaz de prevención y control de la violencia.

Sin embargo, esto se ha traducido muchas veces como “necesidad de controlar a los alumnos”, con lo cual el centro escolar pretende cumplir una función disciplinaria más que educativa, conformándose como una instancia de control juvenil y desmotivando las iniciativas de los jóvenes que las habitan, sancionando además sus diferencias respecto de los modelos (valores, símbolos, saberes) hegemónicos. (Cf. Suárez, 2010: 90). Esto ha conducido a políticas públicas puramente centradas en la criminalización: cámaras de seguridad en las escuelas, revisión de mochilas, expulsiones, castigos mayores a delinquentes jóvenes, etc. (Rodríguez, 2011:2).

Lo anterior tiene como contexto la función, históricamente asignada a la institución escolar, como espacio de control, disciplina y normalización de las conductas, mediante estrategias pedagógicas que hasta nuestros días siguen sin ser llamadas violentas (golpes y castigos punitivos a los alumnos, descalificación y ridiculización, etc.). Un claro ejemplo de lo anterior, es que en la Encuesta Nacional de Juventud 2005-2006, aplicada a jóvenes de entre 12 y 29, a pregunta expresa en relación con la escuela, el 26.9% señala como un gran problema la violencia entre compañeros, el 25.3% la ubicación del plantel, el 24.2% la

⁸ Artículo 3º.- Todo individuo tiene derecho a recibir educación. El Estado –Federación, estados, distrito federal y municipios- impartirá educación preescolar, primaria y secundaria. La educación preescolar, primaria y la secundaria conforman la educación básica obligatoria. (Reformado mediante el decreto publicado en el diario oficial de la federación, el 12 de noviembre del 2002).

⁹ **Artículo 8.-** El criterio que orientará a la educación que el Estado y sus organismos descentralizados impartan -así como toda la educación preescolar, la primaria, la secundaria, la normal y demás para la formación de maestros de educación básica que los particulares impartan- se basará en los resultados del progreso científico; luchará contra la ignorancia y sus causas y efectos; las servidumbres, los fanatismos, los prejuicios, la formación de estereotipos y la discriminación, especialmente la ejercida en contra de las mujeres.

inseguridad y sólo entre un 10 y 11% considera que los maestros ejercen violencia sobre los alumnos.

En relación con la perspectiva de los profesores, durante mucho tiempo la violencia escolar sólo fue entendida como indisciplina, negando o minimizando aquellos actos que no pudieran clasificarse de esa manera. Un ejemplo ilustrativo es la respuesta recurrente de un exdirector de secundaria, quién se retiró hace 30 años de sus funciones, a la pregunta expresa: “¿Recuerda como era la violencia en las escuelas cuando usted era director?”

En mis tiempos no había violencia, no, nada, yo los controlaba muy bien para que no fueran indisciplinados [...] ¿Pero sabe por qué no había violencia? Porque los alumnos antes si respetaban a sus maestros y los papás dejaban que los regañaran o castigaran, por eso (Profesor Domingo, 10 marzo 2011).

Dificultades internas.

La escuela secundaria pública ha sido objeto de numerosas políticas públicas en los últimos años y es indudable que la Reforma de la Educación Básica ha posibilitado un énfasis significativo en los centros escolares medios de nuestro país, ya que siendo espacios en que transcurren diariamente una gran cantidad de tiempo los jóvenes mexicanos, no son ajenos a las demandas sociales en materia de educación, equidad y seguridad.

No olvidemos que la escuela secundaria sigue siendo una de las primeras instancias de socialización, participando en los complejos procesos de adscripción identitaria, las tensiones estructurales y también la constitución de ciudadanos (Di Leo, 2009: 68). Aunque sabemos que la incorporación de jóvenes, dada la obligatoriedad de la educación básica, no ha sido homogénea, conduciendo a la fragmentación que acrecienta las desigualdades sociales al interior de los centros escolares.

Esto implica que las escuelas secundarias de nuestro país se encuentran con diversos problemas internos y externos. Los problemas externos tienen relación con los proyectos educativos planteados desde la secretaría de educación pública, sustentados en la eficiencia

terminal y la calidad educativa; los segundos se relacionan con los diferentes contextos sociales que rodean a los centros escolares, el origen familiar y socioeconómico de los alumnos, y las cuestiones de salud, rendimiento académico y seguridad que ello conlleva. No debe omitirse que los alumnos son jóvenes sociohistóricamente situados, y esta posición se vincula fuertemente con sus prácticas, valores y dinámicas identitarias; además de enlazarse con el despliegue de sus autonomías, en el sentido de incorporar a las instituciones sus experiencias y procesos personales y colectivos de adscripción identitaria (Idem, 2009: 69).

Crisis de las estructuras de acogida.

Las llamadas *estructuras de acogida* fueron durante mucho tiempo la familia y la escuela, ya que la primera intervenía en los procesos de socialización primaria y seguridad, y la segunda favorecía la apertura de horizontes hacia el futuro laboral o profesional de los jóvenes. Sin embargo, en nuestros días ninguna de las dos puede asegurar un futuro promisorio, debido a que la familia es cuestionada en sus valores tradicionales y la escuela ya no es un espacio de saberes fiables, al competir con otros medios de información tales como la televisión y el Internet.

En nuestros días, la confianza juega un papel central en los procesos de adscripción identitaria de los jóvenes mexicanos, ya que las llamadas “estructuras de acogida” se han transformado (Suárez, 2010), dejando sin soporte ni seguridad a los jóvenes en una realidad contingente y a menudo hostil. Por ello, no es extraño que la estructuración de vínculos de confianza en la interacción de los alumnos entre sí sea frágil, construyendo en escasas ocasiones verdaderos lazos de amistad que les proporcionen un sentimiento estable de confiabilidad en sus respectivos pares.

Este escenario de desarmonía y confianza inestable es territorio propicio para la aparición de formas específicas de violencia, puesto que muchas veces, en oposición con los modelos culturales dominantes que pretenden ejercerse desde los centros escolares, los jóvenes resignifican y redefinen su estancia al interior de dichos centros, mediante complejos

procesos de construcción identitaria con una fuerte tendencia contraescolar (Suárez, 2010: 91).

De este modo, los jóvenes habitan un escenario incierto heredado por los adultos y el cual se ven obligados a cuestionar y redefinir, evidenciando que la escuela secundaria no es sólo un lugar de enseñanza-aprendizaje en términos escolares, sino también un espacio privilegiado para la socialización de los jóvenes que las habitan; en ellas aprenden a relacionarse con los demás, a compartir sus preocupaciones en relación con la sexualidad, el uso o no de drogas y los noviazgos. También en este espacio, muchos jóvenes rearticulan la violencia que probablemente padecen en sus entornos familiares y sociales. Es un espacio donde se redefine lo que significa ser hombre o mujer, y también la complejidad de las vinculaciones afectivas.

(en el centro escolar) se rearticulan las violencias sociales que probablemente padecen en sus ámbitos familiares y que tienden a reproducir, y hay expresión de sus incipientes noviazgos. Importan también sus relaciones de amistad, en tanto que los ámbitos educativos son uno de los espacios más significativos en relación con las afectividades vividas (y a veces padecidas) por los jóvenes (Nateras, 2010: 252).

En ausencia de códigos normativos inamovibles, los jóvenes construyen sus propios códigos de evaluación y mantenimiento de la confianza, a esto le llaman comúnmente *llevarse*. Como mostraremos a lo largo de este documento, en el caso de la violencia escolar los constantes roces físicos entre los estudiantes no necesariamente son violentos, ya que adquieren diferentes significados dentro de los marcos sociales y simbólicos de los estudiantes. Estos marcos orientan las prácticas e interpretaciones de quienes comparten el mismo horizonte de significación.

La intención de este trabajo es evaluar la potencialidad contextual que permite la aparición de formas convencionales de violencia al interior de los centros escolares, altamente valoradas y compartidas por los alumnos, como las peleas y la asignación de sobrenombres insultantes. Para ello hemos revisado diferentes modelos de abordaje de la violencia, privilegiando la perspectiva sociológica y empleando el análisis cualitativo, con el fin de

aproximarnos a una interpretación densa de la experiencia social de los sujetos respecto de la violencia al interior de los centros escolares, identificando la red de poder en que participan y también los códigos implícitos que comparten.

La presentación de este documento se sustenta en tres capítulos:

=> En el primer capítulo realizamos una breve revisión de los discursos sobre agresión procedentes de diferentes disciplinas científicas, destacando la etología, la sociobiología, el psicoanálisis y la medicina. Dichos modelos de conocimiento continúan rastreando una posible determinación biológica, genética y fisiológica de la conducta agresiva. Sin embargo, es difícil encontrar en el ser humano cualidades que no estén inmediatamente moldeadas por la cultura. Posteriormente retomamos dos dimensiones psicosociales de gran importancia en los estudios sobre violencia, los análisis de frustración-agresión / conductista-ambiental, y la teoría del aprendizaje social, con la finalidad de entender los complejos procesos de socialización y aprendizaje de la violencia.

Sin embargo, en nuestro estudio privilegamos la perspectiva sociológica, poniendo especial énfasis en las respuestas racionalistas, normativistas y creativas que de la violencia se han hecho, poniendo atención en los procesos de socialidad primaria, los ámbitos de sentido, la actitud natural y su relación con la hostilidad y la agresión. Elaboramos también unas breves coordenadas teóricas sobre la definición de violencia y los códigos implícitos de la violencia, utilizando la teoría de Hans Joas, G.H. Mead, Alfred Schütz, Aaron T. Beck, Barrington Moore Jr y Michel Foucault principalmente, con la intención de dar cuenta de los complejos procesos sociales que se viven al interior de un escenario conflictivo como es el centro escolar. Por último señalamos que la mayoría de las definiciones de violencia acentúan el exceso de fuerza y poder, pero lo *excesivo* sólo puede entenderse desde la reconstrucción de horizontes socio-culturales y ámbitos de sentido, desde los cuales se descalifican y aprueban prácticas.

=>El segundo capítulo consiste en una revisión de la violencia escolar, considerando sus diversas manifestaciones, que rebasan en muchos sentidos lo que hoy se entiende como *bullying*¹⁰. Evaluamos los riesgos que conlleva tratar las causas de la violencia escolar exclusivamente como violencia entre niños o jóvenes, ya que esto conduce muchas veces a la traducción inexacta de violencia escolar como indisciplina, dejando de lado muchas formas de violencia que este sector social sufre. Mostramos además que la violencia escolar reducida a *bullying*, posibilita la irrupción de discursos biológico-etológicos, médico-psicológicos y pedagógico-morales que pueden conducir a la criminalización y patologización a ultranza de los jóvenes, al desconocer sus puntos de vista y los factores sociales que inciden en sus acciones.

Consideramos que, en contraste con estudios europeos que focalizan la violencia escolar como violencia entre pares (*bullying*), en nuestros contextos latinoamericanos es indispensable no descuidar el entorno social violento que rodea a muchas de nuestras escuelas y también la creciente desigualdad social, que inciden casi directamente en las diferentes acciones de violencia al interior de los centros escolares (Rodríguez, 2011:4). Esto implica analizar diversas formas que adquiere la violencia en los centros escolares, no sólo en relación con los alumnos, sino también con el personal docente y la institución.

Por lo anterior, a lo largo del capítulo reflexionamos sobre los diferentes abordajes de la violencia escolar y sus limitaciones, destacando un cruce significativo entre los estudios sobre juventud y el estudio de la violencia escolar; revisando, además, algunos programas institucionales que se han llevado a cabo en México para contener la violencia escolar, y que conducen muchas veces a la criminalización y patologización de los alumnos.

=> En el tercer y último capítulo mostramos los hallazgos de una investigación realizada en una secundaria pública de la Ciudad de México, en relación con las

¹⁰ Término usual en las políticas públicas actuales, pero inexistente en el vocabulario de los jóvenes, e incluso en nuestra lengua española.

peleas y los sobrenombres insultantes, destacando las cuestiones afectivas y de valoración de la pelea que comparten los alumnos de dicho centro, buscando descubrir sus motivaciones en relación con su proceso de integración grupal y su socialización primaria¹¹. Este capítulo fue elaborado gracias a la observación, aplicación de cuestionarios y entrevistas realizadas en una secundaria pública federal de la ciudad de México, enfocando principalmente las peleas y los sobrenombres como formas de la violencia escolar, y dando cuenta de la existencia de un orden implícito codificado a través de sanciones y recompensas, alterno a los criterios formales de asignación.

Realizamos también una revisión de los factores sociales que inciden en la violencia dentro de los centros escolares, considerando el clima de relaciones sociales en que son socializados muchos de los participantes y un análisis de la textura de sentido hacia la cual se dirigen sus argumentaciones y acciones. Lo anterior con la finalidad de interpretar el sentido que los actores dan a sus prácticas, buscando la elaboración de propuestas asertivas para la prevención y contención de la violencia en centros escolares.

Capítulo I. Los rostros múltiples de la violencia.

1.1- Los diferentes discursos sobre las causas y el control de la agresión.

Para la etología, la biología, la medicina, la psicología y el psicoanálisis, el impulso básico de agresividad en los seres humanos es un tema recurrente. Mucho se ha escrito sobre la agresividad innata en casi todas las especies animales¹² y para muchos de estos discursos, el

¹¹ Lo cual no niega lo individual, ya que los individuos son parte sustancial de la sociedad en tanto cuerpos socializados, con formas de ser y actuar interiorizadas (habitus) (Bourdieu, 1990, p. 88).

¹² Hay especies animales que no son agresivas, Lorenz las denomina *multitudes anónimas*, estos animales se unen por pautas de comportamiento que unos desencadenan en otros. Como tales especies carecen de agresividad no hay distancia individual y da lo mismo, por lo tanto, la compañía de un congénere como la de

ser humano no es la excepción. En este capítulo destacaremos únicamente las cuestiones más elementales de algunas de estas construcciones discursivas¹³.

1.1.1- Etología.

Según la etología,¹⁴ el ser humano comparte con muchos animales un instinto innato de agresividad que favorece a la conservación de la especie. Este instinto forma parte de las cuatro pulsiones básicas: hambre, sexualidad, miedo y agresividad. De acuerdo con esta disciplina, la agresividad puede ser de carácter interespecífico o bien intraespecífico. La agresividad interespecífica se da en tres formas:

1) Por la *necesidad alimenticia*. No hay nada parecido al odio en el animal que embiste a la presa con que habrá de alimentarse.

2) Puede ser también una *agresividad reactiva*, cuando un animal acorralado en un espacio reducido (distancia crítica) se ve obligado a acometer contra su atacante (reacción crítica). El animal ubicado en *situación crítica*, siempre luchará desesperadamente contra el objeto que le acecha. A esta forma de acosar u hostigar es a lo que los ingleses llaman *mobbing* (Lorenz, 1971: 32-34);

3) Por último, la agresividad interespecífica puede ser simplemente *defensiva*: un animal se defiende de otro que lo ataca¹⁵.

Desde este punto de vista, los seres humanos comparten, también, con otros animales la agresividad contra miembros de su misma especie: llamada *agresividad intraespecífica*.

otro. “No sabemos de ningún ser capaz de amistad personal y al mismo tiempo incapaz de agresividad” (Lorenz, 1971:166).

¹³ Para un análisis más extenso de estas perspectivas se recomienda el texto de Silberman y Ramos (2000) y José Melero (1993).

¹⁴ “La etología es la ciencia que estudia el comportamiento y hábitos animales. Sus métodos consisten en la observación sistemática de las pautas de conducta, a fin de poder establecer inferencias sobre supuestos mecanismos internos innatos del animal, o sea, lo que denominaremos instintos, así como cuáles son las conductas aprendidas a lo largo de su desarrollo.” (Melero, 1996: 26).

¹⁵ Es importante saber que en los estudios sobre violencia en centros escolares se habla mucho de una violencia reactiva y defensiva que se traduce en violencia instrumental, muy similar a la definida aquí. Y el término *mobbing* ha sido traducido como *bullying* en trabajos de psicología educativa en relación con conflictos entre pares, y ha sido mantenido como *mobbing* en contextos de conflicto laboral (Piñuel y Zavala, 2007).

Para etólogos como Konrad Lorenz, la amistad sólo es posible en especies con este tipo de agresividad; ya que ésta es producto de vínculos afectuosos nacidos de una reorientación de los impulsos de ataque, esto significa que la agresividad intraespecífica posibilita la *personalidad*, a través de la identificación de amigos y enemigos; teniendo un indispensable papel en *el gran concierto de las pulsiones* y siendo motor y “motivación” en modos de comportamiento que a primera vista nada tienen que ver con la agresión y aún parecen ser lo contrario de ella, de hecho, según el autor, en los lazos personales más íntimos que unen a los seres humanos entra mucho de agresivo.

La agresión de un determinado individuo se aparta de un segundo, no menos determinado, pero descarga sin ninguna inhibición sobre todos los demás congéneres anónimos. Nace así la diferencia entre el amigo y el extraño, y por primera vez aparece con ella el vínculo personal entre dos individuos del mundo [...] la personalidad nace allí donde aparece por primera vez la amistad personal (Lorenz, 1971: 155).

Este modelo es variable, y como los seres humanos no manifiestan esquemas inamovibles de conducta, la actitud conciliatoria, pero también los gestos de sumisión pueden detener o incrementar las agresiones.

Como veremos a lo largo de este capítulo, la primacía de la agresividad instintiva en los seres humanos, representa una falacia en cuanto los seres humanos inmediatamente se ven inmersos en un orden social que inhibe ciertos instintos y favorece otros (Sanmartín, 2004). Esta diferenciación tiene como límite la capacidad propiamente humana, facilitada por el sistema nervioso, para retardar la reacción, establecer pausas reflexivas y llevar a cabo acciones azarosas. La distinción entre agresividad y violencia, quizá sea importante para el análisis de ciertas enfermedades que conducen inevitablemente a la agresión, pero en el caso de la violencia hablamos de algo plenamente social, donde cada instinto es moldeado inmediatamente por la cultura.

...la agresividad y la violencia se manejan usualmente como sinónimos, pero esto es erróneo. La primera es una conducta innata que se despliega automáticamente frente a determinados estímulos y se inhibe frente a otros. La violencia, en cambio, es una conducta

intencional más que automática que puede dañar, es decir, que es la agresividad deliberada.

Y esta es la que nos distingue de algunos animales (Sanmartín, 2008: online).

Al respecto Silberman y Ramos (2000) entienden la agresividad como una resistencia frente a un entorno amenazante (ciertamente instintiva), que puede o no concretarse en actos y la violencia como un acto de fuerza que siempre es realizado. Lo que diferencia a la agresividad de la violencia es que esta última no es una reacción frente a un entorno hostil, sino un acto intencional que busca generar un daño. Esta intencionalidad diferencia sensiblemente a los seres humanos del resto de los animales, como también ha indicado Habermas:

Los etólogos adscriben un significado a determinados tipos de comportamiento que observan desde la perspectiva de tercera persona, sin suponer que el comportamiento observado haya de tener también ese significado (o haya de tener en general significado alguno) para el organismo que reacciona a él. Infieren el significado de un comportamiento a partir de su papel funcional en un sistema de formas de comportamiento (Habermas, 1981: II-15).

1.1.2- Biología.

Los darwinistas sociales consideraron a la selección natural como la base de la evolución biológica y cultural, entendiéndola como la lucha entre individuos con el fin de apropiarse recursos escasos y compañeros sexuales, aunque ello implicara la depredación de miembros de su misma especie. Sin embargo, estudios antropológicos recientes cuestionaron esta perspectiva señalando que aún cuando la competencia influye en el éxito reproductor diferencial y evolutivo, éste puede lograrse también mediante la cooperación entre individuos (Harris, 2001: 35).

La sociobiología, por su parte, destacó la importancia de los factores genéticos en la vida social humana. Sin embargo, la mayoría de los sociobiólogos reconocen la unidad del biograma humano y aceptan la importancia central del factor social sobre las propensiones genéticas. Al respecto, el sociobiólogo E.O. Wilson escribió que “hay una fuerte evidencia de que casi todas, pero probablemente no todas, las diferencias entre culturas tienen su base

en el aprendizaje y la socialización, más que en los genes” (Wilson citado en Harris, 2001:52). Aún así, en los estudios sobre violencia, la cuestión genética ha tenido una influencia significativa: Renfrew escribió que el hecho de que varias personas de una misma familia sean agresivas nos obliga a pensar en influencias hereditarias, ya que los jóvenes que tienen más posibilidades de ser procesados por delitos son hijos biológicos de padres criminales. Silberman y Ramos (2000: 40) cuestionan esta afirmación destacando que si bien es cierto que los hijos de criminales son estadísticamente más propensos a delinquir, no lo son generalmente por delitos violentos, destacando, además, que el reduccionismo genético no elimina el análisis ecológico, pues los delincuentes pueden tener padres criminales biológicos y también adoptivos.

En relación con estas supuestas bases genéticas de la violencia, la *Declaración Sobre La Violencia* firmada en 1986 por veinte especialistas de diversas partes del mundo (seis psicólogos, un neurofisiólogo, un antropólogo biológico, un genetista, un psicobiólogo, un paleoantropólogo, un neurólogo, un etólogo, una etnóloga, un sociólogo, entre otras disciplinas afines) traducida a ochenta idiomas y reconocida por muchas organizaciones científicas a nivel mundial, y por la UNESCO, dice claramente que existe una seria confusión cuando se habla de que los seres humanos tienen una mente violenta, pues esto implica desconocer la importancia que tienen la socialización en las reacciones humanas:

...es científicamente incorrecto decir que los humanos tienen *mente violenta*. Tenemos un aparato nervioso para actuar violentamente, pero éste no se activa automáticamente por medio de estímulos internos o externos. Igual que los primates más evolucionados y desigual con relación a otros animales, nuestros procesos nerviosos superiores filtran dichos estímulos antes de que se dejen de activar. Nuestra manera de actuar se determina conforme hayamos sido condicionados y socializados. Nada en nuestra constitución neurofisiológica nos impulsa a reaccionar violentamente (Genovés, 1992: 44).

1.1.3- Medicina.

Respecto de una determinación química de la conducta violenta, Baron y Richardson consideran que existen dos áreas del cerebro asociadas con la agresión: el sistema límbico

(relacionado con el Sistema Nervioso Central) y la corteza cerebral (relacionada con el funcionamiento cognitivo complejo). De igual forma, Renfrew afirma que los neurotransmisores que más influyen en la agresión son la acetilcolina (Ach), la norepinefrina (NE) y la serotonina (5-HT), acrecentando la agresión los dos primeros y disminuyéndola el último. Volkow y Tancredo realizaron estudios sobre las características cerebrales de personas extremadamente violentas, encontrando defectos generales en las funciones del cerebro. El cuestionamiento a este reduccionismo químico lo desarrollaron Young, Brasic, Sheitman y Studnick, al afirmar que no hay un centro cerebral, hormona o neurotransmisor único que controle las actividades del cerebro durante la conducta agresiva (Silberman y Ramos, 2000: 43-49).

Por su parte, Klepper (1964) revisó las bases fisiológicas y anatómicas que podrían estar detrás de la agresión: especialmente el sistema simpático que influye en la predisposición a la acción, y el sistema parasimpático que influye en la relajación, descubriendo que no hay una relación causal directa entre la secreción hormonal y comportamientos agresivos específicos, ya que los efectos hormonales son siempre múltiples. Esto significa que si bien el ser humano posee una estructura neurosensorial y un sistema endocrino, es la cultura lo que configura la representación que los individuos hacen de sus propias pulsiones y las diferentes formas de manifestarlas. En ese sentido, la compleja estructura anatómica y fisiológica de los seres humanos se encuentra estrechamente vinculada con los procesos de socialización, como afirma el premio nobel de medicina Konrad Lorenz:

Para apreciar debidamente cuán indispensables son en realidad los ritos culturales y las normas sociales debemos recordar que el hombre es por naturaleza, como dijo Arnold Huelen, un ser de cultura. Es decir que todo su sistema de actividades y reacciones innatas fue construido filogenéticamente y “calculado” de tal modo por la evolución que necesitara el complemento de la tradición cultural. Por ejemplo: todo el enorme aparato neurosensorial del lenguaje humano se debe a una evolución filogenética, pero está hecho de modo que su funcionamiento tiene por premisa la existencia de un idioma desarrollado culturalmente y que el niño ha de aprender (Lorenz, 1971: 298).

En síntesis, la violencia, a diferencia de la agresividad, es una construcción social y responde a culturas y momentos particulares. No existen prácticas sociales violentas por sí

mismas, sino que algunas, en circunstancias y tiempos específicos, son consideradas inaceptables por un grupo cultural.

Por lo tanto es posible pensar que la sociedad, como afirman muchos psicoanalistas, existe gracias a la interdependencia de individuos que contienen o reorientan sus impulsos agresivos, pero esta contención no es tan sencilla como una “voluntad automática de cooperar”, se requiere también de prohibiciones y sanciones, que pueden ser informales, como en el caso del tabú o el interdicto; o bien formales, el caso de los códigos de ética y las leyes.

1.1.4- Enfoque psicodinámico y psicoanalítico.

Según Freud, para que en sus orígenes la agresión pudiera ser contenida fue necesaria la unión de varios hombres en la conformación de una comunidad unida en forma duradera y organizada, capaz de elaborar normas para prevenir sublevaciones y crear órganos que se encargasen de velar y hacer cumplir las leyes (Tapia, 2006: 26). Esto significa que la cooperación social y el apareamiento, es decir, la necesidad de unidad, habrían desalentado a la humanidad en sus comienzos respecto de aquellas conductas que pusieran en riesgo a la comunidad, mediante el aislamiento de los individuos agresivos o de comportamiento inaceptable, dejándoles a merced de los depredadores y fuera del acceso a los alimentos que el grupo hubiera almacenado (Paul Gilbert, referido en Aaron T. Beck, 2003). De acuerdo con este punto de vista, la historia del ser humano es la historia de su represión y del control histórico y cultural de su estructura instintiva.

Esta idea fue recuperada por Marcuse al distinguir la estructura instintiva como *el principio de placer*, y su represión como *el principio de realidad* (Marcuse, 1981). El autor mantiene la idea de una agresividad subyacente en el individuo, inherente a la condición humana, pero reprimida por la sociedad. Según Marcuse, la agresión puede ser reactiva o innata: la agresión reactiva es una reacción del individuo ante la frustración mientras la agresión innata es el fin de la pulsión agresiva en la destrucción del objeto. El *eros* (impulso de vida o libido) se enfrenta, a la vez que se complementa, con el *tánatos* (impulso de muerte y

deseo de regresar a lo inorgánico). Ambos impulsos son altamente destructivos si son dejados en libertad, y por lo tanto las sociedades requieren el control de los mismos, para su equilibrio y permanencia:

Dejados en libertad para perseguir sus objetivos naturales, los instintos básicos del hombre serían incompatibles con toda asociación y preservación duradera: destruirían inclusive lo que unen. El Eros incontrolado es tan fatal como su contrapartida: el instinto de la muerte [...] Los impulsos animales se transforman en instintos humanos bajo la influencia de la realidad externa. Su “localización” original en el organismo y su dirección básica sigue siendo la misma, pero sus objetivos y sus manifestaciones están sujetos a cambio. Todos los conceptos psicoanalíticos (sublimación, identificación, proyección, represión, introyección) implican la mutabilidad de los instintos. Pero la realidad que da forma a los instintos es un mundo sociohistórico (Marcuse, 1981).

Norbert Elías, por su parte, ha planteado la represión de los impulsos básicos a partir del miedo resultante de la interdependencia social, el cual posibilita la vida equilibrada en sociedad. El autor señala que el miedo es una regulación del comportamiento sin la cual ninguna sociedad podría subsistir, y de ahí que el control de los impulsos básicos sea un requisito central para la interacción social. Este autocontrol de los impulsos agresivos que lleva a cabo el individuo en sociedad, produce además una modelación específica de la economía instintiva: la vergüenza.

Según Elías, el conflicto en que la humillación sumerge a los individuos es a la vez un temor a la opinión social y la degradación de una parte de sí mismo que representa a la opinión social, haciéndole sentir inferior hacia fuera y hacia dentro (Cf. Elías, 1994: 499-599). De acuerdo con esta perspectiva, la represión de los impulsos básicos es central durante el proceso civilizatorio, pero produce en los individuos malestares de carácter social, y la vergüenza es uno de ellos, ya que tiene como origen el temor a la opinión social prevaleciente, más que una convicción individual por contener los impulsos agresivos:

No se consigue que el adolescente regule su comportamiento si no es por el miedo que le inculcan los demás. Sin el mecanismo de estos miedos inculcados por los adultos, la cría humana jamás se convertirá en un ser maduro que merezca el nombre de ser humano y su

humanidad será tan incompleta que su vida no le producirá suficientes alegrías y placeres. Los miedos que los adultos suscitan en los niños pequeños consciente o inconscientemente enraizan en éstos y, en parte, se reproducen de modo más o menos automático. [...] Ninguna sociedad puede subsistir sin canalizar los impulsos y las emociones individuales, sin una regulación muy concreta del comportamiento individual. Ninguna de estas relaciones es posible sin que los seres humanos ejerzan coacciones recíprocas y cada una de estas coacciones se transforma en miedo de uno u otro tipo en el espíritu del hombre coaccionado (Elías, 1987: 528).

Desde otras perspectivas, la agresión hacia otras personas podría ser entendida como un medio para no dirigirla contra uno mismo; de esta manera, el goce sádico, la rabia destructora y la agresión como forma de dominio, se entienden psicoanalíticamente como una intención de vencer y dominar al objeto sexual, alternativa que es contraria a la seducción (Melero, 1993). Esta agresión puede ser manifiesta o latente (como planes de agresión y venganza soñados o fantaseados), además puede dirigirse a objetos animados o inanimados, puede ser juguetona o lúdica; también puede dirigirse contra el individuo u objeto causante de las frustraciones y el conflicto, hacia una fuente distinta e incluso hacia el propio yo en un sentido necrófilo (como en el martirio, el suicidio, el masoquismo, etc.). Puede ser, según E. Fromm (1980) una agresividad benigna o maligna también, la primera es innata e instintiva con fines adaptativos –como afirman los etólogos-, y la segunda está culturalmente determinada por las condiciones sociales.

En conclusión, el enfoque psicodinámico y psicoanalítico plantea que la agresión es una respuesta que depende del grado de instigación o bien de inhibición socialmente aprendidos, ya que la inhibición está fuertemente vinculada a los castigos recibidos o bien aquello que un individuo “espera” frente a sus acciones, de acuerdo con sus experiencias. Si la agresión es una “válvula de escape” a la frustración, la inhibición social que evoca castigos directos o indirectos sería su “control hidráulico”, con lo cual el marco normativo y punitivo de la disciplina encuentra justificación frente a la catarsis¹⁶ agresiva, como resume Freud:

¹⁶ Término psicodinámico relacionado con la descarga de energía acumulada por un individuo frustrado o con altos niveles de ira.

Creemos que la cultura ha sido creada obedeciendo al impulso de las necesidades vitales y a costa de la satisfacción de los instintos, y que es de continuo creada de nuevo, en gran parte, del mismo modo, pues cada individuo que entra en la sociedad humana repite, en provecho de la colectividad, el sacrificio de la satisfacción de sus instintos (Freud, 2000: 19)

1.2- Coordinadas teórico-metodológicas.

La revisión sociológica de la violencia se centra en el análisis de la acción, y no del comportamiento individual, ya que al observarse fenómenos específicamente humanos, se entra inmediatamente en el terreno de lo social (Berger y Luckmann, 1995:70-73). Sin pretender descartar los modelos explicativos de las diferentes disciplinas (biología, etología, psiquiatría, etc) en torno a la violencia, es preciso colocarlos en su justa dimensión, ya que el problema de la agresión humana no ha podido reducirse a un instinto automático de agresividad que genera determinados comportamientos violentos, una sustancia química u hormona que regula las acciones o un gen de la violencia. Para fines de este estudio nos enfocaremos en la revisión de la violencia desde la perspectiva sociológica, la cual se ha estudiado principalmente desde dos grandes modalidades:

1.2.1- Modalidad funcionalista- racionalista.

La modalidad racionalista pone énfasis en las características socioestructurales que influyen en quienes ejercen violencia, presuponiendo el carácter completamente racional de la acción, y atribuyendo la violencia a aquellos actores marginados o afectados por las condiciones socio-económicas. Para quienes asumen esta perspectiva, los individuos violentos se rebelan contra sus agravios mediante actos que rebasan los marcos legales y morales, dirigiéndolos contra sus opresores o bien contra algún chivo expiatorio.

Dentro de esta corriente puede incluirse la teoría funcionalista, que desde Talcott Parsons hasta Lewis Coser, realizó un abordaje de la violencia como factor necesario en el

sostenimiento del orden, es decir, como un desajuste que requería el establecimiento y la aceptación de normas y prácticas reconstitutivas del llamado equilibrio social. Una de las funciones más destacadas de la violencia, según Lewis Coser (1961), es su potencial para influir en las decisiones que se toman en la esfera política o judicial, es decir, insertan aquellos problemas expresados, mediante actos violentos, en la agenda de las autoridades correspondientes, que de otro modo –considera- harían caso omiso o bien confundirían con simples protestas lo que en realidad son demandas urgentes. Esto sería consecuencia de que los grupos que usan la violencia tienen la intención de dar cuenta al gobierno y a la opinión pública que renuncian a las gratificaciones de la acción pacífica, con lo cual muestran la seriedad de su inconformidad con las normas existentes y los canales de comunicación política establecidos por el gobierno (Cfr. Merton, 1968: 331).

El funcionalismo explica la continuidad de la violencia con base en un criterio de estímulos y recompensas obtenidos mediante su uso; recompensas que no necesariamente son materiales sino también simbólicas, y que en un gran número de ocasiones se refieren al poder, la dominación, y en sus niveles más exacerbados a la deshumanización de aquél a quien le es aplicada. Esto implica recordar dos vertientes de aquello que se ha entendido como la función social de la violencia: en primer lugar puede producir cohesión social al interior de un grupo, al comprometer a todos en su uso, en una suerte de complicidad. Y por otro puede provocar desintegración si no hay una respuesta eficaz de las autoridades.

Al respecto Michel Wieviorka afirma que el modelo funcionalista ve en la violencia una señal o la consecuencia de una crisis social o política (Wieviorka, 1992: 157), además de indicar que la violencia es expresión de la frustración de un individuo decepcionado en sus aspiraciones socialmente construidas y la imposibilidad de su consecución (idem, 1992: 158). Esto se vincularía fuertemente con una pérdida del control corporal por parte de los individuos liberando tendencias profundas -más o menos instintivas- de agresividad.

De esta manera, el autor vincula los aspectos individuales, al considerar que los neofuncionalistas tratan a la violencia como un compromiso de grupo, por surgir de la construcción de fidelidad que surge de la complicidad. Perspectiva similar a la de Lewis

Coser, quien considera que la violencia se instaura cuando diversos grupos u organizaciones violentas exigen a cada nuevo integrante cometer un delito: robo u homicidio; o bien participar en conjunto en la victimización de un traidor, un rival o una víctima racial, tras lo cual “el acto de violencia [...] compromete simbólicamente a un hombre.” (Coser, 1961: 80)

Por otro lado, Wieviorka enfatiza en la perspectiva racionalista, cuyo sustento es el utilitarismo en tanto filosofía moral y economía política, que busca los cálculos y el sentido puestos en acción por la violencia. Este punto de vista alude a una violencia instrumental, que surge de los intereses de quienes participan en ella; con lo cual la violencia se constituye únicamente como un medio para la consecución de ciertos fines. Al respecto, el autor niega que la violencia sea un medio racionalmente elegido y fríamente calculado, afirmando que su sentido va más allá de una idea instrumentalizada, relacionándose estrechamente con la subjetividad de los actores:

...no significa que la violencia misma deba entenderse como un simple medio. Su sentido, casi siempre, va mucho más allá de la idea de una instrumentalizada: es algo que tiene que ver con la subjetividad de los actores, y no sólo con sus cálculos y su interés; remite a orientaciones de la acción, y no sólo a estrategias individuales o colectivas (Wieviorka, 1992: 160).

Sin embargo, la orientación instrumental de la violencia ha tenido gran influencia en psicología y en economía, ya que ambas disciplinas comprenden los hechos sociales como agregados de fenómenos individuales. En el siguiente capítulo veremos la influencia que ha tenido la perspectiva funcionalista-racionalista en el análisis de la violencia escolar, y sus limitaciones.

1.2.2- Modalidad normativista.

Una segunda modalidad en el estudio de la acción violenta, tiene relación con la cuestión normativa, haciendo derivar la violencia de la existencia de ciertos valores compartidos o bien de la ausencia de valores. Desde esta perspectiva, la violencia tiene como sustento una

cultura de la violencia, entendida a partir de particularidades culturales con significados compartidos y por lo tanto códigos comunes (es decir, regímenes de significación). Este planteamiento pone especial atención en los valores que se encuentran detrás de las acciones violentas, tales como la masculinidad hegemónica (Figueroa, 2006), además de la discrepancia entre los valores aceptados convencionalmente y la imposibilidad para lograr su realización (Merton, 1968).

De acuerdo con este segundo modelo, también la ausencia de valores puede conducir hacia la violencia, y por ello cobra especial importancia el estudio de los medios masivos de comunicación y sus contenidos altamente violentos (Silberman y Ramos, 2000), la falta de ideales y las motivaciones sociales que conducen a un vacío de sentido y un sentimiento de angustia que la violencia muchas veces consigue colmar (Lipovetski, 2008). También se enfatiza en la acentuación de la individualización y con ella la erosión cultural que trae consigo el modelo económico neoliberal, provocando una pérdida de valores y creando una cultura consumista y violenta especialmente en los jóvenes (Fize, 2007: 114-118).

1.3- Una nueva forma de estudiar la violencia: la modalidad creativa.

Como hemos mostrado, tanto en el modelo funcionalista-racionalista como en el modelo normativista, se hace referencia a tensiones estructurales, especialmente en relación con las condiciones socioestructurales, el círculo de intereses y la pérdida o el cambio de valores que pudieran estar detrás de las acciones de violencia. Sin embargo, el descontento individual surgido de las tensiones estructurales no conduce necesariamente a la violencia (Joas, 2005:254), y muchos casos de acción violenta se caracterizan por la indiferencia electiva en relación con las víctimas.¹⁷ Además, no es posible hablar de una cultura estática e inamovible, cuya internalización por parte de los individuos sea pasiva y acrítica, ya que ésta es continuamente transformada, redefinida y resignificada creativamente, tanto por quienes la aceptan como por quienes la rechazan:

¹⁷ Un ejemplo importante serían las juventudes fascistas, conformadas por jóvenes con buena posición económica y altos niveles educativos, y sin embargo exacerbadamente violentos.

En resumen, la cultura no debe entenderse nunca como un repertorio homogéneo, estático e inmodificable de significados. Por el contrario, puede tener a la vez “zonas de estabilidad y persistencia” y “zonas de movilidad” y cambio. Algunos de sus sectores pueden estar sometidos a fuerzas centrípetas que le confieran mayor solidez, vigor y vitalidad, mientras que otros sectores pueden obedecer a tendencias centrífugas que los tornan, por ejemplo, más cambiantes y poco estables en las personas, inmotivados, contextualmente limitados y muy poco compartidos por la gente dentro de una sociedad (Giménez, 2003: 3).

Si el modelo racionalista pone atención en la cuestión de las preferencias e intereses individuales de los perpetradores de violencia y el modelo normativamente orientado se centra en la orientación al valor y a la norma en sentido general; la forma de completar el análisis de la violencia en aquellos casos en que la acción racional o normativamente orientada no pueden dar una explicación última, consiste en reconocer el carácter creativo de toda acción social. De tal manera, es posible considerar un modelo creativo (Joas, 2002) que ponga atención en cómo se emplean las normas y los valores en situaciones de acción concretas y cómo surgen tales valores.

La perspectiva creativa, tiene como sustento el pragmatismo, concepto proveniente del griego *pragma* que significa acción, pero que ha sido definido por William James como un método, una actitud, un instrumento; y sobre todo una creencia. Al decir que el pragmatismo es una creencia, James intenta decir que se trata de la forma como nuestras creencias verdaderamente orientan nuestras acciones (Jiménez, 2003) y esto se vincula fuertemente con un análisis de los efectos de toda acción: “la cuestión de si la verdad objetiva pertenece al pensamiento humano, no es una cuestión teórica sino práctica. La verdad -es decir, la realidad y el poder- del pensamiento debe ser demostrada en la práctica” (Dewey citado en Russell, 1985: 108).

En ese sentido, Jürgen Habermas se refiere al giro pragmático como idealizaciones que permiten el entendimiento y la instrumentalización, al cumplir la función de *sistemas de referencia*. Con esto quiere decir que nos socializamos en un sistema, seguimos reglas y el horizonte de nuestra vida es irrebasable. De este modo, los hombres que comparten un

mundo de vida, en actitud realizativa presuponen varias cosas: a) un mundo independiente de objetos, b) que los demás son racionales y responsables (en el sentido de que puede dar buenas razones para sus acciones y argumentos), c) la incondicionalidad de las pretensiones de validez más allá de cualquier contexto y d) el descentramiento de las perspectivas interpretativas individuales por las exigencias de la argumentación (Cf. Habermas, 2002: 19-20).

Por su parte, Hans Joas afirma que la ética pragmatista se basa en una compleja teoría antropológica de la acción y la comunicación humana que implica el presupuesto de la existencia de estructuras universales de la acción humana, especialmente la necesidad de crear una reglamentación (Joas, 2002: 57). Afirmando que no existe un relativismo moral, sino una necesidad universal de regulación y que ésta adquiere diferentes significados en cada horizonte cultural.

Esto implica considerar plenamente la perspectiva del actor; considerando más que la fundamentación de normas o la justificación de acciones, la solución de los problemas de la acción. La acción misma requiere un proyecto creativo (Joas, 2002: 58), esto implica que la noción de “aplicación de normas y valores” en sentido universalista, no da cuenta de las realizaciones creativas y arriesgadas de la acción, que tienen como base la perspectiva existencial de quien actúa.

En este sentido, lo central no es la justificación de las acciones en términos generales, sino la especificación de lo adecuado, lo bueno y lo justo en situaciones contingentes de acción. Esto no implica favorecer un modelo explicativo de arbitrariedad o relativismo total, sino que ciertas especificaciones y revisiones resultan aceptables por un deber moral del actor al tomar conciencia de las consecuencias de su acción, y de las realizaciones empíricas de ésta en situaciones concretas. De este modo, el actor se orienta ciertamente por ideas sobre lo bueno, pero esto no implica que responda a la idea de justicia en sentido general, de hecho, en situaciones de acción no hay primacía de lo bueno o de lo justo, muchas veces no hay una conciencia universalista cuando se realiza la definición y evaluación de una situación, y se actúa en consecuencia.

Además, es conveniente reconocer que existen acciones violentas cuya espontaneidad no deriva de ciertas disposiciones psíquicas -o de traumas infantiles-, ni tampoco de problemáticas sociales específicas; sino que en ciertos procesos violentos, los involucrados se educan a sí mismos (en la violencia) construyendo símbolos afectivos y vinculaciones simbólicas que dan lugar a cambios identitarios profundos. Esta dinámica de los procesos permite la organización, solidificación y codificación de un orden violento, el cual se establece en planos objetivos y subjetivos, es decir en formas objetivadas y formas interiorizadas de la violencia. La escalada de la violencia es posible gracias a la dinámica intrapersonal de las consecuencias en aquellos que la experimentan, es decir en el aspecto subjetivo; sin embargo, la violencia posee una tendencia natural hacia su perpetuación y una progresiva escalada del control hacia los afectados por ella (agresores, víctimas y testigos).

Esto no quiere decir que el modelo creativo categorice acciones irracionales, en el sentido de fanatismos, pérdidas del control afectivo o producto de tradiciones culturalmente transmitidas. Por el contrario, al estudiar las acciones violentas es conveniente considerar los objetivos fijados, la cuestión dialéctica del control, la liberación corporal y el anhelo de revitalización. En términos concretos:

- * El carácter intencional de la acción humana.
- * La corporeidad específica.
- * La socialidad originaria de la capacidad humana para la acción.

Es muy importante, además, cuando se habla de violencia, entender la importancia de la corporeidad, pues si bien es cierto que muchas acciones que realizamos tienen como finalidad la supresión y el control racional del cuerpo, es innegable que en muchas ocasiones ese control se pierde. La corporeidad es la base de la socialidad primaria, ya que ésta surge de la interacción prerreflexiva entre los cuerpos. Incluso en la aceptación y rechazo de ciertos valores, es indiscutible la fuerza de la experiencia afectiva y emotiva.

1.3.1- La socialidad primaria.

El punto de partida para analizar al organismo individual, es precisamente su relación con otros organismos, ya que, como se ha mostrado, la dinámica interaccional de los seres humanos, no depende de su diferenciación fisiológica, ni de sus instintos. Lo importante es el acto social (Mead, 1999), es decir, la forma como “un comportamiento individual no determinado por la naturaleza, puede diferenciarse y a la vez integrarse a través de expectativas recíprocas de comportamiento en una actividad grupal” (Joas, 2002:112). Los seres humanos tienen la capacidad universal de ponerse en el papel de otro, característica primaria de la comunicación humana, sustentada en el empleo de símbolos significantes que permiten la comunidad cultural entre los distintos participantes de una colectividad:

...no construimos la conducta del grupo social en términos de la conducta de los distintos individuos que lo componen. Antes bien, partimos de un todo social dado de compleja actividad grupal, dentro del cual analizamos (como elementos) la conducta de cada uno de los individuos que lo componen (Mead, 1972: 244)

De acuerdo con G. H. Mead, es importante retomar los trabajos sobre expresión animal de corte darwiniano y el análisis de Wundt sobre el gesto. Entendiendo éste último como un “acto sincopado” en el sentido de ser un regulador de las relaciones sociales; lo cual implica una gran diferencia entre el gesto animal -en tanto descarga incontrolada de energía instintiva- y el gesto significativo específicamente humano que surge de la capacidad humana para el lenguaje articulado, ya que la comunidad de gestos mediante procesos de imitación no da cuenta de la capacidad humana para percibir gestos específicos y además anticiparlos, como en el caso de los gestos vocales.

Esta anticipación se une con procesos fisiológicos complejos que posibilitan lo propiamente humano: la incertidumbre de respuesta en los seres humanos -a diferencia del conductismo pavloviano- y el retardo de la reacción, facilitado por el sistema nervioso. Antes de actuar, el ser humano tiene la capacidad de representarse anticipadamente el comportamiento del otro; esta cualidad separa diametralmente al simple acto reflejo (estímulo-respuesta) de la complejidad de respuestas facilitada por los símbolos significantes.

Cuando en un acto situación social dada, un individuo indica a otro por medio de un gesto lo que este otro individuo tiene que hacer, el primer individuo es consciente del significado de su propio gesto -o el significado de su gesto aparece en su propia experiencia- en la medida en que adopta la actitud del segundo individuo hacia ese gesto y tiende a responder a él implícitamente de la misma forma que el segundo individuo responde a él explícitamente (Mead, 1972: 47).

De este modo, la acción específicamente humana resulta de la existencia de símbolos significantes intersubjetivamente compartidos que posibilitan expectativas de comportamiento.

1.3.2- Expectativas de comportamiento.

Mientras el Yo es una dotación instintiva que poseemos los seres humanos, el Mi (*self*) es la idea que tenemos de cómo nos ve el otro, en síntesis, es la capacidad humana de “ponerse en el lugar del otro”. Este *Self* está conformado por el conjunto de las relaciones sociales de un individuo, configurando su identidad social; esto quiere decir que el actor está moldeado socialmente, pero es abierto y flexible a la interacción con un número creciente de interlocutores con quienes realiza un intercambio social (Mead, 1999).

Además, existe una tensión elemental entre el Yo (espontáneo e instintivo) y el *Self* (social), fricción que explica los cambios identitarios; la modificación de las normas sociales y la reorientación de las pulsiones instintivas. Esto se debe a que la predisposición biológica hacia la agresividad, defendida por los etólogos, no concluye necesariamente en la realización del acto agresivo, dada la capacidad primaria de los seres humanos para inhibir reflexivamente sus reacciones, y también sus condiciones neurofisiológicas - especialmente a través del sistema nervioso- para retardar su reacción, o bien mantener una incertidumbre en sus respuestas.

Es durante la etapa infantil cuando se configuran las expectativas sociales, a través de un constante asumir papeles de otro distinto, y mediante el reconocimiento de que hay un *otro* individual, y que sin dejar de ser *otro*, me es posible adoptar su perspectiva:

Si el otro es verdaderamente para sí, más allá de su ser para mí, y si somos el uno para el otro, y no el uno y el otro para Dios, es necesario que nos revelemos el uno al otro, que él tenga y yo tenga un exterior, y que exista además de las perspectiva del para sí -mi visión sobre el otro y la visión del otro sobre sí mismo- una perspectiva Para-el-otro, mi visión sobre el otro y la visión del otro sobre mí (Merleau-Ponty, 1997:12).

Esta primera fase del proceso de socialización es llamada por Mead: *Play* y se diferencia de la participación compleja en juegos de grupo (*Game*), durante la cual no basta con anticipar el comportamiento de un otro, sino de todos los participantes, según las funciones que desempeñan en grupos organizados. Esto es posible gracias al conocimiento e interiorización de normas y reglas del juego, es decir “del otro generalizado” (Joas, 2002:116) mediante el cual es posible situarse y dar sentido a las acciones de los demás participantes (y también de uno mismo) en la interacción social.

También Piaget y Freud introducen el mecanismo de aprendizaje que representa la conversión de estructuras externas e internas, el primero en el sentido de una internalización de relaciones con un objeto social, con una persona de referencia (abandonada). De forma parecida Mead concibe la internalización como subjetivación de estructuras objetivas de sentido, como su translación al interior (Habermas, 1981: II- 19).

Esto tiene un relación estrecha con la capacidad humana de generar regulaciones, ya que seguir una regla implica el reconocimiento de una interacción mediada simbólicamente, lo cual implica que hay una validez intersubjetiva de signos, una identidad de significado ampliamente compartida y por lo tanto un horizonte cultural. Como afirma Habermas, siguiendo a Wittgenstein, “la comprensión de una acción simbólica está ligada a la capacidad de seguir una regla” (Idem, 1981: II-29).

Ponerse en el lugar del otro, tener expectativas y “leer la mente del otro”, es indudablemente un mecanismo básico de adaptación. Sin embargo, muchas veces los

conflictos surgen de la confusión creada por la imagen que tenemos del otro -entendida como amenazante- y la valoración real de la persona; de este modo se pasa de la percepción a la reacción frente a la amenaza imaginada.

1.3.3- Socialidad primaria, hostilidad y violencia.

De acuerdo con Aaron T. Beck, la hostilidad surge de la escasa empatía que nos genera el otro, y sigue una secuencia -una escalada- que va de la percepción (de la transgresión) a la preparación, la movilización - y de no haber inhibición- al ataque real. Esto quiere decir que las diferentes emociones humanas: ira, ansiedad, tristeza, alegría, se relacionan íntimamente con la definición que damos a una situación y el significado que damos a las acciones de los demás. Este significado tiene estrecha relación también con la forma en que nos definimos ante una situación, por ejemplo, muchos agresores realmente se consideran víctimas del agredido, y aseguran que ciertas reglas han sido violadas. Este sentimiento de transgresión, tiene un efecto en la autoestima, generando un “dolor psíquico” (Beck, 2003: 84); sin embargo el hecho de sentir afectada nuestra autoestima no es algo negativo de facto, ya que experimentar este placer o dolor refuerza nuestra identidad individual¹⁸.

Dado este refuerzo identitario, la ampliación del concepto de identidad, indisociable de la cultura por estar conformada por ciertos repertorios culturales, facilita la sensación de que un ataque a cualquiera de nuestras filiaciones sociales (raciales, políticas, religiosas, deportivas, etc.) sea interpretado como un ataque a nuestra identidad individual.

...la primera función de la identidad es marcar fronteras entre un nosotros y los “otros”, y no se ve de qué otra manera podríamos diferenciarnos de los demás si no es a través de una constelación de rasgos culturales distintivos [...] la identidad no es más que el lado

¹⁸ ¹⁸ Incluso, como afirma Moore, una persona incapaz de agresividad es extremadamente vulnerable: “...la inhibición de la agresión contra objetivos que son peligrosos (ya sean naturales o humanos), resulta sin duda dañina, puesto que la persona reprimida se vuelve más vulnerable y por lo tanto una víctima fácil. No se gana mucho si queremos resolver la cuestión de si la agresión es o no un instinto humano innato. Baste por ahora con apuntar: 1) que no se conoce sociedad humana en la que no aparezca la agresión de alguna forma y 2) que la diversidad y amplitud con que puede dañar a otros seres humanos es extraordinaria y va desde una mirada hostil hasta el exterminio de toda una población” (Moore, 2007 :20)

subjetivo (o, mejor, intersubjetivo) de la cultura, la cultura interiorizada en forma específica, distintiva y contrastiva por los actores sociales en relación con otros actores. (Giménez, 2003: 1).

De esta manera, la degradación de nuestra imagen social, produce inevitablemente dolor psíquico, y este agravio sólo es reconocido como tal en cuanto nuestras expectativas acerca de los demás son interpretadas como normas y exigencias, es decir como reglas: reglas de justicia, reglas de confianza y reglas de respeto. Estas reglas no siempre son conscientes y sin embargo constituyen un marco para la interacción equilibrada y tranquila, entre individuos que aparentemente difieren en términos de sensibilidad. De este modo, un suceso que produce cierto dolor psíquico se ve reforzado por un sentimiento de injusticia -construido socialmente- que conduce a la ira, y de no contenerse, a la agresión hostil.

La escalada de la violencia, a nivel subjetivo puede esquematizarse de la siguiente manera:

Suceso → Dolor → Sentimiento de injusticia → Ira → Movilización para el ataque.

La ira es un sentimiento con intenciones destructivas, pero no siempre se pasa de la movilización para el ataque a la agresión hostil ya que nuestra acción puede ser reprimida por temor a las consecuencias, gracias al “retardo de la reacción”. Esto no impide, sin embargo que el sistema biológico de ataque permanezca activado, expresándose fisiológicamente a través de “un incremento de la frecuencia cardiaca, un aumento de la presión sanguínea y un aumento de la tensión muscular [...] también incluye una exhibición de expresiones faciales intimidatorias, como, por ejemplo, fruncir el ceño o mirar fijamente” (Beck, 2003: 63, 66).

En otro orden de ideas, sabemos que muchas normas prosociales (equidad, distribución, cooperación, solidaridad) y muchas reglas que castigan las prácticas de violencia, son universalmente aceptadas, sin embargo, cada cultura “define sus ámbitos de aplicación, limita su potencial y excluye de la validez a ciertas personas o situaciones” (Joas, 2002:46),

y esto se relaciona con la existencia de un escenario intersubjetivamente compartido que funge como textura de sentido: el mundo de la vida.

1.3.4- El mundo de la vida y la actitud natural.

El ser humano habita una realidad simbólica que construye en la interacción con los otros. Esta realidad social, es el trasfondo de sentido desde el cual los actores interpretan hechos, datos y sucesos del mundo. Mientras el ámbito de observación del especialista en ciencias naturales no significa nada para los átomos, moléculas y electrones que hay en él, el ámbito de observación del especialista en ciencias sociales es radicalmente distinto. El mundo social no es inestructurado, sino que tiene un sentido particular y una estructura de significatividades para los seres humanos que viven, piensan y actúan en él:

Las construcciones usadas por el especialista en ciencias sociales son, pues, por así decirlo, construcciones de segundo grado, o sea, construcciones de las construcciones hechas por los actores en la sociedad misma (Schütz, 1995: 37).

La plasticidad para manipular, reprimir o redirigir las pulsiones es la única universalidad humana y, por lo tanto, el ser humano no posee un ambiente determinado por sus instintos, sino que se sitúa en un mundo no-delimitado por su capital biológico: el orden cultural y social (Cassirer, 1975: 67-68); ya que, como hemos visto, la socialidad primaria se sustenta en la afirmación de que el organismo humano no puede entenderse apropiadamente separado de su contexto social particular.

En otras palabras, los seres humanos producen, durante su interacción, un ambiente social conformado sociocultural y psicológicamente (Berger y Luckmann, 1995: 70-73) y Este mundo cultural no responde a la cualidad sensible del mundo de los objetos físicos, pues cual arquitectura cultural, se superpone al mundo de los fenómenos naturales, siendo igualmente válido y real para los participantes.

Dentro de este trasfondo de sentido, o mundo de la vida, realizamos transformaciones y actuamos, pero actuar no es necesariamente comprender. Muy pocas veces, y en ocasiones

muy particulares, nos cuestionamos que el mundo no sea realmente como creemos que es. Todas las acciones realizadas (y de las cuales damos motivos e intenciones) se presentan en una realidad eminente, es decir en el mundo del sentido, que trasciende nuestra simple voluntad individual y establece horizontes finitos de significación. Esta realidad eminente es el mundo intersubjetivamente compartido, una textura que establece límites de sentido: todas las prácticas y también todas las argumentaciones se dirigen a él. El mundo de la vida como realidad eminente, nos trasciende y nos da la impresión de que el mundo siempre ha sido así.

Este mundo cotidiano, generalmente incuestionado, es el lugar privilegiado de la actitud natural. Ésta última es el resultado de dudar que el mundo y sus objetos puedan no ser como se nos aparecen (Schütz, 1995: 29), para que se mantenga una actitud natural es preciso que no se presente una suspensión reflexiva del mundo y sus posibilidades de existencia. Este tema es reforzado por Anthony Giddens quien se refiere a esta actitud natural como “la confianza que la mayoría de los seres humanos depositan en la continuidad de su autoidentidad y en la permanencia de sus entornos sociales o materiales de acción” (Giddens, 1994: 91-92). Gracias a esta dosis de confianza, recibida en las instancias primarias de socialización, los individuos logran una reducción de sus ansiedades existenciales, mediante la construcción de una seguridad ontológica (Idem, 1994: 93-94) que se obtiene a través de la construcción de ámbitos de sentido.

1.3.5- Ámbito de sentido.

La reciprocidad de perspectivas permite la comunidad de los objetos del mundo, desde otro lugar puedo percibir las mismas cosas que percibo desde aquí. Esta percepción tiene una estrecha relación con la experiencia corpórea:

Para que podamos representarnos el espacio es preciso que hayamos, primero, sido introducidos en él por nuestro cuerpo y que este nos haya dado el primer modelo de las transposiciones, de las equivalencias y las identificaciones [...] la motricidad es la esfera primaria en donde se engendra, primero, el sentido de todas las significaciones en el dominio del espacio representado (Merleau-Ponty, 1997: 159).

Sin embargo, también participamos con los demás de una realidad social común, y esta es siempre redefinida y resignificada, construida y reconstruida. Este mundo de la vida está estructurado, y en él se observa la influencia de nuestros predecesores, nuestros contemporáneos y la imagen proyectada de nuestros sucesores. Lo que se supone conocido por todo aquel que comparte con nosotros un común sistema de significatividades, es el modo de vida culturalmente interiorizado, que nos permite clasificar lo natural, lo bueno, lo correcto y viceversa (Schütz, 1995: 43).

Los actores sociales creen que sus acciones responden a motivos y objetivos individuales, pero en realidad se encuentran situados dentro de la totalidad de la experiencia de sentido común. Sin embargo, cada actor interpreta y define al mundo; además, define también su situación al interior de él. La posición que una experiencia ocupa para el actor depende de su definición de las situaciones (agradables, peligrosas, aburridas, estimulantes, etc.) y esta definición es ya una acción en el mundo.

Dado que los actores observan, problematizan y transforman su realidad, estructurando un mundo preinterpretado, el investigador en ciencias sociales no puede tratar a los actores sociales como objetos, sino como verdaderos participantes en la construcción de su mundo cultural. No existe una situación definida objetivamente ni tampoco una interpretación verdadera, por el contrario, hay una multiplicidad de definiciones y regímenes de significación, además de múltiples ámbitos de sentido, en ello radica el verdadero problema de la realidad social.

En síntesis:

- Los seres humanos interpretan su realidad a través de un proceso complejo, y las definiciones que establecen de su situación en el mundo social son reales en sus consecuencias.
- El comportamiento manifiesto de los actores sociales es sólo una parte reducida de su conducta total.

- El principal problema del investigador en ciencias sociales consiste en asimilar la subjetividad del actor, mediante la captación del sentido que para él tienen sus acciones. En síntesis: es preciso reconstruir la forma como los actores interpretan su propio mundo.
- La fe en la permanencia de los entornos sociales y materiales de acción, permite la seguridad ontológica de los individuos y la construcción de confianza respecto del resto de los individuos y las instituciones.

La condición social del ser humano, posibilita, también, la construcción de normas y reglas formales que controlan la vida comunitaria. Sin embargo, se trata de una pequeña proporción del orden social; ya que en mayor medida la sociedad se ordena y regula a través de códigos implícitos que guían las acciones de los participantes en una colectividad.

1.3.6- Los códigos implícitos.

Si como afirman los psicoanalistas, la sociedad es posible gracias a la contención (o bien autocontención) de los impulsos básicos y el reconocimiento de ciertas prácticas como *transgresiones*¹⁹, es decir, acciones que ponen en riesgo al conjunto de los participantes en un grupo social (Elías, 1994: 230-231. Freud, 1986: 63), entonces toda sociedad requiere la

¹⁹ Existen “instintos” establecidos por la habituación, Lorenz los llama “pautas agonísticas ritualizadas”, un ejemplo es el tabú: “Al igual que las inhibiciones instintivas y los ritos, que impiden en los animales las manifestaciones de comportamiento asocial, el tabú crea un comportamiento que solamente en lo funcional es análogo al comportamiento moral verdadero, y que en todo lo demás está tan lejos de él como el animal del hombre -o sea como la adquisición de reflejos condicionados lo está del pensamiento conceptual, racional- (Lorenz, 1971: 125) Por ello Bataille ve un aspecto interno en el interdicto: “...los interdictos no están impuestos desde afuera. Eso nos aparece en la angustia, en el momento en el que transgredimos el interdicto, sobre todo en el momento suspendido en el que está todavía en juego y en el que cedemos no obstante al impulso al que se oponía” (Bataille, 1992: 56) y Freud en el carácter inconsciente del tabú: “Las restricciones tabúes son algo muy distinto de las prohibiciones puramente morales o religiosas. No emanan de ningún mandamiento divino, sino que extraen de sí su propia autoridad [...] Las prohibiciones tabúes carecen de todo fundamento. Su origen es desconocido. Incomprensibles para nosotros, parecen naturales a aquellos que viven bajo su imperio” (Freud, 1975: 30). Esta forma “inconsciente” de ciertas reglas ha sido cuestionada por Malinowski, quien cuestiona: “¿no es acaso contrario a la naturaleza humana el aceptar cualquier represión como si fuese natural y para el hombre civilizado o salvaje cumplir reglamentos desagradables, pesados y crueles, someterse a prohibiciones, etc., sin que se le obligue?, y responde: “En todas las sociedades debe haber una clase de reglas que son demasiado prácticas para ser apoyadas por las sanciones religiosas, demasiado gravosas para ser dejadas meramente a la buena voluntad y demasiado personalmente vitales para los individuos para que cualquier instancia abstracta pueda hacerlas cumplir” (Malinowski, 1985: 23, 83).

aceptación de *interdictos*, es decir, prohibiciones informales (Muchas veces de carácter mítico o religioso), aunque también en forma de códigos implícitos (costumbres), o bien formales (marco jurídico o códigos de ética), de la transgresión en todas sus formas.

Dentro de la realidad social, los actores interactúan y se comunican; esta transmisión de símbolos (gestos significantes) les permite establecer certezas, desconfianzas, vínculos y exclusiones, valores y también rupturas. Construyen además valores y normas, reglas formales que controlan la vida comunitaria y también códigos implícitos:

...la autoridad (formal) no constituye el único medio a través del cual los seres humanos pueden organizar las diarias actividades de un gran número de personas para que la sociedad exista [...] está también la costumbre que hace que grupos relativamente pequeños de gente produzcan reglas para sí mismos y viva más o menos adaptados a ellas [...] lo que llamaremos el contrato social implícito (Moore, 2007: 28-29).

Si entendemos la cultura como “la organización de significados, interiorizados en forma relativamente estable por los sujetos (individuales y colectivos) que los comparten y objetivados en formas simbólicas, todo en contextos históricamente específicos y socialmente estructurados, porque para nosotros, sociólogos y antropólogos, todos los hechos sociales se hallan inscritos en un determinado contexto espacio-temporal” (Giménez, 2002: 18-19), podemos definir los significados culturales como interpretaciones típicas, recurrentes y ampliamente compartidas por actores con experiencias de vida comunes. Como ha indicado Habermas (2002:21) El *saber implícito* o *saber de regla* se apoya en la comunidad significativa de un grupo social, una experiencia de segundo orden sustentada en un trasfondo de sentido que articula su forma de vida.

Estos significados culturales se agrupan en torno a un común denominador a nivel de código, es decir, un régimen de significación. Un régimen quiere decir un conjunto de reglas, una normatividad, y la forma de organizar el funcionamiento de algo (Collignon y Rodríguez, 2010: 262). Por lo tanto, el código es definido por las modernas disciplinas orientadas por la lingüística como un dispositivo que “informa y modela todos los sucesos

comprendidos dentro de las fronteras de su aplicación” (Goffman, 1975)²⁰, y esto implica que tiene como límite cierto ámbito de sentido, desde el cual es posible su comprensión y descodificación.

El uso de códigos implica una generalización a nivel de significado, es decir, una compleja orientación significativa que persiste a través de diferentes personas y situaciones, permitiéndoles compartir conclusiones idénticas o similares (Cfr. Luhmann, 1995: 46). La flexibilidad de las acciones que poseen los participantes de un grupo, se ven muchas veces orientadas por la inflexibilidad del código, esto reduce complejidad y permite la apreciación de una unidad cultural.

Los códigos morales generalmente se sustentan en un esquematismo binario correcto /incorrecto, fuerza / debilidad, etc. Para Luhmann, a todos estos códigos corresponden subcódigos que tienen propiedades opuestas, pero que pueden cumplir virtualmente las mismas funciones, no son tan rígidos como los códigos, y tienen muchas veces un valor situacional.

Los subcódigos siempre tienen tres características que se relacionan unas con otras, a saber:

- 1) Una concreción y dependencia mayor de las circunstancias,
- 2) Una capacidad menor para la legitimación social y por esto, también menor presentabilidad; y, por lo tanto,
- 3) para su funcionamiento dentro del sistema en circunstancias especiales, una dependencia de la sensibilidad, un conocimiento del medio ambiente, un conocimiento de la historia, de la confianza y de la desconfianza que no se puede compartir con el mundo exterior (Luhmann, 1995: 61).

Estos “subcódigos” que muchas veces cumplen funciones que no alcanzan los códigos sociales amplios y que tienen un marco de referencia específico, a partir del cual se juegan muchos registros de significación que orientan las definiciones de forma creativa y azarosa,

²⁰ Al respecto, Luhmann (1995: 46) define al código como “...una estructura que está en posición de buscar y atribuir un ítem complementario diferente a cualquier ítem dentro de su campo de referencia”.

y donde la universalidad de los códigos sociales deja paso a la discrecionalidad y los horizontes emocionales, son a los que llamaremos en este trabajo *códigos implícitos*.

Estos códigos no escritos, son ampliamente compartidos debido a múltiples realizaciones contingentes de prácticas comunes organizadas que se encuentran disponibles para los participantes de un grupo social como normas, tareas, problemas y reglas de interacción. De esta manera, la eficacia, la eficiencia, la efectividad, la inteligibilidad, la tipicidad, la uniformidad y la reproducibilidad de las actividades; lo cual engloba las propiedades racionales de las acciones, sólo pueden evaluarse, reconocerse, clasificarse y describirse al interior de los escenarios reales en que se llevan a cabo y no a través de reglas y normas generales (Garfinkel, 1976). Esto implica un giro pragmático, en el sentido en que los actores reconocen, usan, producen y comentan las propiedades de su acción de manera creativa.

De acuerdo con Giddens, los códigos de honor y la alta valoración de la sinceridad en las sociedades premodernas, ha cedido el paso a la lealtad que, a diferencia del honor, se sustenta en el afecto personal y a la autenticidad que basa la confianza en una constante y permanente autorevelación del otro, respecto de una actitud franca y bienintencionada (Giddens, 1994: 114-115). Esto no implica, sin embargo, que las personas renuncien a los códigos implícitos, sólo que estos ya no son inamovibles, sino constantemente redefinidos y resignificados en la interacción social; por lo tanto, no puede desconocerse la existencia de códigos internos, ya que sin ellos sería imposible hablar de injusticia.

1.4- El sentimiento de injusticia.

No hay nada innato o biológico en los seres humanos que no esté envuelto en influencias sociales, no existe nada en la naturaleza que permita una expresión automática del sentimiento de injusticia. Para que alguien se defina como víctima, es preciso que pueda apelar a la violación de una regla -explícita o implícita-, la cual se sitúa al interior de un ámbito finito de sentido.

Como hemos visto, son los individuos quienes crean los códigos morales, y éstos derivan de un contexto que muchas veces incluye también a otras sociedades. Los abusos y los agravios, son reconocidos como tales en relación con el contrato social implícito (Moore, 2007: 29), ya que éste permite considerar que se ha dañado o lesionado la dignidad o el valor de un ser humano; sólo entendiendo los códigos compartidos por un grupo social, lo cual refiere a su régimen de definición y significación, podemos comprender la injusticia y la violencia, debido a que el abuso y el exceso se sitúan en umbrales de tolerancia diferenciados y regulados.

1.4.1- Reglas implícitas y sentimiento de injusticia.

Cuando percibimos que han violado nuestras reglas, nos sentimos también violentados, ya que nos encontramos muy identificados con ellas, y esto puede provocar que nos encolericemos. En planos subjetivos, la percepción de que una regla es violada puede conducir a una atribución específica, en la cual la acción de otros se interpreta como producto de sus intenciones y no por algún factor externo. Este pensamiento primario destaca una causa única de violación a las reglas comunitarias: la intencionalidad. Las reglas comunitarias se manifiestan cognitivamente como imperativos morales (debería -no debería) que se elevan a nivel de normas y exigencias, por ello cuando una persona viola una regla -aunque ésta no se encuentre escrita- hay un enfado colectivo y exigencias de castigo.

La observación de las leyes legales y sociales nos induce a definir globalmente a los ofensores como criminales, pecadores y malvados [...] se suele decir de los individuos destructivos que tienen una vena violenta, una tendencia a hacer daño a los demás intencionadamente como medio deliberador de obtener lo que quieren o como expresión de la ira incontrolada [...] de este modo, la forma de tratar al ofensor se centra, por lo general en su control y disuasión. (Beck, 2003: 169, 201).

Por otro lado, si bien los sentimientos penosos pueden estar detrás de ciertas agresiones, no necesariamente conducen a la ira; lo cual ocurre con mayor frecuencia ante la violación de una regla “más a menudo implícita que explícita” (Beck, 2003: 156).

- Incidente
- Sensación de pérdida o amenaza
- Percepción de la violación de una regla
- Recuerdo de violaciones anteriores
- Percepción de culpabilidad atribuida
- Hostilidad

Tres reglas morales o códigos implícitos íntimamente asociados con la violencia son:

Regla de justicia =>	Regla de confianza	=> Regla de respeto.
----------------------	--------------------	----------------------

Estas reglas normalmente no son conscientes, debido a la actitud natural, sino que se manifiestan ante acciones disruptivas, es decir, se evidencian cuando alguien las transgrede. La violación de las tres reglas expuestas, ocasiona dolor psíquico, puesto que lastima la imagen social de las víctimas, degradando, humillando y rechazando, o bien controlando, insultando o decepcionando. Estas experiencias subjetivas indudablemente generan frustración, pero ésta no conduce necesariamente a la violencia, ya que la reacción puede generar sensación de exclusión, tristeza, petición de ayuda o bien enfado. Éste último puede convertirse en agresión después de una evaluación rápida de la situación: la posibilidad de repeler al agresor (individual o colectivo) sin sufrir daños mayores.

Es por esta razón que a Beck (2003) le resulta sumamente interesante que las peleas se forjen en la mente de los individuos antes de convertirse en agresión verbal o física; ello se debe a la posibilidad humana de tener una pausa hermenéutica entre su impulso y su acción, e incluso reorientar el impulso de agresión. Aún así, es indudable que la hostilidad se manifiesta corporalmente: “su cortante tono de voz, la tensión de sus músculos faciales, su mirada penetrante, sus puños apretados y su rígida postura” (Beck, 2003: 154). En otras palabras, antes de que una percepción o un sentimiento se convierta en agresión, es preciso que rebase varios niveles, es decir que escale:

Sistema de ataque			
Cognitivo	=>	Afectivo	=> Motivación => Comportamiento

La reacción frente a la percepción de que se ha violado una regla, se encuentra socialmente situada; por ejemplo, si quien ha cometido la transgresión tiene un poder mayor, la amenaza de castigo y de represalia inhibe la reacción violenta, en ocasiones incluso puede llevar al sometimiento -el cual reduce la amenaza y la ansiedad- y a la aceptación de la asimetría, por ello no puede pensarse que el sufrimiento baste -aunque está presente como denominador común- para que un sentimiento de injusticia se traduzca en violencia.

La identificación que una persona tenga de su grupo y sus niveles de sensibilidad o hipersensibilidad, tiene una estrecha relación con la forma en que interpreta las violaciones a ciertas reglas implícitas: mientras para algunos la violación de reglas es inaceptable, para otros es totalmente permisible y justa; esta dinámica es variable según la situación dada.

Por otra parte, los intercambios simbólicos entre los diferentes grupos sociales no sólo son diferentes, también pueden ser asimétricos, dado que ciertos grupos dominantes de la sociedad poseen un privilegio de asimetría que les permite imponer sus significados a otros grupos (Giménez, 2003: 3).

1.4.2- Violencia simbólica.

La superioridad de ciertos códigos morales en relación con otros es muchas veces el resultado de una circulación de formas simbólicas, a partir de poderosos medios de imposición de legitimidad, como la escuela, por ejemplo. Esta violencia simbólica (Bourdieu, 2000), se define como la imposición de una visión del mundo, inculcada como legítima a través de categorías específicas de percepción. Al hablar de violencia simbólica Bourdieu se refiere a la forma en que los dominados aceptan e interiorizan la legitimidad de su dominación, y la justicia de un orden asimétrico (Bourdieu-Wacquant, 1992: 167). Para

lograr esto, no se requiere la fuerza física, sino la dominación simbólica que busca el consenso de quienes son desposeídos de los bienes sociales.

Esta dominación simbólica tiene una estrecha relación con la *disciplina*, entendida como un método y una tecnología capaz de dominar al cuerpo y convertirlo en obediente y útil (Garland, 1999: 175). Al convertir al cuerpo en objeto del poder, se pretende la dominación sin necesidad de la violencia física; y las instituciones al servicio de este control y disciplina corporal son: los ejércitos, los monasterios, los hospitales y los centros escolares. Para que esta disciplina se ejerza es conveniente lograr una disminución drástica de la resistencia que los individuos realizan como desobediencia. Este control se consigue mediante la conformidad: un método correctivo y no punitivo de “normalización” (Garland, 1999: 176). La disciplina requiere, por lo tanto, un grado mínimo de control que no se concentra en el cuerpo, sino también en cada gesto y en cada movimiento; en muchas ocasiones las relaciones de poder se vuelven automáticas al ser una distribución de posiciones insertas en un aparato arquitectónico de poder y dominación.

Sin embargo, todo intento de dominación siempre encuentra resistencia, y muchos grupos sociales pueden desconocer este orden, cuestionarlo y confrontarlo, construir otros valores y sistemas de creencias, además de otras jerarquías de legitimidad. En este sentido, las luchas simbólicas son constantes en la interacción social, y ello implica muchas veces un cambio constante en los equilibrios de fuerza y poder.

1.4.3- Fuerza y poder.

El poder funciona por medio de los individuos, y no necesariamente contra ellos; constituye a quienes están inmersos en una determinada red de poder y éstos son además su vehículo. Los individuos se encuentran en diferentes situaciones respecto del poder: en ocasiones pueden someterse a él, y en otras ejercerlo. Esto significa que no sólo son blancos inertes del poder, sino partes elementales de su articulación (Foucault citado en Garland, 1999: 168). Además, el poder siempre se relaciona con el saber, ya que debe haber un grado de conocimiento respecto de aquel sobre quien se ejerce: su fuerza, posible reacción, fortaleza

y debilidades. En numerosas ocasiones esta dualidad saber-poder se encarna en los cuerpos de quienes participan en una determinada red de poder (Foucault, 1992).

El concepto de poder es muy complejo y es difícil llegar a un acuerdo sobre sus diferentes significados, pero de acuerdo con Luhmann (1995) puede decirse que el poder es diferente de la coerción física y se trata de algo específico y concreto. El poder resulta y se mantiene a pesar de las resistencias y su eficacia es mayor cuando permanece en condiciones que permitirían a los involucrados en la red de poder tomar alternativas diferentes. Esto quiere decir que entre mayor sea la libertad de los participantes para elegir otros caminos y pese a eso mantengan intacta la red de poder, puede hablarse de una dominación eficaz.

La violencia tiene además la capacidad de generar el ordenamiento asimétrico de las propiedades relativas, lo que es esencial para la formación de poder (Luhmann, 1995: 92). Los ordenamientos de poder se forman gracias a la violencia, pero después ya no es necesario recurrir a ella para mantenerlo, esto es posible a través de complejos procesos simbólicos y exigencias culturales que dan estabilidad a las redes de poder y la relativa permanencia de las asimetrías, lo cual se vincula fuertemente con la violencia simbólica tratada más arriba.

Sabemos, por otro lado, que la violencia generalmente es definida como el abuso de poder o el uso innecesario de la fuerza, y estos límites presuponen un ámbito de sentido a partir del cual se define el exceso y el abuso. El abuso de la fuerza o el exceso de poder, son definidos socio-históricamente a partir del horizonte cultural y el contrato social implícito construido por diferentes grupos sociales. Recordemos que la elasticidad de los seres humanos para soportar agravios y vejaciones es muy alta, muchas veces reforzada por la percepción de que tales actos son realmente justos y merecidos.

Por tal razón, es tarea del investigador social analizar cuidadosamente la forma como los actores han definido el exceso de fuerza y poder; y tales límites dependen de la definición de diferentes situaciones y de las consecuencias reales que resultan de ésta, por lo tanto, no es el observador quien define lo que es o no violencia (en cuanto exceso) sino los

participantes mismos, sin olvidar que todas estas definiciones y significaciones provienen de las instancias de socialización primaria de los individuos, una de las cuales -y de gran importancia- es indudablemente la familia.

1.4.4- La familia.

La familia, como contexto socializador inicial, propone al sujeto modelos y condiciones de vida, además de habilidades sociales y estrategias asertivas para la resolución de conflictos. Por ello una familia violenta, indudablemente generará imposición de normas, coerción y castigos físicos -si es autoritaria- o bien ausencia de límites, escaso control y comunicación -si es exageradamente permisiva- (Serrano, 2007; Melero, 1993).

Ambos modelos se constituyen como herramientas cognitivas que los niños, y posteriormente los jóvenes, implementarán en sus relaciones sociales fuera y dentro de los centros escolares. Es conveniente, por lo tanto, tomar en cuenta las etapas de desarrollo físico y mental de los individuos, su situación socioeconómica y también el conjunto de sus relaciones escolares, familiares, grupales; es decir, vincular los procesos psicológicos de los seres humanos con su entorno y las problemáticas sociales que se les presentan.

En relación con los procesos de socialización, se ha demostrado que muchos jóvenes agresivos provienen de familias donde los padres tienen pocos lazos afectivos y de respeto, ofendiéndose, humillándose e incluso golpeándose con frecuencia, situación que influye notablemente en sus hijos, generando bajos niveles de inhibición y un débil sentimiento de culpa frente al sufrimiento de los demás. Se ha documentado que es muy probable que los niños agresivos y afirmativos hayan sido disciplinados de manera punitiva por sus madres, pero con bajas demandas; también sufren amenazas por parte de sus padres y en general provienen de hogares en los que sus padres manifiestan poca conformidad con su vida laboral, personal, y además manifiestan una falta mutua de respeto.

Los niños y jóvenes no agresivos en cambio, provienen de hogares donde se les trata de forma afectiva, pero con límites y controles firmes, aprendiendo criterios de conformidad

social y seguimiento de normas, además de habilidades sociales diversas para la resolución de conflictos (Cf. Melero, 1993).

Esta dinámica de aprendizaje demuestra que las experiencias familiares tempranas de los niños influyen en su ulterior comportamiento agresivo; entre estas experiencias se encuentra la ocupación de los padres, las actitudes afectivas entre los padres y en relación con los hijos, los modelos paternos y maternos de disciplina y el grado de cooperación, consenso y comunicación familiar. Este contexto proporciona *modelos de cognición internalizada* (Eron, 1987) que pueden ser, por una parte, resultado de deficiencias en la adquisición de habilidades sociales para resolver conflictos más allá de la agresión (Shure y Spivack, 1987) y por otra parte, el resultado de un sistema de creencias que legitiman la violencia, por ejemplo la idea de que *la víctima se merece el castigo* y que *toda agresión se justifica frente a la provocación*.

La transmisión generacional de la conducta agresiva ha sido también consecuencia de esta línea de pensamiento. Según esta perspectiva, aquellos niños que han sido víctimas o testigos de agresiones intrafamiliares serán muy propensos a reproducir prácticas agresivas contra otros y contra sí mismos (Beck, 2003: 48). También los estudios sobre la elaboración temprana de representaciones cognitivas, (Eron, 1987) plantean que los niños agresivos realizan una atribución hostil del entorno social, considerándolo amenazante y provocador, manifestando peculiaridades cognitivas que influirán notablemente en su conducta posterior²¹.

De este modo, los infantes agresivos anuncian conductas antisociales y agresivas en los futuros jóvenes y adultos (Eron, 1987), por lo cual puede plantearse la existencia de una organización central de factores (destacando la atribución hostil y el etiquetamiento) que mantienen en estado latente a la agresión como instancia central en el repertorio de respuestas frente al conflicto, y además con un carácter progresivo.

²¹ Esto es verdaderamente preocupante en México, pues según una encuesta levantada en el año 2000, donde participaron cuatro millones de niños y niñas de entre 6 y 17 años, entre el grupo 10-13 años el 12% (ámbito rural) y 9% (ámbito urbano) eran tratados con violencia en su familia, y 15% (ámbito rural) y 12% (ámbito urbano) eran tratados con violencia en sus escuelas (Informe Nacional sobre Violencia y Salud 2006, citado en Nateras, 2010: 239).

1.5- Enfoques psicosociales sobre la violencia.

La pertenencia a una familia o grupo violento, redefine la construcción identitaria de los actores, a través de la categorización que agrupa, clasifica y asimila, pero también de la discriminación que divide y separa, o bien confronta; creando una reducción duradera de las inhibiciones frente a la acción de agredir a “los otros”. No es necesario que un joven esté “trastornado” para comprender que en los diversos contextos violentos en que se desenvuelve, será mediante el uso de la violencia y el seguimiento de reglas intrínsecas como logrará la adaptación.

Al respecto, los resultados europeos muestran una tendencia elevada a realizar agresión escolar en los niños que sufren maltrato en sus hogares. Estos niños son golpeados y humillados muchas veces por causas que no pueden controlar como *orinarse accidentalmente en la cama, no tener hambre cuando los adultos deciden que hay que comer, derramar una bebida, caerse y lastimarse o ponerse la ropa al revés* (Ortega, 2008); careciendo también del respeto por parte de su familia.

Estos jóvenes muchas veces sólo obtienen atención, prestigio y respeto mediante el hostigamiento de sus pares, especialmente en sus escenarios de juego, convivencia y estudio. Esto concluye generalmente en la formación de nuevas formas de integración mediante un orden informal con reglas y recursos en disputa, diferentes de los institucionales, y también diferentes medios de asignación de prestigio y poder: el orden implícito de la violencia.

Por ello, diversos programas de prevención han prestado especial atención a la familia, destacando las visitas domiciliarias a familias en riesgo (Abad y Gómez, 2008). Estas visitas se realizan cuando los niños del hogar tienen entre cero y tres años de edad, la intención es prevenir la aparición de violencia en los jóvenes, evitando que sus circunstancias familiares, propicien una excesiva disciplina o un alto grado de permisividad que facilite la victimización o agresión a futuro. Este proyecto, inexistente aún en nuestro país, pretende romper con la transmisión ecológica de la violencia, rompiendo patrones de

relación disfuncional en las nuevas generaciones a través de un exhaustivo monitoreo de la crianza.

El enfoque central de las visitas domiciliarias consiste en : la interacción entre los padres y los hijos, la relación de los padres entre sí, y la salud biológica y psicológica de los niños; construyendo redes de apoyo y estableciendo actividades adecuadas al desarrollo social de los niños. Esto implica la transmisión de información y habilidades asertivas a los padres, para reaccionar a la conducta de sus hijos, ampliando la comunicación y negociando las normas domésticas; además de una disciplina no punitiva y la asignación de recompensas para favorecer actitudes prosociales.

Esta estrategia de intervención tiene como sustento el conocimiento de por lo menos dos enfoques psicosociales que han tenido una fuerte influencia en los estudios sobre violencia, destacando para los fines de nuestra investigación el enfoque conductista-ambiental y las teorías psicosociales sobre el aprendizaje social.

1.5.1- El enfoque conductista-ambientalista.

Desde el enfoque ambientalista, la ira y el enojo generados por determinadas señales en el ambiente, pueden traducirse en respuestas agresivas desinhibidas. Estos estallidos son resultado de interpretaciones (sobre diferentes situaciones) que pueden ser erróneas o justificadas (Berkowitz y Lepage, 1967) y también de características específicas de personalidad.

Según este enfoque, la ira y el enojo surgen de la frustración resultante de la confrontación entre la expectativa sobre las acciones de los demás y la acción real. Al respecto, Dollard (1993) ha mostrado que existe una fuerte correlación entre la frustración experimentada y el deseo de dañar a otros, lo cual daría lugar a la clasificación de la violencia como resultado de una frustración previa. Según el autor, para que la frustración se presente son precisas

algunas condiciones: la expectativa que tiene un individuo de realizar ciertas acciones (o que alguien más las realice) y los impedimentos posteriores para que esto se lleve a cabo.

Sin embargo, la frustración es únicamente una instigación a la agresión, y la fuerza relativa de la instigación y las inhibiciones con que cuenta el individuo son las que determinaran la escalada de la percepción al acto agresivo. En resumen, el acto agresivo sería el resultado de una fuerte frustración y una escasa moderación y represión de respuestas agresivas aprendidas durante el proceso temprano de socialización.

Pero, la frustración puede no conducir a la violencia, sino a la evitación de problemas, la indiferencia y la depresión. El hecho de que la respuesta generalizada sea la agresión hostil, depende de la interpretación negativa de la frustración, es decir, que ésta es interpretada como ilegítima e injustificada (Silberman y Ramos, 2000: 54-55). Es conveniente considerar los factores sociales que influyen en la interpretación de una frustración como injusta e ilegítima, y su relación con acciones de violencia.

1.5.2- Teoría del aprendizaje social.

Bandura (1961) indica que la reacción agresiva es resultado de modelos adquiridos por experiencias directas e indirectas (familia, grupo, medios de comunicación). Este aprendizaje social de la violencia, se transmite intergeneracionalmente por medio de recompensas tangibles e intangibles, tales como la aprobación de los adultos, la reducción o el incremento de actos agresivos en contra y diversas autorecompensas. Dicho aprendizaje no necesariamente se manifiesta en actos agresivos, puede permanecer latente hasta que algo instigue su irrupción, pero en el momento en que se presenta la violencia, esta requiere reforzadores para su continuidad, estos pueden ser positivos -como la obtención de bienes materiales o simbólicos- y negativos -como evitar o detener un daño (Beck, 2003: 53).

- El reforzamiento positivo se sustenta en modelos presenciales (adultos) o no presenciales (filmicos), y en relación con las respuestas agresivas, éstas pueden ser distintas de las originalmente aprendidas, dadas ciertas situaciones (Bandura, Ross y

Ross, 1961). La gratificación de la conducta agresiva conduce a su instauración como instancia privilegiada de resolución de conflictos, con una fijación latente y duradera.

- El reforzamiento negativo se sustenta en la administración de castigos verbales o físicos que generan inhibiciones duraderas en la agresión si son bien aplicados; en cambio los modelos altamente punitivos producen mecanismos de externalización.

La permanencia de las agresiones como mecanismos de resolución de conflictos, puede basarse también en una gratificación diferencial, sustentada en la creencia de que la violencia es justa. Esta forma reactiva de la agresión puede convertirse en violencia instrumental, si logra constituirse como medio eficaz para la obtención de objetivos: la violencia investida de justicia genera la idea de que el agresor -el otro- provoca y merece la violencia. Este aprendizaje social comienza en la temprana infancia y tiene como entorno inmediato a la familia.

1.6- Supuestos efectos de la violencia en centros escolares.

1.6.1- Efectos en quien recibe el maltrato.

Los efectos de la violencia escolar en el mediano y largo plazo transcurren en dos direcciones: En relación con las víctimas, una encuesta realizada por Kidscape a 1044 adultos, de los cuales 828 habían sido hostigados en la escuela, mostró que cerca de 350 habían dejado de estudiar a los 16 años o antes mencionando el acoso como razón principal (Elliot, 2008: 425). Las formas del acoso resultaban de tal gravedad, que sólo un rígido código de silencio había impedido destacar la magnitud del problema.

...leer y escuchar los tipos de acoso físico mencionados fue nauseabundo: huesos rotos, lesiones internas, cicatrices, operaciones para extraer testículos y riñones dañados, puñaladas, pérdidas de la vista en un ojo, fuertes golpizas, ser colgados de cabeza en inodoros casi hasta ahogarse, ser arrojados de acantilados, ser lanzados al agua, ser

empujados a la calle entre el tráfico, objetos insertados en diferentes orificios, etc. El catalogo de lesiones era de horror (Elliot, 2008:432).

De acuerdo con la encuesta de Kidscape y Childline (ambas agencias especializadas en ayudar y guiar a las víctimas de maltrato escolar), realizada en 1984 a 4000 niños de entre 5 y 16 años de edad, concluyó en que el 68% había sido víctima de maltrato, el 38% lo había sido en más de una ocasión, y un preocupante 0.5% había intentado suicidarse o abandonar la escuela debido a la situación de maltrato.

El sufrimiento de las víctimas, testigos y agresores, puede legitimarse al considerarse como algo natural e inevitable. Esta naturalización de la injusticia y la desigualdad se convierte en la anestesia moral y psicológica (Moore, 2007: 435) que posibilita la instauración de un código de silencio. Cuando un modelo de asimetría ha funcionado durante un largo periodo de tiempo, es indudable que el hecho de que los involucrados no tengan la posibilidad de conocer algo distinto, aminore la frustración percibida como negativa, y fortalezca la frustración positiva, es decir, la creencia en que es justa; y esto aplica tanto a los agresores como a los agredidos

Esta naturalización complica la conciencia de ser víctima, y la consideración de la asimetría y el daño algo merecido, ya que según la ONU “la víctima es aquella persona que ha sufrido un perjuicio, entendiéndose por ello una lesión física o mental, sufrimiento emocional, pérdida o daño material, o un menoscabo importante en sus derechos, como consecuencia de una acción u omisión que constituya un delito con arreglo a la legislación nacional o el derecho internacional, o bien sea un acto de abuso de los poderes públicos”. La conciencia de ser víctima, implica la noción de que existen reglas, aunque no estén escritas, que son quebrantadas.

La encuesta anterior permitió ver que la violencia sufrida durante la etapa escolar, había tenido repercusiones importantes en la vida de las personas. Además de evidenciar que el problema era de larga data, ya que el entrevistado de mayor edad tenía más de ochenta años. La violencia escolar ha afectado a las personas durante generaciones, pero sólo recientemente se ha atendido como una problemática, debido al silencio de las víctimas.

1.6.2- Efectos en quien ejerce el maltrato.

En relación con los agresores, una encuesta de Kidscape a delincuentes ingleses jóvenes en 2008, respecto de su conducta durante la etapa escolar mostró que el 62% de los entrevistados había sido acosador en la escuela, el 23% había participado como testigo de los hostigamientos y el 15% había sido víctima de acoso para después convertirse en acosador. Según la misma encuesta, existe una correlación importante entre ser participante en acosos durante la etapa escolar y proseguir en el camino delictivo. De la entrevista realizada a 79 reclusos juveniles, el 100% había participado en actos de hostigamiento escolar. El 92% participó en hostigamientos escolares y continuó cometiendo delitos, “un recluso dijo que las jerarquías en la escuela lo preparan a uno para la vida real”.

Por su parte, Dan Olweus encontró que los niños agresores tenían dos veces más probabilidades de ser encarcelados por delitos en el largo plazo que sus compañeros y cuatro veces más probabilidades de ser delincuentes repetitivos. La mayoría de los encarcelamientos fueron por agresión y violencia, y a menudo involucraban consumo de alcohol (Elliot, 2008:444).

La socióloga Lee Robins (1978) encontró en un seguimiento de treinta años, que los niños con conductas violentas y antisociales tenían más posibilidades de seguir comportándose agresivamente y Eron (1987) en un seguimiento de 22 años encontró resultados muy similares. Un análisis de 16 estudios longitudinales más breves de niños agresivos con seguimiento en varios periodos de dos a dieciocho años también concluyó que aproximadamente uno de cada cuatro llega a ser un adulto agresivo (Pearce, 2008). Una encuesta realizada por Kidscape a delincuentes jóvenes, respecto de su conducta durante la etapa escolar mostró que el 62% de los entrevistados había sido acosador en la escuela, el 23% había participado como testigo de los hostigamientos y el 15% había sido víctima de acoso para después convertirse en acosador.

Se deduce de lo anterior que la consumación de agresiones en los centros escolares, sin sanciones ni control, pueden desembocar en jóvenes sin respeto a la autoridad y con

tendencia a delinquir. Del mismo modo, los problemas de atención e interrelación que tiene un maltratador al interior del centro escolar, muestra mayor tendencia a ser delincuente en etapas posteriores (Loeber y Farrington, 1998; Roesch, 2007).

Estos supuestos efectos de la violencia escolar provienen de una sobredeterminación psicologizante de la conducta humana, que no repara en los constantes cambios identitarios a los que están expuestos los seres humanos a lo largo de sus vidas. Y tal continuidad no se explica únicamente por un limitado repertorio de respuestas frente a los conflictos, sino por medio de un horizonte simbólico que privilegia a la violencia como una cuestión de honor, de justicia y de reconocimiento social, lo cual permite su continuidad.

Consideraciones finales del capítulo.

Por ahora podemos decir en conclusión que la violencia antes de serlo, pasa por momentos psíquicos complejos, donde la percepción avanza a través de conexiones neuronales, esquemas de experiencias previas, evaluación, sentimiento de injusticia y, en ocasiones, ira y agresión hostil. Pero estos sentimientos y emociones no se convierten en violencia siempre, pueden también manifestarse como tristeza, indiferencia o como la sensación de que la acción recibida es “justa y merecida”, y el sentimiento de injusticia depende de límites socio-históricos, y también de un horizonte cultural que permite la comunidad de significados culturales (ampliamente compartidos), y de una serie de códigos (regímenes de significación) implícitos, que guían las definiciones, significaciones y acciones de los individuos.

Por último, la violencia no es una cualidad de las prácticas, sino la descalificación culturalmente construida de ciertas acciones, mediante límites ampliamente compartidos que determinan el exceso de poder y el abuso de la fuerza.

Por ello, un acercamiento metodológico que utilizamos en el trabajo de campo²² para comprender el complejo fenómeno de la violencia es la revisión de los motivos, ya que los actores sociales pueden apelar a referentes específicos que motivan sus acciones, pero muchas veces estos son solamente motivos *para*, los cuales implican fines y objetivos a lograr; sin tener en cuenta los motivos *porque*, los cuales son identificables a partir de diferentes dimensiones psicológicas y sociales: *Antecedentes, ambiente social y predisposiciones psíquicas del actor*.

Por ejemplo: si el motivo de un asesinato es robar dinero, ese puede considerarse un motivo *para*; en cambio, el hecho de que el asesino haya sido motivado a cometer ese acto tiene que ver quizá con que creció en tal o cual ambiente, con tales y cuales experiencias infantiles y juveniles, es decir, una serie de experiencias pasadas que le motivan a satisfacer la necesidad de obtener dinero a través del asesinato; este conjunto de experiencias serían los motivos *porque* (Schütz, 1995).

Capítulo II. La violencia escolar.

2.1- La “novedad” de la violencia escolar.

La globalización cultural, consiste en el intercambio de creencias, valores y estilos de vida , exacerbados por las nuevas tecnologías y objeto de recepciones múltiples (Berger, 2002; Tomlinson, 2001). Este intercambio permite el contraste entre horizontes culturales, posibilitando el cuestionamiento de modelos tradicionales tales como la familia nuclear, la sociedad de clases, la división sexista, la exclusión social, los modelos educativos tradicionales y el autoritarismo de los profesores al interior de los centros escolares, entre otros.

²² Capítulo 3.

Este despliegue de los medios técnicos, transforma la producción y transmisión de mensajes, además de las formas de vida de los individuos -al permitirles experimentar hechos distantes espacial y temporalmente- (Tomlinson, 2001), estimulando distintos modos de acción y respuesta, y también nuevas formas de acción individual y colectiva (Thompson, 2002). Esta eliminación aparente de las fronteras espacio-temporales, ha permitido también el rechazo de prácticas cotidianas antiguas y generalizadas: la violencia doméstica, la violencia laboral y la violencia al interior de los centros escolares; facilitando su clasificación como problemáticas jurídico-penales, sociopolíticas, económicas, de derechos humanos y de salud pública.

Es importante señalar que no asistimos a la era de la violencia escolar, ya que no se trata de algo nuevo; sino a la era de la *consciencia* de la violencia escolar. El que se perciba como novedad, responde a la desnaturalización de una violencia recurrente desde mucho tiempo atrás, en los centros escolares (Elliot, 2008: 442; Sabucedo y Sanmartín, 2007: 15). Los medios de comunicación masivos²³ participan en esta desnaturalización al informar, ilustrar y comentar acontecimientos de agresiones en las aulas y pasillos escolares: peleas entre compañeros, exhibición de casos esporádicos de suicidas adolescentes con aparentes problemas escolares, profesores amenazados por los padres de alumnos, etcétera; generando altos niveles de morbosa expectación, dada la espectacularidad con que se trata el tema.

Este despliegue informativo da lugar a un pánico moral resultante del *efecto de realidad* que crean los medios de comunicación, al tratar la violencia escolar como una “nueva epidemia altamente contagiosa”, contraída y difuminada por adolescentes inconteniblemente violentos. Las consecuencias de este *tratamiento epidemiológico*, son modelos explicativos que pretenden encontrar las causas y a los responsables de la “propagación”, con el fin de contener los efectos. Muchas veces esta influencia mediática

²³ Son masivos y no “de masas”, en el sentido en que se dirigen a una pluralidad de receptores; y no a un número dado de individuos; además, el término masa sugiere multitudes indiferenciadas e inertes, lo cual oscurece el hecho de que los individuos se sitúan dentro de contextos sociohistóricos específicos (Cfr. Thompson, 2002: 318).

genera prejuicios ideológicos, al seleccionar imágenes y noticias de violencia escolar propias de escuelas marginales habitadas por jóvenes de escasos recursos, motivando el desprecio y temor hacia dichos centros escolares y a sus alumnos (Suárez, 2010: 100).

2.1.1- Violencia en los centros escolares.

La violencia adquiere diferentes formas, y éstas se encuentran definidas por el escenario específico en que se presentan; también es al interior de estos escenarios, y no en abstracto, donde se define y da significado a ciertas prácticas como violentas e inaceptables. Si bien es cierto que las agresiones, humillaciones, abusos e injusticia son realizados en prácticamente todos los escenarios de la vida social, la violencia adquiere formas definidas de acuerdo con un contexto particular: el centro escolar. Esta violencia tiene muchos rostros: acoso, maltrato físico y psicológico, amenazas, intimidación, etc. destacando un orden asimétrico entre los alumnos, y convirtiendo a la violencia en un fenómeno cotidiano en las escuelas de la ciudad de México, como parte de la convivencia escolar y como elemento importante en la construcción identitaria de los alumnos en cuanto mujeres y hombres.

El centro escolar no es únicamente una estructura arquitectónica con salones y patios, habitada por alumnos dispuestos a participar en dinámicas de enseñanza-aprendizaje; ni tampoco un microcosmos puramente escolar. En su interior conviven jóvenes socializados de muy diversas formas, con distintos comportamientos, capacidades y objetivos; constituyéndolo como un escenario de relaciones sociales más amplias.

Este escenario escolar enmarca, además, relaciones de discriminación, de poder y de violencia entre alumnos y profesores, prefectos y directivos; siendo los alumnos quienes carecen en mayor medida de canales de comunicación que les permitan expresar sus problemáticas y sus opiniones sobre los procesos disciplinarios, conflictivos y violentos que viven día con día. Es preciso, sin embargo, distinguir la indisciplina y otros tipos de conflictividad inherentes a las relaciones escolares, de la violencia.

2.1.2- Indisciplina y violencia.

Como indica San Fabián (2000) “No podemos entender las conductas de indisciplina en abstracto, sino que es necesario hablar de un conjunto de acciones dentro de un sistema complejo como es la escuela”. La indisciplina tiene que ver con acciones “suaves” e inevitables en la convivencia escolar, tales como bromas, ruido y desobediencia.

Sin embargo, las reglas y normas escolares son frecuentemente redefinidas por los maestros y alumnos; tanto el reglamento como la noción de indisciplina son puestos a prueba, actualizados subjetivamente y resignificados en cada situación concreta. Además, los regañones, las correcciones y las sanciones son redefinidas creativamente, debido a que los procesos de disciplina-indisciplina no se sustentan exclusivamente en los reglamentos formales, sino también en una regulación interna entre profesores y alumnos (Saucedo, 2004: 43-48).

Al respecto, Corona Gómez (2004) ha elaborado un listado con las acciones cometidas por alumnos que son clasificadas como de mala conducta o de indisciplina, entre las cuales destacan: Alterar el orden del grupo, desobedecer, falta de respeto a los profesores, falta de respeto a compañeros, peleas, objetos prohibidos, juego inadecuado y peligroso, retardos, no trabaja en clase, no entra a clase, se sale de clase, no trae material de trabajo, uniforme incompleto, bajo aprovechamiento escolar, etc.

Todas estas faltas sin embargo, se vinculan con un dinamismo específico y diverso en las escuelas secundarias de nuestro país. El mismo comportamiento puede ser o no considerado indisciplina dependiendo de quien evalúa, en qué momento ocurre, ante quiénes ocurre, el estado de ánimo del profesor, la relación afectiva con el alumno, las formas de interpretación de un acto, y los conflictos entre maestros y directivos (Furlán, Saucedo y Lara, 2004).

Esta dinámica conlleva que muchas reglas formales -estipuladas en el reglamento- produzcan extrañamiento y no sean aceptadas, ya que la mayor parte de las relaciones

interpersonales al interior del centro escolar se regulan por marcos implícitos distintos a los códigos formales de la institución.

De acuerdo con lo anterior puede hablarse de diversos niveles de conflictividad al interior de los centros escolares:

...algunos otros autores distinguen –más operativamente cinco manifestaciones de violencia particularmente relevantes: (1) vandalismo [contra las pertenencias de la escuela], (2) disruptividad (contra las tareas escolares), (3) indisciplina [contra las normas], (4) criminalidad [actos que tienen consecuencias penales], y (4) violencia interpersonal [entre estudiantes, profesores, etc.] (Rodríguez, 2011: 4).

La violencia escolar es, sin embargo, distinta de la indisciplina²⁴, ya que abarca violencia física (golpes, puñetazos, patadas) y violencia verbal (amenazas, burlas, apodos, rumores, etc.), pero también, siguiendo nuestra definición de violencia: exclusión social: cuando una persona es deliberadamente ignorada con la finalidad de causarle daño (Wolke, Woods, Bloomfield y Karstad, 2000); además puede presentarse también violencia sexual (tocamientos no consentidos, relaciones sexuales forzadas, etc.). Formas diferentes de violencia que puede manifestarse entre pares, pero también entre maestros y alumnos, entre directivos y alumnos, entre directivos y profesores, etc. Hay una violencia que se ejerce entre estudiantes, entre profesores y estudiantes, contra la escuela y también entre prefectos y estudiantes.

En relación con la violencia mencionada, los alumnos son capaces también de construir regulaciones específicas, para vincularse entre pares. Esta regulación presupone un ámbito finito de sentido, a partir del cual los jóvenes definen y dan significado a lo que los adultos llaman “violencia”. De este modo, reinterpretan cada situación, le asignan valor, la modulan, y reconocen los excesos de fuerza y poder en juego, desde un régimen interno y ampliamente compartido de significación. Esta reinterpretación de los jóvenes alumnos

²⁴ “(en) la multiplicación de las violencias que implican a toda la comunidad escolar; los maestros, los alumnos y las autoridades. Es la indisciplina la que más se ha tratado, atendido e investigado; sin embargo, parece ser que ahora está resultando un asunto menor, en comparación con las violencias manifestadas” (Nateras, 2010: 241).

generalmente choca con las expectativas de profesores y directivos creando una fractura significativa.

2.1.3- Fractura en las relaciones sociales al interior del centro escolar.

El punto de vista de los alumnos y los profesores es divergente, ya que parten de un ámbito de sentido distinto: los profesores en general hablan de un alumno ideal, tranquilo, atento, participativo y receptivo a las clases. Muchos jóvenes, en cambio, ven en las clases un espacio de aburrimiento y cometen actos considerados de mala conducta o indisciplina, debido a su desinterés por los conocimientos transmitidos.

Los profesores tienden a dar razones diversas sobre tales acciones, aludiendo a los orígenes familiares de quienes los ejecutan (un solo progenitor, familias disfuncionales, etc.), a su incapacidad intelectual para cubrir los requerimientos escolares (burros, flojos, tarados, etc.), a su etapa vital (adolescentes, pubertos, chamacos) y a la ubicación de la escuela (barrio peligroso, colonia marginal, etc.). Y sólo en escasas ocasiones consideran a la escuela como un propiciador de relaciones de indisciplina.

El planteamiento de los profesores sobre un alumno antiestudio con características específicas: por ejemplo, que se burla de los maestros, es apático en las clases, no cumple con la escuela, molesta a sus compañeros, y percibe la escuela como un tránsito inútil, manifestándose ansioso por incorporarse al mundo laboral; o bien un alumno pro-escuela: atento, disciplinado, quieto, receptivo, cumplido; establece dos grandes modelos ideales, que pocas veces -o quizá nunca- resultan del diálogo con los estudiantes, de darles voz y escucharlos. Por dicha razón, la pregunta sobre los jóvenes, es también la pregunta sobre sus marcos de significación y lo que tienen que decirnos sobre su vivencia al interior de los centros escolares, además de su percepción del conflicto y la violencia.

En relación con el análisis de la violencia interpersonal en las escuelas, podemos hablar de cuatro grandes abordajes: el individualista, el racionalista, el normativista y el creativo:

2.2- *La respuesta individualista.*

La indisciplina y la violencia escolar, han sido entendidas durante mucho tiempo como acciones realizadas por individuos específicos, con características singulares que les predisponen a la agresión, o bien a ser víctimas insalvables. De acuerdo con esta línea de pensamiento, existen agresores potenciales y víctimas crónicas bien definidas:

El abusador es alguien responsable de una tiranía premeditada, continua, malévola y despreciable. La víctima es el extremo que la recibe, repetidamente, indefensa y típicamente sin ningún protector (Jones, 2008: 81).

De los agresores potenciales se dice que desde muy pequeños presentan graves problemas de conducta, son agresivos, roban cosas, mienten y consumen drogas; lo cual, se afirma, predice futuras formas graves de delincuencia (Roesch, 2007); también se dice que tienen poca empatía hacia los demás, son egocéntricos para algunas cosas, y para otras tienen una muy baja autoestima; tienen además una descontrolada impulsividad y son incapaces de controlar su agresividad (Olweus, 2001; Whitney y Smith, 1993; Serrano, 2007). Los agresores, en conclusión, son víctimas de un razonamiento moral primitivo, sustentado en un sistema de pensamiento interno que produce distorsión cognitiva (Beck, 2003), provocando una generalizada predisposición negativa hacia los demás y una positiva hacia sí mismos.

En ese sentido, se han elaborado discursos sobre los “trastornos” del maltratador: trastornos de conducta (déficit de atención con hiperactividad, trastorno negativista-desafiante, o bien trastorno disocial, es decir, de bajo compañerismo y solidaridad). Se habla también de trastornos del control: explosivo-intermitentes y adaptativos (Trianes, 2000). Tales patologías se basan en un criterio de anormalidad que generalmente conduce a la vigilancia del nombrado “anormal” o “trastornado”, atribuyéndole diversas patologías psíquicas (absolutismo, pensamiento dicotómico, personalización, atribución hostil, fatalismo y filtrado) que, se dice, distorsionan su percepción de la realidad conduciéndolo irrevocablemente hacia la violencia.

De este modo, la indisciplina y la violencia se interpretan como efectos de problemas psicológicos específicos, con el ulterior etiquetamiento y medicalización de los jóvenes. La terapia se manifiesta como la respuesta inmediata a la violencia escolar, pero también a la indisciplina; clasificando y controlando a quienes por su conducta desviante confrontan a los modelos disciplinarios. Este control se logra mediante la elaboración de discursos médico-psicológicos que establecen señales para detectar agresores y víctimas potenciales, con el fin de evitar las consecuencias que acarrea a futuro, el no detener sus acciones²⁵.

Dicho imaginario tiene como sustento el discurso de la adolescencia como edad peligrosa, agresiva, arriesgada, inmadura y de tránsito que sigue presente en nuestros días²⁶. La respuesta simplista que asimila la juventud con la llamada “crisis de la pubertad”, en ocasiones termina por imponer en la complejidad de las representaciones sociales la denuncia y reprobación de los jóvenes -contra su idealización como los actores del futuro- centrándose en las dificultades, sufrimientos y despreocupación de muchos jóvenes²⁷, sugiriendo su medicalización y vigilancia (Fize, 2007).

Esta perspectiva concluye en una nostalgia y repetición incesante de los discursos apocalípticos del joven sediento de sangre, pasando por una crisis incontrolable de pubertad, una “tempestad”, una “edad crítica”, y una “crisis juvenil” (Hall, Mendousse y Debesse, referidos en Fize, 2007: 27). Deduciendo de lo anterior que los jóvenes estudiantes de secundaria pasan por una crisis de adolescencia que se traduce en violencia, riesgo e indisciplina, haciendo necesario un mayor control y vigilancia en los diferentes espacios habitados por las juventudes, en especial los centros escolares.

Los discursos mencionados con anterioridad pretenden intervenir con un énfasis significativo en las sanciones, o bien en una terapéutica del “joven alumno enfermo de

²⁵ Véase el apartado sobre supuestos efectos a largo plazo de la violencia escolar.

²⁶ Aún cuando el objetivo parezca noble, es decir, la importancia de no juzgar de igual forma a jóvenes y adultos delincuentes, estableciendo distintas sanciones y escenarios de reinserción social diferenciados (véase Roesch, 2007).

²⁷ ...es conveniente deconstruir los discursos sobre la juventud y la adolescencia que también tienden a criminalizarlos y patologizarlos, sobre todo cuando se hace referencia a la violencia, ocultándose de hecho la propia violencia que este grupo social experimenta (Ramos, González y Bolaños, 2002: 422).

agresividad”, antes que en el conocimiento de las causas que originan los conflictos que concluyen en violencia. Ello muchas veces conduce a una nostalgia por modelos autoritarios en los centros escolares y una satanización de los jóvenes, definidos como grupo social violento, esta perspectiva tiene referentes históricos concretos:

2.2.1- Creencias generalizadas sobre juventud y violencia.

Es con la enseñanza secundaria surgida alrededor del siglo XIX, cuando comienza a hablarse de una edad adolescente, una etapa de tránsito en la cual los jóvenes deben permanecer dentro de los colegios y por lo tanto lejos del poder político y económico que detentan los adultos (Fize, 2007). Tal clasificación *niños-jóvenes-adultos*, posibilita la construcción de un orden específico donde cada actor designado debe ocupar una determinada posición: los jóvenes el lugar del riesgo y la violencia, los adultos el de la sabiduría y el poder (Bourdieu, 2002).

Esto se acrecienta principalmente después de la Segunda Guerra Mundial, cuando el incremento en la esperanza de vida en los países del Primer Mundo se ve enfrentada a las vicisitudes de la vida laboral. Los avances médicos y los grandes avances tecnológicos posibilitaron una mayor permanencia de los adultos en la vida productiva y la necesidad de mantener a los jóvenes a una cierta distancia. Esto propició el aumento de los periodos escolares, reteniendo a los jóvenes en las instituciones educativas, y este incremento en las edades de instrucción fungió como un mecanismo de control social para anestesiar la inserción de los jóvenes en la vida laboralmente activa (Reguillo, 2010).

2.2.2- El cruce entre la exclusión social y el vacío de sentido.

La naturalización de la juventud como etapa violenta, es también una naturalización de la juventud como un concepto universal, es decir, la afirmación de que la juventud se vive de la misma forma en cualquier parte del mundo y en cualquier contexto cultural. Esta universalidad del concepto ha sido cuestionada por Castillo (2004), para quien las

categorías valorativas respecto de la juventud (buenos/malos), no son independientes de las condiciones de vida materiales y sociales. Esto significa que la imagen pública de los jóvenes, su percepción y formas de asociación dependen del ambiente económico, social político y cultural en que se desenvuelven²⁸ (Castillo, 2004: 110).

La distribución del poder y los elementos culturales que afectan la forma como los individuos viven son de importancia central, pues nos permiten ver las relaciones de poder vigentes en una sociedad específica (Feixa y Ferrandiz, 2005: 212). Por ejemplo, el estudio de la violencia como violencia juvenil ha respondido, desde sus inicios, a planteamientos que consideran a la edad y sus procesos físicos y psicológicos como una causa importante de agresión. De acuerdo con Stanley Hall (Citado en Feixa y Ferrandiz, 2005: 210-211) la adolescencia es la edad conflictiva por antonomasia, ya que los cambios corporales se asocian de inmediato con una clasificación del discurso dominante de llamadas “patologías individuales”, como drogadicción, suicidios, autolesiones, perforaciones o tatuajes, y “patologías sociales”, como bandas y grupos delictivos. A partir de la publicación de el texto de Hall: *Adolescence : Its Psychology, and its Relations to Physiology, Anthropology, Sociology, Sex, Crime, Religion and Education*, los estudios sobre violencia se ligan a los estudios de juventud y la llamada *violencia juvenil* se convierte en una categoría paradigmática. Las sociedades terminan por temer a su propia juventud, creando mitos e historias de vandalismo, de hechos delictivos, de desacato a las leyes, etc.

Más recientemente, la criminalización de los jóvenes se conforma mediante complejos procesos de exclusión social y la construcción de estereotipos criminalizantes y patologizantes de la juventud, tales como “rebeldías y patologías juveniles”, “conductas delincuenciales”, “desviados”, “desorientados”, “bárbaros”, “salvajes”, “ansiosos” e “inmaduros” (Cf. Valenzuela, 2010: 330). Esto lleva a representaciones de la juventud que crean una tensión entre la autoreferencia de los jóvenes hacia sus prácticas y una heteroreferencia sobre las mismas procedente de los adultos. Olvidando muchas veces que

²⁸ En realidad “...todas las etapas del ciclo vital, y no solamente la adolescencia, están atravesadas por la historicidad personal y colectiva y por las condiciones socioeconómicas y culturales que matizan las condiciones de la vida, las formas de enfermar y morir, y las formas de relación de los diferentes grupos” (Ramos, González y Bolaños, 2002: 418).

las identidades juveniles son mediadas también por otras atribuciones sociales tales como la clase social, la etnia, el sentimiento nacional y el género, entre otras.

En fechas recientes, la APA (Asociación Panamericana de Psicología) ha revisado las teorías sobre el desarrollo que aseguran que los adolescentes tienen una capacidad menor que los adultos para elaborar juicios y tomar decisiones, teniendo menos en cuenta las consecuencias a futuro de sus propias acciones y por lo tanto asumiendo riesgos mayores (Caufman y Steinberg, 2000). Al respecto Roesch cita a Giedd y otros (1999), quienes aseguran que los cerebros adolescentes no han alcanzado la maduración de los lóbulos frontales relacionados estrechamente con las funciones ejecutivas del cerebro.

Contra esto, consideramos que no es conveniente entender la pubertad como una inevitable etapa de riesgo, violencia y descontrol, ya que los factores fisiológicos que acompañan a la pubertad están estrechamente vinculados con las condiciones socio-culturales dentro de las cuales se desenvuelven los jóvenes. El estudio de los diferentes planos de la construcción social de los jóvenes, así como de su diversidad, posibilita la deconstrucción de los discursos sobre la adolescencia que la categorizan como una edad de tránsito, de violencia y de riesgo, dando cuenta de la violencia que este sector sufre: un ejemplo es la cuestión del desempleo, ya que según la Encuesta Nacional del Empleo 2008, del INEGI, los jóvenes de entre 24 y 29 años representan el 58% de la población desempleada y según el Consejo Nacional de Población (2008) el 21% son jóvenes de entre 14 y 29 años (Valenzuela, 2010). Esta carencia de empleos y la precarización de los existentes incide notablemente en las expectativas de los jóvenes y en sus proyectos de vida.

A los jóvenes de nuestra sociedad se les presentan exigencias: no ser niños y llegar a ser adultos. Al respecto, se ha concebido a la juventud como una etapa de tránsito, de crisis, de riesgo; donde se decide el futuro: el éxito o el fracaso en la vida. Sin los ritos de iniciación que en culturas diversas, principalmente tribales, daban paso a la edad adulta, nuestros ritos inacabados: el matrimonio, tener un hijo, tener independencia económica, se vuelven referentes inexactos del *ser adulto* (Canclini, 2010: 431).

Actualmente es enorme la cantidad de jóvenes que no encuentran un empleo que les permita independizarse de sus padres, a veces hasta edades sorprendentes. Por otro lado, una gran mayoría de los jóvenes de nuestra sociedad mexicana abandonan tempranamente sus estudios, expulsados por la lógica educativa, o por prácticas violentas en sus planteles escolares, presentándose ante un mundo social -en el cual deben ser independientes y maduros- con escasas oportunidades de movilidad y a merced de un modelo económico y laboral que los recibe con salarios muy bajos, alto grado de explotación, discriminación por edad, y carencia de recursos económicos y cognitivos para pensar en alguna otra opción de vida. Además, el respaldo de los gobiernos actuales a la educación privada, favorece un descuido en la calidad de la educación pública, generando altos porcentajes de deserción escolar y la reducción de los presupuestos a la educación básica y superior.²⁹ Esta situación ampliamente generalizada permite que muchos jóvenes sean hoy una presa fácil para las organizaciones del crimen organizado que asolan nuestro país:

La crisis económica obnubila los horizontes juveniles junto con la atenuación de los canales tradicionales de movilidad social, como el trabajo y la educación, que pierden centralidad frente a las expectativas delimitadas por el desplazamiento originado por la miseria o el miedo y el “narcomundo” que define la opción de vida de millones de jóvenes, quienes no pueden obtener los satisfactores publicitados por las consumistas y excluyentes sociedades tardocapitalistas... (Valenzuela, 2010: 327)

Como mostraremos a lo largo de este trabajo, las agrupaciones juveniles no deben ser llamadas tribus a la ligera³⁰, sino ser consideradas como culturas, identidades, redes de vida, modas y ciberculturas, destacando los aspectos positivos y no sólo los negativos de tales agrupaciones, además de sus características extrajuveniles, considerando la capacidad que tienen los jóvenes para construir ordenamientos específicos fuertemente codificados y regulados, ya que como indica Valenzuela:

Los jóvenes elaboran identificaciones gregarias (expresiones, estilos y gustos definidos por imitación), redes (sociales y virtuales) y grupos, los cuales se caracterizan por tener

²⁹ Sin olvidar los bien conocidos dilemas sindicales.

³⁰ Esto quiere decir que el concepto de tribu de Michel Maffesoli (1988) ha sido apropiado y difundido incontrolablemente, posibilitando la renovación de estereotipos criminalizantes de la juventud, al clasificar a sus agrupaciones como salvajes, bárbaras y tribales.

estructuras definidas formales e informales, además de tener diversos poderes y liderazgos, así como rituales que participan en la recreación de los umbrales del grupo (Valenzuela, 2010: 341).

2.2.3- Ni integrados, ni alternativos.

En relación con la violencia escolar, los jóvenes estudiantes de secundaria se enfrentan con dos discursos dominantes sobre la juventud, el primero naturaliza la vulnerabilidad de los jóvenes, negándolos como sujetos totales (en transición, incompletos, ni niños ni adultos³¹), y el segundo cuestiona su autonomía al satanizar sus prácticas (juventud problema, crisis de juventud, desviación, rebeldía, delincuencia, violencia). Frente a estos discursos, los jóvenes construyen dinámicas de adaptación, integrando prácticas que en apariencia se excluyen: egoísmo-altruismo, experiencia personal-sentido colectivo, y también códigos de confianza y amistad, e incluso de obtención de reconocimiento al interior de un centro escolar en el cual deben pasar un tiempo considerable de su vida.

El estudio de las fronteras, separaciones y muros construidos por los jóvenes en la construcción de su realidad social (Reguillo, 2010), puede conducir a reflexiones puramente anecdóticas que no consideren el orden social del cual forman parte y la violencia que este sector sufre. Sin embargo suelen ser más ricos que los estudios que se enfocan centralmente en las instituciones habitadas por jóvenes, tales como el centro escolar, las comunidades religiosas, fábricas, sindicatos, etc. donde el foco central es el funcionamiento de dichas instituciones, más que la forma en que les asignan significado los jóvenes que las habitan. Estos trabajos terminan por ontologizar a los jóvenes en sus roles sociales de “estudiantes”, “empleados” o “creyentes” (Reguillo, 2010); sin considerar que tales espacios son habitados por jóvenes socializados de diversas formas, en muchos entornos alternos; y que continuamente esta condición favorece el despliegue de sus autonomías para evaluar, resignificar, redefinir y cuestionar su estancia en dichas instituciones, y las características del rol que se les pretende imponer.

³¹ Di Leo (2009) alude a los discursos hegemónicos en torno a los jóvenes en América Latina, haciendo referencia a los estudios de la antropóloga Mariana Chaves.

Los patrones socioculturales que los jóvenes reciben desde su socialidad primaria, constituyen su ámbito de sentido y los límites de su mundo de vida, lo cual no implica los límites de su interpretación de dicho mundo. El joven se encuentra socioculturalmente situado, socializado por diversos atributos de pertenencia cultural (aprendidos de la familia, los medios de comunicación, la escuela, los pares, etc.) y al mismo tiempo es capaz de construir nuevos códigos en su interacción con las diferentes instituciones -y con sus pares- construyendo comunidades emocionales imaginarias (Anderson, 1993) en las que sigue reglas y establece sanciones.

Este capital cultural³² que los jóvenes obtienen durante sus experiencias vitales, directas (familia, grupo, entorno) e indirectas (medios de comunicación), les permite cuestionar a las instituciones sobre su sentido, exigiendo la justificación de sus normas. Un cuestionamiento que muchas veces no es reflexivo y discursivo, sino también a través de prácticas y acciones consideradas indisciplinadas, conflictivas o violentas.

Por último, una desconexión entre lo que se enseña en los centros escolares y la cultura popular de muchos alumnos, da lugar a una situación de extrañamiento, y el cuestionamiento de la escuela como algo “útil”, dando lugar a desencuentros, conflictos y apatía, y también a situaciones estructurales e institucionales de exclusión, generando en los alumnos excluidos una sensación de frustración, aislamiento y carencia de prestigio académico, que incide en la generación de ordenamientos alternos que les permiten apropiarse recursos de reconocimiento distintos a los de la institución.

Estos ordenamientos imaginados, contruidos creativamente, muchas veces favorecen, en lugar de confrontar, a las instituciones (lo que rompe la idea cerrada de integrados / alternativos), al constituir una válvula de escape, en la que los jóvenes encuentran espacios de libertad y reducción de la ansiedad, que debilita las críticas directas a sus desigualdades estructurales e institucionales. Como mostraremos más adelante, en el caso de la violencia escolar la pelea constituye un espacio autónomo para los jóvenes, y muchas veces es

³² “...supone un caudal, un stock que la persona dispone y maneja, un volumen. El capital cultural es también una forma, es decir, la capacidad de estructurar y relacionar los saberes con los que se cuenta” (Morduchowicz, 2010: 40).

minimizado por las autoridades educativas, al constituir un mecanismo de control en jóvenes sometidos a grandes desigualdades sociales y académicas.

A quienes favorecen la voz de los jóvenes como sujetos desposeídos de expresión, se les acusa generalmente de tornarse portavoces de los jóvenes y sus defensores a ultranza; exigiendo la triangulación con el resto de los personajes con que comparten el escenario social. Sin embargo, consideramos de gran importancia entender a partir de la voz de los estudiantes, sus maneras de dar sentido a los otros participantes y a la sociedad en general. Su voz no es aislada, en cuanto pertenecen a un horizonte simbólico ampliamente compartido, y del cual realizan una apropiación compleja y creativa. Este sujeto juvenil ha interiorizado las estructuras socio-culturales de su entorno y les asigna nuevos sentidos

2.3- La respuesta racionalista.

Como indicamos en el capítulo anterior, una respuesta recurrente al estudiar la violencia es la justificación de la misma, como una respuesta legítima a la tensión estructural. Desde esta perspectiva, la violencia se entiende como expresión de inconformidad de quienes son afectados por la exclusión social o los “agravios” institucionales.

En relación con la violencia escolar, se ha documentado que los jóvenes situados en clases sociales de bajo nivel socioeconómico³³, son más propensos a no cumplir con los requerimientos educativos y “fracasar” escolarmente. Lo anterior se debe a las dificultades que trae consigo el bajo nivel de vida que influye negativamente en el desarrollo de aptitudes intelectuales y lingüísticas, además de los choques entre los valores de la familia y el entorno del alumno, frente a los criterios promovidos en el centro escolar (Dolto, 1990:145), esto muchas veces lleva a la violencia y a la autoviolencia generada por el sentimiento de inutilidad social.

³³ Además hay jóvenes que nunca tuvieron adolescencia, como observó Bourdieu en los hijos de los obreros ansiosos por bajar a la mina y convertirse en adultos, con los beneficios económicos que ello conlleva (Bourdieu, 2002).

Por ejemplo, Willis (1988) encontró en sus estudios sobre la escuela secundaria inglesa que muchos alumnos de zonas marginales se oponían a las normas escolares mediante la burla, el rechazo de los estudiosos, la desobediencia, la apatía frente al estudio y el uso de lenguaje procaz. Estos jóvenes expresaban mediante sus acciones de indisciplina y violencia, las motivaciones y expectativas sobre su futuro, viendo en la escuela una etapa inútil, y ansiosos por ingresar en la vida laboral.

En relación con lo anterior, es innegable que muchos jóvenes se encuentran realmente alejados, debido a su origen familiar y socio-económico de las expectativas escolares, desempeñando realmente un papel "utópico" en relación con los criterios de competencia escolar sustentados en el rendimiento académico (K. Hurrelman referido en B. Hanke, G.L. Hubert y H. Mardi, 1979).

También Eric Jones (2008) y Yoshikawa (1994) afirman que regularmente los niños acosadores provienen de familias con un solo progenitor, viven en zonas pobres y sus padres carecen de grados académicos más allá de la primaria o la secundaria, esto trae como consecuencia una inalcanzabilidad de los objetivos establecidos institucionalmente y una carencia de motivación cada vez más acentuada que indudablemente produce falta de voluntad frente al aprendizaje, sentimientos de inutilidad y fracaso, además de una sensación de exclusión.

Exclusión social y violencia son problemas estrechamente vinculados. Los jóvenes luchan contra la exclusión debido a que habitan un entorno multicultural y heterogéneo, donde las barreras espacio-temporales han sido rebasadas y la escuela ha dejado de ser un escenario aislado de los problemas y debates de la sociedad en general. No es gratuito que ahí se reproduzcan las exclusiones originadas en la sociedad y también las resistencias contra estas, ya que *de hecho la dificultad para sentirse aceptado y reconocido en la escuela y el sistema social puede estar en la base de la intolerancia y la violencia* (Díaz-Aguado, 2007:71).

Al respecto, algunos autores han escrito sobre la *tiranía de la clase media* en los centros escolares (Melero, 1993), afirmando que la institución escolar responde a un modelo comunicativo estrechamente vinculado con este sector social, generando pocas expectativas e intolerancia hacia los “inadaptados” pertenecientes a sectores sociales más desfavorecidos. Por esta razón, afirman, no es extraño que se adjudiquen patrones de conducta violenta e indisciplinada a los jóvenes excluidos de los modelos comunicacionales pretendidos por el centro educativo. Los maestros tienen muy bajas expectativas sobre los jóvenes marginales, conformándose con bajos niveles de rendimiento académico, y desencadenando una profecía que se cumple a sí misma en los alumnos, quienes terminan por sentirse inferiores, “burros” e “inservibles para “eso” –la escuela-.

Los profesores participan de esta exclusión al preferir a los alumnos que se adaptan a sus criterios docentes, desplazando a los “anormales” y contribuyendo a un clima de desinterés y apatía, que puede traducirse en enfrentamiento y hostilidad. El malestar que trae consigo la exclusión, se manifiesta muchas veces en forma de burla, rebeldía y agresividad contra los profesores u otros compañeros y esta dinámica termina por generar en los alumnos excluidos, una marea de sentimientos de inutilidad, absurdo y aburrimiento; situaciones propicias para la búsqueda de reconocimiento en otros terrenos, por ejemplo en la agresión (Willis, 1988).

Estos jóvenes segregados del reconocimiento escolar, permanecen en los centros escolares debido a la obligatoriedad de la educación básica. De este modo, los problemas graves de conducta y ausentismo se omiten con frecuencia, para evitar el abandono escolar de muchos jóvenes indisciplinados y violentos, dando lugar a la repetición de situaciones conflictivas dado el carácter permisivo comunicado desde la impunidad. Desmotivados, segregados y sin confianza en lograr con los estudios un buen empleo o una utilidad profesional, se alejan del orden institucional, de los criterios formales de recompensa y sanción, construyendo y reproduciendo un orden alterno, con distintos niveles de reconocimiento, donde pueden *ser alguien*: el orden implícito de la violencia.

2.3.1- Aportación de la perspectiva racionalista al estudio de la violencia escolar:

Esta perspectiva cuestiona el tratamiento individualizante de la violencia, el cual pone énfasis en la designación de individuos en riesgo o potenciales agresores, víctimas y testigos; acentuando la cuestión de la violencia sistémica, dando cuenta de la tensión estructural, experimentada por los jóvenes como frustración, fracaso e inutilidad.

2.3.2- Limitaciones de la propuesta racionalista:

El hecho de que las tensiones estructurales y la situación socioeconómica generen frustración y sentimientos de inutilidad social, no garantiza ni determina que la reacción sea violenta. Como hemos visto, la frustración puede desembocar en apatía, indiferencia o bien en desinterés; y para que se convierta en violencia es preciso que haya un *afecto negativo*, es decir, una interpretación de la frustración como injusta e inmerecida, pero este sentimiento de injusticia no pertenece a la dotación biológica humana, sino que requiere la apelación a reglas que han sido quebrantadas y éstas parecen individuales, pero en realidad pertenecen a una forma interiorizada de la cultura, es decir, al reconocimiento de un orden implícito ampliamente compartido. De otro modo no es posible pensar en *injusticia*, porque se ha demostrado que la capacidad humana para soportar vejaciones que son consideradas justas y naturales, es asombrosa (Moore, 2007).

Por otro lado, los compromisos políticos permean estas revisiones teóricas, y ello puede conducir a la defensa a ultranza de los llamados “marginados” o “desviantes”, considerando sus acciones ilegales o disruptivas, exclusivamente como formas de resistencia, y expresión de inconformidades frente a los agravios sociales.

2.4- La respuesta normativista.

Otra respuesta a la violencia, indicada en el capítulo anterior, se relaciona estrechamente con la cuestión de los valores o bien de la ausencia de valores y el vacío que resulta. Al respecto, se ha documentado que las escuelas de nuestro país se enfrentan con la gran

dificultad de lograr que lo que se enseñan “tenga sentido” para los estudiantes, y esto no será posible mientras la enseñanza no se relacione con las experiencias de vida que estos tienen, el entorno en el cual se desenvuelven y las diversas formas de información que median entre la familia, la escuela y los jóvenes. Mientras las escuelas no sean capaces de entablar comunicación con los jóvenes, entendiendo la dinámica de relaciones sociales existente en sus colonias y barrios, además de los consumos culturales a los cuales tienen acceso, seguirá siendo una educación excluyente (Morduchowicz, 2010; Suárez, 2010).

En ese sentido, es conveniente reconocer que los medios de comunicación se han convertido en el modelo privilegiado de transmisión de la cultura popular,³⁴ sin embargo, el centro escolar manifiesta un corto circuito con este modelo. Las enseñanzas transmitidas en las escuelas de nuestro país, guardan escasa o nula relación con las fuentes de información y placer constituidas por los medios electrónicos, las cuales influyen seriamente en la forma como perciben e interpretan su realidad los niños y jóvenes. Esta tecnología mediática propone a los jóvenes qué pensar, sentir, creer, desear, temer; les ofrecen definiciones sobre el ser hombre y ser mujer, cómo vestirse, qué productos consumir, cómo tratar a los diferentes, y cómo responder a las normas, instituciones y valores; mediante sistemas complejos de clasificación, les enseñan dinámicas de inclusión y exclusión, e incluso criterios de normalidad y anormalidad (Cfr. Morduchowicz, 2010: 36).

Dentro de este imaginario es posible encontrar discursos y prácticas que legitiman la contención de la violencia mediante una violencia mayor; aspectos que en muchas ocasiones son destacados por los medios de comunicación masivos en sus construcciones de sentido. De acuerdo con esta perspectiva, es conveniente destacar la legitimación de la violencia originada por la influencia de los medios de comunicación masivos, donde la exposición a situaciones de violencia, sobre todo en nuestro país, es cada vez mayor³⁵. Esta realidad percibida o efecto de realidad conduce a la idea de que la violencia es algo

³⁴ “Muchos jóvenes tienen acceso a diversos bienes culturales que consumen fuera de la escuela. Estos bienes (música, televisión, cine, radio, diarios, revistas, Internet, etc.) suponen el dominio de competencias específicas y, a su vez, desarrollan nuevos saberes entre las personas” (Morduchowicz, 2010: 12).

³⁵ En relación con muertes violentas relacionadas con el crimen organizado, en 2010 se hablaba de 30196 decesos. Pero más allá de las cifras, no es extraño ver en los periódicos menos amarillistas, imágenes de decapitaciones, cremaciones, con altos grados de violencia; además las situaciones de impunidad, corrupción y secuestro en México son cada vez más cotidianas.

inevitable y en ocasiones incluso deseable para conseguir los fines propuestos (violencia instrumental) o como legítima defensa (violencia reactiva).

Este imaginario que enfatiza en una violencia reactiva, es similar a una explosión que surge cuando se experimenta un nivel de tensión o de dificultad que supera la capacidad de la persona (o del grupo) para afrontar el conflicto de otra manera (Díaz-Aguado, 2007: 71), legitimando y reforzando su uso. Se trata de la percepción de la violencia investida de justicia, que favorece su instauración como el *procedimiento privilegiado de resolución de conflictos*. De este modo, una sociedad que tolera agresiones cotidianas en distintos niveles: la discriminación, la ofensa, la humillación, la burla, la explotación, el abuso de autoridad, el engaño, etc; donde la enseñanza se basa en modelos diferenciales de dominio-sumisión; normaliza y legitima la violencia como parte insoslayable de la convivencia social.

De acuerdo con esta respuesta, la violencia individual tiene como contexto una violencia social, es decir, aspectos del orden social vigente, donde ciertas prácticas violentas son consideradas “normales” en el transcurso de nuestra vida cotidiana. La violencia social no se entiende como un tema, sino como un horizonte simbólico y un imaginario colectivo; es decir, una cultura de la violencia, conformada por creencias, y significados culturales ampliamente compartidos por los miembros de una sociedad específica.

2.4.1- Aportaciones de la visión normativista al estudio de la violencia escolar.

Aunque los jóvenes estudiantes disponen de un lenguaje singular, códigos específicos y, por lo tanto, una realidad cultural propia; y ciertamente jerarquizan, estratifican, se cohesionan y se fragmentan, creando valores específicos; mantienen una estructura jerárquica, condiciones de movilidad, además de mecanismos de asignación de prestigio y reconocimiento similares a los del horizonte cultural más amplio; construyendo complejas redes de poder definidas a partir de la dominación de algunos y la sumisión de otros.

Es innegable, además, que el sistema escolar tiene como base la estructuración de relaciones fuertemente jerarquizadas, donde los alumnos se ven obligados a guardar respeto y obediencia incondicional a los directivos y profesores (en nuestro país también a los prefectos, secretarías, conserjes, es decir, a cualquier adulto que se encuentre en el centro escolar) y nuestras escuelas secundarias mantienen una segregación y diferenciación jerárquica en su interior, burocráticamente organizadas y con un enfoque centrado en la disciplina punitiva, lo cual crea una discrepancia en relación con el discurso democrático y participativo que se promueve socialmente.

2.4.2- Limitaciones de la perspectiva normativista:

Desde esta perspectiva, la violencia escolar podría definirse como actos de desobediencia frente a la pretensión disciplinaria; y los estallidos de violencia tendrían estrecha relación con la incapacidad de la institución escolar para definir con claridad su sentido, sus reglas y códigos, careciendo de la aceptación de los individuos que actúan en su interior. Además, la ausencia de una autoridad legítima capaz de lograr la obediencia que surge de la aceptación compartida de ciertas reglas, y no del miedo y la coerción, haría inevitable que los alumnos expresaran la necesidad de una renegociación urgente del contrato escolar: es decir, la elaboración de un conjunto de obligaciones compartidas tanto entre quienes ponen las reglas como entre quienes las obedecen.

Sin embargo, las prácticas “indisciplinadas” de los alumnos tienen un sentido para ellos, el cual no necesariamente es la resistencia a la autoridad, debido a que ellos jerarquizan, estratifican, se cohesionan y se fragmentan, creando valores específicos. Este ordenamiento es una forma de relacionarse entre sí, de querer ser vistos o admirados, sin pensar todo el tiempo en hacer lo contrario del reglamento, en todo caso, siguen su propio reglamento, oscuro, complejo, con recompensas y sanciones específicas, un orden alterno que mantienen en su interacción y al que responden los nuevos integrantes, dándole continuidad

Otra limitación es que los alumnos no son meros reproductores de los valores sociales, sino que los reinterpretan, redefinen y resignifican, actualizándolos subjetivamente. De este

modo, la visión dominante del mundo, entendida como violencia simbólica; hace circular formas simbólicas mediante recursos y tecnologías, con el fin de normalizar la desigualdad; encontrando resistencia en la lucha simbólica que los estudiantes hacen al reinterpretar su condición de estudiantes y de jóvenes, además de redefinir y resignificar el sentido unilateral y generalizado de lo que es violencia.

2.5- La respuesta creativa.

La escuela secundaria es un espacio significativo, en el cual los alumnos construyen complejos procesos identitarios, a través de autopercepciones y heteropercepciones, redefiniendo y resignificando diferentes formas de ser jóvenes, amigos o amigas, hombres y mujeres.

Como hemos visto en el capítulo anterior, cultura e identidad son indisolubles, ya que la identidad puede definirse como un conjunto de repertorios culturales interiorizados, eso quiere decir de representaciones, valores y símbolos relativamente estables y valorados por los actores sociales al demarcarse y diferenciarse de los demás, todo ello, como se ha dicho en contextos históricos específicos y socialmente estructurados. Al suponer la autoreferencia (autopercepción) y la heteroreferencia (heteropercepción), la identidad debe entenderse como la expresión identitaria de las formas interiorizadas de la cultura.

Toda identidad supone la existencia de otro. Ya que depende del reconocimiento social, su lugar es la relación social y es un concepto situacional; implica una continuidad en el cambio, y constantemente se construye y reconstruye con los constantes intercambios sociales. Se trata de una diferencia autoreflexiva por la cual los actores se diferencian de los demás, mediante la asignación de un repertorio de atributos culturales valorizados y relativamente estables. Tales atributos pueden ser atributos de pertenencia social (identificación con categorías, grupos y colectivos sociales) y atributos particularizantes (biografía incanjeable, red íntima de amistades, estilo de vida, etc.)

Por otro lado, los jóvenes estudiantes construyen una tabla de valores específica, y un horizonte de significación particular donde se redefinen y reinterpretan las reglas de la escuela y de la sociedad en general. Pues recordemos que:

...las identidades se construyen precisamente a partir de la apropiación, por parte de los actores sociales, de determinados repertorios culturales considerados simultáneamente como diferenciadores (hacia afuera) y definidores de la propia unidad y especificidad (hacia adentro). Es decir, la identidad no es más que la cultura interiorizada por los sujetos, considerada bajo el ángulo de su función diferenciadora y contrastiva en relación con otros sujetos (Giménez, 2003).

Estos jóvenes disponen de un lenguaje singular, una serie de códigos morales e indumentarios, y también un ámbito de sentido particular, del cual pueden dar cuenta como agentes entendidos. Este orden implícito se configura a partir de la redefinición y resignificación de códigos de ética, de tal manera que los participantes en interacción constante, crean reglas implícitas y también recursos simbólicos en disputa; asignan sentido por lo tanto a los códigos sociales que se trata de imponerles. Además, la compleja y dinámica interacción de los alumnos entre sí y con los profesores, prefectos y autoridades, les obliga a una constante redefinición de cada situación, poniendo en juego sus habilidades para transitar por diferentes discursos, valores o formas de interpretar las normas formales e implícitas, de manera pragmática.

El centro escolar es, también, un escenario de etiquetamientos, diferencias, asimetrías de poder, conflictos, miedos y exclusiones; donde puede observarse una comunidad emocional en la cual los alumnos se identifican entre sí, distinguiéndose de la percepción que los diferentes participantes de dicho entorno (padres, prefectos, maestros, directivos) tienen de ellos. No se trata de un espacio neutral sino que los umbrales simbólicos de adscripción identitaria -configurados por heteropercepciones y autopercepciones- otorgan nuevas experiencias a la identidad de los jóvenes y recursos diversos para definir y manipular cada situación de manera creativa.

En relación con la violencia, especialmente prestaremos atención a dos códigos que, como mostraremos en el último capítulo, permiten explicar una gran parte de las prácticas entendidas como violentas, al interior de los centros escolares. Éstos fueron construidos teóricamente a partir de las reglas cognitivas propuestas por Beck (2003), pero ampliados a significados culturales compartidos por los alumnos: el código de justicia y el código de honor.

2.5.1- Aportaciones de la propuesta creativa.

Nos permite distinguir las posibilidades del cambio social, en cuanto los individuos no son inertes marionetas de lógicas instrumentales o valores universales, sino sujetos en interacción que evalúan, redefinen y resignifican su realidad social. Esto permite a su vez que las normas y códigos sean constantemente redefinidos discrecionalmente en cada situación.

2.5.2- Limitaciones de la propuesta creativa.

No da cuenta de las regularidades de la acción, sino de sus interrupciones; sin embargo el sostenimiento de los ordenamientos sociales se logra gracias al seguimiento más o menos generalizado de significados compartidos (códigos) y de reglas de interacción relativamente estables.

Por ello no puede descartarse ninguna de las tres dimensiones, tanto la perspectiva individualista como la racionalista y normativista, además de la creativa tienen algo que decirnos de la complicada trama de la violencia escolar. Por ello en nuestro estudio de campo³⁶ hemos procurado manejar un instrumental teórico flexible, teniendo presentes las limitaciones de cada perspectiva.

³⁶ Capítulo III.

2.6- Respuestas institucionales a la violencia escolar.

La violencia al interior de los centros escolares comienza a estudiarse en 1970³⁷ y adquiere gran relevancia a partir de 1990 con la implementación de programas de intervención y proyectos educativos para su resolución en diversos países: Noruega, Suecia, Finlandia, Holanda, Reino Unido, Irlanda, Italia, Estados Unidos, Canadá, España, Australia, Japón³⁸, y hasta fechas muy recientes³⁹ en México destacando la investigación “Panorama de la educación secundaria en el Distrito Federal, bases para la acción” (2005) de la Administración Federal de Servicios Educativos de la SEP, quienes encontraron que uno de cada tres estudiantes de secundaria considera peligroso su plantel y a sus compañeros; y cuatro de cada diez estudiantes aseguran que los lugares donde viven no son seguros, también se llevó a cabo el programa “Contra la violencia, eduquemos para la paz: dinámicas para la resolución pacífica de conflictos” (2006), el Programa escuela segura y el Operativo mochila segura (2007);

El “Informe nacional sobre violencia y salud” de la UNICEF (2006), indica que cuatro de cada diez jóvenes han sido víctimas de acoso escolar, tres de cada diez han sido golpeados alguna vez o extorsionados, y cuatro de cada diez han recibido también amenazas de parte de sus profesores. Además, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) reportó que en México se encuentra el ambiente escolar más violento en secundarias, pues en seis de cada 10 hay abusos, intimidación y agresión verbal y en el 47% los alumnos agreden a sus profesores.

Estas observaciones externas se alinean con una serie de ideas negativas de los jóvenes, lo cual conlleva muchas veces a su clasificación como: flojos, desobedientes, adictos,

³⁷ Posteriormente se da la primera mención al problema de la violencia escolar en el Consejo de Europa (1982), el primer informe sobre prevención de la violencia escolar del Consejo de Europa (1989), la primera Conferencia Europea, (Utrecht, 1997) el Proyecto Nature and Prevention School Bullying (IV Programa Marco I+D Comisión Europea (1997-2001) y la segunda Conferencia Europea (Londres, 1998).

³⁸ Para mayor información sobre los autores que han trabajado en dichos países véase (Ortega, 2008:23).

³⁹ Aunque ya en el año 2000 se consideraba que 15.1% de los adolescentes y 10.7% de las adolescentes de 6 mil 225 estudiantes de nivel secundaria en el DF había participado en peleas en la escuela, según la encuesta denominada *La Evolución del Consumo de Drogas en Estudiantes del Distrito Federal*, realizada por el Instituto Nacional de Psiquiatría y la Secretaría de Educación Pública.

desorientados (Suárez, 2010: 102), y por lo tanto sujetos que deben ser disciplinados. Esto tiene muchas veces como consecuencia la elaboración de programas que proscriben, reprimen, persiguen y pretenden inhibir las autonomías juveniles, clasificándolos como un *riesgo social*.

2.6.1- El camino hacia una escuela segura.

En ese sentido, la Subsecretaría de Educación Básica ha implementado el Programa Escuela Segura (PES, 2007⁴⁰), consistente en un plan nacional de seguridad capaz de consolidar a las escuelas de educación básica como espacios libres de violencia y adicciones, diseñando estrategias diversas, para la prevención del delito y la violencia entre escolares, con la participación de los profesores y padres de familia, además de instancias judiciales como la Secretaría de Seguridad Pública y la Secretaría de Salud.

Una escuela segura, se dice, es aquella que posee el potencial para reconocer los problemas que ponen en riesgo las condiciones de seguridad necesarias para el desarrollo de su función. Una escuela segura tiene la capacidad de plantear una estrategia acorde con las necesidades de seguridad reconocidas por sus integrantes y de convocar e involucrarlos para asumir compromisos con las acciones que en colectivo se definan. En una escuela segura prevalece un ambiente escolar democrático el cual facilita el diálogo y la toma de decisiones de manera participativa, en un marco de equidad y respeto, en torno a medidas que previenen de situaciones de riesgo y violencia (PES, 2010).

El Programa Escuela Segura se inserta en un plan más amplio llamado Limpiemos México, en colaboración con la Secretaría de Seguridad Pública a través del programa “Comunidades Seguras”, con la Secretaría de Desarrollo Social a través del programa

⁴⁰ tiene un antecedente, el programa “Escuela segura, sendero seguro” (2002), cuyo fin era evitar la portación de armas y drogas, estableciendo una cultura de la legalidad entre los estudiantes; constaba de un subprograma: “mochila segura”, caracterizado por la revisión de las pertenencias de los estudiantes por los padres de familia, “sendero seguro”, cuyo fin era la vigilancia de los lugares cercanos a los centros escolares, y “entorno seguro”, basado en una mejor iluminación y detención de sospechosos en las inmediaciones de los planteles escolares. . La versión actual del programa, presentado en febrero de 2007 por Felipe Calderón, en cambio, se refiere a la necesidad de “crear una cultura de paz en las escuelas”.

“Recuperación de espacios públicos” y con la Secretaría de Salud a través del programa “Salud sin drogas”.

El programa “Comunidades Seguras” tiene como finalidad la recuperación de espacios públicos: calles, parques, transporte, escuelas, garantizando la seguridad de quienes los habitan (SDS, 2010) y, debido al riesgo que representa el crimen organizado, este programa promueve también la educación en materia de drogas y delincuencia, con apoyo de la secretaría de salud.

Durante la presentación del PES ante la Organización de Estados Iberoamericanos para la educación, la ciencia y la cultura; la subsecretaría de educación básica se refirió a un objetivo central: lograr hacer de la escuela una extensión del entorno familiar (OEI, 2007). El Programa consiste en la participación de diferentes instituciones, secretarías y también de la sociedad civil. Entre las estrategias destacadas se encuentra la actualización curricular de la materia Civismo y ética, además de la inclusión de temas sobre violencia, adicciones y sexo en los libros de texto gratuitos y la capacitación de los profesores con la finalidad de conformar Consejos Escolares de Participación Social (OEI, 9 de junio de 2007).

Entre los espacios públicos mencionados por el subsecretario en turno (la calle, el trabajo, la vivienda, el transporte, etc.) se da especial énfasis a la necesidad de seguridad que se requiere en los centros escolares, lugar significativo en el proceso de socialización. Se afirma que el combate al crimen organizado y a la delincuencia tiene un arma eficaz en la formación de ciudadanos, siendo la educación un elemento central. El clima de seguridad además no consiste sólo en garantizar la seguridad de los alumnos al interior de los centros escolares sino también en el entorno social que lo circunda y sobre todo, una estrategia eficaz de prevención. El objetivo central del programa es abarcar 130 mil escuelas de educación básica garantizando con ello el 100% del riesgo potencial mediante el establecimiento de los CEPS, eje operativo del programa.

En relación con esto, cabe recordar una de las estrategias implementadas por la SSP: el Programa Mochila Segura⁴¹, que para el 2010 ya había sido aplicado en cerca de 200 escuelas del Distrito Federal. El programa funcionó con la participación de padres de familia y directivos del plantel, ya que cualquier operativo sorpresa es considerado por la CDHDF como violación a las garantías individuales de los estudiantes.

El derecho a la intimidad, a la privacidad y a la reputación son señalados en el artículo 16 de la convención de los derechos de los niños, ratificada en 1990 por México, donde se estipula que debe evitarse a toda costa la criminalización de los niños y jóvenes, y también la invasión de su intimidad. Al respecto, el artículo 16 de la Convención sobre los Derechos de los Niños, aprobada por la ONU y ratificada por México el 21 de septiembre de 1990, establece que ningún menor será objeto de injerencias arbitrarias o ilegales en su vida privada, su familia, su domicilio o su correspondencia, ni de ataques ilegales a su honra y a su reputación (CDHDF, boletín de prensa 58, 2002).

Desafortunadamente, existe una frontera muy difusa entre la recuperación del espacio escolar como espacio público, mediante una estrategia de seguridad coordinada, y la criminalización y patologización de los alumnos. En los últimos meses, las políticas públicas se han enfocado específicamente al problema del *bullying*⁴², entendido como maltrato entre pares; al respecto, en febrero de 2011 se reformó la Ley de Salud del Distrito Federal, específicamente el artículo 63 y 74, incorporando la violencia e intimidación en centros escolares -entre alumnos-, estas reformas pretenden prevenir y dar tratamiento especializado a las víctimas, maltratadores y testigos de *bullying*. Por otra parte, la Procuraduría de Justicia del D.F. promueve la creación de agencias especializadas especialmente en problemas de *bullying*, en cooperación con la SEPDEF.

Los mecanismos de vigilancia y control empleados se sustentan en discursos ético-jurídicos, médico-psicológicos y pedagógico-morales que en muchas ocasiones generan la

⁴¹ La recomendación emitida por la CDHDF se refiere a la primera versión del Programa, diseñada en 2002.

⁴² Término inexistente en nuestro lenguaje y también en el lenguaje particular de nuestros jóvenes.

criminalización, el castigo, la represión policiaca, la medicalización a ultranza y la judicialización de las acciones realizadas por los estudiantes.

Ya no se habla de violencia en la escuela, sino de violencia entre alumnos, generándose respuestas a través de modelos explicativos de carácter científico que recuperan estudios sobre la violencia en general para comprender esta práctica específica de prácticas agresivas. La individualización de la violencia escolar y su reducción a violencia entre alumnos tiene como ejemplo primordial al llamado *bullying*⁴³.

2.6.2- La violencia escolar como bullying.

El término *bullying* es la traducción al inglés de la palabra *mobbing* que proviene de la etología y significa el acoso de un grupo de animales sobre el animal de presa que los amenaza. Respecto de las relaciones humanas, dicho término se ha designado como violencia entre pares o aparentemente iguales. Se dice también que en las relaciones establecidas entre niños con edades similares, esperamos encontrar igualdad, sin embargo el bullying muestra la existencia de un modelo de relación desigual entre los supuestos “pares” (Ortega, 2008).

⁴³ Al concluir esta tesis, se discute en el Asamblea Legislativa del Distrito Federal, bajo los siguientes términos: “ los cambios legales establecen que se debe orientar la educación hacia criterios que **eviten la discriminación**, fomenten la cultura de la paz y la ausencia de maltrato físico, verbal o psicológico. Establece además que cuando una institución tenga conocimiento de algún caso de violencia, de abuso en cualquiera de sus manifestaciones o la comisión del **algún delito grave** de los estudiantes, deberá notificarlo de inmediato a la autoridad competente. “El proceso educativo se basará en **los principios de libertad** y responsabilidad que aseguren relaciones armónicas, de respeto e igualdad entre educandos y educadores, y promoverá el trabajo en grupo para asegurar la comunicación y el diálogo entre educandos, educadores, padres de familia e instituciones públicas y privadas. De igual manera, se fomentará el uso de todos los recursos tecnológicos y didácticos disponibles”, señala el artículo 49 de la ley. En la discusión, los legisladores apuntaron que es fundamental trabajar también en **la educación de los padres** para que aprendan a detectar cuando un menor es **víctima de bullying** y aseguraron que buscarán etiquetar recursos el próximo año para fomenta programas que terminen con el problema, que es semilla de otros mayores. “El combate a la violencia en este país no puede ser exclusivamente por la vía policial, no puede ser exclusivamente por la vía represiva, tiene también que combatirse por la vía educativa”, dijo el diputado del Partido Acción Nacional, Manuel Clouthier. El dictamen fue aprobado por unanimidad con 383 votos y fue enviado al Senado de la República para su estudio y eventual aprobación” (<http://mexico.cnn.com/nacional/2011/04/27/diputados-aprueban-reforma-a-la-ley-de-educacion-para-evitar-acoso-escolar>).

El hecho de que se asocie la palabra *bullying* con maltrato entre escolares exclusivamente, proviene de los estudios sobre psicología educativa, enfocados generalmente a los conflictos entre compañeros de la misma edad o que comparten un intervalo por edades que no es muy amplio. Sin embargo, las relaciones de maltrato entre pares se construyen en muchos escenarios diversos, es decir, dondequiera que haya pares⁴⁴.

El acoso escolar (del inglés *bullying*) se ha convertido en un tema de gran interés internacional, aunque aún no existe una posición definitiva sobre su conceptualización. Lo más común es definirlo como un acto cuya finalidad es provocar daño y que se realiza de forma sistemática y repetida, evidenciando una desigualdad de poder entre el agresor y la víctima (Farrington, 1993), y por lo tanto se le ha definido comúnmente como un abuso sistemático de poder (Rigby, 1996). La cuestión del carácter sistemática y reiterativo del maltrato escolar ha sido central en dicha conceptualización; de este modo, mientras para algunos autores el *bullying* puede estar presente en un solo acto de acoso, Díaz Aguado (2007) aconseja no confundir gravedad con frecuencia, definiendo al *bullying* como un proceso prolongado de repetición y agravamiento de agresiones.

En relación con otros aspectos aplicables a la definición, son comunes las referencias que ponen énfasis en las consecuencias del maltrato, donde la persona abusada se siente coaccionada, degradada, humillada, amenazada, intimidada o asustada. Esto se debe a que, según se indica, el *bullying* habitualmente se produce bajo condiciones de desigualdad de poder, amenazas y abuso de fuerza.

En síntesis, el *bullying* puede entenderse como un maltrato con intensidad progresiva, dinámicas de exclusión y una frecuencia ascendente (escalada) que pretende intimidar, es decir, provocar en el agredido la sensación de que en cualquier momento puede repetirse el ataque, construyendo dinámicas de violencia física y psicológica (y estructurando por lo tanto un orden asimétrico). Es además un problema multifacético, ya que “implica actos

⁴⁴ Esta idea se la debo a la Dra. Maritza García Montañes, perteneciente al Instituto Mexicano de Psicoanálisis.

criminales y agresiones en las escuelas que inhiben el desarrollo del aprendizaje y daña el clima escolar” (Furlong y Morrison, 2000; p. 17).

Los participantes en los actos de violencia asumen diferentes roles: el acosador, el seguidor de éste, el que refuerza la situación, el que opta por escapar cuando se acosa a otra persona, así como la víctima (Salmivalli y otros, 1996). Además, En todo acto de *bullying* intervienen tres participantes: agresores, agredidos y testigos; pero en nuestro caso agregamos un participante más, aquel que observa y estudia la violencia, es decir, *el intérprete*; ya que el considerar que se interpreta la violencia desde una posición particular, permite evitar las afirmaciones fáciles que conceptualizan al *bullying* como un acto irracional, un acto gratuito de crueldad, “una conducta injustificada y fríamente agresiva”, cuya finalidad es exclusivamente establecer un modelo de dominio-sumisión entre aquellos de quienes se espera una relación igualitaria (Ortega, 2008: 23), prestando especial atención a las motivaciones de quienes participan, y que pueden apelar a motivos y razones para cada acción que realizan, en tanto agentes entendidos (Giddens, 1994).

Mientras el estudio de la violencia escolar como *bullying*, se ha dedicado a la identificación de intimidadores y víctimas potenciales (Elliot, 2008), construyendo a partir de ello estrategias prácticas en el manejo de intimidaciones (Jones, 2008), buscando ayuda para las víctimas (Mellor, 2008), castigos para el agresor (Pearce, 2008) y realizando estudios dirigidos a transformar la mentalidad de los participantes; algunos autores consideran que el trabajo para reducir la intimidación en las escuelas, debe hacerse principalmente con los espectadores (Elliot, 2008: 44, Jones, 2008: 57, Frost, 2008: 117), ya que es el grupo quien concede prestigio al violentador y también quien lo censura.

Este punto es de gran importancia sociológica, si se considera que esta censura o admiración provienen de un marco social específico donde se valoran y descalifican prácticas. Esta atención especial en los testigos se aleja del enfoque individualizante de la violencia y pone la mira en los marcos sociales de la violencia, más que en la generalización de terapias individuales a niños etiquetados y patologizados.

2.6.3- Cyberbullying

La violencia siempre ha existido, pero su ejecución se relaciona con las nuevas tecnologías que ponen a su alcance niveles mayores de daño, humillación y anonimato que impiden el contacto de las capas emocionales que inhiben la agresión, dando lugar a prácticas de maltrato que rebasan las fronteras espacio temporales. Es el caso de las redes sociales, los blogs, páginas de Internet donde se pueden escribir libremente “chismes” de los compañeros, subir fotos retocadas o en situaciones humillantes, con un amplio foro anónimo que opina, contribuyendo a la solidificación de una agresión extensa y desinhibida con elevado potencial dañino.

Los jóvenes de nuestras sociedades modernas han crecido con acceso a la red, colocándose en una posición ventajosa, tecnológicamente hablando, frente a los adultos, quienes carecen de los recursos para controlar y limitar las actividades que los niños y jóvenes realizan en sus computadoras; de este modo, el Internet que aparentemente es únicamente un medio de comunicación e información, se convierte en un terreno propicio para la violencia virtual que trasciende cualquier escenario real, influyendo, sin embargo, en éste. A esta práctica se le conoce como cyberbullying.

Cyberbullying [...] se define como el uso de algunas Tecnologías de la Información y la Comunicación como el correo electrónico, los mensajes del teléfono móvil, la mensajería instantánea, los sitios personales vejatorios y el comportamiento personal en línea difamatorio, de un individuo o un grupo, que deliberadamente, y de forma repetitiva y hostil, pretende dañar otro. Las herramientas disponibles en Internet ayudan a la propagación de ese comportamiento en el que las víctimas reciben malos tratos de sus iguales, sea a través de ridiculizaciones, amenazas, chantajes, discriminaciones, todo ello de manera anónima, para que este desconozca quien es el agresor. (Belsey citado en Hernández y Solano, 2007: 24).

Este maltrato público, dirigido a amplios sectores, se sitúa ante diversas problemáticas regulatorias, ya que el cierre de una página de Internet no impide la apertura de otra y otra, además los jóvenes conocen perfectamente las nuevas tecnologías (Suárez, 2010: 104). Incluso los jóvenes marginales tienen fácil acceso a estas redes gracias a los llamados “café

internet” o bien a través de los teléfonos celulares. Este desanclaje espacio-temporal (Giddens, 1994) del maltrato, puede ser una extensión de las relaciones de poder al interior de la escuela, en el sentido de buscar la burla y la humillación de otros, mediante foros masivos y anónimos.

De esta manera, los medios de comunicación que facilitan la vida cotidiana, permiten el acceso a grande dosis de información y posibilitan transformaciones en las sociedades y nuevas formas de acción colectiva; son también susceptibles de ser utilizados – y los son de hecho- como mecanismos de perpetuación y ampliación de la violencia.

...los comportamientos en Internet no son más que un reflejo de los comportamientos en sociedad [...] Internet permite el desarrollo de nuevas formas de relación social que no tienen su origen en Internet, sino que son fruto de una serie de cambios históricos pero que no podrían desarrollarse sin la red de redes (Hernández y Solano, 2007: 25).

2.6.4- Limitaciones del tratamiento de la violencia escolar como bullying:

El tratamiento de la *violencia escolar* exclusivamente como agresión entre pares, reduce en gran número de ocasiones los amplios niveles de conflictividad escolar a un asunto de indisciplina. Desde que Dan Olweus sugirió el término *bullying* en 1970, el concepto ha sufrido una serie de interpretaciones que lo traducen como acoso entre escolares, problemas de indisciplina o maltrato entre iguales; concluyendo en la aparente necesidad de una observación insistente sobre los estudiantes, ejerciendo sanciones ejemplares con la finalidad de restaurar la regularidad.

Sin embargo, es prudente afirmar que el llamado *bullying* no es la única forma de violencia escolar y su caracterización desde una concepción unilateral de la violencia, no permite observar con cuidado el sentido que los actores dan a sus acciones. Los niños y jóvenes se golpean también por juego, para probarse, por afecto e incluso por coquetería; no todo es violencia. El *bullying* es sólo una manifestación, entre otras, de la conflictividad presente en los escenarios escolares; hay también una violencia ejercida por los profesores sobre los alumnos, actos de vandalismo -consistente en la destrucción y alteración del mobiliario

escolar, el edificio, los baños, etc.- y por último, hay también un conflicto de particular importancia, las peleas entre compañeros y la asignación de sobrenombres como estrategias de exclusión y agresión.

...el bullying o maltrato entre escolares es un tipo concreto de violencia escolar, siendo este último término mucho más genérico y amplio, ya que incluye también: la violencia física y psicológica que los maestros aplican a sus alumnos en forma de amenazas, sanciones y castigos, todo ello con la finalidad de restablecer el orden en el aula; o la violencia en forma de vandalismo que supone atentar contra la infraestructura del centro (robo, pintadas, destrozos de material, etc.); la violencia de los alumnos hacia los profesores; violencia no premeditada entre escolares; etc. (Hernández y Solano, 2007).

Consideraciones finales del capítulo.

Los conflictos son inevitables en las relaciones sociales (Serrano, 2007), hay situaciones escolares normales, revuelos, travesuras e insolencias; sin embargo, recientemente pueden presenciarse verdaderas situaciones de agresión, robo, amenazas y vandalismo. Esto sugiere que aunque los alumnos siempre se han maltratado, hoy los niveles de ofensa y agresividad son mayores (O. Dot, 1988). Por dicha razón es conveniente no tomar a la ligera la conflictividad al interior de los centros escolares:

...el conflicto es inherente, inevitable, y a priori no puede ser definido como algo negativo o maligno; mientras que la violencia es aprendida, evitable y social y moralmente dañina para el ejecutor y la víctima (Hernández y Solano, 2007: 19).

Por otro lado, el sistema escolar tiene como base la estructuración de relaciones fuertemente jerarquizadas, donde los alumnos se ven obligados a guardar respeto y obediencia incondicional a los directivos y profesores (y en nuestro país también a los prefectos, secretarías, conserjes, y a cualquier adulto presente en el centro escolar). Este modelo tradicional de escuela choca inevitablemente con el conjunto de cambios sociales que ha sufrido la sociedad, y este desajuste entre las actuales necesidades sociales de democratizar el escenario escolar, y dar voz a todos los participantes, incrementa el riesgo de que se produzca violencia (Díaz-Aguado, 2007: 61).

La segregación y diferenciación jerárquica al interior de los centros escolares de nuestro país, ligada a una organización altamente burocratizada y con un enfoque centrado en la disciplina punitiva, discrepa claramente con el discurso democrático y participativo promovido socialmente. Al ver las normas como algo impuesto y sin poder participar en su elaboración, los alumnos implementan estrategias para evadirlas o bien generan nuevas reglas no escritas que orientan muchas de sus acciones.

Capítulo III- Los códigos de la violencia escolar.

Iniciaremos este capítulo con una breve síntesis del estudio sobre la violencia en secundarias, diseñado por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, mediante los exámenes para la Calidad y Logros Educativos (EXCALE, 2005)⁴⁵, con el capítulo 4 titulado: “Violencia y disciplina en escuelas primarias y secundarias”, escrito por Guadalupe Ruiz Cuellar y basado en el texto: Aguilera, M.A. et. Al, 2007, “Disciplina, violencia y consumo de sustancias en escuelas primarias y secundarias de México”. Pese a su carácter exploratorio, este estudio tiene su valor en los alcances nacionales de la muestra empleada. La autora del informe se refiere a la violencia ejercida y la violencia recibida por los jóvenes-alumnos, desde su punto de vista, y el de sus profesores; el consumo de sustancias adictivas y los modelos de disciplina en los centros escolares (INEE, 2006).

A preguntas expresas sobre la participación directa, se encontraron los siguientes datos: aproximadamente un 11.1% de alumnos de secundaria aceptó haber participado en peleas o haber golpeado a sus compañeros, un 9% aceptó haber participado en daños al mobiliario e instalaciones escolares mediante graffitis, pintas, descompostura de sillas, escritorios o puertas, un 10.9% aceptó pertenecer a grupos que intimidan en ocasiones al resto de sus compañeros y sólo un 2.1% aceptó participar en el robo de objetos a sus compañeros.⁴⁶ Es evidente que la responsabilidad directa a la cual inducen las preguntas es motivo importante de sesgo en las respuestas de los actores, ya como era de esperarse, pese a la

⁴⁵ Calidad de la Educación Básica en México, Informe anual 2006.

⁴⁶ Fuente: Cálculos del INEE a partir de la base de datos del estudio sobre Disciplina, violencia y consumo de sustancias en escuelas primarias y secundarias de México, obtenida en el ciclo escolar 2004 – 2005.

confidencialidad, el estudio reveló una muy baja tasa de autoincriminación por parte de los alumnos.

Respecto de la violencia recibida, es importante señalar que los alumnos que reportan ser víctimas de violencia son significativamente más que quienes reportan ejercerla. Ello no implica que deba necesariamente existir una correspondencia entre agresores y agredidos, ya que un mismo agresor puede intimidar a varios; pero da cuenta de la renuencia a aceptar la participación directa en actos de violencia o robo, respecto de la aceptación de haberla sufrido. El 43.6% de los entrevistados aseguró haber padecido el robo de objetos o dinero dentro del centro escolar, el 14.1% haber sido lastimado por sus compañeros de grupo, el 13.6% haber sido objeto de burlas y el 13.1% haber recibido amenazas de algún compañero o grupo de compañeros.

Ante la pregunta realizada en relación con la burla, es de gran importancia reconocer el carácter dañino de la misma en la representación de muchos alumnos, pese a su aparente naturalidad. Otro dato de importancia es que alumnos con condiciones desfavorables de aprendizaje, así como problemas de visión, audición, concentración, escritura, expresión verbal o desplazamiento son víctimas de mayores incidentes violentos en los centros escolares (INEE, 2006). Los alumnos con limitaciones físicas o de aprendizaje, son mayor objeto de burla, lo cual da cuenta de una baja tolerancia hacia las diferencias en este nivel escolar.

Condición socioeconómica y violencia.

Este estudio permitió observar también que el menor nivel socioeconómico de los padres no es necesariamente un factor central en el ejercicio de violencia por parte de los alumnos, ya que en el caso de la educación secundaria, las escuelas privadas reportan mayor incidencia de actos violentos, a pesar del mejor nivel económico y la más alta escolaridad de los padres, mostrando una media de 7.4% en el índice de participación de los alumnos en actos de violencia, respecto de un 5.8% en secundarias técnicas (INEE, 2006). Un hallazgo de gran importancia es que mientras en el nivel primaria se reportan más incidentes de

violencia en las escuelas indígenas, en el nivel secundaria este es mayor en escuelas privadas, lo cual evita el reduccionismo de asociar nivel socioeconómico con violencia. Sin embargo, se encuentra mayor incidencia en los alumnos pertenecientes a familias monoparentales o con escaso acompañamiento familiar.⁴⁷

Disciplina

Otra dimensión importante de la encuesta, es la forma como los alumnos se refieren a la disciplina escolar ejercida por profesores y directivos. Esto conlleva la necesaria relación entre agresores, víctimas, sanciones y la definición que de ellas se hacen los participantes. Es destacable en la investigación del INEE que desde el punto de vista de los profesores la violencia es casi inexistente en relación con la portación de armas de fuego o robo a mano armada, pero a la respuesta inducida de eventos que ocurren una o dos veces al año, resulta considerable el porcentaje de actos de violencia esporádica aceptado por los profesores, como daño a las instalaciones escolares 35.3%, robo de objetos o dinero 39.7%, peleas a golpes 42.7%, intimidación a otros alumnos 32.5% y portación de objetos punzocortantes 25% (INEE, 2006). Según la investigación, los profesores ven en la creación de un clima de confianza y disciplina mayor, la reducción de la violencia, descartando con ello que ésta pueda existir fuera de las instalaciones escolares. Dentro de los hallazgos de investigación reportados, los alumnos agredidos pueden ser también agresores y cambiar frecuentemente de posición según la dinámica de los conflictos, lo cual nos permite ver la existencia de un ordenamiento implícito construido por los alumnos en su interacción.

⁴⁷ Pero es preciso, también, trascender los elementos contextuales e intentar reconstruir más específicamente los procesos de significación en torno a estos temas. Esto es, más allá de las determinaciones estructurales a las que están sujetos, los individuos cuentan con una capacidad interpretativa que introduce un elemento dinámico en el proceso de construcción de los significados. Estos elementos constituyen lo que podríamos llamar el “contexto subjetivo”, que se refiere al conjunto de elementos de la visión del mundo de los entrevistados, que resultan de la interacción social, y que sirven de supuestos básicos a los que los individuos recurren para interpretar sus circunstancias y atribuir sentido a sus acciones (Castro y Miranda, 1998: 226-227).

3.1- La importancia del método cualitativo.

No existe una forma única o un manual metodológico para la realización de una investigación, en realidad se trata de una tarea artesanal fundada en una fuerte imaginación sociológica, es decir, en la experimentación de métodos, pruebas, ángulos de observación, formas de preguntar, con el fin de obtener información relevante para las preguntas planteadas. Respecto de un tema tan delicado como la violencia, la situación nos presenta grandes dificultades: en principio un hermetismo y una fuerte reticencia en los directivos, personal docente y prefectos para hablar sobre el tema de la violencia en las escuelas, minimizándolo e incluso negando su existencia.

A pesar de la abundante información en relación con las situaciones de maltrato entre compañeros, aún no se ha conseguido romper la conspiración del silencio al interior de los centros escolares, actuando con frecuencia junto a una ley de inacción e inoperancia, donde los implicados, testigos y autoridades no saben cómo afrontar la situación (Serrano, 2007). Esta incapacidad para hacer frente a las situaciones de violencia al interior de los centros escolares se traduce generalmente en su negación o minimización, de este modo, directivos, prefectos y maestros coinciden en negar la presencia de violencia al interior del centro escolar.

...la patrulla responde a una petición de los padres de familia con el fin de garantizar la seguridad de sus hijos. Desde que la patrulla está ya no se hacen bolitas, todos se van rápido para su casa y ya no vienen pandillas que eran los de los líos (maestra Lucy⁴⁸, 17-02-11).

Antes había muchos pleitos, pero desde que trajimos la patrulla, eso ya no pasa. Antes se peleaban mucho allá afuera pero hace unos años que es ya no pasa (prefecta Reme, 15-02-11),

Hay indisciplina pero así que se peleen o se maltraten, ya no (maestra Lety, 17-02-11).

⁴⁸ Por compromisos de privacidad con las autoridades del plantel, todos los nombres han sido modificados.

3.1.1- El método de comparación constante.

Nuestra intención fue realizar un trabajo constante de relación entre la teoría y el trabajo de campo, descubriendo conceptos y relaciones que fueran susceptibles de ser agrupados en esquemas explicativos lógicos. Este camino de investigación ha sido llamado Método de Comparación Constante (Mella, 2003), y para su realización se requiere poner entre paréntesis nuestro conocimiento previo del escenario social que se observa, con el fin de no tomar atajos que nos lleven a conclusiones apresuradas. Este momento hermenéutico (Alexander, 2000) permite analizar diferentes pruebas, formas de expresión, de observar y cuestionar; además de tomar en serio el sentido que los propios participantes dan de sus acciones, colocándolos en los marcos amplios de interpretación que nos proporciona la teoría.

Este trabajo no es lineal, sino que el entrelazamiento entre los datos y el análisis e interpretación de la información se compara constantemente, en un vaivén entre los nuevos datos que surgen y la teoría que nos permita interpretarlos. El ordenamiento de los datos en los esquemas explicativos y su clasificación es constantemente redefinido en relación con la recolección y análisis de nuevos datos que dan cuenta de nuevas relaciones y por ende permiten un refinamiento y una recategorización de esquemas. El resultado buscado es una teoría coherente, refinada y exhaustiva, sustentada en un principio clasificatorio de ordenación y clasificación, inteligibilidad y coherencia, y con pertinencia respecto a los objetivos de la investigación.

Lograrlo implica dos formas de realización del análisis cualitativo, por una parte tareas de almacenamiento, organización y recuperación de datos, para lo cual utilizamos diferentes modelos estadísticos sencillos; y por otra la creación de categorías de interpretación, establecimiento de relaciones y construcción de esquemas explicativos resultantes de la lectura, observación, reflexión y comprensión, resultantes de un trabajo intelectual y conceptual que busca dar cuenta del sentido que los actores dan a sus acciones u omisiones.

Asuntos de interpretación y control epistemológico que difícilmente pueden realizarse mediante programas informáticos o estadísticos, ya que no se trata sólo de la clasificación y cuantificación de datos, sino de su organización, evaluación e interpretación. Es decir, mediante el trasfondo teórico y experiencial del investigador, que facilita una interpretación compleja y coherente de las experiencias y datos recopilados.

Nuestra investigación pretendió lograr la saturación teórica, es decir, una serie de respuestas altamente repetitivas, hasta que no fue posible extraer más elementos significativos para el propósito del trabajo. De estas respuestas altamente repetidas por los diversos entrevistados, obtuvimos elementos importantes para rearmar un orden implícito, internamente codificado y con una estructura compleja de valores, recompensas y sanciones.

3.2- El centro escolar seleccionado.

El estudio se realizó en una escuela secundaria pública federal de la delegación Tlalpan del Distrito Federal, considerada “altamente conflictiva” por las autoridades delegacionales. Una patrulla de seguridad pública se estaciona frecuentemente durante el horario de entrada y salida de la misma. Cerca del centro escolar se encuentra una iglesia, una calzada principal, una estación de metrobús, y la salida hacia una carretera federal. La zona es considerada por sus habitantes como zona popular y particularmente conflictiva.

Este centro escolar es seleccionado en el marco de la investigación, en relación con los datos obtenidos en la teoría, respecto de la relación que pudiera existir entre el nivel socioeconómico de los estudiantes y su propensión a la violencia física y psicológica. El acercamiento no tiene como base la idea de que la pobreza y la frustración generada por ella, conduzcan automáticamente a la violencia, sino buscar el sentido que para los alumnos de secundaria pública tiene la misma, en los marcos de su interacción.

Consideramos que comprender el lenguaje que comparten y los códigos que construyen, puede favorecer la prevención y contención de la violencia en los centros escolares de nuestro país. Por lo tanto, el foco de la investigación es un centro escolar público federal, a nivel secundaria, con alumnos pertenecientes a sectores empobrecidos de la sociedad. La intención inicial del trabajo es vincular las cuestiones estructurales, institucionales e individuales en el análisis de la violencia escolar.

Al abordar el estudio de las relaciones interpersonales y de violencia entre los alumnos de secundaria, dejamos de lado muchas vetas de análisis posibles de realizarse en dichos espacios escolares. No nos enfocamos en la relación que mantienen los alumnos con los maestros, prefectos, directivos y conserjes; es decir, con todos los adultos que conviven en su espacio, y tampoco en las opiniones que los jóvenes alumnos tienen sobre la enseñanza y las exigencias del modelo educativo. No profundizamos en las cuestiones económicas que se viven en las escuelas, en relación con la cooperativa, las cuotas de los padres de familia, las asociaciones de padres y de alumnos; sin embargo, consideramos que faltan muchos estudios sobre el funcionamiento real de las escuelas secundarias de nuestro país y que indudablemente influyen en la conducta de los jóvenes que las habitan.

Para los objetivos de este estudio pusimos especial atención a la interacción entre los alumnos, su lenguaje, sus códigos indumentarios, sus gustos y sobre todo sus códigos de ética, en el propio sentido que ellos asignan a ciertos valores; posibilitando la construcción de un ordenamiento implícito. Nos interesaba saber cómo los jóvenes crean sus propias reglas de conducta, de silencio, y de interacción afectiva o conflictiva al interior del centro escolar; y, algo de gran importancia, el lenguaje propio de los estudiantes que funciona como vehículo de sus representaciones.

3.2.1- Preguntas centrales de investigación.

“¿Qué es lo que están diciendo los jóvenes con sus acciones y también con palabras, aunque no se les escuche? Suárez, 2010”

La ampliación del término violencia escolar, requiere el conocimiento de la actualización subjetiva que hacen los alumnos de los discursos elaborados por los adultos, directores, profesores y especialistas sobre la violencia en centros escolares, ¿Cómo interpretan los estudiantes las relaciones conflictivas que viven al interior de las escuelas?, ¿Qué es para ellos violencia y qué no lo es? ¿Que sentido dan a sus acciones en relación con su concepción de la violencia? ¿Qué recursos materiales y simbólicos obtienen de la violencia? ¿Cómo se asignan jerarquías en las dinámicas de distribución del poder y la fuerza?

Las respuestas obtenidas nos permitieron observar un orden implícito, ampliamente compartido por los alumnos, el cual se sustenta principalmente en dos dimensiones: la justicia y el honor. Los códigos mencionados presentan una dimensión binaria, y en el caso de la violencia, básicamente antinómica. Además, estos códigos son muy flexibles y dinámicos, se entrecruzan en todo momento y también se vinculan con los códigos sociales e institucionales. Para fines de este estudio no consideraremos una descripción general de los códigos de justicia y honor sociales e institucionales, sino la apropiación y actualización subjetiva que los estudiantes hacen de ellos; centrándonos únicamente en su interpretación sobre la pelea y los sobrenombres (apodos).

3.2.2- La experiencia en campo.

El hecho de que en un principio fuera la dirección de la escuela quien me asignara estudiantes para ser entrevistados y que las entrevistas se llevaran a cabo en la oficina de orientación escolar, cohibía las respuestas de los jóvenes. Procuré entonces sugerir a los

estudiantes entrevistarlos en sus respectivas casas en presencia de sus padres, debido a que son menores de edad, con lo cual sólo conseguí una reacción de resistencia. Fue así como decidí realizar un acercamiento mediante un sondeo general en la escuela, en el cual los alumnos debían responder una serie de preguntas abiertas, divididas en baterías estratégicas, con el fin de obtener información demográfica y algunas respuestas que no obtuve en las primeras entrevistas orales, el cuestionario constó de 37 preguntas⁴⁹.

Para la aplicación del cuestionario me presenté como “un estudiante de la UNAM que quería escribir un libro sobre ellos”, la participación fue asombrosa, veía jóvenes escribiendo emocionados, algunos terminaron incluso después de la hora asignada. Decidí revisar los cuestionarios (185 en total) aplicados en tres grupos de cada grado escolar (primero, segundo y tercero), tratando de encontrar informantes clave con base en algunas respuestas que me parecían relevantes para encontrar alumnos que se autodefinían como maltratadores, maltratados o testigos, destacados para esta investigación como *significativos*. Debido a que la prueba era anónima, hice uso de una estrategia, al final del cuestionario incluí un apartado que decía: “si estás dispuesto a platicarnos más sobre estos temas anota tu nombre”, así fue posible encontrar jóvenes dispuestos a proporcionar información, ya que no hay mejor informante que quien tiene la voluntad de participar. Obtuve la confianza de cuatro alumnos de cada grado (dos mujeres y dos hombres), a quienes realicé entrevistas a profundidad.

Aparte del cuestionario y las entrevistas, realicé, a través del método etnográfico, observaciones con tres grupos de cada grado, observando su comportamiento y realizando entrevistas individuales y de grupo, con la finalidad de conocer sus respectivas dinámicas de interacción violenta.

3.2.3- Apuntes sobre la observación.

La inmersión tuvo dos meses y medio de duración, y consistió en una observación controlada en salones, pasillos, patio, dirección, orientación y talleres; estableciendo

⁴⁹ Ver anexos.

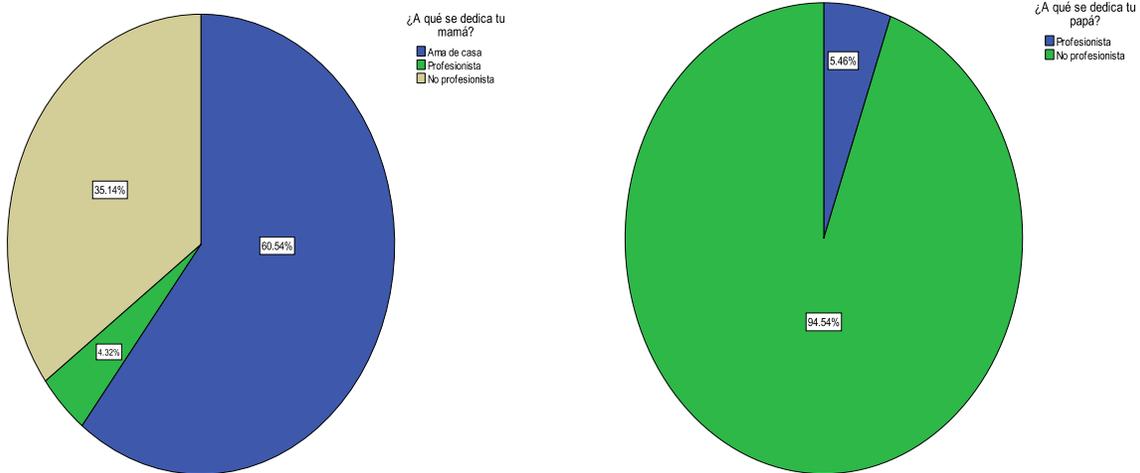
vínculos de confianza con algunos alumnos clave y cuestionando indirectamente a diversos alumnos, profesores y prefectos buscando romper su hermetismo. Las conversaciones se dieron con algunos maestros mientras aplicaba el cuestionario a los alumnos, de manera informal y planteando preguntas con el pretexto de contribuir a la mejor formación de los jóvenes. Es conveniente señalar que las cuestiones sindicales de nuestro país y la dinámica interna eran también límites en la investigación; sin profundizar en ello, los maestros me permitían el acceso a los salones durante las clases, debido a una orden de la directora y ello restringía mucho su apertura hacia mí, una maestra incluso me confesó que muchos creían que la directora me enviaba para evaluar lealtades y ubicar opositores, me sorprendió la complejidad de la política interna.

Sin embargo, gracias a dicha orden pude realizar observaciones en el patio escolar no sólo a la hora del descanso, sino también durante las clases. Con la colaboración de los directivos del centro, tuve acceso a clases estando presentes los profesores, observando las prácticas de los alumnos en presencia del docente; por último pasé largos periodos en la oficina de orientación, conversando con los jóvenes castigados y pude realizar preguntas colectivas en grupos que tenían horas libres. Debido al tiempo de elaboración del trabajo, el cuestionario se aplicó a 185 alumnos distribuidos en 3 grupos de cada nivel escolar, y entrevistando ulteriormente a 4 alumnos de cada nivel, es decir de primero, segundo y tercer año.

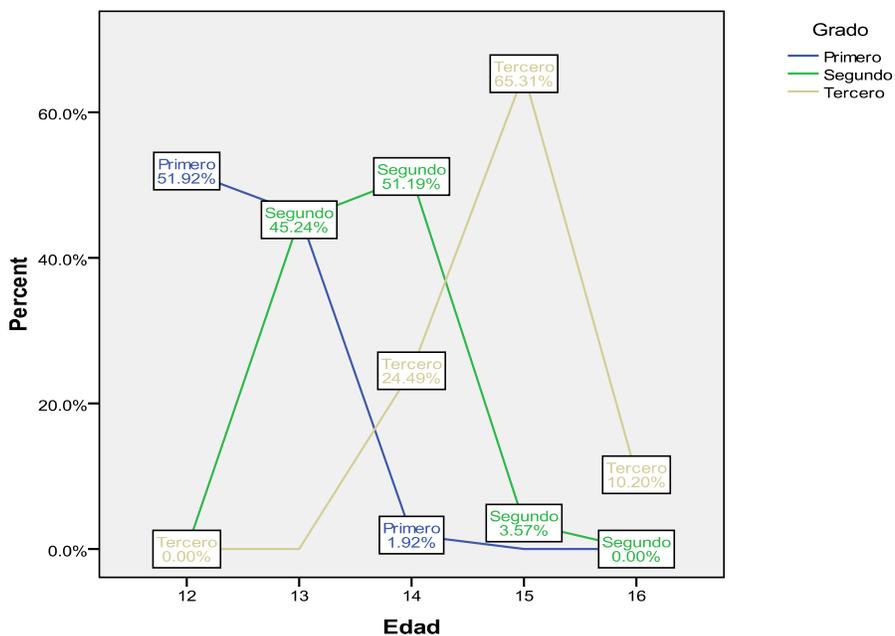
Al margen de esta construcción de confianza, y también por medio de ella, continuamos observando las medidas disciplinarias al interior del centro escolar, además de las dinámicas de interacción entre prefectos, profesores, directivos, conserjes y alumnos.

3.2.4- Cuestiones socioestructurales e institucionales.

Casi la totalidad de los alumnos estudiados son hijos de padres no profesionistas (taqueros, panaderos, chóferes, herreros, albañiles, y comerciantes -vendedores en tianguis-, custodios, camioneros, etc.), y sus madres generalmente son “amas de casa” o trabajan “en limpieza”. La mayoría vive en casas propias, en colonias aledañas a la secundaria, algunos rentan y otros indican que “cuidan terrenos” o su casa es “prestada”.



Un gran número de alumnos entrevistados comparten su cama con hermanos (as) o primos (as), y en sus casas generalmente viven varias familias. En relación con las edades de los alumnos entrevistados, éstas fueron constantes, 12-13 años en primer año, 13-14 años en segundo, y 14-15 en tercero.



La escuela cuenta con cinco edificios, en los cuales se distribuyen dieciocho salones, tres laboratorios y cuatro talleres, hay un consultorio médico, una cancha de fútbol, dos canastas de básquetbol, un salón de música y una biblioteca, además de la dirección, subdirección y oficina de orientación. Tan sólo en el turno matutino hay cerca de seiscientos sesenta alumnos.

El centro escolar se sitúa dentro de diferentes dimensiones sociales, desde el entorno social, pasando por el marco institucional pretendido por el modelo educativo, hasta los reglamentos institucionales establecidos en cada plantel.

3.2.5- Los alumnos.

Semejante a una sociedad en escala, en el centro escolar pueden encontrarse posiciones claramente delineadas: un grupo administrativo y docente, por un lado; los alumnos, por otra. Los alumnos se describen, desde el punto de vista institucional como iguales entre sí, y diferenciados en relación con las jerarquías establecidas. Tienen, según la perspectiva institucional, una igualdad de oportunidades, el deber de participar activa y conscientemente en las labores de enseñanza aprendizaje y la obligación de acatar la disciplina, a través de un seguimiento rígido del reglamento escolar (SEP, 2010). El conjunto de normas oficiales que organizan el escenario escolar, muestra un modelo ordenado y definido, donde las reglas se encuentran claramente estipuladas, así como los criterios institucionales de recompensa y sanción.

El centro escolar, donde muchos jóvenes pasan una parte importante de su vida, es un espacio que busca y pretende homogeneizar a los alumnos dentro de un prototipo ideal, siendo el lugar de las restricciones igualitarias, donde cada alumno pertenece al conjunto “los alumnos”. Sin embargo, para los jóvenes resulta de gran interés resignificar esta heteropercepción e individualizar la definición: “cada alumno es único y diferente aunque porte el mismo uniforme y vaya en la misma escuela”.

Los alumnos buscan la forma de diferenciarse pese a las restricciones escolares, evaden la idea de que la escuela sea una institución total e implementan estrategias identitarias que rebasan los límites institucionales⁵⁰. Estas estrategias se realizan no sólo en el uniforme escolar, sino también en el cuerpo, redefinido como territorio autónomo, los alumnos lo decoran y exhiben, lo pintan, lo tatúan, lo perforan y lo pintan (Collignon y Rodríguez, 2010: 305), se lo apropian y lo muestran en el patio escolar a la hora del receso⁵¹.

Es en la escuela, uno de los ámbitos privilegiados, donde se construyen, se recrean y se hace una especie de *performance* de las adscripciones identitarias juveniles, y donde el rediseño de los cuerpos y su puesta en escena en el espacio educativo cobran gran importancia en las disputas por la representación simbólica de las identificaciones con respecto a otras identificaciones juveniles e, incluso, en relación con la sanción ante las “miradas” de los mundos adultos, específicamente las de los maestros y las autoridades escolares (Nateras, 2010: 243).

Es conveniente reconocer que los alumnos de secundaria se encuentran socio-históricamente situados y su faceta de alumnos es sólo una parte, aunque significativa, en un complejo proceso de construcción identitaria juvenil. Los jóvenes habitan muchos otros ámbitos de sentido distintos al entorno escolar y, por lo tanto, el rol de estudiante no anula la identidad de los actores, sólo las enmarca en un determinado momento. Este marco es el centro escolar como institución socializadora, y en su interior es posible hablar de una

⁵⁰ “Así, por ejemplo, es obligatorio presentarse a la secundaria con el uniforme escolar, empero, los estudiantes encuentran una y mil formas para modificarlos...utilizan los pantalones deportivos y de uso diario, a la cadera, holgados y amplios en la parte inferior de las piernas, algunos otros sólo amplios en la parte que cubre los tobillos pero entallado o estrecho en las piernas...tenis de colores, materiales y marcas diversas. Algunos de los peinados y modificaciones del uniforme responden a modas que van adoptando y difundiendo los alumnos de secundaria, que se recontextualizan y son aprovechadas por los adolescentes para crear su presencia ante los demás dentro de los espacios escolares reglamentados. Los adolescentes enfrentan todos los días prohibiciones, reglamentos y estrategias homogeneizantes en las secundarias y encuentran formas de evadirlas o flexibilizarlas para seguir mostrándose como quieren ser vistos: el maquillaje, esmalte en las uñas y labios pintados, prendedores, collares, anillos, pulseras, accesorios diversos... en este intento de hacerse visibles, algunos de los adolescentes perforan, marcan o pintan su cuerpo: cortes en las cejas, depilaciones, dibujos o palabras hechas con tinta... el cuerpo que se está transformando es reclamado por los adolescentes como un espacio suyo, como un vehículo que expresa una identidad que se está reconfigurando y busca una separación de unos y la inclusión en otros; un cuerpo al que pueden vestir, adornar, marcar e incluso modificar para crear una imagen a veces no agradable para las instituciones educativas y para las familias (Reyes, 2009: 85-90).

⁵¹ Es asombroso observar las transformaciones que realizan en unos cuantos minutos los alumnos, mostrándose en el receso de una manera totalmente distinta.

comunidad emocional (Reyes, 2009), donde los alumnos se identifican entre sí y se distinguen de la heteropercepción que los diferentes participantes del entorno (directivos, prefectos y maestros) tienen de ellos. Adquiriendo cierta autonomía en los diferentes espacios, mediante “el relajo” el cual debe entenderse como el momento de algarabía que funciona como válvula de escape respecto de las actividades académicas (Saucedo, 2004).

El relajo es hacer lo que uno quiere, lo que no se debe hacer, jugar, reír, platicar, relajarse, echar desmadre, no sé, reír, estar contento o algo así (Amairani, 3º, 14/ 03/ 11).

Echar relajo es platicar, salirse del salón, gritar, aventar cosas, es relajarse, platicar o jugar (Lety, 2º , 20/ 03/ 11).

Relajo es no hacer nada, estar gritando, aventar bolas o aviones de papel, es que no te comportas o te peleas, es vivir el momento (Rodrigo, 3º, 1/ 04/ 11).

Esto significa que la reglamentación del centro escolar es continuamente reinterpretada de manera creativa, ya que los alumnos no son una masa homogénea ni responden a ideales institucionales, son jóvenes que entrecruzan sus experiencias de vida con los marcos institucionales, redefiniendo y resignificando su estancia en ellos, así como su condición de jóvenes, alumnos, mujeres, hombres, etc.

3.3- Centro escolar y diferenciación.

Como se ha escrito, los alumnos no son iguales entre sí, poseen múltiples diferencias, destacando el género, la clase social y la apariencia física. En analogía con lo que ocurre en la sociedad, el centro escolar enmarca también diferencias jerárquicas específicas: el *status* que tiene una relación directa con la jerarquía económica, política y el prestigio; el *situs* de las diferencias jerárquicas según lo biológico, lo físico, lo cultural y lo psicológico; y el *locus*, que distingue a través de una posición social especial o una función distintiva al interior de grupos organizados (Benoit-Smullyan, 1944: 151-161). Estos efectos de lugar tienen una reproducción singular en las relaciones escolares y extraescolares de los alumnos.

En los marcos de su interacción, los escolares forman grupos y establecen mecanismos de inclusión-exclusión, donde las diferencias existentes dentro de la supuesta igualdad generan prácticas específicas de aceptación o discriminación que configuran un orden alterno al descrito por la institución. Este orden es difícil de ser caracterizado, ya que sus códigos son implícitos y sus reglas no están escritas; se trata de criterios de conducta que los alumnos aprenden en la práctica, contribuyendo a su reproducción o transformación.

El orden implícito construido por los escolares da lugar a diferencias jerárquicas y relaciones asimétricas de poder, donde algunos logran la dominación de otros. Este orden parte del reconocimiento de una interacción desigual dentro de una supuesta paridad. Se caracteriza por la conformación de grupos y la movilización de recursos simbólicos. Posee, también, una regulación no escrita con criterios de recompensa y castigo; dando lugar a un orden asimétrico duradero que debe aprender cada nuevo alumno. En este orden *sui generis* los alumnos de reciente ingreso son inmediatamente socializados y educados en la violencia (Joas, 2002).

Las diferencias de poder no concluyen en la conformación de grupos al interior del plantel y sus criterios de exclusión, sino que los recursos de poder provienen también de relaciones que rebasan el centro escolar. Un alumno puede conseguir mayor prestigio por las relaciones que establece con personas ajenas al marco escolar y que constituyen su capital simbólico para posicionarse en la jerarquía de prestigio. Hay escolares que no necesariamente son temidos por sus acciones de violencia, sino que además tienen “barrio”, el barrio no es el lugar de origen o de vivienda, sino el grupo de amigos dispuestos a enfrentarse a golpes contra quien sea por resguardar la seguridad de su amigo.

En este escenario de violencia, el centro escolar es un espacio que no asegura todos los límites. Es evidente que los alumnos no son iguales como se pretende, tampoco lo son en sus recursos de poder. Hay alumnos que además tienen pandillas, grupos de amigos, padres violentos, acceso a armas, etc. que les sitúan en una posición diferencial frente a sus compañeros. Esta dimensión impide ver a la fuerza como el factor más importante en la

adquisición de prestigio, y concentrar la atención en el poder como una forma más amplia de la fuerza, fuertemente vinculado a las relaciones sociales extraescolares⁵².

En síntesis, los alumnos en tanto actores sociales en constante interacción, no sólo construyen reglas implícitas, sino también recursos simbólicos. Por esta razón, para acercarse a este universo, es importante conocer la red de poder que se establece entre los jóvenes, y las formas como se adquiere prestigio, respeto, admiración, para dar cuenta de sus consecuencias relacionales.

3.3.1- La cuestión afectiva.

Las experiencias afectivas y sexuales de los jóvenes actuales son distintas de otras épocas, ya que si bien comparten los mismos elementos: imaginarios, instituciones, estéticas, saberes culturales y prácticas (Collignon y Rodríguez, 2010), estos son articulados de distintas formas y con diferente denominador común.

Los alumnos de secundaria no tienen la posibilidad de elegir a sus compañeros de clase, sino que estos son asignados, lo cual representa una inicial presión para su convivencia, lo que tiene consecuencias en las dinámicas de adscripción identitaria de los jóvenes en relación con la amistad. La asignación es binaria: amigo (a) / compañero (a). Los amigos deben “cumplir” con ciertos requerimientos básicos, como por ejemplo estar en las buenas y en las malas. Cada alumno define en modo distinto aquello que son “las malas” o “las buenas”, pero en general se refieren a la honestidad, la exclusividad y también el apoyo en situaciones difíciles. A partir de los testimonios descubrimos algunas reglas específicas, más o menos expresadas a través de la frase “en las buenas y en las malas”; tales códigos afectivos son de gran importancia en la evaluación de los códigos de honor y justicia que veremos más adelante.

⁵² En este sentido, faltan estudios sobre la complicada relación entre los directivos y profesores con alumnos cuyos padres o amigos son peligrosos.

La cuestión afectiva al interior de los centros escolares tiene como base la estructuración de vínculos de confianza que son constantemente renegociados y tienen una gran fragilidad. Los jóvenes generan vínculos de confianza que son continuamente redefinidos en la interacción y actualizados mediante rituales de sociabilidad cotidianos. Se trata de una continua y permanente autorevelación de una actitud sincera y bienintencionada, la cual, sin embargo, alude a códigos de honor que establecen dinámicas de confianza / traición entre los jóvenes. Estos códigos sin embargo requieren una permanente actualización subjetiva, ya que, como ha mostrado Giddens (1994) los cambios inherentes a la segunda modernidad, han desestabilizado las nociones rígidas entre amigos y enemigos. Hoy lo contrario de amigo es “compañero”, “extranjero”, “conocido”; es decir, se presenta una distancia emocional y a menudo indiferente. Los códigos cambian y el “amigo” ya no es quien actúa con sinceridad, sino quien incluso puede mentir y ocultar cosas con la finalidad de resguardar la tranquilidad del otro. Esta intimidad emocional es altamente valorada en los niveles afectivos, ya que permite un reanclaje de la confianza (Giddens, 1994: 115) y sustituye funcionalmente a los rígidos códigos morales del pasado.

Esta fiabilidad se construye en la interacción y se sustenta en la idea de continuidad y permanencia; los alumnos consideran que la confianza se sustenta en que los amigos estarán en las buenas y en las malas, sin cometer traición y continuamente revelándose como sinceros y fraternales. Sin embargo, esto no impide la construcción de códigos en su interacción, regímenes de significación implícitos y altamente compartidos, que al romperse generan hostilidad y resentimiento. La amistad al depender de la autorevelación puede quebrarse en cualquier momento y ante cualquier acción, la confianza puede convertirse en traición y no restaurarse jamás.

Estos ritos culturales, se manifiestan como mecanismos de comunicación a través de actividades reiterativas que los alumnos llevan a cabo para evitar la agresividad entre sí, se trata de acciones concertadas que se perciben en los saludos, lugares de reunión, ideas comunes y criterios compartidos de inclusión y exclusión (Di Leo, 2009: 76); sin embargo, muchas acciones pueden verdaderamente romper la confianza generando relaciones de

sospecha, de rencor o bien de precaución. Esta ruptura de la cordialidad es central para comprender la interacción de los alumnos con sus respectivos pares en el terreno de la amistad.

Me junto con las de mi salón, me apoyan mucho, platicamos, jugamos...a veces nos enojamos por cosas que no vienen al caso, pero están conmigo *en las buenas y en las malas*. O sea me platican y aconsejan mucho; siempre estamos juntas y nos contamos todo, son especiales para mí, las quiero mucho” (Amairani, 3º, 14/03/11)

Mis amigas han demostrado estar conmigo *en las buenas y en las malas*, me han apoyado. Platicamos mucho, no me inducen a tomar alcohol ni drogas. Además, mis amigas no cuentan lo que les digo ni me traicionan (Karla, 1º, 26/02/11)

Algunas son amigas, otras luego fastidian mucho. (¿por qué las consideras tus amigas?) porque platicamos de lo que nos pasa, de lo que sentimos, a quien o a quienes queremos o no queremos. Sólo me junto con tres, pero la verdad sólo a una la considero mi amiga de verdad, porque ella me ha demostrado su amistad y no me hace jaladas como las demás (Lety, 2º, 20/03/11).

Son mis amigos, puedo confiar en ellos y hacer bromas, convivimos varias cosas, nos apoyamos unos a otros. Nos pegamos de juego, nos empujamos cuando nos aburrimos, jugamos quemados y luchitas (Ivan, 1º, 05/04/11).

Estos casos de amistades más o menos estables, no es generalizado, ya que para muchos jóvenes la permanencia en la escuela y la convivencia con sus compañeros es verdaderamente complicada. En los relatos de los alumnos entrevistados fue posible observar las dimensiones del conflicto existente en el escenario escolar. Llama la atención la alusión constante a palabras tales como “traición”, “acusación”, “chismes” y “rechazo”.

Esto pudiera tener como base un fuerte *imaginario amoroso romántico* (Collignon y Rodríguez, 2010) de corte tradicional, que enfatiza en idealizaciones transmitidas por los padres y las telenovelas. Según los entrevistados el mundo estaba verdaderamente lleno de “traicioneros” y “chismosos”, frente a lo cual ellos debían estar a la defensiva. Sentimientos

fuertemente sustentados en una educación sentimental extraída de las tramas telenoveleras (llamadas popularmente *comedias*) y de las llamadas *novelas rosas*, fuertemente influyentes en la vivencia melodramática de las vivencias cotidianas de los jóvenes estudiados.

Esto puede explicar la permanencia de una alta valoración de la fidelidad amorosa y afectiva de los jóvenes, pese a los fuertes cambios valorativos en las concepciones de espíritu y cuerpo, promovidas por los movimientos sexuales y culturales de 1968. Así, especialmente en estos jóvenes marginales, se advierte una retórica romántica tradicional con gran prestigio social, que da cuenta de la búsqueda de seguridad en jóvenes desprovistos de recursos de seguridad, perdurabilidad y fidelidad más allá del amor y la confianza (Collignon y Rodríguez, 2010).

Por otro lado, dentro del escenario escolar se gestan las verdaderas motivaciones que dan lugar a escenarios de violencia, en cuanto los jóvenes que comparten muchas horas al día de sus vidas no se sienten cómodos juntos. Además las creencias dicotómicas son muchas veces favorecidas por los padres, quienes sugieren que “en la vida no hay amigos”, o que “un amigo es un peso en la bolsa” y que es preciso desconfiar de todos. Considerando lo anterior, es posible observar que la ruptura de los vínculos de confianza entre los alumnos puede darse por diversos actos de maltrato, pero también por la ruptura de códigos no escritos, uno de ellos es “no echar de cabeza”, es decir, no acusar directamente a ningún compañero, incluso cuando el castigo puede ser grupal. Y una vez que se ha roto la confianza es muy difícil su reconstrucción en un escenario tan regulado, el amigo puede muy fácilmente convertirse en compañero y esto faculta una anonimía que se traduce en indiferencia.

Sólo me llevo con algunos, porque otros me tratan mal y me hacen cosas feas. A veces me dan ganas de mandarlos al espacio y que no regresen. La verdad es que no me llevo con ellos porque *a veces te traicionan y te acusan* (Misael, 1º, 10/04/11)

En esta vida no hay amigos (¿y tus compañeras?) No, porque una amiga es más que un compañera. He tenido problemas con muchas, porque me quitan mis cosas. (¿y tus amigas?) La verdad, las considero

más o menos mis amigas, a veces no, o sea he tenido problemas por chavos o por chismes (María, 3º, 15/02/11).

No los considero amigos amigos, pero me la paso chévere con ellos. A veces se ponen de mamilas, pero a veces yo también. (¿y los chavos con los que te juntas?) No, no son mis amigos, porque un día me echaron de cabeza con el prefecto, además son bien jotos, y he tenido problemas con ellos, a veces nos peleamos muy feo” (Fernando, 2º, 15/04/11)

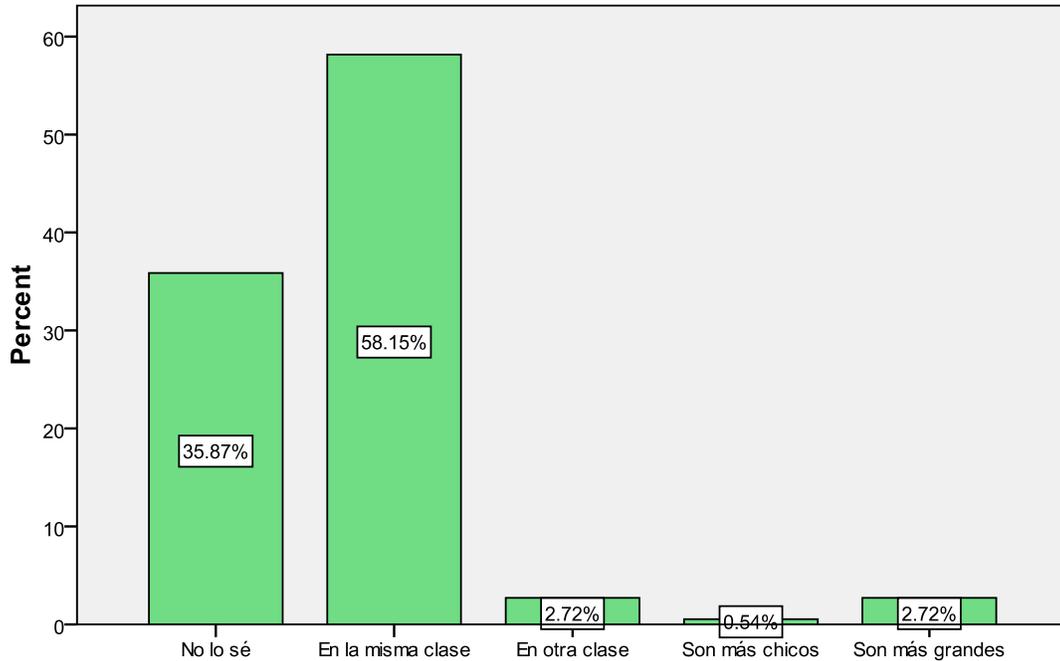
No, porque ellos no están cuando los necesito, sólo a una persona la considero amiga. Platicamos de nuestras cosas, nos tomamos fotos con los chavos que nos gustan y la subimos al face. (¿y los demás?) ¿Los demás?, ¿mis compañeros?, a veces me rechazan (Karla, 1º, 26/02/11).

Mi papá dice que en la vida no tenemos amigos, sólo enemigos. (¿ y tus compañeros?) no son mis amigos, porque son re-culeros y me hablan cuando les conviene, nada más hablan por pura conveniencia. No son mis amigos, con ellos puro desastre (Carlos, 2º, 20/04/11).

Es importante destacar que frente a los otros, a los “no amigos”, “los compañeros”; es preciso apelar a códigos más allá de la intimidad emocional; principalmente al honor y la justicia. El compañero puede verdaderamente convertirse en “enemigo” si fractura el código y rompe las reglas de convivencia; reglas que a menudo no son mentadas por los participantes, pero que destacan ante la disrupción. Una mirada, una palabra, una actitud; pueden verdaderamente ser consideradas como provocadoras y agresivas por alguien (en planos cognitivos); pero éste responderá a la “agresión” *socialmente*, apelando a una injusticia y una humillación, es decir, a códigos de honor y justicia ampliamente compartidos, que justifican sus acciones frente a los demás. Esto significa que dichos códigos orientan lo que será definido como transgresión y la forma de responder a ello.

Como consecuencia de estos dilemas afectivos, resulta lógico que una gran parte de las acciones violentas se realice al interior del salón de clases, espacio de convivencia mayor al de los veinte minutos diarios que permiten la convivencia con alumnos de otros grupos.

¿En qué clase están los chicos y chicas que suelen maltratar a sus compañeros?



3.4- La otra cara de la violencia.

La sociedad de los jóvenes no responde a la nuestra, lo que para un observador externo es *violencia* para ellos es una práctica cotidiana de interacción. Destacaremos al respecto una dicotomía frecuente y poco analizada en las relaciones sociales de nuestro país: quien participa en una dinámica de agresiones mutuas, donde ambas partes dan y reciben golpes, y están de acuerdo en que a cada ataque corresponde una venganza, se dice que “se lleva”. La expresión *llevarse* constituye un controlador de la interpretación: *se trata de un juego*. Todo el tiempo cada participante debe repetirse que la situación es un juego, mediante un acto creativo que permite la interacción violenta sin que ello conduzca siempre a la pelea. Llevarse implica aceptar que en ocasiones los involucrados pueden recibir un golpe o un insulto, y que ello no debe conducir a la agresión, pues existe siempre la posibilidad de

venganza; a esta venganza convenida se le llama *desquite*, porque el desquite es la restauración de una pérdida reparable⁵³.

La expresión *llevarse* resulta de gran importancia en cuanto se vincula fuertemente con los códigos de honor y justicia que trataremos más adelante, brindando un espacio de seguridad y fiabilidad a los jóvenes. El *llevarse* implica *aguantarse*, *aguantar vara*, y esto facilita los intercambios agresivos -de carácter afectuoso- entre jóvenes que buscan espacios de complicidad en un escenario lleno de *compañeros* y con escasos *amigos*. Sin embargo, los alumnos aseguran que sólo es conveniente llevarse con aquellos que también se llevan, procurando saber quiénes no se aguantan, pues, muchas veces puede reinterpretarse rápidamente el juego como agresión y conducir a la pelea o a la acusación:

Cuando alguien no se aguanta, se calienta y quiere pedos o va y acusa (Carlos, 2º, 20/04/11).

Está mal que a veces juguemos a pegarnos, porque algunos se llevan y no se aguantan. Es juego cuando nos llevamos y nos hablamos, pero creo que está mal jugar a los golpes porque te dan un mal golpe y te mueres. (¿cuándo sabes que ya no es juego?) Una pelea es cuando ya se están pegando en serio, pero es divertido ver a los que juegan a pegarse (Rodrigo, 3º, 01/04/11).

Juego a pegarme con mis compañeras, pero si se llevan se aguantan. Algunas se aguantan, pero otros se calientan y es cuando se enojan y se dan de a de veras. Son contadas con las que me llevo, porque luego empiezan a pegar duro (María, 3º, 15/02/11).

La verdad me llevo con algunos, con los que también se llevan, a veces jugamos a darnos cachetadas, y sé que está mal porque a veces podemos llegar a los golpes de verdad (Lety, 2º, 20/03/11).

No es un juego pegarse, para mí, o sea cuando juegan ni se pegan y cuando no, se calientan bien rápido. A algunos sólo les das un empujón y te dicen te veo a la salida (Patricio, 3º, 25/04/11).

Es juego cuando te llevas y es pelea cuando no te llevas, porque una cosa es pegarse de mentiritas y otra muy diferente agredirse. Imagínese que a veces se pelean porque alguien dice algo mal (Lucía, 1º, 18/04/11).

⁵³ Para la Real Academia de la Lengua Española, el desquite es “particularmente en el juego, reintegrarse de lo perdido. Tomar satisfacción, vengar una ofensa, daño o derrota”

Todos los días es juego pegarse, pero algunos no se aguantan y puede salir muy mal (Ivan, 1º,05/04/11).

Una frontera importante entre el juego: *las luchitas*, y las peleas verdaderas se establece a partir de la cuestión ¿te llevas o no?; y si te llevas, entonces tienes la obligación - fuertemente codificada- de aguantarte. Este código es de gran importancia para comprender los límites sutiles que se establecen entre el juego de golpearse (las luchitas o los golpes esporádicos) y la pelea como enfrentamiento directo. Sin embargo, incluso entre quienes se llevan, el juego puede verdaderamente conducir a la pelea si se rebasan límites muy sutiles, ya sea decir algo “mal” o pegar “más fuerte”; estas fronteras difusas muestran las nociones de exceso que se construyen al interior de este escenario. Esto implica una fuerte codificación entre los alumnos, quienes toleran incluso agresiones físicas muy fuertes, considerándolas justas ya que, me dicen: en otro momento tendrán la posibilidad de desquitarse: *después va la mía*.

El *llevarse* facilita la interacción entre los alumnos, dada la incertidumbre de sus relaciones afectivas. Esto significa que con ello logran un reanclaje de la confianza en sus compañeros, cuando no pueden sustentarse en una intimidad emocional; sin embargo, esta fiabilidad es frágil y depende mucho de la situación: una palabra dicha en un mal momento, un golpe más fuerte de lo convenido o incluso un *mal golpe*, puede automáticamente destruir la cordialidad y dar paso a la violencia. Puede pensarse entonces que la relación *llevarse / no llevarse* facilita un escenario latente de conflicto en los centros escolares que desemboca con frecuencia en situaciones espectaculares, como las peleas.

No juego a pegarme, me doy a respetar. Está mal que jueguen a pegarse, ¿sabe? porque así empieza la violencia, he visto a muchos que empiezan jugando y terminan peleando y odiándose (Amairani, 3º,14/03/11).

Entender este horizonte cotidiano permite ver que la violencia no debe estudiarse como estallidos momentáneos y pasajeros, sino como un estado natural de interacción propicio

para la aparición de agresiones, y reforzado por el debilitamiento de los vínculos afectivos y de confianza, en nuestra sociedad.

...el cuerpo, la sexualidad y los afectos son terrenos eminentemente políticos y de ellos se están haciendo cargo cada vez más los propios jóvenes, quienes, alejándose de los manuales y las guías, buscan desde su propia vida dar respuesta a sus búsquedas e interrogantes (Collignon y Rodríguez, 2010: 311).

Extracto de diario de observación:

Entro a la clase con el pretexto de dar una plática sobre bullying, una chica golpea a otra fuertemente en la cara y me dice “esto es bullying”, la compañera agredida la insulta con un tono suave, al poco rato están riendo juntas. Una compañera me dice, no se preocupe, así se llevan.

3.4.1- Precisiones de género.

Como se ha mostrado, el *llevarse* constituye una dimensión generalizada y permanente al interior de los centros escolares, principalmente entre varones; sin embargo, cada vez es mayor la manera en que las alumnas se vinculan agresiva y sexualmente con los hombres en planos cada vez más equilibrados (Fize, 2007: 51-56). Esto no significa que las diferencias de género y la violencia socio-histórica de las distinciones esté rompiéndose, lo que demuestra es que la violencia en escalada pretende la homogeneización de los géneros, aunque sus formas sigan siendo variantes.

Esta dinámica se ha analizado recientemente, prestando especial atención a una cada vez mayor apropiación de lenguaje soez y prácticas de violencia física por parte de las alumnas, quienes son cada vez más *llevadas* entre sí y con los hombres.

Este *llevarse* [...] puede ser un aspecto visible de esa ruptura de patrones tradicionales, de la búsqueda de libertad y la igualdad reclamadas por las mujeres, y que encuentran la manera de expresar en la escuela secundaria (Reyes, 2009: 95)

En relación con las características de las agresiones, se ha documentado que los hombres ejercen y reciben más agresiones físicas, mientras que las mujeres utilizan más la forma indirecta y relacional del acoso (Olweus, 1993). Sin embargo, este patrón ha cambiado significativamente desde mediados de 1980. Mientras el hostigamiento físico grave entre niñas consistía casi exclusivamente en empujones y jalones ligeros de cabello, en los últimos 5 y 15 años, las niñas han sido más propensas a atacar físicamente a otras niñas, lesionándolas (Cf. Elliot, 2008: 434). En ese sentido, no es extraño que actualmente las jovencitas se refieran a otras como “putas”, “mariconas” o “rajonas”⁵⁴, si no aceptan pelear; lo cual implica que los códigos internos de la pelea muchas veces se mueven en un sentido distinto a los códigos de la violencia de género⁵⁵, envolviendo indiscriminadamente a hombres y mujeres.

Aún así, los hombres mexicanos siguen ejerciendo en mayor medida la violencia física y psicológica y también son víctimas de ella, ya que como se observa en la *Primera Encuesta nacional: exclusión, intolerancia y violencia en escuelas públicas de educación media superior 2007*⁵⁶ el 39.3% de hombres encuestados ha puesto apodosos ofensivos y sólo un 18.5% de las mujeres; y el 14.9% de los hombres asegura haber golpeado frente a un 6.6% de las mujeres y el 36.5% de hombres ha rechazado frente a un 35.3% de las mujeres. Esto se confronta en relación con la violencia recibida (ya que es bajo el porcentaje de autoincriminación) y el 41.4% de hombres reciben apodosos ofensivos frente a un 20.7% de las mujeres, el 39.3% de hombres aseguran que hablan mal de ellos frente al 43.2% de mujeres, y al 44.3% de los hombres los han insultado frente al 23% de las mujeres.

⁵⁴ Estas frases fueron escuchadas en cinco peleas espontáneas entre mujeres que tuve oportunidad de presenciar, sin ninguna premeditación.

⁵⁵ “Las ideologías de género son construcciones discursivas que surgen en sociedades estructuradas sobre la base de relaciones asimétricas entre los sexos. Esta asimetría consiste en designar diferenciaciones de modo tal que tareas y funciones asignadas a hombres y mujeres, al igual que otros atributos como el prestigio y el poder, no guardan la misma proporción o no son comparables” (Abarca, 2000: 195).

⁵⁶http://catedradh.unesco.unam.mx/BibliotecaV2/Documentos/Educacion/Informes/SEP_Encuesta_Discriminacion_y_Violencia_2008.pdf

Sin embargo, la pelea (aunque cada vez más frecuente entre las mujeres) sigue siendo una acción de varones que refiere a un ideal hegemónico de masculinidad⁵⁷. La masculinidad puede ser descrita como prácticas genéricas relacionales entre hombres y mujeres, reproductoras de distinciones asimétricas y diferenciales entre el rol femenino y el masculino. La asimetría consiste en un privilegio cultural -a menudo poco visible- de las características ligadas a la masculinidad, tales como la fuerza, la valentía y la dureza, que facilitan la distancia y lejanía respecto de las actitudes femeninas (Ramírez, 2010: 353). Esta noción de masculinidad se convierte en el código implícito que comparten muchos varones, al recibirlo mediante criterios tradicionales y educativos que continúan favoreciendo la diferenciación antinómica entre el rol varonil y el rol femenino.

El concepto de masculinidad hegemónica tiene como características un ideal de hombre como *proveedor único* del hogar, *sexualmente disponible* en todo momento, fuerte y *no sentimental*, y a partir de ello la clasificación de las características que la mujer ideal debe tener: cuidadoras, sentimentales, con deseos, ciertamente, pero que deben ser controlados.

Es difícil encontrar un hombre que cumpla al pie de la letra y en todo momento con los requerimientos de la masculinidad hegemónica y este incumplimiento produce malestares y justificaciones, frustraciones y violencia (Cfr. Castro y Miranda, 1998). Al respecto, estudios recientes evidencian los malestares que los hombres sufren al mantener los criterios de masculinidad:

Las condiciones económicas, sociales y culturales influyen en la manera en que los sujetos practican e interpretan los fenómenos relacionados con la sexualidad y la reproducción. Estos condicionamientos a su vez pautan la dinámica de la relación intergeneracional en estos campos, en la que subyacen intercambios y transacciones que no siempre son favorables para uno de los géneros en beneficio total del otro, también los varones desde su misma construcción genérica, están inmersos en constreñimientos que los limitan en el ejercicio de su sexualidad y reproducción. (Bellato, 2006)

⁵⁷ “La masculinidad hegemónica constituye un saber ideológico que orienta, motiva e interpela a los individuos concretos, constituyéndolos en sujetos, a la espera de una respuesta “sujetada” a la norma. Al mismo tiempo, la existencia de un modelo dominante supone la posibilidad de subjetividades masculinas que se relacionan en forma diversa con el paradigma, acatando, negando o pervirtiendo su mandato de acuerdo con el contexto en que se encuentren” (Abarca, 2000: 196).

En síntesis, no puede hablarse de masculinidad, sino de masculinidades; pero aún así, muchos hombres nos guiamos negativa o positivamente, mediante una idea general de masculinidad. No se trata sólo de una idea lógicamente estructurada, sino de un deber ser específico⁵⁸ y que nunca es acabado, sino que debe ser actualizado realizativamente en procesos continuos de autorevelación.

Idea apropiada por los jóvenes estudiantes (varones), quienes prefieren muchas veces callar los problemas que sufren, con tal de mantenerse alejados de actitudes reservadas a las mujeres, utilizando en sus dinámicas de violencia palabras que resaltan las actitudes femeninas del rival, y privilegian la fortaleza física y la dureza emocional en procesos de continua reafirmación (Ramírez, 2010: 355) . La masculinidad siempre está a prueba y en cualquier momento puede perderse y producir la humillación, en síntesis, el concepto de masculinidad se liga fuertemente con el código del honor.

Este punto es de gran importancia en relación con los estudios sobre masculinidad y violencia, ya que lejos de lo que muchas veces se piensa, los términos “maricón” o “puto” (o “maricona” y “rajona”) no se refieren exclusivamente a la orientación sexual de los alumnos, sino también al incumplimiento de ciertas reglas implícitas, como las del honor y la justicia. En gran número de ocasiones, no se es “marica” por tener cierta inclinación hacia otros hombres, sino por no defender apropiadamente sus derechos y darse a respetar en el complejo orden interaccional implícito.

3.4.2- La pelea.

En el centro escolar estudiado, pudimos observar la cotidianeidad de una dimensión poco analizada de la violencia escolar: la pelea. Esto favorece la percepción de que las escuelas situadas en zonas marginales son espacios propicios para la aparición de círculos de

⁵⁸ “Las ideologías de género son construcciones discursivas que surgen en sociedades estructuradas sobre la base de relaciones asimétricas entre los sexos. Esta asimetría consiste en designar diferenciaciones de modo tal que tareas y funciones asignadas a hombres y mujeres, al igual que otros atributos como el prestigio y el poder, no guardan la misma proporción o no son comparables” [Humberto Abarca, 2000, p. 195].

violencia incesante⁵⁹, ya que la escuela se convierte en un lugar de supervivencia con reglas no escritas, que de no seguirse pueden resultar de gran peligro. Por lo anterior, no es extraño que una de las formas de violencia que parece más cercana a las escuelas marginales sea *la pelea*.

La pelea generalmente se presenta fuera del plantel escolar (a la salida) pero sus efectos tienen una repercusión directa en la red de relaciones de los alumnos al interior del centro, siendo, además, un punto de encuentro entre la institución escolar como responsable de la seguridad de los alumnos, y el entorno social.

La pelea presenta características diferentes al *bullying*, ya que no se trata necesariamente de un alumno más fuerte –al menos no tan claramente- frente a otro más débil; de hecho, para que el enfrentamiento se realice, conviene que ambos participantes estén en condiciones de enfrentarse. Esto no implica necesariamente simetría, ya que pueden observarse diferencias notorias en términos de relaciones sociales: los amigos dispuestos a respaldar y defender: *la esquina*, y recursos para la violencia: *saberse rifar*.

La pelea adquiere, en nuestros centros escolares, una fuerte presencia en la codificación del prestigio, dentro del orden implícito construido por los estudiantes de secundaria, como mostraremos más adelante. La cuestión del prestigio es una dimensión que requiere de un tratamiento sociológico exhaustivo. ¿Quién y cómo se asigna el prestigio? ¿Qué recursos se mueven al interior de los centros escolares, motivando a los alumnos a adquirir prestigio, mediante la violencia?

3.4.3- La pelea como búsqueda del reconocimiento.

La violencia escolar, definida a partir de códigos implícitos, ampliamente compartidos por los participantes y que constituyen un régimen de significación para sucesos, acciones y situaciones, tiene como base la búsqueda de reconocimiento. En un entorno en el cual los

⁵⁹ Esto no significa que la violencia sea exclusiva de las escuelas marginales, pues ésta se presenta en todos o casi todos los centros de educación, mediante formas diversas.

alumnos son considerados iguales, se presenta una jerarquización específica sustentada en los recursos simbólicos proporcionados por el propio grupo. Es destacable que muchos jóvenes se familiaricen con estos códigos por la necesidad de protegerse y defenderse en un escenario conflictivo, donde las autoridades pocas veces son vistas como apoyos eficaces. Incluso en los casos en que la institución ejerce castigos ejemplares contra quienes cometen maltrato o indisciplina (varias veces observé completamente llena la sala de orientación con “castigados”), esto no implica la ruptura con la red de poder instituida entre los alumnos, ni un conocimiento adecuado de su lenguaje, sus reglas y sus represalias internas.

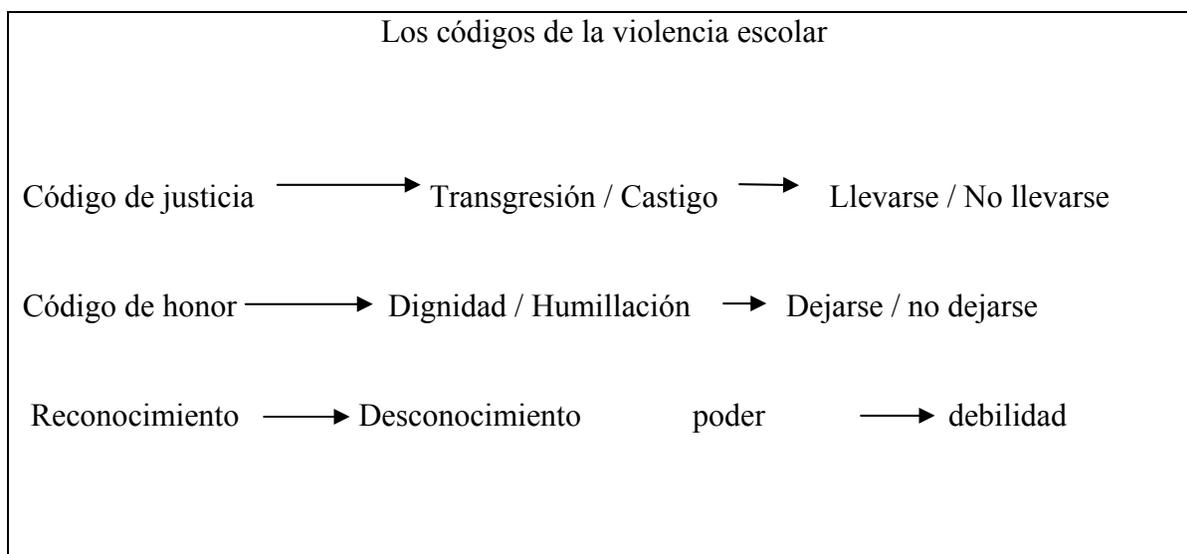
Como se ha mostrado, este escenario de conflictos afectivos puede verdaderamente favorecer la presencia de peleas y constantes actos de maltrato; y esta situación se ve estimulada también por un aprendizaje social de la violencia como un recurso necesario y justo de evitar que otros nos maltraten. La violencia investida de justicia surge dentro de un escenario en el cual los canales de resolución de conflictos son construidos por los propios alumnos. La supuesta igualdad entre los alumnos da lugar a un espacio jerarquizado, configurado a partir de una serie de reglas y recursos simbólicos en disputa, que muchas veces se relacionan con acciones violentas, siendo legitimados por los participantes, incluso por aquellos que rechazan la violencia.

Los códigos encontrados en la investigación son: el *código de honor* y el *código de justicia*, ambos presentes en las diferentes dinámicas de interacción agresiva y violenta entre los alumnos como sentido mentado de sus acciones. Estos códigos representan un reanclaje para los jóvenes, ante la ausencia de códigos normativos fijos en el plano social, construyendo lazos de confianza (aunque frágiles) y la seguridad (contrafáctica) de que el otro reaccionará de una manera típica en una situación típica:

Los lazos personales institucionalizados y los códigos informales o informalizados, de sinceridad y honor, proporcionan (potencialmente, no siempre) el marco para la fiabilidad (Giddens, 1994: 115).

Estos códigos implícitos tienen una gran facilidad para hacerse valer en sociedades donde a la violencia se responde con violencia, y donde los padres mismos instigan a los hijos a

vengarse y pelear. La pelea al interior de la escuela mezcla las dimensiones de honor y de justicia, ya que implica la posibilidad de demostrar que uno es capaz de darse a respetar y a su vez puede molestar a otros, a los que no son capaces de tomar represalia.



3.5- El código de honor.

Entonces se vio correr la sangre sobre las sillas; así compitieron por el honor estos caballeros temerarios y buenos.

(El cantar de los nibelungos IV)

Dentro de las diferentes culturas se encuentran normas específicas, muchas veces contenidas en los códigos de buena conducta, que sugieren la importancia de ser respetados. Asimismo, cada cultura posee las reglas que definen las diferentes formas de transgresión y las adecuadas reacciones frente a ellas (Malinowsky, 1986); y estas reglas

culturales, son redefinidas en los diferentes escenarios y situaciones (Garfinkel, 1967). Un primer elemento del código de honor al interior del centro escolar estudiado es la creencia en que si alguien maltrata o intimida, es necesario vengarse. Esta regla es reforzada durante los complejos procesos de socialización primaria (Shure y Spivack, 1987), cuando los padres ponen especial atención en que sus hijos aprendan a defender sus derechos frente a sus compañeros. Esta justificación inicial de la violencia, se vincula fuertemente con la idea de violencia reactiva o justa (Díaz-Aguado, 2007), es decir, la creencia en la violencia como el mecanismo adecuado para la resolución de conflictos. Como hemos visto, la violencia investida de justicia como respuesta privilegiada, tiene una gran aceptación en diversos niveles de la vida cotidiana, la escuela secundaria es uno de ellos.

Mis papás dicen que si me molestan los acuse y si me tratan de pegar que les pegue (¿y tú qué piensas de eso?) Yo creo que los que se llevan que se aguanten y los que no, pues está bien, que se defiendan. La neta yo he tenido broncas porque algunos me quieren pegar o se pasan de lanza con mis compañeros y por eso una vez uno de mis primos se peleó para defenderme (Carlos, 2º, 20/04/11).

Si alguien me ofende, me peleo, o si me molestan me enojo y me peleo, porque mis papás dicen que no me deje, que meta las manos (Lety, 2º, 20/03/11).

Mis papás dicen que no me deje de nadie, por eso si alguien me provoca me peleo, ni modo que me deje y no me defiendan (Karla, 1º, 26/02/11).

Dice mi papá que él no hace nada si yo provoco, y que si me quitan las cosas que se las deje, que para qué soy mensa. Entonces no sé qué hacer, sé que debería pelear para defenderme, pero me da miedo (Amairani, 3º, 14/03/11).

Mis papás dicen que si me quitan algo, que pidiera mis cosas y si no que les pegara; que no me dejara de nadie, que les dé en la madre (Patricio, 3º, 25/04/11).

Yo evito pleitos, pero obvio que si primero me agreden me voy a defender, ni modos que me quede parada como si nada. Mis papás dicen que si me pegan me defiendan y si me quitan cosas que las pida sin tratar de entrar en pleitos, pero a veces no se puede (Ivan, 1º, 05/04/11).

Yo me pelearía con alguien por defender mis derechos. Aunque la verdad le tengo miedo a un compañero, porque es algo loco y alterado. Una vez ví que le pegó a uno en la frente y lo tiró al suelo. En este secundaria todos por cualquier cosita se quieren pelear (Lucía, 1º, 18/04/11).

Una vez estaban maltratando a un amigo y lo defendí. Yo si acuso cuando me molestan, no me gusta quedarme callada, pero si alguien me está agrediendo y me pega, tengo que corresponder (Misael, 1º, 10/04/11).

Extracto de diario de observación:

Pregunto a un alumno: “¿te has peleado alguna vez?”, y me responde que nunca; entonces le digo accidentalmente, “¿a poco nunca te han intentado agarrar de bajada?”, inmediatamente cambia su actitud, entiende las palabras, se acerca y me dice: “La verdad sí, una vez tres güeyes me quisieron agarrar de su pendejo, y me los madreé uno por uno”.

El código de la violencia emerge rápidamente como código de honor. Una forma de acercarse a esta dinámica de interacción es considerar el llamado “código de las calles” (Beck, 2003: 266), seguir este código implica entender que a todo desafío debe haber una venganza, y de no haberla, será inevitable que otros continúen molestando, agrediendo, robando o humillando públicamente a quien lo permite

El código de honor se estructura además a través de un sistema de significación específico, en este caso el espacio simbólico compartido por los alumnos; ahí se reevalúan los códigos sociales y se reinterpretan. De este modo, el código de honor tiene como base la definición de una forma específica de comportamiento que los diferentes alumnos deben seguir y la forma de responder a las transgresiones. Por otro lado, el código de honor se sustenta en la construcción de una imagen social fuerte -al interior del escenario y en los marcos significativos del grupo- que garantiza el respeto y la seguridad.

Mientras el código institucional de honor se sustenta en una configuración especial entre el logro y el fracaso académico, el honor entre los alumnos se vincula específicamente con la posibilidad de ser humillados o restablecer su dignidad a través de la pelea o la amenaza.

Para dar cuenta de la presión que ejercen los pares para el cumplimiento del código de honor, es preciso poner atención en los instigadores.

3.5.1- Los instigadores.

Entre los alumnos se construyen reglas de comportamiento que tienen una relación directa con un saber específico: la forma cómo deben arreglárselas dentro de la escuela, qué cosas son válidas y cuáles no, cómo debe responderse a los desafíos y cuáles son las consecuencias de no hacerlo. Es decir, el orden implícito proporciona los marcos de sentido a través de los cuales los individuos interpretan sus propias acciones y las de los demás.

Esta compleja red de significados permite la justificación de la violencia al interior del grupo, aunque ésta se acepte como algo negativo en planos generales. Incluso, en un gran número de ocasiones, los jóvenes se asombran ante la descripción de su interacción cotidiana como violenta. Para ellos el desafío tiene reglas propias, aunque para alguien externo parezcan absurdos, neutrales o triviales.

Un ejemplo es la cuestión de la mirada. Para entender esto no es necesario realizar una clasificación de las diferentes formas de mirar que se nos presentan desde espacios tempranos de socialización (Goffman, 2004). Distinguimos una mirada afectiva de una amenazante, una mirada lasciva de una mirada tierna, y, ciertamente, una mirada neutral de una mirada ofensiva. Dentro del orden implícito de los alumnos es posible asumir una intensificación de los significados de la mirada, una mirada fija es también desafiante, implica una transgresión, muchas veces exacerbada por los demás participantes.

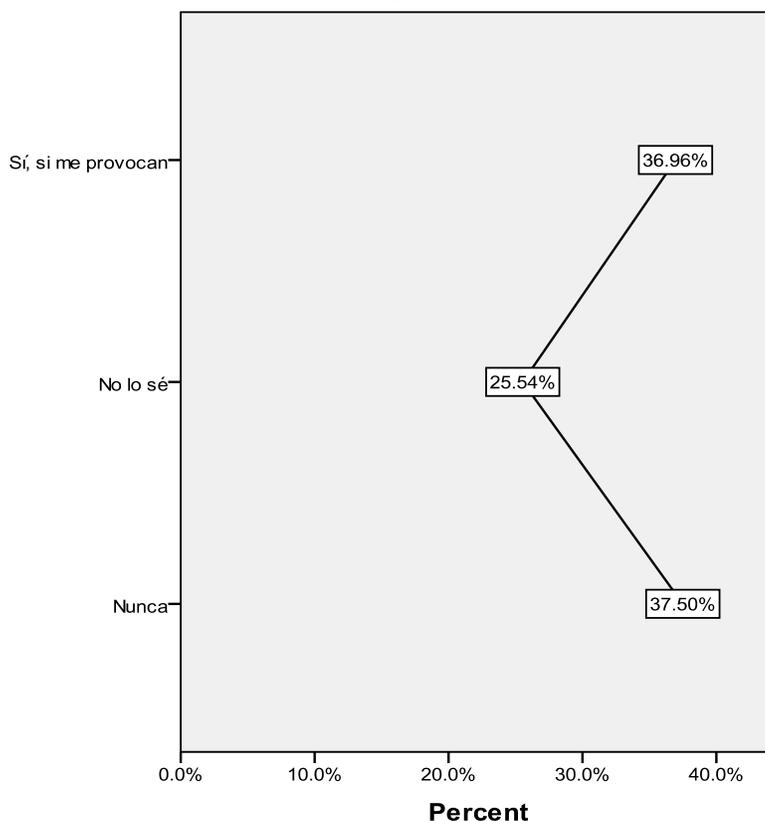
A veces las peleas son por algo lógico: cuando estábamos en primero, yo entre después que todos y una niña me veía bien feo, hasta que un día me la paré y ella le dijo a su mamá y orientación citó a nuestras mamás (María, 3º, 15/02/11).

Me peleo con alguien si se me queda viendo feo. Algunos pelean a puñetazos y yo con técnicas de lucha olímpica. Una pelea que recuerdo fue brutal, porque uno me empezó a decir cosas y a provocar, ya sabe que aquí al que pelea mejor se le respeta (Rodrigo, 3º, 01/04/11).

Una vez se pelearon unas chavas y según porque una era chismosa y la veías feo, qué tontería. Afuera hay patrulla, pero creo que los polis le deberían perder el miedo a los alumnos, nada más se les quedan viendo y cuando se pelean hasta echan porras y se ríen. Yo no me pelearía, a mí no me gusta estar dando esa clase de espectáculos y no soy animal como para arreglar las cosas así, y en todo caso yo no pego, mando a que peguen. Para empezar, si tuviera un problema no le diría a mi papá, le diría a mi tía y mi tía le diría a su novio y él bajaría con sus amigos a hacerme paro (Lety, 2º, 20/03/11).

Con frecuencia, ante una transgresión se escucha el sonido instigador que evidencia el reconocimiento público del desafío. El sonido es parecido a una “í” repetida insistentemente, enseguida el observado -para el grupo, el desafiado- toma una decisión: hace de la ofensa algo público y se arroja verbal o físicamente sobre su ofensor, o bien trata de apaciguar a los testigos diciendo: después lo arreglo. Esta mirada directa y sostenida durante mucho tiempo, es también una forma de degradación frecuente en el llamado “código de las calles” (Beck, 2003: 266), ante ella el ofendido debe mostrar su honor, mostrando que puede ser violento si es provocado.

¿Serías capaz de intimidar a alguno de tus compañeros en alguna ocasión?



La lógica de ciertas prácticas es que en una sociedad violenta, la única forma de destacar es a través de la violencia, y la única forma de ser alguien es ser más violento que los demás. Es “estar arriba”, “ser un chingón”. Es conveniente analizar la textura de sentido hacia la cual se dirigen las argumentaciones y acciones, con la finalidad de interpretar el sentido que los actores dan a sus acciones, pues cómo ha escrito Elliot, las motivaciones de los jóvenes se dirigen a los demás, se trata de acciones sociales que buscan producir un efecto u la obtención de cierto reconocimiento social:

“Para ser el número uno de mi generación” “Me hacía sentir más grande frente a mis amigos” “Lo hice para alardear” “Quería demostrar a las niñas quien era el mejor”. Parece que la única manera de obtener aprobación en una cultura como ésta en la que la violencia es la norma es siendo más violento que los demás (Elliot, 2008: 478).

Al respecto, en el transcurso de la investigación pudimos apreciar la presencia de un actor poco reconocido en las dinámicas de violencia escolar, no se trata únicamente de un testigo, una víctima o un agresor, sino que es cualitativamente diferente: para fines prácticos lo llamaremos *instigador*. Este personaje conoce, como la mayoría, las reglas implícitas de la escuela y las utiliza para generar conflictos entre diversas personas, obteniendo satisfacción con ello. Los alumnos los llaman “chismosos” y consideran que son los causantes de la mayoría de las peleas y disputas entre ellos. Sus acciones van desde decir a alguno que besaron a su novia, y quien lo hizo; hasta ser quienes constantemente en el transcurso de la interacción, alientan e instrumentalizan el código de honor.

Los chismosos luego te meten en broncas, hace poco me metieron en una, le dijeron a una que yo la estaba viendo feo y ni al caso. Pero ésta se la creyó y que me para, y casi nos aventamos un tiro (María, 3º, 15/02/11).

Sí, hay unos que aunque tú no te quieras pelear, te dicen: uhhh qué puto, y entonces como que te calientas y dices pues va (Fernando, 2º, 15/04/11).

A mí me dijeron que uno de tercero había besado a mi novia, y lo busqué para rifarme con él, porque yo no voy a permitir que me humille (Carlos, 2º, 20/04/11).

Apenas ayer aventé una bolita de papel, y sin querer le dí a una, y le dije perdón; pero una de las que les gusta buscar líos, le dijo “íiiii, te la aventó” y entonces la chava ésta me dijo de groserías y casi nos peleamos (Lety, 2º, 20/03/11).

Estos “provocadores” son individuos específicos o grupos completos, que no sólo celebran las peleas en cuanto testigos, sino que muchas veces son generadores de dinámicas de violencia, en un juego instrumentalizado de instigación a través de los códigos compartidos.

3.5.2- La pelea como ritual de honor.

Toda pelea es justificada mediante el código de honor, ya que los alumnos apelan a reglas específicas, que sin ser reconocidas formalmente, son ampliamente compartidas y con una

gran validez en sus dinámicas de interacción. La interpretación de la pelea se basa generalmente en una confusión importante entre respeto y temor, como nos lo muestran los relatos de los entrevistados, quienes asumen que la pelea es verdaderamente algo valorado al interior del orden implícito, aunque sea rechazado en los discursos que se brindan a los adultos o a quienes no participan de los códigos.

Es similar al mundo animal, el más apto es el más líder en cuestión del mejor peleador. A mí me parece vergonzoso que tengan que mandar una patrulla a vigilar que no hagamos maldades. El que sabe pelear si es famoso porque todos hablan de sus peleas. (¿por qué te pelearías?) Yo sólo me peleó con alguien si me canta un tiro (Rodrigo, 3º, 01/04/11).

Sí, me pelee con una zorra, puta, la odio x mí que se pudra y la recuerdo porque gané y son más chingona que ella (María, 3º, 15/02/11).

La pelea que recuerdo fue brutal contra Jared, peleamos porque me empezó a provocar, me dijo cosas feas, y nos tuvimos que rifar, porque yo no me dejo agarrar de bajada, si te dejas no te respetan (Fernando, 2º, 15/04/11).

Las que mejor pelean están tranquilas, nadie les hace ya nada. Pero no sólo se toma en cuenta eso, también la belleza cuenta, las bonitas somos famosas. Pero te digo que las que pelean tienen popularidad y los chavos que saben pelear tienen más amigos y las niñas los persiguen. (¿y a ti te gustan?) No, a mí no me gustan los peleoneros, pero a mis amigas sí, muchas piensan que el que pelea mejor es más fuerte y es mejor, yo digo que nada más se quieren lucir, pero ellas dicen que se gana su respeto, ¿quién sabe? (Amairani, 1º)

Los que pelean mejor ganan más fama, luego luego se corre a la escuela quien gana peleas. Aunque si se llega a morir en la pelea de nada sirve la fama, pero los demás le tienen miedo porque se las sabe de todas todas (Carlos, 2º, 20/04/11).

El que se pelea llama la atención por lo que hace, tiene un buen plan de pelea y le funciona, es famoso y nadie se mete con él, además todos se emocionan cuando alguien gana y cuando tienes problemas te vas con él. Yo digo que es mejor el que estudia, pero a veces te hacen el paro, bueno, si te conocen, si no te friegas (Misael, 1º, 10/04/11).

Los que pelean mejor intimidan a los demás, se sienten muy grandes y son famosos porque les temen. Yo digo que son famosos porque tienen buena técnica para defenderse, así se gana su respeto. Yo me he peleado con muchos y nadie se mete conmigo porque les pego. A veces nos peleamos porque nos caemos gordos, la verdad. (Patricio, 3º, 25/04/11).

Sí, desafortunadamente la idea en las secundarias se trata de eso, del que mejor pelea, aunque no tiene sentido, para mí es de muy mal gusto. Los que pelean mejor se sienten más fuertes y abusan de muchos, y lo peor es que no puedes defender a nadie, ni hacer nada porque te buscas problemas que no son tuyos (Sandra, 2º, 15/04/11).

Respuestas similares encontramos en el cuestionario aplicado, un reconocimiento de la pelea como espacio en el cual se disputa la admiración o el temor -entendido muchas veces como respeto-. Dentro de los marcos implícitos, la fama se consigue en cuanto el mejor peleador puede ser un posible defensor, mostrando diferentes niveles de maltrato en los cuales toda “víctima” puede tornarse maltratador al recurrir a alguien para que le defienda de otros o cobre venganza.

Este círculo permite observar los diferentes niveles de la violencia en centros escolares, donde los jóvenes pueden ser víctimas, maltratadores o testigos de una manera altamente intercambiable. Llama también la atención el carácter reactivo de la violencia, con la cual se pretende obtener la tranquilidad -también entendida como respeto- o bien la defensa de los propios derechos o de los derechos de los demás -siempre y cuando sean amigos-; en ese sentido, la violencia se convierte en un recurso que proporciona seguridad en un escenario de continuas provocaciones.

De los que mejor pelean siempre hablan y se hacen famosos, o sea, al que mejor pelea todos los demás lo admiran y la mayoría de las personas le tienen miedo. Yo he tenido broncas porque algunos me quieren pegar o se pasan de lanza con mis compañeros, nosotros nos pasamos de lanza con los de primero (Fernando, 2º, 15/04/11).

Algunos se crean la fama de que no te metas con él porque te mata y a los que mejor pelean les hablan porque creen que los van a defender, pero eso no es cierto. Sus pensamientos de ellos son que el que pelea mejor es famoso y todos platican de la que mejor pelea o de él. En esta escuela si sabes pelear muchos te tendrán miedo, te van a respetar y hablarán mucho de ti (Amairani, 3º, 14/03/11).

Cuando sabes pelear aprenden a respetarte, nadie se mete contigo, al contrario te respetan. (¿qué es saber pelear?) Saber pelear es saberse defender, por eso al que mejor pelea es preferible hablarle, porque se gana el respeto y todos le tienen miedo, además le puedes pedir paro, yo lo hice porque una vez una amiga iba caminando y otra la jaló de los pelos, sólo por un chavo, así que le dije a una que sabía pelear y se la paró (Rodrigo, 3º, 01/04/11).

Todo el mundo sabe que algunos pueden golpear a quien quieran. El que pelea mejor gana popularidad, con el que pelea bien no te debes de meter, ya sabes, y hay algunos que hasta lo obedecen. Además, cuando uno sabe pelear toda la escuela se entera. El que pelea mejor es “el más malo de todos”, porque nadie se debe meter con el que gana (Misael, 1º, 10/04/11).

En la secundaria eres la mejor si te peleas, no por tu cultura y tus valores. A los que pelean mejor los conocen todos, son los más chingones. Pero un día va a llegar alguien más fregón y les pondrá un alto. Aquí Se pelean porque los dos se traen hambre, o sea que se molestan. La semana pasada unos se pelearon y casi avientan a uno al metrobús (Sandra, 2º, 15/04/11).

3.5.3- Los motivos del lobo.

Se puede observar una gran complejidad simbólica al interior de los centros escolares en relación con las motivaciones para pelear: ver feo, quitar comida, quitar novio o novia. Esta dimensión se sustenta muchas veces en un código melodramático que tiene sustento en la propia cultura popular de los jóvenes quienes muchas veces aprenden de las telenovelas la reacción del protagonista frente a quien pretende arrebatarse a su amada. En un escenario de fuertes cambios físicos e identitarios, donde la educación sexual no está necesariamente ligada a una educación sentimental, los jóvenes verdaderamente terminan por objetivar a sus parejas y creer que el amor sólo puede terminar por un arrebató y no por una decisión.

Detrás de esta representación pueden estar los usos y costumbres más tradicionales de género y relaciones de pareja, ya que prevalecen las idealizaciones de la mujer como objeto de veneración y a la vez subordinada al hombre. Esto se aúna a la idea tradicional de que los que se aman se deben fidelidad y el cuerpo de cada uno es propiedad del otro (Collignon y Rodríguez, 2010).

Esta relación afectiva y la atracción sexual entre hombres y mujeres constituye también parte importante de la vida adolescente de los alumnos de secundaria, como parte de esa resignificación de las relaciones con los otros y de la sexualidad en un contexto que facilita esta experimentación de nuevas relaciones. "...están también en búsqueda del amor, que para ellos lo idealizan muchísimo, yo cuando los veo llorando y sufriendo digo: no, por supuesto que es auténtico, están sufriendo en serio; ellos están sintiendo que se les va a acabar la vida, aunque después uno cuando pasa el tiempo se da cuenta que no era nada [Profra. Ximena, esc. 3, 16/12/05] (Reyes, 2009: 93).

Sin embargo, como pudimos observar, esta definición idealizada y objetivante del amor, es compartida por los alumnos de ambos sexos, ya que también las mujeres se apropian el cuerpo de su pareja y consideran que su abandono debe ser causa de la intervención externa, de una *puta* o una *zorra trepadora*. Este escenario se convierte en un dramático espacio de disputa por los afectos y los cuerpos, en continuos procesos de transgresión y venganza fuertemente ligados a los códigos implícitos de honor y justicia. Lo anterior explica en muchos casos las peleas que se dan *por una chava* o *por un chavo*:

Yo una vez me peleé porque me quitaron un jugo, pero la neta a veces se pelean por una torta, por un chavo o por una chava; por que se caen mal, porque se ven feo, porque se traen ganas o porque se traen hambre (Fernando, 2º, 15/04/11).

Una se peleó por "quitar novio" y se pusieron una madriza que hasta tuvo que venir la patrulla y la ambulancia (Karla, 1º, 26/02/11).

Yo me peleo por dos razones: porque me cae mal o porque dice cosas de mí, pero nunca por un chavo, aunque la mayoría se pelean por eso (María, 3º, 15/02/11).

Recuerdo la pelea de dos amigos, estuvo buena, (¿por qué se pelearon?) se pelearon por una vieja (Rodrigo, 3º, 01/04/11).

Yo me peleé con una por “quitar novio”, eso es casi siempre aquí (¿y por qué se lo quitaste?), no, pues yo qué, él se enamoró de mí, jajaja, una que está buena y no como esa zorra (Amairani, 3º, 14/03/11).

La semana pasada me peleé por una chava y por cierto la gané (¿y ahora es tu novia?) no, nada más fuimos novios como un día (Carlos, 2º, 20/04/11).

Se pelean por una chava o por un chavo, pero a veces ni andan, nada más porque a los dos les gusta ya se pelean, creen que la chava es el premio al que gane, pero luego ni los pelan (Lety, 2º, 20/03/11).

Las peleas, lejos de lo que nos habían informado las autoridades del plantel, parecen ser algo cotidiano entre los alumnos, y la forma como se expresan de ellas hace pensar en una vivencia límite de las mismas. En algunos casos utilizan adjetivos como “brutales”, “campales” y también clasificaciones de “buenas”, “malas”, “chidas”, o “aburridas”. Esta clasificación de las peleas es importante para conocer la cotidianeidad de la violencia en la interacción de los alumnos al interior y fuera del centro escolar. El 98% de los alumnos encuestados aseguró haber presenciado al menos una pelea durante su estancia en la secundaria, a continuación transcribo algunas de las respuestas⁶⁰.

⁶⁰ Como el cuestionario fue anónimo, sólo señalo el sexo y grupo del alumno: H= hombre, M=Mujer.



- H, 1º La de Toño contra Diego, nada más se besaban.
- M, 1º Recuerdo la pelea de mi compañera, estuvo buena.
- M, 1º La pelea que más recuerdo fue graciosa y muy padre.
- H, 1º Recuerdo una pelea muy buena, hasta la pasaron por Internet.
- H, 2º Recuerdo la pelea de dos niñas afuera de la escuela, estuvo buena.
- H, 2º Recuerdo la pelea de dos chavas que se jalaban los cabellos, se rasguñaron y salieron muy lastimadas, estuvo chida.
- M, 2º Recuerdo una pelea de hombres, fue una pelea limpia.
- H, 2º Recuerdo una pelea muy chida en las canchas, se rompieron los dos la nariz y tenían mucha sangre.
- H, 3º la pelea que recuerdo fue brutal y muy chida porque un chavo defendió a un chavito de que lo golpearan.
- H, 3º Estuvo chida porque se pelearon bien, no como otros que nada más se empujan

Como hemos visto anteriormente, los alumnos argumentan que al pelear siguen un código de honor y que este mismo rige en aquellos que son humillados o maltratados, ya que, se piensa, deberían observar el código y no dejarse. Desde esta perspectiva, quienes son maltratados o humillados, lo son justamente por su incapacidad de seguir las reglas compartidas de *darse a respetar*, y por lo tanto, su maltrato es “justo”.

3.6- El código de la justicia.

“No es violento un acto de coacción legítima defendiendo al inocente, que la ética valúa como acto heroico”

Enrique Dussel.

Durante la vida cotidiana, las personas tienen -debido a su socialización-, una multiplicidad de guías morales, con lo cual es muy difícil categorizar una versión unívoca de justicia (Moore, 2007). Por otro lado, lo que es justo bajo ciertas condiciones puede no serlo en

otras; y finalmente la cuestión de la justicia es un espacio en el que se manifiestan intensamente los diversos conflictos afectivos de las personas en relación con las normas estipuladas socialmente.

Sabemos que el concepto convencional de justicia, en planos morales y no jurídicos, se sustenta en la versión utilitarista de los derechos y las prerrogativas individuales de las personas, especialmente en relación con la vida, la libertad y la felicidad (Rawls, 1996; Sen, 1979). En ese sentido, se trata principalmente de la igualdad de las personas en relación con sus oportunidades (o capacidades: *Capabilities*) y el trato que reciben legalmente. Hay diferentes estudios sobre la justicia que recientemente han revolucionado el concepto en las disciplinas económicas y jurídicas, pero no nos detendremos en ello. Nos interesa ante todo la cuestión emocional de la justicia, firmemente centrada en la comunicación que tienen diferentes personas y la forma como evalúan, definen e interpretan lo que es justo.

Desde los procesos de socialización temprana, las personas aprenden a distinguir más o menos claramente lo que es un mal comportamiento de uno bueno. En este sentido pueden dar cuenta de lo que es verdaderamente un acto injusto, de aquello que es un error o una transgresión leve a las convenciones sociales. Sin embargo, la situación se torna compleja cuando se involucran las emociones, ya que si bien en planos económicos o jurídicos puede evaluarse la justicia como algo distinto de la discrecionalidad, debido a los complejos códigos abstractos; durante la interacción cotidiana las personas definen situaciones, redefinen y resignifican acciones, además de someterlas a evaluación (Garfinkel, 1967).

Esto no significa que todo el tiempo las personas sean reflexivas, ya que como hemos visto la actitud natural es lo que posibilita la estabilidad de las interacciones sociales; sin embargo, en situaciones específicas y escenarios particulares de acción, los actores dan sentido a sus circunstancias y actúan de una forma no necesariamente orientada a códigos, sino también afectiva y muchas veces azarosa (Joas, 2002).

Sin embargo, generalmente las acciones son evaluadas a través de códigos implícitos, compartidos por un grupo social, lo cual permite la regularidad típica de muchas de sus

acciones. En el caso de los alumnos estudiados, el concepto de justicia es verdaderamente redefinido y resignificado en cada situación. Es este escenario se presenta una nueva manera de evaluar lo correcto y lo incorrecto, lo justo y lo injusto.

Este código implícito de justicia se opone muchas veces al código formal de justicia convencional y se presenta como incondicionalmente válido para quienes lo comparten. Íntimamente vinculado con el código del honor, adquiere una gran fuerza explicativa en relación con el sentido que los alumnos atribuyen a las diferentes prácticas de violencia. En síntesis, la justicia y el honor mentado por los alumnos, no son aquellos que emanan de las convenciones sociales, sino de las creencias, imágenes e interpretaciones compartidas por el grupo.

3.6.1- Castigo y justicia.

Con base en lo anterior, los alumnos consideran de gran importancia que toda transgresión sea castigada, y manifiestan que los castigos propiciados por la institución son justos; sin embargo, al argumentarlo procuran indicar cierta inconformidad hacia algunas reglas institucionales, e incluso lamentan la incomprensión que las autoridades tienen de sus dinámicas implícitas.

A veces castigan pero no saben que los dos se llevan pero no se aguantan. La verdad, muchos somos necios y no entendemos y así con los castigos uno va entendiendo, pero luego haces cosas no tan rudas y te castigan. Pero creo que sí, que nosotros nos portamos mal y nos ganamos los castigos (Fernando, 2º, 15/04/11).

Es interesante señalar que dentro de estas argumentaciones se percibe un código melodramático ampliamente generalizado que refiere a inocentes y culpables, verdadero y real para los alumnos; con lo cual es conveniente destacar la importancia de tomar en serio aquello que los participantes dicen sobre sus acciones, ya que son ellos quienes definen su situación y las consecuencias reales de ello:

Los castigos son justos a veces y a veces no. Son justos porque no debemos hacer cosas que sean malas, pero no me gustan las reglas tan estrictas ni la formación. O sea me parecen justos pero para los que hacen cosas, no para los inocentes que las pagamos” (Amairani, 3º, 14/03/11).

Están bien los castigos para que entendamos, porque el que hace cosas malas debe hacerse responsable de sus actos. La escuela me parece muy estricta, a todo le ponen reglas, me gustaría que quitaran las reglas malas, la verdad no me gusta estar encerrada en el salón, y a veces te mandan a orientación sólo porque te paraste. Me parecen justos los castigos para los que los hacen, no para los inocentes que a veces involucran (Karla 1º, 26/02/11).

Extracto del guión de observación:

Al interior del salón de clases, la maestra procura dar la clase, pero algunos alumnos no dejan de hablar y arrojar aviones de papel, entonces se les amenaza con reportarlos. Todos se callan un momento y después reinician los ataques, los gritos y las quejas, “mírelo maestra”, “reportelo”; la maestra, desesperada, grita: “todos tienen tarea para la próxima clase, gracias a sus compañeros”. Se escucha el “buuuu” de muchos, uno de los más callados, furioso le dice a uno de los ruidosos: “Vas a ver a la salida”.

Esta experiencia nos permite ver que muchos profesores son también propiciadores de violencia, en cuanto crean un escenario de “injusticia” en el cual todos son castigados, por la mala conducta de algunos. Esta situación conduce también, en muchas ocasiones, a una autorregulación grupal, en la que los alumnos crean sus propias reglas de convivencia. Como ejemplo de lo anterior, un día al entrar a un salón y preguntar la opinión de los alumnos sobre el reglamento el jefe de grupo me respondió: aquí se respeta más *el reglamento de salón* que el de la escuela. Esta regulación interna, es ampliamente compartida y respetada por los alumnos, tanto en sus reglas como en sus represalias.

Extracto del guión de observación.

Entro a un salón, el grupo tiene “hora libre” todo el año, debido a que no hay profesor para esa hora. Si no se mantienen en silencio, un prefecto les dictará una serie de datos inútiles; si se comportan “bien” y están callados, saldrán al patio a jugar. Unos del grupo dicen: “el que hable le pasa”, y se logra el silencio; de vez en cuando alguien hace un sonido y el resto le expresan el conocido “shhhhh”. Efectivamente “los bajan al patio”; y aprovecho para preguntar a un joven: “qué significa que alguien le pasa” y la respuesta fue “Si hablan y por su culpa no nos bajan al patio, todos lo pateamos o le damos pamba”.

3.6.2- El maltrato y la humillación desde el código implícito de justicia.

En el centro escolar existe la creencia de que aquel que no es capaz de defender sus derechos o hacerse respetar, no cumple con las reglas implícitas y por lo tanto comete una transgresión al código y merece las consecuencias. Esto se vincula directamente con las cuestiones afectivas mencionadas anteriormente, ya que el compañero, al no ser amigo, no posee una empatía que facilite su defensa. Es común que los alumnos se desentiendan de lo que ocurre a alguien que no conocen y que seguramente, piensan, provoca a otros con su pasividad y de la misma manera está justificado no defender a quien es maltratado, si éste también se lleva.

Hay un chavo, la verdad todos se burlan de él y yo no hago nada. A otro le pegan y le esconden sus cosas, pero no hago nada porque aunque se les diga que no, no entienden (Amairani, 3º, 14/03/11).

A uno le dan zapes y le quitan sus cosas o le echan la culpa de lo que hacen, yo la verdad no hago nada porque me cae mal (María, 3º, 15/02/11).

A uno lo golpean, lo tiran y le dicen de cosas, y yo no puedo hacer nada porque él se deja, ya le di consejos y no me hace caso. A otro compañero lo ofenden y golpean y yo les digo que no sean culeis. (¿y a ti te han molestado?) Una vez me salió un barrito y me decían tres ojos, la verdad es que casi me agarro como con tres (Fernando, 2º, 15/04/11).

A un amigo le ponen apodos, pero yo no hago nada, a veces me da risa. A mí me han pegado muchos, pero he aprendido a defenderme, porque si no te agarran de bajada, de su pendejo pues (Patricio, 3º, 25/04/11).

Pues a mí me molestan mucho, más un compañero que es muy grosero y luego me dice cosas que me hacen sentir muy mal (Ivan, 1º, 05/04/11).

A uno le pegan y le ponen apodos, no hago nada porque son muchos y además tonto él que se deja (Sandra, 2º, 15/04/11).

Recuerdo que varios maltrataron al pausas golpeándolo contra la pared y cuando lloró se rieron de él. También hace poco a un compañero le pegaron y no hice nada, porque luego ni es tu problema (Rodrigo, 3º, 01/04/11).

He visto y duele ver como maltratan a alguno, pero no puedes hacer nada porque no lo conoces (Lucía, 1º, 18/04/11).

A un chavo le pegan y lo insultan y yo no hago nada, aunque una vez unos se burlaron de un amigo y yo los humille; pero hay muchos que no conozco y que he visto que les pegan y los insultan, sólo una vez a uno que lo estaban zapeando lo defendí, porque eran como tres (Carlos, 2º, 20/04/11).

La verdad he visto que a un compañero le pegan. Yo a veces tengo problemas porque se aburren y empiezan a molestarme de varias formas, o a veces he prestado cosas y no me las devuelven. Aunque ya me acordé, a uno de mi salón le dicen de cosas y lo agarran de su menso y lo que hago (pausa) la verdad me río, pa que es dejado (Lety, 2º, 20/03/11).

He visto como molestan a compañeros y no hago nada, a menos que sean mis amigos. A uno le empiezan a pegar e insultar y a una compañera la maltratan mucho, haciéndole burla, la verdad no hago nada (Karla, 1º, 26/02/11).

Esta indiferencia frente al maltrato de los “dejados” se aúna con un cierto desprecio generalizado hacia quienes buscan ayuda para resolver los conflictos, recurriendo a sus padres o a los maestros. Tales alumnos son excluidos y acusados de *chivatones* y *maricas*. De este modo, aunque muchas veces se aprueba que haya una búsqueda de ayuda cuando alguien es maltratado o humillado, es más valorada la capacidad de hacer frente a la situación y resolverla uno mismo. Desde el código binario llevarse / no llevarse, un alumno

tiene derecho a acusar a otro, siempre y cuando no se lleve, es decir, no participe de la dinámica misma. Esto significa que quien se lleva acepta las reglas del juego y con ello las posibles consecuencias.

Está bien que acusen, pero tampoco hay que hacer cosas para que no nos hagan nada y si te molestan sin ninguna razón o no les has hecho nada, pues está bien acusar, pero tampoco hay que ser payasos y acusar por cualquier cosita, no hay que ser chivatones. (¿quiénes son los chivatones?) Los chivatones son los que no pueden arreglar solos sus problemas (Amairani, 3º, 14/03/11).

Los que acusan hacen bien, pero deberían aprender a defenderse solos, deberían poder defenderse. Porque a los chismosos nadie los quiere, caen mal. A mí una vez me metieron en un chisme pero ya lo resolví, uffff. Yo digo que si se están llevando que se aguanten y si no, entonces que acusen, pero en serio, algunos inventan chismes para afectarme (Misael, 1º, 10/04/11).

Está bien que acusen, pero que no mamen porque si les llegan a romper su madre ya bailaron. Yo he tenido muchos problemas, pero no puedo decir porque me meto en broncas, la verdad a mí me dicen muecas y a mis amigos Chente, Cantinflas y Barbie (Ivan, 1º, 05/04/11).

Pues mira si se están llevando está mal que acusen y si no se llevan, entonces está bien, pero algunos chivatones a veces son chocantes y hartan (Rodrigo, 3º, 01/04/11).

Si acusan son unos cobardes, si se están llevando pues que se aguanten. Yo creo que los que acusan a quienes los molestan son niñas (Patricio, 3º, 25/04/11).

Los que acusan son princesas, son unos inmaduros, chismosos y maricones, (Sandra, 2º, 15/04/11).

Incluso en los casos en que la opinión sobre quienes acusan a sus maltratadores era favorable, pudimos observar la existencia de un marco simbólico más o menos generalizado y también la alusión a ciertas reglas. Por ejemplo, algunos entrevistados opinaron que acusar estaba bien aunque quienes lo hicieran fueran tachados de maricones y coyones, lo cual nos permite observar los nombramientos de exclusión presentes en el

centro escolar. Por otro lado, el que acusa está en su derecho siempre que no se lleve o no provoque, pero finalmente es una persona que no es capaz de resolver la situación por sí misma, según los propios alumnos:

Está bien que acusen porque no son un juguete de diversión. *Si no pueden solos*, está bien que digan que les están haciendo daño y que sepan las otras personas (Lety, 2º, 20/03/11).

Está bien que acusen y eviten problemas, aunque *todos piensen* que son unos coyones o chillones (Fernando, 2º, 15/04/11).

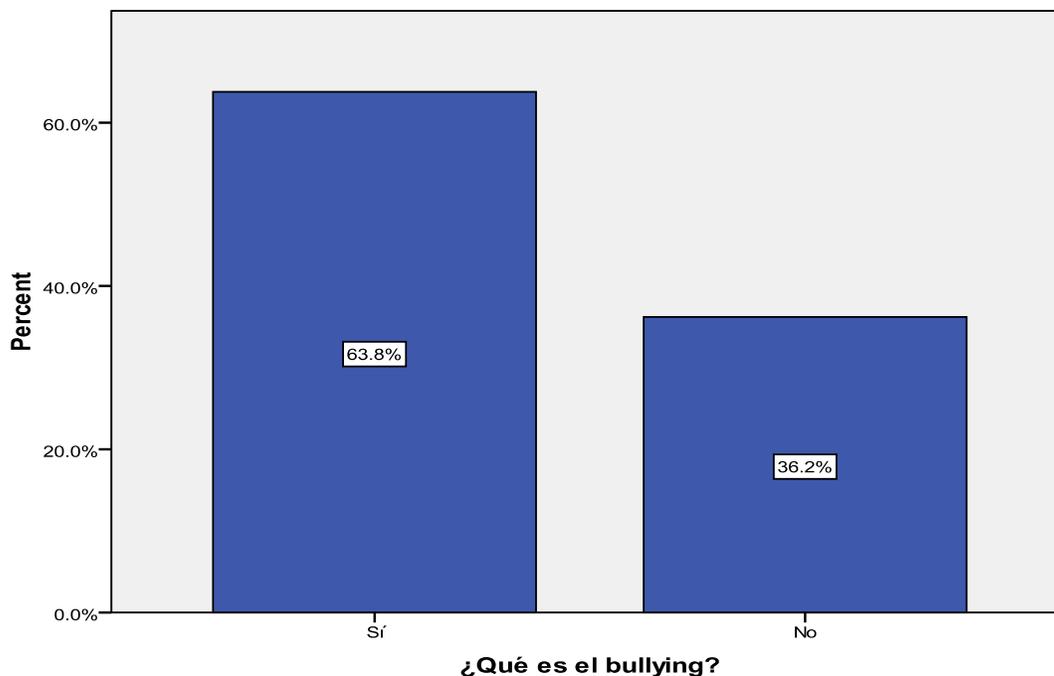
Está bien que acusen y que no se queden callados, pienso que *si ellos no se llevan* están en su derecho (Karla, 1º, 26/02/11).

Está bien, *si ellos no pueden controlar la situación*, está bien pedir ayuda (Carlos, 2º, 20/04/11).

A veces hacen bien, y a veces no porque *a muchos* nos parecen mala onda (María, 3º, 15/02/11).

3.7- El bullying y los códigos implícitos de la violencia.

Respecto del término *bullying*, anteriormente descrito, los alumnos aseguran estar conscientes de este término y conocerlo, al menos en su mayoría. Cuando realicé las primeras entrevistas los alumnos habían recibido una plática sobre bullying un mes antes, lo cual les permitía decir con mayor facilidad que conocían su significado:



Pero al momento de pedirles que lo conceptualizaran recibimos algunas respuestas que es conveniente atender, ya que reflejan una mezcla interesante que los alumnos hacen entre la información que reciben por parte de diversas instituciones y sus códigos implícitos. Para la mayoría de los alumnos el *bullying* era equivalente a peleas, siendo esta la práctica más cercana a ellos en cuestiones de violencia escolar:

El bullying es algo parecido a una pelea (Karla, 1º, 26/02/11).

Sí, el bullying es cuando te pelean y eso está mal porque te pueden lastimar (María, 3º, 15/02/11).

Sí, el bullying son peleas y están mal (Amairani, 3º, 14/03/11).

En otros aspectos, la criminalización y patologización que muchos discursos televisivos hacen del bullying e incluso un manejo inapropiado de muchos discursos psicológicos tiene consecuencias directas en la interpretación que los alumnos hacen del *bullying*:

El bullying es *una enfermedad* (María, 3º, 15/02/11).

El bullying es *una enfermedad de violencia* que nos da a los jóvenes (Fernando, 2º, 15/04/11).

El bullying es *como un delito* (Karla, 1º, 26/02/11).

El bullying es *la persona que es agresiva* (Lety, 2º, 20/03/11)

Es *la debilidad* que unos chavos aprovechan para golpear e insultar (Misael, 1º, 10/04/11).

El bullying es cuando una persona tiene problemas en su casa y *tiene un estrés que necesita sacar* pero lo hace golpeando a alguien que no es de su tamaño (Sandra, 2º, 15/04/11).

Por otra parte, la integración de los códigos implícitos con los discursos externos nos permite ver una valoración específica: el bullying debe ser la violencia inmerecida y no la violencia justa, debe estar infundada. Este modo de violencia sólo es condenable en cuanto es “montonera” y desleal; para ser negativa debe ser una violencia recurrente, esclavizante y “a lo menso”. La mayoría de las respuestas son en tercera persona “unos chavos que golpean a otros”:

El bullying es que alguien golpee *a lo menso* a otra persona (Lucía, 1º, 18/04/11).

El bullying es cuando abusan de otros chavos *que son dejados*, por ejemplo les pegan o los insultan (Patricio, 3º, 25/04/11).

El bullying es cuando una persona te molesta y empieza las agresiones, *o sea te provoca* (Fernando, 2º, 15/04/11).

El bullying es cuando jóvenes molestan a sus compañeros *en exceso* y pueden hasta grabarlos para subirlos a Internet (Carlos, 2º, 20/04/11).

El bullying es que a un niño lo molestan y sufre y no quiere ir a la escuela *porque es miedoso* (Rodrigo, 3º, 01/04/11).

El bullying es cuando una persona te golpea y *trata de que tú seas su esclavo* y si no quieres te pegan o cuando en la escuela *varios chavos agreden a uno solo*, o cuando le están pegando a un niño del diario y *él se deja* (Amairani, 3º, 14/03/11).

Es entonces dentro de la compleja red de significados circulantes entre los alumnos donde podemos descubrir también su concepción del exceso; el exceso surge de agresiones que rompen las reglas, donde no hay provocación o igualdad de circunstancias; pero tiene otra vertiente que es la culpabilidad de quien recibe el maltrato, pues éste rompe también una regla básica que es la de poder defender sus derechos y obtener respeto.

Esto explica por qué durante tanto tiempo fue silenciado el problema del maltrato escolar, ya que las “víctimas” al considerar justos los ataques recibidos, se autoinculpaban y callaban avergonzados. El sufrimiento de las víctimas, testigos y agresores, puede legitimarse cuando se considera como natural e inevitable; esta normalización de la injusticia y la desigualdad se convierte en la anestesia moral y psicológica (Moore, 2007:435) que posibilita la instauración de un código de silencio. Cuando un modelo de asimetría ha funcionado durante un largo periodo de tiempo, es indudable que al no poder conocer algo distinto, los involucrados afirman la creencia de que su sufrimiento es justo.

Consideramos de gran importancia atender la dinámica no sólo de transmisión de información a los jóvenes sobre la violencia escolar (en todas sus manifestaciones), sino también la recepción que ellos hacen sobre la misma. Esta apropiación de los discursos oficiales sobre la violencia (últimamente sobre el *bullying*) generalmente se encuentra influida por los códigos implícitos compartidos entre sí, y que pueden verdaderamente conducir a una interpretación discrecional y limitada de la información ofrecida.

3.7.1- Apodos: los sobrenombres como forma de violencia.

El apodo es definido por el diccionario de la Real Academia de la Lengua Española como el nombre que suele asignarse a una persona en razón de sus defectos corporales o alguna otra circunstancia; es también un chiste o dicho gracioso con el que se califica a alguien sirviéndose de una ingeniosa comparación. Recientemente la asignación de sobrenombres o

apodos ha sido clasificada como una forma de violencia escolar, debido a las consecuencias que genera en la autoestima de los individuos. Por su parte, los alumnos se refieren a la existencia de apodos buenos y malos, pero los únicos apodos que consideran “malos” son los directamente ofensivos (*perro, zorra, puto, pendejo*, etc.); eso quiere decir que hay una aceptación generalizada de los apodos, siempre y cuando no sean insultos.

Cabe destacar que la mayoría de los alumnos encuestados tuvo una opinión favorable de los apodos, condenándolos en escasas ocasiones y clasificándolos como “buenos”, “graciosos” o que “están bien”. Se combinan también los códigos de justicia y honor en el sentido de que aquél que permite que le asignen un sobrenombre degradante no es capaz de defender su imagen pública y por lo tanto merece el maltrato. Esto implica que muchos de los afectados consideren como “justo” el maltrato que reciben de sus compañeros y reaccionen con indiferencia a una práctica de humillación ampliamente compartida.

Los apodos son padres a veces, pero luego si se pasan y lastiman (María, 3º, 15/02/11).

Me pusieron un apodo, nunca me gustó. Pero la verdad no importan los apodos siempre y cuando te lleves (Patricio, 3º, 25/04/11).

El apodo es un sobrenombre chistoso, yo si tengo y no me afecta ni me ofende (Ivan, 1º, 05/04/11).

Si me han puesto apodos pero me gustan, luego veo en el metro o en la calle que eso es violencia, pero la verdad aquí siempre se ha hecho (Carlos, 2º, 20/04/11).

Pues si me han puesto uno y me gustó, o sea los apodos son chidos (Lety, 2º, 20/03/11).

Los apodos es un gusto que todos tienen y si a alguien le gusta no dice nada, aunque algunos están mal porque son muy ofensivos y a veces están manchados (Rodrigo, 3º, 01/04/11).

Con los apodos es lo mismo, si se llevan se aguantan. Pero los apodos hieren a las personas y son de muy mala educación (Amairani, 3º, 14/03/11).

Si me han puesto apodos, pero yo digo que primero se vean ellos que están igual o peor (Karla, 1º, 26/02/11).

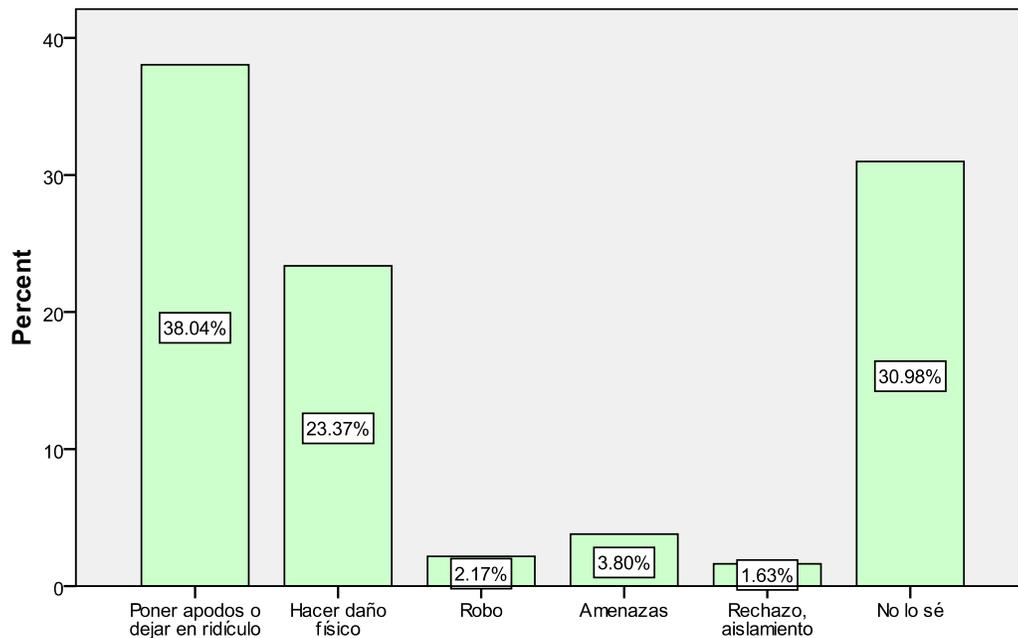
Los apodos no están mal, siempre y cuando no sean vulgares, a mí me pusieron princesita y me gustó (Lucía, 1º, 18/04/11).

Me pusieron “gonzo” pero no les hago caso, es pura envidia. A mí me gustan los apodos, aunque creo que están mal porque cada quien tiene su nombre, por eso no hay que llevarse (Misael, 1°, 10/04/11).

Son buenos cuando los pones y malos cuando te los ponen. Es un gusto que todos tenemos, y si a alguien le gusta no dice nada y si no le gusta, pues ya se chingó (Rodrigo, 3°, 01/04/11).

Todos los apodos hacen reír o son divertidos, pero todos hacen sentir mal a las personas (Sandra, 2°, 15/04/11).

¿Cuáles son a tu parecer las dos formas más frecuentes de intimidación o maltrato entre compañeros?



Es sorprendente que un escenario más o menos homogéneo, donde la mayoría de los alumnos comparten rasgos indígenas, cause tanta risa el apodo “oaxaco” asignado a uno de sus compañeros. Esto muestra que quizá en aspectos más profundos de la interacción violenta entre alumnos, hasta la más insignificante diferencia pueda ser motivo de ofensa, o quizá implique algunas formas de racismo interiorizado que necesitan mayor análisis en futuros estudios. Podemos adelantar que en la *Primera Encuesta Nacional: exclusión,*

intolerancia y violencia en Escuelas Públicas de educación media superior (2007) realizada a 13104 estudiantes de entre 15-19 años, el 54% no quisiera tener como compañeros a enfermos de sida, el 52% a los no heterosexuales, el 51% a personas con capacidades diferentes y el 47.7% no quisiera tener compañeros indígenas (Nateras, 2010: 246). Esto muestra un rechazo generalizado de los *diferentes* en relación con su aspecto y sus prácticas, expresando una actitud sumamente conservadora en una gran parte de la juventud de nuestro país.

Estos sobrenombres surgen de características físicas, remedos de personajes televisivos o gracejadas barriales, y en ese sentido, la clasificación de los apodos responde a por lo menos dos dimensiones; personajes televisivos y aspectos físicos, intelectuales o sexuales:

Personajes televisivos, cinematográficos o publicitarios⁶¹.

Cantinflas, Goofy, dumbo, la barbie, la botarga, lagrimita, tizoc, michelín, dormilón, pitufo, el chocorrol, elvis, cara de papa, la corcholata, gansito, teletón, gasparín, oliva, topo gigio, calamardo, la sonrics, Juana la iguana, godzilla, chente, pitufresa, crosty, gepeto, mou, lors, chuki, el golum, cochiloco, pritt, chabelote, hellboy, don Ramón, juanito banana, elmo, bob esponja, poo, pepe pollo, etc.

Aspectos físicos, intelectuales o sexuales.

Oaxaco (por moreno), casimiro (por problemas oculares), chente (bigote precoz), cariperro, , minino (por “arrastrado”), pig (obesidad), cotorra (aspectos físicos: nariz), gordito porno, rana (aspecto físico: ojos), zorra (por “noviera”), knor suiza (aspectos sexuales: “sólo sirve para un caldo”), serdonio, pausas (tartamudeo), tecla (crecimiento del busto), 4 ojos, casive, gordo, tracas, popotitos, narizdechilerelleno, mayate, bigotona, melenudo, monkiki, ovejona, dientón, el condón, mister popó, manoseada, haitiana, india, el tortas, la cabeza de coco, la gorda, marica, nalgón, casibueno, el kilo, el poliéster, zombie, chupetín, monje, panquesita, chompitas, sexy bitch, chela, frente de vocho, megamente, la gangosa, el polo polo, golondrina, gonzo, Heidi, caballo, chichichistosa, , puerco, muecas, ballena, la colitis, virola, 7 pisos, 3 ojos (por un barrito), hindi (por la falta de un diente), Anito el ventanito, pompi, la maestra petacas, macaco, la pambazo, rata, toy, bolillo, nopal, trompas, pobretona, verruga, rara, panzón, gay, cejotas, chino, becerro, barbacoa...

⁶¹ Mantengo la escritura original de los sobrenombres.

Resultaría de gran importancia reconocer la influencia que tiene la televisión en las formas de clasificación positivas y negativas al interior de los centros escolares, además de la escasa tolerancia a las diferencias y que sin embargo concluyen generalmente en apodos permanentes hacia aquellos que no siguen las reglas implícitas de “poder defender sus derechos” o por “ser dejados”; hay una asignación desigual de los sobrenombres que adquiere sentido en la compleja red simbólica que hemos procurado rearmar, donde quien no es capaz de darse a respetar, “merece” la humillación. Una interacción violenta cotidiana al interior de las secundarias públicas de nuestro país, ampliamente celebrada a través de la burla, que es distinta de la risa, pero igualmente extensiva y contagiosa.

La asignación de sobrenombres o “apodos” constituye una dimensión especial de análisis, en la cual se mezclan relaciones afectivas y de confianza, con dinámicas de burla, exclusión y humillación, y que tiene en ocasiones la intención de agradar, y en otras la intención de herir. El apodo expresa dinámicas de discriminación más amplias y una escasa tolerancia a las diferencias en los centros escolares de nuestro país; además, muchos de ellos se inspiran en modelos extraídos de la televisión que valorizan o desvalorizan a ciertos personajes en razón de su apariencia o sus dificultades motrices, lingüísticas o de aprendizaje.

En síntesis, la violencia imperante en nuestra vida cotidiana, mediante la marginación y humillación de las mujeres, los niños, los ancianos, los pobres, los indígenas, los discapacitados, etc. constituye un marco de sentido que se relaciona con muchas formas de violencia individual y de exclusión escolar.

La exclusión escolar como violencia.

Como hemos visto en los capítulos previos, la educación sigue dirigida a una cierta clase social, sin considerar el capital cultural de muchos alumnos provenientes de zonas marginales y con padres de escasa formación académica. De este modo, la desmotivación de muchos alumnos respecto del proceso de aprendizaje pudiera ser el resultado de una

violencia simbólica (Bourdieu, 1997) ejercida por el centro escolar, al privilegiar un arbitrario cultural específico, legitimando la distribución inequitativa del reconocimiento escolar y favoreciendo la exclusión.

Los docentes deben entender mejor la cultura de los adolescentes, ya que el desconocimiento produce temor y muchas veces es reemplazado por estereotipos, etiquetas con sus falsas expectativas y perniciosos ‘efectos Pigmalión’ o ‘profecías autocumplidas’. Sin esta comprensión el trabajo y la interacción docente – alumno, que están en la base de la experiencia escolar, se vuelven fuente de conflictos, frustraciones y malestar para todos los involucrados” (Tenti citado en Rodríguez, 2011:16).

Es innegable que las formas de reconocimiento escolar sólo incluyen a unos cuantos, con lo cual la gran mayoría queda fuera de estos criterios y genera con ello una desesperanza aprendida respecto del futuro escolar. No es extraño que los alumnos manifiesten un escaso gusto por la escuela, lo cual pudiera estar estrechamente vinculado con un habitus⁶² de clase inculcado a través de la familia, el contexto social y reproducido por la escuela (Bourdieu, 2003).

“...para nadie es secreto que los jóvenes mexicanos no tienen una buena preparación, particularmente en matemáticas y ciencias; la gramática también es un foco rojo. A estas alturas existe consenso entre los especialistas acerca de que el desempeño en estas materias depende, en gran medida, del entorno familiar de los jóvenes, de las características sociales y culturales de la comunidad donde residen y de la efectividad de la escuela” (Suárez, 2010: 118-119).

⁶² "El habitus se define como un sistema de disposiciones durables y transferibles -estructuras estructuradas predispuestas a funcionar como estructuras estructurantes- que integran todas las experiencias pasadas y funciona en cada momento como matriz estructurante de las percepciones, las apreciaciones y las acciones de los agentes cara a una coyuntura o acontecimiento y que él contribuye a producir (la traducción es propia)" (Bourdieu, 1972: 178).

Extracto de diario de observación:

° Al terminar una clase de historia, que presencié completa, el profesor se acerca y me dice discretamente: “estos chavos tienen muchas carencias, yo podría explicar más cosas, pero no las van a entender: Entonces mejor que escriban una cuartilla de lo que sea y ya, pobrecitos, si por mí fuera, reprobaba a más de la mitad”.

Los alumnos hablan, también, de acciones por parte de sus maestros que perciben como violencia, y que sería conveniente atender en estudios posteriores. Pese a las regulaciones sobre castigos punitivos en las escuelas públicas, parecen seguir existiendo prácticas de este tipo, silenciadas por los maestros y también por las autoridades educativas. Tales prácticas siguen siendo normalizadas por los alumnos quienes se refieren a ellas con naturalidad:

Un día una maestra le dijo a un compañero que no se durmiera con el uniforme y me pareció humillación (María, 3º, 15/02/11).

A veces los castigos son justos, pero a veces no te dejan hablar lo que pasó. A veces por unos castigan a todos. [¿qué castigos les ponen?] nos regañan, nos encierran en el salón durante todo el receso, nos dejan parados en el salón y a los latosos nos dejan de pelar y de tomar en cuenta; también hay reportes y citatorios, y creo que carta condicional pero esa no sirve para nada (Ivan, 1º, 05/04/11).

Los castigos son justos, porque así aprenden lo que hacen, me parece que los castigos son una forma de aceptar lo que hiciste y reconocer tu error. Pero a veces no es justo, porque te sales del salón y ya luego luego te mandan citatorio o reporte o suspensiones y además, muchas veces por unos pagamos todos (Carlos, 2º, 20/04/11).

A veces te dejan parado toda la clase, eso es muy común. Otras veces no te dejan salir al receso (Lucías, 1º, 18/04/11).

No te dejan salir al receso, y no puedes comer. A veces te ponen a hacer planas o de plano parado toda la hora (Lety, 2º, 20/03/11).

Creo que no tiene nada que ver pero muchas veces los maestros ni te pelan, hasta parece que no existes para ellos, y eso mismo dicen muchos compañeros (Rodrigo, 3º, 01/04/11).

Extracto de diario de observación:

° La maestra de civismo, quien también es tutora de un grupo, al saber que estudio la violencia entre alumnos me dice: “muy bien, aquí hay mucho que hacer, allá tengo a la cleptómana, este es el sociopático y allá está la de los trastornos del sueño, el bipolar –todo ello, mientras los señala delante de todos (se escuchan risas), y hoy no vino la peleonera, huy, hubiera sido muy interesante.”

° El maestro le dice a un alumno: tú en lugar de estar de relajiento deberías dejar de dormirte con el uniforme (todos se ríen).

Esto no quiere decir que los profesores no sufran también violencia en la dinámica, de hecho, muchas veces se encuentran respaldados en cierto modo por la institución escolar, pero sin ningún poder efectivo en el aula. Además, carecen de materiales didácticos adecuados, y sin embargo se les exige que las clases sean motivantes y técnicas. Los profesores son víctimas también de una sociedad que sólo valora los reconocimientos sustentados en diplomas y certificados (B. Hanke, G. L. Huber y H. Mandi, 1979: 12).

Muchos profesores evitan el desgaste que ello implica, y actúan con indiferencia frente a los alumnos que no coinciden con sus formas comunicativas o modelo cultural (Melero, 1993: 78), favoreciendo y promoviendo a quienes así lo hacen, sin importar que sean la minoría. Esto acentúa en mayor medida las disonancias entre el capital cultural de los jóvenes y los conocimientos impartidos en la escuela.

Lo anterior tiene como consecuencia unas muy bajas expectativas por parte de los profesores en los alumnos pertenecientes a sectores empobrecidos, y reduciendo sus ambiciones pedagógicas, hasta asignar tareas muy moderadas y trabajos de gran sencillez. Incrementando con ello la desigualdad de los jóvenes cuando deban enfrentarse a nuevos entornos profesionales.

Sin embargo, este problema sigue siendo muy silenciado por los profesores, quienes evitan a toda costa una exhibición de su incapacidad para controlar situaciones difíciles o grupos problemáticos, tratando a toda costa de impedir que los problemas sean notorios y públicos, quedando ocultos en el aula. Esto indudablemente genera un *malestar docente* que “afectan a la personalidad del profesor como resultado de las condiciones psicológicas y sociales en que se ejerce la docencia” (Esteve, J.M, 1987: 16).

La desesperanza resultante.

En una medida importante el desposeimiento económico se refleja en cierto desposeimiento cultural, de acuerdo con los criterios excluyentes del modelo educativo (Ansart, 1990: 108). No es extraño que al preguntar a los alumnos sobre las cosas que les gustan de la escuela, ellos aludan a sus vínculos afectivos o bien a los conciertos de fin de año (llamados por ellos: *sonido*, debido a que ambientan con cumbia sonidera⁶³ los festivales), y no a las materias o profesores.

Sólo me gustan las chavas y una que otra materia (Rodrigo, 3º, 01/04/11).

Me gusta echar desmadre y convivir con mis amigas, pero no me gustan las materias (Karla, 1º, 26/02/11).

⁶³ No se sabe quién definió el término cumbia sonidera, considerado de dominio popular hoy en día, y utilizado para mencionar una nueva variante de la cumbia mexicana. El término fue adoptado popularmente alrededor del año 2002. Sin embargo, sus orígenes se remontan a décadas atrás, cuando los hermanos Perea, originarios del Barrio Peñón de los Baños formaron un "Disco móvil" ó sonido, con el cual exponían discos con diferentes ritmos tropicales de grabaciones realizadas en el Caribe y Sudamérica principalmente, catálogo de música que no era comercializado en México. De la misma forma, en San Juan de Aragón surge el Sonidos Rolas, en Nezahualcóyotl el sonido Azteca y en el barrio de Tepito el sonido La Changa.

Casi no vienen los maestros y a veces no nos sacan a educación física (Ivan, 1º, 05/04/11).

Yo creo que deberían hacer más fiestas y contrataría un sonido, en lugar de clases (Amairani, 3º, 14/03/11).

Le temo al maestro Orga, porque su carácter es muy fuerte (Lety, 2º, 20/03/11).

No me gusta El maestro Gepeto y la maestra Poff, siempre están enojados (Sandra, 2º, 15/04/11).

Los maestros, ¿quién sabe? Pareciera que no existo para algunos de ellos (Carlos, 2º, 20/04/11).

Los profes son muy faltistas y no hay clase (Patricio, 3º, 25/04/11)..

Me gusta que puedes ver a tus amigas, pero no me gustan las materias (Lucía, 1º, 18/04/11).

A mí no me gusta el plantel escolar y mucho menos los maestros (Fernando, 2º, 15/04/11).

Me gusta echar desmadre y convivir con mis amigas, pero no me gustan las materias, no me gustan los maestros ni estudiar. Me gustan los convivios, las salidas, el receso, la comida y el sonido (María, 3º, 15/02/11).

Por otro lado, también los profesores participan de un desajuste estructural entre los recursos técnicos de la escuela y el acceso de los jóvenes a diferentes medios de información y comunicación. De este modo, mientras datos del INEGI sobre disponibilidad y uso de las tecnologías en hogares (2007) el 27% de los hogares con jóvenes utiliza el Internet (Suárez, 2010: 104), son relativamente pocas las escuelas que cuentan con dicho medio para apoyar las clases. Estos medios no sólo son utilizados por los jóvenes como recurso académico, sino generalmente como espacio de ampliación y sostenimiento de sus relaciones sociales, lugares específicos donde aprenden -mediante el contacto con otros jóvenes- cuestiones de sexualidad, afecto y otros aspectos sentimentales y culturales, con lo cual se convierten en fuertes influencias de la configuración de una realidad social juvenil.

El desfase entre los conocimientos escolares y este amplio acervo de capital cultural, permite cuestionar su papel actual como un verdadero espacio social y cultural de transmisión de conocimientos.

Conclusiones.

El centro escolar es un escenario específico, dentro del cual generalmente se plantean “buenas” intenciones y “buenos” discursos. Tanto el reglamento como las acciones concretas de los directivos, docentes y prefectos afirman sustentarse en sanciones únicamente aplicables a los alumnos “problemáticos” con el propósito de mantener la disciplina requerida para el aprendizaje. Este poder de normalización (Foucault, 2000) funciona mediante efectos y mecanismos de control que se ejercen sobre los alumnos, muchas veces a través de la descalificación, el rechazo, la negación y el desconocimiento, con lo cual se pretende hacer entrar al estudiante dentro de la norma, es decir, contribuir a la normalización social, política y técnica de los indisciplinados.

Lo anterior ha suscitado una serie de respuestas por parte de las instancias gubernamentales, enfocando su atención en aspectos de seguridad pública, salud y educación para la paz en las secundarias públicas de nuestro país. Sin embargo muchas propuestas han conducido a la criminalización y patologización a ultranza de los involucrados, como en el caso del Operativo Mochila segura, que actualmente se lleva a cabo de manera informal en un gran número de escuelas de nuestro país.

Por otro lado, los riesgos de la *patologización* de los jóvenes ha conducido a una recurrente asignación de terapias individuales y en ocasiones prescripción de medicamentos con el fin de “terminar con la violencia”, y su *criminalización* ha conducido a la estigmatización y etiquetamiento de diversos jóvenes categorizados como agresores potenciales, víctimas crónicas y testigos que disfrutan o testigos que sufren. Esta individualización de la violencia escolar, comúnmente llamada *bullying*, enfatiza en la violencia entre escolares como individuos aislados, y sin considerar otras formas de violencia estructural e institucional de las que los jóvenes son víctimas.

Como se ha visto a lo largo de esta investigación, los actores sociales son quienes construyen la realidad social y son capaces de dar motivos e indicar los objetivos de su

acción, además, no son simples objetos del poder, sino que ellos mismos vehiculan y articulan las redes de poder. No son tampoco simples resultados de modelos complejos y tecnológicos de dominación, sino también actores en resistencia que reinterpretan y redefinen su realidad. Esto ocurre con los alumnos de secundaria, quienes construyen códigos implícitos alternos al reglamento institucional, expresando por una parte dinámicas propias que no responden exclusivamente a respuestas frente a la autoridad, sino a formas autónomas de vincularse, reanclar sus lazos de confianza y a la vez obtener reconocimiento en espacios alternos al *reconocimiento escolar*. En ese sentido, manifiestan acciones orientadas por valores, respuestas prácticas a los modelos de exclusión y también realizaciones creativas en los marcos de su interacción, a través de la construcción de reglamentaciones no escritas, pero ampliamente compartidas.

Un claro ejemplo son las peleas entre estudiantes, ya que éstas no expresan necesariamente una confrontación con las condiciones institucionales, de hecho, puede pensarse también que ayudan a reducir los conflictos inherentes a las desigualdades educativas, funcionando como válvula de escape y otorgando a muchos jóvenes un espacio alternativo de reconocimiento, con lo cual se desvía la atención de la exclusión que sufren escolarmente.

La pelea y el poder.

Por otra parte, la pelea no es solo un ritual expresivo, sino también un elemento central en la asignación de poder, dentro de la compleja estructura jerarquizada de los supuestos “pares”. Quienes no participan directamente en las peleas no dejan por ello de valorarlas y darles un peso importante en términos de relaciones sociales. En la pelea se busca el respeto de los demás y la admiración de los alumnos de sexo opuesto.

Esta forma de violencia se sustenta en la conflictiva dinámica del intercambio simbólico entre los estudiantes, ya que como hemos visto en un principio, los lazos de amistad son reducidos y exclusivos, representando el resto de los compañeros un espacio amenazante y continuamente provocador; pero implica también la posibilidad de obtener un lugar mayor entre los pares, un proceso de diferenciación.

Estos códigos implícitos (honor y justicia) se solidifican cuando los reglamentos formales no son considerados justos o eficaces. En ese sentido, puede pensarse que la construcción de códigos no escritos es una respuesta interaccional de los jóvenes alumnos a su circunstancia institucional. Además, muchas familias favorecen estos códigos implícitos de la violencia, incluso sin quererlo, buscando que sus hijos se familiaricen rápido con ellos y puedan responder a su entorno, y negociar -de cualquier forma- su seguridad y tranquilidad dentro de la escuela. Escenario propicio para la violencia, en cuanto ésta permite la creación de nuevas formas de reconocimiento, más generalizadas e incluso más valoradas en la interacción de los alumnos que los criterios escolares.

Consideraciones finales sobre el bullying.

El abordaje individualizante de la violencia escolar (*bullying*), no permite observar la red simbólica construida por los estudiantes durante su interacción, generando reglas implícitas, que fungen como una dimensión normativa altamente valorada por los participantes. Estos códigos implícitos indican lo que se debe y lo que no se debe hacer durante la interacción, tanto en las dinámicas de relación entre compañeros, como respecto de las autoridades o del reglamento institucional. Indican también las transgresiones de honor y justicia, y las reacciones frente a ellas; constituyéndose una red de poder con posiciones y recursos simbólicos en disputa.

Sin embargo, la reacción frente a la violación de una cierta regla (sobre todo implícita) no es necesariamente la violencia, ya que toda agresión es resultado de una escalada que atraviesa una pausa hermenéutica, en donde se percibe, define y evalúa el posible resultado de la misma. Sin embargo, conforme la violencia se “normaliza” como mecanismo de resolución de conflictos, es cada vez más complicado el control corporal, debido a que no se trata únicamente de una cuestión personal, sino de la participación en un entorno definido de acción, con regulaciones y sanciones ampliamente compartidas.

Esto hace evidente la necesidad de nuevas estrategias para acercarse a los jóvenes y erradicar las dinámicas de violencia al interior de los centros escolares, lo cual implica un acercamiento a modelos de escuela comprensiva, donde los alumnos y profesores se sensibilicen respecto de la desigualdad existente al interior de los centros escolares. Esto requiere una comprensión del entorno escolar, donde los profesores no participen en dinámicas de exclusión hacia un gran número de alumnos y la búsqueda de nuevas formas de reconocimiento durante la estancia de quienes no consiguen cubrir las expectativas promovidas por las instituciones educativas.

Hacia un propuesta para la contención de la violencia escolar (peleas y apodos).

Se necesitan campañas cercanas a los jóvenes, tanto en su lenguaje como en el conocimiento de sus dinámicas implícitas. Este lenguaje de los jóvenes es también una puerta a sus mundos afectivos y de interacción cotidiana, lo cual permite romper el rígido silencio imperante en nuestros centros escolares y la descalificación de las peleas como instancias privilegiadas de resolución de conflictos. Las propuestas para la mayor participación juvenil en las políticas públicas, especialmente en los centros escolares de educación básica, requieren un cambio de enfoque. Los jóvenes estudiantes ya no deben ser vistos como un grupo de riesgo, y por lo tanto como objeto de las políticas públicas; sino como actores sociales que son capaces de tomar decisiones en torno a su seguridad (Cfr. Rodríguez, online).

Las escuelas secundarias de nuestro país, se enfrentan actualmente con una extensión de la matrícula y la incorporación creciente de jóvenes pertenecientes a clases excluidas frecuentemente de esta modalidad educativa: las clases populares. Esto influye seriamente en la calidad de la educación, ya que muchos profesores no saben como lidiar con jóvenes que además de estudiantes son también punks, emos, darketos, etc., es decir, con una amplia adscripción identitaria. La gran mayoría no responde a los modelos educativos y culturales que los profesores pretenden imponerles y muchos de ellos son víctimas de violencia doméstica, pertenecen a grupos violentos o tienen vínculos con grupos criminales.

Eso no significa que incluso en contextos de desigualdad social y exclusión, sea imposible obtener resultados de calidad, como evidencian las llamadas “escuelas eficaces” (Rodríguez, 2011: 13), sustentadas en el reconocimiento de los estudiantes como jóvenes y como sujetos activos, una vinculación constante entre los conocimientos difundidos y el horizonte laboral, y la presencia de muchos técnicos (especializados en materia de educación, seguridad y salud) en dichos centros escolares. Todo ello centrado en una nueva orientación del sistema educativo, a través de diferentes aspectos tales como:

- La institución educativa debe conocer y reconocer a los adolescentes y jóvenes como sujetos de derechos humanos generales por su condición de personas y de derechos especiales como seres en proceso de desarrollo.
- La institución educativa debe velar por la protección de los derechos de sus estudiantes, realizando acciones oportunas y eficaces de prevención, detección y seguimiento de toda situación que viole esos derechos.
- La institución educativa, como ente fundamental de socialización debe convocar el cambio social a través de la modificación paulatina de conocimientos, creencias, actitudes y patrones de comportamiento que históricamente han legitimado e invisibilizado el problema de la violencia.
- La prevención y promoción desde el sistema educativo, debe consistir en el aprovechamiento máximo de las oportunidades de la relación inter-generacional con reconocimiento del poder positivo de la población estudiantil, acompañándoles, protegiéndoles, empoderándoles y orientándoles.
- El sistema educativo debe respaldar sus acciones en un ordenamiento jurídico actualizado, cuyos procedimientos y normativas respondan en forma oportuna y efectiva a las necesidades de la población afectada.
- Se debe generar, en y desde el sistema educativo, la construcción paulatina de una cultura de no violencia mediante la protección y promoción de los derechos humanos, así como el desarrollo de habilidades para el ejercicio del poder positivo, las relaciones y la solución alternativa de conflictos desde un marco de acción integral, democrático y permanente.

Fuente: (Dina Krauskopf Estado del Arte de los Programas de Prevención de la Violencia en Ámbitos Escolares. OPS – GTZ, Lima 2006, citado en Rodríguez, 2011:14).

Este ejercicio democrático permanente consiste en aceptar la participación de los alumnos en todos los asuntos que les competen, respetando y reconociendo sus diferentes formas de socialización y también sus desigualdades socioeconómicas. Lo anterior con la finalidad de conocer el sentido que los jóvenes alumnos dan a sus prácticas afectivas y académicas, como a sus prácticas de conflicto y violencia. Considerando que ellos muchas veces tienen

buenas ideas sobre acciones que podría implementar la institución para hacer más cómoda y equilibrada su estancia obligatoria en los centros escolares. Ello implica romper la idea de los *alumnos pobrecitos* que influye en la exclusión de muchos jóvenes y el debilitamiento de las exigencias educativas respecto de ellos.

La evaluación de los diferentes proyectos de intervención y la participación de los jóvenes, son dos dimensiones recientemente retomadas en El Proyecto Fomento del Desarrollo Juvenil y Prevención de la Violencia, financiado por el gobierno alemán e implementado por la *Organización Panamericana de la Salud* y la *Cooperación Técnica Alemana-GTZ*, el cual plantea claramente la necesidad de participación de los jóvenes en la gestión de programas relacionados con el desarrollo juvenil en Honduras, El Salvador, Nicaragua, Perú, Colombia y Argentina (Rodríguez, 2006) Este proyecto consiste básicamente en la incorporación del género, el desarrollo y la participación de los jóvenes. La escuela secundaria se presenta como un escenario clave en dichas estrategias de prevención de la violencia, ya que incorpora a un gran número de jóvenes diversos. Tales estrategias han sido implementadas en América Latina con apoyo de la UNESCO y de diversas organizaciones de la sociedad civil. Destacando el Proyecto de integración de los programas de prevención de la violencia en la educación (PREAL)

En el caso de la violencia escolar, dos dimensiones son de gran interés: la contención y prevención de la violencia por un lado, y la construcción de una cultura pacífica por el otro; en este sentido, hay proyectos latinoamericanos que deben analizarse cuidadosamente, uno de ellos es el Programa de prevención de la violencia en la educación (PREAL) con aplicaciones diversas en Brasil, Colombia y Perú. En Brasil se instauró con el nombre: Paz en las Escuelas, elaborado con ayuda de especialistas de la Secretaría de Derechos Humanos y avalado por la Secretaría de Educación y otras organizaciones. Otra experiencia importante en Brasil ha sido el Programa escuelas abiertas, implementado en el año 2000 como estrategia para prevenir la violencia en los jóvenes. En 2004 participaban miles de colegios, participando siete millones de personas cada mes en los Estados de Bahía, Pernambuco, Río de Janeiro, San Pablo, Minas Gerais y Río Grande do Sul. Para 2005 se generalizó en casi todas las instituciones educativas. Impulsado desde sus inicios

por la UNESCO y el ministerios de educación, es un proyecto que puede ser emulado en diversos contextos nacionales de América Latina.

Se trata de un proyecto aparentemente simple, consistente en abrir las escuelas básicas y medias los fines de semana y días festivos, destinándolas a la realización de actividades recreativas, lúdicas y deportivas con jóvenes de las comunidades cercanas, los cuales generalmente son alumnos en dichas escuelas y también muchos jóvenes que han desertado por diversas razones. Estas escuelas responden a una baja oferta de entretenimiento que generalmente tienen dichas zonas, donde además existen altos índices de violencia y delincuencia. Según los datos recabados en la evaluación de dicho proyecto, los índices de violencia disminuyen y un gran número de “desertores” se reincorpora a los centros educativos. Un ejemplo sorprendente es que en Pernambuco los índices anuales de peleas con armas de fuego entre alumnos descendió de 51 a 5.1 por cien mil, los asaltos cayeron de 196 a 51.3 por cien mil y el uso de drogas de 136 a 51 por cien mil; y aunque es difícil hablar de un vínculo mecánico entre el programa y los indicadores de violencia, parece existir una alta correlación (Rodríguez, 2011).

Los resultados pudieran deberse a unas claves muy sencillas:

- 1) Al apropiarse los jóvenes de las escuelas y percibir las como propias, disminuye su intención de atacarlas y se incrementa su deseo de defenderlas.
- 2) Al convertirse en escuelas amigables, se propicia el retorno de quienes abandonaron la escuela, ya que no sólo se brindan saberes ajenos y de dudosa utilidad práctica en contextos de marginación y exclusión, sino también una educación para la vida, generando mayor empatía entre los jóvenes y los directivos y docentes.

En Colombia, tras la guerra interna, se estableció en 2001 la Política para la Formación Escolar en convivencia, enfocada principalmente en la convivencia entre estudiantes e instituciones y la educación en valores y competencias. Por último, en Perú se implementó el Programa de cultura de paz, derechos humanos y prevención de la violencia, centrada en

la construcción de una Cultura de Paz en las escuelas (Boletín PREAL N.º 1, Santiago, Octubre 2003 citado en Rodríguez, 2011)

Otros programas sustentados en la convivencia escolar y la revisión de los modelos pedagógicos se han llevado a cabo en Chile y en Uruguay, en éste último a través del Programa de prevención de la violencia enfocado a mejorar el clima institucional, problematizar y resolver conflictos en el plano educativo y estrategias de prevención de la violencia. Este programa se estructura de manera multidisciplinaria.

En relación con estrategias innovadoras, es destacable el caso de Ecuador, donde se ha implementado el Proyecto: la mediación escolar: un sistema alternativo para resolver conflictos en la comunidad educativa, centrado en la cultura del diálogo y la concertación mediante la mediación y la negociación. El trabajo se ha realizado en 20 escuelas con 20 maestros, 20 consejeros, 208 niños capacitados en mediación de conflictos y comités de padres de familia (Cfr. Boletín PREAL N.º 2, Santiago, abril 2004). En Venezuela, por otra parte, se ha implementado el Programa somos ciudadanos de Venezuela, aplicado en 20 centros del Estado de Vargas, donde 120 niños y jóvenes participan como guardianes de la ciudadanía y mediadores de conflictos; dicho programa se sustenta en el ejercicio de la ciudadanía a través de la participación en buscar soluciones a los problemas escolares, mediante una educación en derechos.

Un enfoque similar asume el Programa Yo tengo valor, implementado en República Dominicana, enfocado a la formación en valores y habilidades para la vida como estrategia para la contención y prevención de la violencia. Este programa se implementó entre 1998 y 2004, con apoyo de la Conducción de acción para la educación básica (EDUCA) y que en seis años logró la formación de una red de escuelas y liceos públicos, involucrando a 25000 maestros pertenecientes a 9000 escuelas, quienes formaron a la vez a más de un millón de estudiantes y 3000 madres y padres de familia.

En Argentina destaca el Parlamento de escuelas por la paz y la solidaridad, implementado a finales del 2004, acentuando el protagonismo de los jóvenes en la resolución de la violencia

escolar, mediante ideas y propuestas dirigidas a la estructuración de una cultura de paz. Esta iniciativa es respaldada por la red solidaria y las instituciones educativas del país. El primer paso fue convocar en cinco mil escuelas aproximadamente para la elaboración de propuestas consensuadas, por parte de los jóvenes con la guía de sus docentes, reuniendo a estudiantes delegados y aprobando entre 5 y 10 iniciativas concretas (Boletín PREAL N.º 5, Santiago, enero 2005). Actualmente se trabaja en torno a diez temáticas centrales:

- ° Los jóvenes y la educación.
- ° La escuela y la sociedad.
- ° Cultura de paz en las escuelas.
- ° Las normas y la vida en sociedad.
- ° El valor de la palabra y la escuela.
- ° La familia.
- ° La convivencia.
- ° Las culturas juveniles en la escuela.
- ° Los jóvenes y los medios de comunicación.
- ° La diversidad como riqueza.

La Red de Escuelas Asociadas de la UNESCO ha promovido durante cincuenta años la movilización de las escuelas participantes en la implementación de proyectos destinados a fortalecer la educación como estrategia de paz y tolerancia. Esta red cuenta hoy en día con más de 7500 instituciones en 175 países, en educación preescolar, primaria, secundaria y centros de formación docente.

La celebración de estos cincuenta años en 2003, tuvo como celebración en Nueva Zelandia, la elaboración de una estrategia y un plan de acción para entre 2004 y 2009 reforzar los cuatro pilares básicos del aprendizaje: aprender para saber, para hacer, para ser y para vivir con otros). Esto implica la promoción de una educación de calidad sustentada en tres grandes temas: la prevención de la violencia y la construcción de una cultura de paz, mediante la identificación de factores de riesgo, entendidos como indicadores medibles que

tienen una correlación fuerte en el incremento de eventos violentos. A estos factores de riesgo se oponen con frecuencia factores protectores que pese a no estar directamente relacionados con la violencia, influyen en su disminución.

Factores de riesgo	Factores protectores
<ul style="list-style-type: none"> ◦ Inequidades. ◦ Normas que apoyan la violencia ◦ Disponibilidad de armas de fuego ◦ Debilidad de policía y justicia criminal ◦ Violencia en los medios de comunicación ◦ Alta densidad poblacional ◦ Migración ◦ Falta de espacios públicos ◦ Visión adulta sobre los jóvenes ◦ Concentración de la pobreza ◦ Amigos involucrados en violencia ◦ Falta supervisión parental ◦ Abuso por padres ◦ Aislamiento social ◦ Tráfico ilegal de drogas ◦ Desorganización social ◦ Poco compromiso de las escuelas ◦ Visión concertada de futuro ◦ Débil vínculo con los padres ◦ Violencia entre los padres ◦ Agresividad en la infancia ◦ Historia de abuso ◦ Falta de escolaridad ◦ Uso de drogas ◦ Sexo masculino ◦ Participación en actos delictivos 	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Divulgación de experiencias positivas de convivencia ◦ Participación de jóvenes en la dinámica social ◦ Alianzas y redes entre instituciones y organizaciones ◦ Visión positiva sobre los jóvenes ◦ Organizaciones creíbles ◦ Construcción de tejido social ◦ Buena relación con adultos significativos ◦ Dinámica familiar positiva ◦ Coherencia entre las acciones y mensajes en el hogar ◦ Redes de apoyo ◦ Fomento y apoyo escolar ◦ Valoración de logros académicos ◦ Confianza en el futuro ◦ Proyecto de vida ◦ Rendimiento escolar adecuado ◦ Actuar con independencia ◦ Sentimiento de control sobre su entorno ◦ Habilidades de resolución.

Prevención de las peleas en centros escolares.

La prevención de las peleas en los centros escolares requiere la implementación de programas enfocados a reestructurar un tejido social que evite la aparición de escenarios

propicias a la violencia. Esto implica un trabajo de transformación cognitiva y conductual en los alumnos primero y del clima de relaciones sociales en el cual se desenvuelven. Este trabajo muchas veces no puede lograrse con un exclusivo trabajo con los pares, ya que como muestra Abad y Gómez (2008) la mediación de pares no sólo puede tener consecuencias inconsistentes, sino también perjudiciales, sino también con padres, profesores y diversos técnicos especializados en la enseñanza.

Además, es conveniente mantener el interés de los niños y jóvenes hacia los proyectos destinados a desarrollar su carácter y proporcionarles estrategias para resistir a la presión de los pares. Esto implica también el reconocimiento de los instigadores de la violencia y la apertura de canales para la resolución de conflictos entre los jóvenes, donde puedan expresar sus molestias e inconformidades con otros compañeros, participando en tales debates autoridades del plantel que hayan logrado generar lazos de confianza con los jóvenes, y donde éstos puedan expresarse con su propio lenguaje.

En relación con el centro escolar, es conveniente nivelar las dificultades de aprendizaje de muchos alumnos facilitando su adaptación; además de fortalecer el contexto escolar para evitar escenarios de exclusión por parte de los profesores. Esto implica que los alumnos no se sientan ajenos a los procesos de enseñanza-aprendizaje, evitando con ello que vean al centro escolar como una fábrica de exclusión, donde los reconocimientos son destinados a unos cuantos y los conocimientos transmitidos no tienen relación con sus condiciones de vida. En cuanto a la disciplina, diferentes estudios (Nonnemaker y Blue, referidos en Abad y Gómez, 2008) muestran que las escuelas donde tanto profesores como alumnos participan de las reglas y normas de comportamiento, siendo además claramente formuladas y aplicadas sin criterios discrecionales, reduce las tasas de violencia. Ello probablemente se deba a que los jóvenes se sienten partícipes de dichas reglas y eso refuerza su aceptación. Lo anterior implica relaciones de confianza y reconocimiento, entre alumnos y profesores, facilitadas por una disciplina más tolerante y menos punitiva.

En relación con el clima de relaciones sociales en los centros escolares, es preciso atender las prácticas de enseñanza, las normas y el reglamento escolar; este mejoramiento del

ambiente escolar constituye una dimensión significativo en la contención y prevención de la violencia; pero esto requiere a la vez un trabajo importante con el ambiente social que rodea a las escuelas y en el cual la mayoría de los alumnos son socializados.

Los programas implementados para la contención y prevención de la violencia escolar tienen puntos de convergencia:

- La exploración y el control del proceso de intervención, con el establecimiento de una línea base sobre el estado de la cuestión que se estudia y la comparación, una vez concluida la intervención, de los resultados obtenidos, con el punto de partida.
- El foco de atención, el ámbito de actuación y los agentes de cambio. Muchos programas de intervención europeos han focalizado, además del bullying, otros problemas de la llamada conflictividad escolar: disciplina, disruptividad, falta de atención a las tareas escolares y clima de relaciones sociales.
- Agentes de cambio.
- Extensión y límites. En la mayoría de los programas europeos la intervención se ha extendido a más de un centro educativo y su actuación se ha dirigido a tres niveles: el centro, el aula y los escolares implicados en problemas. <<La dinámica social del acoso>>.
- Recursos y financiación.
- Apoyo de las autoridades educativas y sostenibilidad

La totalidad de tales programas se centra en la necesidad de crear un clima de relaciones sociales libre de prácticas violentas inaceptables y la formación de un modelo basado en la cooperación entre directivos, profesores, padres y alumnos con la finalidad de hacer de la escuela “un espacio libre de violencia”. Para lograrlo programas como el SAVE se han centrado en una Construcción de la Convivencia, centrada en dos planos: “el ecosistema de relaciones personales y la actividad de enseñanza y aprendizaje”. Al plantearse inicialmente que se trata de un programa ecológico y psicoeducativo, es evidente que pretenden deslindarse de cualquier actividad que incluya “elementos extraños a la cultura escolar” y las relaciones construidas en su interior. Así plantean tres líneas centrales de intervención:

- a) Educación en sentimientos y emociones.
- b) Gestión democrática de la convivencia (convenciones, normas y reglas).

c) Aprendizaje cooperativo.

Enseñar a los alumnos que deben apreciar a sus compañeros, sin hacerles daño y sin permitir que otros les dañen. La formación en valores y la regulación al interior de los centros escolares se enfoca en la atención emocional y afectiva de los participantes, pretendiendo con ello establecer un modelo más amplio y generalizable a otras áreas de la vida social (Ortega, 2008: 31).

Los resultados del SAVE son los siguientes:

Los resultados indican que las relaciones interpersonales mejoran (66% a 77%) y disminuyen las valoraciones negativas de la escuela (2,2% a 1,8%); también se reduce el aislamiento de los estudiantes durante el recreo, tanto en los grupos de quienes se sentían frecuentemente aislados (de 7% a 3,5%), como en el que pocas veces se sentía aislado (31,5% a 15%). En cuanto a la victimización por comportamiento intimidatorio (bullying), hubo una reducción del 25% a 15% en los reportes, así como un aumento del 9% a 12% de las denuncias por intimidación. Finalmente, los estudiantes que aprobaban el comportamiento intimidatorio, disminuyeron de 13% a 9%. El 84% de los estudiantes manifestó que la convivencia había mejorado, 21% afirmaron que había una significativa disminución en los episodios de maltrato y sólo el 2% señaló que la intervención no había modificado nada (Abad y Gómez, 2008: 35).

Con ello, destaca la importancia de involucrar a los padres de familia y jóvenes alumnos en el diseño, implementación, seguimiento y evaluación de los resultados de los proyectos, poniendo las bases que permitan el sostenimiento del modelo, haciendo surgir liderazgos que funjan como modelos y facilitando la elaboración de manuales y guías de prevención adecuadas.

Estos proyectos requieren por un lado el apoyo del conocimiento científico, a través de la información que la teoría nos proporciona, y por otro un conocimiento de la vivencia específica de los involucrados, ya que los jóvenes verdaderamente saben qué dinámicas no sólo físicas, sino también simbólicas viven, y muchas veces tienen diversas ideas para la

resolución de las mismas. Debemos aprender a hablar y escuchar como los jóvenes, conocer sus códigos y el significado que dan a la violencia (en este caso peleas y apodos) con el fin de diseñar campañas asertivas, ganar su confianza y hacerlos partícipes de proyectos que mejoren su estancia en los centros escolares de educación obligatoria, considerando sus dificultades sociales y familiares.

En ese sentido, resultan significativas las experiencias de visitas domiciliarias a familias en riesgo, atendiendo el desarrollo de la relación entre padres e hijos y de los padres entre sí, mediante profesionales enfocados en asesoría para la crianza, mejoramiento de la comunicación familiar y equidad de género; y también las estrategias de integración entre alumnos que han sufrido y ejercido la violencia con otros jóvenes que han tenido experiencias distintas de vida, generando aprendizajes por modelaje y evitando la clasificación “buenos y malos”, evitando el aislamiento de los “violentos”. Esto puede lograrse al abrir espacios de convivencia entre los jóvenes y la comunidad, a través de la apropiación de la escuela como espacio público; con ello se refuerza el sentido de pertenencia y los jóvenes reconocen al resto de los participantes de su entorno, evitando la configuración de ordenamientos cerrados y altamente codificados. De estas estrategias surge una apropiación del centro escolar como espacio amigable y el surgimiento de liderazgos, debido a la intervención de los jóvenes en todas las estrategias de contención y prevención de la violencia que se realicen.

En relación con la exclusión social, las políticas públicas deben seguir trabajando en el sentido de favorecer un mejoramiento en el ingreso de las familias, asesorías de pareja, capacitación, bolsas de empleo e incluso préstamos y créditos, sobre todo en familias de alto riesgo, donde los padres presentan bajos niveles de escolaridad e ingreso, o bien se trata de padres y madres muy jóvenes. El sostenimiento de estos proyectos es posible de lograrse mediante la creación de redes locales, asociadas con grupos comunitarios (asociaciones de padres, módulos de seguridad, instancias de salud, etc.), y la construcción de asociaciones juveniles capaces de elaborar propuestas y exigir el respaldo institucional que facilite su implementación, interviniendo en el debate sobre acciones judiciales o médicas que pretendan efectuarse en los centros escolares y sus alrededores.

Las acciones del gobierno deben, por lo tanto, enfocarse en la creación de proyectos de desarrollo juvenil en relación con la prevención de la violencia, con un presupuesto base y también con canales de participación abiertos para los jóvenes, de este modo se gana credibilidad y una mayor participación política por parte de los jóvenes. Además, los medios de comunicación juegan un papel muy importante en la modificación de las percepciones sociales sobre la violencia escolar, siendo un espacio propicio para la promoción de campañas asertivas, y no criminalizantes, que involucren a diversos sectores de la sociedad en la prevención de la violencia.

Esto significa una intervención integral, ya que no sólo se atienden los factores de riesgo sino también el amplio espectro de situaciones y el punto de vista de los alumnos; es decir, el sentido que dan a sus acciones. La contención y prevención de la violencia escolar no se logra tan sólo con actividades extracurriculares, y mucho menos con acciones puramente patologizantes y criminalizantes, sino que es conveniente desarticular diversas conexiones simbólicas, a nivel de código, que facilitan la continuidad de la violencia. Por ello, no puede descartarse una educación sentimental aunada al reconocimiento de la diferencia en nuestros entornos multiculturales, lo cual permitiría erradicar la descalificación constante de los alumnos hacia quienes son diferentes o manifiestan alguna dificultad motriz o de aprendizaje, a través de los apodos.

Consideramos fecunda la revisión de los planes de estudio, incluyendo además de la educación sexual, una educación sentimental y multicultural; acercándonos a la realidad social de nuestros jóvenes y elaborando campañas y folletos cuyo objetivo sea la utilización del lenguaje de los alumnos para descalificar las peleas y los apodos, un ejemplo serían frases como: *si no me llevo / no tengo porque aguantarme; los peleoneros no me gustan / me asustan*, etc.

Anexos.

El cuestionario aplicado⁶⁴.

Dimensión sociodemográfica	¿Qué edad tienes?¿Con quién vives? ¿A qué se dedican tus papás?
<i>Dimensión afectiva</i>	¿Te consideras un joven o un niño, por qué?¿Con quiénes te juntas en la escuela, son de tu salón o de diferentes grupos?¿Por qué te juntas con ellos? ¿Qué les gusta hacer cuando están juntos?¿En qué lugares se reúnen cuando están juntos, por qué?
<i>Dimensión conflictiva</i>	¿Has tenido problemas con tus compañeros, cuáles?¿Alguien te ha quitado dinero u otros objetos?¿Qué opinas de los que acusan a quienes los molestan?¿Dónde te sientes más seguro en la escuela, en la calle o en tu casa, por qué?¿Sabes qué es el bullying, qué es?¿Con qué compañeros te llevas bien, por qué?
<i>Dimensión educativa</i>	¿Qué significa echar relajo?¿Crees que tu escuela es estricta, por qué?¿Has hecho cambios en tu peinado o en tu uniforme, cuáles?¿Cómo castigan a los que se comportan mal?¿Crees que los castigos son justos, por qué? ¿Qué cosas te gustan de la escuela y cuáles no?
<i>Dimensión violenta (peleas)</i>	¿Es famoso el que pelea mejor, por qué?¿Cómo fue la pelea que mejor recuerdas en tu secundaria?¿Sabes por qué se pelearon, por qué?¿Qué opinas de la patrulla que está afuera de tu escuela? Si te pelearas, ¿tienes amigos afuera de la escuela que te defenderían?¿Qué opinas de los chavos que van a la salida y no son estudiantes?¿Le temes a alguien de la escuela? ¿Es compañero o maestro? ¿Por qué?¿Juegas a pelear o pegarte con tus compañeros o conoces chavos que así juegan? ¿qué opinas?¿Cuándo es un juego pegarse y cuándo no?¿Has visto que maltraten o humillen a algún compañero (a)? ¿Cómo lo maltrataron o humillaron

⁶⁴ Las mismas preguntas se utilizaron en las entrevistas, pero mediante una estructura abierta que permitía la creación de nuevas preguntas, siempre que las respuestas obtenidas nos guiarán hacia nuevas dimensiones significativas.

	y tú qué hiciste?
<i>Dimensión violenta (apodos)</i>	¿Qué opinas de los apodos? ¿Te han puesto alguno? ¿Te gustó? ¿Hay apodos divertidos, cuáles? ¿Hay apodos agresivos, cuáles?
<i>Dimensión cultural</i>	¿Qué opinas de la violencia? ¿Si te pegaran o te quitaran tus cosas qué dirían tus papás que debes hacer?

Breve glosario de términos:

“Le voy a cantar un tiro”. Significa que un joven retara a otro para una pelea y el hecho de retar implica que ya se cantó, que se expresó dicha provocación.

“Se la va a rifar”. En realidad alude a una dimensión melodramática donde lo que se juega en una pelea es la vida, lo que se pondrá en riesgo, en rifa.

“Me la voy a parar”. Cuando una o un joven detienen a otro para preguntarle cuál es el problema que tiene y tratar de intimidarlo. Hacer paro, a su vez, es ayudar a algún amigo.

“Se rajó”. Cuando alguien decide no aceptar el reto de pelear.

“Se va a medir”. Una frase interesante entre pares, ya que se trata de demostrar que uno es mejor que otro.

“Al topón”. Una amenaza de enfrentamiento entre dos jóvenes, cuando se encuentren lejos de las autoridades del plantel.

“Se manchan”. Quienes abusan de los más pequeños o bien rompen las reglas implícitas establecidas.

“Que no mamen”. Denota el exceso o la transgresión de ciertas reglas explícitas o implícitas.

“Zapear”. Golpear la nuca con la palma de la mano, representa un alto nivel de humillación.

“Te agarran de bajada”. Denota un constante y sistemático acto de maltrato.

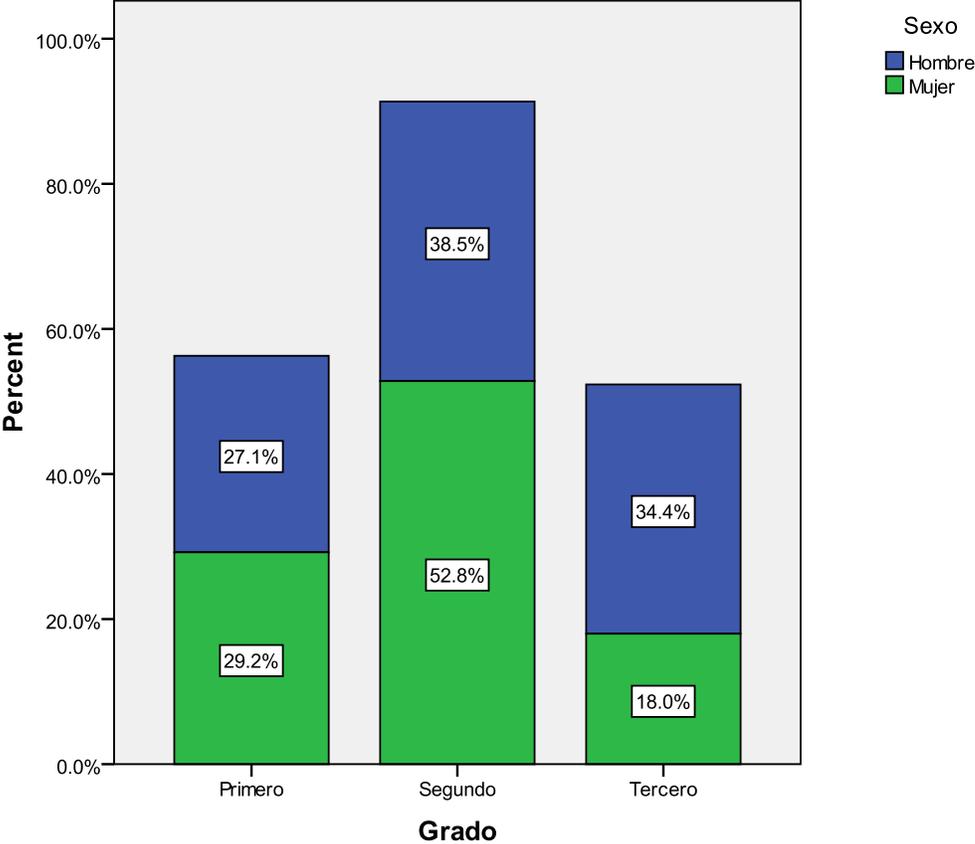
“Se traen hambre”. Tienen ganas de probarse y pelear.

“Ser chingón”. Ser mejor que los demás.

“Aguantar vara”. Resistir las agresiones y responderlas posteriormente.

Gráfica no inserta en el texto. Datos extraídos del cuestionario aplicado a los alumnos.

Género/Grado



Dibujos realizados por estudiantes entrevistados, en relación con la violencia escolar. Cartel presentado en el primer congreso de alumnos de posgrado, mayo 2011.

Los códigos de la violencia. Una perspectiva sociológica de la violencia escolar en secundarias públicas de la ciudad de México.



Bibliografía.

Abad Gallardo José Miguel y Jaime Andrés Gómez (2008), *¡Preparados, Listos, Ya! Una síntesis de intervenciones efectivas para la prevención de violencia que afecta a adolescentes y jóvenes*, OPS, Washington D.D.

Abarca, Humberto y Mauricio Sepúlveda, "Barras bravas, pasión guerrera. Territorio, masculinidad y violencia en el fútbol chileno" en F. Ferrándiz y Feixa, C. eds. (2005) *Jóvenes sin tregua: culturas y políticas de la violencia*, Anthropos/ Barcelona.

Alexander, J. (2000) *Sociología cultural. Formas de clasificación en las sociedades complejas*, Barcelona: Anthropos –FLACSO.

Anderson, Benedict (1993) *Comunidades Imaginadas*, FCE, 1993, Buenos Aires.

Arias, Rosario y Marisela Rodríguez M. (1998) “A puro valor mexicano. Connotaciones del uso del condón en hombres de la clase media de la ciudad de México” en Lerner, Susana, *Varones, sexualidad y reproducción. Diversas perspectivas teórico-metodológicas y hallazgos de investigación*, COLMEX, México.

Arteaga Castro Pozo, Maritza (2010) “Género, clase y etnia: los modos de ser joven” en Reguillo, Rossana (comp.), *Los jóvenes en México*, FCE, México.

B. Hanke, G. L. Huber y H. Mandi (1979) *El niño agresivo y desatento*, Buenos Aires, Kapelusz.

Balandier, Georges (1990) *El desorden: la teoría del caos en las ciencias sociales*, Celtia-Gedisa.

Bandura y Huston (1961) “Identification as a process of incidental learning” en *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 63, 311-318.

Bandura, A. (1962) “Social learning through imitation” en M . R. Jones (Ed.), *Nebraska Symposium on Motivation*, Lincoln: University of Nebraska Press.

_____ (1973) *Agression*, Englewood Cliffs, N J, Prentice Hall.

Bandura, A., Ross, D., & Ross, S. A. (1961). “Transmission of aggression through imitation of aggressive models”. en *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 63, 575-582.

Bartolucci (1994) *Desigualdad social, educación superior y sociología en México*, México, UNAM-CESU, Porrúa.

Bateson, Gregory (1976) "A theory of play and fantasy" en Jerome, S. Bruner. Alison Jolly and Kathy Sylva, eds. *Play: Its Role in Development and Evolution*, Harmondsworth: Penguin Books: 119-29.

Beck, Aaron T (2003) *Prisioneros del odio: las bases de la ira, la hostilidad y la violencia*, Paidós Saberes Cotidianos, México.

Bellato, Liliana (2006), "Representaciones de hombres mazahuas sobre su sexualidad. Si tuviera relaciones diario, bigotes por todos lados." En Figueroa, Juan Guillermo, Lucero Jiménez y Olivia Tena (coordinadores), *Ser padres, esposos e hijos: Prácticas y valoraciones de varones mexicanos*, Colmex, México.

Benoit-Smullyan, Emile, "Status, status types and status interrelation", *American Sociological Review*, Vol. 9, No. 2, (Abril 1944.), pp.151-161

Berger y Luckmann (1995) *La construcción social de la realidad*, Amorrortu, Buenos Aires.

Berkowitz, L. (1996) *Agresión. Causas, consecuencias y control*, Bilbao, Desclée de Brower.

Berkowitz, L. y Lepage (1967) "Las armas como estímulo que provoca la agresión" en E.I. Megargee y J.E. Hokanson, *Dinámica de la agresión*, México, Trillas, 1976.

Berthier Castillo, Héctor (2004) "Pandillas, jóvenes y violencia" en *Desacatos*, num. 14, primavera-verano, pp. 105-126.

Bourdieu, P (1997) “La juventud no es más que una palabra” en *Sociología de la cultura*, Grijalbo, México.

_____ (1972), *Esquisse d'une theorie de la pratique*. Droz. Genève, Paris.

_____ (1990) *Sociología y Cultura*, Grijalbo, México.

_____ (1991) *El sentido práctico*, Taurus, Madrid.

_____ (2003) *Capital Cultural, escuela y espacio social*, Siglo XXI, México.

Bourdieu, Pierre, y Wacquant , Loïc J.D (1992) *Réponses. Pour une anthropologie reflexive*, Seuil, París

Burgois, Phillippe. "Más allá de una pornografía de la violencia. Lecciones desde El Salvador" en F. Ferrándiz y C. Feixa -eds- (2005) *Jóvenes sin tregua: Culturas y políticas de la violencia* - Anthropos/Barcelona.

Casillas y de Garay (2007) “Los estudiantes como jóvenes” en Alfredo Nateras Domínguez (Coord.), *Jóvenes, culturas e identidades urbanas*, México, UAM-Iztapalapa /Porrúa: 223-243.

Cassirer, Ernst (1975) *Las ciencias de la cultura*, FCE breviaros, México D.F.

Castillo Berthier, H. (1998) *Juventud, cultura y política social. Un proyecto de investigación aplicada en la ciudad de México, 1987-1997*. Tesis de doctorado, México, FCPyS-UNAM.

Castro Pérez, Roberto y Miranda Videgaray Carlos (1998), “La reproducción y la anticoncepción desde el punto de vista de los varones: algunos hallagos de una investigación en Ocuilco, México.” en Lerner, Susana, *Varones, sexualidad y*

reproducción. Diversas perspectivas teórico-metodológicas y hallazgos de investigación, COLMEX, México.

Cauffman y Steinberg (2000) “(Im) Maturity of judgment in adolescence: why adolescents may be less culpable than adults” en *Behavioral Sciences and the Law*: 741-760.

Collignon Goribar María Martha y Zeyda Rodríguez Morales (2010) “Afectividad y sexualidad entre los jóvenes: tres escenarios para la experiencia íntima en el siglo XX” en Reguillo, Rossana (comp.), *Los jóvenes en México*, FCE, México.

Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal (CDHDF, 2002), *Boletín de prensa* 58, México.

Corona Gómez (2004) “El sistema de reportes y sanciones aplicados a la indisciplina en una escuela secundaria” en *Miradas diversas sobre la disciplina y la violencia en centro escolares*, Centro universitario de ciencias de la salud, Departamento de psicología básica, Guadalajara, México.

Cortés Altamirano, Guadalupe (2006) “Pareja y violencia”, en Blanca Aguilar Plata y Martha Laura Tapia (comps.), *La violencia nuestra de cada día*, Plaza y Valdés S.A., México.

Coser, Lewis A. (1961) *Las funciones del conflicto social*, Harvard University Press.

Di Leo, P. F., “Experiencias juveniles de confianza, reconocimiento y transformación en escuelas medias”, en *Tramas. Subjetividad y Procesos Sociales*, 31, pp. 67-100. México D. F., Universidad Autónoma Metropolitana.

Díaz Aguado, María José “La educación como herramienta contra la violencia” en Sabucedo, J. y Sanmartín, J. (2007) *Los escenarios de la violencia*, Ariel, Barcelona: 61-79.

Documento base. (2002) *Reforma integral de la educación secundaria*, México, Subsecretaría de educación básica y normal, consultado en <http://ries.dgme.sep.gob.mx>.

Documento de evidencias sobre el estado del arte de la prevención de la violencia en adolescentes y jóvenes usando los medios de comunicación -radio, televisión, impresos- y las nuevas tecnologías de la comunicación, OPS, 2006.

Dolto, Francois (1990) *La causa de los adolescentes*, Barcelona, Seix barral.

Dot, O. (1988) *Agresividad y violencia en el niño y en el adolescente*, Barcelo, Grijalbo.

Dubet, Francois y Danilo Martuccelli (1998) *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*, España, Losada.

Elías, Norbert (1994). *El proceso de la civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*, Madrid, Fondo de Cultura Económica.

Elliot, Michele, coord. (2008) *Intimidación. Una guía práctica para combatir el miedo en las escuelas*, FCE, México.

_____ (a), “Intimidadores y víctimas” Elliot, Michele, coord. (2008). *Intimidación. Una guía práctica para combatir el miedo en las escuelas*, FCE, México: 39-56.

_____ (b), “Efectos a largo plazo del hostigamiento: encuesta de Kidscape” en Elliot, Michele, coord. (2008). *Intimidación. Una guía práctica para combatir el miedo en las escuelas*, FCE, México: 422-446

Echeburúa, E. “Violencia intrafamiliar contra la mujer” en Sabucedo, J. y Sanmartín, J. (2007) *Los escenarios de la violencia*, Ariel, Barcelona: 19-28.

Eron L. D. (1987) "The development or aggressive behavior from the perspective of a developing behaviorism" en *American Psychologist*, #42, 435-442.

Eron, L. D, R. Huesman, E. Dubow, R. Romanoff y P.W. Yarmel (1987) "Aggression and its correlatos Over 22 years", en D.H. Crowell, I.M.

Evans y C.P. O'Connell (comps.) *Childhood Aggression and Violence*, Plenum Publications, Nueva York.

Esteve, J.M. (1987) *El malestar docente*, Barcelona, Laia.

Farrington (1993) "Understanding and preventing bullying", en Tonry, M y Morris, N. (eds.) *Crime and Justice*, Chicago, University of Chicago Press, vol. 17: 81-458.

Feixa, Carlos y Francisco Ferrándiz. eds. (2005) *Jóvenes sin tregua: culturas y políticas de la violencia*, Anthropos/ Barcelona.

_____ (2005), "Epílogo. Jóvenes sin tregua" en F. Ferrándiz y C. Feixa (eds) *Jóvenes sin tregua: Culturas y políticas de la violencia* - Anthropos/Barcelona.

Ferrán Casas, "Violencia intrafamiliar contra niños" en Sabucedo, J. y Sanmartín, J. (2007) *Los escenarios de la violencia*, Ariel, Barcelona: 45-58.

Figuroa Perea, Juan Guillermo, "La presencia de los varones en los procesos reproductivos: algunas reflexiones." en Lerner, Susana, *Varones, sexualidad y reproducción. Diversas perspectivas teórico-metodológicas y hallazgos de investigación*, COLMEX, México, 1998.

Fize, Michel (2007) *Los adolescentes*, FCE, México.

Foucault, Michel (1988), “El sujeto y el poder”, en Hubert Dreyfus y Paul Rabinow (eds.), *Michel Foucault: Más allá de la hermenéutica y el estructuralismo*, México, Instituto de Investigaciones Sociales-UNAM.

_____ (1992) *Las redes del poder*, Editorial Almagesto, Colección mínima, Buenos Aires.

_____ (1997) *Vigilar y castigar, Nacimiento de la prisión*, México, Siglo XXI.
Fourteen Ounces of Prevention: A Casebook for Practitioners, págs. 69-82. American Psychological Association, Washington, DC.

Freud Sigmund (2000) *Introducción al psicoanálisis*, Alianza editorial, Madrid.

_____ (1975) *Tótem y Tabú*, Alianza editorial, Madrid.

_____ (1986) *El malestar en la Cultura*, Alianza editorial, Madrid.

Fromm, E (1980) *El corazón del hombre: su potencia para el bien o para el mal*. Ed. FCE. Barcelona.

Frost, Linda, “La escuela primaria” en Elliot, Michele, coord. (2008) *Intimidación. Una guía práctica para combatir el miedo en las escuelas*: 103-109.

Furlán, Saucedo y Lara (2004) *Miradas diversas sobre la disciplina y la violencia en centros escolares*, Centro universitario de ciencias de la salud. Departamento de psicología básica, Guadalajara, México.

Furlong y Morrison (2000) “The school in school violence: Definitions and facts” en *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 8, 71–81.

Galeana, Rosaura (1997) *La infancia desertora*, México, Fundación SNTE para la Cultura del Maestro mexicano.

García Canclini, Néstor (2010) "Epílogo: la sociedad mexicana vista desde los jóvenes" en Reguillo, Rossana (comp.), *Los jóvenes en México*, FCE, México.

Garfinkel, Harold (1967) *Studies in Ethnomethodology*, EnglewoodCliffs, NJ: Prentice Hall,

_____ (1972) "Studies in the routine grounds of everyday activities. " en *Studies in social interaction*, Edited by D. Sudnow, 1-30. New York: The Free Press.

Garland, David (1999) *Castigo y sociedad moderna, un estudio de teoría social*, México, Siglo XXI.

Genovés, Santiago (1992) *El cuento de la violencia*, Conacyt, México D.F.

Giddens, A. (1994) *Consecuencias de la modernidad*, Madrid: Alianza Universidad.

Giménez, Gilberto (2003) *La cultura como identidad y la identidad como cultura*, consultado en, <http://sic.conaculta.gob.mx/documentos/834.doc>, el 25 de enero del 2011.

Girard, R. (1972) *La violence et le sacré*, Paris, Grasset.

Goffman, Erving (1970) *Estigma. La identidad deteriorada*, Buenos Aires, Amorrortu.

_____ (2004) *La presentación de la persona en la vida cotidiana*, Buenos Aires, Amorrortu.

Habermas, Jürgen (1981) *Teoría de la acción comunicativa: I. Racionalidad de la acción y racionalidad social, II. Crítica de la razón funcionalista*, Ed. Taurus.

_____ (2002) *Acción comunicativa y razón sin trascendencia*, Paidós, Buenos Aires.

Hamilton, Carolyn, “Intimidación: una guía legal” en Elliot, Michele, coord. (2008). *Intimidación. Una guía práctica para combatir el miedo en las escuelas*, FCE, México: 378-411.

Harris, Marvin (2001) *Antropología cultural*, Alianza Editorial, S.A., Madrid.

Hernández Prados, M. Ángeles e Isabel M. Solano Fernández (2007) *Cyberbullying, un problema de acoso escolar*, RIED v. 10: 1, 2007, pp 17-36, Universidad de Murcia. España.

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (Inee, 2006) *Prueba Excale, 2005*, informe anual 2006.

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, (Inee, 2006), Cálculos del Inee a partir de la base de datos del *estudio sobre Disciplina, violencia y consumo de sustancias en escuelas primarias y secundarias de México*, obtenida en el ciclo escolar 2004 – 2005.

Instituto Mexicano de la Juventud/SEP, *Jóvenes mexicanos. Encuesta Nacional de Juventud 2005*, México, 2006.

Jiménez García, Marco Antonio (2001) “La Escuela de Frankfurt y el sujeto moral de la ilustración” en Paéz Díaz de León, Laura (comp.), *La Escuela de Frankfurt: teoría crítica de la sociedad*, México, Acatlán-UNAM.

Joas, Hans (2002) *Creatividad, acción y valores. Hacia una teoría sociológica de la contingencia*, México, UAM Goethe Institut.

_____ (2005) *Guerra y modernidad. Estudios sobre la historia de la violencia en el siglo XX*, Buenos Aires: Paidós.

Jones, Eric, “Aspectos prácticos en el manejo de las intimidaciones y la conducta en secundaria” en Elliot, Michele, coord. (2008) *Intimidación. Una guía práctica para combatir el miedo en las escuelas*: 79-103.

Kevin Brown, “Intimidación y ausentismo escolar” en Elliot, Michele, coord. (2008). *Intimidación. Una guía práctica para combatir el miedo en las escuelas*, FCE, México: 187-205.

Ley General de Educación (1993) consultada en http://www.bcn.cl/carpeta_temas_profundidad/temas_profundidad.2007-08-29.4296398389/legislacion-extranjera/ley%20general%20de%20educacion%20mexico.pdf, el 25 de febrero de 2011.

Lipovestki, G. (2008) *La era del vacío*, España, Anagrama.

Loeber y Farrington (1998) *Serious and violent juvenile offenders: Risk factors and successful interventions*, Thousands Oaks, CA, sage.

Lorenz, Konrad (1971) *Sobre la agresión: el pretendido mal*, siglo XXI.

Luhmann, Niklass (1995) *Poder*, Anthropos, México, UIB.

Malinowski, Bronislaw (1986) *Crimen y Costumbre en la sociedad salvaje*, Planeta, México.

Marcuse, Herbert (1984) *La agresividad en la sociedad industrial avanzada*, Madrid, Alianza.

_____ (1981) *Eros y civilización*, editorial Joaquín Mortiz, México, [1965] 1981.

Mead, George (1972) *Espíritu, persona y sociedad*, Buenos Aires, Paidós.

Melero, José (1993) *Conflictividad y violencia en los centros escolares*, Siglo XXI editores S.A. de C.V., México D.F.

Mella, O. (2003) *Metodología cualitativa en Ciencias Sociales y Educación. Orientaciones teórico-metodológicas y técnicas de investigación*, Santiago de Chile: Primus.

Merleau Ponty (1997) *Fenomenología de la percepción*, Ediciones Península, S.A. Peu de la Creu 4, 08001-Barcelona.

Merton, Robert K. (1968) *Teoría y estructuras sociales*, México, FCE.

Meter Stephenson y David Smith, “Por qué algunas escuelas no tienen acosadores” en Elliot, Michele, coord. (2008). *Intimidación. Una guía práctica para combatir el miedo en las escuelas*, FCE, México: 56-79.

Miller, A. (1985) *Por tu propio bien: raíces de la violencia en la educación del niño*, Barcelona, Tusquets.

Monod, J. (2002) *Los Barjots. Etnología de bandas juveniles*, Barcelona, Ariel.

Moore, Barrington (2007) *La injusticia: bases sociales de la obediencia y la rebelión*, IIS UNAM, México.

Morduchowicz (2010) *El capital cultural de los jóvenes*, Argentina, FCE.

Mummendey (1984) *Social Psychology of Aggression: From Individual Behavior to Social Interaction (Springer Series in Social Psychology)*, Springer-Verlag.

Nateras Domínguez, Alfredo (2010) “Performatividad, cuerpos juveniles y violencias sexuales” en Reguillo, Rossana (comp.), *Los jóvenes en México*, FCE, México.

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

_____ (1980) “Familial and temperamental determinants of aggressive behavior in adolescent boys” en *Developmental psychology*: 16.

_____ (1993) *Bullying at school - What we know and what we can do*, Blackwell.

Organización de Estados Iberoamericanos (OEI, 2007) *Informe sobre México*, consultado en <http://www.oei.es/index.php>, el 15 de octubre de 2010.

Organización Mundial de la Salud (2006) *Informe Nacional: Violencia y Salud*, Unicef.

Ortega Ruiz, Rosario (1998) *¿Indisciplina o violencia? El problema de los malos tratos entre escolares*, Perspectiva, Vol. XXVIII, no. 4, diciembre, 645-659.

_____ (2008) “Bullying: Una mirada hispana en el contexto europeo” en Elliot, Michele, coord. *Intimidación. Una guía práctica para combatir el miedo en las escuelas*, FCE, México: 19-39.

Pearce, John “¿Qué se puede hacer con el agresor?” en Elliot, Michele, coord. (2008). *Intimidación. Una guía práctica para combatir el miedo en las escuelas*, FCE, México: 157-187.

Poder Ejecutivo Federal, *Programa Nacional de Educación 2001-2006*, México.

Poder Ejecutivo Federal, *Plan Nacional de Desarrollo 2007-2010*, México.

Ramos Lira, Luciana, Catalina González-Forteza y Fernando Bolaños (2002) "Juventud, género y violencia", en Alfredo Nateras, *Jóvenes, culturas e identidades urbanas*, México, Miguel Ángel Porrúa, 2002, pp. 415–432

Rawls, John (1996): *A Theory of Justice*. Oxford: Oxford University Press.

Reguillo, Rossana, coord. (2010), *Los jóvenes en México*, FCE, México DF.

_____ (2010) *Pensar los jóvenes. Un debate necesario*, [www.cholonautas.edu.pe /](http://www.cholonautas.edu.pe/) Biblioteca Virtual de Ciencias Sociales, consultado el 20 de noviembre de 2010.

_____ (2010) “La condición juvenil en el México contemporáneo: biografías, incertidumbres y lugares” en Reguillo, Rossana (comp.), *Los jóvenes en México*, FCE, México.

Reyes Juárez, Alejandro (2009) *Adolescencia entre muros: escuela secundaria y la construcción de identidades juveniles*, México, FLACSO.

Riches, D. (1988) *El fenómeno de la violencia*, Pirámide, Madrid.

Robins, L. (1978) “Sturdy childhood predictors of adult antisocial behaviour: Replication from longitudinal studies” en *Psychological Medicine*, vol. 8: 611-622.

Ramirez Rodríguez, Juan Carlos (2010) “Violencias y jóvenes. Enclaves de la masculinidad” en Reguillo, Rossana (comp.), *Los jóvenes en México*, FCE, México.

Rodríguez, Ernesto (2006) *Políticas públicas y marcos legales para la prevención de la violencia relacionada con adolescentes y jóvenes. Estado del arte en América Latina 1995-2004*, OPS, Washington D.C, NLM WS 462.

_____ (2011) “Jóvenes y violencias en América Latina: aprendizajes y desafíos a priorizar, para mejorar el impacto de las políticas públicas” Texto presentado en el Foro Internacional *Pensar el Futuro: la prevención que México necesita*, Ciudad de México, 27 y 28 de Enero de 2011, organizado por el Centro Nacional de Prevención del Delito y Participación Ciudadana, el Secretariado Ejecutivo del Sistema Nacional de Seguridad Pública y la Secretaría de Gobernación.

Roesch, Ronald, “Delincuencia juvenil: riesgos y prevención” en Sabucedo, José Manuel y Sanmartín, J. (2007) *Los escenarios de la violencia*, Ariel, Barcelona: 215-230.

Rigby, K (1996) *Bullying in schools and what to do about it*, Jessica Kingsley Publishers, Londres.

Sabucedo, José Manuel y Sanmartín, J. (2007) *Los escenarios de la violencia*, Ariel, Barcelona.

Salmivalli, C. (1998) “Intelligent, attractive, well-behaving, unhappy: The structure of adolescents, self-concept and its relation to their social behaviour” en *Journal of research of adolescence*, vol. 3: 333-354.

San Fabián (2000) *La escuela y la pérdida de sentido*, Revista de educación #323, p. 9-28.

Sandoval, Etelvina (2000) *La trama de la educación secundaria. Institución, saberes y relaciones*, México, UPN / Plaza y valdés.

Sanmartin, J. (2004) *La violencia y sus claves*, Barcelona, Ariel.

_____ (2008). “¿Una sociedad violenta?” en *Revista Teína*, #17, febrero 2008, consultada en <http://www.revistateina.org/teina17/dos6.htm>, el 21 de febrero de 2011.

Saucedo Ramos, Claudia (1998) *Expresiones genéricas de los adolescentes en el contexto sociocultural de un CONALEP*, Departamento de investigaciones educativas, Centro de investigación y estudios avanzados del Instituto Politécnico Nacional. Tesis 28.

_____ (2005) “Los alumnos de la tarde son los peores. Prácticas y discursos de posicionamiento de la identidad de alumnos problema en la escuela secundaria” en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, México, COMIE, julio-septiembre, vol. X, #26, pp. 641-668.

Schroder, I.W. y B.E. Schmidt (2001) “Introduction: Violent imaginaries and violent practices”, en I.W. Schroder y B.E. Schmidt (eds.) *Anthropology of violence and conflict*, Routledge, Oxford.

Schütz, Alfred (1967) *La fenomenología del mundo social: introducción a la sociología comprensiva*, Ed. Paidós, Buenos Aires.

_____ (1995) *El problema de la realidad social*, Amorrortu, Buenos Aires.

Secretaría de educación pública (2005) *Plan y programas de estudio para la educación secundaria. Documento introductorio. Primera etapa de implementación 2005-2006*. México, RIES / SEP.

Secretaría de Educación Pública (2010) *Programa Escuela Segura* (Pes, 2007) consultado en http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/1945/1/images/ejec_s222_pes.pdf, el 10 de septiembre de 2010.

Secretaría de Educación Pública (2010) *Subsecretaría de Educación básica* (Seb, 2007), consultado en <http://basica.sep.gob.mx/seb2010/start.php>, el 25 de noviembre de 2010, México.

Secretaría de educación pública (SEP, 2005) *Panorama de la educación secundaria en el D.F., bases para la acción*, México.

Secretaría de Educación Pública, *Programa nacional de juventud 2008-2012*.

Sen, Amartya K. (1979): *Collective Choice and Social Welfare*. San Francisco: Holden-Day. Reeditado Amsterdam: North Holland.

Serrano, Angela “Estrategias para afrontar la violencia escolar” en Elliot, Michele, coord. (2008). *Intimidación. Una guía práctica para combatir el miedo en las escuelas*, FCE, México: 81-96.

Shure y Spivack (1988) “Interpersonal Cognitive Problem-Solving.” En Price, R.; Cowen, E.; Lorion, R.; y Ramos-McKay (Eds).

Silberman García, Sara y Luciana Ramos Lira (2000) *Medios de comunicación y violencia*, FCE, México, 2001.

Suárez Zouzaya, María H (2010) Desafíos de una relación en crisis: educación y jóvenes mexicanos” en Reguillo, Rossana (comp.), *Los jóvenes en México*, FCE, México.

Tapia Campos, Martha (2006), “El drama humano de la violencia”, en Blanca Aguilar Plata y Martha Laura Tapia (comps.), *La violencia nuestra de cada día*, Plaza y Valdés S.A., México, 2006.

Thompson, John B. (2002) *Ideología y cultura moderna. Teoría Crítica social en la era de la comunicación de masas*, México, Universidad Autónoma Metropolitana.

Trasher, F.M (1963) *The gang*, Chicago, University of Chicago Press.

Trianes (2000) *La violencia en contextos escolares*, Málaga, Ediciones Aljibe.

Valenzuela, José Manuel (2010) “Juventudes demediadas. Desigualdad, violencia y criminalización de los jóvenes en México”, en Reguillo, Rossana (comp.), *Los jóvenes en México*, FCE, México.

Voors, William (2005) *Bullying, el acoso escolar*, Edit. Oniro, Madrid.

Weber, Max (2001) *Ensayos sobre metodología sociológica*, Amorrortu, Buenos Aires, 2001.

Whitney y Smith (1993) *A survey of the nature and extent of bully /Victim problems in Junior / middle and secondary schools*, Sheffield, University of Sheffield, Gulbekian Foundation.

Wieviorka, Michel (1992) *El espacio del racismo*, Paidós Estado y Sociedad, Barcelona.

Willis, P. (1988) *Aprendiendo a trabajar. Cómo los chicos de clase obrera consiguen trabajos de clase obrera*, Madrid: Akal-Universitaria.

Yoshikawa, H. (1994) *Prevention as cumulative protection: Effects of early family support and education on chronic delinquency and its risks*, Psychological, Bulletin 115, 28-54