



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

DIVISIÓN DE ESTUDIOS PROFESIONALES

**SIGNIFICADO PSICOLÓGICO DE LAS MANIFESTACIONES DE
VIOLENCIA EN ADOLESCENTES AGRESORES Y VÍCTIMAS EN UNA
SECUNDARIA PÚBLICA**

TESIS QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE LICENCIADA EN PSICOLOGÍA
PRESENTA:

ANA CLAUDIA NERIA ORTEGA

No. CUENTA: 300176470

DIRECTORA:

MTRA. MIRIAM CAMACHO VALLADARES

REVISORA:

DOCTORA LIDIA A. FERREIRA NUÑO

ASESOR METODOLÓGICO:

MTRO. RICARDO TRUJILLO CORREA

MÉXICO, D.F.

Agosto, 2014.





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.

Resumen	
Introducción	1
Capítulo 1 adolescencia	3
1.1 Definición	3
1.2 Antecedentes históricos sobre el estudio de adolescencia y juventud	5
1.3 Características de los adolescentes	9
1.3.1 Características físicas	10
1.3.2. Características cognitivas	11
1.3.3 Características psicológicas y sociales	13
1.4 Teorías sobre la adolescencia	15
1.4.1 Teoría psicoanalítica	15
1.4.2 Teorías sobre la identidad	17
1.4.3 Teorías sobre desarrollo moral	19
1.4.4 Teorías socio culturales	20
1.5 Adolescencia y grupo social	23
1.5.1 Adolescencia y familia	23
1.5.2 Grupo de pares	24
1.6 Adolescencia y problemáticas sociales	30
Capítulo 2. Violencia	33
2.1 Definición	33
2.1.1 Distinción de otros conceptos	37
2.2 Tipos de violencia	39
2.2.1 Física	39
2.2.2 Psicológica	39
2.2.3 Sexual	40
2.2.4 Económica	40
2.2.5 De género	41
2.2.6 Otras clasificaciones	41
2.3 Teorías sobre la violencia	43
2.3.1 Perspectiva biologicista	44
2.3.2 Teoría psicoanalítica	46
2.3.3 Teoría conductista	48
2.3.4 Teoría etológica	50
2.3.5 Teoría cognoscitivista	51

2.3.5.1 Procesamiento de la Información Social	52
2.3.6 Enfoque social	61
2.3.6.1 Estudios de género y violencia	70
Capítulo 3 Violencia en la escuela	74
3.1 Adolescencia y violencia	74
3.2 Violencia escolar	79
3.2.1 Violencia institucional	83
3.2.2 Violencia en la relación profesores estudiantes	85
3.2.3 Violencia entre compañeros	90
3.2.3.1 Acoso escolar	92
3.2.3.1.1 Características de los actores involucrados en el acoso	95
3.2.3.1.2 Variables que influyen el acoso escolar	102
3.2.3.1.3 Factores que facilitan la violencia entre compañeros	104
3.2.3.1.3.1 Individuales	105
3.2.3.1.3.2 Familiares	105
3.2.3.1.3.3 Escolares	109
3.2.3.1.3.4 Sociales	107
3.3 Consecuencias de la violencia escolar	113
3.4 Acciones de intervención y prevención	116
3.4.1 Acciones realizadas en México ante la violencia escolar	127
Capítulo 4. Significado Psicológico	132
Capítulo 5. Método	138
5.1 Justificación	138
5.2 Preguntas de investigación	140
5.3 Objetivos	141
5.3.1 Objetivo General	141
5.3.2 Objetivo Específico	141
5.4 Tipo de estudio	141
5.5 Participantes	141
5.6 Instrumentos	143
5.7 Procedimiento	144
5.8 Contexto y escenario	145
5.9 Definición de conceptos	146
5.9.1 Violencia	146

5.9.2 Adolescencia	146
5.9.3 Agresores	146
5.9.4 Víctimas	147
5.9.5 Manifestaciones de violencia	147
5.10 Análisis de resultados	148
Capítulo 6. Resultados	149
6.2 Resultados del Cuestionario de Contexto	149
6.3 Resultados para el significado psicológico de Abusar, Lastimar, Discriminar y Venganza	151
6.3.1 Concepto Abusar para la muestra total	151
6.3.2 Concepto Lastimar para la muestra total	153
6.3.3 Concepto Discriminar para la muestra total	155
6.3.4 Concepto Venganza para la muestra total	157
6.4 Comparación entre el conjunto SAM obtenido para hombres y mujeres por concepto	158
6.4.1 Comparación por sexo para el concepto Abusar	158
6.4.2 Comparación por sexo para el concepto Lastimar.	160
6.4.3 Comparación por sexo para el concepto Discriminar	161
6.4.4 Comparación por sexo para el concepto Venganza	163
6.5 Comparación de resultados de víctimas y agresores por concepto	164
6.5.1 Comparación entre víctimas y agresores para el concepto Abusar	164
6.4.2 Comparación entre víctimas y agresores para el concepto Lastimar	165
6.4.3 Comparación entre víctimas y agresores para el concepto discriminar	167
6.4.4. Comparación entre víctimas y agresores para el concepto Venganza	169
Capítulo 7. Análisis de resultados	171
Capítulo 8. Conclusiones	187
8.1 Limitaciones y sugerencias	194
Referencias	196
Anexos	

Dedicatorias

A mis padres y hermanos.

A las maestras y maestros que han impactado en mi educación desde su compromiso y esfuerzo a lo largo de mi trayectoria académica.

A las mujeres y hombres que han luchado para que la educación pública sea una realidad.

Agradecimientos

A mis padres, porque este esfuerzo es compartido, gracias por la confianza, motivación para no rendirme, pero sobre todo gracias por su amor. Mamá, gracias por estar siempre cerca ofreciéndome tus saberes, tu cariño y comprensión. Papá, agradezco el apoyo que me has brindado y todas las acciones en las que de una u otra forma me demuestras tu cariño. Los amo.

A mis hermanos Elí e Irving, por formar parte de mi vida y contribuir en lo que soy. Los quiero mucho.

Gaby, Liz y Diego, sobrinos inteligentes traviesos y hermosos, que me hacen sonreír sólo con pensarlos.

A toda mi familia Neria y Ortega por las vivencias, el cariño, las risas y enseñanzas.

A ti Rigo por ser mi compañero durante tanto tiempo, gracias por las porras y al amor.

Grisel hermosa, te agradezco por compartir conmigo tu filosofía de vida, llena de alegría, amor y paz, que han tocado mi corazón y transformado mi ser.

Nadia, has sido una luz en mi camino, tu confianza hacia mí y la pasión que le imprimes a lo que haces han sido impulsos para seguir adelante y concluir este ciclo.

Martha, amiga y mujer que quiero y admiro, siempre sé que estás cerca y que cuento contigo, gracias por este camino juntas y el que nos falta.

A Omar y Esau, mis filósofos favoritos, por el cariño, escucha, comprensión, por las charlas y reflexiones que abren mis horizontes, gracias por su amistad.

Omar, gracias por compartir conmigo esas horas en la biblioteca. Mirar tu esfuerzo fue una motivación importante en este trabajo.

Hugo, eres un ejemplo para mí, admiro tu fuerza, lucha y decisión para defender no sólo tu lugar en este mundo sino el de los demás, contribuyendo desde tu trabajo al reconocimiento y respeto de la diversidad.

A mis Repros queridas, Lety, Karlita, Araceli, Almita, Viri y Xóchitl, mujeres sabias y fuertes, gracias por las carcajadas, las muestras de cariño y el compartir, les quiero mucho.

A todas mis amigas y amigos, sin los cuales no valoraría de la misma forma la diferencia y la otredad.

A Brisa, Viry, Jaz y Giovanna, por su escucha, experiencias compartidas y comentarios que contribuyeron a la culminación de este proceso.

Agradezco en especial a Marco Lopateguí, porque desde la dulzura y comprensión, me brindó su tiempo y dedicación enriqueciendo este trabajo.

En particular deseo externar un profundo agradecimiento a mi jurado, ya que sin ellos este trabajo no sería lo mismo:

A la maestra Miriam Camacho por su paciencia y disposición para ser la directora de mi tesis.

A la doctora Lidia Ferreira por su accesibilidad, compromiso, tiempo y recomendaciones.

Al maestro Ricardo Trujillo, quién desde la practicidad, paciencia y amabilidad confió en mí y me apoyo para que llegará este momento.

A la maestra Ena Niño por aceptar ser mi sinodal, leerme y darme sus aportaciones, pero sobre todo por hacerme ver la importancia de plasmar mi voz y apropiarme de mi trabajo.

Y a Isabel Martínez, maestra que inspíro mi interés en las relaciones basadas en el buen trato desde los primeros años de la carrera. Gracias por sus reflexiones.

Finalmente agradezco la oportunidad de estudiar en la Universidad Nacional Autónoma de México, un universo de posibilidades, donde lo más valioso son las personas que la construyen.

Resumen

Teniendo como base los estudios sobre la adolescencia y la violencia, así como el cognoscitivismo, en particular el modelo del Procesamiento Social de la Información, se utilizó la Técnica de Redes Semánticas Naturales con el objetivo de conocer el significado psicológico de 4 manifestaciones de violencia, lastimar, abusar, discriminar y venganza, de 30 estudiantes, 15 mujeres y 15 hombres, pertenecientes a los 3 grados de educación secundaria, identificados por la Unidad de Apoyo a la Educación Regular USAER de esa escuela como agresores o víctimas de violencia entre compañeros.

La evaluación se realizó de forma individual, en primer lugar se pidió a los estudiantes contestaran el formato de Redes Semánticas Naturales, y al finalizar se aplicó un cuestionario de contexto. Los resultados indican que los 4 conceptos fueron vinculados predominantemente a la violencia física, en especial abusar y lastimar. Abusar, también fue definida desde la violencia sexual, particularmente en el grupo de las mujeres. El concepto lastimar lo identificaron más con el dolor y daño a nivel corporal. Mientras que discriminar fue definido desde el rechazo, las humillaciones y el maltrato, por características como el color de piel, la vestimenta, el lenguaje, la forma de asumir la sexualidad, y la raza. Finalmente el conjunto SAM para venganza incluyó definidoras como desquitarse, con el peso semántico más alto, relacionando este concepto con el enojo y desde una idea de justicia.

Al comparar la riqueza semántica de cada uno de los conceptos, que aportaron hombres y mujeres, no se encontraron diferencias estadísticamente significativas, $X^2=12.00$, $p > 0.05$, pero sí desde un análisis cualitativo basado en la perspectiva de género, el cual indica que las mujeres se centraron más en las relaciones cercanas y en las emociones para definir los 4 estímulos, en tanto los hombres dieron mayor peso a las acciones, a los tipos y causas de la violencia.

En el contraste entre el grupo de víctimas y el de agresores existieron más coincidencias que diferencias, las cuales estuvieron marcadas sólo en algunas definidoras, las víctimas por ejemplo colocaron más palabras dirigidas hacia las causas y los efectos a nivel emocional de cada fenómeno, mientras que el grupo de agresores enfatizó en las acciones para abusar, lastimar, discriminar y la venganza, poco menos en las consecuencias, a nivel físico principalmente, y algunas dirigidas a señalar las causas de cada uno de los conceptos.

Finalmente, el cuestionario de contexto aportó una relación estadísticamente significativa con respecto a haber vivido violencia fuera de la escuela y ser víctima o agresor dentro de ella, $X^2=5.117$, $p < 0.05$. Planteando que la violencia no se limita a un solo ámbito.

PALABRAS CLAVE: Significado psicológico, Técnica de Redes Semánticas Naturales, agresores, víctimas, violencia entre compañeros, ámbito escolar.

Introducción

Es frecuente escuchar que la violencia no respeta edad ni condición socioeconómica, sin embargo; estos son factores que marcan una diferencia en cómo se experimenta este fenómeno, muestra de ello es el incremento de los índices que ubican a los adolescentes como las principales víctimas y victimarios de hechos violentos a nivel mundial, en el ámbito social, familiar y escolar. Representando este último un espacio que por un lado cuenta con la capacidad de permitir, reproducir y generar violencia, pero que también se vislumbra como un escenario con el potencial de contribuir en la construcción de sociedades que prioricen el respeto y la cultura de paz. Estas dos posibilidades evidencian la importancia de trabajar la violencia desde la escuela, empezando por abordar aquello que se vive en esta institución.

Y es que la violencia trastoca la vida de los individuos y el crecimiento de sus comunidades, lo que se ha observado ampliamente en el área escolar. Entre estos efectos se encuentra que “La violencia inhibe el desarrollo de los alumnos, anula su potencial y puede dejar secuelas permanentes en la personalidad...” (Gómez, 2005, pág. 700). En los últimos años ha existido un auge importante en el estudio de la violencia escolar, enfocándose principalmente en lo que ocurre entre pares, aunque también reconociendo otras expresiones violentas que coexisten en la escuela. En varios países, como en México, amplios sectores comienzan a proponer posibles soluciones, mismas que van desde sanciones hasta acciones preventivas, encontrándonos aún en un nivel lejano a la cobertura, acuerdos y cercanía que se requiere para hacer frente a la problemática (Furlan, 2005).

Como en cualquier tópico han existido diferentes formas de abordar el tema, para el caso específico de la violencia entre compañeros se ha examinado el acoso escolar o *bullying*, fenómeno que se presenta cuando una persona o grupo experimenta con frecuencia agresiones perpetradas por otro u otros, a través de todo tipo de actos dirigidos a dañar. Aun cuando, esta línea de investigación ha proporcionado relevantes hallazgos, se han dejado de lado otras formas de violencia que ocurren entre compañeros y que no cumplen con lo señalado para el caso del acoso escolar. Además de que la mayoría de los estudios realizados se han centrado en describir las características de los agresores y las víctimas, como son reconocidos en la literatura (Velázquez, 2005). Estudiando escasamente la forma en que significan la violencia las personas que la viven en su día a día, lo cual, si tomamos en cuenta las investigaciones sobre cognición social, que sostienen que la percepción y el comportamiento pueden ser entendidos apoyándonos en el significado psicológico, es un claro vacío en el tema que debe tomarse en cuenta.

Si bien el tema central de este trabajo es explorar cómo entienden los estudiantes la violencia, se parte de la idea que tanto este concepto como el de *bullying* han sido constantemente referidos, muchas de las veces sin que se entienda con claridad este fenómeno, cayendo en el uso indiscriminado de estas palabras, por lo cual no se buscó indagar directamente su significado, sino analizarlo desde el concepto que tienen los estudiantes sobre 4 manifestaciones de la violencia, elegidas por su frecuencia y cercanía semántica a la violencia, la discriminación, el abuso, el lastimar y la venganza, utilizando la Técnica de Redes Semánticas, que se presenta como una forma asequible de evaluar y entender el concepto que tiene los individuos sobre la violencia y sus manifestaciones (Vera, Pimentel y Batista, 2005).

Asimismo, haciendo uso de la teoría del procesamiento Social de la Información, que sostiene que las experiencias y el conocimiento generan guiones de comportamiento contruidos a partir del significado y la evaluación que hace el individuo de dichas vivencias; en el caso de las personas expuestas por tiempos prolongados a la violencia, estos guiones pueden transformarse de tal forma que la mayoría de las acciones recibidas sean evaluadas como hostiles.

A partir de lo anterior, surgió el interés de conocer si existen diferencias en el significado psicológico de las 4 manifestaciones de violencia elegidas, dependiendo de si los adolescentes evaluados han sido agresores o víctimas, en la relación con sus compañeros.

Bajo dichos propósitos, este trabajo está compuesto por 8 capítulos, el primero versa sobre la adolescencia desde un recorrido histórico hasta las principales teorías que se han propuesto para entender esta etapa.

En el segundo capítulo se analiza el tema de la violencia, su definición, ámbitos, tipos, y teorías propuestas en las diferentes corrientes de la psicología. Mientras que en el tercero se expone lo qué es la violencia escolar, sus expresiones, factores que la favorecen y las características de las acciones preventivas y de tratamiento que han dado resultados alentadores ante la problemática.

En el cuarto capítulo se conceptualiza el significado psicológico y las alternativas para evaluarlo. En tanto, en el capítulo quinto se describe la metodología utilizada, en el sexto se presentan los resultados, correspondiendo el séptimo al análisis de los mismos y finalmente en el octavo se encuentran las conclusiones a las que se llegó con el estudio.

Capítulo 1. Adolescencia

1.1 Definición

En la vida cotidiana logramos diferenciar dentro de un conjunto de personas a los niños, adolescentes, adultos y ancianos, ubicándonos por supuesto en alguno de los grupos, para lo cual, tomamos en cuenta la edad, los cambios corporales y nuestros roles sociales. En relación a la etapa que nos interesa, la adolescencia, con facilidad identificamos aquellos elementos particulares que forman la imagen de lo que es un joven adolescente, y pocas veces nos cuestionamos acerca de la validez y aplicación universal de dicha imagen.

La adolescencia ha sido un concepto abordado desde diferentes posturas teóricas dentro de contextos históricos particulares, lo que hace complejo presentar una definición única; es posible identificar similitudes, diferencias e inclinarse más por una o por otra, pero más allá de esto, está el reconocer las implicaciones que tienen cada una de ellas en el plano teórico y práctico.

La etimología proveniente del latín *adolescere*, significa “ir creciendo, desarrollarse hacia la madurez, hacerse adulto” (Shamah, 2010, pág. 201), lo cual concuerda con la concepción que se tiene desde la psicología del desarrollo, caracterizándola como un estado de transición entre la niñez y la edad adulta que involucra cambios físicos, cognoscitivos y psicosociales interrelacionados. Haciendo la diferencia con respecto a la pubertad, proceso biológico que conduce a la madurez sexual o la fertilidad, capacidad de reproducción.

Desde el psicoanálisis la adolescencia se define como la convergencia de dos tiempos, lógicos, no cronológicos, la sexualidad infantil reprimida y la posibilidad de una expresión genital de la sexualidad (Barrantes, 2001).

Por su parte, el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, UNICEF (por su siglas en inglés), (2011), menciona que la adolescencia es una construcción social y cultural, la cual progresivamente ha dado lugar a la imagen de una persona que ya no está en la infancia pero tampoco se considera adulta, con una edad aproximada de 10 a 19 años, distinguiendo la adolescencia temprana (de los 10 a los 14 años) y la adolescencia tardía (de los 15 a los 19 años). Esta definición coloca el acento en los procesos sociales y culturales que determinan el

periodo de la etapa que estamos analizando, sin embargo, proporciona edades para contar con parámetros que permitan la comparación de datos en investigaciones, y la respuesta diferenciada a estos grupos, lo cual hasta cierto punto puede resultar incongruente, ya que si se considera que la construcción de la adolescencia es cultural su inicio y termino no necesariamente dependería de la edad, sino de la delimitación y cambio de roles; por ejemplo, en varias culturas, el término de la adolescencia e inicio de la adultez estaba relacionado con la independencia económica, vivienda, el casamiento, condiciones que actualmente no se cumplen de forma tan delimitada (Fize, 2007).

Lo mismo ocurre cuando al querer diferenciar entre adolescencia y juventud, la OMS propone que el término jóvenes se refiera, al periodo de 10 a 24 años de edad, y adolescentes a las personas con 10 a 19 años. Esta concepción meramente estadística, prioriza elementos prácticos y desconoce las diferencias biológicas, psicológicas y emocionales, así como los cambios culturales y ambientales, de acuerdo a lo que la misma organización lo reconoce (OMS, 2000).

Otro de los enfoques que se ha abocado en este tema es el histórico social, que más allá de basarse en las transformaciones psíquicas y biológicas, define a la adolescencia en relación a los contextos sociales, culturales, generacionales en que se desarrollan los individuos. Sin desconocer que los cambios que comprenden la pubertad suelen acompañar la adolescencia, y en muchas culturas la aparición de los primeros son signo del inicio de la segunda; siguiendo la premisa de que es un proceso sociocultural, a veces la adolescencia iniciará antes de la pubertad, al existir una proyección en el universo cultural de los mayores, resultante de la presión mediática y comercial, variando también la edad de inicio de la pubertad en función de los climas, la alimentación y los medios sociales (Fize, *óp. cit.*).

En estas definiciones, que no son todas las existentes, podemos encontrarnos algunas que parecen opuestas como lo es la que ofrece la psicología del desarrollo, que destaca los cambios físicos y psicológicos, a diferencia de una visión más sociológica que hace énfasis en los elementos culturales, pasando también por aquellas que dan prioridad a la edad para delimitar esta período e incluso para diferenciar dos términos que se suelen utilizar indistintamente, juventud y adolescencia. Estas divergencias no son fortuitas y se han ido forjando a lo largo del tiempo bajo influencias imperantes en épocas determinadas, por lo cual conocer acerca del proceso en el que se construyó el término que aquí nos ocupa ayudará a entender las concepciones de cada enfoque teórico.

1.2. Antecedentes históricos sobre el estudio de adolescencia y juventud

Tan cercana a la vida actual y reconocida por muchas sociedades, la adolescencia parece haber existido desde el origen de los seres humanos, empero, anteriormente, e incluso aún en algunas culturas, los niños entraban en el mundo adulto sin un estado de transición intermedio cuando alcanzaban la madurez física y emprendían actividades laborales.

En la antigua Roma adolescente era sinónimo de muchacho o joven, y designaba sólo a los hombres de 17 a 30 años de edad, lo cual se va transformando y tomando diferentes sentidos, siendo en ocasiones una despectiva manera de decir “mocoso virgen” o “novato necio”. Mientras que en el antiguo régimen francés se consideraba jóvenes a los que tenían 18 y 25 años de edad organizados en cofradías, abadías y bachillerías (Fize, *óp. cit.*); el término adolescencia aparece en el siglo XIV, con un significado muy distante al que tiene ahora.

Es en Europa del siglo XVIII, que Rousseau inicia la construcción y fortalecimiento de la concepción de juventud, en su obra titulada Emilio en 1762, donde hace una diferencia entre niño, adolescente y adulto. Dando poca importancia a la niñez y centrándose en la fase de los 12 años en adelante, este autor afirmó que es en esta época cuando los hombres son capaces de conocer todos los enigmas, vicios y condiciones de la humanidad, por lo cual es necesario establecer un marco educativo para evitar su perdición ante el peligro que representa esta etapa. Los argumentos de Rousseau en torno a los jóvenes influyeron en 3 aspectos: el pedagógico, que regiría la educación de infantes y adolescentes del siglo XVIII, el psicológico, ya que delimitó entre los 15 y 20 años la adolescencia insistiendo en las diferencias de cada estadio de vida, y caracterizando esta etapa desde la vivencia de crisis; y en el aspecto social, ubicando al adolescente en un espacio de preparación previa al ingreso laboral (Pérez, 2008).

Cabe destacar que en la época en que Rousseau desarrolló dichas reflexiones, no había una atención especial a niños y jóvenes, existiendo un trato similar para ambos grupos, independientemente de la clase social. En las clases media y alta, los niños y jóvenes compartían el mismo estatus que la servidumbre, conviviendo y aprendiendo con ellos. A excepción de los primogénitos que heredarían las responsabilidades económicas, los hijos menores, los considerados rebeldes o con alguna discapacidad eran enviados a escuelas públicas, en donde no existían divisiones de edad ni de clase social. Las instituciones educativas no gozaban de prestigio dentro de la sociedad, eran espacios sin mucho control, donde la

violencia irrumpía constantemente y los conflictos en ocasiones requerían de la intervención del ejército (Musgrove, 1964).

Ante el contexto mencionado y las delimitaciones realizadas por Rousseau, varios autores criticaron la falta de cercanía de padres e hijos, manifestando que, principalmente, el padre debía mantener a sus descendientes libres de los malos vicios de la servidumbre y del grupo de jóvenes de la misma edad. Expresando un abierto rechazo hacia la mezcla de clases que se daba cuando los adolescentes asistían a la escuela, hubo señalamientos en torno a los aspectos negativos que podría representar la convivencia de la clase baja con la media y alta, subrayando las diferencias sociales. De esta forma, a finales del siglo XVIII se dio un movimiento generalizado que buscaba acercar a los niños a la pequeña nobleza y de la clase media profesionalista con sus familias, es por ello que se exaltó la educación doméstica guiada por los padres y se despreció el contacto con los pares, la servidumbre y otras clases sociales, bajo el supuesto, sustentado por teorías psicológicas de la época, que las diferencias individuales respondían a condiciones innatas, por lo que sólo los padres podían entender y desarrollar las características de sus hijos cubriendo sus necesidades de manera adecuada. De tal forma que los padres y la sociedad en general colocaron la mirada en los jóvenes, surgieron propuestas pedagógicas y un espacio para este grupo se fue evidenciando y creando con más ímpetu. John Stuart Mill, fue uno de los que recibieron este tipo de educación y se vio ampliamente beneficiado al estar en contacto con la familia, las actividades y amistades de su padre, pero esto no ocurrió en todos los casos, algunos no tenían la paciencia ni las herramientas para educar a sus hijos (Musgrove, *óp. cit.*).

Las críticas hacia la educación en casa no se hicieron esperar. Así en 1830, las escuelas públicas volvieron a ser un escenario para los jóvenes de clase alta y media, ante la reestructura del sistema educativo que cambió las normas, el control, la relación entre profesor y alumno, la división de grupos por edad, ofreciendo un espacio que involucraba exclusividad, dejando fuera a jóvenes de clase social inferior, poco a poco asistir a la escuela fue símbolo de estatus superior. Estos esfuerzos, sustentados en evidenciar las diferencias de clases, confirieron beneficios a los jóvenes hombres con recursos económicos en Europa del siglo XVIII y principios del siglo XIX (Donas, 2001), por lo que se puede afirmar que la adolescencia no existía en clases sociales bajas ni para las mujeres.

En conjunto, las transformaciones socioeconómicas en Europa y Norte América, la industrialización, la legislación sobre el trabajo infantil y la escolarización generarían

condiciones para que los adolescentes se diferenciaron de los niños, extendiendo el proceso para llegar a la adultez y retrasando el ingreso a la actividad económica.

Más tarde, en el siglo XX, el psicólogo americano Stanley Hall (1904, cit. en Kehily, 2007), dio los primeros pasos hacia la concepción moderna de adolescencia desde el enfoque de la psicología del desarrollo, retomando las ideas de Rousseau, concibiéndola como un periodo transitorio entre la niñez y la adultez caracterizado por las alteraciones fisiológicas y psicológicas, que daban lugar a la imagen de una persona en crisis, con inhabilidad para comunicarse con los adultos, estado de humor cambiante, lo que representaba vulnerabilidad ante los vicios, por lo que era necesaria la conducción y el control para llegar a la etapa adulta. Aparece así una teoría normativa, donde la adolescencia se considera una fase universal del desarrollo psíquico, y se coloca al entorno social y cultural en segundo plano.

También dentro de la psicología, Sigmund Freud, quien tuvo varios acercamientos con Stanley Hall y compartió el interés por sus planteamientos desde la perspectiva biológica, estudió brevemente la adolescencia, pero bajo un enfoque psicodinámico que otorgó preponderancia a la sexualidad, considerándola el elemento organizador de la personalidad. En su escrito "Tres ensayos sobre una teoría sexual" (1905) explicó que en la infancia la sexualidad era auto erótica y en la adolescencia cambiaba por una sexualidad genital, dirigida a un objeto, simbólico (Aguirre, 1998).

Desde la perspectiva cultural se rechazaron los estudios que desde la psicología veían en la adolescencia un periodo universal, y se propuso pasar de dicho concepto al uso del término juventud para plantear un análisis sociológico de "un sector de la población con características propias según los espacios sociales donde se encuentra, que se van modificando y diversificando históricamente como producto de las transformaciones de la misma sociedad y sus instituciones" (Pérez, *óp. cit.*, pág. 10); investigando los mecanismos por los que se conforma el grupo, los intereses y las estructuras juveniles dentro de una sociedad particular. Siendo parte de este movimiento el construccionismo social, se interesó en la forma en que se establecían creencias, ideas e imágenes de la gente joven, las generadas por ellos mismos y por otros grupos sociales en diferentes ámbitos (Kehily, *óp. cit.*). En adelante los psicólogos del desarrollo se referirían a la etapa de la adolescencia y los teóricos sociales hablarían de estudios sobre la juventud.

La Escuela de Chicago, primera de sociología en Estados Unidos, tuvo por objetivo detectar el papel que jugaba el contexto sociocultural en la formación de la vida urbana, ante la expansión del centro de esta ciudad, y sus problemas sociales, dio lugar a diversos estudios bajo diferentes enfoques que aunque no tenían como punto de interés la juventud terminaban en ella de alguna forma. El debate sociológico se centró en dos corrientes de análisis, la generacional y la clasista. Dentro de la primera la juventud no podía ser explicada sin recurrir al concepto de generación, el cual denotaba la relación de contemporaneidad entre individuos que viven bajo las mismas influencias durante su periodo formativo, rechazando que el tiempo cronológico fuera su base, y planteando el tiempo vivencial, al que se accede mediante múltiples percepciones según la generación donde el sujeto esté ubicado. En tanto que la visión clasista, pretendía entender los procesos mercantiles y sociales para que la juventud formara parte de los modelos hegemónicos que facilitaban la reproducción social (Mannheim, 1928, cit. en Pérez, *óp. cit.*). Los estudios realizados en esta escuela fueron antecedentes para que progresivamente la juventud representara un fenómeno a estudiar desde las ciencias sociales.

En la antropología, Margaret Mead y Ruth Benedict (1938, cit. en Rice, 2000) se enfocaron a estudiar la influencia de los contextos culturales en la edad, la primera autora, a través de estudios de comparación entre diferentes culturas, observó que la adolescencia en sociedades tribales difería de la forma en que se vivía en países industrializados, en particular en los Estados Unidos, poniendo en tela de juicio su universalidad. Para Mead un aspecto relevante era el educativo y cómo se transformaban sus resultados en función del contexto donde se generaba, en especial en el ámbito sexual y afectivo. Por su parte Benedict, establece que entre la naturaleza y el comportamiento humano existen una serie de mediaciones influenciadas por la cultura, que entre otras cosas, marcan la diferencia en la relación entre jóvenes y adultos a partir de la responsabilidad-no responsabilidad, relación dominación-sumisión, y el papel sexual diferenciado.

Pero sin duda uno de los fenómenos que colocó definitivamente a los adolescentes dentro de la estructura de la sociedad occidental fue la segunda guerra mundial; a su conclusión se empezaron a crear instituciones específicas para la atención de los jóvenes, se discutieron y estudiaron sus problemáticas con el objetivo de detectar aquellos que podrían representar un peligro para la sociedad y para ellos mismos. En lugar de hablar de jóvenes desde la delincuencia y los conflictos, el eufemismo “cultura de los jóvenes” tomó lugar para crear el perfil de adolescentes estigmatizados que requerían de varios profesionistas para su atención (Arteaga, 2004). La creación de la adolescencia en la posguerra permitió mayor crecimiento

económico ante la emergencia de un nuevo mercado, y generó la ilusión de unidad sin división de clases, aunque en realidad las posiciones de inequidad y división social habían quedado intactas (Clarke, Hall, Jefferson, y Roberts, 1993).

De acuerdo a lo que ya se había mencionado, la adolescencia era vivida principalmente por los grupos sociales con mayores recursos, progresivamente esto se modificó, hasta que en los años setentas, debido a la masificación de la educación secundaria, surgió la adolescencia para todos, valores y usos compartidos, en donde la música, el cine y otros elementos culturales empezaron a mostrar el mundo de los jóvenes, caracterizado por un lenguaje particular, con nuevos códigos indumentarios, sistema de actitudes, ideas, proyectos y gustos (Fize, *óp. cit.*).

Actualmente, siguen prevaleciendo diferentes posturas dentro de las ciencias sociales para estudiar el tema de la adolescencia o de la juventud, intentando entender y poder explicar la diversidad existente dentro de este grupo de la población, que junto con los movimientos sociales y económicos está tomando nuevas expresiones imposibles de reducirse a teorías rígidas que sólo vislumbren un aspecto del desarrollo humano, por lo que es necesario y cada vez más así se reconoce, contar con una visión biológica, psicológica y sociocultural, sin que por ello se pretenda un eclecticismo sin sentido, sino más bien contar con un enfoque claro y delimitado en una teoría científica con una postura flexible a aceptar la existencia de otras. Por lo anterior, y tomando en cuenta la explicación entre adolescencia y juventud, en este trabajo estos conceptos se utilizarán indistintamente tratando de dar un panorama desde la psicología del desarrollo y de una visión que involucre lo socio cultural.

1.3 Características de los adolescentes

Como pudimos ver, explicar lo qué es la adolescencia ha sido una tarea compleja, y en ocasiones se han generado ideas totalitarias que pronto parecen volverse más un *cliché*, sin embargo; por lo menos en algunos estudios los adolescentes, sobre todo los que viven en países industrializados, presentan características similares que se esbozarán de forma general en el presente apartado, abordando por separado los aspectos físicos, cognoscitivos, psico emocionales y sociales, para su mejor comprensión, entendiendo que todos éstos se encuentran interrelacionados.

1.3.1 Características físicas

En algunas culturas la presencia de los cambios típicos de la pubertad es sinónimo de la entrada a la adultez o a la adolescencia, empero; independientemente de la connotación que confiera la sociedad a éstos, el cuerpo de las personas aproximadamente a los 10 o 12 años anuncia el inicio de dicho proceso biológico en el que los órganos sexuales maduran y dan la posibilidad de reproducción.

Sin contar con una edad exacta, se ha encontrado que a los 10 años en las mujeres, aproximadamente, y 2 años más tarde en los hombres (Feldman, 2007), la hipófisis cerebral manda un mensaje a otras glándulas del cuerpo para que se inicie la producción de hormona del crecimiento, y hormonas sexuales, andrógenos y estrógenos en ambos sexos, siendo mucho más prominentes las primeras en los varones y las segundas en las mujeres, lo cual permite el desarrollo de las características sexuales secundarias, que no son más que los signos de madurez sexual

En las mujeres, los ovarios comienzan a producir estrógeno, que estimula el desarrollo de los genitales y de los senos, mientras que la testosterona influye en el crecimiento del clítoris así como en el de los huesos, el vello púbico y axilar; también se presenta ensanchamiento de las caderas, aumento de tejido adiposo, y la menarquía o inicio de la menstruación (Papalia, Wendkos, y Dustkin, 2001).

En los hombres, los testículos incrementan la producción de andrógenos, en especial la testosterona, que actúa sobre receptores de la piel de la cara, los cartílagos de las uniones del hombro y algunas partes del cerebro, influyendo de igual forma en el crecimiento de genitales, aumento de la masa muscular y del vello corporal. Evidenciando la capacidad de producción de células sexuales se presenta la primera eyaculación, espermarquia (Delval, 2009).

Las hormonas, de crecimiento y sexuales, afectan el aumento de la longitud del cuerpo, su forma y las relaciones entre las partes; favorecen cambios en la piel que pueden provocar acné, en especial en los hombres, y se han relacionado con modificaciones en el estado de humor, en las mujeres con la tristeza y enojo, y en los hombres con el enojo principalmente (Craig y Baucum, 2009).

Actualmente, sobre todo en sociedades industrializadas la pubertad se presenta a edades cada vez más tempranas, lo cual reafirma que su inicio puede modificarse debido a condiciones climáticas, alimenticias y genéticas (Delval, *óp. cit.*).

Todos estas transformaciones biológicas influirán en las demás áreas del desarrollo, por ejemplo, la edad temprana o tardía de inicio de la pubertad, tomando como referencia el grupo de pares puede representar beneficios y desventajas sociales, en especial para los hombres el inicio temprano es mucho más positivo en su grupo social que en el caso de las mujeres (Feldman, *óp. cit.*). En cambio la maduración tardía puede ser recibida de forma negativa en los hombres, ya que al ser percibidos como más pequeños y con menos fuerza, llegan a ser excluidos de varias actividades, pero esto depende de la cultura y los valores sociales imperantes.

1.3.2. Características cognoscitivas

El pensamiento también se modifica en esta etapa marcando una diferencia con respecto al de la infancia; actualmente sabemos que esto se debe en gran medida al desarrollo cerebral, ya que el número de neuronas en la adolescencia continúa creciendo y sus interconexiones se vuelven más complejas, además, la mielinización, proceso en el que las células nerviosas son aisladas por una cubierta de células grasas, se incrementa y hace más eficiente la transmisión de mensajes nerviosos. La corteza prefrontal, relacionada con el pensamiento, evaluación, emisión de juicios y control de impulsos, presenta un progreso importante, sin embargo; no termina de desarrollarse sino hasta los 20 años aproximadamente (Sowell et al., 2003, cit. en Feldman, *óp. cit.*). Aunado a esto, los cambios en las relaciones sociales y culturales permiten una mayor capacidad de abstracción y juicio, como ya lo declaraba Piaget (1977, cit. en Delval, *óp. cit.*), muchos años antes que se dieran estos hallazgos en el campo de las neurociencias.

Con el objetivo de descubrir cómo funcionaba la mente, Inhelder y Piaget (1955, cit. en Delval, *óp. cit.*), plantearon una serie de problemas, ayudándose de algún material con el que el sujeto debía experimentar para entender lo que sucedía y encontrar leyes explicativas, de esta manera buscaban que la persona construyera una representación mental para dirigir su experimentación. Básicamente estudiaron 4 tipos de mecanismos diferentes: los ángulos de incidencia y de reflexión, las leyes del equilibrio de fuerzas, las relaciones de proporcionalidad y, la verificación de leyes experimentales y el descubrimiento de los factores que determinan el resultado.

A partir de sus estudios, descubrieron que los adolescentes utilizaban técnicas científicas, intervenían mucho más activamente en el experimento que los niños, sin rendirse con facilidad, con capacidad de imaginar una o varias tácticas, acompañando sus razonamientos de verbalizaciones, es decir podían explicar el procedimiento que iban siguiendo. De esta forma Piaget (1977, cit. en Craig y Baucum, 2009), ubicó a las personas de entre 11 a 12 años de edad en adelante dentro de la etapa de las operaciones formales, en la cual se presenta un tipo de pensamiento abstracto, se es capaz de especular sobre lo real y lo posible, en términos simbólicos. El razonamiento se torna sistemático basado en hipótesis previamente formuladas, buscando su verificación con ayuda de los conocimientos previos, con capacidad de combinar uno o más elementos para producir todos los casos posibles dentro de una situación o problema determinado.

También en esta etapa es posible disociar los factores para determinar el efecto causal de cada uno o manejarlos de dos en dos, seleccionando los presentes y excluyendo los ausentes. Las capacidades verbales, matemáticas y espaciales se incrementan. Se presenta el uso de la lógica de proposiciones para resolver problemas y elaborar conclusiones, con facilidad para recurrir al razonamiento deductivo (Griffa y Moreno, 2005). El uso de la metacognición, conocimiento que tiene la persona de sus procesos mentales y su habilidad para supervisar su pensamiento, se vuelve una constante en esta etapa, lo que permite una mayor capacidad de introspección y de proyección hacia el futuro.

Actualmente se han debatido algunas las propuestas de esta teoría, poniendo en tela de juicio que el pensamiento formal sea utilizado para resolver todos los problemas de la misma forma, ya que se argumenta que las situaciones cotidianas no siempre requieren de las habilidades de razonamiento científico, asimismo se considera que no todos los individuos desarrollan estas características cognoscitivas y que si se logran requieren de entrenamiento y práctica para conservarlas. Por otro lado, las técnicas utilizadas por el autor pudieran ser la causa de los errores encontrados, sobre todo en relación a estudios en otras culturas, en las que al modificar el planteamiento del problema de forma que se relacione con el entorno de los sujetos, logran demostrar el uso de este tipo de pensamiento (Delval, *óp. cit.*). En este mismo sentido algunos consideran que modificando las técnicas utilizadas por Piaget, es posible encontrar habilidades más avanzadas en bebés y niños (Gauvain, 1998, cit. en Feldman, *óp. cit.*).

Aunque hay varios puntos que aún no se comprueban y otros que han resultado contrarios, la propuesta de Inhelder y Piaget (1955, cit. en Delval, *óp. cit.*) es una de las más relevantes para

explicar el desarrollo del pensamiento en el campo de la psicología y ha sido retomada en varios estudios sobre el tema.

Tal es el caso de las investigaciones que se han realizado desde la perspectiva del Procesamiento de la información, que también reportan diferencias en las habilidades cognoscitivas de los adolescentes, transformaciones graduales en la capacidad de asimilar, usar y almacenar la información, organizando de otra forma su pensamiento acerca del mundo, con estrategias más complejas que se aplican a diversos tipos de solución de problemas (Craig y Baucum, *óp. cit.*). Al igual que en la teoría anterior, se destaca la mejora en la metacognición, así como en procesos de memoria, retención y transferencia de información. Las funciones de orden superior con mayores avances son la planeación, toma de decisiones y flexibilidad al escoger estrategias.

Estas nuevas habilidades marcadas por mayor introspección y conciencia de sí mismo, puede dar lugar a un periodo de ensimismamiento y reflexión, lo que se denomina egocentrismo adolescente, caracterizado por dificultades para distinguir sus preocupaciones de las de los otros. A causa de esto, algunos jóvenes tienden a sacar conclusiones precipitadas sobre las reacciones de quienes los rodean ya que suponen que adoptarán la misma actitud que ellos. También puede presentarse lo que Elkind (1967, cit. en Griffa y Moreno, *óp. cit.*) denominó audiencia imaginaria, en la que el adolescente tiene la idea de que lo están vigilando y juzgando continuamente, su imaginación se concentra en sí mismo, por ello, esta audiencia comparte su interés por los pensamientos y sentimientos personales. Algunas veces consideran que sus emociones son únicas y que nadie más podrá entender ni vivir lo que él siente, generando la fábula personal, muchas veces acompañada por la sensación de que son tan especiales que nada malo puede ocurrirles, en ocasiones llevando a asumir conductas de riesgo. El egocentrismo empieza a desaparecer entre los 15 y los 16 años, a medida de que se dan cuenta de que también están sujetos a las leyes naturales como cualquier persona.

1.3.3 Características psicológicas y sociales

Los cambios físicos y del pensamiento traen consigo el reto de conformar un nuevo sentido del yo, un auto concepto marcado por mayor independencia emocional y un rol social distinto. Los jóvenes se definen de manera más flexible y compleja, integrando sus percepciones y la imagen que los otros tienen sobre ellos, tomando en cuenta que sus reacciones ante algunos hechos no

determinan su persona, sino que dependen en cierta medida de las circunstancias. Son más conscientes de que la opinión de los demás no constituye una verdad absoluta (Rice, *óp. cit.*), a diferencia de lo que ocurría en la infancia, lo cual permite otra forma de relacionarse y de construir su mundo interno. Asimismo, los adolescentes logran jerarquizar y organizar los aspectos que perciben como propios en un todo coherente, reconociendo que en una misma persona pueden haber polaridades o elementos contrapuestos.

La imagen corporal forma parte del autoconcepto, y de igual manera requiere de una reestructuración, buscar la aceptación de los cambios físicos y lo que éstos representan dentro de la cultura en la que se vive. Para muchos adolescentes esto es un gran reto, pero el cómo se resuelva en gran medida dependerá de que tanta importancia se le atribuya al aspecto físico (Delval, *óp. cit.*). Así, por ejemplo, en las sociedades occidentales el énfasis hacia lograr un modelo ideal de belleza es constante, con un gran mercado de consumo de por medio, lo que puede generar que muchas personas se sientan insatisfechas con su cuerpo, con las consecuencias negativas que ello acarrea en el ámbito personal y en el establecimiento de las relaciones interpersonales.

Lograr una imagen corporal satisfactoria se vincula a la autoestima, que en esta etapa puede conformarse desde otro lugar, en la infancia era principalmente a través del reconocimiento de los padres, ahora se sigue buscando la aceptación pero de los pares. Varios hallazgos indican que los adolescentes con una autoestima positiva, se adaptan más rápido a los cambios, resisten más a la presión de los iguales y están en menor riesgo de consumir drogas (Zimmerman y cols., 1997, cit. en Coleman, 2003).

En el área social, el mundo del adolescente va siendo mucho más amplio, las relaciones con otras personas fuera de su familia suelen aumentar, iniciando también conductas sexuales que antes no se habían experimentado (Peyrú, 2003). Se puede dar la búsqueda de relaciones de pareja, y un reencuentro con el cuerpo y las sensaciones, iniciando frecuentemente a esta edad las relaciones sexuales, que de igual forma que en otros aspectos se puede vivir en conflicto o no según las resistencias que la sociedad presente, y el grado en que la sexualidad sea utilizada como medio de control para promover la sumisión a la autoridad y el mantenimiento del orden social (Delval, *óp. cit.*).

Con las modificaciones en su rol social los jóvenes pueden tomar conciencia de la sociedad en la que viven, aprender conceptos holísticos sobre la realidad y sus instituciones, generar sus

propias creencias respecto al sistema político dentro de los contextos cultural e histórico, lo cual da lugar a que algunos se formen un ideal de sociedad, ofreciendo propuestas para transformar los dispositivos de poder instituidos, lo cual puede marcar el inicio de cambios sociales (Blanco, García, Grissi, y Montes, 2006). Es así que se establecen proyectos a futuro, que involucran desde el de vida hasta el de la sociedad en la que habitan.

Generarse un espacio dentro de su comunidad en donde pueda condensar su individualidad y las aportaciones sociales y culturales de las que se ha nutrido, es ahora una tarea que el adolescente debe llevar a cabo, proceso que se ha denominado por varios autores establecimiento de la identidad, concepto que revisaremos más adelante.

Hasta aquí se han descrito algunas de las características generales encontradas en muchos adolescentes de varias comunidades, pero como ya vimos cada enfoque teórico concibe esta etapa desde un punto de vista particular, y es desde ahí que se describen los fenómenos que en ella ocurren, por lo cual en el siguiente apartado se analizarán algunas de las propuestas que se han hecho sobre la adolescencia.

1.4. Teorías sobre la adolescencia

1.4.1. Psicoanálisis

Desde esta corriente, la adolescencia se atribuye principalmente a causas internas, resultado de las modificaciones ocurridas en la pubertad, que a su vez perturban el equilibrio psíquico. Se considera que con el desarrollo de las capacidades sexuales y reproductivas se estimulan los intereses y las actividades genitales heterosexuales, dando lugar a la fase genital en la que hay un impulso inherente hacia la maduración e independencia emocional (Noyes y Kolb, 1971).

Ana Freud (cit. en Aguirre, *óp. cit.*), es una de las autoras que estudió la adolescencia bajo este enfoque, indicando que en esta fase el equilibrio psíquico logrado en la infancia se rompe por el despertar sexual, y provoca la búsqueda de nuevos objetos amorosos fuera de la familia, lo que replantea los vínculos con los padres, ya que la identificación con ellos se torna insuficiente e insatisfactoria. La personalidad es más vulnerable, y se requiere reestructurar el yo, así como la articulación de nuevos mecanismos de defensa

Siguiendo a esta autora, los adolescentes experimentan duelos de diferente tipo, entre los que se encuentran el duelo por el cuerpo infantil, duelo por la personalidad infantil y, el duelo por los padres infantiles; si éstos no se elaboran adecuadamente pueden dar lugar a depresión (Oudhof, Morales, y Zarza, 2008). Como se mencionó, también pueden aparecer nuevos mecanismos de defensa, tal es el caso del ascetismo que supone la negación de todo placer pulsional por miedo al descontrol, y el intelectualismo, que involucra la sublimación de la pulsión libidinal en la que sólo se aceptan aspectos de rendimiento intelectual o laboral.

Otro autor que realizó sus estudios en esta misma línea fue Peter Blos (1979, cit. en Delval, *óp. cit.*), quién consideraba que este periodo constituía un segundo proceso de individuación, completando el primero en el que el bebé aprende a caminar y adquiere independencia física y confianza en sí mismo, mientras que en la adolescencia la independencia que se busca es de corte afectivo. Para separarse de la madre el bebé la interioriza, mientras que el adolescente tiene que buscar nuevos objetos amorosos. La ruptura de vínculos puede producir regresiones en el comportamiento, por ejemplo, la vinculación con personajes famosos, que sería algo semejante a lo que sucede con el progenitor idealizado en la niñez. La ambivalencia manifestada en inestabilidad emocional, también es parte de la regresión en esta etapa; y se vincula con la rebelión y el inconformismo, que facilita la ruptura con el medio familiar, con los usos que fueron adquiridos durante la infancia.

La búsqueda de otros objetos amorosos, comienza con el establecimiento de relaciones con personas del mismo sexo, y más adelante se buscan a miembros del sexo opuesto, reviviendo experiencias de separación que ocurrieron en los primeros años y también la tristeza, los celos y el odio que se originaron en el complejo de Edipo. El adolescente desarrolla una vida de fantasías en la cual se cumplen todos sus deseos, pero al mismo tiempo se encuentra en conflicto entre éstos y las prohibiciones de su familia y la sociedad. Pueden presentarse actitudes en exceso agresivas o competitivas, actos cínicos y antisociales que quizá representan luchas por lograr una independencia masculina respecto a la autoridad del hogar (Noyes y Kolb, *óp. cit.*).

Como se puede observar, esta perspectiva coloca el acento en las experiencias infantiles que se reavivan ante las modificaciones corporales y en las relaciones afectivas, se vislumbra al adolescente vulnerable psíquicamente con la tarea de establecer una sexualidad genital, de corte heterosexual, principalmente. Se encuentra plasmada una visión desde la biología, el inicio de la adolescencia se explica mediante la aparición de la madurez de órganos sexuales, y

desde los mecanismos psicológicos que aparecen ante tales cambios. El contexto social y cultural se encuentra en segundo plano en las propuestas de muchos autores que siguen esta línea, sin embargo; algunos al observar que en gran medida la reestructura de los elementos psíquicos tenía que ver con los roles sociales comenzaron a darles mayor importancia, tal es el caso de los estudios que se hacen con respecto a la búsqueda de identidad, que se presentan a continuación.

1.4.2 Teorías sobre la Identidad

Erik Erikson (1963, cit. en Aguirre, *óp. cit.*), desde un marco psicoanalítico y tomando en cuenta el contexto social y cultural, describió 8 etapas del desarrollo humano, en las cuales el individuo tiene que superar una tarea psicosocial con dos resultados posibles, resolverla con éxito para construir una cualidad positiva en la personalidad y dar lugar al desarrollo, o no solucionarla de forma satisfactoria, incorporándose una cualidad negativa al yo. En la adolescencia la prueba a superar es establecer una identidad coherente y lograr la anulación del sentimiento de difusión de la misma.

Aunque el citado autor consideró que la identidad se va transformando a lo largo de la vida, vio en la adolescencia un momento crucial para conformarla, ante lo cual habría que resolver varios retos, entre ellos poder establecer relaciones de forma íntima con los demás, asimilar que los logros requieren tiempo y ubicarse en el presente con miras al futuro, hallar en un trabajo o vocación un espacio propio, y encontrar el punto medio en que sean reconocidas las identidades que han favorecido la propia sin buscar excluir o ser totalmente distinto a los padres o figuras de autoridad. Establecer una identidad requiere que el individuo se esfuerce por evaluar los recursos y las responsabilidades personales y aprender cómo utilizarlas para obtener un conocimiento más claro de quién se es y qué se quiere llegar a ser (Erikson, 1968, cit. en Coleman, *óp. cit.*).

Un concepto que hace posible la identidad es el de moratoria psicosocial, que se refiere a un periodo durante el cual la sociedad permite que los individuos retrasen sus elecciones y experimenten roles para descubrir la persona que desean ser (Erickson, 1963, cit. en Feldman, 2007). Los adolescentes que fallan esta tarea pueden aceptar roles socialmente inaceptables para expresar lo que no quieren ser, o tal vez tengan dificultades para formar y mantener relaciones personales cercanas y duraderas. Quienes logran una identidad más positiva,

conocen sus capacidades y creen en ellas, desarrollando un sentido de quiénes son, y parecen ser más sanos psicológicamente (Erikson, 1968, cit. en Coleman, *óp. cit.*).

Una de las críticas que se hace a esta explicación, es que presenta un sesgo de género, estableciendo la competitividad y la individualidad como valores necesarios para lograr la identidad, lo cual se relaciona a los ideales masculinos establecidos en su época, limitando a las mujeres a un espacio de poca independencia.

Más adelante, el psicólogo James Marcia (1966, cit. en Feldman, *óp. cit.*), retomando lo expuesto por Erikson, propuso que la identidad puede clasificarse según dos características: crisis o compromiso. La primera se refiere a un periodo en el que el adolescente elige entre varias alternativas y toma decisiones, en tanto la segunda es una apuesta psicológica por una trayectoria o una ideología. Propuso que los jóvenes pueden ubicarse dentro de 4 categorías: La primera es la del logro de identidad, en la que se ubican los sujetos que después de un periodo de crisis durante el que consideraron varias alternativas, se comprometieron con una identidad particular. Quienes alcanzan este estado son más saludables psicológicamente, y tienen mayor motivación de logro y razonamiento moral. La segunda es la exclusión de identidad, donde los adolescentes se comprometen con una identidad pero no pasan por la crisis, aceptando lo que otros imponen, quienes permanecen en este nivel necesitan aprobación social y tienden a ser autoritarios. En tercer lugar está la moratoria, que implica exploración de alternativas pero sin lograr el compromiso, experimentando altos niveles de ansiedad y conflicto psicológico. Finalmente, la difusión de identidad, no hay compromiso ni exploración de alternativas, las personas ubicadas en este nivel suelen ser superficiales y tener dificultades para tomar decisiones. Cabe destacar que se pueden dar avances y retrocesos dentro de las diferentes etapas.

La teoría aportada por Erikson y ampliada por Marcía, dentro de las limitaciones que pudieran señalarse, conjunta como pocas, la psicología, con un enfoque psicodinámico y la antropología, dando lugar a una explicación mucho más potente y que varios estudiosos de las ciencias de la salud y sociales reconocen.

Mas, actualmente al igual que la diversificación de situaciones de vida, la identidad se configura bajo condiciones distintas a las que anteriormente podían presentarse, procesos como la migración, el intercambio cultural y tecnológico, la transformación en los tiempos y procesos sociales y la línea que cada vez parece más tenue entre las sociedades globalizadas, configuran

nuevos campos para que los individuos conformen su identidad, reafirmando que el contexto en que se crece tiene gran influencia en ello (Coleman, *óp. cit.*). En este proceso se presenta también la estructura jerárquica que atraviesa a los grupos sociales, desde la raza, aspectos físicos, y el género, entre otros. Pero finalmente, lo que resalta en esta búsqueda y consecución de identidades, es el proceso que nos caracteriza como grupo, el de la socialización, del estar con el otro, situación generadora de aprendizaje, conflictos, crecimiento, división y muchas cosas más, sobre todo es lo que nos da la condición de seres humanos.

1.4.3 Teoría sobre desarrollo moral

Piaget, sin ser su objetivo principal, estudió a la par el desarrollo cognoscitivo y moral; que encontró íntimamente ligados, por ejemplo, cuando una persona pasaba de la etapa de las operaciones concretas a las formales, observó que su capacidad para tener mayor empatía y un pensamiento abstracto le permitía formular juicios morales mucho más elaborados y autónomos, a diferencia de los niños quienes dependían en gran medida de las reglas impuestas por la autoridad. Principalmente estableció el nivel de heteronomía y autonomía ubicados en 3 etapas, la preoperacional, operaciones concretas y operaciones formales. Posteriormente Robert Selman (1979, cit. en Craig y Baucum, *óp. cit.*) basándose en la teoría del citado autor, realizó investigaciones centrando su atención en la forma en que a partir de la madurez cognoscitiva los individuos establecen relaciones interpersonales.

Uno de los autores más reconocidos en este tema es Kohlberg (1969, cit. en Papalia et al., 2001), quien llevó a cabo estudios en varios países, entre ellos México, para conocer la forma en que se daba el desarrollo moral en las personas, llegando a conformar una teoría basada en 3 niveles divididos en 2 etapas cada uno. El primer nivel es el de la moral preconvencional en el que las personas actúan bajo controles externos y obedecen reglas para evitar castigos. En el nivel 2, de moral convencional, las personas han interiorizado las normas de la figura de autoridad y se preocupan por agradar a los demás y mantener el orden social. Por último está el nivel de moral posconvencional, se caracteriza por que la persona reconoce que es posible que existan conflictos entre dos normas aceptadas socialmente cuando se intenta decidir entre ellas, el control de la conducta llega a ser interno en relación a las normas y el razonamiento acerca de ellas. Este nivel se divide en la etapa de moral de contrato, donde los derechos individuales y las leyes aceptadas democráticamente son valorados, respetando la voluntad de la mayoría y el bienestar de la sociedad. Aunque los sujetos ubicados en este nivel reconocen

que hay momentos en que se presentan conflictos entre la necesidad humana y la ley creen que obedecer esta última es mejor para la sociedad a largo plazo. En la otra etapa, la de moral de principios éticos universales, los sujetos llevan a cabo lo que creen correcto, en relación a las normas interiorizadas, sin tener en cuenta las restricciones legales ni las opiniones de los demás (Kohlberg, 1969, cit. en Aguirre, *óp. cit.*).

De acuerdo a los resultados encontrados este autor, ubicó a los adolescentes en el nivel convencional y posconvencional, pero reconoció que no todas las personas acceden al segundo nivel y pueden vivir toda su vida con un tipo de moral preconvencional, dependiendo en gran medida de la estimulación social; lo cual concuerda con los hallazgos que indican que los adolescentes son capaces de desarrollar su pensamiento en torno a cuestiones morales si son dirigidos hacia el razonamiento crítico, y poco a poco pueden llegar a etapas superiores (Craig y Baucum, *óp. cit.*).

Debido a que los estudios originales de Kohlberg se hicieron con hombres, jóvenes y adultos, Carol Gilligan (1987, cit. en Delval, *óp. cit.*), criticó esta propuesta argumentando que se enfocaba a valores masculinos, así que desarrolló estudios con el objetivo de entender cómo eran las selecciones morales de las mujeres encontrando que ellas piensan menos en la justicia y la rectitud abstractas que los hombres, y más en las responsabilidades frente a personas cercanas.

Investigaciones sobre inteligencias múltiples han llevado a cuestionar el establecimiento de etapas y a reconocer que independientemente de que un individuo desarrolle habilidades de pensamiento puede no ser capaz de hacerlo en relación a las sociales necesarias para establecer juicios morales, y acciones.

1.4.4 Teorías socio culturales

Esta vertiente subraya la influencia del medio social y cultural en el que se desarrollan los individuos; considerando que la conducta y las interpretaciones particulares de la realidad son parte de prácticas construidas, aprendidas y transmitidas a cada individuo por los miembros de un grupo social.

Los estudios desde las ciencias sociales se han dividido en varias vertientes con objetivos diferentes, y se enfocan al fenómeno de la juventud (ver apartado 1.2). Compartiendo el

interés por la forma en que la cultura conforma expresiones de vida distintas; entendiéndola como el lugar donde, en un tiempo específico dentro de un grupo social, confluyen los significados, valores y creencias que se plasman en las instituciones, relaciones sociales, ideología, los patrones económicos, los hábitos, la moralidad, los rituales, las creencias religiosas, convenciones y costumbres, en el uso de objetos, implicando una serie de significados compartidos e insertos en patrones de organización y relación social (Oudhof, *et al.*, *óp. cit.*; Clarke *et al.*, *óp. cit.*). La perspectiva cultural sugiere que la juventud toma sentido en el mundo y se define a través de la participación en el día a día de las prácticas sociales que se le confieren (Kehily, *óp. cit.*).

Dentro de esta corriente resaltan los estudios de Margaret Mead y Ruth Benedict (cit. en Aguirre, *óp. cit.*), mencionadas más arriba, que en general propusieron que el entorno social determina el desarrollo de la personalidad, a lo que se le llamó determinismo cultural; desde esta perspectiva la adolescencia es vista como una configuración cultural. Mead, basándose en sus investigaciones en comunidades de Samoa observó que en la sociedad moderna la adolescencia ha resultado un período prolongado del desarrollo, en el que su terminación es imprecisa y sus privilegios y responsabilidades son a menudo ilógicas y confusas, lo que ocurre al contrario en las sociedades primitivas, donde los ritos de la pubertad marcan una introducción definitiva y temprana en la vida adulta. En este sentido, cuestionó las etapas y edades que se proponían desde la psicología del desarrollo y la presencia forzosa de crisis, esta idea es una constante en este enfoque.

Algunos teóricos exploran la conformación de la juventud a partir de las características biológicas, explicando que, al ser éstas distintas en relación a otros momentos de la existencia, por la capacidad reproductiva, condición del cuerpo, energía y salud, socialmente se construye una ideal de juventud en el que el tiempo de vida se percibe prolongado, tanto por los propios individuos como por sus familiares con mayor edad, lo que resulta en pensar que los jóvenes están “psicológicamente alejados de la muerte”, idea, que desde este punto de vista, ha sido retomada por el sistema económico dominante para generar varias opciones de consumo, con miras a lograr la estética y valoración social que esta etapa ha venido a representar, llevando implícito el rechazo a otras formas de vida que no se ajustan al modelo establecido, es así que surgen cirugías, dietas, ejercicios, vestimenta, maquillajes, y muchos más artilugios que las personas buscan para evitar la vejez, con todas sus implicaciones, entre ellas la cercanía con la muerte (Donas, *óp. cit.*). Asimismo la sociedad ha depositado en este momento la importancia de la formación de relaciones entre pares, de tal manera que la juventud se define como:

“...una condición relacional, determinada por la interacción social, cuya materia básica es la edad procesada por la cultura” (*Ibíd.*, pág. 45).

Ante la inequidad existente a lo largo del tiempo en varias sociedades, también desde esta perspectiva se estudió la forma en que las diferencias sociales dan lugar a vivencias diversas de la juventud, dando cuenta que así como se valoran diferentes grupos y clases, en función de su riqueza y poder, también las culturas son valoradas de manera distinta, y se desarrollan en relaciones de dominación y subordinación. De tal forma que los que poseen mayores medios materiales de producción así como la manera de disponer de ellos, tienen al mismo tiempo el control de las ideas que predominan en una época.

Uno de los autores que destaca en estos estudios es el sociólogo Pierre Bourdieu (1978, cit. en Pérez, *óp. cit.*), quién analiza el proceso de socialización en función de la dominación y la subordinación, estableciendo que las interacciones entre los individuos responden a este sistema que está más allá de las condiciones tangibles y de espacio: “Los sujetos no sólo son su posición actual sino también toda la historia de sus posiciones anteriores incorporadas en formas de esquemas de percepción, de acción, de apreciación (*habitus*); en el espacio, los sujetos ocupan diversas posiciones en diversos campos” (Bourdieu, 1978, cit. en Pérez, *óp. cit.*, pág. 30) , lo que da lugar a la reproducción social. Este argumento podría interpretarse en función del propio nombre de reproducción que pareciera no dar cabida a una transformación social, sin embargo; Bourdieu (2005), reconoce que esto no es imposible, mas requiere de un trabajo muy intenso puesto que el mismo sujeto que cuestiona al sistema en el que vive es parte de él, de tal forma que buscar alternativas fuera de éste no es sencillo.

En relación a lo anterior, también se encuentran los que argumentan que los grupos o clases con menor rango social crean maneras de expresarse y realizarse en una cultura (Donas, *óp. cit.*), no sólo se subordinan al orden dominante, sino que entran en lucha con éste, buscando modificar, negociar, resistir e incluso derrocarlo. En el caso de los adolescentes, la presencia de nuevos grupos sociales, llamados subculturas, han sido vistos como una expresión de resistencia ante las estructuras de poder dominantes.

Podemos ver como en estas teorías, se destaca el proceso de socialización, por medio del cual los seres humanos entran en contacto con su cultura, a través de las instituciones socialmente validadas, como la escuela, la religión, la familia, que en conjunto dan lugar a la ideología y los valores que serán inculcados o rechazados, sin dejar de lado la jerarquización social, de clases y

también en función de la edad, estudiando las relaciones de poder. Es así, que se entiende que los jóvenes son parte de una cultura, dentro de un tiempo y espacio y de una clase social, producto de la desigualdad, por lo cual su comportamiento tendrá que explicarse en relación a estos aspectos.

1.5 Adolescencia y grupo social

1.5.1 Adolescencia y familia

La socialización es un proceso de aprendizaje que tradicionalmente se ha asignado a la familia, por el vínculo que se establece entre los padres y los hijos cuando los niños aprenden de los adultos los patrones del comportamiento que conforman las normas y las expectativas de roles de una sociedad (Eisenstadt, 1964). Sin duda la influencia de la familia en la vida de las personas es relevante, pero su participación como agente socializador va cambiando a lo largo de la vida, constituyendo un elemento importante para los jóvenes, pero ya no el único.

Los adolescentes logran percibir a sus padres menos idealizados que en la infancia, y pueden presentar cuestionamientos y críticas hacia ellos, lo que genera conflictos, que a diferencia de lo que se suele pensar no existe evidencia que sugiera que los problemas familiares son peores durante la adolescencia que en cualquier otra etapa del desarrollo (Hollenstein y Dishion, 2003, cit. en Feldman, *óp. cit.*), más bien quizá la forma en que se dio el vínculo con ambos padres o con alguno de los dos desde la infancia es lo que en realidad influyen en la presencia de mayores problemas más adelante. Las disputas familiares también son explicadas como pruebas hacia la identidad y autonomía de los adolescentes (Delval, *óp. cit.*).

Lo que sí es un hecho es que padres e hijos deben negociar el establecimiento de una relación con nuevos elementos, lo cual en algunos casos puede resultar complejo, de acuerdo con Michel Fize (*óp. cit.*) por la transformación en las relaciones de poder entre padres e hijos, lo que puede dar lugar a esas vivencias tan caóticas en familias con miembros adolescentes que suelen reportarse en la sociedad occidental.

A pesar de las dificultades que se puedan dar y del hecho de que el ámbito familiar ya no es suficiente para que el sujeto de sentido al mundo social y encuentre en él un lugar, no significa

que los padres u otras figuras significativas adultas pierdan importancia; se ha visto que un gran número de adolescentes siguen valorando la orientación de sus padres y que el aporte de modelos adultos de identificación, que demuestren interés y afecto facilita el desarrollo pleno de las capacidades humanas (Peyrú, *óp. cit.*).

Por otro lado, es importante destacar que anteriormente al hablar de familia sólo se incluía el modelo de ella que se establecía como socialmente aceptable, generalmente constituidas por padre, madre e hijos; cada vez más se va modificando esta concepción y se presentan diversas configuraciones familiares que están sido estudiadas, por ejemplo en el caso de la adolescencia se han realizado investigaciones para conocer en qué forma el divorcio influye en el desarrollo, vinculando esta situación con un bajo desempeño académico del adolescente, en especial ante la ausencia del padre del mismo sexo, situación que se explica debido a que cuando la familia es monoparental es más común que existan dificultades económicas, en especial cuando es la madre la que se queda a cargo. Mas, no todos los adolescentes que viven la separación de sus padres experimentan consecuencias negativas, esto depende también del apoyo que los padres le provean y de habilidades personales para enfrentar esta situación (Heaven, 2001). Familias monoparentales, reconstruidas, con padres o madres del mismo sexo, con los abuelos a cargo, son algunas de las formas que se han ido conformando y que se están estudiando para identificar la manera en que la estructura familiar puede influir en el crecimiento de los individuos, reconociendo que independientemente de dicha estructura es de gran relevancia la calidad del vínculo que se establezca con una figura significativa sean o no los padres biológicos.

Los diversos tipos de familias representan así un punto de partida y referencia para los jóvenes, y puede ser un elemento favorable cuando se logran acuerdos y se reconoce la participación con mayor igualdad entre los miembros. Surgiendo conflictos esperados, que se complican en función de cómo se reciba la adolescencia de los hijos y la forma en que se haya establecido el vínculo con ellos desde la infancia.

1.5.2 Grupo de pares

Aun cuando el mundo adolescente está en constante cambio, existe una condición que se da frecuentemente e incluso forma parte de lo considerado esperado y normal: la formación de los grupos de pares, lo cual constituye un elemento importante para que el sujeto conforme su identidad. En la cercanía constante con los coetáneos que comparten un estatus similar el

individuo experimenta ser él o ella misma en compañía del otro, afirmándose colectivamente y diferenciándose del exterior, del espacio adulto, que en momentos puede resultar angustioso, y al mismo tiempo alejándose de su propia soledad para conocerse y reconocerse en los otros (Fize, *óp. cit.*).

Aunque la formación de grupos de iguales no es un fenómeno específico de la adolescencia, ni aparece por primera vez en estos años, tienen un papel especial en este estadio. Los coetáneos cobran mayor importancia, como compañeros, proveedores de consejo, apoyo y retroalimentación, por compartir experiencias similares y poder ser una fuente de información comparativa con respecto a las cualidades y las destrezas personales (Coleman, *óp. cit.*), así como también, por ofrecer un espacio para adquirir habilidades interpersonales que no podrían aprender en uno adulto, ya que las relaciones entre pares se dan en un plano más equitativo, y es posible el establecimiento de diferentes grados de intimidad en los vínculos que establecen.

Por grupo puede entenderse “un conjunto de personas ligadas por un comportamiento común, que tienen cierta conciencia de pertenencia, experimentan un conjunto de sentimientos compartidos y se expresan a través de un sistema de actitudes y valores propios” (Jacques, Sélosse, cit. en Fize, *óp. cit.*, pág. 70).

Dentro del aprendizaje que el grupo proporciona en el área de las habilidades sociales, se encuentran el ser más empáticos, generar estrategias claves para ser asertivos, negociar ante conflictos, entre otras; también permiten la exploración de las relaciones personales y conformar un sentido de pertenencia, generar una reputación o reconocimiento ante los otros, proveer una sensación de estatus, facilitando el logro de la identidad. Para algunos puede representar un ambiente libre de las presiones, juicios y problemáticas que se dan dentro del ámbito familiar (Feldman, *óp. cit.*).

Existen varios tipos de grupos, por ejemplo, pandillas, cuadrillas, bandas, etc. (Dunphyk, 1972, cit. Heaven, *óp. cit.*); un adolescente puede formar parte de diferentes grupos y cada uno tendrá una estructura particular con normas y valores establecidos identificando el uso de rituales que permiten la pertenencia como la moda, los códigos de conducta, el estilo de cabello y en general las actitudes, en tanto, los miembros que no se someten a las normas quedan fuera o desde un inicio no se acercan.

El establecimiento de relaciones de amistad, es una de las ventajas de estas asociaciones, ya que representa vastos beneficios por el nivel de intimidad que implica y los sentimientos que se derivan de tener amigos, confidentes y compañeros que apoyen; favorece la autoestima y permite hacer frente al estrés cotidiano, proporcionando un espacio para tener una referencia con sus pares acerca de cómo ven y viven las experiencias que se les presentan día a día. Las relaciones más íntimas suelen conformarse por díadas o grupos pequeños (Dunphy, 1972, cit. en Coleman, *óp. cit.*).

El compartir un espacio en el que se conviva regularmente puede facilitar la formación de grupos, tal es el caso de la escuela, lugar de gran importancia para que los adolescentes convivan y experimenten situaciones similares con individuos que tienen un nivel de maduración cognoscitiva, emocional y biológica similar a la de ellos (Funes, 2004).

Las asociaciones entre pares van teniendo cambios a lo largo de la adolescencia, las camarillas regularmente se forman en edades tempranas, por un número pequeño de integrantes del mismo sexo, con un miembro o más líderes del grupo, amigos cercanos que regularmente acuden a la misma escuela o viven cerca, lo que facilita su reunión en su tiempo libre. El contar con este tipo de relaciones representa una oportunidad para actuar y aprender de diferentes actividades sociales, sin embargo; formar parte de estos grupos no es fácil, y en ocasiones se acude a una prueba de valor o ritual de iniciación para ingresar. En la adolescencia media los grupos son más amplios, suelen contar con miembros de ambos sexos e involucrar menor grado de intimidad que las camarillas, facilitando el contacto con diferentes tipos de personas (Tedesco y Gaier, 1998, cit. en Heaven, *óp. cit.*). Más adelante los grupos grandes se disuelven y las asociaciones mucho más pequeñas son comunes.

De igual manera, con la edad se modifica el comportamiento al interior de los grupos, los adolescentes más jóvenes se interesan más por su nivel de popularidad dentro de su grupo de pares por lo cual suelen presentar altos niveles de conformidad a las normas impuestas. En la adolescencia media, entre los 14 a los 16 años, es más probable que se presenten interacciones negativas o antagónicas, que de acuerdo con Gavin y Furman (1989, Heaven, *óp. cit.*) cumplen las siguientes funciones: incrementar el sentimiento de valía, y presentarse ante otras personas o grupos con mayor capacidad de liderazgo y popularidad, así como para alejar a posibles agresores y establecer los castigos hacia la disidencia en relación a las normas internas. En la adolescencia tardía estos comportamientos cambian hacia actitudes más flexibles, dando mayor importancia a los valores simbólicamente acordados.

Del mismo modo, el género influye fuertemente para diferenciar el tipo de vínculos que establece cada sexo; en el caso de las mujeres se ha visto que tienden a formar relaciones más profundas, aprenden a comunicarse, a escuchar y a mantener una relación; en la adolescencia temprana, entre los 11 y los 13 años, sus amistades se centran en la actividad, en hacer cosas juntas, de los 14 a los 16 años, la seguridad y la lealtad se convierten en valores centrales, en la adolescencia avanzada, a partir de los diecisiete años, las amistades se hacen más relajadas y seguras, se valora la personalidad de la amiga y la posibilidad de compartir puntos de vista (Douvan y Adelson, 1966, cit. en Delval, *óp. cit.*).

Por su parte los hombres suelen ser más instrumentales, es decir, se centran en las actividades que desempeñan con sus amigos, lo cual no quiere decir que no compartan sus vivencias emocionales, mas, lo hacen de manera distinta y con menor frecuencia (Griffin, 1993, cit. en Coleman, *óp. cit.*).

Uno de los aspectos que más preocupa a los adultos con respecto a la formación de grupos en la adolescencia es la presión social para realizar conductas socialmente inaceptables, si bien es cierto que algunos jóvenes acceden a las presiones de sus amigos o compañeros a cambio de ser aceptados, aunque no estén muy convencidos de ello, los beneficios que pueden aportarles estas relaciones suelen ser mayores. Llevar a cabo acciones ilícitas o inadecuadas dentro de la comunidad de pertenencia parece ser una forma de imitación o incorporación de actividades que los adultos realizan: “Cuando el estímulo para fumar, beber, tener relaciones sexuales y consumir drogas comienza a aparecer, esto puede representar en gran medida la aceptación de los valores y normas de los adultos más que una rebelión o experimentación adolescente” (Fize, *óp. cit.*).

Lo anterior no quiere decir que no exista influencia por parte de los pares, pero para la mayoría de los jóvenes esto es parte de una fase de experimentación que suele superarse a partir de la madurez que van adquiriendo. Lo que se ha visto es que los adolescentes ceden a la presión de sus compañeros de manera selectiva, en decisiones que están relacionadas con prestigio y estatus social suelen ceder, y en aspectos acerca de su futuro, por ejemplo, recurren a las opiniones de los adultos (Feldman, *óp. cit.*), también, aquellos que han tenido mayor conflicto con su familia o dentro de la escuela durante su infancia, ante la presión social en la adolescencia tienen mayor probabilidad de caer en actos delictivos o que ponen en riesgo su integridad física y emocional.

Otro hecho que surge de la tendencia de los adolescentes de agruparse se encuentra en las llamadas tribus, que enfatizan las distintas condiciones socioculturales y económicas en que se desempeñan, y en la capacidad de cada individuo y grupo de crear diferentes realidades o transformar la que viven. Cada tribu se identifica con formas diferentes de vestir, de pensar, de ver la vida, el tipo de música, así como las actividades que desempeñan (Donas, *óp. cit.*).

Actualmente, este fenómeno es explicado como una forma de diferenciarse de los demás, el aislarse en grupos, es en gran medida un esfuerzo para simplificar la complejidad de una sociedad cada vez más grande, y al mismo tiempo poder reconocerse y valorarse (Blanco, et al., 2006). En particular la música, es parte del lenguaje y el comportamiento, acompañados de creatividad, inventiva, dinamismo y adaptabilidad, que son valores que se alzan y desean manifestarse a través del ruido, símbolo de la existencia, de huellas en el cuerpo usando *piercings*, tatuajes, y en el espacio, con grafitis, apropiándose de terrenos, tales como plazas públicas para patinar o simplemente reunirse. Marcas de identidad se presentan también en formas de vestir, comunicando a sí mismos y a los demás lo que se cree y se es, en dónde se ubica, a qué “tribu” pertenece. El *look* como forma de existencia, reconocimiento, aceptación de los pares, recurrir a la moda, a aquellos productos que permitan la salida de la infancia (Fize, *óp. cit.*).

En México existen muchas de las llamadas tribus o subculturas juveniles, alimentadas de lo que con ayuda de la globalización llega a sus espacios, pero también reconstruidas desde los elementos individuales y sociales con los que se cuenta (Urteaga y Ortega, 2004). Por razones de espacio no se ahondará en este tema, sin embargo; es relevante tomar en cuenta que cuando hablamos de jóvenes la diversidad de este concepto es amplia y no puede hablarse de una sola forma de juventud.

Con el fin de conocer las diferentes tribus que existe en la clase media y media alta, se realizó un estudio en el Tecnológico de Monterrey de la Ciudad de México (Urteaga y Ortega, *óp. cit.*). Dentro de los grupos se encontró una jerarquización y diferenciación desde la que cada grupo establecía su propia identidad a través de la ropa, la forma de hablar, los gestos, y los recursos económicos, los grupos más amplios fueron los denominados “fresas”, quienes contaban con mayor solvencia económica, seguidos de los *wannabes*, una contracción de *want to be* (querer ser), que trataban de parecerse a los primeros pero no contaban con el poder adquisitivo, mientras que los grupos minoritarios los constituían los nacos, pandrosos o fachosos, *hippies*,

“oscuros” (metaleros, *punks* y *darketos*), “x” por ser desapercibidos estéticamente, y los *nerds* o matados estudiosos, cada grupo con un estilo de vida distinto, con formas de sentir y pensar el mundo diferentes. Aunque el estudio fue en una población de nivel socioeconómico medio, medio alto y alto, se observó que cada uno accedía de forma inequitativa a recursos y planes de vida.

El anterior estudio denota la existencia de un fenómeno presente en los grupos: la exclusión o el rechazo a la diferencia, generando en muchos casos situaciones de violencia. Para estudiar el establecimiento de vínculos entre los miembros de un grupo, la sociometría ha llegado a clasificar a las personas dentro del nivel de agrado o desagrado, encontrando que existen personas que califican como populares, ignorados, polémicos y rechazados. Los polémicos pueden agradar o desagradar a los pares en proporciones similares, los que son ignorados, no necesariamente desagradan a sus compañeros pero no tienen amigos, mientras que hacia los que son rechazados se muestra un abierto rechazo por parte del grupo. Estos últimos, son percibidos como violentos, disruptivos y con falta de cualidades, y muchas veces aunque sean cambiados de grupo o de escuela siguen siendo rechazados a diferencia de quienes son ignorados. La mayoría de los rechazados reporta altos niveles de sentimientos de soledad y de insatisfacción en su vida social en relación a los que son ignorados. Dentro de los rechazados se distingue aquellos que son agresivos y los que son sumisos, en ambos casos se han visto pobres habilidades para socializar (Heaven, *óp. cit.*; Feldman, *óp. cit.*). Dentro de las causas del rechazo se encuentran las diferencias socioeconómicas, raciales, religiosas, en la orientación sexual, el aspecto físico, y deficiencia en sus habilidades sociales, esta última es una de las dimensiones que más se ha estudiado, centrando la atención en el individuo y dejando de lado, la más de las veces, el aspecto social.

Poseer un panorama sobre la dinámica de los grupos en la adolescencia, favorecerá el entendimiento de lo que ocurre en el ámbito de la escuela en relación a la violencia, que es el tema que aquí nos ocupa. Cabe destacar los beneficios que las agrupaciones aportan a los seres humanos, siendo un elemento importante para la construcción de la individualidad y a la vez el espacio de desarrollo. Es también rescatable el hecho de que aunque se aprende la forma de actuar dentro de una comunidad con normas y roles establecidos, los sujetos y los grupos pueden generar alternativas de acción y pensamiento distintos y dar lugar a un cambio social. Finalmente, se puede observar que las relaciones dentro del grupo pueden establecerse desde el rechazo en algunos casos, explicado la falta de aprendizaje de herramientas que permitan la socialización y en otros por la inequidad social que da lugar a la discriminación.

1.6. Adolescencia y problemáticas sociales

En una mezcla entre los estereotipos sobre la adolescencia, el manejo de la información en algunos medios de comunicación y las estadísticas que reflejan un incremento en las actividades violentas, de pronto se genera la idea de que los jóvenes son en sí el problema, sin dejar ver que son los niños y jóvenes los más vulnerables ante los delitos que se cometen (Navarro, 2004). Las problemáticas que se presentan en esta población son parte de aquellas que como sociedad se genera y soporta día a día incluyendo también a otros grupos de edad. Recurriendo al argumento anterior, podemos señalar que sí existen algunos conflictos que los jóvenes viven en mayor medida, sin ser ellos los únicos responsables en su generación y solución.

Es en la adolescencia en donde se reportan mayores índices de deserción escolar, en gran medida por la necesidad de trabajar y en otras ocasiones por no ver en la escuela un espacio de interés y oportunidad. Este es una de las situaciones que puede tener consecuencias en muchas más áreas mermando las opciones de empleo y manteniendo las condiciones de pobreza en niveles similares a los de la familia de origen (Heaven, *óp. cit.*).

La falta de motivación hacia la escuela se relaciona con el abuso de drogas, que ha aumentado en la población en general, iniciando el consumo a edades más tempranas, 10 a 12 años, a esta condición se suman las actividades ilícitas que se cometen en relación a la comercialización de drogas en todo el mundo, en donde los jóvenes son utilizados para este fin (UNICEF, *óp. cit.*). Lo anterior se explica recurriendo a múltiples factores, como lo es las problemáticas en la familia, la vulnerabilidad que viven los adolescentes por el tipo de pensamiento que tienen, sobre todo en la adolescencia temprana, en la que los sujetos pueden minimizar los riesgos de sus conductas. También se explica que anteriormente el uso de drogas solía estar socialmente bien regulado, es decir, se sabía en qué situaciones y en qué cantidad se podían tomar, situación que actualmente no ocurre, no hay control social. De igual forma se explica esta conducta como una forma de evadir un ambiente conflictivo y vacío en opciones:

Posiblemente haya que verlo como una conducta patológica resultado de la imposibilidad de adaptarse a un ambiente hostil cuando no se poseen capacidades para hacerlo. Cuando las perspectivas vitales que pueden alcanzarse son casi inexistentes, cuando la propia vida social exige más de lo que se puede lograr, una

solución es tomar sustancias que hagan olvidar ese mundo (Delval, *óp. cit.*, pág. 590).

También se ha señalado una relación entre el abuso de drogas, permitidas o no socialmente, con el desempleo, que es también uno de los retos a los que se enfrentan muchos jóvenes en varias sociedades. Si consideramos que muchos de los adolescentes abandonan la escuela, regularmente una de las opciones es trabajar, mas, al no encontrar una labor con condiciones óptimas para vivir, algunos quedan fuera del ámbito académico y laboral, sin sentirse útiles y capaces de hacer cosas, lo que le puede llevar al desprecio de los valores sociales e involucrarse en actividades socialmente rechazadas, como lo es la delincuencia. Se considera que esto está relacionado con la incapacidad de una sociedad para integrar a los jóvenes en roles laborales y sexuales más maduros, dando lugar al aumento de la duración de la adolescencia, creando situaciones desfavorables (Peyrú, *óp. cit.*). De igual forma se ha visto que cuanto más baja es la producción económica de un país y mayor la proporción de adolescentes que deben competir por tener un sitio en la escuela y por conseguir empleos, menos positivos son el aspecto emocional de los adolescentes y sus relaciones con los pares (Papalia et al., *óp. cit.*)

“La situación socioeconómica y de inseguridad social que se vive en varios países deja a varios jóvenes fuera de la posibilidad de adquirir una identidad socialmente avalada, el estudio y el trabajo pueden no estar presentes para muchos, quienes cuentan con un tiempo libre vacío, sin rumbo ni destino, que denota exclusión, indirectamente parece desperdiciar su energía y su potencial creativo” (Donas, *óp. cit.*, pág. 46).

Por otro lado, se ha encontrado que los adolescentes son un grupo con mayor probabilidad de vivir depresión, igual que otros trastornos como la ansiedad, el alcoholismo y la demencia, y llegar al suicidio, sobre todo cuando existen antecedentes de maltrato familiar en la infancia, y violencia en la escuela (Oudhof et al., *óp. cit.*).

En relación al ámbito de la sexualidad, se ha observado que los adolescentes son un grupo que asume mayores riesgos, como edad temprana de inicio de relaciones sexuales, sin el uso del condón ni de métodos anticonceptivos, lo cual se ha relacionado con un clima negativo en la familia, poca atención por parte de los padres durante la adolescencia, uso de drogas, alcohol y falta de motivación en las actividades escolares (Sroufe, Egeland, Carlson, y Collins, 2005). El embarazo en esta etapa representa dificultades para el desarrollo de los jóvenes, al colocarlos

en una situación de desventaja ante sus pocos estudios y la necesidad de contar con recursos económicos, sin embargo; si son apoyados, pueden lograr criar a sus hijos y avanzar hacia la adultez (Craig y Baucum, *óp. cit.*).

Es necesario mencionar que todas estas dificultades que viven los jóvenes se ven matizadas por la inequidad de género existente en la mayoría de los países (UNICEF, *óp. cit.*) En relación al acceso a la educación siguen siendo las mujeres las que quedan fuera del sistema económico mayoritariamente, en el uso de drogas los hombres siguen encabezando las estadísticas, pero las mujeres cada vez aumentan más su consumo, en el caso de los problemas de depresión son más comunes en mujeres y los problemas de conducta antisocial en los hombres. En el embarazo adolescente suelen reportarse mayores dificultades para las madres, puesto que los hombres llegan a ausentarse, y las mujeres viven condiciones de salud en desventaja, siendo aún altos los niveles de mortalidad en las mujeres que tienen a sus hijos durante la pubertad.

También se encuentra la violencia como uno de los problemas sociales de mayor relevancia por los costes en vidas humanas, en la calidad de convivencia, y en lo económico, y que al igual que las dimensiones anteriores se tendrá que analizar considerando los diferentes elementos que dan lugar a su aparición y la forma en que como sociedad se puede enfrentar esta problemática. En este tema se ahondará en el siguiente capítulo.

Capítulo 2 violencia

2.1 Definición

El concepto de violencia ha transitado por varias transformaciones, situándose en ocasiones en el espacio de lo obvio, es decir de aquello que se cree ya está definido y es entendido con gran claridad, incluso se ha llegado a pensar que es un tema agotado, y que lo relevante ya no es debatir sobre su significado sino acerca de las acciones para atacarla, sin embargo; partir de términos mal delimitados puede perpetuar ideas erróneas o estigmatizadas tanto en espacios científicos como cotidianos, y dar lugar a intervenciones incompletas o deficientes, por lo cual aclarar la definición de violencia es un paso que no debe ser ignorado si se pretende estudiarla y llegar a alternativas de solución.

Debido a su carácter social e histórico es imposible afirmar que se ha llegado a una conceptualización universal de la violencia; desde algunas épocas, culturas y leyes las mismas conductas y actitudes no se consideran violentas y en otras sí, por lo cual no es posible asirse a una definición rígida, por el contrario, es un concepto en constante construcción (Castorina y Kaplan, 2006), mas, al igual que cualquier constructo deberán ponerse límites con respecto a lo que está dentro y fuera de él.

Para empezar, analicemos la violencia desde su etimología. La palabra viene del latín *violentia* derivada de *vis*, que a su vez corresponde a los vocablos griegos *bía* y *bios*, vinculados a vida, vida. *Vis* y *bía* quieren decir vigor, ímpetu y fuerza vital, lo cual cambia cuando observamos el plural de *vis*, *vives*, que tiene un matiz de propósito o intención. En griego, *bía* está relacionado con *biázo* y este a su vez con *violo*, que designa el uso de la fuerza contra alguien. (Eggers, 1970). Por su parte la Real Academia Española en el diccionario le asigna las siguientes acepciones: 1. Cualidad de violento, 2. Acción y efecto de violentar o violentarse, 3. Acción violenta o contra el natural modo de proceder, y 4. Acción de violar a una mujer. Ambas explicaciones tiene por elemento particular la intencionalidad de dañar, que se denota con el plural de *vis* y con los términos acción y efecto, que a su vez indican la propiedad relacional de la violencia, es decir, que no se presenta sino en los vínculos humanos (Castorina y Kaplan, *op. cit.*), estas características son algunas que se han utilizado para delimitar la palabra que nos ocupa, lo cual se refleja en las siguientes definiciones, elegidas por su claridad y completitud.

La primera es la que reconoce la Organización Panamericana de la Salud en su “Informe mundial sobre la violencia y la salud:

El uso intencional de la fuerza o el poder físico, de hecho o amenaza, contra uno mismo, otra persona, grupo o comunidad, que cause o tenga muchas probabilidades de causar lesiones, muerte, daños psicológicos, trastornos del desarrollo o privaciones. La definición incluye implícitamente todos los actos de violencia, sean públicos o privados, sean reactivos, en respuesta a acontecimientos anteriores, o activos, y tanto si tienen carácter delictivo como si no lo tienen (OPS, 2003, pág. 5).

La segunda, se elaboró para hacer explícita la relación de poder y su abuso en los hechos de violencia, que es un elemento a considerar para su análisis desde este trabajo:

La violencia es toda acción u omisión que tiene por intención ocasionar un daño o lesionar a otra(s) personas y transgredir sus derechos, sin importar el carácter de los fines que se pretendan alcanzar con su uso (Onetto, 2004; Serrano, 2006), el cual implica el ejercicio del poder mediante el abuso o coerción a través de la fuerza, ya sea física, psicológica, sexual, económica, política, etc. (Álvarez, 2010; Sánchez, 2006).

Ambas tienen puntos en común para precisar lo que es violencia y lo que no, observemos algunos de ellos. En primer lugar, se habla de que la violencia es se establece dentro de las relaciones, incluso algunos autores manifiestan que siempre existen dos partes, los victimarios, que son los que se niegan al diálogo e imponen sus deseos, y la víctima, quien sufre los efectos del delito de forma fortuita (Flores y Galván, 2008), sin embargo, de acuerdo a lo que revisaremos más adelante la violencia justamente por ser de carácter relacional es dinámica, por lo que la división de estos roles en ocasiones se desdibuja.

Asimismo, se encuentra el aspecto de la intencionalidad, que excluye cualquier acto accidental aunque haya resultado en daño, situación que añade la complejidad de evaluar o demostrar las intenciones y diferenciarlas de los fines u objetivos del uso de la violencia, que son dos cosas distintas (Laplanche y Pentalis, 1971, cit. en Melero, 1996). Para explicar mejor esto ubiquemos un ejemplo, es común que algunos padres que maltratan a sus hijos argumenten que lo hacen por su bien, y aunque realmente actúen con esa convicción no se diluye la intención de dañar y mucho menos las consecuencias físicas y psicológicas en sus hijos, los golpes y maltratos son

intencionales, no dados por accidente, a partir quizá, de la premisa de que con esos “castigos” sus hijos aprenderán una lección, esto último constituye el objetivo de la conducta. Por ello en la segunda definición se aclara que no importan los fines que se pretendan alcanzar con el uso de la violencia, sino la intencionalidad. Es claro que no quedan resueltos todos los casos y que se tendrá que examinar con mayor detenimiento de qué manera podemos establecer la intencionalidad, sabiendo de antemano que al ser un hecho subjetivo deberán tomarse en cuenta las condiciones en casos particulares.

Otra condición que los dos conceptos involucran es el hecho de que tanto las acciones y las omisiones pueden ser parte de la violencia, ya que por mucho tiempo se reconocía en función de los daños visibles, sin examinar lo que no se hacía, tal es el caso del abandono, el ignorar o la falta de cuidados hacia alguien, de hecho aún son pocas las definiciones que incluyen este aspecto (Flannery, *et al.*, *op. cit.*). Ligado a esto también se ha reconocido que las consecuencias de la violencia no tienen que ser inmediatas.

Por otro lado, el marco de los derechos humanos ha contribuido a que se clarifique en mayor medida lo que se entiende por violencia, proporcionando un parámetro que va más allá de leyes particulares en sociedades determinadas, debido a esto se establece que no importa si un hecho se considera o no un acto ilícito si se vulneran estos derechos.

Finalmente una característica necesaria para considerar un acto violento radica en la presencia de un esquema de desigualdad (Serrano, *op. cit.*) en donde existen los más poderosos y los menos, en la realidad o en un plano simbólico, que da lugar a roles definidos por la asimetría de poder: padres hijos, niños adultos, trabajador jefe, hombre mujer. “Lo que se define como violento cambia según el tiempo y el lugar, pero la violencia siempre tiene como base un esquema de desigualdad, cualesquiera que sean el contexto y las variantes particulares” (Torres, 2001, pág. 22).

De esta forma, el estatus superior del otro, lleva a la persona que recibe la violencia a actuar con miedo ante los posibles daños que pueda recibir, con lo que se perpetúa la desigualdad y las jerarquías adquieren mayor solidez. Cuando la desigualdad es una constante, la violencia puede ser tolerada, porque se mira normal dentro de la jerarquización y búsqueda de sometimiento (Torres, 2001). La dominación, la desigualdad y la violencia están vinculadas, por lo que para estudiar esta última es necesario observar las relaciones de poder que se desarrollan dentro de un orden social y económico desde el que se configuran posiciones

dispara a grupos sociales en función de características elegidas por cada sociedad con el fin de marcar la diferencia, ya sea el sexo, la raza, la orientación sexual, la clase social, etc.

De acuerdo a los elementos que configuran la violencia, se deducen algunas de sus manifestaciones clave para identificar su presencia.

- **Lastimar**, es una de las básicas, ya que el causar un daño intencional a la otra persona es uno de los objetivos claros de la violencia. Implica una valoración objetiva y subjetiva, siendo esta última la más compleja de evaluar (OPS, 2003; Corsi, 2003).
- **Abusar**, ejercer el poder en la búsqueda del control de otro u otros individuos, se acompaña de la sensación de injusticia, humillación, infravaloración, frustración y miedo ante los recursos, tangibles o simbólicos de poder que tiene el que violenta. El abuso de poder de un sujeto o grupo sobre otro es un elemento imprescindible dentro en la violencia (Fernández, 2006; Luis, 2010).
- **Discriminar**, ocurre cuando se distingue, excluye o restringe el ejercicio de un derecho a causa de alguna característica de la persona (CONAPRED), sexo, edad, raza, género, condición socioeconómica, la presencia de alguna discapacidad, entre otras. Como se explicaba más arriba, ante la dificultad para encontrar acuerdos en la definición y legislación de la violencia, cada vez más se apela a la protección del respeto a los derechos humanos, siendo la discriminación una manifestación de la violencia que lo impide (Blanco, *et al.*, 2006), en tanto es una forma de coartar a las personas en sus derechos fundamentales dañándolas en diferentes ámbitos.
- **Venganza**, es una de las acciones más frecuentes desde las que se manifiesta la violencia. Cobra forma a través de sentimientos de injusticia, humillación o agravio que llevan al deseo de venganza y a reacciones violentas (Velázquez, 2005). Está fuertemente vinculada con la cultura del honor (Arias, 2007) desde la que se exaltan actitudes masculinas de defensa y violencia, ante ataques, reales o percibidos.

Estas 4 manifestaciones de la violencia serán retomadas por este estudio para entender cuál es el significado psicológico de cada una de ellas y si éste lo relacionan los sujetos o no con la violencia.

2.1.1 Distinción de otros conceptos

Habiendo enunciado algunas de las propiedades que debe tener un hecho para ser considerado violento y sus manifestaciones, es pertinente hacer una diferenciación con respecto a otros términos que suelen confundirse. Uno de ellos es el de conflicto, que aunque regularmente se sabe diferente a la violencia, suele existir la creencia de que uno implica la presencia del otro.

El conflicto es un hecho presente en toda la interacción social y surge ante la confrontación de intereses de dos o más personas, su presencia puede ser benéfica para la construcción de soluciones, el aprendizaje, la madurez emocional y psicológica, el problema se suscita cuando se niega su existencia o se enfrenta violentamente, sin contar con el diálogo, la negociación y la mediación (Fernández, 2006; Johnson y Johnson, 1999).

Otro término que se asocia con la violencia y a veces se entiende sinónimo de ésta es el de la agresión, que como palabra apareció en lengua romántica a partir del siglo XIV, y en el Diccionario de la Real Academia en 1939; y proviene del latín *ad gradi* que significa ir hacia, ir contra, emprender, interpelar (Melero, *óp. cit.*). En un inicio en la psicología los términos agresividad, agresión y violencia fueron usados indistintamente, y aún ocurre esto en varias corrientes, principalmente en Estados Unidos y Europa. También, varios instrumentos para medir el acoso escolar usan agresión, agresivo, agresividad, en vez de violencia, explicando que la mayoría de la gente reconoce más éstos (Luis, 2010).

Dentro de las diferencias que se hacen entre estos términos, se encuentran aquellas en las que las conductas agresivas se definen como actos que tienen por intención lastimar o lesionar a otra persona de forma física o emocional, comprendiéndose a la violencia como una subcategoría de la agresión que varía en la intensidad de las acciones y en que su carácter es primordialmente físico, involucrando homicidios, violaciones, robos, etc. (Ver Olweus, 1998) También se ha colocado la diferencia en el ejercicio de poder, enunciando que en la agresión no existe diferencia de poder o abuso, mientras que en la violencia sí (Orpinas, y Horne, 2008). Ciertamente no se ha llegado a un acuerdo sobre estas dos palabras, generando confusión que obstaculiza su abordaje, porque independientemente de que existan diferentes enfoques para explicar su origen y funcionamiento se requiere partir de una conceptualización que permita hablar de un mismo fenómeno.

Una de las alternativas que se ha dado, es la que surge ante la polémica del origen innato y aprendido de la violencia, en la que algunos enfoques sociales establecieron que la diferencia radica en que la agresión supone la existencia de mecanismos innatos (actividad motora, enrojecimiento de la cara, aumento de la tasa cardiaca, apretar los dientes y los puños, gritar, atacar, etc.) relacionados con emociones relevantes para la supervivencia, por ejemplo el enojo; que forman parte del repertorio normal de las personas, y en ciertos niveles no son un indicador de trastornos; siendo algunos de los estímulos ambientales que pueden precipitarla el ruido, el hacinamiento, las altas temperaturas y la sensación del dolor (Arias, *op. cit.*).

La violencia, por su parte es la construcción social y cultural que, como ya vimos más arriba, está conformada por conductas destinadas a obtener el control y la dominación sobre otras personas, operando mediante lo que cause daño o perjuicio físico, psicológico de cualquier tipo (Corsi y Peyrú, 2003). En este trabajo partiremos de esta acotación, entendiendo que es una división que facilita el análisis teórico, pero también reconociendo que los procesos biológicos y sociales en los seres humanos no pueden disociarse. Las palabras agresión y violencia se utilizaban como sinónimo desde algunas teoría que surgieron principalmente en los años 70's a los 90's dentro de la psicología, donde la palabra violencia no se contemplaba y se distinguían 2 tipos, la agresión instrumental y la agresión hostil, en la primera los individuos no buscan agredir a la persona para dañarla sino para obtener algo o llegar a una meta, y en la segunda se despliega una serie de conductas que sí tienen por objetivo lastimar al individuo, ésta última se acerca a lo que en el presente trabajo se entiende por violencia, y es la que se hace referencia en este trabajo.

Entender el carácter histórico, social y cultural de la violencia nos permite enfocarnos en aquellos aspectos que como individuos y sociedad podemos cambiar, pues a pesar de que la violencia siempre ha estado presente, no tenemos que aceptarla como una parte inevitable de la condición humana, se abre así un espacio para la prevención y transformación, al partir de que las personas no estamos determinados por ella, como seres humanos podemos situarnos en un polo dominante pero también en el que se vale de la negociación, la palabra, y el entendimiento para resolver, retomando prácticas sociales que den lugar al cuestionamiento y a acciones diferentes, no existiendo un lugar particular por el cual empezar, pero si la urgencia por hacerlo.

2.2 Tipos de violencia

Existen varias clasificaciones de la violencia en función de diferentes aspectos. Tomando en cuenta la naturaleza del daño ocasionado y los medios empleados, la violencia puede clasificarse en física, psicológica, sexual, económica y de género (Serrano, *op. cit.*).

2.2.1 Física

Es regularmente la forma de violencia más evidente, abarca golpes, heridas, mutilaciones, homicidios; en sí todo daño físico que produzca señales en el cuerpo de las personas afectadas, pero también aquellas acciones que no dejan huellas físicas, por ejemplo, algunos actos de tortura realizados con métodos que no producen moretones o heridas, como lo es aplicar descargas eléctricas, hundir la cabeza de una persona en agua y mantenerla sumergida durante algún tiempo, o agitar una botella de agua mineral para después liberar el líquido en las fosas nasales. También se dan los casos de violencia física por omisión, por ejemplo privando a alguien de alimentos, bebidas, medicinas o cobijo (Torres, 2001).

2.2.2 Psicológica

Esta clase de violencia afecta la esfera emocional, vulnerando la integridad psíquica. Suele ser complejo detectarla debido a que no hay una evidencia tangible y sus consecuencias pocas veces se relacionan con su existencia (Fernández, *op. cit.*). Se manifiesta a través de gritos, ridiculización, insultos, manipulación, desprecio, indiferencia, mordacidad, mentira, sarcasmos relacionados con el aspecto físico, las ideas o los gustos de un individuo, el silencio, las bromas hirientes; quien la recibe puede experimentar sentimientos de malestar emocional, confusión, incertidumbre, humillación, ofensa, inseguridad sobre sus propias capacidades, entre otras. El resultado dependerá de la manera en que la víctima interprete y signifique estos actos, del carácter del vínculo emocional o jerárquico que exista entre los involucrados, y de la respuesta de las personas que rodean a quién vive este tipo de violencia (Torres, 2001).

Como subcategoría de la psicológica, sobre todo en los estudios sobre acoso escolar, se ha distinguido la violencia relacional en la que se rechaza o se realizan acciones para que los demás excluyan a un individuo, desprestigiándolo a través de rumores y acciones, ésta es

comúnmente utilizada por la mujeres más que por los hombres, lo que podría explicarse por las diferencias culturales acerca de lo permitido para la expresión de la violencia en función del sexo (Crick, Ostrov, y Kawabata, 2007).

Las consecuencias para quienes están sometidos a esta forma de violencia pueden ir desde disminución de su confianza, autoestima y estabilidad emocional (Almeida y Gómez, 2005), hasta manifestaciones físicas, por ejemplo, trastornos en la alimentación y en el sueño, enfermedades de la piel, úlceras, gastritis, dolores de cabeza y musculares (Torres, 2001).

2.2.3 Sexual

En esta categoría se presenta la combinación de las dos anteriores; sin embargo, no se reduce a ellas, tiene una expresión peculiar que hizo necesaria su delimitación, ya que ataca la intimidad de las personas, el ejercicio de su sexualidad. La violación es una de sus expresiones que más se reconoce, obligar a alguien a llegar a la cópula a base de amenazas, daño físico o moral. También se incluyen en esta categoría los tocamientos en el cuerpo de la víctima, aun cuando no haya penetración, obligarla a tocar el cuerpo del agresor, burlarse de su sexualidad, acosarla u hostigarla y en general la realización de prácticas sexuales sin su consentimiento (*Ibíd.*). Actualmente, con el uso de los nuevos medios de información se han diversificado todas las maneras de violencia, en este caso, por ejemplo, el internet está jugando un papel muy importante en la explotación sexual debido al anonimato con el que se puede actuar y por la falta de legislación de este ámbito en varios países. Los grupos que en mayor medida son blanco de estos ataques son las mujeres y los niños (Flores y Galván, *op. cit.*).

2.2.4 Económica

Se refiere a la disposición y manejo de los recursos materiales, sean propios o ajenos, transgrediendo los derechos de otra u otras personas. Algunos ejemplos de esto son los robos, el fraude, daño a propiedad ajena, destrucción de los objetos de las otras personas, sea con valor sentimental, por ejemplo fotos, regalos, o económicamente caros, joyas u otros objetos. Este tipo de daño se aplica no sólo para lastimar, sino principalmente para controlar al otro u otra a partir de los recursos materiales (Serrano, *op. cit.*).

2.2.5 De género

Es el ejercicio abusivo del poder que tiene como principal objetivo mantener la desigualdad de género, reiterar la dominación masculina por encima de lo femenino, incluye distintas formas de violencia, que se dirigen principalmente a las mujeres (INMUJERES, 2004), pero no exclusivamente, porque aunque violencia de género ha llegado a entenderse como sinónimo de violencia hacia las mujeres, no es sólo en función del sexo, sino en la inequidad de los roles de género en lo que se basa este tipo de violencia; dando lugar a que sean los hombres los que violenten predominantemente a las mujeres, pero también generando aquella violencia de una mujer hacia otra por aspectos de género, o de hombres y mujeres hacia los hombres que salen de la norma de la masculinidad, así como la violación o su intento, abuso, feminicidios, hostigamiento, homofobia, etc. (Conell, 2003). Es la violencia que hombres y mujeres viven dentro de un sistema que da superioridad a un género sobre otro, favoreciendo comportamientos de riesgo no sólo hacia quienes siguen un modelo rígidamente femenino, sino también en su contraparte, fomentando, por ejemplo, el consumo de alcohol y tabaco, y la expresión de violencia física a través de peleas que regularmente terminan en homicidios para reafirmar la masculinidad (Gómez, 2007).

2.2.6 Otras clasificaciones

La Organización Panamericana de la Salud nos ofrece también una tipología de la violencia, dividiéndola en autodirigida, interpersonal y colectiva. La primera comprende el comportamiento suicida y las autolesiones. Por su parte, la violencia interpersonal incluye la familiar y/o de pareja, y a la violencia comunitaria, que se presenta entre personas sin parentesco, ya sea que se conozcan o no. Por último, la violencia colectiva es aquella que se realiza entre grupos, y también se subdivide en social, política y económica. En la social se encuentran las conductas que tienen por objetivo promover intereses de algunos sectores a través de diversos actos, tales como delitos de odio cometidos por grupos organizados, terrorismo y la violencia de masas. La de corte político es aquella administrada en nombre de una ideología, movimiento o estado político (Bourgois, 2005), involucra la guerra, la violencia de Estado y actos similares llevados a cabo por grupos más grandes. En tanto, la violencia económica se expresa en ataques por parte de grupos motivados por el afán de lucro

económico, trastornando las actividades económicas a partir de negar el acceso a servicios esenciales o de crear división económica y fragmentación.

Otra propuesta para categorizar la violencia, es la que expone Galtung, J (cit. en Calderón, 2009), quien plantea tres formas de violencia: la directa, la estructural y la cultural. La primera se refiere a aquella que se da en las relaciones cara a cara, ya sea entre individuos o grupos; es la más visible de las tres. Mientras que la estructural se trata de la violencia intrínseca a la organización de los sistemas sociales, políticos y económicos mismos que gobiernan las sociedades, los estados y el mundo, incluye la asignación de jerarquías a partir de un rasgo que puede ser la raza, el aspecto físico, la situación socioeconómica, el género, etc., y que define el reparto inequitativo del poder y los recursos; dando lugar a condiciones de daño físico y/o emocional, desde los altos índices de morbilidad y mortalidad hasta la pobreza y las condiciones abusivas y precarias de trabajo. “Se basa en las condiciones de desigualdades de comercio internacional y que se expresa en condiciones de mercados laborales explotadores, pactos de *marketing* y monopolización de los servicios” (Bourgois, *op. cit.*, pág. 13). Finalmente, la violencia cultural hace referencia a los símbolos, valores y creencias que estando arraigados en el imaginario social, juegan un papel importante en la validación de la violencia y su ejercicio, lo que se refleja a través del discurso, las bromas, los dichos, juegos infantiles, canciones, imágenes publicitarias, entre otras.

Una forma de violencia muy relacionada con las que establece Galtung, sobre todo con la estructural y la cultural, es la violencia simbólica que propone Bourdieu (2005), en la que a través de la imposición de las representaciones sociales los individuos desconocen las estructuras de poder que sostienen la dominación, y que por tanto cada que perciben y juzgan el orden social éste parece natural, reproduciendo la situación de inequidad. Completar.

Las propuestas que hemos revisado hasta aquí fueron elegidas por ser unas de las más reconocidas y que en conjunto pueden ser elementos teóricos potentes para entender el tema. Al retomar estas clasificaciones, es importante destacar su utilidad para el estudio y operacionalización del concepto (OPS, *op. cit.*), pero hay que tener en cuenta que en la práctica estas divisiones se desdibujan, es decir, la violencia suele presentar sus diferentes expresiones de manera interrelacionada.

Para los fines de la tesis se retomaran tipologías anteriores, entendiendo que el daño físico, psicológico, sexual, económico y de género, se puede dirigir hacia el individuo, en las relaciones

interpersonales y a nivel colectivo, es decir en ámbitos como la pareja, la familia, la escuela, la comunidad, la sociedad; teniendo como sustento la violencia estructural que se expresa desde las instituciones y la cultura, en donde se inserta la violencia simbólica (Ver imagen 1.).

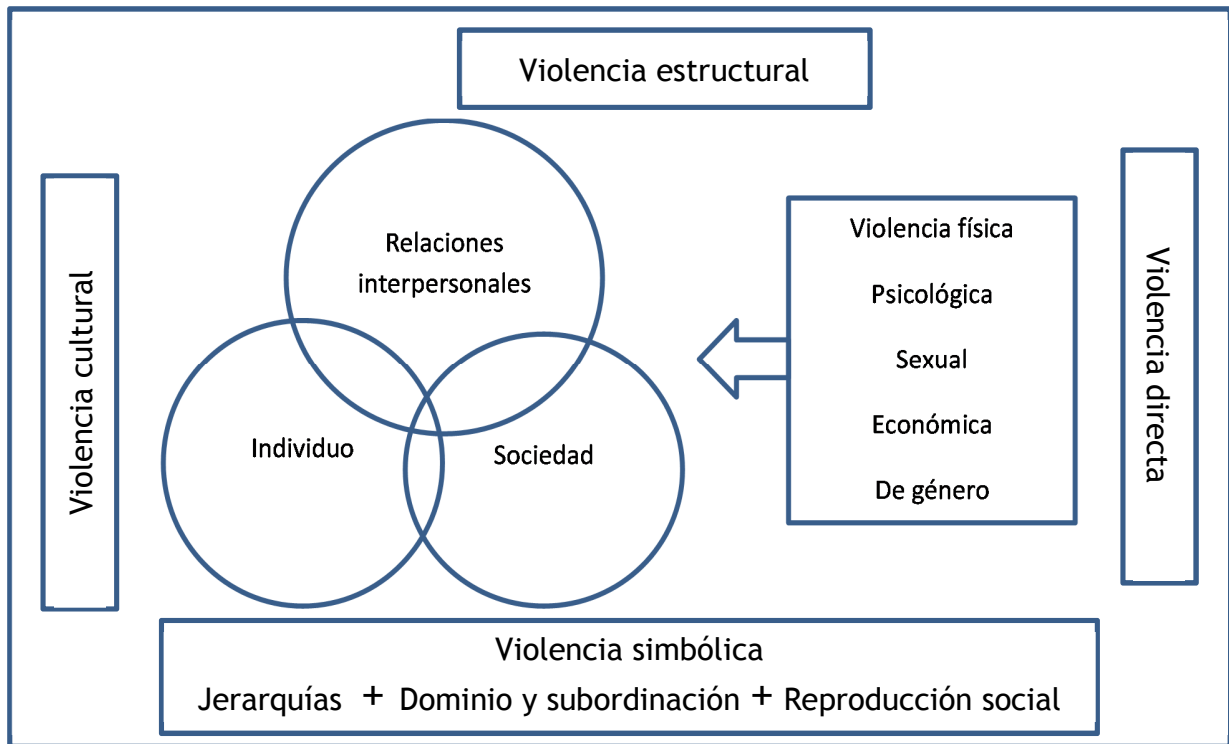


IMAGEN 1. TIPOS DE VIOLENCIA Y ÁMBITOS DE EXPRESIÓN.

Por los objetivos de la investigación, la violencia a nivel de las relaciones interpersonales será la que se abordará en el ámbito de la escuela, tomando en cuenta el tipo de daño y las otras formas de violencia para su análisis.

2.3 Teorías sobre la violencia

Varios son los enfoques teóricos que se han centrado en el estudio de la violencia, indagando sobre la forma en que se presenta y sus posibles causas, distinguiéndose 2 líneas de estudio, aquella en la que se atribuye este fenómeno a condiciones internas del individuo, y por otro lado aquella que considera lo externo más determinante.

Actualmente la mayoría de las teorías vacilan en establecer causalidades con un solo elemento, ya que cada vez más se reconoce que es la conjunción de diferentes factores lo que hace posible la configuración de la violencia (López, 2007), sin embargo; cada una de las corrientes proporciona mayor peso a algunos aspectos, lo cual se refleja a continuación.

2.3.1 Perspectiva biologicista

Más que hablar de una teoría dentro de esta visión, se pretende tener presente la relevancia de los aspectos biológicos en el tema de la violencia, identificando algunos de los hallazgos relacionados. Si bien las investigaciones no son del todo concluyentes y es un terreno aún por explorar, los avances tecnológicos han permitido tener una mejor idea de lo que ocurre en el cuerpo cuando se lleva a cabo una conducta violenta. Siendo el componente biológico parte de los factores que generan dicha conducta y que en ocasiones puede tener un gran peso, se reconoce como un elemento relevante a estudiar, cada vez más dentro de la idea de combinación de factores o multi causalidad.

Para esta perspectiva, la prevalencia de conducta agresiva en la historia de la humanidad, habla de una característica adaptativa; sin embargo mucho ha llamado la atención cuando se presenta constantemente, a veces sin una ganancia clara, y con un costo alto para el individuo y su sociedad, llegando incluso a la expresión de una patología, tal es el caso del Trastorno explosivo intermitente, que se ubica dentro de los Trastornos de control de los Impulsos, o los trastornos de personalidad, como el Trastorno límite de la personalidad y el Trastorno antisocial de la personalidad, establecidos por el Manual Diagnóstico y Estadístico de Trastornos Mentales, cuarta edición (DSM-IV, por sus siglas en inglés), a partir de los cuales se han realizado varios estudios dentro de la neurobiología para saber cómo funciona el cerebro de las personas con alguno de estos padecimientos (Lee, R. y Coccaro, 2007).

Aunque no sólo en la presencia de patología se han realizado estudios, también se ha buscado entender la forma en que una persona considerada dentro de la norma, responde cuando ejecuta una acción violenta. Se ha observado que la emisión de conductas agresivas involucran al sistema nervioso autónomo, es decir, el sistema nervioso involuntario, el cual se divide en dos subsistemas el simpático y parasimpático. En un acto violento el primero es el encargado de disponer al organismo para la acción, se libera la hormona adrenalina que tendrá efectos en el sistema circulatorio, el corazón late más rápido, aumenta la presión sanguínea, aumenta la

producción de glóbulos rojos para transportar oxígeno, reduce el tiempo de coagulación ante posibles heridas, se interrumpe la digestión, se liberan las reservas de hidratos de carbono, para tener fuente de energía rápidamente, y finalmente el sistema parasimpático se encarga de la relajación y disminución de todas las funciones antes descritas (Melero, *op. cit.*).

El estudio de las estructuras cerebrales también ha aportado interesantes resultados, realizando observaciones en partes del sistema nervioso central con alguna lesión y a través de la estimulación de zonas cerebrales. Dentro del sistema límbico, el hipotálamo, ha sido un órgano relacionado con el comportamiento agresivo, que aunque no lo desencadena, participa en la evaluación y elaboración de significados de los estímulos, que más tarde pueden dar lugar a conductas violentas.

La amígdala, relacionada con las emociones y la memoria de objetos, la corteza orbitofrontal, la corteza prefrontal y algunas otras estructuras límbicas, al ser estimuladas se vincularon a respuestas agresivas e impulsivas. En particular la corteza orbitofrontal, está siendo estudiada ya que parece jugar un papel importante en la expresión del enojo, esta parte del cerebro tuvo mayor actividad cuando se pidió a un grupo de sujetos imaginar una situación en la que eran objeto de agresión física por parte de otras personas y reaccionaban con enojo. También al presentarse lesiones en esta zona se incrementa la conducta agresiva (Lee, R. y Coccaro, *op. cit.*). Dentro de estos mismos estudios se menciona que no sólo por la simple estimulación de estas zonas se producirá la violencia, esto depende de las características de los estímulos, el aprendizaje y la personalidad.

Para el caso de los neurotransmisores y la violencia, la disfunción de serotonina es un factor de riesgo de realizar agresiones constantes aun cuando no exista una causa aparente. Otras sustancias que han cobrado relevancia en este tema son las hormonas, por ejemplo, las catecolaminas, hormonas producidas por las glándulas suprarrenales y que son liberadas en la sangre durante momentos de estrés físico o emocional, se relacionan con conductas agresivas cuando se presenta alguna alteración genética para metabolizarlas, algunas de ellas son la dopamina, norepinefrina y epinefrina (*Ibíd.*).

Las hormonas sexuales destacan en este tema, en particular la testosterona, puesto que se le ha otorgado un papel relevante, en ocasiones incluso para justificar la prevalencia de la violencia de hombres hacia mujeres. En estudios con animales, el inyectar testosterona y reaccionar con agresividad se relacionó con el momento de inoculación, cuando los animales

eran recién nacidos afectaba más su conducta en relación a cuando eran adultos (Levine, 1969, cit. en Melero, *óp. cit.*). Lo que se reconoce es que las hormonas pueden potencializar un comportamiento agresivo cuando las condiciones de vida, aprendizaje y contexto social lo facilitan, pero no determinan este comportamiento (Sexton-Radek, 2005). Además de que los efectos de la hormona son múltiples y no determinan necesariamente una conducta concreta. El aspecto biológico no puede ser descartado del entendimiento de la violencia. El futuro y los avances en las neurociencias seguramente tendrán un impacto en las posibles soluciones o el entendimiento que vayamos teniendo del comportamiento humano. Siendo más fuerte su contribución en la medida que se alió de otras perspectivas para formar un frente común contra la violencia.

2.3.2 Teoría psicoanalítica

El concepto de violencia ha sido abordado por esta corriente como sinónimo de agresión, cambiando de acuerdo a las modificaciones de sus elaboraciones teóricas. Antes de explicar la postura del psicoanálisis ante el tema que se está abordando, es importante recordar los supuestos básicos que este enfoque da para entender la mente humana; uno de ellos es que los procesos psíquicos no sólo se generan en un nivel consciente, sino que existen dos niveles más, el preconscious y el inconsciente, ubicándose en este último las pulsiones, fantasías, afectos, y vivencias impactantes emocionalmente, y para tener acceso a él es necesario recurrir a procesos inductivos a través de los sueños, actos fallidos y la hipnosis. Asimismo se entiende que la mente se estructura en tres instancias, el *ello*, el *yo* y el *súper yo* (Storr, 2004). El primero involucra todas aquellas pulsiones presentes desde el nacimiento, regidas por el principio del placer, es decir por la búsqueda de la satisfacción de las pulsiones, el *yo* va desarrollándose con el tiempo, establece un puente con el principio de realidad y permite la represión de aquellas representaciones amenazadoras para la integridad del individuo, mientras que el *súper yo* incluye las normas culturales, restricciones e ideales que han sido asumidos en la relación con la familia y la sociedad, es capaz de premiar, reprimir y castigar. Todos estos elementos se interrelacionan, y funcionan gracias a las pulsiones, que podemos entender como energía generadora de tensión o angustia que requiere ser liberada, dando lugar a la activación y despliegue de diversas conductas. Las pulsiones se localizan primordialmente en una zona del cuerpo que va a ir cambiando en el transcurso del desarrollo.

El estudio de la violencia en este enfoque se ha dividido en 3 momentos. En un primer momento Sigmund Freud (cit. en Storr, *óp. cit.*) atribuyó un carácter sexual a todas las pulsiones, localizadas en el *ello*, colocando a la agresión, expresada a través de la crueldad y el sadismo, dentro de éstas y explicando que era parte de una sexualidad normal siempre y cuando no se volviera una forma exclusiva de satisfacer las pulsiones. En una segunda etapa el odio y la agresividad fueron considerados inseparables y originados en el *yo*, desplegados ante la necesidad de eliminar o destruir el objeto que pudiera obstaculizar la satisfacción sexual o la de conservación.

Más tarde esta explicación fue insuficiente para entender los fenómenos de violencia, además, se empezó a cuestionar que el principio del placer fuera el único encargado de dar dirección a la vida psíquica, analizando fenómenos que lo ponían en duda, tal es el caso de la repetición compulsiva de experiencias desagradables, las regresiones, las guerras, los autorreproches, por mencionar algunos. Lo que da lugar a un nuevo planteamiento plasmado en *El malestar en la cultura* (1930), en donde Freud habla del principio de muerte por el que la persona tiende a la aniquilación y el fin de la vida. Dentro de las manifestaciones de este principio está la reiteración o repetición de experiencias dolorosas, la regresión y la agresividad. En este esquema la agresión hacia los otros es vista como una forma de dirigir hacia el exterior aquellos impulsos autoagresivos, o incluso un modo en que el individuo puede generar que los otros dirijan respuestas violentas hacia él. “El sujeto se halla así ante la alternativa de ser violento con otras personas o autodestruirse al no poder canalizar sus pulsiones más que hacia el propio yo” (Melero, *óp. cit.*, pág. 24). También se planteó que la agresión puede adoptar 3 formas: el goce sádico, la rabia destructora y la violencia como forma de dominio, siendo ahora el *superyó* la instancia encargada de contrarrestar la agresión, y al mismo tiempo también un agente de autodestrucción.

Dentro de esta teoría también se encuentran los estudios de Melanie Klein, quién otorgó un papel fundamental a las pulsiones agresivas, estudiando la relación temprana entre madre e hijo. Partió del supuesto de que en el recién nacido se da un conflicto innato entre el amor y el odio, pudiéndose presentar un tipo de ansiedad que denominó persecutoria, la cual llega a generar la sensación de ser blanco de intenciones hostiles y miedo a la aniquilación de quienes cuidan de él pero también de él mismo; si más adelante el niño o adolescente experimenta la ausencia de objetos buenos o amorosos, introyectarán objetos negativos y se identificará con ellos, actuando de forma violenta (Varma, 2001).

Actualmente, los autores que siguen este modelo comparten la idea de que la violencia surge ante la dificultad de reprimir los impulsos agresivos por un fallo en los mecanismos de represión, que tiene sus orígenes en la infancia temprana (Osorio, 2006). Las críticas a esta teoría se han centrado en la dificultad de comprobar dichos mecanismos (Storr, *op. cit.*).

2.3.3 Teoría conductista

Uno de los principios básicos que subyace a esta teoría es que toda conducta es adquirida a través de experiencias que a su vez condicionan o hacen más probable su aparición. Igual que la anterior corriente, no se hace distinción entre agresión y violencia, y se entiende que son: “Cualquier secuencia conductual cuya respuesta de meta sea herir a la persona contra quien va dirigida” (Melero, *óp. cit.*, pág. 7).

Destacan 2 líneas de investigación, una supone que la frustración es el detonante de actos violentos, y la otra que es el aprendizaje lo que las genera. Dentro de la primera se hallan los estudios de Pavlov sobre el condicionamiento que serían los primeros acercamientos a este tema. Posteriormente Dollard y cols. (1939, cit. en Melero, *óp. cit.*), publicaron la monografía *Frustración y agresión*, en donde definen operacionalmente la agresividad, y señalan su carácter reactivo, en términos de que la frustración, producida por un bloqueo en la obtención de objetivos, desemboca en una conducta agresiva. La frustración como antecedente de agresión en un inicio fue una idea aceptada, sin embargo; más adelante se cuestionó que toda frustración generara agresión. Ante esto Miller (1951, cit. en Ibáñez, 2004) postuló que a toda frustración sigue una instigación o incitación a la agresión, y que la aparición de la conducta violenta dependería de la fuerza de incitación. Relacionado con este proceso se utilizó el término de catarsis, como la eliminación de energía agresiva, es decir; que las personas que llevan a cabo comportamientos agresivos presentaran una disminución de la agresividad, lo cual se ha refutado ante hallazgos que indican que ocurre lo contrario (Páez, 1993, cit. en Páez y Ubillos, 2004).

Berkowitz (Myers, 2005), quién también se interesó por la relación frustración y agresividad, postuló que la primera provoca un estado de activación emocional, la ira, que predispone a actuar agresivamente y que sólo se dará la conducta si la desencadena un estímulo que tenga un significado agresivo, el cual se genera a partir del condicionamiento clásico.

Por otro lado, Bandura y Walters (1963, cit. en Melero, *óp. cit.*) se interesaron en las contingencias sociales que reforzaban las conductas violentas; bajo este objetivo realizaron experimentos en los que proyectaban películas a niños de edad preescolar, con escenas en las que un actor desplegaba una serie de conductas agresivas, posteriormente dentro de un juego que se hacía con cada participante se generaba una situación frustrante para ellos; aquellos que habían visto el modelo violento respondían con conductas iguales o mucho más violentas, a diferencia de los del grupo control quienes no habían observado dicho modelo. Posteriormente, introdujeron otras variables, entre ellas el castigo ante la agresión, la recompensa, la presencia del modelo en películas, caricaturas o en vivo, los resultados demostraron que la probabilidad de presentar conductas violentas aumentaba cuando el modelo que las exponía recibía recompensas, en cambio cuando era castigado estas acciones tendían a inhibirse, asimismo de las diferentes modalidades en las que se presentaba al modelo aquella en la que aparecía en una película aumentaba la presencia de respuestas violentas.

Bandura plasmó estos resultados en la Teoría del aprendizaje social, en la que se establece que la conducta se aprende a través del modelamiento y el reforzamiento positivo, es decir, se adquiere una conducta no sólo al ser realizada sino también observada, sobre todo ante consecuencias positivas, por ejemplo, obtener reconocimiento, lograr un objetivo, etc.; el aprendizaje por modelado no se basa en la simple asociación de estímulo-respuesta, sino en la adquisición de representaciones simbólicas de la acción del modelo, por lo que no se aprende un comportamiento concreto sino estrategias que permiten ir más allá de lo que se ha observado (Worchel, Cooper, Goethals, y Olson, 2002). Dentro de este marco teórico se entiende a la violencia como parte de la elaboración temprana de representaciones cognitivas, que configuran determinado tipo de conductas.

Parece ser que entre mayor sea el estatus o poder de la persona que modele la conducta, se incrementa la imitación de la misma. Cabe mencionar la aclaración que hizo el autor respecto a que la exposición a modelos violentos no determina que quien los observa los imite invariablemente, sólo existe mayor probabilidad de que lo haga (López, 2007).

Esta teoría ha tenido gran impacto en los estudios y el manejo de la violencia, sin embargo; se han llegado a dar interpretaciones simplistas, un ejemplo está en la afirmación de que las imágenes violentas presentadas en los medios de comunicación, en especial la televisión, causan la violencia en las sociedades. Se ha visto que el impacto que tienen las imágenes violentas, en especial en los niños, está relacionado a la respuesta y explicación que dan los adultos y el grupo social, y a las normas y valores predominantes en una cultura determinada

(Serrano, *op. cit.*). Una de las críticas que se dirigen a este enfoque observa a que no se explica la forma en que los individuos significan la violencia.

2.3.4 Teoría Etológica

La etología estudia el comportamiento y hábitos de los animales para entender sus mecanismos internos y las conductas aprendidas a lo largo de su desarrollo. Con el objetivo de explicar la violencia en los seres humanos, se han retomado algunos de los resultados obtenidos en este campo (Lease, Musgrove y Axelrod, 2002)

Uno de los representantes de esta perspectiva fue el etólogo Konrad Z. Lorenz (1969, cit. en Lease, et al., *op. cit.*), quién estableció la existencia de 4 instintos básicos, el hambre, la sexualidad, el miedo y la agresividad. Entendiendo por instinto una necesidad biológica tendiente hacia la autopreservación individual y de especie, que funciona a través de una serie de reflejos incondicionados activados ante determinados estímulos externos. Es importante señalar que no se hace distinción entre la violencia y la agresividad.

El citado autor reconoce que el ser humano al tener otras posibilidades de aprendizaje y desarrollo cognitivo, no puede verse restringido a los instintos, sin embargo; considera que son el elemento básico para dar lugar a la mayoría de los comportamientos, entre ellos la agresividad, la cual vincula a la presencia de 3 mecanismos: 1. La reacción innata frente a estímulos desencadenantes, 2. Emisión de señales innatas que se utilizan para mostrar la agresividad, por ejemplo, enseñar los dientes, agachar las orejas, etc. y, 3. Excitaciones endógenas que provocan un estado de tensión que el individuo busca descargar.

La respuesta que da la etología ante el uso de violencia en los seres humanos es que el rápido desarrollo tecnológico superó la evolución de las inhibiciones innatas de la agresión, ya que a diferencia de otros animales como los carnívoros, en un inicio los humanos no requerían de ellas, puesto que su constitución física les impedía herir o matar a un individuo de la misma especie, y además podían mediante gestos de sumisión o actitudes conciliadoras evitar ser agredidos. De acuerdo con Lorenz (cit. en Storr, *op. cit.*), el problema se suscitó con la generación repentina de armas artificiales, ya que al ser tan rápida su capacidad mortífera los humanos no desarrollaron los mecanismos necesarios para responder inhibiendo los mecanismos de la agresividad en el tiempo requerido

Basándonos en esta breve revisión podemos entender algunas de las principales críticas que se han dirigido a esta perspectiva. En inicio se pone en tela de juicio que los resultados que han arrojado estudios en animales puedan extrapolarse sin mayor cuestionamiento a los humanos, además que no todos se han podido comprobar científicamente. Por otro lado se señala que al no tomar en cuenta el aspecto social como la formación de grupos y la influencia de la cultura, las afirmaciones tendrían un carácter parcial y poco aplicable (Myers, *op. cit.*). Este enfoque parece dar mayor claridad de lo que en este trabajo se entenderá por agresión (Ver apartado 2.1.1) y no precisamente de la violencia. Asimismo, es cuestionable la explicación que proporciona Lorenz respecto el avance tecnológico y la falta de mecanismos inhibitorios de la agresión, ya que desde sus orígenes los seres humanos han creado diversas armas, y han matado a otras especies y a individuos de su misma especie, ya sea para alimentarse o en la lucha por el territorio.

2.3.5 Teoría Cognoscitivista

Esta corriente teórica se ha aliado con otras para explicar el tema que nos concierne. Se pueden identificar dos ramas que han surgido, la primera la cognitivo evolutiva, que intenta explicar los procesos mentales desde el desarrollo humano, y la segunda la que conjunta los preceptos conductistas, en especial la Teoría del aprendizaje social, y los cognoscitivistas, particularmente el modelo del procesamiento humano de la información.

Por su parte, los trabajos cognitivo evolutivos sostienen que la agresión es un componente predominante en la infancia temprana, en especial la de tipo instrumental, que se utiliza para lograr lo que se desea sin tener por objetivo lastimar al otro; se espera que conforme avanza la edad, gracias a la maduración en la capacidad de negociación y verbalización, ésta vaya disminuyendo, de no ocurrir así las probabilidades de que la violencia se presente en la adolescencia y en la adultez son altas. Asimismo, se explica que el uso constante de la violencia en los niños puede deberse a que no han desarrollado la habilidad para integrar información acerca de las intenciones de los demás, es decir; no logran contemplar otros puntos de vista (Trianes, 2000). La situación se describe menos favorecedora para los niños más agresivos, quienes ante el rechazo de sus compañeros tienen aún menos oportunidades para aprender en la interacción la negociación de conflictos, por lo que el uso de la violencia los encierra en un círculo vicioso, que genera conductas antisociales.

En el proceso de maduración cognoscitiva también se destaca el tipo de locus de control que se utiliza ante las diversas situaciones. Se conocen 2, el locus de control interno y locus de control externo, hacer uso del primero permite a los individuos ubicar la responsabilidad de sus actos en aspectos internos y en ellos mismos, mientras que con el locus de control externo se colocan las causas o resultados de la conducta en el exterior. Quienes utilizan predominantemente el locus de control externo, tienden a ser impulsivos y a mostrar más conductas violentas, sobre todo los hombres de 10 a 19 años (*Ibíd.*). La maduración es un término muy relativo, y aunque se han encontrado hitos en el desarrollo que los seres humanos deben cumplir para hablar de una evolución dentro de la norma, aún hacen falta estudios que clarifiquen la interacción entre la madurez, la edad y aspectos culturales.

2.3.5.1 Procesamiento de la Información Social

La otra propuesta dentro de la teoría cognoscitivista para explicar la violencia la encontramos en el modelo del Procesamiento de la Información Social.

A principios de los años 70's los estudios sobre cognición tomaron nuevos rumbos gracias a los avances en la tecnología, sobre todo en el campo de la informática, lo cual permitió crear alternativas teóricas para explicar el pensamiento y comportamiento. En este contexto surgió el modelo del Procesamiento Humano de la Información, que retomando los trabajos de inteligencia artificial, utilizó los procesos computacionales para entender el funcionamiento de la mente. Dicho modelo establece que el ser humano procesa la información en 3 etapas análogas a las que lleva a cabo una computadora. La primera es la de percepción, en la cual las personas obtienen datos del medio ambiente a través de los sentidos, que en el caso de la computadora los estímulos de entrada se dan con señales electromagnéticas. La segunda etapa es la transformación y almacenamiento, donde la mente elabora y almacena la información activando las neuronas para dar paso a procesos superiores de pensamiento, en tanto la computadora transforma y almacena lo obtenido usando programas que activan registradores electromagnéticos. La tercera etapa es la de salida de la información, consiste en generar una respuesta a través de un pensamiento o conducta, lo que el procesador hace a través de impresoras, imágenes y sonidos (Mercado, 2002). En los humanos, todo este proceso se lleva a cabo en la memoria de corto, medio y largo plazo, y es dirigido por un programa ejecutivo que distribuye los recursos y tiene el control total sobre el sistema.

La analogía mente computadora, se utilizó con mucho éxito para dar cuenta de varios procesos cognoscitivos, resolución de problemas, toma de decisiones, aprendizaje, memoria y olvido, entre otros. Fue considerada una explicación tan potente que algunos teóricos de la psicología la retomaron para entender comportamientos sociales, surgiendo con esto, lo que más adelante se conocería con el nombre de cognición social, corriente que en los primeros años de la década de los 80's realizó estudios recurrentes sobre agresión, destacando en este tema 2 autores, Huesmann y Dodge (Huesmann, 1998), cada uno con una propuesta dentro de lo que ahora se identifica como modelo del Procesamiento de la Información Social (SIP, por sus siglas en inglés), nombrado así por partir del Procesamiento Humano de la Información y estar enmarcado en el estudio de la cognición social. Ambos teóricos coinciden en considerar que un individuo frente a un problema social evalúa e interpreta las señales situacionales, busca guías de comportamiento en la memoria, valora y decide una respuesta, y la ejecuta. Este proceso puede variar de persona a persona debido a sus características neuropsicológica, estados de humor y aprendizajes previos.

Antes de detallar más cada uno de los planteamientos, es importante aclarar algunos conceptos clave para su entendimiento. Existen estructuras relevantes codificadas en la memoria que guían el procesamiento de la información, tal es el caso de los esquemas que representan el conocimiento acerca de un concepto, su significado, sus atributos y sus relaciones con otros. Los esquemas pueden ser sobre eventos, creencias e ideas de uno mismo, y tienen la característica de ser modificables. Varios esquemas unidos forman un guion, el cual incorpora el conocimiento procedimental y declarativo y a partir de las señales situacionales sugiere lo que puede ocurrir en el ambiente, la forma en que la persona debe comportarse en respuesta a estos acontecimientos, y los resultados probables. También existen las creencias normativas que regulan la conducta a través de las normas sociales consideradas correctas por la persona, y le permiten orientar la búsqueda de guiones sociales e identificar secuencias de comandos y comportamientos inapropiados. Finalmente se encuentran los auto esquemas, que le indican a un individuo quién es y lo que es capaz de hacer, por ejemplo, dentro del tema revisado, un auto esquema le indicaría a alguien si ante un conflicto debe o no desplegar conductas violentas, en función a si se siente en la posibilidad de hacerlo y la forma en que se mira respondiendo con violencia o sin ella, con respecto a su experiencia previa y la respuesta de los otros (Huesman, *óp. cit.*). Otros esquemas relevantes, involucran la mirada de los demás sobre la propia conducta. De estos componentes Huesmann, se centró en los guiones y las creencias normativas mientras que Dodge, se enfocó en la percepción y atribución de las señales, así como en la influencia de la mirada de los otros en la conducta.

Cada autor retomó diferentes teorías. La obra de Huesmann dio cuenta de la forma en que se adquieren y recuperan los guiones utilizando la teoría del aprendizaje social, la cual sostiene que la codificación de nuevas conexiones entre los estímulos sociales y los esquemas sociales, guiones o conductas, ocurren a través de aprendizaje observacional y condicionamiento, clásico e instrumental (Huesmann y Kirwil, 2007), es decir; una persona realiza una acción y obtiene consecuencias positivas o negativas y dependiendo de ellas y de su intensidad será más fácil o difícil acceder a estos guiones de comportamiento en un futuro. Dichos guiones proveen una base de estabilidad de conducta a través de diferentes situaciones. De acuerdo a esto, en una sociedad más violenta se espera que los individuos tengan más oportunidades de observar violencia en otros, y codificar mayor número de secuencias de comandos violentos.

Por su parte Dodge, retomó las ideas del pensamiento neosociacionista de Berkowitz (1990, cit. en Huesmann, *op. cit.*). Ante la dificultad del modelo del Procesamiento Humano de la Información de aclarar su interacción con los procesos neurológicos, y el surgimiento de estudios donde se observaron las diferentes conexiones que podía hacer una neurona con otra para dar lugar a conductas y pensamientos, el neosociacionismo propuso que la memoria humana consistía en una red de nodos y enlaces que representaban proposiciones codificadas jerárquicamente (Rumelhart, Lindsay, y Norman, 1972, cit. Valdez, 2002), en donde el significado de cada nodo estaba dado por sus enlaces asociados. De esta manera, la información se recupera al ser activada la red, a través de una señal, ya sea un estímulo externo, un esquema interno activado, o el estado de ánimo, y se propaga del primer nodo a los nodos conectados, disminuyendo la fuerza de activación en relación a la distancia entre cada uno. Mientras más amplia es la red aumenta la probabilidad de recuperación, sin embargo; múltiples nodos con enlaces similares pueden producir recuerdos imprecisos, aunque, los nodos activados constantemente están a prueba para ver si cumplen con el criterio búsqueda.

Berkowitz (1990, cit. en Huesmann, *op. cit.*), fue representante de la corriente antes mencionada, y sostuvo que la asociación de aprendizaje produce tendencias estables de comportamientos que ocurren cada vez que se dan señales específicas y, sin negar la importancia de las normas interiorizadas, hizo hincapié en las asociaciones duraderas entre el afecto, la cognición y las señales situacionales, visión que Dodge plasmó en su modelo sobre el procesamiento de la información social y en su entendimiento sobre el fenómeno de la violencia. Partiendo de que la asociación entre las señales ambientales y el comportamiento es relativamente estable, Dodge consideró necesario centrar su interés en la forma en que el

individuo interpreta dichas señales, mas; reconoció que las respuestas de los demás llegan a modificar los esquemas de comportamiento, y por tanto sus respuestas a futuro.

En general el modelo de Dodge sostiene que el conjunto de las características personales, del contexto social, y las vivencias llevan a las personas a desarrollar ciertos conocimientos acerca de su mundo, los cuales se representan en la memoria en estructuras específicas, guiones y esquemas, y proporcionan el enlace entre experiencias de vida pasadas y futuras, dando lugar a un comportamiento particular (Calvete y Orue, 2010).

Es así que, en 1986 Dodge crea un modelo de procesamiento de la información social dividido por pasos, que más adelante modificarían él y Crick en 1994 (Erdley, Michelle, Shepherd, y Holleb, 2010), quedando constituido por 6 etapas:

1. Codificación de las señales que surgen de las acciones de uno mismo y los demás en la memoria de trabajo. Se identifican las señales y se buscan en las estructuras de conocimiento, esquemas, guiones, creencias normativas, autoesquemas, etc.
2. Interpretación de las señales, es decir; ubicar su significado dentro de la memoria. El significado que se dé a un evento o acción dependerá de la historia previa de activación de guiones o esquemas, por ejemplo si la experiencia de la persona se ha relacionado con el rechazo, es más probable que la interpretación de una señal social se incline hacia este concepto.
3. Clarificación de los objetivos de la interacción. A partir de haber dado significado a los hechos se identifica lo que se desea hacer en esa situación particular.
4. Construcción y evaluación de respuestas, reconociendo en los autoesquemas lo que la persona se considera capaz de hacer. Se hace una búsqueda en la memoria a largo plazo de las posibles estrategias de comportamiento para la situación particular.
5. Seleccionar una de las respuestas disponibles para la situación actual. En función a la información contenida en los guiones y esquemas de comportamiento, y del objetivo a seguir, se toma la decisión que se prevé dará mejores resultados.
6. Finalmente se lleva a cabo la respuesta elegida.

En todas las etapas los aspectos emocionales tienen influencia, y constantemente se hace una evaluación del estado de ánimo, acompañada de la retroalimentación entre cada uno de los 6 pasos, lo que permite que se inicie nuevamente el proceso (Reyna, Ison y Brussino, 2011). Cabe mencionar que el modelo del Procesamiento de la Información social se aplica a diferentes procesos sociales y es la violencia uno de ellos, para la cual los autores hacen algunas acotaciones. En inicio, consideran que el contexto de una situación social específica, como una provocación por parte de un compañero, las diferencias biológicas e individuales en la codificación, la interpretación y generación de la respuesta, y la evaluación de los niños hacen la diferencia entre la presencia o ausencia de conductas violentas. En particular, explican que las diferencias individuales en el procesamiento de la información derivan en parte de las experiencias de vida, como el maltrato de los padres o el rechazo de los compañeros de clase, por ejemplo, y que son esas vivencias las que contribuyen al desarrollo de las expectativas generalizadas sobre uno mismo y los demás, generándose un patrón característico para procesar la información social, lo que permite que a través de los pasos o componentes del modelo se pueda predecir la conducta en situaciones particulares (Pettit y Mize, 2007).

Los hallazgos encontrados en las investigaciones enmarcadas en el modelo del procesamiento de la información social señalan varias hipótesis acerca de la forma en que se produce el comportamiento violento. Entre ellas se encuentra la atribución sesgada de las señales contextuales que generan los individuos en función de sus expectativas, emociones y experiencias previas, las creencias acerca de la violencia, el estatus y las etiquetas de sociales, así como la falta de estrategias y dificultades en cada uno de los pasos del procesamiento de la información social.

En inicio, la interpretación de señales ha sido relevante en el estudio de la violencia debido a que una vez cubierto este paso es posible definir un objetivo de acción, lo que implicaría que si el significado que se le asigna a una señal se transforma, se generarán cambios en la conducta. Lo anterior ha llevado a buscar entender la forma en que este paso del Procesamiento de la Información Social se da en personas que usan frecuentemente violencia, quienes al momento de dar lectura a las intenciones de los otros parecen distorsionar o sesgar la información, basándose en expectativas acerca de que los demás se comporten de manera violenta exclusivamente contra ellas, lo que da lugar a que interpreten como hostiles la mayoría de las señales, sobre todo cuando son ambiguas (Dodge, 1980, cit. en Erdley et al, *óp. cit.*).

Un elemento que ha permitido entender el porqué del sesgo en las atribuciones de significado ha sido el contacto temprano con la violencia, ya sea observada, dirigida hacia el individuo, o actuada por él, ya que configura un tipo de procesamiento de la información en el que los datos que reciben atención constantemente tienen mayor probabilidad de ser percibidos en situaciones similares. Esto puede ocurrir en función de recuerdos selectivos que dan lugar a interpretaciones tendenciosas; las personas predominantemente violentas ante señales hostiles y benevolentes, tienden a recordar más las primeras lo que también parece indicar que las constantes atribuciones hostiles llegan a establecerse como un proceso cognoscitivo automático, en donde los últimos estímulos activados pueden a su vez activar otros esquemas en la memoria, influyendo en la interpretación de las señales que se presenten posteriormente (Huesmann y Kirwil, *op. cit.*).

Otro aspecto que permite se presente o no el sesgo atribucional en un niño ubicado como violento, tiene que ver con si las acciones y respuestas están dirigidas hacia él o hacia otros. Cuando los niños considerados agresivos participan en el evento es más probable que interpreten erróneamente las señales que cuando son observadores, ya que el acto de participar interfiere en el procesamiento de la información social y altera la interpretación de señales. Sin embargo, no siempre los sujetos considerados violentos reaccionan así, ni de forma indiscriminada, ciertas condiciones del contexto les permiten hacer una valoración distinta. En un estudio, el grupo de niños con mayores índices de violencia sí eran más propensos a hacer interpretaciones hostiles y a mostrar violencia, aunque también estaban más dispuestos a la ayuda cuando se trataba de situaciones benignas; lo que puede indicar que estos niños tienen una gran discriminación y reaccionan a los estímulos interpersonales, siempre y cuando las intenciones del otro estén claramente definidas. (Dodge, 1980, cit. en Melero, *óp. cit.*).

El sesgo en la interpretación de señales también influye en la forma en que los individuos perciben las respuestas de la sociedad, lo que podría dar una explicación al por qué las conductas violentas pueden establecerse con fuerza aun cuando existan represalias (Huesmann, *op. cit.*); si un niño es fuertemente castigado por haber actuado violentamente puede interpretar esto como parte de el desagrado que le provoca a los demás, más que como castigo a su conducta, debido a las expectativas antes mencionadas, de ser el blanco de ataques por parte de los demás.

Después de la interpretación de señales, la conformación, elección y evaluación de guiones y esquemas que dirijan la conducta, también toman características particulares cuando hay

violencia. Si el conflicto o la provocación son constantes los individuos codifican en la memoria conexiones entre guiones sociales que hacen hincapié en el uso de violencia ante conflictos, con vínculos más accesibles a señales cotidianas (Calvete y Orue, *op. cit.*).

Ya que los esquemas incluyen creencias y que en conjunto éstos generan guiones de acción, se ha estudiado cuáles son aquellas ideas que legitiman la violencia y facilitan su actuación, identificándolas como esquema de justificación de la violencia, incluido en las creencias normativas del individuo. Entre más se esté en contacto con la violencia, se consolida la creencia de que es una conducta aceptable, e incluso la única, para solucionar conflictos o para obtener lo deseado (*Ibíd.*). Se ha encontrado también, que los niños clasificados por sus pares como muy violentos valoran positivamente la violencia como recurso para "controlar a sus víctimas", confiando en obtener recompensas tangibles y evitar que otras personas se comporten de maneras aversivas hacia ellos; aunado a lo anterior, también muestran menospreció ante el sufrimiento del otro, minimizan la amenaza de castigo y el rechazo de sus compañeros (Trianes, 2000). En este sentido, se han encontrado diferencias entre hombres y mujeres, siendo los primeros más propensos a percibir hostilidad, pensar que la agresión aumentará su autoestima y que las víctimas no sufren; sin embargo aún se siguen estudiando estas diferencias, puesto que ha habido resultados divergentes (Calvete y Orue, *op. cit.*). Más adelante se ahondaran en las diferencias de género y la respuesta violenta.

Una vez que se han interpretado las señales, se ha establecido el objetivo y se han identificado los esquemas relacionados a la situación, incluidas las creencias, se hace una valoración de los guiones a seguir. En este punto, se ha visto que los niños más violentos, dedican menos tiempo a la evaluación de guiones y juzgan que los de contenido agresivo pueden tener mejores resultados en el momento del conflicto sin pensar en las consecuencias posteriores, o si lo hacen se basan en predicciones erróneas del esquema de justificación de la violencia. La teoría de procesamiento de la información, argumenta que esto ocurre debido a que cuando una persona se centra más en las consecuencias inmediatas y menos por el futuro, es más aceptable que elija una solución centrada en sí misma sin considerar a los demás ni las consecuencias de sus actos (Huesmann y Levinger, 1976, *cits. en Huesmann, op. cit.*).

Dentro de la evaluación y elección de esquemas el estado emocional es otro elemento relevante. Cuando el estrés acompañado de emociones como el miedo o el enojo se conjunta con señales de la situación ligadas a esquemas violentos, éstos son activados, ya que desde el inicio la emoción genera una interpretación particular, y cada que se presente dicha emoción será más fácil que se activen los mismos esquemas. Cabe señalar que no siempre las emociones

son acordes a las señales contextuales, por ejemplo, una persona expuesta repetidamente a situaciones frustrantes y que suele responsabilizar a los demás por esto, puede entrar en un estado de fácil excitación de sentimientos hostiles hacia todos, independientemente de lo que ocurra en su contexto, dedicando mucho menos tiempo y recursos a la evaluación de guiones de lo que lo haría en otras circunstancias (Ver Lemerise y Arsenio, 2000).

Por otro lado, en la elección de un guion se despliegan los conocimientos que los individuos tienen acerca de sí mismos, la forma en que se perciben y si se consideran capaces o no de llevar a cabo una acción; es decir lo contenido en el sentido de autoeficacia y los auto esquemas (Erdley, et al., *op. cit.*), los cuales están fuertemente influenciados por la mirada de los otros, no sólo por la descripción que puedan tener de un individuo, sino por cómo esa descripción los hace actuar hacia él. Lo anterior puede observarse claramente cuando se etiqueta a un niño como violento o se le posiciona en un estatus particular, por ejemplo, cuando las personas interactúan con sujetos etiquetados como violento muestran más hostilidad y violencia, lo cual permite que se cierre un ciclo de expectativas y atribuciones, confirmando a cada uno de los participantes su estatus y las creencias acerca del otro. Por el lado de quien tiene la etiqueta de violento confirmará que los demás siempre lo agreden, y por el otro que la respuesta de esa persona siempre será violenta tal como lo define su etiqueta (Dodge, 1980, cit. en Pettit y Mize, *op. cit.*), lo cual facilita la presencia de violencia en las relaciones humanas, tanto por parte del que es etiquetado como de los que se relacionan con esa persona.

Asimismo, desde este modelo, se ha señalado que la falta de estrategias de comportamiento y dificultades en el desarrollo favorecen el uso de violencia, algo similar a lo que se establece desde la perspectiva cognoscitivo evolutiva. Para que un niño logre relacionarse con sus compañeros adecuadamente, el conocimiento de reglas y principios generales de la interacción, de estrategias de socialización, entendimiento del impacto de sus acciones sobre los demás, son necesarios; los niños más adaptados y aceptados poseen mejores estrategias de interacción, mientras que los considerados impopulares, violentos y mal ajustados, podrían tener un número limitado de estrategias de comportamiento para resolver sus problemas sociales. Así, estos niños utilizan una limitada gama de comportamientos en los conflictos con otros niños (Reyna, et al., *op. cit.*). En inicio se pensó que la agresión y lo prosocial eran extremos de un continuo, y si un niño a edad temprana aprendía uno de estos modos de actuación tendía a no aprender el otro (Eron y Huesmann, 1984); sin embargo, aunque esta idea puede parecer lógica, se ha rechazado debido a hallazgos que indican la posibilidad de

contar con ambas estrategias y utilizarlas de acuerdo a la situación (Lease, *et al.*, *op. cit.*). Aunque el aprender una estrategia no implica la ausencia de otras, si se ha constatado que altos niveles de agresión están asociados con una falta de habilidades para resolver problemas sociales y con una gran cantidad de creencias respaldándola, como ya hemos visto.

Finalmente, el desarrollo en las habilidades de procesamiento de información y en el conocimiento social son elementos que han sido analizados para saber si existen diferencias en éstos cuando la violencia se hace presente. En un desarrollo común, se espera que la capacidad de atención, la velocidad de procesamiento, la eficiencia de codificación, habilidades de búsqueda heurística y otros elementos básicos para el procesamiento de la información mejoren con la edad; los niños entre 7 a 10 años generan estrategias mucho más competentes y convincentes, debido en parte a su capacidad de dirigir estratégicamente su atención y poder mirar más de un solo factor, mientras que los adolescentes cuentan con mayor capacidad para entender las motivaciones y los juicios en las conductas de otros (Pettit y Mize, *op. cit.*). Debido a que resolver problemas sin el uso de la violencia requiere habilidades de procesamiento de la información más complejas los retrasos del desarrollo pueden llevar a un procesamiento de información menos eficiente, y, promover comportamientos sociales violentos. A pesar de esto, los resultados aún no son concluyentes, en ocasiones la edad no refleja mayor madurez para evaluar actos violentos, por ejemplo, niños más grandes llegan a evaluar de forma más positiva su uso, y los niños pequeños la rechazan (Reyna, *et al.*, *op. cit.*), lo cual podría hablar de cuestiones culturales en donde se permite más el uso de la violencia, más que de madurez en los procesos.

Las elaboraciones del modelo del procesamiento de la información social, permiten saber cómo los procesos cognoscitivos regulan el comportamiento violento y la forma en que se desarrolla a través de las primeras interacciones entre un individuo y su ambiente (García, 2011). Una de las ventajas de este modelo, tiene que ver con su claridad al explicar en pasos los procesos cognoscitivos y la forma en que estos se dan cuando existe violencia, además de retomar aspectos pocas veces contemplados en un mismo modelo, las expectativas, creencias, emociones y las relaciones con los demás, lo cual lo ubica dentro de los que se deban tomar en consideración para generar nuevas propuestas teóricas y descubrimientos que permitan actuar sobre los conflictos sociales.

Con respecto a la relevancia para el presente trabajo, el modelo del procesamiento social de la información permite entender la manera se establece el significado de las señales contextuales,

y la forma en que esta interpretación da lugar a una conducta, lo que sin duda permite explicar y justificar a su vez la importancia de estudiar los significados que puede tener la violencia en los adolescentes, denotando las creencias que hay a su alrededor.

2.3.6 Enfoque social

La perspectiva social centra el interés en la forma en que los fenómenos psicológicos se producen en un contexto socioeconómico, histórico y cultural particular dentro de marcos sociales, que incluyen normas, jerarquías, actitudes, creencias, afectos, emociones, valores, sistemas de comunicación y de distribución de conocimientos (Fernández, *op. cit.*).

Una de las interrogantes que este enfoque se ha dado a la tarea de entender, es de qué manera los seres humanos aprenden y dan significado a esas normas, creencias, conductas y valores que establece la sociedad donde se desempeñan, y el impacto que tienen en la vida individual y grupal; hallando respuesta en el proceso de socialización, el cual inicia a partir del nacimiento a través de expresiones que pueden ir desde el discurso hasta las acciones, con una mediación sociocultural constante, el reconocimiento de los otros y la interacción con ellos; lo que finalmente permite el aprendizaje de las normas culturales como guías de comportamiento donde se incluyen las conductas aceptables y las inaceptables (Torres, 2001). De manera que desde esta línea teórica el estudio de la violencia, abarca los aspectos antes mencionados.

Sin embargo; en el caso particular de la psicología social, las primeras aproximaciones al tema estuvieron permeadas por la visión biologicista. Fue con la colaboración de la antropología que se empezó a visibilizar la existencia de sociedades con mayores índices de violencia que otras, lo que reveló el impacto del aprendizaje y la cultura (Pastor, 2008), y dejó al descubierto que las normas sociales en algunas culturas pueden restringir o generar la violencia; aquellas sociedades que la favorecen suelen estar insertas en modelos jerárquicos que organizan el poder y el control en un esquema de dominio y sumisión, donde la injusticia, la debilidad institucional, facilidad para disponer de armas, la discriminación, el abuso, la venganza y la manipulación son comunes hacia los considerados diferentes e inferiores (Varma, *op. cit.*).

Dentro de la psicología social, al conjunto de condiciones, códigos y manifestaciones que regulan, legitiman, e incluso erigen como ritual la violencia se han denominado subculturas de la violencia, una de ellas es la cultura del honor, que se aplica con expresiones divergentes en

la familia, la escuela, o con los pares y, se basa en un conjunto de creencias y actitudes compartidas que justifican el uso de la violencia y la agresión en situaciones en que la reputación o el honor se perciben en riesgo (Arias, *op. cit.*).

La Teoría de la cultura del honor, surgió con base en observaciones de un fenómeno que se presentaba en zonas basadas en actividades pastorales o ganadería en Grecia, los Balcanes o en áreas del Lejano Oeste, donde las personas debían proteger a su ganado para evitar robos en situaciones de baja densidad poblacional y poca organización social, parece que se desarrolló un síndrome cultural del honor según el cual los hombres, principalmente, debían mostrar que una intrusión en su terreno no sería tolerada, respondiendo violentamente a cualquier amenaza a su propiedad o reputación; esto posteriormente se trasladó a otros símbolos de honor construidos socialmente. Tal es el caso de sociedades patriarcales, que resaltan la dureza en la educación, la rigidez en el cumplimiento de los roles sexuales y la competencia, en donde el honor de los hombres se deposita en la conducta de su pareja, en particular en el ámbito sexual, favoreciendo la violencia hacia las mujeres y en general. De hecho se ha observado que en dichas condiciones los asesinatos de mujeres por parte de sus parejas son frecuentes (Paez y Ubillos, 2004).

Desde estas culturas del honor, varias sociedades a través de su historia, instituciones, leyes y política social, favorecen el uso de la violencia en ciertos casos y hacia grupos específicos, tal como ocurre en países donde las leyes son más tolerantes a la posesión de armas, el maltrato hacia las mujeres, la violencia familiar, el castigo físico de niños y la pena capital cuando se consideran castigos ante hechos que han ofendido los principios de la sociedad. Asimismo, penalizaciones mayores están relacionadas con los crímenes que atentan contra el honor, en especial el sexual, situación que ha minimizado el asesinar si el objetivo es lavar el honor de la familia, por ejemplo. Esta cultura del honor se mantiene y perpetúa mediante procesos psicológicos que conservan la tradición y ofrecen resistencia al cambio (Arias, *op. cit.*).

Esta teoría ha aportado elementos para explicar la violencia que se genera no sólo en las relaciones persona a persona, sino también a nivel grupal a partir de la defensa del honor, como ocurre en algunas bandas juveniles que otorgan gran valor a una concepción del yo fuerte, duro y agresivo, y a la posesión de habilidades de lucha, valentía y riesgo, validando actuaciones con violencia física y comportamiento delictivo (López, *op. cit.*).

Además de la cultura del honor, la psicología social ha aportado hallazgos y teorías que dan mayor luz al entendimiento de la violencia que presente en las relaciones y grupos humanos. Fenómenos cognitivos y emocionales particulares ayudan a responder el por qué el comportamiento violento llega a ser mayor cuando una persona se encuentra en colectivo que cuando está sola (Le Bon y Gabriel Taude, 1871, cit. en Pastor, 2008); uno de ellos consiste en la desindividuación; es decir, se resta o invalida la individualidad a partir de que los sujetos perciben que la responsabilidad de sus actos se dispersa entre todos los miembros, lo que da lugar al recrudecimiento de la agresión, más aún cuando se sabe que no habrán castigos y reinará el anonimato (Páez y Ubillos, *op. cit.*). Lo anterior también posibilita comprender lo que ocurre cuando un grupo observa actos de violencia hacia alguien, o simplemente que ese alguien requiere apoyo, entre más personas contemplan la situación de emergencia menos obligadas se sentirán cada una de ellas a ayudar, lo cual a su vez se vincula a respuestas de imitación e influencia social, al mirar que alguno de los presentes apoye o no (Latané y Darley, cit. en Ovejero, 2010); para el caso de la violencia en la escuela esta explicación da cuenta de lo que ocurre cuando una persona es atacada dentro de su grupo y los demás no hacen algo por ayudarla, y ha inspirado para insistir en la importancia de que los testigos actúen en apoyo a la víctima para generar un efecto inverso a la desindividuación.

Otro mecanismo que facilita la violencia entre grupos, fue descrito a través de la Teoría de la Identidad Social elaborada por Tajfel y Turner (1986, cit. Worchel, et al., *op. cit.*), la cual sostiene que los individuos buscan constantemente una evaluación positiva, tanto de su identidad personal como social a lo que se le conoce como sesgo de autoservicio (Myers, *op. cit.*). Para lograrlo las personas generan categorías, ubicándose a sí mismas dentro de grupos excluyentes, endogrupos, cimentando su identidad en la pertenencia a ese grupo y delimitándolo de los grupos ajenos, exogrupos. Con base al sentimiento de pertenencia y al sesgo de autoservicio, los grupos se comparan y evalúan en relación con los otros, favoreciendo al propio a través de creencias de superioridad y demeritando a los ajenos, lo que gesta condiciones para el prejuicio, la competencia, desconfianza, descalificación ideológica, discriminación, y justificación del comportamiento violento. Se castiga la asociación con sujetos de otros grupos y se aplaude su marginación, enseñando a los miembros más jóvenes la exclusión del contrario (Ibáñez, *op. cit.*).

La violencia para esta teoría se puede explicar tomando como base los conflictos intergrupales debidos a las desigualdades entre ellos, a los procesos de categorización y comparación social, y a las normas sociales que regulan las relaciones dentro del grupo y entre grupos.

Cuando el endogrupo percibe amenaza y vulnerabilidad ante la presencia de exogrupos, se exacerbaban las creencias de superioridad del grupo de pertenencia (Morales y Navas, 2004, cit. en Arias, op. cit.) y las que devalúan a los externos, así como la despersonalización de sus miembros, se atribuyen rasgos, actitudes e intenciones indeseables o inhumanas, de tal manera que se despliega un proceso más que justifica la violencia hacia los otros, la deshumanización.

Al que es diferente, al que esta fuera del grupo se le niega la posibilidad de sentir, y poseer características humanas, inteligencia, razonamiento, sentimientos de amor, esperanza, comunicación, etc., se crea un distanciamiento psicológico y moral que legitima y justifica la violencia hacia ellos, quitando cualquier consideración ética, ya que al ser vistos como inhumanos, en una condición inferior, amenazantes y con una ideología aberrante, se crea la imagen del enemigo y la necesidad de proteger al grupo. En pocas palabras, en la deshumanización se despersonaliza al otro, se le quita su lugar en tanto persona, sus valores quedan desdibujados por lo que otros defienden, por sus convicciones y visión del mundo, pasan a segundo plano (Blanco, Díaz y Schweiger, 2007).

El caso extremo donde se expresa la deshumanización es en la guerra, a la que le anteceden niveles graduales de deslegitimación, deshumanización y discriminación. La lejanía física y psicológica hace que sea más fácil lastimar a la víctima, por lo que no es fortuito que los sistemas de destrucción masiva tengan en común una barrera, física, social o psicológica con la víctima. Por ejemplo, se ha encontrado que los soldados disparan al enemigo con mayor facilidad cuando lo hacen a distancia que cuando están cerca (Bandura, 1999, cit. en Blanco, Díaz y Schweiger, *op. cit.*).

Todas las ideas creadas alrededor de la deshumanización y conformación de la imagen del enemigo se plasman en la ideología, creencias, valores, convicciones, que al ser consideradas verdades finalmente se convierten en normas, leyes y pautas de relación interpersonal e intergrupala comandadas por una autoridad legítimamente consolidada dentro del grupo, la cual adquiere el poder y derecho de dar órdenes, así como depositar en sus miembros la responsabilidad de obedecer. Cuando en los grupos humanos se hace marcada la diferencia con los exogrupos y existen conflictos, las normas son obedecidas de forma acrítica, se apela a los restringidos márgenes de elección y se deposita la responsabilidad en la autoridad, activándose el cumplimiento de los roles y el deber, e impulsando a las personas a cometer hechos violentos basados en la obediencia y en la pertenencia a un grupo (Ovejero, *op. cit.*).

Desde la lógica de la dominación, la autoridad es una modalidad de poder e influencia social que suele concretarse a través de la sumisión y la obediencia. En particular la sumisión, que consiste en abdicar, delegar, dejar en suspenso creencias y valores, suele regularse por la presión, el deber, la disciplina, las exigencias del rol, el miedo al aislamiento, al vacío, a la soledad, etc. (Asch, 1962, cit. en Blanco, Díaz y Schweiger, *op. cit.*). No sólo se habla de una autoridad elegida formalmente, sino también de aquellas autoridades que lideran al grupo en un momento particular y que se identifican por poseer recursos vinculados culturalmente a un mayor estatus.

Los mecanismos de la obediencia y asunción de roles quedaron demostrados en los experimentos del psicólogo social Stanley Milgram (1963, cit. en Worchel, *et al.*, *op. cit.*), realizados en la Universidad de Yale, en los que se les decía a los sujetos que participarían en una investigación sobre el proceso de aprendizaje y la eficacia de los castigos. Haciendo que los participantes creyeran que era al azar, fungían el rol de maestros, y otro, que en realidad era un actor colaborador en la investigación, el de aprendiz, los primeros debían aplicar una descarga eléctrica progresivamente mayor entre más errores presentara el aprendiz, era una situación ficticia pero los sujetos no lo sabían. Milgram observó que ante las reacciones de dolor del aprendiz algunos individuos se mostraban contrariados, y sin embargo continuaban cuando la figura de autoridad, el experimentador, lo indicaba y aseguraba que él se haría responsable de los actos, de hecho el 65% de los participantes llegó a aplicar el voltaje máximo antes de renunciar. La situación tenía una lógica del poder y sumisión, en la que los sujetos se sentían libres de responsabilidad en primera porque la autoridad legítima les había concedido una justificación a sus acciones y después porque se distanciaban de la víctima al no darle las descargas directamente. Existen varios ejemplos de esto en hechos sociales, tal es el caso de millones de crímenes cometidos en nombre de la obediencia y el cumplimiento del “deber”.

Los hallazgos de dichos experimentos y en general la violencia también pueden analizarse a partir de la Teoría de roles. Los roles sociales se refieren al conjunto de funciones, normas, comportamientos y derechos definidos social y culturalmente para una persona o grupo, van unidos a posiciones y estatus, a partir de los cuales se crean expectativas, dentro de una jerarquía donde unos asumen mayor poder que otros, por ejemplo, en la relación alumno profesor ciertas culturas esperan que el rol del primero sea el de someterse ante reglas implícitas como la obligatoriedad, la obediencia, evaluaciones, etc., es decir; someterse al poder que ostenta el profesor. El incumplimiento de los roles esperados genera varias repercusiones para las personas, no ser considerados parte del grupo o ser etiquetados

negativamente como inadaptadas, conflictivas, agresivas, etc. (Melero, *óp. cit.*), sobre todo en caso de que el individuo con menor poder no cumpla con lo esperado, es decir; los efectos del conflicto de no llevar a cabo el rol asignado pueden ser mayores o menores dependiendo del estatus de la persona. Lo anterior parece indicar que se identifican las violencias de algunos y no de otros, siendo dicha distribución diferencial del poder origen de inequidad en las consecuencias y atribuciones de la violencia, que incluso puede invisibilizarse cuando se realiza desde la estructura social más alta, o ser parte del propio rol a desempeñar. De manera que en este esquema, la violencia podría ser usada como una forma de control social.

Y es desde el control social e institucional donde se ubica otro aspecto implícito en situaciones de violencia, especialmente en aquellas cometidas a gran escala con una planeación de por medio: la burocracia, un atributo de los grupos, instituciones, organizaciones, etc., que incita a considerar la sociedad como un objeto a administrar, una colección de distintos problemas a resolver, controlar y dominar, a través de dividir las acciones entre varios integrantes con diferentes estatus, para lograr un objetivo particular, lo cual favorece la violencia, por lo que ya se mencionaba en la desindividuación, y siembra en los sujetos el pensamiento de “yo sólo sigo órdenes” (Blanco, Díaz y Schweiger, *op. cit.*). La burocracia es socorrida por los sistemas interesados en imponer una lógica de dominación, en guerras y matanzas planeadas, como el holocausto, y en la violencia institucional; empero, es importante saber que facilita la violencia mas no es una causa. En los experimentos de Milgram, se aplica una sencilla estructura burocrática en la que cada individuo tiene una tarea a realizar, pero es finalmente sólo una persona quien asume la responsabilidad.

Los elementos que hemos revisado en este apartado, también se encontraron en el experimento desarrollado por Philip Zimbardo y colaboradores (cits. en Worchel, *et al.*, *op. cit.*), realizado en las instalaciones de la universidad de Stanford con 24 jóvenes universitarios, diagnosticados física y psicológicamente sanos, sin antecedentes de consumo de drogas, violencia ni actividades criminales, los cuales se dividieron al azar en 2 grupos los carceleros y prisioneros, estos últimos fueron aprendidos en sus casas y caracterizados a partir de la vestimenta y la simulación de los procesos burocráticos que implica una prisión, de igual forma a los carceleros se les dio su uniforme y la consigna de mantener la ley y el orden resolviendo los problemas que podían surgir. La investigación se contempló para 2 semanas, sin embargo; en la primera tuvo que suspenderse debido a la violencia y el abuso de poder que se desplegaron del grupo de carceleros hacia los prisioneros, quienes vivieron efectos psicológicos negativos.

Lo que se suscitó muestra el poder de la situación y del cumplimiento de roles definidos por jerarquías, normas y valores en una dinámica de poder-sumisión. Las personas consideradas “normales” vivieron una transformación a partir de la despersonalización del otro y de la fuerza del anonimato al amparo de una institución, asimismo se hizo presente la desindividuación, en la que depositaron la responsabilidad de sus actos en los encargados del experimento y de la prisión simulada, quienes también modificaron su conducta hacia el juego de rol que tenían asignado. Desde el inicio los carceleros asumieron una posición de dominio y poder, en tanto el grupo de presos al verse privados de su libertad y del respeto hacia su persona, presentaron síntomas de depresión, pasividad e “indefensión aprendida (Ovejero, *op. cit.*).

A pesar de las críticas relacionadas con la ética y la investigación, los experimentos de Milgram y Zimbardo permitieron explorar situaciones que dan cuenta de la forma en que influye el contexto en las personas para dar lugar a situaciones violentas que pueden ir desde riñas hasta guerras o hechos de terrorismo.

Destaca, también el seguimiento de las normas sociales, a partir de las que, como ya se mencionó, se justifica la violencia, pudiendo ser implícitas, como la que permite la disciplina a través de la dominación observada en el experimento de Zimbardo. Si partimos de la construcción sociocultural de la violencia, enmarcada en las normas que guían el comportamiento, es crucial el análisis de la percepción de la situación, su valoración y los significados que se le atribuyen a partir de éstas, ya que de ello dependerá si un hecho o acción se juzga como violento o merecedor de una respuesta violenta. Ante esto es importante considerar los significados elaborados alrededor de las acciones humanas y la violencia, entre ellos está el de legalidad, inocencia, intencionalidad, venganza y justicia (Pastor, *op. cit.*).

En especial el concepto de justicia es tomado en cuenta al justificar la violencia como castigo o reparación del daño ante violaciones al orden social y a la legalidad, cambiando el nombre de violencia por defensa, restauración de la justicia, heroicidad, etc. De hecho la necesidad de justicia y percepción de injusticia, parecen ser el trasfondo de enfrentamientos a nivel social, nacionalismos exacerbados, los enfrentamientos entre militantes de partidos políticos opuestos, la lucha revolucionaria de clases, que pueden incluso propiciar la guerra, la guerrilla y el terrorismo organizado. En la vida cotidiana, esto se traduce en conductas de venganza, como respuesta a calumnias, denigraciones, desplantes, desprecios, ridiculizaciones, insultos, deterioro de los bienes (Pastor, *op. cit.*). Basta con que la persona o el grupo perciban

injusticias, para buscar la restauración de la equidad por medio de la violencia, aún en los casos en que dichas injusticias no afecten directamente al agresor.

En psicología Social una línea de investigación estudia cómo se percibe subjetivamente la justicia compensatoria y distributiva ha encontrado que el significado atribuido a un mismo tipo de conducta agresiva cambia por completo en cada caso, la naturaleza del acto cometido y la valoración ética que se otorga, por ejemplo el asesinato que comete un individuo al robarle a otro se evalúa diferente que en el caso de que el asesinato se cometa en defensa propia (Zimbardo 2008, cit. en Ovejero, *op. cit.*).

Lo anterior exige mirar a la violencia dentro de la situación en la que se presenta y analizar su componente cognitivo en el que la construcción de significados y la aplicación de normas socialmente construidas darán un tinte distinto a los hechos relacionados en cada cultura.

Los mecanismos enunciados hasta aquí se han enfocado a las relaciones interpersonales e intergrupales, pero también existe otra orientación teórica en psicología social que propone contextualizar la violencia en un marco más global, a través de estudio de las estructuras sociales y de la forma en que se dan las relaciones humanas dentro de ellas (Castorina y Kaplan, *op. cit.*). Esta otra forma de abordar la violencia se centra en el contexto socio histórico no en lo individual, e implican profundizar en aspectos culturales, para estudiar la disposición al comportamiento violento, teniendo en cuenta los modelos sociales, normas que regulan las interacciones cotidianas, los mecanismos de violencia institucional, fuerzas del estado, control social, sistema de valores y creencias compartidos entre los miembros de un grupo social. Incluso algunos planteamientos observan la imposibilidad de hacer un estudio neutro, y hablan de la necesidad de que se explicita la posición ideológica que orienta el enfoque y análisis de la violencia (Ibáñez, *op. cit.*).

Asimismo, subrayan la importancia de estudiar y visibilizar las relaciones de poder que se establece entre quienes crean la normativa para juzgar, quienes juzgan y quienes son juzgados, las cuales se reflejan en las leyes elaboradas desde estratos de la sociedad que criminalizan un tipo de comportamiento más frecuente en personas que tienen poco poder (Ibáñez, *op. cit.*). Una de las aportaciones destacadas de esta corriente es mirar a la violencia como parte de la resistencia ante estructuras desiguales y opresivas, que a veces llega a ser la única para incidir en el orden establecido y promover un cambio social.

Desde esta visión, James Tedeschi (cit. en, Pastor, *op. cit.*) destacó el papel de las relaciones de poder dentro de estructuras jerárquicas en la comprensión de la violencia, la cual consideró no podían ser sólo el resultado de la frustración como llegó a pensarse, sino que es parte del proceso psicosocial que se gesta bajo el criterio defensivo ante el abuso, la inequidad en la distribución de recursos y la sensación de injusticia, debido a que quienes ostentan mayor poder manipulan las interacciones y recursos a su provecho. Este autor insiste en dejar de lado la percepción negativa de la violencia y retomar la interacción que se da entre las personas desde el ejercicio del poder. En este sentido las instituciones son en gran medida encargadas de legitimar la violencia, lo cual pocas veces es visibilizado. La propuesta es trabajar desde aquellas estructuras que jerarquizan y limitan los derechos de unos anteponiendo los de los otros (Ovejero, *op. cit.*).

Sin intención de agotar todas las posibles explicaciones dentro de la perspectiva social, este apartado ha tenido por objetivo develar la importancia del contexto sociocultural en el estudio de la violencia; las normas, valores, estructuras que dan un significado particular al concepto y construyen las relaciones interpersonales e intergrupales. Reconocer que no sólo se trata del individuo violento o de lo patológico, hace visibles otras posibilidades de investigación e intervención, abordando elementos como la inequidad entre grupos, el establecimiento de jerarquías, la violencia institucional, las relaciones de poder, la dinámica de grupos a partir de normas y valores, entre otros.

Los hallazgos dentro de la psicología social pueden tener varias lecturas, desde aquellas que hablan de un determinismo social en el que la violencia es parte ineludible de las interacciones humanas, pero también puede ser el inicio de propuestas para generar relaciones menos determinadas por el poder y la dominación, construyendo un pensamiento en el que quepa la crítica el cuestionamiento a la autoridad y sus estrategias; así como buscar la modificación de las estructuras socioeconómicas con miras a una distribución de la riqueza más justa (Sangrador, cit. en Ovejero).

Retomando la propuesta de Zimbardo (2008, cit. en Blanco, Díaz y Schweiger, *op. cit.*), pudiera empezarse por hacer explícitos los mecanismos mentales por medio de los cuales los principios éticos desaparecen de nuestra conducta, para entonces invertir el proceso, generando en las personas un compromiso moral hacia el otro desde la empatía. Es decir que las personas sepan lo que puede pasarles dentro de un grupo, el poder que tiene la situación, y la necesidad de alerta y cuestionamiento, para realizar acciones en contra de la obediencia, la sumisión, la

desindividuación y la deshumanización. Otras posibilidades están en enseñar a los niños a ser independientes, autónomos, críticos, con estrategias de aprendizaje cooperativo y habilidades sociales, lo cual nos habla de la importancia de los espacios educativos formales e informales, dentro de los primeros la escuela, que tendría que cambiar el sistema tradicional en el que justo se gestan condiciones para la obediencia absoluta, y falta de crítica. De igual forma sería necesario crear las condiciones para que las personas satisfagan sus necesidades de pertenencia en los grupos humanos, ya que cuando esto no ocurre la violencia se hace presente, sobre todo ante el rechazo social, así que la aceptación y valoración de la diversidad tendrían que ser retomadas (Ovejero, *op. cit.*).

2.3.6.1 Estudios de género y violencia

Abrir un apartado especial sobre género, parte del reconocimiento del papel que juegan como facilitadores de violencia los sistemas sociales basados en la subordinación, a través de normas y el establecimiento de roles que tienen por objetivo favorecer la construcción del orden social dominante (Escamilla y Martínez, 2003). En este sentido, los estudios de género permiten analizar los roles asignados a hombres y a mujeres dentro de un sistema de dominio y sumisión, y se muestran como un camino necesario de transitar si se desea tener un panorama más amplio de lo que ocurre en el fenómeno de la violencia.

El género es una dimensión basada en un hecho biológico: el sexo, pero construida y ratificada socialmente, que otorga roles y responsabilidades diferenciadas a mujeres y a hombres, influyendo en el desarrollo de su cosmovisión, proyectos e identidad; y se entreteje con otros atributos y circunstancias de vida, por ejemplo la raza, nacionalidad, clase social, edad, discapacidad, etc., influyendo en las oportunidades de desarrollo personal y social de modo específico dentro de cada cultura (López, *op. cit.*) y en las relaciones entre personas del mismo género, intragénero, y entre personas de géneros distintos, intergénero.

Los estudios de género centran su interés en la desigualdad entre el estatus que se le ha asignado históricamente a cada sexo a través del género (Lamas, 1986), en un sistema patriarcal, en el que prevalece el dominio masculino, y que en sí mismo implica la institucionalización de la violencia, por ubicar a las personas consideradas femeninas en una posición inferior a lo masculino, distribuir de forma inequitativa los recursos materiales, negar o dificultar el acceso a la justicia para las mujeres, niños, niñas, personas con una orientación sexual divergente a la heterosexual, etc., permitir conductas violentas para cumplir las normas

sociales y resolver conflictos, así como limitar a las personas a ciertos roles afectando su desarrollo.

La pregunta de por qué la diferencia biológica ha sido traducida en inequidad, ha llevado a estudiar sistemas sociales dirigidos a proporcionar privilegios a ciertos grupos basándose en la subordinación de otros, en beneficio de modelos políticos, estructuras de relaciones de parentesco, de reproducción y mantenimiento de religiones o de sistemas económicos. Uno de los autores que se ha involucrado en el tema es el sociólogo Pierre Bourdieu (2005), quién ha analizado cómo se instauran las relaciones de subordinación, enfatizando que la dominación no se basa en simples mecanismos de ideología o consciencia, sino que se establece desde el cuerpo, los hábitos, el pensamiento, el lenguaje, a partir de la naturalización, que consiste utilizar elementos tangibles, como las diferencias biológicas entre hombres y mujeres, para justificar las diferencias socialmente establecidas.

Hacer pasar por naturales las diferencias sociales ha sido una herramienta exitosa para dar lugar a la dominación masculina, lo cual se puede trasladar al entendimiento de otros tipos de dominación, por ejemplo en el caso de la raza, donde diferencias biológicas existen, y los grupos sociales en tiempo y espacio se basan en ellas para generar significados que ubiquen a una raza por encima de las otras, incluso valiéndose de estudios científicos para legitimar las inequidades, haciendo alusión de cuestiones como la inteligencia, la fuerza, la capacidad sexual, etc. (Corsi, *óp. cit.*; Torres, 2001).

La naturalización hunde sus raíces en las ideas fundadoras, los mitos y las creencias aprobadas en la cultura que dictan la línea “normal y natural” dentro de las relaciones, los movimientos corporales, las ideas, estructurando explicaciones, más o menos racionales de los vínculos de dominación, por lo cual una vez instalados en la vida cotidiana, no hay necesidad de justificar el orden social. Al ser parte, dominado y dominador del mismo sistema jerárquico y asimilado como normal, las relaciones inequitativas se dan de forma esperada, de tal manera que ambos agentes cumplen con sus papeles y pocas veces los cuestionan. En este proceso, las instituciones, familia, iglesia, escuela, Estado, etc., fungen como mediadoras, dando a conocer los modelos aceptados para las mujeres y para los hombres.

Pero, cómo es que se llega a privilegiar un tipo de rol sobre otro, esta es una pregunta que ha llevado a analizar cómo se otorga y mantiene la legitimidad de una forma particular de masculinidad. Conell R. (2003), retoma la definición propuesta por Antonio Gramsci de

hegemonía, para estudiar la masculinidad hegemónica, es decir, aquella que se acepta cómo la forma adecuada de ser hombre para una sociedad en un tiempo específico, e indica que existen por lo menos 3 elementos necesarios para edificarla: dominación, subordinación y complicidad.

La dominación y subordinación es binomio fundador de la masculinidad hegemónica, ya que permite mantener prerrogativas para un grupo exclusivo, en tanto los dominados aspiran a ella y la consideran el camino a seguir; sin embargo, aunque en un sistema patriarcal los hombres poseen recursos que les permiten ubicarse en una posición superior a las mujeres, no todos ellos estarán incluidos en el grupo hegemónico, algunos incluso serán marginados totalmente por cuestiones de raza, religión, preferencia sexual, posición socioeconómica, en un contexto donde los sistemas de producción y económicos son clave importante para entender la desigualdad.

El tercer factor que da fuerza a la masculinidad hegemónica es la complicidad, camaradería o solidaridad entre el grupo de hombres, aunque sean de los más excluidos si cumplen con la complicidad, tendrán asegurado un nivel mayor al que se le asigna a lo femenino.

El establecimiento de la hegemonía, como una estructura de desigualdad a gran escala, que incluye el despojo masivo de recursos sociales, no puede darse sin violencia (Connell, 1985, cit. en Connell, *op. cit.*), la cual es al mismo tiempo una medida de su imperfección, puesto que si la posición de poderío estuviera fuertemente legitimada no sería necesaria. La proporción de violencia contemporánea parece señalar tendencias hacia la crisis y miedo de ver perdidos los privilegios, debido a que las relaciones sociales se transforman constantemente, la hegemonía masculina ha variado al paso del tiempo y se encuentra en diferentes replanteamientos en aras de mantener o defender el patriarcado, con nuevos grupos que cuestionan las viejas soluciones y construyen una nueva hegemonía.

Finalmente, la principal característica de la hegemonía es el éxito de su reclamo a la autoridad, el que dominados y dominadores la reconozcan y la procuren, premisa similar en los 2 autores revisados. Bourdieu (2005) desde la naturalización y Connell (2003) desde la hegemonía, nos permiten observar aquellos factores que instituyen la posición de los dominadores, para que sean los que permanezcan en el ideal de una sociedad, le reditúen privilegios a quienes la poseen y justifiquen las carencias, la posición de subordinación y la violencia; construyendo de esta forma el modelo de hombre, raza, belleza, ideología, entre otros.

Considerar los estudios de género, pueden proporcionar el entendimiento de un fenómeno constante como lo es la violencia hacia las mujeres, pero también, ser un modelo explicativo de los mecanismos por los cuales se establecen relaciones de dominación y subordinación, que se basan en la violencia y la producen, a través de naturalizar las diferencias sociales, y validar la inequidad y desigualdad, ya sea por características de la raza, posición social, estructura física, ideología, lo que nos llevaría a explicar gran parte de las violencias generadas en diferentes espacios, en particular y para fines de esta investigación el escolar, puesto que no es casualidad que por las mencionadas características se presenten las violencias cotidianas en la escuela. Si en verdad se desea comprender aquella violencia que nos escandaliza como los asesinatos, guerras, terrorismo, narcotráfico, sería necesario desnaturalizar aquellas construcciones sociales que ratifican la violencia en el día a día y que son aceptadas por toda una sociedad, entendiendo las creencias que las respaldan y los significados que las conforman.

Capítulo 3 Violencia en la escuela

3.1 Adolescencia y violencia

Las palabras violencia y juventud se presentan relacionadas con mayor frecuencia. Adolescentes homicidas, narcotraficantes, acosadores, criminales, son algunos de los calificativos recurrentes en espacios de investigación y en medios de comunicación, dentro de un contexto en el que el uso de armas, drogas y alcohol son constantes, y es que la participación de jóvenes en actos violentos parece ir en aumento siendo cada vez a edades más tempranas.

En el panorama mundial la adolescencia y los primeros años de adultez se reconocen como períodos en que la violencia se expresa con intensidad, sin embargo; las manifestaciones de este fenómeno son divergentes en esta etapa, gran parte de los actos cometidos por los adolescentes suelen durar periodos cortos, y se reconoce como “delincuencia circunscrita a la adolescencia”, que parece estar motivada por la búsqueda de emociones estimulantes y objetivos utilitarios, aunque también están aquellos grupos que reinciden en actos violentos desde la adolescencia hasta la edad adulta, quienes se caracterizan porque desde la infancia las acciones violentas son más graves (OPS, *op. cit.*).

En nuestro país los jóvenes de 10 a 29 años representan aproximadamente un tercio de la población, en la cual la tasa de homicidio juvenil se ha incrementado desde 7.8 en 2007 a 25.5 en 2010, siendo los jóvenes responsables de la mitad de los delitos en el último período. En todos los casos la actuación en grupo ha resultado ser de las más violenta y común (Banco Mundial, 2012).

Esta situación ha generado que se apele a los estereotipos históricamente construidos (Ver el apartado 2.1) y se creen nuevos acerca de la juventud a partir del miedo y la desconfianza hacia este grupo, sobre todo de aquellos que no se ajustan a las normas sociales. Destacan las opiniones que miran el origen de la violencia en fallas de las jóvenes generaciones desprovistas, dicen, de valores, sin detenerse a considerar el ambiente que los adultos están y han construido para ellos. El problema es que al mirar la violencia como un hecho intrínseco a la juventud, se borran los demás actores y causas, y se espera que el cambio venga de represalias o acciones desde la vigilancia y el control dirigidas a este grupo, incluso llegando a crear una profecía social autocumplida, sin ver que son los niños y jóvenes los más vulnerables ante la presencia de

diversas modalidades de violencias que permean la sociedad en la que viven y de las que por supuesto también toman parte (Navarro, 2004).

Por su parte, los adultos tienen formas diversas de estar implicados en la violencia de los adolescentes. Por un lado, pueden tener una participación activa en la ejecución de los actos, como ocurre en varios casos de matanzas y crímenes realizados por adolescentes los adultos con frecuencia se encuentran relacionados, facilitando la obtención de armas y actitudes violentas. Asimismo, los adultos contribuyen en la violencia juvenil indirectamente al mostrarse apáticos o indiferentes sin actitudes de protección. Y es que en ocasiones la adolescencia parece ser el inicio de un período inaccesible a los adultos, creando distancias que niegan la posibilidad de apoyar a los adolescentes en aprender e identificar, reconocer y gestionar sus sentimientos y acciones. Reforzando dicha distancia, actualmente, se presenta la idea de que ante los grandes cambios tecnológicos y sociales, adolescentes y niños son más adelantados, sin tomar en cuenta que el manejar con facilidad la comunicación globalizada no implica que puedan prescindir del sostén emocional (Peyrú, 2003).

Reconocer a los jóvenes como un grupo que realiza gran parte de los actos de violencia, pero que también en esa medida los recibe, es un paso imprescindible para abordar la violencia juvenil (Torres, 2001). En México, el grupo más afectado por la violencia, está constituido por personas de entre 15 y 25 años; sin embargo, cada vez se involucran más los de 12 y 15 años, en donde los adolescentes son los principales actores en cuanto a agentes de la violencia y en cuanto a víctimas de ella (Banco Mundial, op. cit.).

En la cara de la moneda donde los jóvenes reciben violencia se encuentran diferentes acciones propinadas por distintos actores. Aunque parece imposible conocer la verdadera magnitud de la violencia contra los adolescentes, puesto que la mayoría de estos hechos ocurren en secreto y no se denuncian (OPS, op. cit.), cada vez más estudios tratan de tener nuevos métodos de medición que permitan contar con un panorama más certero.

Un ámbito en el que la violencia afecta a los adolescentes es el familiar, en el que desde niños suelen vivir o presenciar agresiones; en un estudio realizado por el Instituto Mexicano de la Juventud (IMJUVE, 2008), el 21.3% de los jóvenes respondió que en su casa había insultos, de los cuales mayoritariamente eran entre los padres, 44.3%, o del padre a la madre 42.6%, y 9% afirmó que había golpes, el 79.2% de los encuestados afirmó haber recibido insultos por parte de su padre o madre.

También en las relaciones de noviazgo, que empiezan a ser constantes en la adolescencia, se ha encontrado que jóvenes mexicanos viven violencia, el 15% de los encuestados ha experimentado al menos un incidente de violencia física en su relación de pareja, siendo mujeres el 61.4% de las víctimas. Un 76% respondió que ha vivido violencia psicológica, en tanto 16.5% de las jóvenes señaló haber sufrido un evento de violencia sexual por parte de su pareja (*Ibid.*). Mundialmente, las investigaciones indican que es más común el maltrato hacia las mujeres por parte de sus parejas, siendo una causa de mayor riesgo de suicidio e intentos de suicidio en este grupo (OPS, op. cit.).

Dentro del área gubernamental se ha encontrado que cuando los niveles de impunidad aumentan, lo mismo ocurre con la violencia juvenil. De igual forma la insatisfacción con la policía, el sistema judicial y las cárceles incrementa el empleo de modalidades no oficiales de justicia. En Rio de Janeiro se encontró que la policía figuraba entre los principales perpetradores de violencia contra los jóvenes, principalmente hacia hombres de las clases socioeconómicas más bajas, a partir de violencia física, abuso sexual, violación y cohecho (Souza, 1999, cit. en Banco Mundial, 2012).

La calidad de las condiciones de buen gobierno en un país, en cuanto al marco legal y las políticas que ofrecen protección social, es un factor determinante en contra de la violencia, en particular, el grado en que una sociedad hace cumplir las leyes existentes sobre la violencia al detener y encausar a los delincuentes. Ante esto, ha surgido el concepto de capital social, a partir del cual se pretende medir la integración de las comunidades, la aceptación de las reglas, normas, obligaciones, reciprocidad y confianza que existen en las relaciones y las instituciones sociales, observando que los jóvenes que viven en lugares que carecen de capital social tienden a mostrar un rendimiento escolar deficiente y son mayores las probabilidades de que abandonen por completo la escuela e involucren en actos de violencia (OPS, op. cit.).

Quizá la expresión más fuerte del fracaso de política social para los gobiernos sea el aumento en la cantidad de homicidios y agresiones no mortales que involucran a jóvenes incrementando las cifras mundiales de muertes prematuras, lesiones y discapacidad. En el caso de nuestro país, se calcula que el 38.2% de las víctimas de homicidios de 2000 a 2010 han sido jóvenes, y en el 50% de los casos se utilizaron armas de fuego. El drástico aumento de homicidios en México se relaciona con los delitos cometidos por organizaciones narcotraficantes, quienes en 2006 fueron responsables por 31.9% de todos los homicidios intencionales en el país, mientras que

en 2010 pasaron a serlo de 63.4%. Siendo joven uno de cada cuatro mexicanos ejecutados en el marco de la “guerra contra el narcotráfico” (Banco Mundial, 2012).

Las influencias culturales que traspasan las fronteras de los países también han estado vinculadas con el aumento de la violencia juvenil. En una encuesta de pandillas juveniles en América Latina y el Caribe, se ha mostrado que en ciudades del norte y el sudoeste de México, donde es más alta la inmigración desde los Estados Unidos, han surgido bandas violentas que siguen el modelo de las pandillas de Los Ángeles (Rodgers, cit. en OPS, op. cit.).

Además de la condición etaria se suma a la violencia hacia los adolescentes el género como factor que incrementa y diferencia la discriminación y la exclusión hacia hombres y mujeres vulnerando sus derechos. En las mujeres la ablación o mutilación genital femenina, el matrimonio prematuro, la violencia sexual y el servicio doméstico en condiciones de servidumbre, son algunas de las múltiples formas de violencia que viven las adolescentes de 15 a 19 años. Por su parte los hombres jóvenes, siguen siendo reclutados por la fuerza para combatir en conflictos armados, obligados a realizar los trabajos más exigentes desde el punto de vista físico, y son el grupo que encabeza las estadísticas de homicidios juveniles (UNICEF, 2011).

Otra forma de violencia que viven los jóvenes es la autodirigida, dentro de la cual la expresión máxima es el suicidio, que regularmente era más frecuente entre poblaciones mayores de 30 años en adelante, empero; cada vez se hace más común entre personas de entre 15 a 35 años de edad, siendo en 2008, una de las tres causas principales de mortalidad este grupo. Aunque este tipo de violencia, como su nombre lo indica es cometida por el propio individuo encierra muchas formas de violencia social. En adolescentes de 16 años de edad el intento de suicidio y suicidio se relaciona con dificultades en la relación con los padres, problemas con amigos, aislamiento social o falta de sentido de pertenencia, trastornos mentales no tratados y desesperanza hacia el futuro ante la falta de empleos y de condiciones que aseguren un mejor calidad de vida para la persona y su familia (Emilia Lucio, cit. en Olivares, 2013), los jóvenes se sienten poco esperanzados como ciudadanos por parte del Estado que no les garantiza un futuro con los servicios básicos ni la supervivencia (Osorio, op. cit.). En consonancia con lo que ocurre en otros países el suicidio en México constituye la tercera causa de muerte entre los adolescentes de 15 a 19 años.

Todos los datos citados, nos indican los diferentes matices de la violencia juvenil, en tanto perpetradores y sujetos de ella, lo cual ha quedado plasmado en la definición actual que se hace de violencia juvenil:

Involucramiento de jóvenes (entre 10 a 29 años), como víctimas o agresores, en el uso intencional de la fuerza física o el poder, como amenaza o acción efectiva, contra sí mismo, contra otra persona o en contra de un grupo o comunidad, ya sea que produzca o tenga una alta probabilidad de producir una lesión (daño), la muerte, daño psicológico, mal desarrollo o la privación de la(s) persona(s) agredida(s) (Banco Mundial, op. cit.).

Con lo que se ha revisado en este espacio, no se pretende ubicar a unos actores del lado de los culpables y a los otros en el de las víctimas, sino reflexionar sobre un contexto de violencia con responsabilidades compartidas, es decir; es indispensable dejar de considerar que las conductas violentas perpetradas por adolescentes son actos aislados, correspondientes a patologías, o fenómenos que expresan “crisis” correspondientes a la edad; para dar lugar a una visión más clara de la violencia juvenil, en la que se facilite la construcción conjunta de nuevas formas de relaciones desde el respeto y la justicia social.

Queda claro que el enfoque desde el que se culpa a los jóvenes de la violencia, sólo ha fomentado gran temor, produciendo más armas, cárceles, reformatorios, sistemas de defensa represivos que no parecen lograr frenar la violencia ni mucho menos enseñar a resolver de otras formas los conflictos cotidianos, la “solución” contradictoria que se ha dado ha sido: más violencia para terminar con ella (Peyrú, op. cit.).

Hay que ir contra la violencia no hacerla más fuerte, y eso parece estar requiriendo de cambiar de perspectiva y de acciones, empezando por ampliar la participación y el cumplimiento de las obligaciones de varios actores de la sociedad en el tema, aumentar la participación de los jóvenes en las decisiones acerca de las políticas y la vida social en general, así como generar un clima de pertenencia y relaciones sólidas (Harris y Petrie, 2006).

Lo anterior es parte del marco en el que se envuelve la violencia escolar, la cual tendrá una expresión particular al conjuntarse con los aspectos que hemos revisado. Este apartado ha sido el preámbulo de un tipo de violencia juvenil que desemboca en un escenario particular, la escuela.

3. 2 Violencia escolar

Varias personas afirman que la violencia ha aumentado en los últimos tiempos, otros comparten que siempre ha existido pero ahora se habla más de ella, y muchos más comentan que lo que ha cambiado es la sofisticación de los medios por los que se lleva a cabo, al final estas opiniones denotan la existencia de polémica en cuanto al aumento o no de la violencia, y es que es complejo tener certeza de ello, en primer lugar porque la forma de definirla ha variado con el paso de los años y de acuerdo a cada grupo social, es decir; lo que antes podía entenderse como normal dentro de las relaciones interpersonales ahora puede ser parte de lo violento, en la medida en que se entiende por violencia no sólo golpes o perjuicios físicos, se ha observado que es un hecho común en las experiencias de muchas personas de distintas culturas (Velázquez, *op. cit.*), en segundo porque los instrumentos para medirla se han ido creando y han cambiado al tiempo que las definiciones, y tercero, porque lo que ahora se espera del desarrollo de los individuos y de la sociedad se ha transformado, dictando el aumento de los estudios sobre la violencia.

Al margen de la frecuencia, existen evidencias de que la violencia ha sido una constante en diferentes ámbitos, en particular en el que nos ocupa, el escolar. Se tienen datos de hechos violentos por parte de los estudiantes desde la antigua civilización en Mesopotamia, y de rebeliones y turbulencias en escuelas medievales. En un estudio de la violencia escolar en la historia de EEUU se identificaron 4 tipos de violencia: 1. Actos de rebelión, 2. acción de descarga de enojo, 3. protesta, basada en causas o creencias, y 4 violencia dirigida como un acto azaroso hacia los demás sin razón. (Beker y Rubel, 1980, cit en Midlarsky y Klain, 2005). En el siglo XVII los estudiantes de dicho país solían ir armados a la escuela, mientras que durante el siglo XVIII, se buscaba gobernar la vida de los niños, lograr su obediencia y respeto, sin importar los castigos que los profesores propinaran, con consentimiento, la mayoría de las veces, de los padres. Actualmente, la violencia racial y división de clases se hacen presentes, con estrategias violentas distintas en las que se desdibuja la cultura de grupos minoritarios y se generan sentimientos de exclusión.

En México, también cada vez se hace más visible la violencia escolar, sin embargo; al igual que en otros países del mundo, este fenómeno se ha presentado desde hace tiempo. El castigo corporal, por ejemplo, era parte normal de la forma en que se establecía la disciplina; sin embargo, poco a poco se fue recurriendo a normas interiorizadas que permitieran la

organización en la institución escolar, las cuales también llegan a incluir mecanismos violentos que tratan de ocultarse o aún no se reconocen (Furlan, 2005).

Junto con la transformación del concepto de violencia y su visibilización en el espacio educativo, fueron varios hechos los que en nuestros tiempos hicieron voltear la mirada hacia la violencia en el ámbito escolar, entre ellos los diferentes movimientos sociales en favor de los derechos humanos de las mujeres, los niños y las niñas, así como también los estudios realizados en Europa sobre el acoso escolar, destacando los de Dan Olweus, quién en 1978 definió por primera vez la violencia entre compañeros utilizando el término *bullying* para diferenciar este tipo de otras formas de violencia escolar (Olweus, 1998). Asimismo; las matanzas estudiantiles llevadas a cabo en varios países de Europa y en Estados Unidos de Norte América, hicieron visible la violencia en la escuela, aunado al manejo mediático explotado al máximo que recibieron estos hechos (Serrano, *op. cit.*).

En general, las investigaciones en este campo señalan lo importante que es abordar la violencia escolar y crear acciones para prevenirla, sancionarla y evitarla, sin embargo; ante diversas problemáticas en la escuela se ha utilizado indebidamente el término y se ha generalizado, sobre todo para el caso de *bullying* o acoso entre pares, lo cual aporta mayor dificultad para su entendimiento y abordaje, por lo que es necesario delimitar en donde inicia y donde termina la violencia escolar, diferenciarla de otras situaciones presentes en este espacio como por ejemplo la indisciplina (Furlan, *op. cit.*), pero además entender que esta forma de violencia no es la única presente en el ámbito escolar, se encuentra la violencia entre profesores, de profesores a alumnos y alumnas, de directivos hacia profesores, de padres o madres de familia hacia docentes, la misma violencia institucional, entre otras, y deberá partirse de su reconocimiento para poder actuar sobre cualquiera de ellas.

Ya en el capítulo anterior (Ver apartado 2.1) observábamos que aunque la violencia es un hecho común no es sencillo definirla, situación que evidentemente afecta la conceptualización de la violencia escolar, la cual no podríamos entender con sólo extrapolar las características de la violencia social en general al ámbito educativo, ya que en la escuela se forman vínculos y dinámicas particulares dentro de un contexto institucional (Harris y Petrie, 2006).

Poco a poco se ha ido haciendo más completa la definición de violencia escolar, comprendiendo en inicio únicamente aquella cometida dentro de las instalaciones de la escuela, hasta reconocer la violencia que se da fuera de éstas pero que es generada a partir de las

interacciones en ella, como es el caso de la violencia ejercida entre compañeros de la escuela por medio de internet (Sánchez, 2005). Aunque hay variaciones entre autores, la violencia escolar puede definirse de la siguiente forma:

Cualquier acción u omisión que un grupo o persona lleve a cabo de forma intencional para dañar la integridad física, social y/o psicológica de individuos o grupos pertenecientes a la comunidad educativa, personal administrativo, docentes, alumnos, padres de familia, entre otros, producida dentro de los espacios físicos propios de las instalaciones escolares, o en otros espacios directamente relacionados a la institución (Serrano, *op. cit.*). Esta forma de violencia también puede estar dirigida a mobiliario u objetos, sobre todo cuando los destrozos se realizan para lastimar a alguien, lo que constituye una forma de “violencia indirecta” (Álvarez, *op. cit.*).

En el panorama mundial, la violencia física y psicológica son constantes hacia niños, niñas y adolescentes por parte de compañeros, maestros y personal de las escuelas, siendo también común la intimidación y acoso sexual. En un estudio en el que participaron 27 países, principalmente europeos, se encontró que la mayoría de los niños de 13 años habían llevado a cabo actos de intimidación al menos por algún tiempo hacia un compañero (OPS, *op. cit.*).

En América Latina y el Caribe la violencia escolar también es un hecho frecuente. En el caso de la violencia que los docentes dirigen hacia los alumnos se ha constatado que aunque la violencia física ha disminuido la psicológica ha aumentado, mientras que el rechazo y la intimidación entre compañeros, e incluso también por parte de los profesores, guarda estrecha relación con la discriminación por razones étnicas y raciales. Además, cada vez más se observan casos de violencia hacia los profesores, tanto por los estudiantes como por los propios tutores o padres de familia (Eljach, 2011).

En México, a través de la Encuesta Nacional de Salud en Escolares 2008, se halló que la prevalencia de robo, agresión o violencia para estudiantes de 10 años o más fue de 7.8% durante el último año previo a la encuesta, y que el 22.0% de los estudiantes fue agredido verbal o físicamente en la escuela el mes anterior, siendo este tipo de agresiones más frecuentes en los estudiantes de secundaria en comparación con los de primaria, 25.3% vs. 19.0%, respectivamente (Shamah, *op. cit.*).

Por su parte la Comisión Nacional de Derechos Humanos (CNDH, 2011, cit. en Sánchez y Becerra, 2012) señala que “tres de cada diez estudiantes han sufrido algún tipo de violencia

escolar” y especifica también que las agresiones pueden presentarse de alumno a alumno, de maestros hacia alumnos, de estudiantes a profesores y de padres de familia a maestros y alumnos.

Las estadísticas de la violencia escolar, llaman la atención no sólo por los datos duros sino por lo que ellos representan y por las consecuencias que tienen estos hechos en los individuos y en los grupos sociales. Entre algunas de los efectos que se presentan en la vida de las personas que han sido violentadas están la depresión, baja autoestima, afectación en el desempeño académico, absentismo, deserción (Fernández, *op. cit.*), intentos de suicidio, suicidio, entre otras. Mientras que los estudiantes que muestran una conducta violenta regularmente tienen una baja motivación académica y actitudes negativas hacia la escuela, hasta que finalmente la dejan, y es dos veces más probable que cometan crímenes que los lleven a prisión, en comparación con su grupo de pares que no actúa violentamente (Sexton-Radek, 2005). Se puede concluir que la violencia impide el desarrollo del potencial humano (Flannery, *et al., op.cit.*).

Claramente el impacto de la violencia en las personas también afecta a sus comunidades y a países enteros. En México, país que ratificó la Convención sobre los derechos del niño en 1990, también se habla de la forma en que el no llevar a cabo acciones para evitar la violencia escolar deviene en la violación de los derechos fundamentales de las niñas y los niños, incluidos todos los menores de 18 años de edad, como lo es el artículo 4º, que estipula que tienen derecho a un medio ambiente adecuado para su desarrollo y bienestar (Eljach, *op. cit.*). Hablamos entonces de afectaciones en diferentes planos, que pasan por lo legal, lo psicológico e incluso lo económico, si pensamos en el costo que dejan los daños colaterales de la violencia en ese aspecto.

A partir de lo descrito, se entiende que el tema de la violencia escolar incluye muchos aspectos, y para el presente trabajo es de gran relevancia que no se circunscriba únicamente al tema del acoso escolar o bullying, puesto que ello implicaría borrar del escenario elementos importantes para dar cuenta del fenómeno global, incluso del propio *bullying*. En este capítulo, se expondrán algunas de las principales formas de violencia escolar, reconociendo que la violencia cotidiana que no se atiende ni visibiliza permite la consolidación de aquella que termina en tragedias o repercusiones intensas, y fortalece la cultura de la violencia. A continuación se analizarán la violencia institucional, la violencia en la relación profesores estudiantes y finalmente el acoso escolar.

3.2.1 Violencia institucional

Para hablar de violencia institucional desde la escuela hay que tener en cuenta a la violencia estructural, en la que desde la organización política o económica se atenta contra un grupo social, dando lugar a la injusticia, exclusión, pobreza, enfermedad o incluso la muerte de la población (Flores y Galván, op. cit.), ya que parte de ella se expresará en las instituciones y sistemas educativos (Luis, op. cit.).

Se reconoce como violencia institucional cualquier legislación, programa, procedimiento, actuación u omisión de los poderes públicos o de la acción del profesional o funcionario, que conlleve al abuso o negligencia en perjuicio de la salud y del bienestar emocional, vulnerando los derechos y atentando contra el desarrollo de las personas (Sánchez, 2005). Este tipo de violencia se manifiesta a través de la cultura institucional, que involucra las costumbres, tradiciones y rituales desde los cuales se transmiten valores, haciendo explícitas e implícitas las reglas que rigen los vínculos y las normas (Onetto, op. cit.).

Explorar el sistema educativo con miras a identificar aquellos elementos de su organización que son un germen de violencia, sería el primer paso para analizar los vínculos que se generan entre los miembros de la institución, puesto que la violencia existe en espacios donde se le permite existir, se le ignora o se potencializa, aún más cuando se parte de relaciones jerárquicas promotoras del abuso de poder como ocurre en la escuela (Fernández, op. cit.).

Si tomamos en cuenta que la institución educativa tiene como función socializar a los individuos a partir de la enseñanza de conocimientos socialmente legitimados, habría que cuestionar qué saberes se han privilegiado y cuáles han quedado fuera desde los objetivos que se buscan, así como cuáles han sido los criterios desde los que un conocimiento se considera legítimo o no, ya no sólo en lo escrito sino también en acciones se enseña y exige a los estudiantes. Las respuestas a dichos cuestionamientos pueden encerrar en sí mismas varias condiciones facilitadoras de violencia y marginación sistemática hacia aquellos que no cumplen con lo que desde lo hegemónico se considera lo adecuado.

En la concepción de Althusser (1969 cit. en Torres, 2005) la escuela se considera uno de los aparatos ideológicos del Estado, un instrumento para la reproducción de las condiciones de desigualdad existentes, y la perpetuación en el poder de la clase dominante. Bourdieu y Passeron (1996) profundizan este análisis, sosteniendo que la escuela no sólo reproduce las

diferencias sino que las legitima, imponiendo significados de una cultura hegemónica como formas de control social, a través de la violencia simbólica, más sutil, pero no menos efectiva. En este sentido, al ejercer una visión dominante dejando fuera las otras existentes, es que la estructura del sistema educativo es excluyente, no sólo de los conocimientos que no se consideran verdades, sino también de aquellos individuos que no responden a las normas y valores que se les pretende inculcar, en mucho, porque su realidad no responde a lo que aprenden en la escuela (Castorina y Kaplan, *op. cit.*).

Esta forma de violencia se ha evidenciado a través del currículum oculto, que consiste en todas las enseñanzas no inscritas dentro del currículum oficial y parte de aspectos culturales. Existe una contradicción entre los valores que se transmiten explícitamente, en este caso la no-violencia, y los que se comunican a través de los comportamientos cotidianos en la escuela, e incluye todos los procesos al margen de los discursos formales en los que se basa la organización escolar y su cultura institucional (Fernández, *op. cit.*). Desde el currículum oculto se genera y tolera la violencia entre los diferentes miembros de la comunidad escolar, compañeros, profesores, directivos, padres y madres de familia, entre otros (Díaz-Aguado, 2006), asimismo; también se construyen los significados de lo que es justo, y los procesos de culpabilización y estigmatización de las víctimas, mediante los cuales se puede justificar el trato violento (Morales, Moya, Gaviria y Cuadrado, 2007).

Lo anterior se observa en relación a aspectos étnicos y raciales, en los que la escuela reproduce prácticas violentas a través de la discriminación, desde el hecho de no incluir a las minorías dentro de los planes de estudio y el discurso, hasta evitar que participen en las actividades valoradas para la institución (Howarth, 2004). En acciones directas e indirectas se marginalizan las representaciones que se tienen con respecto a otras culturas, un ejemplo de esto, es la discriminación hacia miembros de la comunidad afro caribeña y afro americana, a las que se les imponen representaciones de la cultura dominante, dejando fuera su cultura e historia, favoreciendo situaciones de desventaja, desde la deserción de un sistema con el cual jamás se identifican hasta la reproducción social (Bourdieu y Passeron, 1996).

Mark McFadden (1995, cit. en Wright y Weekes, 2003) sostiene que la desventaja y la desigualdad están íntimamente relacionadas con el rechazo cultural en el plan de estudios y la pedagogía practicada. En el caso de estudiantes afroamericanos en Inglaterra y Estados Unidos de Norte América, llama la atención que sean los más castigados y expulsados, limitando su crecimiento en las áreas académica, personal y social (Howarth, *op. cit.*).

En América Latina y el Caribe, la discriminación por razones étnicas y raciales, también se presenta como una manifestación de violencia institucional. La discriminación, es el trasfondo de muchas conductas violentas que se expresan en la escuela, es quizá la expresión máxima de la marginación a partir de no cumplir con el modelo establecido. No es fortuito que los grupos más rechazados sean las personas con una orientación sexual distinta a la heterosexual, seguidos por inmigrantes, indígenas, analfabetos y africanos/negros (Eljach, *op. cit.*), es decir; todos aquellos que no entran dentro de la categoría hegemónica.

Considerando el binomio raza y género, las relaciones de dominación se complejizan y afectan el desempeño escolar y el proyecto académico de las personas (Wright y Weekes, *op. cit.*). La calidad de la educación suele ser menor cuando además de la raza media el género en los mecanismos de exclusión, en el caso de las mujeres negras que logran estudiar, las carreras se limitan, ya no sólo por su raza sino también por ser mujeres. En especial, la violencia de género dentro de la escuela, es una de las más claras manifestaciones de un modelo basado en el dominio y la sumisión (Díaz-Aguado, 2006).

Otra evidencia de la violencia institucional, sigue siendo la deserción de los grupos más desfavorecidos que no concluyen las etapas de la educación formal, lo que al final termina explicándose porque el individuo no quiso estudiar, no le gusto la escuela, o no era apto para ella, sin tomar en cuenta qué es lo que la institución está haciendo u omitiendo para que esto ocurra.

Sin pretender agotar este tema, es necesario tenerlo presente al estudiar las formas cotidianas de violencia, así como los significados que se forman los miembros de la comunidad educativa a través de la cultura institucional que permea las acciones y discursos escolares. Desmenuzar lo que sustenta a la violencia institucional también será una tarea en la medida en que se desee construir nuevas formas de convivencia, desde una cultura institucional en la que se contemple la diversidad y se visibilicen las relaciones de abuso e injusticia, para lo cual los objetivos de la educación y las formas de llegar a ellos deberán replantearse.

3.2.2 Violencia en la relación profesores estudiantes

Otra forma de violencia en la escuela se presenta en la relación profesores- estudiantes, y es en parte una muestra tangible de la violencia institucional, sobre todo cuando las figuras de

autoridad, en este caso los docentes abusan de la diferencia de poder con respecto a sus alumnos.

Los maestros desempeñan un papel de gran relevancia en la vida de los estudiantes por lo que implica su función como facilitadores en el proceso de aprendizaje, a través del cual también transmiten pautas de socialización, valores, actitudes y creencias en la convivencia diaria (Furlan, *op. cit.*). La calidad en la relación que establecen los alumnos con sus profesores es un elemento que puede dificultar o motivar el crecimiento académico, además de influir en el área emocional y en los vínculos que se establecen entre los compañeros de grupo (Pomery, *op. cit.*).

Lamentablemente esta relación tan relevante ha estado permeada por la violencia desde los inicios de la institución escolar, teniendo por convicción dentro de la cultura que hay que maltratar para educar, en palabras coloquiales “la letra con sangre entra”. Al amparo de estas creencias, la violencia cometida por profesores u otros trabajadores de la escuela hacia los alumnos, con o sin la aprobación de las autoridades, sigue existiendo (Eljach, *op. cit.*).

En un estudio realizado en México, se recabaron a través de historias de vida las experiencias de estudiantes desde el preescolar hasta la preparatoria, cabe destacar que no se hizo explícita la petición de retomar hechos violentos, sin embargo; surgieron en la mayoría de las narraciones, mostrando su frecuencia en la relación profesor-estudiante y la huella que deja en la memoria y en la vida de las personas. Varios de los participantes justificaban la violencia que habían recibido de los docentes, mencionando que fueron acciones necesarias para su formación, para otros el recuerdo de sus profesores se acompañaba de rencor, odio y antipatía, y para muchos más al paso del tiempo la violencia terminaba por representar una experiencia común a los años de estudiante (Velázquez, *op. cit.*).

Aunque cada vez menos, aún predomina entre la familia y la escuela el acuerdo implícito de educar a base de golpes, gritos, humillación; pocos son los padres que se quejan al saber que sus hijos han sido maltratados por su profesor, e incluso en algunos casos dan permiso a éstos para que los “eduquen” de esta forma. Lo anterior nos habla de la normalización de la violencia como proceso que aunado al silencio y la complicidad de las autoridades impide que se ventilen los casos de violencia cotidiana en la escuela (Gómez, 2005).

En América Latina, dentro de las formas de maltrato de docentes a estudiantes se encuentra el castigo físico, y el abuso sexual que si bien han disminuido lentamente siguen presentes,

mientras que el maltrato emocional se ha incrementado en los últimos años, tomando forma en humillaciones, descalificación, ridiculización y burla, principalmente. En el caso de la violación sexual no se cuenta con muchos datos, pero parece que ha disminuido, mientras que el cambio de “favores sexuales” por calificaciones se mantiene entre maestros y alumnas predominantemente, los cuales constituyen actos de violencia sexual, por el ejercicio abusivo de poder, aun cuando sean las estudiantes las que propongan la situación (Eljach, *op. cit.*).

Como ya se mencionó, la discriminación de profesores a estudiantes por su raza (Howarth, *op. cit.*) y género son formas que no se reconocen con facilidad, pero que en sí mismas son violentas. En nuestro país, en cuanto a las diferencias que hacen los profesores y profesoras ante sus alumnos y alumnas se encuentra que los hombres son más tomados en cuenta para contestar preguntas cuando se plantean al grupo y son más llamados a pasar al pizarrón, en tanto los docentes de ambos sexos, regañan de forma más dura a los hombres que a las mujeres, incluso cuando el motivo para el regaño sea exactamente el mismo. La discriminación en las escuelas se agrava más en la medida en que los propios directivos no la reconocen, y mientras no altere el orden de la institución no se toman cartas en el asunto (Atme y Ramírez, 2009).

También se encuentran los casos en que los maestros basándose en prejuicios y en lo que ellos consideran como objetivos de la educación, obtener en el alumno docilidad, obediencia, silencio, orden, limpieza, respeto, puntualidad entre otras, etiquetan a los que salen de estas conductas como “malos estudiantes”, aislándolos de los otros (Gómez, 2005). Esta forma de encasillar a las personas, puede volverse una profecía social autocumplida, es decir; la expectativa sostenida de que un individuo o un grupo actúen de forma violenta puede contribuir a que finalmente lo haga (Lázaro, 2008).

Además, los estudiantes constantemente señalados por mala conducta, reciben más regaños, castigos, humillaciones públicas, gritos y sarcasmo de sus profesores en nombre del cumplimiento de dichos objetivos, lo que los hace sentirse poco valiosos e ignorados, situación que algunos estudiantes comparan con el abuso de poder que viven en sus familias, sobre todo en la relación con su padre. Estos hallazgos hacen mirar la estructura jerárquica y violenta que atraviesa todos los espacios sociales, de la cual muchos de los alumnos con problemas de conducta y bajas calificaciones son conscientes y saben que están ubicados por debajo de los profesores pero aún más debajo de los compañeros “no conflictivos” (Pomery, *op. cit.*).

La desigualdad jerárquica, constituye la base en la que se apoya el abuso de poder que asumen los docentes cuando violentan a sus alumnos para hacer valer su autoridad y mantener el control, ante el consentimiento de la institución (Gómez, 2005). Aunado a esto, se encuentra la falta de estrategias no violentas para mantener la atención de los alumnos a través de métodos de aprendizaje significativos, estrategias de convivencia y comunicación, que ayuden al profesorado a resolver los conflictos de forma respetuosa, ya que sin estos elementos, desde una educación rígida y tradicional es mucho más fácil que se haga uso de la violencia (Eljach, *op. cit.*), pues cuando surgen conflictos entre los estudiantes o incluso entre los alumnos y el profesor, muchos de ellos no saben cómo responder y tienden a ignorarlos o a enfrentarlos con violencia.

Son varias las consecuencias que se presentan ante la violencia que despliegan los educadores en la relación con sus alumnos. En primer lugar el daño psicológico y, en su caso, físico (Velázquez, *op. cit.*), que puede provocar falta de motivación académica y finalmente deserción escolar (Flores y Galván, *op. cit.*).

La estructura jerárquica y marcadamente inequitativa desde la que surge la violencia de docentes a alumnos, también impacta en su desarrollo moral, puesto que al imponerles castigos, no escuchar sus opiniones y tratarlos como poco importantes, no se les permite que exploren y desarrollen sus capacidades en relación a su autonomía y responsabilidad (Pomery, *op. cit.*).

Otro efecto preocupante, es que el establecimiento de relaciones jerárquicas en las que figuras abusan de su posición, lleva a que los estudiantes se relacionen con su grupo de pares desde ese mismo esquema de dominio sumisión, haciendo uso de la violencia para resolver conflictos, entendiendo que si sus profesores lo hacen sin mayores consecuencias es posible que ellos lo hagan (Gómez, 2005). De esta forma se establece un círculo de violencia, en el que es probable que el individuo o grupo violentado por el profesor reciba aún más violencia de sus compañeros (Flores y Galván, *op. cit.*), e incluso el mismo maestro llegue a ser objeto de conductas rebeldes, y en ocasiones comportamientos defensivos y violentos (Velázquez, *op. cit.*).

En ese sentido, cada vez se observa con mayor frecuencia que las agresiones contra los educadores parecen ir en aumento (Eljach, *op. cit.*). El Informe Nacional sobre Violencia de Género en la educación básica en México 2009 (Atme y Ramírez, *op. cit.*), reportó que el 50% de los docentes ha vivido violencia por parte de sus alumnos, hombres principalmente, seguidos

por acciones violentas de algún miembro de la familia, específicamente el papá, siendo las agresiones en su mayoría verbales y el daño o robo de sus pertenencias, cabe mencionar que las maestras resultaron recibir más violencia que los maestros. El otro 50% admitió haber vivido algún tipo de humillación, insulto o agresión física en los dos últimos años por parte de alguna persona del ámbito escolar, incluidos otros docentes y directivos.

Aún no se ha estudiado del todo esta situación, sin embargo es una muestra de la crisis de autoridad que está viviendo la escuela y de la ruptura entre los acuerdos implícitos y explícitos en los que tutores, profesores (as), estudiantes, basaban lo que se entendía por educación y disciplina (Eljach, *op. cit.*).

La crisis del sistema educativo se ha gestado desde hace varias décadas en diferentes partes del mundo, e implica la distancia que existe entre las nuevas exigencias desde la economía mundial acompañada de cambios sociales y tecnológicos y la educación tradicional. Además de que se han roto las expectativas que muchos grupos de la sociedad tenían en la escuela, encontrando que el estudio no les asegura necesariamente una mejor calidad de vida (Esteve, Franco y Vera, 1995).

El desencanto en la educación ha llevado a muchos grupos a concluir de forma simplista que las fallas en el sistema educativo son responsabilidad de las y los docentes, desvalorizando el rol de profesor y diluyendo su autoridad en su escuela y comunidad, lo que ha dado lugar al “malestar docente”, toda una serie de reacciones por parte de los profesores ante los cambios y exigencias que ahora se les plantean, que al final impactan en su integridad física y psicológica. Entre dichas reacciones se encuentran una opinión negativa de sí mismos, desmotivación, depresión, deseos de abandonar el trabajo, angustia, sentimientos de inseguridad, automatización de las tareas a realizar acompañada de estilos rígidos y distantes que en conjunto facilitan la violencia (Flores y Galván, *op. cit.*).

Con lo visto podemos afirmar que el profesor puede ser generador de violencia, objeto de la misma, y a la vez un elemento clave para evitarla y prevenirla, por lo que es indispensable replantear los objetivos y límites del sistema educativo, dando a los docentes un marco delimitado, en lo posible, de sus funciones acompañado de un programa de capacitación centrado en sus necesidades como personas y profesionistas.

Dentro de la capacitación tendrían que incluirse temas relacionados con la violencia, ya que muchos de los docentes no identifican sus propios actos de maltrato dentro de esta categoría, los viven como parte del proceso educativo, argumentando que les han dado resultado para que sus alumnos aprendan. Además, serían necesarios espacios de reflexión para que los profesores asuman la parte de responsabilidad que tienen dentro del espacio escolar para evitar en sus prácticas la violencia y saber cómo manejar aquella que llegan a recibir (Sánchez, *op. cit.*).

Este proceso de capacitación requiere de una visión interdisciplinar en la que cuando menos estén presentes ciencias como la filosofía de la educación, la psicología y la pedagogía, desde las cuales se ofrezcan diferentes miradas y acciones para generar comunidades educativas basadas en la congruencia entre el discurso y las acciones, en el respeto a la diversidad, la equidad de género y la noviolencia.

3.2.3 Violencia entre compañeros

Sentirse inseguro en la escuela es cada vez más recurrente, los alumnos perciben que la violencia es un fenómeno con el cual conviven a diario, por acontecimientos como tiroteos en escuelas (Orpinas y Horne, *op. cit.*), actos delictivos, robo, secuestro, pago por protección, narcomenudeo, violencia de autoridades, (Gómez, 2005), y por supuesto la violencia entre los alumnos.

En varios países se reconoce que la violencia entre compañeros es algo común en el contexto escolar. En México se encontró que gran parte de los estudiantes ha sido agredido por algún compañero de la escuela, y a su vez un alto porcentaje ha abusado de sus pares en distinta formas, entre las que se encuentran insultar, ignorar, poner apodosos ofensivos, rechazar, esconder cosas, hablar mal de alguien, golpear y robar, dentro de las más recurrentes (Shamah, *op. cit.*).

Aunque actualmente cuando se menciona el tema de violencia entre compañeros e inevitablemente se hace referencia al término bullying o acoso escolar; las acciones violentas mencionadas suelen ser constantes en lo cotidiano y no cumplir necesariamente con los requisitos para ser incluidas en dicho concepto, pero no por ello deben dejarse de lado, ya que

en gran medida son las manifestaciones comunes de violencia las que validan la posibilidad de actos mucho más visibles.

Un ejemplo constante de la violencia cotidiana entre pares, puede ocultarse bajo el título de juego, en el que incluso los involucrados suelen no tener claridad en qué momento ya se trata de violencia. Muchos de esos “juegos” en realidad pueden ser una repetición de la violencia que experimentan los jóvenes su contexto inmediato, además de ser un medio para establecer relaciones de dominación y sometimiento (Blanco, et al., 2006).

Otra manifestación de la violencia que se llega a mirar como normal es la discriminación, que toma forma en expresiones cotidianas, en dichos, refranes, bromas, chistes, etc., marginando aquellos considerados fuera de la norma. En este sentido, la 1a Encuesta Nacional Exclusión, Intolerancia y Violencia en Escuelas Públicas de Educación Media Superior (SEP, 2008), reflejó que los estudiantes mexicanos cuentan con actitudes discriminatorias hacia diferentes grupos, respondiendo que no les gustaría tener por compañero(a), una persona enferma de SIDA, 54%, con una orientación sexual distinta a la heterosexual, 52.8%, con alguna discapacidad, 51.1%, indígenas, 47.7%; con menor porcentaje le siguieron, personas con ideas políticas diferentes, de otra religión, extranjeros, con bajos recursos económicos y de otro color de piel, lo que al final se pone de manifiesto en las relaciones dentro de la escuela.

Reconocer y analizar la violencia cotidiana también incluye estudiar lo que se entiende por violencia y las creencias alrededor de ella. En la citada encuesta, aunque no son mayoría, llama la atención que el 16.3% consideró que la violencia forma parte de la naturaleza humana, el 16% que se justifica agredir a alguien que te quito algo, mientras que el 13% aseveró que los hombres les pegan a las mujeres por instinto.

En conjunto las conductas del día a día que se esconden bajo el disfraz de la normalidad, y que muchas de las veces se entiende como parte de las experiencias estudiantiles por las que todos deben pasar, al final sustentan la cultura de violencia y las relaciones de abuso. Afortunadamente cada vez se toma mayor consciencia de las repercusiones que tiene este fenómeno en la vida de las personas y en sus sociedades, pero a pesar de ello aún hace falta mirar más a fondo lo que ocurre en la escuelas, no sólo centrándose en los casos más escandalosos, sino entendiendo la violencia que es cercana a los estudiantes y a la sociedad en la que viven, a través de las creencias y significados que validan la violencia, lo cual constituiría un paso para entender aquella que toma un rumbo más sistemático e intenso, pero también

representaría la posibilidad de escudriñar en la forma en que se están estableciendo los vínculos entre los miembros de la comunidad escolar.

Si bien la violencia entre compañeros no sólo se circunscribe al acoso escolar, su revisión es indispensable para entender el tema, siendo una gran ventaja la movilización sobre el mismo y el interés que ha suscitado; la invitación es analizarlo desde una mirada abarcadora en la que los significados de quienes lo viven sean escuchados.

3.2.3.1 Acoso Escolar

De acuerdo a lo mencionado más arriba, el estudio del acoso entre compañeros tomó mayor fuerza en los años sesenta y setenta del siglo pasado principalmente en Suecia, al detectarse varios casos con consecuencias serias para las víctimas; el interés por el fenómeno se extendió en Escandinavia, y más adelante se involucraron los Estados Unidos de Norteamérica, Inglaterra, Holanda, Irlanda, Escocia, Canadá, Italia, Suiza, España, Japón y Australia (Olweus, op. cit.).

En las primeras investigaciones se utilizaba, y aún en algunos países Europeos se sigue usando, el término *mobbing* o *mobbning*, para nombrar los casos de asedio constante entre compañeros, pero al cuestionar que “*to mob*” implica un ataque en grupo, se decidió buscar un concepto que involucrara las agresiones individuales y grupales, ante lo cual Dan Olweus propuso *bullying*, palabra derivada de *bully*, que significa matón, y que en español puede traducirse como intimidación, maltrato u acoso (*Ibid.*). Este concepto es aceptado por varios investigadores para unificar el entendimiento del fenómeno, sin embargo; en países de habla hispana se ha considerado utilizar acoso escolar o acoso entre compañeros, ya que la palabra acoso da el sentido de que las acciones violentas ocurren con cierta persistencia (Castro, 2007).

En general se parte de que el acoso escolar presenta características que lo diferencian de otros tipos de violencia y se puede definir como:

Un tipo de maltrato que realiza un individuo o grupo hacia uno o más de sus compañeros de escuela, con la intención de dañar o lastimar a través de agresiones físicas y/o psicológicas, de forma repetida durante un lapso de tiempo (Olweus, op. cit.). Para que ocurra es necesario el desequilibrio de poder que genera en la víctima sentimientos de intimidación, indefensión y vulnerabilidad ante su agresor o agresores a quienes percibe como más fuertes física, social o

psicológicamente (Avilés, 2006). Las víctimas se encuentran en una situación de la que difícilmente pueden salir por sus propios medios. No se incluyen aquellas acciones ocasionales que se dan entre alumnos en igualdad de condiciones ni el juego turbulento (Orpinas, y Horne, *op. cit.*).

Son diversas las formas en que se expresa el acoso escolar, dentro de las más comunes se encuentra la verbal, a través de apodosos hirientes, las burlas y amenazas (Harris y Petrie, *op. cit.*), seguida de la violencia física. Lo anterior concuerda con los datos hallados en estudiantes mexicanos, destacando las groserías y las burlas dentro del primer tipo y los golpes en cuanto a la violencia física (CONAPRED, 2010).

Otra modalidad de violencia entre compañeros que ha crecido en los últimos años con el desarrollo y uso de herramientas tecnológicas entre las que destaca el internet y los teléfonos celulares, es el denominado *cyberbullying* o ciber acoso en español (Eljach, *op. cit.*), en el que las agresiones pueden darse de forma más rápida e involucrar a varias personas a la vez, incluso individuos que no conocen a la víctima ni al agresor pueden unirse a las agresiones, bajo anonimato, e invisibilidad ante las autoridades escolares o los padres de familia. Si la publicación de fotos o vídeos se realiza en una página, blog, o red social pueden durar meses o más tiempo y prolongar la duración del acoso (Oñate y Piñuel, 2005). Dentro del *cyberbullying* se han generado nuevas expresiones de acoso, como es el caso del *sexting*, el cual consiste en filmar a una persona teniendo algún tipo de contacto sexual con su consentimiento o sin él, para después esparcir el vídeo por internet, con o sin la autorización de la persona, lo cual causa serias repercusiones en la vida emocional de las víctimas. Se ha visto que el impacto del acoso por internet llega a ser igual de devastador que el que ocurre cara a cara, teniendo consecuencias tan graves como la depresión hasta llegar al suicidio de las víctimas (Juhnke, Granello, y Granello, 2011).

Para contar con un panorama más amplio de los tipos de violencia que se dan en el acoso escolar es necesario mayor difusión e investigación del tema con métodos sensibles a las diferentes modalidades de agresiones, ya que muchas personas aún identifican a la violencia como sinónimo de abusos físicos, y si esto no es tomado en cuenta, se corre el riesgo de seguir invisibilizando otras expresiones violentas. Así también, es importante mencionar que por lo general los tipos de violencia se mezclan dependiendo del curso que sigan las agresiones, que en un inicio son mayoritariamente verbales, después físicas, hasta llegar a amenazas de muerte,

al asesinato o al suicidio. En este sentido se identifican algunas fases por las que puede desarrollarse el acoso (Luis, op. cit.):

La primera fase, consiste en una situación neutral, en las que los miembros del grupo se relacionan a través de burlas, golpes, empujones o apodos por igual. Los agresores pueden toparse con la víctima en espacios donde por la falta de control y bajo el respaldo de quienes los acompañan se atreven a iniciar el maltrato. En este punto se puede realizar con éxito intervención preventiva para evitar el acoso y establecer normas claras de convivencia.

Inicio del acoso. En un segundo momento el agresor identifica rasgos de debilidad en la víctima, y el miedo que le tiene, y sabe que sus amenazas surtirán efecto. Los maltratos aumentan en frecuencia hacia esta persona o grupo, buscando el respaldo de los demás. Los observadores tienen un papel muy importante en esta etapa, ya sea para incitar a un mayor acoso o para denunciarlo.

Establecimiento del acoso. La siguiente fase consiste en una escalada de violencia en la que la frecuencia y gravedad de las acciones aumenta, la víctima y el agresor han entrado en un círculo de violencia del cual es difícil salir y que se mantiene gracias al silencio, ya la víctima no sabe qué hacer, difícilmente los testigos intervienen debido al miedo y la confusión de cómo apoyar. Es más fácil para las autoridades educativas detectar lo que sucede e implementar acciones.

Finalmente se da la consolidación de los actos de acoso, que a estas alturas son cotidianos y ejecutados con naturalidad por parte de los agresores, quienes tienen cierto poder impuesto a través del miedo, mientras que la víctima puede presentar ansiedad, pánico, depresión, desesperanza aprendida, etc. El acoso empieza a tener daños que serán vistos en corto, mediano y largo plazo. La situación alcanza un nivel en el que es necesaria la intervención de toda la comunidad escolar, padres de familia, y especialistas.

En gran medida el interés de conocer estas etapas radica en poder prevenirlas e intervenir en caso de que ocurra el acoso, ante lo cual también se han analizado las características que acompañan a los que viven esta forma de violencia en la escuela.

3.2.3.1.1 Características de los actores involucrados en el acoso escolar

Es de destacar que las características que se han observado en los actores directamente involucrados en el acoso escolar no son la causa de la violencia, se presentan en muchos de los casos como respuesta ante la que viven las víctimas y casi siempre también los agresores. Tomando en cuenta esto deben cuestionarse aquellos juicios en los que adultos y niños(as) pueden culpabilizar a la víctima por tener alguna característica en particular por la cual lo acosan, ya que esto consiste una vez más en la naturalización y permisividad de la violencia (Oñate y Piñuel, *óp. cit.*). Para conocer las características comunes en quienes participan dentro del acoso entre escolares se han identificado a por lo menos 3 personajes principales, la víctima(s), quien(es) por un tiempo determinado es agredido, el agresor(es), quien perpetra el abuso, y el o los testigos, quienes presencian la situación y pueden tener un impacto importante para impedir o promover la violencia.

En relación a las víctimas se han clasificado en 2 tipos, las provocativas y las sumisas, cada una con características particulares (Olweus, *op. cit.*). Las primeras suelen presentar una combinación de ansiedad y violencia, lo cual es utilizado por el agresor para excusar su propia conducta. En algunas ocasiones como respuesta a situaciones de acoso constante, esta víctima puede llegar a ser al mismo tiempo agresora de quienes considera más débiles que ella, continuando con un círculo de violencia. Es frecuente que presenten problemas de concentración, lo que muchas veces los lleva a ser considerados hiperactivos, y lo más habitual es que sean rechazados por gran parte de sus compañeros o hasta por el grupo entero. Este tipo de víctimas comparte varias de sus características con las sumisas.

La categoría de víctimas sumisas es la que más se ha encontrado, observando que no han desarrollado adecuadamente sus habilidades sociales, por lo que presentan dificultades para relacionarse con los demás, integrarse con su grupo, y hacer amigos (Harris y Petrie, *op. cit.*), y si lo hacen suele ser con personas de menor o mayor edad que ellos, llegan a ser menos populares que los propios agresores y más rechazados que éstos; aunque hay que tomar en cuenta que esto también se debe al miedo que sienten los demás de tener contacto con una persona que está siendo agredida y pensar que la siguiente víctima pueden ser ellos. Lo anterior da lugar a un círculo de acciones en las que entre más aislamiento social existe, es más probable la victimización (Elliot, *op. cit.*)

También, es común que quienes entran en este tipo de víctimas se muestren dependientes y hayan sido o sean sobreprotegidos por los padres, actúen con sumisión, introversión, falta de asertividad e inseguridad, lo que en conjunto dificulta que se defiendan, en muchas de las veces porque no saben cómo hacerlo (Castro, *óp. cit.*).

Otro aspecto constante es que las víctimas son discriminadas por algún rasgo físico o hecho social que los hace diferentes de sus compañeros, pudiendo tener una apariencia física fuera del modelo de belleza establecido, la segregación también puede darse por ser parte de una minoría racial, por el nivel socioeconómico, una religión distinta a la de la mayoría, una orientación sexual no heterosexual, por vestimenta, uso de lentes, ser el más alto en calificaciones y presentar alguna discapacidad (Blaya, Debarbieux y Lucas, 2007). De hecho, según datos en población mexicana las características de los agresores son similares a las de las víctimas, sólo que estas últimas casi siempre cuentan con un rasgo que los hace visiblemente distintos a los demás, por ejemplo, una dificultad física o de aprendizaje (INEE, 2007).

En el área académica, llegan a tener o un rendimiento bajo o muy alto, y por lo regular tienen una mejor actitud hacia sus profesores que los agresores, y no están dispuestos a desobedecerlos ni a violar las normas institucionales (Antonio, *op. cit.*). A raíz del acoso, suelen evitar ir a la escuela, faltan constantemente argumentando enfermedades que por lo regular son psicogénicas y que ceden en vacaciones o fines de semana, hablan poco de la escuela o evaden el tema.

En el ámbito emocional, las víctimas suelen mostrar ansiedad, irritabilidad, cambios de humor, sentimientos de soledad, tristeza, depresión, que en la infancia y en la adolescencia llegan a manifestarse a través del enojo y baja autoestima (Díaz-Aguado, 2005). Asimismo, llegan a experimentar vergüenza y culpa al pensarse incapaces de enfrentar la situación, por lo que evitan pedir ayuda, tratan de disimular y ocultar el dolor, aislándose aún más y no denunciando (Castro, *op. cit.*).

En ciertos casos, algunas víctimas ante el rechazo constante y la baja autoestima, llegan a participar en juegos en los que el origen de la burla y la diversión son ellos, por sentir cierta aceptación en el grupo aunque también sienten humillación, es una forma de poder ser parte, e incluso algunos hacen cosas para parecer divertidos a los otros (Antonio, *op. cit.*). Situación que al ser observada por los demás hace que se den interpretaciones erróneas en las que se cree que a la persona le gusta ser maltratada o no le causa conflictos.

Debe insistirse en que estas características no son estáticas, es muy probable que muchas de las víctimas pudieran ser líderes en otros espacios y al llegar a nuevas condiciones, como un cambio de escuela, ser víctimas de acoso, viéndose afectados física y psicológicamente. De igual forma debe tomarse en cuenta que varios padres, profesores e incluso profesionistas, llegan a encontrar en las características y rasgos de quien vive las agresiones una base objetiva del hostigamiento, dejando el mensaje a la víctima de que es su culpa ser violentado lo que influye directamente en el valor que se dan como personas (Oñate y Piñuel, op. cit.). Lo que debe quedar claro es que no hay justificación para el acoso, independientemente de las características de las personas.

Para el caso de los agresores también se han establecido, con fines teóricos, 3 perfiles, los activos, indirectos y los pasivos (Olweus, op. cit.), que se diferencian en la forma de violentar y en los objetivos por lo que lo hacen. El agresor activo, es aquel que maltrata personalmente, estableciendo relaciones directas con la víctima. En tanto, el agresor indirecto a veces dirige el comportamiento de sus seguidores, a los que induce a actos de violencia y persecución sin relacionarse directamente con la víctima. Finalmente los agresores pasivos participan como seguidores del agresor respaldando sus acciones debido al miedo de convertirse en víctimas, resultándoles más seguro colaborar con quien realiza el acoso.

Aunque no se incluyen dentro de dichos perfiles, también se encuentra el caso de quienes al ser víctimas de acoso y percibir esto como una situación sin salida, terminan utilizando la violencia para maltratar a otros (Castro, *óp. cit.*), viendo en esta opción la única forma de sobrevivir, de tal manera que se amplía el efecto de la violencia inicial a otras relaciones.

Los hallazgos con respecto a las características observadas en los agresores son contradictorios y polémicos, por una parte se muestran los déficits en el área emocional, cognoscitiva y social que en general ofrecen pronósticos negativos a nivel individual y social, y por otra, se ha visto que los agresores poseen aspectos valorados socialmente, los cuales llegan a minimizar e incluso justificar el uso de la violencia ante la mirada de los otros (Vaillancourt, Hymel y McDougall, 2003). Esta disparidad en los datos, quizá se deba a que los estudios encontrados no hacen una diferencia en sus evaluaciones en cuanto a la forma en que los agresores ejercen la violencia, pasiva, activa o indirecta; además de que como veremos más adelante, las relaciones de poder y el estatus social también influyen en la vivencia diferenciada de la violencia y en la presencia o no de algunas habilidades.

En inicio se mencionaran algunos de los elementos en los que parece haber acuerdo que están presentes en la mayoría de los agresores; sin embargo, no se debe pasar por alto que no son datos concluyentes y que aún se requieren de estudios mucho más sensibles a las diferencias entre agresores.

Quienes agreden suelen presentar conductas violentas desde pequeños y contar con mayor edad y fortaleza física que sus víctimas. Son personas que aprendieron que la violencia es una forma de obtener lo que desean, así como un medio para resolver conflictos, convivir, integrarse y sentirse parte de un grupo, ganar respeto, ser temidos, tomados en cuenta, e incluso llegar a ser amados (Avilés, *op. cit.*). Para llevar a cabo actos de violencia, la presencia de desequilibrio de poder es imprescindible, en la que los agresores acosan a los más débiles y con menos capacidad de respuesta. El deseo de dominar a los pares, la necesidad de tener el control y de ser los ganadores, son constantes y se reflejan muchas de las veces en peleas físicas para demostrar poder y dominio, durante juegos o como defensa del honor (Antonio, *op. cit.*). Ante el dolor y el daño provocado a las víctimas pocas veces sienten remordimientos, y por lo regular se muestran insensibles al castigo, llegando a desafiar a los adultos, no aceptan la responsabilidad de sus actos, se justifican acusando de provocación a la víctima o argumentando que se trata de una broma (Sexton-Radek, *óp. cit.*). Lo anterior está relacionado con falta de empatía y procesos de pensamiento en los que el agresor lleva a cabo atribuciones hostiles (Ver apartado 2.3.5.1) a partir de las que interpreta las conductas de los demás como ataques justificando su violencia, además de conceptualizar a su víctima como una persona que merece el daño, mediando procesos de deshumanización, y definiéndose a sí mismos como héroes y al otro como un ser despreciable.

Además de dichos procesos, también influye el que regularmente los agresores no son responsabilizados por sus actos, pues llegan a conseguir la tolerancia de los adultos al minimizar su intencionalidad de herir, lo que les permite tener mayor poder cada vez (Fernández, *op. cit.*), además de recibir el mensaje indirecto de que la violencia es una forma aprobada para enfrentar problemas. Los agresores suelen humillar y hablar despectivamente de sus compañeros, son poco tolerantes a la frustración, y se acompañan de impulsividad, respondiendo con acciones violentas sin mediación verbal cuando hay enojo, lo que correlaciona con egocentrismo, hiperactividad, y falta de madurez cognitiva.

En la escuela, repiten año, debido a un bajo rendimiento escolar, y se involucran en peleas constantes con sus compañeros, lo que en conjunto da lugar a cambios constantes de escuela (INEE, op. cit.).

Generalmente el acoso se dirige a un individuo, pero también se da el caso del acoso grupal, lo que sí es una constante es que los agresores actúan acompañados, aunque sean ellos los que ejecuten la acción de violencia, requieren de la complicidad de otros que validen y den sentido a sus actos (Castro, op. cit.). Los grupos que agreden o a los que pertenecen los agresores están formados casi siempre por jóvenes con problemas personales y familiares, que encuentran en el grupo cierta valoración, respeto, solidaridad y lealtad, e, incluso, en determinados casos, protección y apoyo; además, se les ofrece la posibilidad de sentirse incorporados a un grupo social, de compartir nuevos valores, representaciones y lenguajes (Torres, 2005).

Ante la impunidad de sus actos y los beneficios que obtienen, los agresores refuerzan sus actitudes abusivas y transfieren estos comportamientos a otras situaciones sociales. Tienen mayor probabilidad de consumir alcohol (Shin, D'Antonio, Son, Kim, y Park, 2011) y otras drogas, además de involucrarse en actos antisociales y delincuentes durante su adultez (Fernández, op. cit.). Todas las situaciones que se mencionaron pueden también presentarse cuando una persona es víctima y agresor al mismo tiempo, con un pronóstico mucho más desfavorable en su adaptación psicosocial (Harris y Petrie, op. cit.).

El área social es donde se muestra mayor contradicción con respecto a las características de los agresores. Lo que regularmente sostienen los estudios es que la dificultad para mantener relaciones de amistad, la inadaptación social, el no sentirse parte del grupo y en general la dificultad para establecer relaciones sociales; indican que quienes agreden no han desarrollado sus habilidades sociales. Mientras que en el plano emocional es probable que tengan baja autoestima y depresión, aunque está última en niveles inferiores a la víctima. Lo anterior contrasta con calificaciones altas en habilidades sociales, encontrando que quien es más favorecido socialmente tiene más probabilidad de ser agresor que víctima, y en comparación con ésta son mucho más populares (Elliot, op. cit.) y extrovertidos dentro de su grupo, llegando incluso a ser admirados por sus compañeros al poseer alguna particularidad socialmente valorada, como el aspecto y la condición física, su vestimenta y popularidad (Vaillancourt, et al., *óp. cit.*).

En ocasiones el prestigio de los agresores se ve reforzado cuando logran lo que se proponen a través de la violencia, lo que hace que algunos de sus compañeros sientan respeto o miedo. También suelen contar con características de liderazgo que les permiten influir en los demás para que lo apoyen en el acoso o no lo denuncien (Díaz-Aguado, 2005). De acuerdo a su percepción, los que acosan reportan sensaciones positivas en relación a su eficacia en el ámbito social, manifestando sentirse bien integrados con su grupo de pares y con bajos niveles de sentimientos de soledad y depresión (Vaillancourt, et al., op. cit.).

Estos datos contrapuestos pudieran explicarse a partir de las formas distintas de ejercer la violencia y por los diferentes niveles de poder que ostentan los agresores. Se ha observado que el estatus hace la diferencia en la forma en que los acosadores son percibidos, se perciben así mismos y se relacionan con los demás. El estatus del agresor activo parece ser mayor que el del indirecto, y el de los pasivos menor que el de los anteriores (Vaillancourt, et al., op. cit.). Se confirma de esta forma la importancia de que los estudios diferencien los tipos de agresores, pero que además se realice un análisis global de la interacción grupal y escolar, tomando en cuenta las jerarquías sociales y las relaciones de poder que subyacen al acoso. También se ponen en tela de juicio los valores que la sociedad en la práctica está impulsando, ya que si se valoran, respetan o admiran las características abusivas quizá estemos basándonos en una doble moral que facilita el uso de la coerción y dominación al mismo tiempo que condena sus efectos.

Otros que también se ven afectados por el acoso entre compañeros son los espectadores o testigos, ya que aunque no participen directamente, la violencia tiene efectos en ellos. La participación de los testigos puede darse tanto hacia la agresión como al apoyo de la víctima, y en base a ello se han documentado 2 tipos de testigos, los activos y los pasivos. Dentro de los primeros se encuentran por una parte quienes apoyan a los agresores promoviendo e incluso participando en las agresiones, por lo regular motivados ante el liderazgo y coerción del agresor, la impopularidad de la víctima y el miedo de tomar su lugar; por el otro lado se encuentran los testigos que defienden a la víctima, casi siempre motivados por un vínculo de amistad con ella, sentimiento de responsabilidad y autoridad (Luis, op. cit.).

Los testigos pasivos, son aquellos que no se involucran en el asunto, pero pueden estar de acuerdo con las agresiones, pensando que no es su problema, llegando a ver divertido lo que ocurre y creen que la víctima no sufre un daño real o que es demasiado cobarde. También se da el caso de los que rechazan el acoso pero no intervienen (Avilés, op. cit.) estas personas pueden

experimentar miedo, impotencia y culpa, y a la larga acostumbrarse o desensibilizarse ante el dolor de sus compañeros, aprendiendo a no implicarse, a pasar por alto actos injustos y a que la violencia es normal en las relaciones del grupo. Ante esto la víctima puede interpretar que no sólo el daño del agresor lo que le está violentando, sino también el de los compañeros, que aparecen como cómplices por su silencio (Castro, op. cit.).

Recordemos que uno de los efectos de la violencia en grupo es que los demás reciban el mensaje de fuerza y dominio, por lo que los testigos son una pieza clave en el acoso escolar, tanto para facilitarlos como para poder desarmarlos, ya que sin apoyo de los otros las agresiones no tienen el mismo impacto menos aún si hay denuncia y desaprobación, sin embargo; son pocos los que denuncian, la reacción de muchas víctimas es tratar de ignorar la situación o dejar que ocurra, otros llegan a contestar las agresiones con violencia y sólo unos cuantos avisan a los adultos (Sánchez, 2005).

Se ha encontrado que los más pequeños en edad y las mujeres más grandes que la víctima son quienes más intervienen ayudando y denunciando (Trianes, op. cit.); uno de los elementos que parecen tomar en cuenta para decidirse a hacerlo es la relación que tienen con cualquiera de las dos partes, las mujeres por ejemplo denuncian más cuando la víctima es su amiga(o) o cuando es más joven que el agresor.

Las personas que han sido víctimas prefieren no contar lo que ocurre ni a sus profesores ni a sus padres en parte porque consideran que no harán nada por cambiar la situación, también por el miedo a ser vistos como soplones y considerar que las represalias por parte de los agresores serán peores (Harris y Petrie, op. cit.). Cuando se atreven a denunciar, no llegan a sentir que las autoridades escolares pongan soluciones certeras al asunto, consideran sus intervenciones injustas, parciales, con un trato preferencial hacia alguno de los involucrados (Sánchez, 2005), lo más común es la aplicación de castigos que no terminan con el acoso y que desde la percepción de los estudiantes no son lo suficientemente severos o a veces ni siquiera se llevan a cabo, sobre todo cuando las reglas de la escuela no son claras con respecto al acoso, los alumnos perciben que no habrá consecuencias para los agresores ni suficiente protección para las víctimas (Fernández, op. cit.).

Los acosados tampoco parecen experimentar confianza de contarles a sus padres, algunos incluso temen que los castiguen físicamente por no haberse defendido (Harris y Petrie, op. cit.). Es común también que los padres no se involucren en los conflictos de sus hijos, principalmente

cuando son adolescentes, bajo el argumento de que ya están grandes y no requieren apoyo para socializar con los demás (Blanco, op. cit.). Además, algunos estudiantes no quieren que los adultos se involucren, ya que piensan que ellos deben arreglar sus problemas como un paso a la madurez, y del aprendizaje acerca de la violencia que persistiría toda su vida.

Son estas las creencias que deben retomarse para trabajar y fomentar el tema de la denuncia, pero también el de respuestas más adecuadas que apoyen tanto a agresores como a víctimas a convivir de forma respetuosa y sabiendo resolver sus conflictos sin el uso de la violencia.

3.2.3.1.2 Variables que influyen en el acoso escolar

Con el objetivo implementar estrategias de tratamiento y prevención ante la violencia escolar se han estudiado aquellas variables que modifican su forma de expresión, entre las que destacan la edad, el espacio físico y los aspectos de género.

En relación a la edad, el acoso entre pares suele alcanzar su máxima expresión en los últimos años de nivel primaria y en la secundaria (Orpinas, y Horne, op. cit.), presentando mayor intensidad en esta última, quizá porque el cambio entre las características de la primaria y la secundaria pueden favorecer la presencia de acoso ante la necesidad de los alumnos de establecer un dominio en el nuevo sistema de agrupamiento (García y Madriaza, 2005).

Los datos indican que a mayor edad los casos de acoso descienden. En relación a ello, en México se encontró que la violencia entre los alumnos de sexto de primaria era mayor que entre los de tercero de secundaria (INEE, op. cit.). Las formas de violencia también son distintas dependiendo de la edad, los adolescentes más jóvenes utilizan en mayor medida la violencia física, en tanto en la adolescencia media y tardía recurren más a las ofensas verbales y psicológicas (Shellard, 2003, cit. en Shin, et al., op. cit.).

También se ha tratado de identificar en qué lugares es más común que se presenten las acciones de acoso, siendo los pasillos, el patio de recreo, el baño, la salida de la escuela, el camino a casa, el internet, y en general los espacios sin supervisión. En este mismo sentido, se ha cuestionado si en las ciudades se vive mayor acoso que en zonas urbanas, hasta ahora no se

han encontrado diferencias significativas, pero aún hace falta más investigación (Olweus, op. cit.). En el caso de México, las entidades con el mayor porcentaje de este tipo de acciones ocurren en el estado de Colima, seguido de Morelos y Chihuahua (Shamah, op. cit.), lo que pudiera sugerir que no sólo dependen de un contexto urbano o rural sino de un contexto de violencia general, como se presenta en estados del norte en donde la delincuencia y el narcotráfico han aumentado sus estrategias violentas (Eljach, op. cit.). Lo que nos hablaría no de un simple reflejo de la violencia social en la escuela, sino de una forma de vincularse legitimada y aprendida a nivel social.

En cuanto a las diferencias por aspectos de género, los datos indican que los hombres se vinculan más con hechos violentos que las mujeres (Gómez, 2007); sin embargo esto no quiere decir que sean los únicos que ejercen la violencia, pero se ha llegado a ser interpretado de esta forma provocando que en algún momento ni siquiera se hicieran estudios con mujeres por considerarlas no violentas (Crick, et al., óp. cit.), en gran medida por que la definición de violencia y las estrategias de medición no estaban pensadas para evaluar el elemento de género.

Cada vez más se reconoce que la influencia de la cultura en el proceso de socialización provoca que la expresión de la violencia en hombres y mujeres sea distinta. Socialmente los hombres tienen mayor permisividad para demostrar su enojo, y utilizar la violencia física, en especial en culturas donde se defiende el honor masculino (Véase apartado 2.3.6), en cambio para las mujeres la expresión del enojo y la violencia física no es bien vista en sociedades occidentales. Puesto que culturalmente se fomenta más que las mujeres se desenvuelvan en el ámbito de las relaciones personales, no es de sorprender que la violencia usada mayoritariamente por las mujeres sea relacional, es decir; aquella dirigida a excluir a una persona o grupo (*Ibid.*), de manera directa, por ejemplo negando la entrada a un grupo haciéndoselo saber a la persona; e indirecta, a través de rumores o calumnias para desprestigiar y aislar. Las mujeres comúnmente violentan a sus compañeras por aspectos relacionados a la sexualidad, en particular con las relaciones de noviazgo (Orpinas, et al., op. cit.).

Parece ser que al principio, en la infancia temprana niños y niñas utilizan por igual la violencia relacional directa, conforme avanzan en edad las niñas van utilizando más esta forma para lastimar, se han encontrado evidencias que niñas de 3 años pueden utilizar esta forma de agresión, tales como esparcir rumores negativos sobre alguien o secretos que les han contado. Poco a poco los hombres van aumentando el uso de la violencia física y acompañándola de

otros tipos de violencia. En la infancia intermedia las niñas utilizan la violencia relacional para mantener exclusividad en sus relaciones de amistad, o expresar enojo. En la adolescencia y la adultez en las mujeres la violencia relacional aumenta su complejidad, y con frecuencia se despliega en las relaciones de pareja. Hacer uso constante de la violencia relacional en la infancia correlaciona con el Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad, y con desordenes de la personalidad, además de ser un predictor de rechazo de los pares, depresión, ansiedad, conductas delictivas, celos extremos, y frustración (Crick, et al., óp. cit.).

Aunque, tanto los hombres hacen uso de la violencia relacional y las mujeres de la física, lo más frecuente, es que los hombres utilicen prioritariamente esta última y las mujeres la relacional. Dichos resultados se consideran principalmente para culturas occidentales, ya que por ejemplo en países como China no se han hallado diferencias en cuanto al tipo de violencia que se ejerce de acuerdo al sexo (Ibíd.).

En el contexto escolar, los profesores llegan a tolerar más la violencia en los niños que en las niñas (Hawley, Mize, y McNamara, 2007), lo que envía el mensaje de que ser hombre involucra utilizar la violencia. La influencia que tiene el género en los propios investigadores, también puede dar lugar a resultados sesgados desde la mirada particular de la sociedad a la que pertenecen y a lo que consideran está relacionado con ser hombre o mujer (Crick, et al., óp. cit.), por lo que deben cuestionarse los propios estereotipos y hacer un análisis constante de los métodos y las interpretaciones de los resultados en las investigaciones.

3.2.3.1.3 Factores que facilitan la violencia entre compañeros

En este apartado se analizarán las variables relacionadas al acoso escolar sin establecer una relación causal con cada una de ellas, ya que en la mayoría de los casos hace falta más investigación, por lo que se manejarán como factores que en conjunto favorecen la presencia de violencia, es decir; las potencialidades biológicas, el aprendizaje o la expresión de una problemática interna, que al enmarcarse en un entorno propicio pueden encontrar las condiciones idóneas para dar lugar a la violencia, por lo que es importante que visiones simplistas en las que se depositan las causas de la violencia dentro del individuo sean puestas en tela de juicio, y se haga un análisis integral tomando en cuenta el contexto social, la educación, los discursos y significados. A continuación exploraremos algunos elementos que facilitan la violencia, sin pretensión de agotarlos, pero sí con el fin de tener un panorama más amplio.

3.2.3.1.3.1 Individuales

Varios aspectos que se relacionan con la violencia escolar a nivel individual ya se mencionaron en las características de acosadores, víctimas y testigos, por lo que sólo se expresarán algunos complementarios.

En primer lugar se encuentran los componentes que atañen al campo de las neurociencias, existiendo un mayor riesgo de presentar conductas violentas debido a daño neuronal por abuso de drogas por parte de la madre, una mala alimentación o exposición a material tóxico durante la gestación. Además, el consumo de drogas por parte de niños y adolescentes genera mayor irritabilidad, cambios en el estado de ánimo y respuestas agresivas (Álvarez, *op. cit.*).

El temperamento de los niños o los patrones innatos de respuestas emocionales proclives a la agresión llegan a representar consistentes y duraderas características en la forma de responder al ambiente, sin embargo; esto se puede modificar dependiendo de la forma en que los padres o los cuidadores respondan a las expresiones emocionales de los niños (Sexton-Radek, *óp. cit.*).

En adolescentes la violencia puede presentarse ante el fracaso personal o la sensación de ansiedad constante (Gómez, 2005), y a problemas de conducta que llevan al rechazo y falta de oportunidades para aprender habilidades de socialización.

Al abordar los problemas de violencia escolar se ha incurrido en asumir que los individuos que violentan deben ser aislados, castigados o transformados a través de terapias, mas no se toma en cuenta que la atención en estos casos no sólo debe dirigirse a ellos sino también a la comunidad en la que se desarrollan, además de evitar culpabilizar y en cambio ofrecer opciones distintas de acción ante los conflictos y las dificultades emocionales.

3.2.3.1.3.3 Familiares

La violencia llega a percibirse normal cuando las personas la viven en sus familias, ya sea observándola, recibéndola, o ambas, lo que constituye un factor de riesgo para hacer de ésta un recurso a utilizar en situaciones conflictivas (Palomero y Fernández, 2001), extrapolando este aprendizaje a otros espacios, es así que vivir violencia intrafamiliar aumenta la probabilidad de la violencia escolar. En las familias con dicha problemática predominan creencias que justifican o promueven las respuestas agresivas, con particular énfasis en la

violencia de género, tales como: golpear a los hijos los hace disciplinados, las mujeres deben obedecer y servir a los hombres, los niños no tienen que opinar sobre lo que les conviene, los jóvenes no saben lo que quieren, entre otras ideas que legitiman el ejercicio de la violencia a partir del desconocimiento del otro como sujeto de derechos (Sánchez, op. cit.).

En una encuesta a nivel nacional en México, el 21.3% de los jóvenes aseveró que en su casa había insultos mayoritariamente entre sus padres o del padre a la madre, y el 9.0% aceptó que había golpes entre sus padres o hacia ellos (IMJUVE, op. cit.), lo que nos deja ver que el vincularse violentamente se aprende desde tempranas edades en el hogar, facilitando que la violencia y sus efectos se desplieguen en otros espacios, por lo que se debe atender el maltrato intrafamiliar como parte de los programas de prevención de todo tipo de violencia, en este caso de la escolar.

La falta de cariño y atención en la familia, así como la ausencia de la figura paterna también son elementos comunes cuando se explora la vida familiar de los protagonistas de acoso entre compañeros, sobre todo de quienes agreden con mayor frecuencia (Fernández, op. cit.). De igual forma se ha señalado el divorcio de los padres como antecedente que facilita el ejercicio de la violencia en los hijos (Gómez, 2007), sin embargo; esto tiene que ver más con las condiciones en que se da la separación y con la relación que tenían los miembros entre sí desde antes.

Viviendo en la misma casa o no, en general sostener malas relaciones con los progenitores o tutores se encuentra asociado al acoso escolar (Avilés, op. cit.), en cambio, el establecimiento de vínculos afectivos basados en un modelo seguro donde los adultos sean sensibles y respondan a los estados emocionales de los niños, disminuye la posibilidad de que lleven a cabo actos violentos. Cuando los hijos se sienten aceptados y reconfortados por sus padres, son más sociables, emocionalmente más estables, desarrollan un alta autoestima, un sentimiento de auto aceptación y visiones positivas del mundo, a diferencia de los niños rechazados, golpeados, o tratados con un lenguaje sarcástico, humillante, quienes tienden a actuar de forma hostil, insensible, inestable y dependiente (Morales, op. cit., et al.).

Otro factor del ámbito familiar que se asocia a la violencia escolar es que los objetivos de los integrantes de la familia estén poco definidos y no cuenten con las habilidades para hacer frente a la violencia, tales como la negociación, empatía, escucha, tolerancia a la frustración, entre otras. Asimismo, un estilo de crianza en el que se educa a los hijos sin límites o normas de

conducta claras y constantes favorece la presencia de problemas de conducta y violencia (Lázaro, op. cit.).

Es innegable la importancia de las familias en la formación de los individuos, en particular en el manejo de las habilidades sociales y de resolución de conflictos, sin embargo; no debe olvidarse que a su vez éstas se encuentran insertas en un contexto social y cultural con el cual se retroalimentan. Tal parece que el clima social en donde las personas desde su núcleo familiar utilizan la violencia para relacionarse y afrontar las dificultades con los demás, es aquel en el que se favorece el desequilibrio de poder y desigualdad (Corsi y Peyrú, op. cit.).

3.2.3.1.3.4 Escolares

El desencanto de las promesas que tenía la escuela en función de repartir oportunidades y democratizar sociedades a través de la educación de niños y adolescentes, aunado a la no delimitación de sus funciones, ha dado lugar a diversas dificultades entre sus miembros, una de ellas la presencia de la violencia escolar (Perris, 2008). Lo anterior se logra observar en el sistema educativo mexicano que desde la falta de claridad de límites y objetivos ha experimentado reformas en las que se confunden los derechos con la permisividad (Álvarez, op. cit.), quitando los elementos tradicionales desde los que se reprimía, como la reprobación, la suspensión o expulsión, sin establecer en su lugar otras formas efectivas de combatir la violencia.

Cabe mencionar que cada centro educativo presenta características particulares que pueden favorecer o no la violencia, dependiendo del clima escolar, la organización y gestión educativa (Ortega, Ramírez y Castelán, 2005). Un clima basado en jerarquías dominantes, falta de solidaridad, la no integración de alumnos con necesidades educativas especiales, la ausencia de respeto a la diversidad, exclusión, limitación y marginación de lo diferente, repercute en el desempeño escolar (Velázquez, op. cit.) y sustenta la violencia para discriminar y resolver conflictos.

De igual forma, la no intervención por parte de las autoridades escolares ante casos de violencia entre compañeros agrava la situación (Díaz-Aguado, op. cit.), transmitiendo el mensaje de que no habrá sanciones y que los actos violentos serán tolerados, sugiriendo un apoyo implícito o conformidad ante éstos y dejando con pocas posibilidades de acción a las víctimas. En parte, el que los directivos y docentes no den respuesta a las situaciones problemáticas entre estudiantes, se debe a la falta de capacitación en estrategias de resolución de conflictos, y a las

creencias desde las cuales se minimiza la gravedad de las agresiones entre iguales, ya sea porque se consideran normales o necesarias para que los alumnos aprendan a defenderse (Morales, et al., op. cit.).

La violencia entre los propios profesores, la ausencia de un proyecto educativo en común y de trabajo en equipo son otros factores que favorecen la violencia en los alumnos (Fernández, op. cit.). En lo que compete a los profesores frente a su grupo, la falta de control disciplinar (Álvarez, op. cit.) y el uso de estilos autoritarios permite a los estudiantes por un lado asumir la violencia y por el otro aprender de modelos dominantes.

En cuanto a las condiciones físicas de la escuela, parece ser que un alto número de alumnos por grupo dentro de espacios reducidos sin atención individualizada es un elemento que favorece la violencia (Fernández, op. cit.), sin embargo; existe polémica con respecto a este punto, debido a que se han encontrado escuelas con espacios pequeños, pero con las reglas bien establecidas en un clima de respeto. Lo que sí parece ser más contundente en relación a la violencia, es la forma en que los adultos, incluidos los profesores, responden a las emociones de sus alumnos, pero a pesar de ello (Farrell, Camou y Lutzker, 2008), los procesos emocionales, culturales y de comunicación no se contemplan dentro de los objetivos de la educación formal, dejando un gran vacío frente al cual los actos violentos son recurrentes.

Finalmente, aunque poco visibilizados, se encuentran los sistemas de creencias, estereotipos y prejuicios que acompañan al profesorado en su práctica profesional, y que permiten la injusticia, la violencia hacia sus alumnos y entre ellos. Por ejemplo, se esperaría que la conducta violenta de los niños produjera una evaluación negativa en los adultos, sin embargo; esto no ocurre en todos los casos. Se ha encontrado que dependiendo de la percepción que tenga el profesor con respecto a la belleza y el estatus de sus estudiantes marcará una diferencia en el trato hacia ellos. En un estudio, se comparó la evaluación que hacían los docentes con respecto al atractivo físico de sus alumnos, su estatus, y el tipo de estrategias que utilizaban para relacionarse con los demás, las cuales podían ser prosociales, coercitivas o ambas. Los docentes evaluaron de forma más positiva a aquellos que consideraban físicamente atractivos y que utilizaban estrategias prosociales, así como a los que utilizaban la combinación de éstas con las coercitivas, en tanto evaluaron como menos agradables a aquellos que sólo utilizaban la estrategia coercitiva y no eran atractivos (Hawley, et al., op. cit.), esto muestra que la violencia puede ser tolerada en relación a la percepción que se tenga de quién la comete en tanto no sea tan abierta como para causar un daño visible a corto plazo, o no sea la única forma de relacionarse con los otros.

3.2.3.1.3.4 Sociales

Lo anterior se relaciona con el contexto social y cultural bajo el cual los individuos y las instituciones conforman sus sistemas de creencias, creando coincidencias que marcan pensamientos y acciones.

A nivel social pueden presentarse cuatro procesos bajo los cuales se encubre y facilita la violencia: la invisibilización, la naturalización, insensibilización y el encubrimiento (Corsi, y Peyrú, op. cit.); los cuales se aprenden en la socialización a través de las creencias y pautas conductuales aceptadas. Revisemos cada uno de ellos.

El darse cuenta depende en gran medida de las construcciones culturales desde las que otorgamos significados a la realidad y definimos a su vez lo que no se hará presente, en este sentido la invisibilización de la violencia, ocurre cuando no se cuenta con las herramientas para otorgarle un sentido y significado al hecho como tal. Este proceso puede aliarse con la negación o minimización que se genera a través del miedo, terror y rechazo que pueden sentirse ante sucesos violentos constantes.

La invisibilización a menudo se encuentra acompañada de la naturalización, a partir de la que se desconoce la violencia como tal y se le ubica como parte de un hecho aceptable, natural, legítimo y hasta necesario en algunos casos, por ejemplo cuando se habla del uso de la fuerza como forma legítima para ejercer poder hasta tal punto que puede no ser considerada violencia, sino una facultad del Estado llamada “deber”. El proceso de naturalización “...se verifica cuando las propiedades de un fenómeno social son separadas de la red de relaciones de las que participa y se las reconoce falsamente como perteneciéndole al fenómeno por sí mismo” (Castorina, J. y Kaplan, C., op. cit., pág. 28).

Por su parte el proceso de insensibilización puede examinarse claramente si observamos el manejo de la violencia en los medios de comunicación con la prolongada exposición a imágenes de actos violentos que llega a multiplicar las expectativas de realizar o recibir acciones violentas, y puede dar lugar a la insensibilidad y costumbre (Serrano, op. cit.), conduciendo a las personas a respuestas de indiferencia y pasividad. Al acostumbrarnos a vivir en un medio donde la mayoría de las noticias son acerca de asesinatos, robos, y crímenes violentos, cada vez se necesita que un acto tenga niveles de violencia mayores para lograr la conmoción de la opinión pública, sin que los crímenes considerados menores reciban atención; es decir, fuera de que el

aumento de la violencia logre que la gente se movilice a actuar, más bien parece aumentar la tolerancia hacia la violencia, la insensibilización (Corsi, y Peyrú, op. cit.).

Como cuarto proceso que facilita la violencia se encuentra el encubrimiento en el que una persona, incluso una organización social entera puede tratar de evitar que salgan a la luz actos de violencia, ya sea porque al ser cometidos por algunos de sus miembros les restaría prestigio y poder social, o por miedo a algún castigo legal, entre otras razones, utilizando de la mentira, el encubrimiento, la omisión o el interés de hacer que los demás vean un hecho violento como necesario (*Ibíd.*).

Estos 4 elementos, son comunes en sociedades donde reina la cultura de la violencia (Ver apartado 2.3.6), desde la que se admite como instrumento para resolver diferencias, hacer justicia, beneficiarse a costa de otros, y satisfacer necesidades o deseos.

Asimismo, la organización social jerárquica, donde el estatus refleja mayor poder, da lugar a la dominación y violencia, esta última evaluada en función del estatus de quien la cometa (Lease, et al., op. cit.). Con una pirámide social que diferencia a las personas que tienen mayor estatus de las de menor, se establece un modelo a seguir que implica una lucha constante por llegar a ser, y se abre la puerta a la discriminación e inequidad, por lo que podemos considerar que la violencia no afecta a todos por igual y se apoya en posturas ideológicas que niegan la diversidad humana y privilegian a ciertos grupos.

Los grupos ubicados en la parte inferior de la jerarquía, son los más discriminados y hacia los cuales se ejerce mayor violencia, este fenómeno se confirma en la violencia hacia los compañeros, donde se excluye con mayor frecuencia a personas pertenecientes a etnias distintas a las del grupo dominante (Howarth, op. cit.).

La discriminación y violencia también se presentan por aspectos físicos debido al establecimiento de un modelo hegemónico de belleza, que se unifica cada vez más ante el proceso de globalización a pesar de la gran diversidad de características físicas que se presentan en la humanidad. En el Distrito Federal a partir de la Encuesta sobre Discriminación en la Ciudad de México (CONAPRED, 2010), las causas principales de discriminación en la escuela fueron por la forma de vestir, sobrepeso, edad, imagen y color de piel, lo que demuestra la fuerza que tienen los estereotipos y la violencia que esto impone a quienes salen de ellos.

Una estructura jerárquica y competitiva, también favorece la desigualdad social que en sí misma genera violencia (Fernández, op. cit.); el neoliberalismo es un ejemplo de ello, ya que al valorar la competencia y rivalidad, e imponer la afirmación de lo personal por sobre toda dimensión solidaria con los otros ha ayudado a destruir aspectos tales como la cohesión social, que había protegido contra la violencia interpersonal, ampliando la brecha entre ricos y pobres, dando lugar a niveles elevados de desigualdad (OPS, op. cit.)

La desigualdad en la distribución de recursos materiales a su vez crea un escenario en el que la violencia es una constante, lo que no quiere decir que bajos recursos económicos sean sinónimo de violencia, sino que se dan condiciones donde no hay expectativas de éxito, ni de alcanzar bienes, logros o una mejor calidad de vida por los canales usuales, buscando conseguirlos por medios violentos (Trianes, op. cit.), lo cual tampoco afirma que las personas con recursos económicos no lleven a cabo actos violentos, sino que quizá las razones por las que los cometen son distintas y no tienen el peso extra de la pobreza y la marginación.

Aunada a la carencia de recursos materiales, se encuentra la injusticia social y la evaluación de las personas dependiendo de su estatus, desde la que tienden a atribuirse como actos violentos a los cometidos por quienes cuentan con menos recursos, y a ser juzgados con más dureza que cuando estos mismos hechos son realizados por personas con un rango social igual o superior al de la persona que evalúa los acontecimientos (Melero, óp. cit.).

Con respecto a la violencia entre compañeros y el estrato socioeconómico, los datos disponibles son contradictorios. Lo más frecuente es que se tenga la idea de que entre menor es el estrato socioeconómico de la escuela o familia será más fácil que se de la violencia, mas; parece que no existen diferencias significativas entre escuelas públicas donde asisten personas de bajos recursos con respecto a las privadas (INEE, op. cit.), e incluso se han encontrado mayores niveles de violencia, sobre todo de corte psicológico en personas pertenecientes a clases medias y altas (Eljach, op. cit.).

Aunque hay escuelas situadas en entornos desfavorecidos que tienen más problemas de indisciplina y de victimización entre compañeros, también se ha observado que existen grandes diferencias entre escuelas con características socioeconómicas similares; dentro de los sectores más desfavorecidos, hay colegios que abordan clara y sistemáticamente la violencia, donde no se tolera su uso por los adultos ni por niños, contando con una estrecha colaboración con la comunidad (Blaya y Debarbieux, 2008).

Lo que sí parece ocurrir es que dentro de contextos empobrecidos, los padres suelen estar más estresados, vivir condiciones de hacinamiento, desempleo por falta de capacitación (Elliot, op. cit.), utilizar con mayor frecuencia castigos físicos, falta de oportunidades de movilidad social o económica, los hijos interrumpen los estudios, cuando los hay, para poder trabajar, falta de orientación, supervisión y apoyo de los padres y otros miembros de la familia debido, exposición constante a videojuegos o medios masivos de comunicación, emigración y formar parte de pandillas, que son factores de riesgo para ejercer y recibir violencia (OPS, op. cit.).

Aún hace falta mayor investigación, que no sólo cuestione si hay más violencia en un sector con más recursos materiales o en otro, sino que se analice el tipo de violencia que se ejerce en uno y en otro, ya que como vimos quizá lo que este empañando los datos sea la percepción que se tiene de alguien cuando pertenece a una clase social determinada, invisibilizando la forma de violencia en altas esferas y generando impunidad e injusticia, que dan lugar a más agresiones, completando un círculo vicioso.

Otro aspecto importante para que se dé la violencia es que los jóvenes no se sientan parte de su comunidad, viviéndose excluidos de una vida exitosa y de un futuro parece ser clave en la violencia escolar (OPS, op. cit.), esto se ha encontrado en varias de las matanzas estudiantiles perpetradas por estudiantes en Estados Unidos de Norte América (Peyrú, op. cit.). Por lo que es necesario trabajar en las estrategias para que exista la cohesión grupal en las escuelas y la integración social dentro de los grupos de pertenencia, fomentando los valores de solidaridad y cooperación.

También, el que niños y jóvenes vivan en sociedades donde presencian distintos tipos de violencia en sus casas, en sus barrios o países, se relaciona con el aprendizaje de formas violentas para vincularse, por lo que es incongruente pedir a los más pequeños que se manejen bajo el respeto y el diálogo si lo que observan no concuerda con esos valores (Castro, op. cit.). Lo anterior se refleja en los medios de comunicación y el uso de la tecnología, los cuales se han señalado como generadores de violencia, situación que no ha sido comprobada, pero lo que si se acepta es que la exhibición constante de imágenes violentas puede favorecer esta conducta y ser un reflejo de lo que la sociedad vive día a día (Lázaro, op. cit.).

Finalmente se encuentra la inequidad de género como factor que favorece la violencia, hacia las mujeres principalmente, pero también hacia los hombres, sobre todo cuando se plantean roles rígidos que promueven masculinidades dominantes reafirmadas a través de la violencia, la

defensa del honor y el desprecio por lo femenino. Muchos son los rituales a través de los que, en sociedades patriarcales, se exige la demostración de masculinidad, como la iniciación en el ámbito sexual, pero muy concretamente aquellos actos en los que adolescentes y jóvenes hombres tienen que demostrar su fuerza física para construir la masculinidad y a su vez diferenciarla de lo femenino, estableciendo un desequilibrio de poder que para muchos hombres se traduce en un permiso implícito para lastimar al otro como manera de control (Sánchez, op. cit.). Portar armas también llega a asociarse a la masculinidad y es un importante comportamiento de riesgo entre los hombres en edad escolar. (OPS, op. cit.).

A través de esta breve revisión podemos observar que el origen de la violencia entre compañeros es de carácter multifactorial, lo que nos obliga a entender cada vez más cuáles son los que se vinculan con mayor fuerza, pero a su vez nos permite ver que existen muchos ámbitos desde los cuales se puede iniciar la intervención, sobre todo con miras a evitar las consecuencias que llega a tener el acoso escolar en los individuos, comunidades y países enteros donde se hace presente la violencia.

3.3 Consecuencias de la violencia escolar

La violencia escolar, representa altos costos personales y sociales, impidiendo por una parte el desarrollo y la realización del potencial humano de quienes la experimentan, y por otro aumentando la morbilidad y mortalidad (Eljach, op. cit.), lo que pone en riesgo el crecimiento de toda una comunidad o país.

En inicio, la violencia escolar afecta la salud de quienes la viven (Flannery, et al., op. cit.), es frecuente que respondan con quejas somáticas, resfriados, problemas para dormir, enuresis nocturna, dolores de cabeza y estómago, siendo las mujeres más sensibles ante las dificultades psicosomáticas (Trianes, op. cit.).

En el área de los procesos cognoscitivos, estudiantes de primaria en adelante que han estado expuestos a la violencia muestran dificultades en sus capacidades de memoria, atención y en general de aprendizaje, lo que repercute invariablemente en su desempeño académico (Elliot, op. cit.). Poseer un buen nivel de educación escolar puede ser caracterizado como un índice de salud y bienestar en la infancia y la adolescencia; sin embargo para las personas receptoras de violencia la prioridad deja de ser el estudio y se centran en defenderse y en el miedo de ser

nuevamente atacados (Álvarez, op. cit.), lo que contribuye a que su rendimiento escolar disminuya. Cuando el acoso se expresa en burlas y rechazo hacia los estudiantes con altas calificaciones, muchos de ellos terminan por trabajar y esforzarse menos para ser aceptados, lo que afecta directamente la calidad educativa del grupo y los proyectos de vida de los estudiantes (Velázquez, op. cit.).

Tanto las víctimas como los agresores tienen mayor probabilidad de fracasar en sus estudios, debido al absentismo, la deserción escolar o la expulsión (Sexton-Radek, op. cit.).

En el aspecto emocional agresores, pero con mayor frecuencia las víctimas, pueden presentar baja autoestima, ansiedad, sentimientos de soledad, culpa y miedo a ser lastimados (Ibíd.), así como, depresión (Díaz-Aguado, op. cit.) durante el tiempo en que son agredidos y posteriormente aunque el acoso haya cesado sobre todo cuando la violencia ocurre durante la adolescencia (Fernández, op. cit.). Asimismo, las víctimas tienen mayor riesgo de padecer problemas de salud mental, esquizofrenia, o tener ideas suicidas (Harris y Petrie, op. cit.).

Debido a que la infancia y adolescencia son etapas cruciales en el desarrollo del autoconcepto, la violencia en estas edades tienen un gran impacto en él, despertando en quienes reciben la violencia la sensación de no tener ningún control sobre los eventos que ocurren en su vida, lo que hace que se resignen ante el acoso, muestren ideas fatalistas y desesperanza aprendida (Oñate y Piñuel, op. cit.) afectando en especial la sensación de agencia o autoeficacia que es indispensable para asumir riesgos y lograr metas, reduciendo sus aspiraciones en todos los ámbitos.

Cuando la exposición a la violencia es constante se generan cambios a nivel cognoscitivo desde los cuales se perciben de forma equivocada las acciones de los otros quienes son mirados como posibles agresores (Dodge, 1980), lo cual da lugar a la sobrerreacción ante pequeños errores y desacuerdos, irritabilidad y desconfianza. En su vida adulta las víctimas suelen acompañarse de un autoconcepto negativo y baja autoestima, siendo blanco fácil de abusos en el ámbito doméstico, laboral y social, con el daño psicológico a mediano y largo plazo que ello implica (Oñate y Piñuel, op. cit.).

Por su parte los agresores con el tiempo pierden popularidad quedando atrapados en su papel por las expectativas que tienen los demás de ellos, en especial cuando no tienen un proyecto de vida (García y Madriaza, op. cit.); además tienen mayor riesgo de abusar del alcohol y otras

drogas, requiriendo tratamiento psiquiátrico y psicológico en su adultez; así también, llegan a involucrarse en pandillas y a cometer conductas delictivas (Avilés, op. cit.), por las cuales pueden ser encarcelados. Con respecto a esto, se ha observado que existe una relación directa entre la conducta intimidante no atendida y la delincuencia juvenil. En una investigación llevada a cabo con presos que en su infancia o adolescencia habían sido acosadores en la escuela, dijeron que la falta de atención a su conducta intimidante los hizo más propensos a cometer delitos, de igual forma, manifestaron estar en desacuerdo con el acoso, y no haber comprendido el daño que causaban hasta que ellos mismos fueron víctimas dentro de la cárcel, opinaban también que era importante que los padres se interesaran en sus hijos a diferencia de lo que hicieron los suyos, y que los abusadores recibieran asesoría (Elliot, op. cit.).

Para analizar las secuelas de la violencia escolar, es importante considerar que la violencia tiene la capacidad de reproducirse una vez que se ha puesto en marcha, lo cual permite entender por qué las agresiones se extienden a otros ambientes aumentando sus manifestaciones y la gravedad de las mismas, a este fenómeno se le reconoce como “escalada de la violencia” (Lutzker, 2008, cit. en Dirección General de Prevención del Delito y Participación Ciudadana, 2012). En palabras llanas podríamos decir que violencia genera mayor violencia, lo cual se evidencia cuando a partir del rechazo y la exclusión social se gestan sentimientos de injusticia, humillación o de agravio que llevan al deseo de venganza y a reacciones violentas por parte de muchas víctimas, invirtiendo papeles, y originando un círculo de violencia más intensa (Velázquez, op. cit.). Lo anterior se confirma en las matanzas perpetradas por estudiantes en colegios de Estados Unidos de Norteamérica, donde la mayoría de los agresores contaban con un historial de maltratos institucionales y por parte de sus compañeros (Morales, et al., op. cit.).

En el extremo de las consecuencias por acoso escolar se encuentra el suicidio, que ante la desesperanza, culpa y desvalorización se ve como la única salida posible, lo que nos puede hacer imaginar lo doloroso que es para la víctima es vivir en constante miedo y dolor, tan es así que prefieren no seguir viviendo. El suicidio, considerado una forma de violencia autodirigida, puede verse también como una muestra del efecto de “escalada”, que siendo reconocido como consecuencia de la violencia extrema en muchos países se analiza la posibilidad de fincar cargos a los agresores tomándolo como homicidio indirecto (Elliot, op. cit.).

Finalmente, debe tomarse en cuenta que las repercusiones de la violencia escolar no sólo tiene repercusiones a nivel individual, ya que la violencia además de impactar en los proyectos personales, afecta el ámbito familiar, y cuando es una constante favorece la cultura de la

violencia, donde la ley del más fuerte es la que rige los vínculos sociales (Castro, op. cit.), afectando el desarrollo de una comunidad entera, impidiendo el acceso a la educación y a una mejor calidad de vida de sus integrantes, lo que da lugar a un círculo de violencia que llega a comprometer el capital social de todo un país (Eljach, op. cit.).

Bajo todos los ángulos que desee analizarse, el acoso escolar es un fenómeno que implica bastos efectos, siendo necesario su abordaje implementando acciones para evitarlo, prevenirlo y atenderlo. A continuación se analizarán propuestas y acciones para evitar y tratar la violencia.

3.4 Acciones de intervención y prevención

Para enfrentar la violencia lo común ha sido el uso de medios punitivos, se ha apostado por el aumento en la dureza de las leyes, el encarcelamiento, pago a más policías, construcción de mayor número de prisiones que parecen cada vez más insuficientes, y a nivel familiar se siguen utilizando los golpes o la violencia psicológica para criar a los hijos, atacando hechos violentos con más violencia, lo que no sólo no ha funcionado, sino que incluso ha favorecido su incremento y que se entienda como una alternativa ante los conflictos (Corsi y Peyrú, op. cit.).

El ámbito escolar no ha sido ajeno al uso de castigos para abordar la violencia, sobre todo ante situaciones fuera de control con efectos graves visibles para alguno de los involucrados; ante lo cual, las actividades más comunes han comprendido evitar que los estudiantes se peleen o ingresen armas a las instituciones revisando sus mochilas y colocando detectores de metales a la entrada de la escuela, instalación de cámaras de seguridad (Farrell, et al., op. cit.), entrega de un reglamento al inicio del curso escolar para que los estudiantes se comprometan a no ser violentos, involucrar a la policía para que cuide la escuela y arreste a alumnos infractores, instalar líneas telefónicas de atención a víctimas y recompensar a quienes informen sobre la existencia de armas en la escuela, y en el último de los casos la suspensión o expulsión definitiva de los agresores. Dichas acciones pueden detener la situación pero no atacan el problema de fondo, ni dan soluciones a largo plazo; además de resultar mucho más costosas que la prevención.

Sin embargo; no todos los programas se dirigen al juicio y a las sanciones, son varios los que sí han dado resultados positivos para trabajar la violencia entre compañeros, partiendo de

diferentes enfoques con propuestas igual de diversas. Más que hacer mención de cada uno de ellos se presentarán aquellos elementos que los han hecho funcionales y exitosos.

En primer lugar para que los planes dirigidos a tratar o prevenir la violencia surtan efectos, deben involucrar a todos los actores que conforman la comunidad escolar y a la sociedad civil en general, no sólo centrándose en los agresores o en la víctimas, ya que no son los únicos que se ven afectados con la violencia y que requieren ayuda (Shaw, s/a), sino creando redes de apoyo entre profesores, directivos, familia y organizaciones, con miras a que los cambios permitan la construcción de relaciones diferentes, ya que si se realizan en un nivel individual únicamente, es complicado que éstos se mantengan y se trasladen a otros espacios.

Por lo anterior, dentro de los programas de prevención se contemplan 4 niveles sociales en los que se debe incidir, el primero es el individual, en el que es necesario reconocer los factores de riesgo personales y adoptar medidas para modificarlos, el segundo comprende las relaciones interpersonales, principalmente las más cercanas como lo son las familiares, proporcionando ayuda profesional y apoyo a las familias que ya viven violencia o presentan algún otro tipo de conflicto que favorezca la presencia de ésta. El tercer nivel es el de las intervenciones sociales cercanas, dentro del que se realizan acciones como vigilar los espacios públicos, escuelas, lugares de trabajo, vecindarios, etc., y adoptar medidas para resolver los problemas que pueden conducir a comportamientos violentos dentro de la comunidad. Finalmente, en el nivel de macrosistemas sociales, se buscan corregir las desigualdades por razón de género, actitudes y prácticas discriminatorias, encarando los grandes factores culturales, sociales y económicos que contribuyen a la violencia, incluida la pobreza, la injusticia social, el acceso inequitativo a los bienes, servicios y oportunidades (OPS, op. cit.).

Otro aspecto a considerar para realizar cualquier proyecto de intervención es analizar el contexto y las condiciones de vida de las personas a quienes va dirigido (Blaya y Debarbieux, 2008), recordemos que las prácticas y creencias culturales que sustentan la violencia pueden variar de una sociedad a otra e incluso de generación en generación. Asimismo, es importante incluir una perspectiva de desarrollo, a partir de la cual se reconozcan las características de cada grupo de edad y hacer las adaptaciones necesarias, realizando a la par un diagnóstico de necesidades en las poblaciones con las que se laborará, estableciendo también el tipo de programa que se implementará en función de los niveles de riesgo de cada grupo, por ejemplo los programas universales se dirige a una población completa, los selectivos están destinados a

individuos que se encuentran en un riesgo mayor al promedio de vivir violencia, y los programas indicados para aquellos que ya empiezan a exhibir conductas agresivas (Farrell, et al., op. cit.).

En cuanto a la edad de intervención, se ha considerado que el periodo de entre los 6 y 11 años de edad es de los más adecuados para prevenir la violencia, por ser un momento crítico para el aprendizaje de importantes habilidades cognitivas, emocionales, conductuales, y para la formación de creencias normativas, además de ser en esta etapa cuando los infantes pueden probar su capacidad de solución de problemas fuera de la familia (Ibíd.), lo cual no implica que en otras edades no se pueda tener un impacto favorable.

De igual forma, los programas exitosos tienen un sustento teórico basado en información científica, dentro del marco de los derechos Humanos y la cultura de paz (Flores y Galván, op. cit.), favoreciendo la autoestima, y valores como la cooperación, la solidaridad y el respeto a la diversidad. Con una duración y seguimiento constantes (Shaw, op. cit.), no sólo en sesiones aisladas, adaptado a la vida cotidiana de las personas, haciendo énfasis en la capacitación de habilidades que puedan generalizarse a varios ámbitos, y con la posibilidad de aplicar el aprendizaje adquirido.

Finalmente dentro de las características globales de las intervenciones, se encuentra el elemento de la evaluación de su efectividad (Ortega, et al., op. cit.), involucrando actitudes, conocimientos y opiniones, pero también la observación y valoración de las conductas que realmente llevan a cabo los individuos o grupos en condiciones normales. La evaluación del programa es un elemento que permite ir mejorándolo y saber en qué medida se cumplieron los objetivos planteados, y sin embargo; en pocas ocasiones se considera.

Como puede observarse el tratamiento y la prevención de la violencia requieren un abordaje integral, que parta de objetivos bien delimitados, los cuales no sólo se centren en conductas problemáticas, sino que favorezcan el desarrollo de las personas, potencializando sus habilidades sociales, cognoscitivas y emocionales, al mismo tiempo que se dirigen esfuerzos para lograr un ambiente más seguro y confiable (Blaya, Debarbieux y Lucas, 2007); de lo que podemos inferir que se requiere del esfuerzo de toda la sociedad, del Estado, la escuela, la familia, organizaciones civiles, entre otras.

A continuación se mencionan algunas de las alternativas que se han implementado para evitar y hacer frente al acoso entre compañeros en ámbitos como la familia, la escuela, el Estado y las organizaciones civiles.

Dentro de los factores familiares que pueden ser protectores ante la violencia se encuentra el establecimiento de límites y una disciplina firme en la que la comunicación entre padres e hijos sea constante y se adapte a las necesidades de los miembros de la familia dependiendo del desarrollo. En el caso particular de los adolescentes, es importante que los padres sigan colaborando con sus hijos en identificar, reconocer y gestionar sus sentimientos y acciones (Harris y Petrie, op. cit.), pero ahora dando espacio a la construcción de su propia autonomía dejándoles un margen mucho más amplio que en la infancia para que sean capaces de tomar sus decisiones, respetando sus espacios, pero al mismo tiempo acompañándolos en su crecimiento.

Ya se ha mencionado más arriba que la atención de las necesidades emocionales es un factor crucial para evitar la violencia y otras problemáticas, siendo la confianza, la seguridad (Serrano, op. cit.), el reconocimiento, apoyo y sensación de pertenencia lo que facilita la formación de relaciones sólidas con los padres, y en caso de que no ocurra con ambos el tener por lo menos una relación positiva con alguno de los dos disminuye la probabilidad de conflictos emocionales y conductuales, entre los que se encuentra el acoso escolar (Lázaro, op. cit.).

Otros factores protectores ante la violencia en las familias son: una actitud de esperanza y optimismo, que a su vez favorece la resiliencia, es decir; la capacidad de superar las adversidades y verse fortalecido en el proceso; así como, establecer expectativas favorables para los hijos y proporcionarles el apoyo para lograrlas, transmitiéndoles el mensaje de ser valorados y queridos con palabras pero sobre todo con acciones, además de mantener una relación estrecha con la escuela y estar pendiente del desempeño de sus hijos (Sexton-Radek, op. cit.).

Aunque la lista de los elementos que evitan o previenen la violencia dentro de la familia es amplia, debe reconocerse que gran parte de los estudiantes que son acosados o son agresores tienen mayor probabilidad de vivir en un núcleo familiar en el que la violencia es una constante, por lo que es necesario que el Estado y las instituciones obligadas a ello intervengan a través de programas focalizados a trabajar en el desarrollo de las familias y de su contexto, desplegando acciones para en primer lugar detectar a quienes viven dichas problemáticas y en segundo implementar proyectos permanentes para apoyar a las familias a salir de esa situación y no seguir reproduciendo el círculo de la violencia en la vida de sus miembros y en sus comunidades (Banco mundial, op. cit.). En este sentido las escuelas pueden ser el puente entre la detección temprana de la violencia intrafamiliar y la canalización.

La escuela tiene un rol muy importante para ayudar a cambiar los patrones de violencia, promover la tolerancia y el respeto mutuo, y facilitar la adquisición de conocimiento y habilidades en resolución de conflictos en forma pacífica y constructiva, no sólo en los estudiantes, sino también en sus familias y comunidades (Shaw, op. cit.). La relevancia de la escuela se agudiza aún más cuando se habla de violencia entre compañeros, por la responsabilidad que le toca asumir como institución, pero también por la fuerza de su intervención en la vida de sus integrantes.

Es por ello que los centros educativos y la escuela como institución deben diseñar y contar con proyectos viables encaminados al tratamiento, prevención y eliminación de la violencia, sin embargo; esto no se puede hacer sin que antes exista una reorganización del sistema escolar, estableciendo y clarificando el objetivo de la educación y los resultados que de ella se quieren obtener dentro de la sociedad (Perris, op. cit.), puesto que como mencionamos antes, la crisis educativa en estos aspectos deja sin claridad a sus miembros y facilita un clima de confusión que a su vez favorece la presencia de la violencia.

Una vez que están establecidos los objetivos y labores de cada actor de la comunidad educativa, es más fácil que las escuelas puedan generar normas claras y coherentes (Palomero y Fernández, op. cit.) en el tema de la violencia, inscritas en una política escolar en contra del acoso que involucre a todos los integrantes en su creación (Jones-Smith, 2008), y sea del conocimiento público tanto de los que laboran en el colegio, de los alumnos y de los tutores, favoreciendo el mensaje de la no violencia y la participación democrática en la toma de decisiones (Díaz-Aguado, op. cit.).

Incluso se ha propuesto que desde el inicio de cursos, una vez que las normas internas han sido diseñadas, se haga con los estudiantes un contrato grupal al que se comprometan (Jones-Smith, op. cit.); una vez que están en papel los estatutos, es indispensable que se supervise su cumplimiento y se apliquen las sanciones acordadas de ser el caso, puesto que si no se vela por que sean cumplidas, puede presentarse entre la comunidad de alumnos la percepción de que los profesores no le dan importancia a la violencia y no los respetan, además de generar la sensación de desconfianza y silencio ante la violencia debido a que no se espera que las autoridades hagan algo para solucionar la situación. Por el contrario cuando los alumnos observan que las acciones violentas no son toleradas y se da pronta atención a las denuncias, los estudiantes tienen más confianza en contar lo que les ocurre, se sienten apoyados y se fomenta la denuncia, está última se ha trabajado principalmente con los testigos, buscando que se tornen activos frente al acoso de algún estudiante sea o no su amigo o compañero de clases,

ya que se ha visto que los testigos pueden hacer la diferencia en los casos de intimidación, más aún cuando el grupo entero se manifiesta en contra de la violencia (Orpinas, et al., op. cit.).

Si bien la supervisión y denuncia son necesarias, sobre todo cuando las agresiones ya están presentes, desde la prevención se ha apostado por la enseñanza y fortalecimiento de habilidades de comunicación y solución de conflictos en una cultura de paz, para lo que es indispensable que se examinen las creencias que se tienen acerca del conflicto, ya que si la escuela ve en éste una oportunidad de aprendizaje, será difícil que recurra a la violencia, a diferencia de si lo percibe como una amenaza a la estabilidad (Johnson, y Johnson, op. cit.).

Aprender a resolver conflictos no es una tarea que sólo involucre a alumnos, también las autoridades escolares tienen que capacitarse en la identificación y la resolución de conflictos, a través de la mediación, la asertividad, el respeto y la escucha activa (Farrell, et al., op. cit.), ya que si los profesores no cuentan con las estrategias no podrán enseñar a los estudiantes a resolver sus diferencias sin violencia.

Lo anterior implica un cambio en el paradigma de la enseñanza aprendizaje, de uno tradicional en el que el maestro debía poseer todo el conocimiento para transmitirlo a sus estudiantes, a uno en que los profesores también aprenden en el proceso de aprendizaje con sus alumnos, y de ahí se desprende otra acción que previene la violencia, se trata de evitar la pasividad y el aburrimiento ofreciendo un aprendizaje significativo y participativo (Onetto, op. cit.), lo que favorece un buen rendimiento escolar en los estudiantes protegiéndolos aún más de la violencia (Lázaro, op. cit.).

Dentro de esta misma transformación del paradigma educativo, se ha insistido en realizar modificaciones curriculares en las que se contemplen la educación emocional (Flores y Galván, op. cit.), ya que aunque es un elemento crucial para el desarrollo de los individuos y para evitar la violencia no se le ha dado la atención que requiere. Se pretende transformar la educación a una más humana, que permita obtener respuestas certeras a los problemas sociales. Las propuestas en este sentido han girado en torno a la aplicación de cursos dirigidos a identificar las emociones, manejar la frustración, el enojo, resentimiento, enseñar a mantener la calma en situaciones estresantes y pedir apoyo, fortaleciendo las habilidades relacionadas con la empatía, control de impulsos, manejo de la frustración, del resentimiento y del enojo (Blaya y Debarbieux, op. cit.). En general se habla de favorecer la formación de habilidades sociales, dirigidas a establecer relaciones respetuosas y cercanas.

Tanto la educación dirigida a aspectos teóricos como emocionales deben basarse en una serie de valores, que defiendan los derechos humanos, el respeto, la no discriminación, la cooperación, la solidaridad y todos aquellos valores que fortalecen los lazos sociales, modificando para ello las prácticas institucionales incongruentes con éstos, e incluyéndolos a nivel curricular (Shaw, op. cit.).

En este mismo sentido, se ha propuesto atender y educar en la diversidad (Díaz-Aguado, op. cit.), valorándola y reconociéndola como parte de la humanidad, lo que impacta en la prevención de la violencia pues recordemos que en nombre de la no aceptación a la diferencia se justifican muchos actos de acoso entre compañeros. Para lo anterior es indispensable que se tomen en cuenta las características de los estudiantes, se conozcan sus intereses, su cultura y la forma en que entienden la vida, adaptando los contenidos curriculares de manera que se vean incluidos y el conocimiento tenga sentido en su contexto (Jones-Smith, op. cit.).

Es relevante que dichos contenidos se adapten a la etapa de desarrollo en que se encuentran los estudiantes identificando sus intereses y cambios, para el caso del aprendizaje en habilidades sociales se ha visto que los niños de 2 a 5 años requieren mayor apoyo en la autorregulación, de los 6 a los 11 años en las creencias normativas sobre la agresión y estrategias de negociación, de 12 a 14 años en desarrollar una conducta prosocial, y de los 15 a los 18 años fortalecer su identidad, la importancia de los pares (Samples y Aber, 1998, cit. en Sexton-Radek, op. cit.), la necesidad de ser reconocidos y aceptados (García y Madriaza, op. cit.), y la autonomía, involucrando en todas las edades la esfera sexual, en particular los aspectos de género a fin de construir vías de comunicación libres de violencia entre hombres y mujeres (Blaya, Debarbieux y Lucas, op. cit.).

Otra acción que se ha propuesto para prevenir la violencia desde las escuelas, es generar un sentimiento de pertenencia a través de relaciones positivas y duraderas entre la comunidad escolar, en especial con alguna persona significativa emocionalmente, lo cual disminuye la sensación de separación y desesperanza que pueden favorecer el ser víctimas o acosadores. (Johnson y Johnson, op. cit.), ante lo que se ha implementado un programa de tutorías en las que los estudiantes pueden establecer una relación de apoyo y compromiso a largo plazo con los profesores, además de favorecer la formación de redes de apoyo entre pares (Harris y Petrie, op. cit.). Es menester involucrar la cultura y las estancias cercanas a los estudiantes para dar lugar a un verdadero sentido de pertenencia y comunidad.

Valorar y respetar a los estudiantes, transmitiéndoles este mensaje en acciones, así como enseñarles a estimarse en un ambiente de responsabilidad y no de culpa, permite que las personas sean seguras, tolerantes, asertivas y capaces de tomar decisiones sin acudir a la violencia, por lo cual este es otro potente elemento que las escuelas no deben ignorar (Flores y Galván, op. cit.). Y es que en los hechos muchas de las veces lo que se pone de manifiesto en la relación del profesor con sus alumnos es la desconfianza y las bajas expectativas, más aún si los estudiantes tienen un historial de “mala” conducta, juzgándolos por una serie de actos sin conocer sus capacidades y habilidades, haciéndoles sentir que no tienen oportunidad dentro de la escuela y que son poco inteligentes o valiosos, lo que al final puede dar lugar a profecías autocumplidas y a respuestas violentas de las dos partes, con altas expectativas ante el desarrollo de cada persona, y monitorear de cerca el proceso de cada alumno (Sexton-Radek, op. cit.), en el marco de los valores ya mencionados.

En el caso de que el acoso entre compañeros ya esté presente, lo importante es solucionar el conflicto salvando a las personas no ir en contra de ellas, y especificar de manera clara que la conducta no es aceptable, con lo que se pretende evitar reproducir estereotipos y estigmas acerca de los involucrados (Zurita, 2012). La mayoría de los protocolos insisten en apoyar a la víctima y establecer consecuencias para los acosadores, sin que alguna de las dos partes sienta que se hace venganza, ofreciendo tratamiento psicológico a ambas partes, y en ocasiones también legal (Blaya y Debarbieux, 2008).

Para la solución de los problemas, se recomienda recurrir a la negociación con participación de un tercero, creando un punto medio en el que cada persona se responsabilice de lo que le toca del conflicto. Este proceso tiene que involucrar a docentes, padres y madres, y en particular a los alumnos, sean o no participes de los problemas, escuchando lo que piensan, sienten y propondrían para abordar la violencia escolar (García y Madriaza, op. cit.). Asimismo, es pertinente que se trabajen los conflictos a nivel institucional, en especial aquellos que se han presentado constantemente y que no han podido solucionarse, analizando lo que ya se ha hecho y proponiendo nuevas alternativas trabajando en las resistencias al cambio (Onetto, op. cit.).

Para que todo lo anterior pueda ser una realidad es indispensable involucrar a los profesores (Palomero y Fernández, op. cit.), quienes son una pieza clave en la transformación de las escuelas y la construcción de una cultura de paz, de hecho los programas contra la violencia más exitosos son aquellos que los hacen sentir implicados (Trianes, op. cit.) y les permiten ser

mirados y mirarse como agentes de cambio, capaces de resolver conflictos y de manejar las situaciones diversas que puedan presentarse en sus grupos. Es así que la capacitación se muestra necesaria entre las autoridades escolares, desde aquella en la que se ofrezcan recursos teóricos para establecer qué es la violencia y las formas en que se expresa, pasando por el fortalecimiento de las habilidades sociales, de resolución no violenta de conflictos, toma de decisiones, manejo de grupos, y estrategias pedagógicas, sensibilizando sobre la importancia de abordar la violencia y el compromiso necesario para resolverlo.

Además, es importante que dependiendo de la trayectoria de los profesores se tome en cuenta su experiencia, y en el caso de los maestros que son novatos se les ofrezca apoyo particular, sobre todo en cuanto a que se sientan seguros, puesto que cuando los estudiantes miran inseguridad en los maestros es más fácil que se genere violencia (Blaya y Debarbieux, op. cit.). Ante esto, también se plantea que existan espacios para que los profesores intercambien y reflexionen sus experiencias (Sánchez, op. cit.), favoreciendo un ambiente de respeto y cohesión, donde predomine el buen trato, la cooperación y el diálogo entre profesores, evitando el individualismo y la violencia entre ellos, para que puedan fungir como modelos sociales positivos (Lázaro, op. cit.). Exigir a los alumnos respeto entre ellos es incongruente cuando no lo miran dentro de las relaciones entre los adultos que los rodean.

En el ámbito social hay varias estrategias que se han planteado para que la violencia no sea una realidad constante, una de ellas ha sido combatir el silencio a través de la denuncia (Díaz-Aguado, op. cit.), lo que curiosamente es algo que aún en la adultez se busca fortalecer, y que en gran medida es difícil lograr por la impunidad e injusticia existentes, pero también porque contradictoriamente, el silencio es uno de los elementos que parece fomentarse en la infancia, sobre todo desde una educación tradicional, donde no hablar es símbolo de obediencia y buena conducta. La denuncia que se pretende no sólo tiene que ver con acusar un hecho o un ilícito, sino con no dejar pasar los actos diarios de injusticia, retomando un sentido de ciudadanía y pertenencia.

Además de denunciar, se ha identificado lo relevante que es el análisis y trabajo con las creencias que validan y justifican el uso de la violencia en diferentes culturas. En inicio se pretende conocerlas para poder realizar acciones que las cuestionen, al mismo tiempo que puedan ofrecerse alternativas explicativas más amplias. También se busca eliminar el prestigio que se adjudica a las acciones violentas (Varma, 2001), involucrando el trabajo en el campo de las representaciones sociales, tomando como una medida incluir en espacios como medios de

comunicación y curriculares a quienes se han visto excluidos, desde una mirada más amplia que vaya en contra de los estereotipos en los que se sustenta la discriminación (Howarth, 2004), transformando los modelos sociales a unos menos rígidos y más diversos.

Si se parte de que la violencia surge y se nutre de las relaciones jerárquicas y autoritarias basadas en arraigados patrones de discriminación, racismo, homofobia y exclusión; acrecentados, a su vez, por la desigualdad y la pobreza (Zurita, 2012), se puede inferir que es necesario promover el desarrollo de una sociedad más justa para disminuir la violencia de fondo, insistiendo en la valoración de la diversidad y la equidad de género, realizando modificaciones económicas, políticas y sociales.

Especial mención merece el modelo de educación para la paz y resolución no violenta de conflictos, ya que posee gran parte de los elementos mencionados en el apartado anterior, que realmente permiten abordar el tema de la violencia, y que se ha constituido en una de las posturas con mayor alcance para educar en valores en muchos países y en particular en México, retomado por organizaciones civiles, por instituciones de educación básica y superior y por organismos públicos como las comisiones de derechos humanos (Papadimitriou, y Romo, 2005).

El objetivo de educación para la paz es que las personas visibilicen las relaciones de poder en su vida cotidiana, analizando los desequilibrios, para hacerles frente de manera efectiva y asertiva, donde los derechos humanos se respeten y valoren, para poder establecer una convivencia solidaria donde la justicia esté presente y existan cambios en los modelos sociales existentes, gobiernos y economías (Cascón y Papadimitriou, 2005).

Esta perspectiva parte de reconocer que la educación actual no es neutral, sino que está determinada por un modelo de sociedad y persona, sin restringirse sólo a la escolarización, abarca lo público y lo privado, determinando qué se acepta o se rechaza como verdad o conocimiento, manteniendo arbitrariamente privilegios hacia ciertos grupos. Entendiendo el poder de la educación en la vida de las personas, esta propuesta dirige dicha educación hacia una que privilegie los valores de justicia y equidad, manteniendo una postura libre y transformadora, en una cultura de paz, que no es lo contrario a la guerra o una paz interna, sino aquella construida en el respeto a los derechos humanos, es un proceso por la justicia social a través de afrontar y resolver los conflictos de una manera no violenta (Papadimitriou, y Romo, *óp. cit.*).

La noviolencia es un concepto que implica “una forma de vida, una forma de lucha política, entendida como confrontación, no como sinónimo de violencia y un modelo de sociedad” (Papadimitriou, y Romo, *óp. cit.*, pág. 9). Su origen viene de la palabra hindú “AHIMSA”, y se ha escrito el no junto con violencia para aclarar que no sólo se trata de la simple negación de la violencia (Cascón y Papadimitriou, *óp. cit.*).

Otro término que ha tenido una particular connotación para este modelo es el de conflicto, definido como un proceso que permite la transformación de las relaciones humanas, y se puede resolver desde la noviolencia. La resolución noviolenta de conflictos se puede dar en relaciones donde el poder entre los involucrados no sea marcadamente asimétrico, y cuando es así se deberá comenzar por el proceso de fortalecimiento o apoderamiento de los más débiles en dicha relación. Esto es parte de la construcción de una sociedad democrática y participativa, defendiendo el ejercicio de los derechos específicos y universales (Papadimitriou, y Romo, *óp. cit.*).

Lo anterior no puede lograrse sin la equidad de género, y es por ello que la perspectiva de paz y no violencia incluye este aspecto desde una mirada histórica y cultural, en la que se cuestiona la visión androcéntrica del mundo que ha dado lugar a inequidad, violencia, y discriminación hacia las mujeres por su sexo, lo que está íntimamente vinculado a otras formas de discriminación por raza, etnia y clase social. Bajo este marco, se parte de un enfoque pedagógico basado en el pronunciamiento a favor y ejercicio de valores dirigidos al respeto de los derechos humanos, desde un metodología vivencial o socioafectiva, en el que los participantes ponen en práctica dichos valores en el día a día.

Se plantea la implementación y sistematización de una propuesta educativa centrada en capacidades y competencias dirigidas a la autonomía de promotores, capacitadores y formadores en educación para la paz, en un proceso de educación permanente para la resolución no violenta de conflictos, basado en los 4 pilares de la educación (Delors, 1996, Papadimitriou, y Romo, *óp. cit.*) aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir y aprender a ser (*Ibíd.*).

El modelo en el que se articula la educación para la paz y los Derechos Humanos, está constituido por 4 capacidades cada una con 3 competencias a desarrollar, y dentro de éstas se encuentran nociones, lo que se sabe, habilidades, lo que se hace, y actitudes, que involucran la

intención de lo que se hace y de lo que se sabe. Papadimitriou y Romo (2005) hacen mención de cada una de ellas:

La primera capacidad es la de poder: simetrías y asimetrías, en la que se pretende que las personas, comunidades y naciones se apodere, se equilibre el poder para lograr un diálogo simétrico en la resolución de conflictos, e incluye las competencias de apoderamiento, aprecio y conocimiento por sí mismo y los demás.

La segunda capacidad es la de autonomía y toma de decisiones, que implica construir una identidad propia, cuestionando a los sistemas que se instalan desde distintas esferas y espacios. Las capacidades a trabajar son la autorregulación, asertividad y clarificación de valores.

La siguiente capacidad es la de diálogo y construcción de consensos, que involucra las competencias de comunicación, empatía y diversidad. Finalmente está la capacidad de tolerancia y convivencia solidaria, acompañada de la resolución no violenta de conflictos, cooperación e interculturalidad.

No es casualidad que este modelo esté dando frutos y siendo cada vez más adoptado por quienes buscan vivir en la no violencia trabajando constantemente en este proceso inacabado y con distintas posibilidades. Ante un panorama violento en el que podemos caer en la tristeza y frustración es necesario favorecer espacios humanos en los que se involucre a las personas como parte de grupos y sociedades, que poco a poco sumen fortalezas para que ese panorama se cuestione y transforme.

3.4.1 Acciones realizadas en México ante la violencia escolar

Como respuesta a la violencia escolar, en nuestro país se han implementado distintas acciones, entre las que se encuentran el refuerzo en los contenidos de la asignatura educación cívica y ética, la organización de actividades donde se ejerciten prácticas ciudadanas; impartición de pláticas, trípticos, campañas de atención psicológica y farmacológica (Furlan, op. cit.), las cuales han estado coordinadas por instituciones federales, estatales y municipales, así como organizaciones de la sociedad civil. Aunque son diversas las labores realizadas en México para disminuir la violencia, se abordaran aquellos programas nacionales y las leyes más relevantes que se han aprobado en los últimos años.

Con el objetivo de tener un panorama sobre la situación de la violencia en las escuelas y el consumo de drogas el Instituto Nacional de Evaluación Educativa realizó una serie de cuestionarios a docentes y alumnos en el año 2005 y 2006, sus hallazgos fueron publicados en 2007 bajo el título Disciplina, Violencia y consumo de sustancias Nocivas a la Salud en escuelas primarias y secundarias de México, este documento ha sido un referente en el tema, bajo el cual se han propuesto proyectos encaminados a su atención.

La violencia en la escuela se contempla con mayor formalidad en el Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012, el cual incluye acciones para combatir la violencia y el delito en especial el narcotráfico, teniendo dentro de sus estrategias “Impulsar la consolidación de espacios seguros en las escuelas y sus entornos comunitarios para que los estudiantes no sufran de violencia”. En el marco de dicho plan, surgieron diferentes proyectos a cargo de la Secretaría de Seguridad Pública, la Secretaría de Salud, la Secretaría de Desarrollo Social y la Secretaría de Educación Pública, en esta última se implementó el programa Nacional Escuela Segura, creado con el objetivo mejorar la seguridad en las escuelas públicas de educación básica, atendiendo aquellas situaciones que representan riesgos para el bienestar y la convivencia escolar como es el caso del consumo de sustancias adictivas, la violencia, los riesgos relacionados con accidentes y por la incidencia de fenómenos naturales. Escuela Segura es una de las pocas acciones que pretende incidir de forma directa en la reducción de la violencia juvenil; entre sus principales actividades se encuentran la distribución de materiales educativos sobre prevención de adicciones, prevención de la violencia, bullying y mediación de conflictos; la capacitación de los directivos y docentes para que participen en la gestión de la seguridad escolar; la impartición de cursos y conferencias; y la vinculación interinstitucional (Banco Mundial, op. cit.).

Al ingresar en la página electrónica del programa, es posible observar algunos materiales dirigidos a docentes, alumnos y familiares, como es el caso del “Manual de Seguridad Escolar Recomendaciones para protegernos de la inseguridad y la violencia”, en el que se invita a las escuelas a tener un programa de seguridad considerando a los directivos, docentes, alumnos, familias, y autoridades. También incluye una serie de pasos a seguir en caso de rumores, extorsión, enfrentamientos con armas de fuego en las inmediaciones de la escuela, un homicidio en las instalaciones educativas, el ingreso de un agresor externo a la escuela, ante la presencia de explosivos o armas; y finalmente ofrece actividades para el manejo de las emociones en situaciones de crisis (Ver: <http://basica.sep.gob.mx/escuelasegura/start.php?act=programa>).

Otro elemento virtual de Escuela Segura, es el Observatorio Ciudadano de la Seguridad Escolar, en el que se llevan a cabo foros sobre violencia, se ofrecen actividades y ejercicios para prevenirla, dirigidos a autoridades escolares, alumnos y familiares; también cuenta con una serie de artículos informativos y videos de testimonios acerca de la violencia, con un espacio para recopilar información sobre las acciones exitosas en contra de la violencia escolar, y ofrece un directorio con instituciones dedicadas a atender problemáticas sociales y de salud (Ver <http://www.ocse.org.mx/>).

Para el caso de la Educación Media Superior la SEP, a través de la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS), puso en operación el Programa Construye-T en el año 2008, el cual tiene como finalidad favorecer el desarrollo de competencias y habilidades que permitan a los estudiantes enfrentar los riesgos que amenazan su desarrollo, a través de la prevención, la capacitación y la generación de redes de apoyo, en 6 dimensiones: 1) Conocimiento de sí mismo, 2) Vida saludable, 3) Escuela y familia, 4) Cultura de paz y no violencia, 5) Participación juvenil y 6) Proyecto de vida (Ver: <http://www.construye-t.org.mx/>). Para su coordinación y seguimiento cuenta con un Comité Nacional que incluye a los 2 organismos mencionados, y el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y Organizaciones de la Sociedad Civil (OSC). Aunque no es un programa directamente encaminado a reducir la violencia escolar, la retoma en una de sus dimensiones, y pueda abordarla de forma indirecta.

Otros programas de impacto indirecto en la violencia escolar que la SEP ha realizado son “Escuelas de Tiempo Completo”, “Consejos Escolares de Participación Social”, “Escuela Siempre Abierta”, “Síguele, caminemos juntos”, programas de mejoramiento y ampliación de la Infraestructura y programas de becas (Banco Mundial, op. cit.).

En cuanto al marco legal mexicano se cuentan con leyes que de forma directa o indirecta buscan incidir en la violencia juvenil, algunas de ellas se aplican cuando la violencia se convierte en delito y están enfocadas principalmente a las sanciones y a la protección de víctimas; otras afectan a la población en general, y unas más se dirigen a los jóvenes desde una visión integral que incluye la prevención de la violencia (Zurita, 2012). De esta manera se pueden identificar leyes generales que sancionan el delito, leyes específicas para la prevención y protección de

víctimas, y leyes que crean instituciones encargadas de temas relacionados con violencia y/o juventud.

Una de las leyes específicas en el tema de acoso escolar, es la que se publicó el 31 de enero de 2012 en la Gaceta Oficial del Distrito Federal, la Ley para la promoción de la convivencia libre de violencia en el entorno escolar del Distrito Federal, que apela a la cultura de paz, el enfoque de género, los derechos humanos, de la infancia y la juventud. Dentro de esta ley se establecen los derechos de las personas receptoras de violencia y generadoras, asegurando para las primeras el acceso a la defensa de sus derechos y la atención médica, legal y psicológica inmediata y gratuita. En tanto para las personas generadoras de violencia se exige el respeto de sus derechos humanos y el apoyo psicológico y médico, en especial cuando son víctima de violencia en otros contextos; se asienta también el derecho a que los procedimientos jurídicos a los que se sometan sean expeditos y accesibles. Se especifican las acciones de prevención y atención que se realizarán a nivel distrital, así como las instancias encargadas de llevarlas a cabo con la participación de la sociedad civil (Gaceta Oficial, 2012).

Como puede observarse dicha ley tiene vigencia sólo para el Distrito Federal, son pocos los estados que cuentan con legislación particular en el tema de la violencia escolar, entre ellas podemos mencionar la Ley de Seguridad Escolar para el Estado de Tamaulipas (2008), la Ley de Seguridad Escolar para el Estado de Sonora (2009), la Ley de Seguridad Integral para el Estado de Nayarit (2010), la Ley de Seguridad Integral Escolar para el Estado Libre y Soberano de Puebla (2011) y la Ley contra el Acoso Escolar para el Estado de Veracruz de Ignacio de la Llave (2011) (Zurita, 2012).

Otras leyes que pueden influir indirectamente en el manejo de la violencia escolar son la Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación (2003), la Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia (2007), o la Ley General para la Prevención Social de la Violencia y la Delincuencia (2012), entre las más destacadas.

Podemos observar que el tema de la violencia escolar no ha pasado desapercibido en nuestro país y se han propuesto distintas acciones, sin embargo; es necesario se evalúe su efectividad y real aplicación tanto de las leyes como de los programas.

Las críticas más comunes a las respuestas que se han puesto en práctica desde el gobierno mexicano, apuntan al carácter punitivo y al abuso de autoridad al aplicar las sanciones, un

panorama que también se presenta en varios países de América Latina, lo que lejos de fortalecer la seguridad y la convivencia propicia la violencia institucional de las escuelas sobre sus integrantes (Eljach, op. cit.).

La mayoría de las acciones son parte de políticas de seguridad pública y en pocas ocasiones se llevan a cabo esfuerzos dirigidos a mejorar la calidad de la educación, el impulso del derecho a la educación, políticas de protección de los derechos de niñas, niños, adolescentes y jóvenes (Zurita, 2011), o estrategias que cuestionen y modifiquen las relaciones humanas a unas más justas, diversas y equitativas entre hombres y mujeres, esto parece indicar que se atienden los efectos, pero se está lejos de analizar e intervenir las causa de la violencia.

Lo anterior concuerda con los resultados de la evaluación que hace el banco mundial en el tema de violencia juvenil en México (2012), con respecto a que existe poca atención en estrategias de prevención, ya no sólo para atender la violencia entre compañeros, sino en general para la violencia juvenil. Aunque la inversión en acciones preventivas puede parecer más costosa, a largo plazo es mucho más viable que estar pagando los efectos de la violencia, mas, es una visión a largo plazo lo que parece fallar, además de que la burocracia, los desacuerdos de intereses en el caso de la escuela; las dificultades de coordinación entre las dependencias federales y estatales entorpecen la adecuada aplicación de los programas, lo que da lugar a un número elevado de acciones dispersas que restan eficacia en la reducción de la violencia.

Por lo anterior es necesario que se realicen evaluaciones de las alternativas propuestas hasta el momento, para saber aquellas cosas que sí están funcionando y coordinar las acciones en un programa nacional que se vislumbre a largo plazo. De igual forma se requiere estrechar los vínculos con la familia, la escuela y organismos civiles, tomando en cuenta a las comunidades en la construcción de acuerdos o pactos de convivencia basados en procesos locales, lo que sería más viable para un país con una diversidad étnica como la nuestra (Zurita, 2012).

Asimismo, la escuela tendrá que redefinir su participación en las acciones contra la violencia, cuestionando si las posibilidades reales permiten que directivos y docentes puedan hacerse cargo de las responsabilidades y tareas que esto implica en términos de tiempo, capacitación y recursos, sin descuidar la enseñanza (Zurita, 2012). Lo cierto es que la escuela no puede ser la única encargada de fomentar relaciones sin violencia, ni siquiera en el caso de la intimidación entre compañeros, se requiere el apoyo de la sociedad en conjunto y la participación de especialistas de distintas disciplinas, así como impulsar la investigación y la integración de los esfuerzos en esta área.

Capítulo 4. Significado Psicológico

El cuestionamiento constante sobre qué es el conocimiento, cómo se adquiere y se transforma en significados, ha sido el interés de muchas ciencias, y la psicología no ha sido la excepción. Una de las corrientes que se interesó en dar respuesta a cómo se adquiría y organizaba el conocimiento fue la asociacionista, su planteamiento principal sostenía que el mundo se conoce a través de la asociación de datos sensoriales carentes de significado, los que al unirse se van complejizando hasta generar ideas abstractas guardadas en la memoria, esto bajo los principios de semejanza, contraste y la relación causa efecto. Sus iniciadores se reconocen en los filósofos empiristas, destacando Locke, Hume y Ebbinghaus (Valdez, 2002).

El asociacionismo fue ampliamente criticado por quienes consideraban que la memoria no era un almacén pasivo para retener la información. En desacuerdo con dicha corriente, Bartlett (cit. en Valdez, *op. cit.*) realizó estudios con material significativo para los participantes, concluyendo que el conocimiento se compone de un grupo de esquemas que tienen soporte en la propia experiencia no en la simple asociación, ya que cuando presentaba un material nuevo, el aprendizaje ocurría en relación a los conocimientos previos, de tal forma que la información almacenada estaba en constante transformación. Así, concluyó que la memoria contaba con funciones de selectividad, economía, dinamismo y dirección de la búsqueda de información.

Ante este panorama de desaprobación los investigadores asociacionistas modificaron sus propuestas y surgió el neosociacionismo, que parte de la existencia de asociaciones entre acontecimientos mentales, por ejemplo, representaciones, símbolos, conceptos o proposiciones, no sólo entre estímulos básicos o sensoriales (Reyes-Lagunes, 1993); argumentando que dichas asociaciones se construyen a partir de conexiones entre los conceptos, lo que da lugar a la generación de nuevas redes de conocimiento, que incluyen mapas cognitivos de nuevos y viejos conceptos. A diferencia de las ideas asociacionistas, se comienzan a buscar explicaciones en la estructura de la memoria y los niveles de codificación y recodificación de la información de los estímulos que dan lugar a la estructura. La idea de cadenas asociativas a un nivel simple, se reemplaza por jerarquías asociativas dando lugar a un nuevo concepto de memoria (Peñaloza, 2004).

A partir de estos cambios la corriente cognoscitivista, se enfocó al estudio de la memoria, llamada Procesamiento Humano de la Información (PHI) (Valdez, *op. cit.*), el cual parte de la analogía entre el funcionamiento de la computadora y los mecanismos que dan lugar al

aprendizaje en los humanos. Este modelo se basó en la premisa de que el ser humano es un sistema que actúa inteligentemente para crear nuevos conocimientos, transformar la información simbólica y conformar representaciones a partir de las cuales se genera la conducta. El Procesamiento Humano de la Información proporcionó una forma de pensar el funcionamiento cognitivo separándolo en 3 componentes, la entrada de información, el almacenamiento, y la salida (Hunt, 2007), cada uno con un tiempo finito para percibir, procesar y reaccionar ante la información, con reglas particulares para el manejo de la información simbólica, existiendo interdependencia entre cada una de las etapas del procesamiento de la información y conformando estructuras dinámicas de conocimiento.

Teniendo de marco el PHI, se elaboraron varios modelos para estudiar con mayor detenimiento el almacén, la recuperación, reconstrucción y uso de la información, entre ellos el de multialmacén propuesto por Atkinson y Shiffrin (1968, cit. en Arteaga, 2004), en el que la memoria se encuentra dividida en tres almacenes, el sensorial que a su vez se divide en memoria icónica para estímulos visuales y memoria ecoica para estímulos auditivos, el segundo almacén identificado como memoria de corto plazo, en el que se tiene información que posteriormente pasa a la memoria a largo plazo, y el tercero el de largo plazo, que involucra conocimientos, habilidades más permanentes, contiene todo lo que se conoce, implica la selección, organización de los materiales de acuerdo con sus cualidades abstractas o sus significados. Posteriormente se objetó que al pertenecer la memoria icónica y ecóica al almacén sensorial, era más conveniente manejar 2 tipos de memoria la de corto plazo y la de largo plazo (Valdez, *op. cit.*).

Más adelante Tulving (1972, cit. en Valdez, *op. cit.*), distingue que dentro de la memoria a largo plazo se encuentran la memoria semántica y la episódica, siendo esta última la encargada de recibir información acerca de datos temporales, de eventos y de relaciones espacio temporales en que se dan los eventos. Mientras que la memoria semántica es necesaria para el uso del lenguaje, involucra el conocimiento que una persona tiene acerca de las palabras y símbolos verbales, significados y referentes, acerca de las relaciones entre ellos y acerca de las reglas, fórmulas y algoritmos para trabajar con los símbolos, conceptos y relaciones, siendo la fuerza asociativa el principio que gobierna la efectividad de la señal en esta memoria (Hunt, *op. cit.*). La memoria semántica es la que permite la integración de símbolos o palabras unidos a un significado (Tulving, 1972, cit. en García, 1993). Esta división puso aún más acento en el significado y en la importancia de analizar y poder evaluar la memoria semántica, partiendo de que es ahí donde se transforman los conceptos que permiten generar conductas y aprendizaje.

Desde la posición neosociacionista con tendencias constructivistas se comenzaron a diseñar varios modelos de red para explicar la forma en que se organizaba la información y el significado que cobraba en la memoria semántica. Basándose en los principios de clasificación, los modelos propuestos se separaron conforme al criterio de ejecución, algunos contaban con características de redes jerárquicas, otros de listas, de atributos y algunos más de simulación de conocimientos en computadoras (Figueroa, 1980, cit. en Valdez, *op. cit.*). Dichos modelos comparten el hecho de considerar que en la memoria semántica se almacenan los conceptos, los cuales se encuentran interrelacionados, dando lugar a la estructura fundamental del lenguaje, llamada espacio semántico (Figueroa y cols. 1982, cit. en García, *op. cit.*).

Uno de los primeros modelos de red fue *Teachable Language Comprehender* (TLC) desarrollado por Quillian (1968, cit. en Valdez, *op. cit.*), especialista en programas computacionales, quien representó la información contenida en la memoria semántica por medio de redes de conceptos o “nodos” relacionados entre sí, produciendo interacción entre los elementos que a su vez dan lugar al significado de cada concepto. En este modelo de procesamiento lingüístico por computadora se analizaban textos en inglés a partir de asociaciones que representaban las relaciones entre los conceptos en la memoria semántica, ordenando la información en una red interconectada por los “nodos” o unidades de información. A través de este programa se pretendía demostrar cómo se construía la estructura semántica y se procesaba la información en el sistema computacional, así como extrapolar estos resultados a la comprensión del pensamiento humano.

El trabajo de Quillian destacó de entre otros por que evitaba que se repitieran conceptos dentro de la red, acorde con la economía cognitiva en la que algunas características sólo se asocian a los conceptos de mayor jerarquía. Más adelante Collins y Quillian (1969, cit. en Valdez, *op. cit.*) proponen que el tiempo de reacción de los sujetos ante los estímulos está relacionado con la organización y jerarquización de los conceptos, así por ejemplo ante una proposición si un individuo reaccionaba de forma más lenta para establecer una relación entre conceptos esto significaba que la información presentada estaba más alejada del significado del concepto, a lo cual llamaron distancia semántica.

Posteriormente surgieron más modelos que permitieron la conformación de los estudios de análisis de redes semánticas (López, 2002), los cuales establecen que la red semántica de un concepto es aquel conjunto de conceptos o nodos elegidos por la memoria a través de un proceso reconstructivo, que se encuentran ubicados dentro de una gran red en la que cada uno se relaciona con otros por medio de diferentes conexiones, de manera tal que el significado de los conceptos se encuentra dado por las relaciones que tiene éste con los demás nodos en la

red, los cuales pueden representar conceptos, atributos, cosas, personas, acciones, etc. Las ligas son relaciones entre nodos y pueden ser de diversos tipos, causales, de pertenencia, de atributos, etc. (Castañeda y López, 1993).

Estas redes se rigen por los principios de jerarquía, con conceptos superordinados y subordinados, el principio de similitud, bajo el cual algunos conceptos se agrupan y otros no, (Smith, Shoben y Rips , 1974, cit en Valdez, *op. cit.*), el de distancia semántica, que implica que no todos los conceptos relacionados son igual de importantes para definir al concepto central, la fuerza de la conexión determina si los nodos próximos se activan o no; el de saliencia, hay conceptos más accesibles que otros, lo cual se favorece a partir de qué tan reciente se han activado, su frecuencia de uso y las características de la información (Moya y Rodríguez, 2005); y son dinámicas; es decir, cambian, ya que el conocimiento adquirido se integra a la estructura presente enriqueciéndola.

Las redes forman la base de organizaciones de conocimiento más complejo, llamadas esquemas, en los cuales se relaciona un conjunto de redes semánticas dentro de un evento y se da un significado más global a esta estructura de datos, son parte de toda actividad cognitiva, incluso en aspectos como las emociones y atribuciones emocionales a otros individuos (López, *op. cit.*).

Las redes semánticas, se denominaron así porque a través del recorrido y la activación de los conceptos de la red se obtiene el significado de un concepto. Es así que se puso el énfasis en el estudio del significado psicológico como la posibilidad de entender lo que conoce un individuo dentro de su contexto y las transformaciones que este conocimiento puede experimentar, y de esta forma conocer aún más a la memoria semántica. Aunque en un inicio la corriente neosociacionista se enfocó en el estudio de la memoria más adelante fue una sólida base para el estudio del significado (Reyes-Lagunes, *op. cit.*).

El significado psicológico puede definirse como la unidad fundamental de la organización cognoscitiva compuesta por elementos afectivos y de conocimiento que refleja la imagen del universo de una persona y su cultura (Szalay y Bryson, 1974, cit. en Peñaloza, *op. cit.*); se construye por consenso grupal o social, en él interactúan o se encuentran normas morales, creencias, conceptos, mitos, ritos, etc., que forman toda la cultura, y es un elemento capaz de producir conductas, puesto que se reacciona a partir de él, es decir; las actitudes y comportamientos se ven afectados por el significado psicológico (Valdez, 1991, cit. en Valdez y Reyes, 1992).

El lenguaje tiene un papel fundamental en la formación de conceptos ya que mediante él se otorga significado a los objetos (Lira, 2011), por lo cual el estudio del significado ha sido abordado desde la semántica, que se ocupa de estudiar las palabras en cuanto a su capacidad para transmitir un sentido (Giraud, 1971, cit. en García, *op. cit.*). Chomsky (1965, cit. en Vera-Noriega, Pimentel y Batista, 2005), sostiene que el lenguaje está organizado en esquemas formando el significado semántico construido socialmente y de forma individual involucrando la afectividad. Actualmente a través de estudios con Tomografía por Emisión de Positrones, en los que se ha encontrado que el procesamiento semántico se acompaña de una mayor actividad en la corteza prefrontal izquierda, lo que constata la conexión directa con el lenguaje (Hunt, *op. cit.*).

Para estudiar el significado psicológico se implementaron métodos que pasaron por la medición de índices fisiológicos hasta la relación entre conceptos a través del condicionamiento, sin embargo; fue el modelo de asociaciones libre propuesto por Galton (1975, cit. en Valdez, *op. cit.*) uno de los más aceptados, consistía en presentar una palabra estímulo frente a la que los sujetos debían mencionar las palabras que vinieran a su mente, esta técnica que tuvo gran éxito dentro de la corriente psicoanalítica, y en el enfoque cognitivo ayudó a entender la conformación de los significados psicológicos, aunque no terminaba de quedar claro si la asociación de palabras a veces podía sólo responder a una asociación fonética más que semántica.

Ayudado de los estudios neosociacionistas y el modelo de Quillian, Charles E. Osgood (1973, cit. en Morris, 1974), utilizó una palabra estímulo y una escala compuesta por adjetivos polares con 7 posiciones que iban de lo máximo a lo neutral hasta lo mínimo, en la que los sujetos debían marcar alguno de los 7 puntos en relación a lo que significaba la palabra para ellos. De esta forma se conocía el significado afectivo pero ya que el investigador establecía los adjetivos no se identificaba lo que para el sujeto significaba la palabra, sino más bien las actitudes en torno a ésta.

Ante esto Figueroa, *et al.* (1980, cit. en Valdez, *op. cit.*), elaboró un modelo de Redes Semánticas Naturales, llamado así porque el estudio del significado se realizaba en humanos, y no a través de computadoras. Esta técnica con origen en diferentes disciplinas y teorías, tal es el caso de la filosofía, la lingüística, el neosociacionismo, la cibernética, el cognoscitismo, el desarrollo de la teoría de la información dentro de la psicología y las neurociencias (Valdez, 1998, cit. en Arias 2007), permite reconocer el significado psicológico que tiene los individuos y grupos sobre algún fenómeno, bajo los principios básicos de las redes semánticas que

explicaban la memoria semántica desde el cognoscitivismo, con las características que ya se han mencionado más arriba.

La técnica de Redes Semánticas Naturales propuesta por Figueroa (1980, cit. en Valdez *óp. cit.*), consiste en dar al sujeto un estímulo, el cual debe asociar a un mínimo de 5 palabras, que pueden ser adjetivos, adverbios, nombres, pronombres, verbos y sustantivos, evitando conjunciones, proposiciones y artículos. Una vez proporcionadas las palabras, se pide al sujeto las jerarquice asignando el número 1 a la palabra que relaciona con más fuerza al concepto principal, 2 a la que le sigue, y así hasta numerar todas las palabras. Con este procedimiento es posible obtener el significado psicológico que tiene un individuo de un concepto (Valdez, *óp. cit.*).

Esta técnica es diversa en cuanto a su amplia versatilidad de aplicación y uso, además se ha demostrado que suple las dificultades que tienen otros métodos utilizados con el mismo objetivo, permitiendo realizar comparaciones por grupos, lo cual facilita analizar de manera más específica y objetiva la información que se obtenga (Reyes-Lagunes, *óp. cit.*). Así mismo, se ha caracterizado por ser útil para valorar la experiencia social culturalmente organizada al tomar en cuenta la conceptualización de distintos grupos sociales y distintas clases de dominio. Puesto que las redes semánticas poseen las características y experiencias del individuo en su grupo social de pertenencia, con la Técnica de Redes Semánticas Naturales es posible evaluar la organización social del conocimiento (Meraz, Ramírez y Goñi, 1992).

Capítulo 5. Método

5.1 Justificación

En espacios públicos y privados, la violencia se ha vuelto un tema recurrente, frecuentemente escuchamos frases como “la escalada de violencia”, “la violencia cada vez cobra mayor relevancia”, “sociedades violentas”, y muchas más que denotan la sensación de que este fenómeno es un problema en incremento. No es fácil responder a los cuestionamientos acerca de si la violencia es mayor ahora o siempre ha existido sin ser visibilizada; si partimos de la concepción de violencia que tenemos actualmente podemos afirmar que ha existido a lo largo de la historia, apoyándonos en la evidencia plasmada en producciones culturales como el arte, donde se muestra permisibilidad y validación de la misma, o en la religión, por ejemplo en el cristianismo la Biblia describe pasajes que de igual forma aceptan la violencia, esto también se muestra en varias leyes de distintos países (Eggers, 1970, pág. 29).

Lo cierto es que en incremento o no, la violencia actualmente afecta de forma negativa a la humanidad a tal grado que es considerada un problema de salud pública en todo el mundo. Solamente en nuestro continente en el último decenio se han producido por año entre 110,000 a 120,000 homicidios, siendo América Latina donde se observan las tasas más altas (OPS, 2003).

Aunque esta problemática se presenta en todas las edades, adolescentes y jóvenes tienen mayor probabilidad de recibir tratos violentos por parte de los adultos y de perpetrar o ser víctima de actos de violencia (Eljach, 2011). A nivel mundial, un promedio de 565 niños, adolescentes y adultos jóvenes de 10 a 29 años de edad mueren cada día como resultado de la violencia interpersonal (OPS, 2003). En opinión de los jóvenes mexicanos, sus principales dificultades son la falta de oportunidades de empleo, las adicciones, la inseguridad, la delincuencia y la violencia (CONAPRED, 2010).

En el otro lado de la moneda se encuentra la participación de los adolescentes en actividades delictivas violentas a edades cada vez más tempranas, ante lo cual se han escuchado varias propuestas tendientes a disminuir la edad penal (Navarro, 2004), además de sustentar los prejuicios que muchos actores sociales tienen acerca de los jóvenes, considerándolos un peligro, sin observar la responsabilidad que todos los actores sociales tienen en este hecho.

Desafortunadamente, la violencia se combina con otros factores que agravan la situación e impiden el desarrollo de los jóvenes y de sus comunidades. De los 12.8 millones de

adolescentes entre 12 y 17 años que se reportaban a nivel mundial en 2009, el 55.2% vivían en pobreza, lo que facilita la deserción, otro de los graves conflictos a combatir por la lábil posición en la que ubica a los jóvenes, privándolos del factor protector que se ha visto representa asistir a la escuela; hallando dentro de sus principales causas la baja calidad de la educación, falta de oportunidades, la necesidad de trabajar, y de especial importancia la violencia y discriminación de las que son objeto dentro de las escuelas (Eljach, *op. cit.*).

Es dentro de la escuela donde muchos de los adolescentes experimentan la violencia, en especial por parte de los propios compañeros, lo cual se ha ido visualizando poco a poco, entendiendo la urgencia de comprender lo qué ocurre y las acciones que se deben implementar ante sus efectos potencialmente devastadores a nivel personal y social.

En países de América Latina, Argentina, Brasil y Bolivia, los porcentajes de niños, niñas y adolescentes que han sido víctimas o tienen conocimiento de hechos de maltrato, acoso u hostigamiento escolar sistemático entre pares se sitúan entre el 50% y el 70% de la población estudiantil (*Ibíd.*). En México el 16.8% de los jóvenes de 10 a 15 años de edad experimentaron “mucho o algo” de violencia entre compañeros de escuela; mientras que el 10.7% ha golpeado a sus compañeros, 8.5% realizó algún tipo de amenaza, 3.3% forzó a un compañero a hacer algo que no quería y 3.0% declaró haber robado (Banco Mundial, 2012).

Las cifras presentadas nos dan un panorama de la situación, sin embargo; por cuestiones metodológicas e incluso políticas estos números pueden ser aún más altos. Al final las estadísticas no logran reflejar el dolor y los efectos que tiene la violencia para las personas y sus sociedades. Algunas de las consecuencias de la violencia escolar, en especial entre compañeros, van desde la afectación a la salud física y psicológica, embarazos adolescentes, deserción escolar, hasta un bajo crecimiento económico en sus comunidades (*Ibíd.*). Con lo anterior podemos dar cuenta de la importancia de investigar el tema en los jóvenes.

Los estudios hechos al respecto se han enfocado en analizar la violencia entre compañeros a fin de conocer qué la facilita, sus consecuencias, las características de quienes participan y qué hacer ante estos hechos, aún hace falta estudiar con mayor detenimiento las voces de quienes viven de cerca esta forma de violencia, sus interpretaciones y representaciones, las cuales influyen directamente en las acciones (Howarth, 2004). De tal forma que para entender la violencia entre compañeros es indispensable saber qué se piensa acerca de ella, de qué forma la están entendiendo quienes la viven. Uno de los elementos que desde la psicología se ha propuesto para entender lo anterior es el significado psicológico, que es la unidad fundamental de la organización cognoscitiva integrada por el conocimiento y aspectos afectivos, el cual tiene

efectos sobre el comportamiento de las personas (Szalay y Bryson, cit. en Valdez, 2002). Entre las distintas formas de analizar dicha unidad del pensamiento se encuentra la técnica de Redes Semánticas Naturales, entendiendo que:

La red semántica natural de un concepto es aquel conjunto de conceptos elegidos por la memoria a través de un proceso reconstructivo, que permite a los sujetos tener un plan de acciones, así como la evaluación subjetiva de los eventos, acciones u objetos... (Valdez, 2002, pág. 62).

Para realizar esta técnica se solicita a los individuos que escriban aquellas palabras que relacionan con un concepto principal y las jerarquicen de acuerdo a la cercanía con el mismo, esta técnica permite tener una idea más clara acerca de la representación que se tiene de la información en la memoria que hace referencia al significado (*Ibid.*). Es a través de esta herramienta metodológica que en este estudio se evaluó el significado psicológico de 4 manifestaciones de la violencia, lastimar, abusar, discriminar y la venganza, que fueron elegidas por ser los principales componentes del tema a analizar.

También se tomó en cuenta la teoría del Procesamiento Social de la Información, que sostiene que las personas forman guiones de comportamiento a través de los significados y las experiencias, evaluando constantemente las situaciones para desplegar aquellos que se presenten como los más pertinentes. Desde esta teoría se ha investigado el tema que nos interesa, encontrando que las personas catalogadas como violentas tienen altas expectativas de ser violentadas, lo que da lugar a estrés acompañado de miedo o enojo, que en conjunto hacen que prevalezca el uso de guiones de comportamiento marcados por la violencia y hostilidad. De igual manera estos niños terminan dándole un valor positivo a la violencia como recurso para controlar a sus víctimas (Huesmann, 1998).

Ante la evidencia anterior surgió un segundo objetivo que es conocer si existen diferencias entre el significado psicológico de las manifestaciones de la violencia dependiendo si se ha vivido como agresor, víctima, o ambas circunstancias en la violencia entre compañeros.

5.2 Preguntas de investigación

Con base en los citados argumentos se desprenden las siguientes preguntas de investigación:

1. ¿Cuál es el significado psicológico de las manifestaciones de violencia, lastimar, abusar, discriminar y venganza, en 30 adolescentes pertenecientes a los 3 niveles de educación secundaria?

2. ¿Existen diferencias entre el significado que tienen los estudiantes acerca de las manifestaciones de violencia, de acuerdo a si fueron evaluados como agresores o víctimas de acoso escolar?

5.3 Objetivos

5.3.1 Objetivo general

Conocer el significado psicológico que tienen 4 manifestaciones de violencia, lastimar, abusar, discriminar y venganza, en adolescentes estudiantes de los 3 grados de secundaria a través de la técnica de redes semánticas.

5.3.2 Objetivo específico

➤ Identificar si existen diferencias en el significado psicológico de las manifestaciones de violencia que tienen los adolescentes, de acuerdo a si fueron evaluados por la Unidad de Apoyo a la Educación Regular USAER como agresores o víctimas.

5.4 Tipo de estudio

La presente investigación fue de tipo exploratorio, ya que es una aproximación al significado que los adolescentes de una secundaria tienen en relación a 4 manifestaciones de la violencia, para ampliar la información al respecto, debido a que no existen investigaciones con los conceptos a investigar.

5.5 Participantes

Los sujetos que conformaron la muestra fueron 30, 15 hombres y 15 mujeres, de los tres niveles de educación secundaria (Ver tabla 1) en una escuela pública de la delegación

Iztapalapa, que habían estado involucrados en disputas con sus compañeros, ya sea como agresores o como víctimas, asentadas en reportes elaborados por la Unidad de Apoyo a la Educación Regular USAER.

Tabla 1. Tamaño de la muestra.

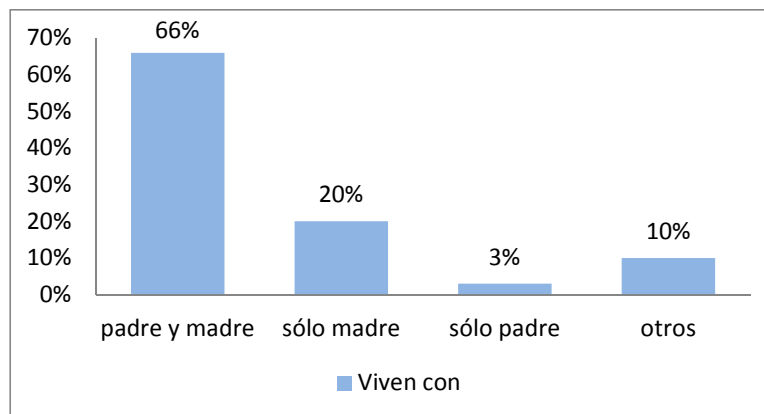
GRADO	HOMBRES	MUJERES
1°	5	5
2°	5	5
3°	5	5
	Total: 15	Total: 15
N= 30		

La edad de los participantes fue para la muestra para los alumnos de primero, 13.6 años en 2°, y 14.9 años en 3°.

promedio de los de 14.56 años total; 12.5 años

El 66% de los sujetos vivía con ambos padres, el 20% con su madre, el 3% con su padre, y el 10% con otros familiares, tíos, abuelos o hermanos. Ver gráfica 1.

Gráfica 1. Personas con las que viven los sujetos de la muestra.



Como se mencionó, la muestra se dividió en agresores y víctimas en función de la clasificación aportada por la Unidad de Apoyo a la Educación Regular USAER de la escuela en la que se trabajó, quedando el grupo de agresores conformado por 22 sujetos, 12 mujeres y 10 hombres, mientras que el de víctimas por 8, 3 mujeres y 5 hombres, de los 3 grados. Ver tablas 2 y 3.

Tabla 2. Distribución de la muestra, dividida en víctimas y agresores por grado escolar.

	1°	2°	3°	TOTAL
AGRESORES	8	6	8	22
VÍCTIMAS	2	4	2	8
TOTAL	10	10	10	30

Tabla 3. Distribución de agresores y víctimas en función del sexo.

	MUJERES	HOMBRES	TOTAL
AGRESORES	12	10	22
VÍCTIMAS	3	5	8

5.6 Instrumentos

Para evaluar el significado psicológico se eligió utilizar la Técnica de Redes Semánticas Naturales propuesta por Figueroa et al. (1980, cit. en Valdez, *óp. cit.*), que consiste en presentar un concepto central o nodo, para que la persona escriba una serie de palabras que relacione a dicho concepto, mínimo 5 máximo 10, y al final les asigne un peso (valor jerárquico) del 1 al 10 o al 5 dependiendo, de acuerdo a cual se relaciona más, usando el número 1 para la más relacionada hasta llegar al 10 o al 5 con la menos relacionada al concepto principal, para con ello obtener la distancia semántica.

Para su evaluación Figueroa, González y Solís (1981, cit. en Reyes-Lagunes, *op. cit.*) propusieron una serie de elementos con una nomenclatura particular, de los cuales Valdez (*op. cit.*), ubica a los siguientes como los más relevantes:

Valor J, que resulta del total de palabras que los sujetos utilizaron para definir al concepto estímulo. Indica la riqueza semántica de la red.

Valor M, se obtiene identificando la jerarquía que dieron los sujetos para cada definidora, y se convierte este número en el valor semántico, asignando a la jerarquía 1 el valor de 10 puntos, a la jerarquía 2 el valor de 9 puntos, la 3 de 8, y así sucesivamente. Una vez hecho esto, se multiplica la frecuencia de aparición de la palabra por el valor semántico, se toman en cuenta las diferentes jerarquías que hayan asignado los sujetos a la misma palabra. Este valor será el indicador del peso semántico obtenido para cada una de las palabras definidoras.

Conjunto SAM, formado por las palabras definidoras que son el núcleo de la red, es decir el centro del significado que tiene un concepto; para lo cual Bravo (1991, cit. en Valdez, 2002) propone que se tomen las 15 primeras palabras con los valores M más altos.

Valor FMG, ya que se conformó el conjunto SAM, se procede a obtener para cada una de las palabras, en porcentajes, la distancia semántica con respecto al estímulo a definir. La palabra con mayor valor M representará el 100%, y utilizando una regla de tres se calculará el porcentaje de las demás.

Estos son los valores que se utilizaran para la evaluación de las redes semánticas naturales en el presente trabajo.

El instrumento que se utilizó para evaluar el significado psicológico de las 4 manifestaciones de violencia, contiene lo siguiente (Ver anexo 1):

- En la primera hoja se solicitan datos sociodemográficos básicos, sexo y edad, así como indicar el parentesco de las personas con las que viven y las instrucciones para contestar. No se pide el nombre de los estudiantes para guardar confidencialidad.
- La segunda hoja incluye un ejemplo contestado con el concepto mango.
- Las hojas subsecuentes contienen las palabras estímulo, lastimar, abusar, discriminar y venganza, y los espacios necesarios para las definidoras y las jerarquías.

El segundo instrumento consistió en cuestionario de contexto, que se usó para identificar si los participantes se percibían así mismos como víctimas o agresores, o ambas condiciones, además se incluyeron preguntas para reconocer otras relaciones y espacios en que los estudiantes pudieran estar recibiendo violencia (Ver anexo 2).

5.7. Procedimiento

En primer lugar, se hizo la elección de los participantes, con el apoyo del personal que integra la Unidad de Apoyo a la Educación Regular USAER, revisando por cada grado los alumnos que habían sido clasificados como agresores o víctimas, de acuerdo a los reportes de conducta realizados bimestralmente por este departamento, en apoyo con los tutores de cada grupo.

Una vez que se obtuvieron los permisos necesarios, se inició la evaluación a los 30 estudiantes elegidos, 15 hombres y 15 mujeres. La aplicación de los instrumentos se llevó a cabo de forma individual en los cubículos de USAER, que contaban con 2 sillas y un escritorio. Con cada participante se disponía de un tiempo máximo de 40 minutos.

1. Como primer paso, cada estudiante se le explicó de manera breve y general que habían sido elegidos para formar parte de un estudio, aclarando las condiciones de confidencialidad y la independencia de la investigación con su situación académica. A continuación se aplicó el instrumento de Redes Semánticas Naturales para evaluar el significado psicológico de las manifestaciones de violencia. Se leyó al participante las instrucciones, y en conjunto se analizó el ejemplo de la página 2, se cuestionó a los sujetos sobre dudas con respecto a la forma de contestar, aclarando las que surgían. Se proporcionaron 5 minutos para la definición de cada estímulo como recomienda Valdez (2002).

2. A continuación se realizó una serie de preguntas con ayuda del cuestionario de contexto (Ver anexo 2) para tener un contexto más amplio de cada uno de los sujetos, y su valoración en relación a haber recibido violencia o haberla ejercido hacia algún miembro de la comunidad escolar, en particular hacia sus compañeros.

5.8 Contexto y Escenario

El estudio se llevó a cabo en una escuela secundaria pública localizada en la delegación Iztapalapa. Se utilizó un salón con espacio suficiente, sillas movibles, iluminación y ventilación adecuadas.

5.9 Definición de conceptos

5.9.1 Violencia

Comprende el uso intencional de la fuerza o el poder físico, en hechos o amenazas e intimidación, contra uno mismo, otra persona, grupo o comunidad, que cause o tenga muchas probabilidades de dar lugar a lesiones, muerte, daños psicológicos, trastornos del desarrollo o privaciones resultado de una relación de poder. Además de los actos de violencia por acción más evidentes, incluye el descuido y todos los tipos de maltrato físico, sexual y psíquico, así como el suicidio y otros actos de autoagresión, teniendo consecuencias inmediatas, o bien latentes, que pueden durar muchos años después del maltrato inicial (OMS, 2003).

La violencia es una categoría social; es decir, para que se presente es necesario que exista una relación humana enmarcada en un contexto histórico social, donde el elemento fundamental de su existencia recae en las relaciones de poder con un evidente desequilibrio de fuerzas y recursos. De esta forma, en el presente trabajo se entiende que la violencia puede manifestarse de diferentes formas en el espacio cotidiano, dando lugar a consecuencias en todas las áreas de desarrollo humano.

5.9.2 Adolescencia

Se reconoce como la etapa de la vida comprendida de los 10 a los 19 años de edad (Eljach, 2011), relacionada con la pubertad, la cual involucra los cambios biológicos importantes que se presentan en este periodo. Enfocándonos en la perspectiva que sostiene que la adolescencia se expresa a través de diferentes aspectos que se van conformando de acuerdo al contexto socio económico cultural en que se vive, podemos decir que se caracteriza por la cultura específica que se desarrolla, así como por la modificación en los procesos intra e inter psicológicos.

5.9.3 Agresores

Personas que abusan de sus compañeros de forma frecuente (Olweus, 2004), aprovechando alguna ventaja que les da mayor poder frente a sus víctimas.

5.9.4 Víctimas

Personas que reciben constantemente acciones violentas por parte de sus compañeros, ubicándose en una posición de vulnerabilidad e indefensión (Luis, 2010).

5.9.5 Manifestaciones de violencia

De acuerdo a los elementos que configuran la violencia, se deducen algunas de sus manifestaciones clave para identificar su presencia.

- Lastimar, es una de las básicas, ya que el causar un daño intencional a la otra persona es uno de los objetivos claros de la violencia. Implica una valoración objetiva y subjetiva, siendo esta última la más compleja de evaluar (OPS, 2003; Corsi, 2003).
- Abusar, ejercer el poder en la búsqueda del control de otro u otros individuos, aun cuando no se identifique como violencia, se acompaña de la sensación de injusticia humillación, infravaloración, frustración y miedo ante los recursos, tangibles o simbólicos de poder que tiene el que violenta (Fernández, 2006; Luis, 2010).
- Discriminar, ocurre cuando se distingue, excluye o restringe el ejercicio de un derecho a causa de alguna característica de la persona (CONAPRED, 2010), sexo, edad, raza, género, condición socioeconómica, la presencia de alguna discapacidad, entre otras. Como se explicaba más arriba, ante la dificultad para encontrar acuerdos en función de las leyes de cada país y lo que se entiende por violencia, cada vez más se apela a la protección del respeto a los derechos humanos, siendo la discriminación una manifestación de la violencia (Blanco, *et al.*, 2006), en tanto es una forma de coartar a las personas en sus derechos fundamentales dañándolas en diferentes ámbitos.
- Venganza, es una de las acciones más frecuentes desde las que se manifiesta la violencia. Cobra forma a través de sentimientos de injusticia, humillación o agravio que llevan al deseo de venganza y a reacciones violentas (Velázquez, 2005). Está fuertemente vinculada con la cultura del honor (Arias, 2007) desde la que se exaltan actitudes masculinas de defensa y violencia, ante ataques, reales o percibidos.

5.10 Análisis de los resultados

Al finalizar la evaluación de las 30 personas, se realizó el análisis de los resultados. Para el caso de redes semánticas se utilizó el programa Excel para obtener los puntajes mencionados, mientras que para el cuestionario y la correlación de los datos se hizo uso del programa estadístico IBM SPSS *Statistics* 21.0.

Capítulo 6. Resultados

En este capítulo se presentan los resultados obtenidos a través del cuestionario aplicado, y la técnica de Redes Semánticas Naturales, para conocer el significado psicológico de abusar, lastimar, discriminar y venganza en los 30 estudiantes evaluados.

6.1 Resultados del cuestionario de contexto

Los datos obtenidos a través del cuestionario (Ver Anexo 2), se analizaron con la prueba no paramétrica chi cuadrado X^2 , a través de tablas de contingencia, utilizando el programa IBM SPSS Statistics 21.0 (2012), con el objetivo de identificar si existía relación entre ser ubicado como víctima o agresor y los siguientes elementos:

- El sexo.
- La edad
- El grado escolar.
- Personas con quien viven.
- Se ha peleado a golpes
- Le han puesto apodos
- Han tocado alguna parte de su cuerpo sin su consentimiento.
- Se ha sentido rechazado.
- Han esparcido rumores de él o ella.
- Alguien a quien había contado sus secretos los ha dicho con la intención de lastimar.
- Reconocer haber sido violentado en la escuela.
- Persona que lo ha violentado.
- Tipo de violencia recibida.
- Reconocer haber violentado a alguien en la escuela.
- Persona a quien han dirigido la violencia.
- Tipo de violencia dirigida.
- Vivir violencia en otros lugares fuera de la escuela.
- Lugar fuera de la escuela donde han recibido violencia.
- Ha recibido información sobre la violencia.
- Lugar donde recibió información sobre la violencia.
- Considerar que la violencia es útil.

Del análisis estadístico sólo una relación resultó significativa, ser víctima o agresor y haber vivido violencia fuera de la escuela, $X^2=5.117$, $p < 0.05$. Debido al tamaño de la muestra, se tomó en cuenta el estadístico exacto de Fisher = 0.030 para corroborar la significancia. La tabla 4 muestra de acuerdo al grupo de clasificación si han vivido o no violencia fuera de la escuela.

Tabla 4. Participantes que han vivido violencia en otros espacios fuera de la escuela.

	SÍ	NO	TOTAL
VÍCTIMAS	1 12.5%	7 87.5%	8 100%
AGRESORES	13 59.090%	9 40.909%	22 100%

Como es posible observar fue más frecuente que las personas ubicadas en el grupo de agresores contestara de forma afirmativa a haber vivido violencia fuera de la escuela, 59.090%, ver tabla 4.

Si bien, sólo un aspecto resultó significativo estadísticamente, los datos recabados a través del cuestionario de contexto nos pueden dar un panorama de las formas de violencia que predominan en la población con la que se trabajó, y la percepción que tienen acerca de su participación en este fenómeno.

En primer lugar 17 personas se han peleado a golpes, es decir el 56.66 % de la muestra, de los cuales 14 pertenece al grupo de agresores, 3 sujetos al de las víctimas.

Ante la pregunta de si les habían puesto apodos que les hicieran sentirse incómodos sólo el 30% de la muestra contestó que sí, 9 estudiantes, y el restante que no, 21 personas.

En cuanto a si los han tocado sin su consentimiento 3 personas contestaron afirmativamente, el 10% de la muestra total, todos ellos hombres.

Mientras que el 16.66% se ha sentido rechazado por sus compañeros, 5 sujetos, y el 56.66% afirma que han esparcido rumores sobre ellos con el objetivo de lastimarlos o causarles problemas, 17 estudiantes.

En tanto al preguntarles si habían sido violentados en la escuela el 56.66% dijo que sí, 17 personas, mientras que el porcentaje restante contestó que no. De los que dijeron que sí 14 han sido primordialmente violentados por sus compañeros, es decir el 82.35%, siendo la violencia que reciben de tipo física y psicológica, primordialmente.

Cuando se les preguntó si ellos habían ejercido violencia contra alguien dentro de la escuela el 60% dijo que no, 18 participantes, y el 40%, que sí, 12 personas, de los que contestaron afirmativamente, el 75% la ejerció hacia sus compañeros, el 16.66 % hacia sus maestros, y el 8.33% hacia ambos, maestros y compañeros, de tipo física y psicológica en la mayoría de los casos.

Finalmente, para la pregunta de si es útil la violencia, 13 personas dijeron que sí, 43.33%, y 17 que no, 56.66%.

6.2 Resultados para el significado psicológico de Abusar, lastimar, discriminar y venganza

Al obtener el tamaño de la red de cada uno de los conceptos se encontró, que para Abusar los sujetos proporcionaron 92 definidoras, para Lastimar 93, en Discriminar 96 y finalmente para Venganza 87 (Ver tabla 5). Al hacer la comparación estadística con la prueba Chi cuadrada, X^2 , no se encontraron diferencias estadísticas significativas.

Tabla 5. Tamaño de la red proporcionado por la muestra total para cada uno de los conceptos.

CONCEPTO	VALOR J (TAMAÑO DE LA RED)
Abusar	92
Lastimar	93
Discriminar	96
Venganza	87

A continuación se presentan los resultados obtenidos para cada uno de los estímulos evaluados con la técnica de Redes Semánticas Naturales.

6.2.1 Concepto Abusar para la muestra total

Para este concepto, la muestra total, $N=30$, aportó un valor $J=94$ resultante del proceso de normalización o formación de categorías semánticas en el que se agruparon los sinónimos, plurales, las palabras iguales pero escritas con género diferente, y derivadas de una misma raíz,

por ejemplo: persona con personas, miedo con temor, triste y tristeza, etc. Todos los valores J presentados en este capítulo son los números resultantes de la normalización de los datos.

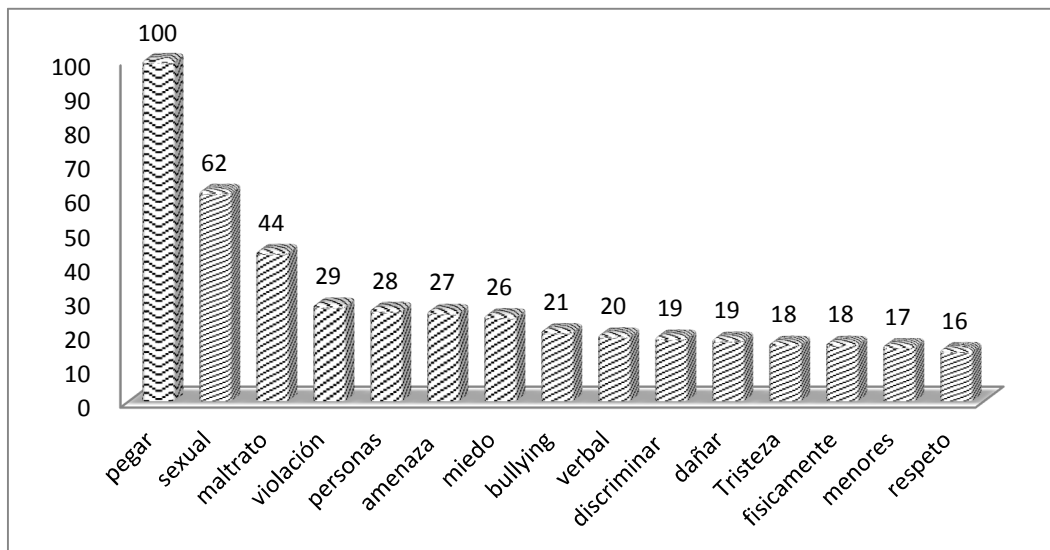
En la tabla 6 se presentan las definidoras que los adolescentes dieron para el concepto abusar, con un valor J o tamaño de la red =92; el valor M o peso semántico de cada definidora, donde el más alto fue pegar, 160, y el más bajo respeto, 25, el conjunto SAM, elegido con las 15 primeras definidoras que obtuvieron el peso semántico más alto, y el valor FMG o distancia semántica que cada definidora guarda con respecto al estímulo a definir.

Tabla 6. Conjunto SAM para el concepto abusar, con valores M, FMG y J, para la muestra total.

ABUSAR			
	DEFINIDORAS	VALOR M	FMG
1	pegar	160	100%
2	sexual	99	62%
3	maltrato	71	44%
4	violación	46	29%
5	personas	44	28%
6	amenaza	43	27%
7	miedo	41	26%
8	<i>bullying</i>	34	21%
9	verbal	32	20%
10	discriminar	31	19%
11	dañar	30	19%
12	Tristeza	28	18%
13	físicamente	28	18%
14	menores	27	17%
15	respeto	25	16%
J= 92			

En la gráfica 2, se observan las definidoras indicando la distancia semántica en porcentajes, donde la palabra pegar obtuvo el 100%, es decir; de acuerdo al grupo define de mejor forma el concepto abusar, seguida de sexual 62%, maltrato 44%, y violación 46%, dentro de las definidoras con mayor cercanía al estímulo principal.

Gráfica 2. Representación de los valores FMG para el concepto abusar generados por la muestra total.



Otras expresiones con las que se definió este concepto fueron dañar, discriminar, amenaza y maltrato, que denotan intencionalidad e inequidad, elementos incluidos en la definición de violencia y abuso. Asimismo mencionan algunas formas en que se puede dar el abuso, verbal y físicamente, generando emociones como el miedo y la tristeza. Lo anterior nos deja ver un concepto de abuso primordialmente basado en un daño o maltrato físico y sexual, que puede darse hacia menores o entre compañeros y generar miedo y tristeza.

6.3.2 Concepto Lastimar para la muestra total

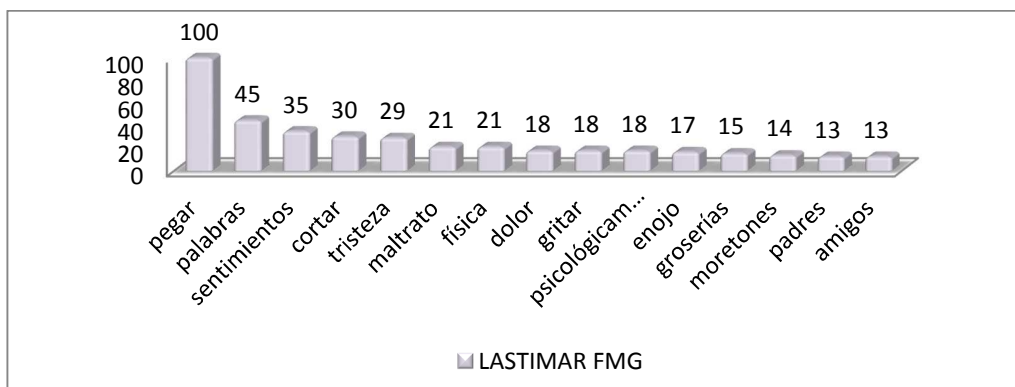
La red semántica del concepto lastimar tuvo un valor $J=93$, donde pegar figuró como la definidora con el peso semántico más alto, valor M, seguida de palabras, sentimientos, cortar, tristeza, maltrato, que tienen los valores FMG más grandes, es decir una distancia semántica menor con respecto a lastimar. Ver tabla 7.

Tabla 7. Conjunto SAM para el concepto lastimar, con valores M, FMG y J, para la muestra total.

LASTIMAR			
	DEFINIDORAS	VALOR M	FMG
1	pegar	175	100%
2	palabras	78	45%
3	sentimientos	61	35%
4	cortar	53	30%
5	tristeza	51	29%
6	maltrato	37	21%
7	física	37	21%
8	dolor	31	18%
9	gritar	31	18%
10	psicológicamente	31	18%
11	enojo	29	17%
12	groserías	27	15%
13	moretones	24	14%
14	padres	22	13%
15	amigos	22	13%
J=93			

En la gráfica 3, se observa la distancia semántica de cada una de las definidoras con respecto a lastimar, donde el 100% implica la definidora que mejor representa el concepto estímulo para la muestra, en este caso pegar fue la más cercana y amigos la más lejana.

Gráfica 3. Representación de los valores FMG para el concepto lastimar de la muestra total.



La primera palabra que los adolescentes relacionaron con lastimar fue pegar, de igual forma a como ocurrió para abusar, situación que refleja la cercanía semántica entre estos conceptos y reafirma la idea de que la violencia física puede ser una constante en la muestra elegida; en este mismo sentido, incluyen las palabras cortar, física, dolor y moretones, denotando una relación directa entre lo corporal con lastimar o ser lastimado. Asimismo, dan un peso especial a las palabras y los sentimientos, que aparecen en segundo y tercer lugar respectivamente, lo que junto con maltrato, gritar y groserías, nos permiten ver que los estudiantes visualizan este concepto vinculado con lo físico y también con lo psicológico, e incluso mencionan ese tipo de violencia con la palabra psicológicamente, y especifican sentimientos asociados a lastimar, como son la tristeza y el enojo.

Por último se mencionaron las palabras padres y amigos, ambas con un peso semántico de 22.

6.3.3 Concepto discriminar para la muestra total

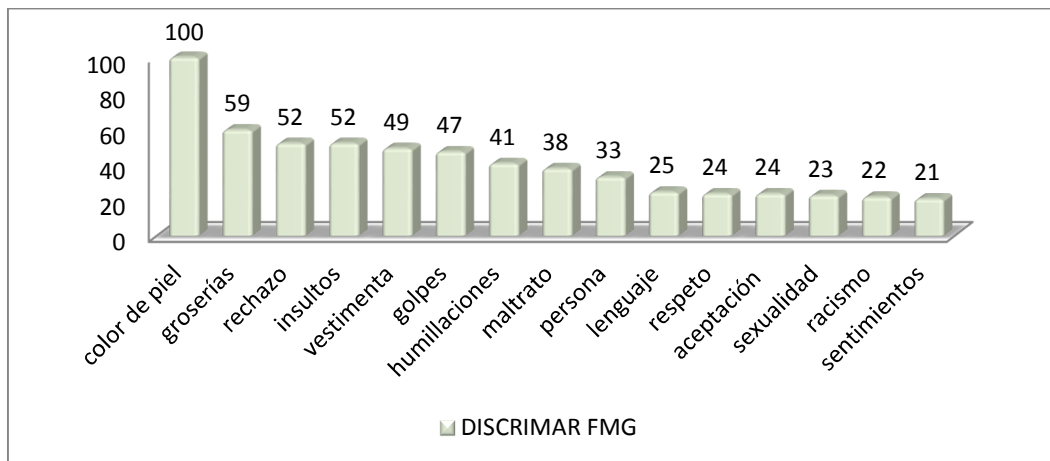
La red semántica para el concepto discriminar proporcionada por la muestra total, tuvo un valor J=96, de las cuales se presenta el conjunto SAM, compuesto por las primeras 15 palabras con los pesos semánticos más altos, destacando color de piel con un valor M=106, seguida de groserías, M=63, rechazo, M=55, entre las más altas, lo que les proporciona mayor cercanía semántica con respecto al estímulo. Ver tabla 8.

Tabla 8. Conjunto SAM para el concepto discriminar, con valores M, FMG y J para la muestra total.

DISCRIMINAR			
	DEFINIDORAS	VALOR M	FMG
1	color de piel	106	100%
2	groserías	63	59%
3	rechazo	55	52%
4	insultos	55	52%
5	vestimenta	52	49%
6	golpes	50	47%
7	humillaciones	43	41%
8	maltrato	40	38%
9	persona	35	33%
10	lenguaje	26	25%
11	respeto	25	24%
12	aceptación	25	24%
13	sexualidad	24	23%
14	racismo	23	22%
15	sentimientos	22	21%
J=96			

En la gráfica 4 se muestra la distancia semántica de las definidoras en relación a discriminar, siendo color de piel, groserías, rechazo, insultos, vestimenta, y golpes las más cercanas, y las más alejadas racismo y sentimientos.

Gráfica 4. Representación de los valores FMG para el concepto discriminar de la muestra total.



Color de piel, de acuerdo con la muestra define de mejor forma discriminar, otras razones por las que se discrimina e incluyeron en la red fueron vestimenta, lenguaje, sexualidad y raza.

6.3.4 Concepto venganza para la muestra total

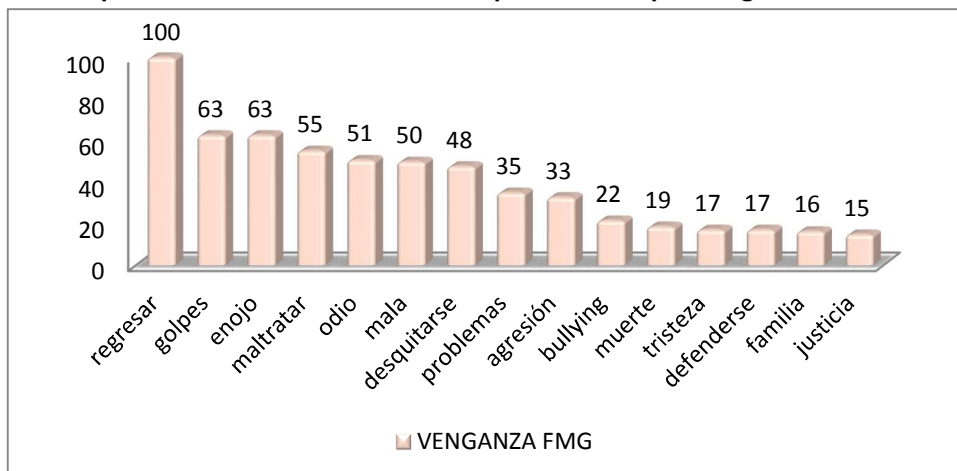
El concepto venganza tuvo un tamaño de red igual a 88, y fue definido por los participantes con la palabra regresar, M=134, seguida de golpes y enojo con un mismo valor M=84, y maltrato M=74, dentro de las palabras con peso semántico más alto. Ver tabla 9.

Tabla 9. Conjunto SAM para el concepto discriminar, con valores M, FMG y J para la muestra total.

VENGANZA			
	Definidoras	VALOR M	FMG
1	regresar	134	100%
2	golpes	84	63%
3	enojo	84	63%
4	maltrato	74	55%
5	odio	68	51%
6	mala	67	50%
7	desquitarse	64	48%
8	problemas	47	35%
9	agresión	44	33%
10	<i>bullying</i>	29	22%
11	muerte	25	19%
12	tristeza	23	17%
13	defenderse	23	17%
14	familia	22	16%
15	justicia	20	15%
J=88			

La gráfica 5 contiene las definidoras para el concepto venganza, indicando la distancia semántica, siendo regresar la que se acerca más con un 100%, y justicia la más alejada con un 15%.

Gráficas 5. Representación de los valores FMG para el concepto venganza de la muestra total.



6.4 Comparación entre el conjunto Sam obtenido para hombres y mujeres por concepto.

Aunque no era el objetivo principal del estudio, se decidió analizar los resultados por sexo, para observar si existía alguna diferencia en la definición de cada concepto. Se realizó una prueba Chi cuadrada X^2 , para conocer si existían diferencias significativas entre la riqueza semántica de un grupo y otro, sin embargo, no fue así, $X^2= 12.00$, $g=.213$. A continuación se presenta el grupo SAM por definidora y por sexo.

6.4.1 Comparación por sexos para el concepto Abusar

ABUSAR		MUJERES	
	DEFINIDORAS	VALOR M	FMG
1	pegar	71	100%
2	sexual	62	87%
3	callarlo	40	56%
4	personas	36	51%
5	maltrato	35	49%
6	tristeza	25	35%
7	miedo	24	34%
8	agresión	23	32%
9	obligar	21	30%
10	violación	20	28%
11	desconfianza	19	27%
12	confianza	18	25%
13	tocar	16	23%
14	cosas	11	15%
15	miradas	11	15%

Tabla 10. Conjunto SAM que el grupo de mujeres generó para la palabra abusar.

ABUSAR		HOMBRES	
	Definidoras	Valor M	FMG
1	pegar	96	100%
2	maltrato	55	57%
3	amenaza	39	41%
4	miedo	38	40%
5	sexual	35	36%
6	verbalmente	32	33%
7	discriminar	31	32%
8	<i>bullying</i>	30	31%
9	violación	26	27%
10	física	20	21%
11	violencia	20	21%
12	respeto	18	19%
13	gritos	17	18%
14	robar	14	15%
15	pelear	14	15%

Tabla 11. Conjunto SAM que el grupo de hombres generó para la palabra abusar.

En la tabla 10 se muestra el conjunto SAM generado por las mujeres, $N=15$, para el concepto abusar, quienes aportaron un tamaño de red $J=59$, las palabras con pesos semánticos más altos fueron pegar, sexual, callarlo y personas. En tanto, la tabla 11 presenta el conjunto SAM del grupo de los hombres, $N=15$, ubicándose entre las palabras con las que definen abusar, pegar, maltrato, amenaza y miedo, con un tamaño de red igual a 53. Las palabras en las que ambos grupos coincidieron fueron pegar, sexual, maltrato, miedo y violación, las cuales aparecen sombreadas dentro de las tablas.

Finalmente, y en un sentido más general, el grupo de mujeres incluyó otras formas de abuso, como el de confianza, y el abuso al tomar las cosas y ya no regresarlas.

Las palabras en las que difieren hombres y mujeres para definir abusar se encuentran en la tabla 12.

Tabla 12. Divergencias en las definidoras para abusar, por sexo.

DIFERENCIAS ABUSAR	
MUJERES	HOMBRES
Callarlo	Amenaza
Personas	Verbalmente
Tristeza	Discriminar
Agresión	<i>Bullying</i>
Obligar	Física
Desconfianza	Violencia
Confianza	Respeto
Tocar	Gritos
Cosas	Robar
Miradas	Pelear

6.4.2 Comparación por sexos para el concepto Lastimar

En la tabla 13 se aprecia el conjunto SAM que se obtuvo de la red semántica proporcionada por las mujeres para el concepto lastimar, mientras el conjunto de los hombre se encuentra en la tabla 14.

LASTIMAR		MUJERES	
	DEFINIDORAS	VALOR M	FMG
1	golpes	99	100%
2	sentimientos	34	34%
3	palabras	31	31%
4	cortarse	29	29%
5	tristeza	26	26%
6	confianza	20	20%
7	padres	19	19%
8	amistad	17	17%
9	respeto	15	15%
10	maltrato	15	15%
11	gritar	14	14%
12	odio	13	13%
13	groserías	12	12%
14	desamor	10	10%
15	coraje	10	10%
J=69			

Tabla 13. Conjunto SAM que las mujeres dieron para lastimar.

LASTIMAR		HOMBRES	
	DEFINIDORAS	VALOR M	FMG
1	golpes	77	100%
2	físicamente	28	36%
3	sentimientos	27	35%
4	verbalmente	25	32%
5	tristeza	25	32%
6	psicológicamente	24	31%
7	cortarse	24	31%
8	engaños	23	30%
9	enojo	22	29%
10	maltrato	22	29%
11	dolor	21	27%
12	muerte	20	26%
13	gritar	17	22%
14	moretones	16	21%
15	palabras	16	21%
J=55			

Tabla 14. Conjunto SAM que los hombres dieron para lastimar.

Para ambos sexos, golpes fue la definidora con el peso semántico más alto, vinculando lastimar a la violencia física, igual que ocurre con la red semántica generada por la muestra total para este concepto. La definidora sentimientos también figuró dentro de las primeras palabras del conjunto SAM, seguida de tristeza y maltrato, las cuales destacan por compartir presencia y jerarquía en el grupo de hombres y mujeres, lo que coincide con los resultados encontrados en la muestra total. Otra palabra compartida por los dos grupos fue cortarse.

Definidoras incluidas sólo en la red generada por las mujeres para lastimar, fueron padres, amistad, desamor, tristeza, odio, y coraje. Por su parte los hombres centraron la definición de este concepto en aspectos físicos, con las definidoras físicamente, dolor, moretones y muerte, es decir en aquello visible de esta manifestación de la violencia, principalmente; engaños y enojo, también estuvieron incluidas para este grupo. En la tabla 15 se muestran las definidoras en las que difieren hombres y mujeres.

Tabla 15. Definidoras divergentes que dieron hombres y mujeres para el concepto Lastimar.

DIFERENCIAS		LASTIMAR	
MUJERES		HOMBRES	
Confianza		Físicamente	
Padres		Verbalmente	
Amistad		Psicológicamente	
Respeto		Engaños	
Odio		Enojo	
Groserías		Dolor	
Desamor		Muerte	
Coraje		Moretones	

6.4.3 Comparación por sexos para el concepto Discriminar

el caso del concepto discriminar las mujeres ubicaron color de piel, vestimenta, rechazar, insultos y maltrato dentro de las palabras que mejor lo definen, proporcionando una red con J=56. Mientras que el grupo de los hombres también puso color de piel en primer lugar, seguido de groserías, humillar, insultar y maltrato, con un tamaño de red o valor J=65. Ver Tablas 16 y 17. En sombreado se muestran las definidoras en las que coincidieron ambos sexos.

DISCRIMINAR MUJERES			
	DEFINIDORAS	VALOR M	FMG
1	color de piel	45	100%
2	vestimenta	41	91%
3	rechazar	34	76%
4	insultar	33	73%
5	maltrato	29	64%
6	personas	28	62%
7	golpes	25	56%
8	lenguaje	20	44%
9	menospreciar	19	42%
10	discapacidad	18	40%
11	pobreza	17	38%
12	aislar	17	38%
13	desprecio	16	36%
14	sexo	16	36%
15	humillar	15	33%
J=56			

Tabla 16. Conjunto SAM que las mujeres dieron para discriminar.

DISCRIMINAR HOMBRES			
	DEFINIDORAS	VALOR M	FMG
1	color de piel	58	100%
2	groserías	37	64%
3	humillar	28	48%
4	insultar	23	40%
5	maltrato	21	36%
6	abusar	20	34%
7	ignorar	20	34%
8	oportunidades	20	34%
9	dinero	18	31%
10	golpes	17	29%
11	rechazar	15	26%
12	respeto	15	26%
13	palabras	14	24%
14	apodos	13	22%
15	educación	11	19%
J=65			

Tabla 17. Conjunto SAM que los hombres dieron para discriminar.

Tabla 18. Definidoras divergentes para Discriminar dadas por hombres y mujeres.

DIFERENCIAS		DISCRIMINAR	
MUJERES		HOMBRES	
Vestimenta	Personas	Groserías	Abusar
Lenguaje	Menospreciar	Ignorar	Oportunidades
Discapacidad	Pobreza	Dinero	Respeto
Aislar	Desprecio	Palabras	Apodos
Sexo		Educación	

En la tabla 18 se pueden ver las definidoras en las que difirieron hombres y mujeres para definir el concepto discriminar.

Puede observarse que las mujeres se centraron más en las características por las que se da la discriminación, dentro de las que mencionaron la vestimenta, el lenguaje, la discapacidad, la pobreza y el sexo. En tanto, los hombres colocaron mayor interés en las acciones que realiza quien discrimina, dirigir groserías, abusar, ignorar y poner apodos; además de señalar el dinero como un elemento involucrado en la discriminación, este concepto en el caso de las mujeres parece traducirse como pobreza.

Los hombres también conceptualizaron la discriminación con 2 definidoras claves para este término, las oportunidades y el respeto. Finalmente incluyeron la educación. Ambos grupos dan cuenta de elementos coincidentes con la definición de discriminación de la que se ha partido en este trabajo, y expresan tanto las características por las que se discrimina, así como algunas de las causas.

6.4.4 Comparación por sexos para el concepto de Venganza

El grupo de las mujeres proporcionó 54 definidoras, valor J, para definir venganza, en donde rencor, golpes, regresar y desquitarse encabezan el conjunto SAM. Por su parte el grupo de los hombres proporcionó una red semántica con un valor J=47, ubicando regresar, mala, dañar y rencor dentro de las definidoras con mayor peso y distancia semántica. Ver tablas 19 y 20, en sombreado las palabras en las que coinciden hombres y mujeres.

VENGANZA MUJERES		VALOR M	FMG
	DEFINIDORAS		
1	rencor	73	100%
2	golpes	60	82%
3	regresar	55	75%
4	desquitarse	37	51%
5	enojo	31	42%
6	muerte	27	37%
7	mala	20	27%
8	justicia	20	27%
9	responder	18	25%
10	problemas	17	23%
11	persona	16	22%
12	defenderse	13	18%
13	armas	10	14%
14	inaceptable	10	14%
15	desesperación	10	14%
J=54			

Tabla 19. Conjunto SAM que las mujeres dieron para Venganza.

VENGANZA HOMBRES		VALOR M	FMG
	DEFINIDORAS		
1	regresar	61	100%
2	mala	47	77%
3	dañar	42	69%
4	rencor	42	69%
5	enojo	33	54%
6	<i>bullying</i>	29	48%
7	satisfacción	29	48%
8	desquitarse	27	44%
9	problemas	24	39%
10	golpes	24	39%
11	liberación	19	31%
12	maltrato	18	30%
13	familia	18	30%
14	agresiones	17	28%
15	molestar	15	25%
J=47			

Tabla 20. Conjunto SAM que los hombres dieron para Venganza.

Tabla 21. Definidoras divergentes entre hombres y mujeres para el concepto Venganza.

DIFERENCIAS MUJERES	VENGANZA HOMBRES
Muerte	Dañar
Justicia	Bullying
Responder	Satisfacción
Persona	Liberación
Defenderse	Maltrato
Armas	Familia
Inaceptable	Agresiones
Desesperación	Molestar

6.5 Comparación de resultados de víctimas y agresores por concepto

En este apartado se compararan las definidoras proporcionadas para cada concepto por el grupo de los agresores y el de las víctimas, que es el objetivo principal de este trabajo.

6.5.1 Comparación entre agresores y víctimas para el concepto Abusar

La red semántica que generaron las personas identificadas como víctimas de violencia en la relación con sus compañeros, aportaron un total de 49 definidoras, ubicando en primer lugar a la palabra pegar, en segundo violación y en tercero miedo. Ver tabla 22.

El grupo de los agresores tuvo una red semántica compuesta por 66 definidoras, lo cual implica una diferencia de 17 palabras con respecto a la red creada por el grupo de víctimas, situación que se explica ante el número distinto de sujetos en cada grupo. Las primeras definidoras contempladas por los agresores fueron pegar, sexualmente y maltrato. Ver tabla 23.

En la tabla 24 se muestran las definidoras que dieron hombres y mujeres y que fueron distintas.

ABUSAR		VÍCTIMAS	
	DEFINIDORAS	VALOR M	FMG
1	pegar	56	100%
2	violación	20	36%
3	miedo	17	30%
4	amenaza	15	27%
5	cosas	11	20%
6	físicamente	10	18%
7	inconsciencia	10	18%
8	papá	10	18%
9	tocar	10	18%
10	zapes	10	18%
11	psicológica	9	16%
12	conducta	9	16%
13	desconfianza	9	16%
14	intimidando	9	16%
15	discriminación	9	16%
J=49			

Tabla 22. Conjunto SAM para Abusar de las personas ubicadas como víctimas. Sombreadas las palabras en las que coinciden ambos grupos.

ABUSAR		AGRESORES	
	DEFINIDORAS	VALOR M	FMG
1	pegar	113	100%
2	sexualmente	92	81%
3	maltrato	71	63%
4	personas	36	32%
5	<i>bullying</i>	34	30%
6	amenaza	31	27%
7	tristeza	28	25%
8	verbal	27	24%
9	violación	26	23%
10	dañar	25	22%
11	discriminación	22	19%
12	violencia	20	18%
13	obligar	20	18%
14	robar	19	17%
15	respeto	18	16%
J=66			

Tabla 23. Conjunto SAM para Abusar, de las personas ubicadas como agresoras. Sombreadas las palabras en las que coinciden ambos grupos.

Tabla 24. Definidoras divergentes para el concepto abusar de víctimas y agresores.

DIFERENCIAS		ABUSAR
VÍCTIMAS	AGRESORES	
Miedo	Sexualmente	
Cosas	Maltrato	
Físicamente	Personas	
Inconsciencia	<i>Bullying</i>	
Papá	Tristeza	
Tocar	Verbal	
Zapes	Dañar	
Psicológica	Violencia	
Conducta	Obligar	
Desconfianza	Robar	
Intimidando	Respeto	

6.5.2 Comparación entre agresores y víctimas para el concepto Lastimar

Lastimar para las víctimas fue definida con la palabra pegar, M=34, sentimientos, M=27, gritarle, M=23, y dolor, M=21, con un tamaño de red igual a 43. Ver tabla 25. Lastimar para los agresores fue definida con pegar, M=161, cortándose, M=46, tristeza, M=42, y sentimientos, M=40, con un valor J=76. Ver tabla 26.

LASTIMAR		VÍCTIMAS	
	DEFINIDORAS	VALOR M	FMG
1	pegar	34	100%
2	sentimientos	27	79%
3	gritarle	23	68%
4	dolor	21	62%
5	enojo	15	44%
6	feo	14	41%
7	engaño	11	32%
8	cuerpo	10	29%
9	morir	10	29%
10	desamor	10	29%
11	confianza	10	29%
12	inconsciencia	10	29%
13	fractura	10	29%
14	abuso	10	29%
15	desangrar	9	26%
J=43			

Tabla 25. Conjunto SAM para Lastimar, de las personas ubicadas como Víctimas. Sombreadas las palabras en las que coinciden ambos grupos

LASTIMAR		AGRESOR	
	DEFINIDORAS	VALOR M	VMT
1	pegar	161	100%
2	cortándose	46	29%
3	tristeza	42	26%
4	sentimientos	40	25%
5	palabras	40	25%
6	físicamente	37	23%
7	maltrato	37	23%
8	psicológicamente	31	19%
9	verbalmente	27	17%
10	engaño	25	16%
11	padres	23	14%
12	personas	18	11%
13	groserías	18	11%
14	moretones	17	11%
15	peleas	16	10%
J=76			

Tabla 26. Conjunto SAM para Lastimar, de las personas ubicadas como agresoras. Sombreadas las palabras en las que coinciden ambos grupos.

Tabla 27. Definidoras divergentes para el concepto lastimar de víctimas y agresores.

DIFERENCIAS LASTIMAR	
VÍCTIMAS	AGRESORES
Gritarle	Cortándose
Dolor	Tristeza
Enojo	Palabras
Feo	Físicamente
Cuerpo	Maltrato
Morir	psicológicamente
Desamor	Verbalmente
Confianza	Padres
Inconsciencia	Personas
Fractura	Groserías
Abuso	Moretones
Desangrar	Peleas

En este caso, aunque las palabras que agresores y víctimas dieron para Lastimar fueron diferentes, expresan una inclinación hacia el daño físico y sus evidencias, como lo denotan los términos proporcionadas por las víctimas: cuerpo, dolor, fractura, morir y desangrar; por su

parte los agresores mencionaron peleas, físicamente y moretones, estos datos permiten confirmar las conclusiones para este mismo concepto a nivel de la muestra total en cuanto a que la población con la que se trabajó asocia el concepto lastimar a la violencia de corte físico prioritariamente. Ver tabla 27.

6.5.3 Comparación entre agresores y víctimas para el concepto Discriminar.

Con un tamaño de red de 45, las víctimas de violencia entre compañeros definieron Discriminar, como una forma de maltrato, M=19, que involucra aislar, M=17, y puede ser por el color de piel, M=14. Ver tabla 28. Color de piel, para el grupo de los agresores fue colocada en primer lugar, M=92, en segundo insultos, M=48, y en tercero pegar, M=42. Con un tamaño de red de 76 definidoras. Ver tabla 29.

DISCRIMINAR		VÍCTIMAS	
	DEFINIDORAS	VALOR M	FMG
1	maltrato	19	100%
2	aislar	17	89%
3	color de piel	14	74%
4	tristeza	13	68%
5	ignorar	12	63%
6	feo	11	58%
7	soledad	10	53%
8	groserías	10	53%
9	económicamente	10	53%
10	niños	10	53%
11	discapacidad	10	53%
12	inaceptable	10	53%
13	abusar	10	53%
14	obtener	9	47%
15	humillar	9	47%
J=45			

Tabla 28. Conjunto SAM para Discriminar, generado por las personas ubicadas como víctimas. Sombradas las palabras en las que coinciden ambos grupos.

DISCRIMINAR		AGRESORES	
	DEFINIDORAS	VALOR M	FMG
1	color de piel	92	100%
2	insultos	48	52%
3	pegar	42	46%
4	vestimenta	37	40%
5	persona	35	38%
6	humillar	34	37%
7	respeto	33	36%
8	rechazo	31	34%
9	maltrato	31	34%
10	aislar	24	26%
11	groserías	24	26%
12	racismo	23	25%
13	señalarla	22	24%
14	menospreciar	19	21%
15	dinero	18	20%
J=76			

Tabla 29. Conjunto SAM para Discriminar, generado por las personas ubicadas como agresores. Sombradas las palabras en las que coinciden ambos grupos.

Tabla 30. Definidoras divergentes para el concepto Discriminar de víctimas y agresores.

DIFERENCIAS		DISCRIMINAR	
VÍCTIMAS		AGRESORES	
Tristeza		Insultos	
Ignorar		Pegar	
Feo		Vestimenta	
Soledad		Persona	
Económicamente		Respeto	
Niños		Rechazo	
Discapacidad		Racismo	
Inaceptable		Señalarla	
Abusar		Menospreciar	
Obtener		Dinero	

Dentro de las características por las cuales se discrimina el grupo de víctimas incluyó tres palabras: económicamente, niños y discapacidad, ésta última destaca por ser una condición constante en las personas hacia las cuales se dirige la violencia entre compañeros. Para el caso del grupo de agresores las características por las que se discrimina, son la vestimenta, el racismo, y el dinero, este último término por su significado está vinculado a la definidora económicamente que dio el otro grupo. Ver tabla 30.

6.5.4 Comparación entre agresores y víctimas para el concepto Venganza.

Finalmente, para Venganza, regresar, M=33, mala, M=19, y pegar, M=19, fueron las 3 primeras definidoras proporcionadas por el grupo de víctimas. Ver tabla 31. El grupo de agresores también colocó en primer lugar la palabra regresar, M=63, con el mismo peso semántico odio, seguida de mala, M=57, ver tabla 32.

VENGANZA		VÍCTIMAS	
	DEFINIDORAS	VALOR M	FMG
1	regresar	33	100%
2	mala	19	58%
3	pegar	19	58%
4	enojo	18	55%
5	lastimar	15	45%
6	amenazar	10	30%
7	matar	10	30%
8	desquitarse	10	30%
9	bienestar	10	30%
10	secuestro	10	30%
11	enemigos	10	30%
12	molestar	9	27%
13	odio	9	27%
14	<i>bullying</i>	9	27%
15	sentir	9	27%
J=41			

Tabla 31. Conjunto SAM para Venganza, generado por las personas ubicadas como víctimas. Sombreadas las palabras en las que coincidieron los dos grupos.

VENGANZA		AGRESORES	
	DEFINIDORAS	VALOR M	FMG
1	regresar	63	100%
2	odio	63	100%
3	mala	57	90%
4	desquitarse	54	86%
5	coraje	48	76%
6	golpes	33	52%
7	problemas	33	52%
8	enojo	30	48%
9	familia	22	35%
10	responder	22	35%
11	pegar	22	35%
12	<i>bullying</i>	20	32%
13	justicia	20	32%
14	lastimar	19	30%
15	satisfacción	19	30%
J=72			

Tabla 32. Conjunto SAM para Venganza, generado por las personas ubicadas como agresores. Sombreadas las palabras en las que coincidieron los dos grupos.

El grupo de víctimas relacionó a venganza actos como amenazar, molestar, secuestro y matar. En tanto los agresores destacaron el coraje, los golpes y la familia como parte de la venganza. Ver tabla 32.

Tabla 32. Definidoras en las que difiere el grupo de víctimas con respecto a los agresores.

DIFERENCIAS		VENGANZA	
VÍCTIMAS		AGRESORES	
Amenazar		Coraje	
Matar		Golpes	
Bienestar		Familia	
Secuestro		Responder	
Enemigos		Justicia	
Molestar		Satisfacción	
Sentir		Problemas	

CAPÍTULO 7. Análisis de Resultados

A partir de los resultados obtenidos en el cuestionario de contexto (Ver apartado 6.1), podemos afirmar que vivir violencia en otros escenarios se encuentra vinculado con ser víctima o agresor en la escuela, siendo más común que estos últimos vivan violencia fuera de la escuela. Lo que concuerda con los hallazgos en torno al efecto de cascada de la violencia, es decir; que no se limita a un solo ámbito, sino que va de uno a otro en diferentes relaciones de poder (Álvarez, 2010). También, es posible corroborar que vivir en sociedades que privilegian el uso de la violencia por encima del diálogo favorecen el aprendizaje de estrategias violentas para vincularse en cualquier relación (Castro, op. cit.).

Aun cuando el lugar fuera de la escuela en el que los adolescentes vivían violencia no fue un elemento estadísticamente significativo es importante señalar que los espacios más mencionados por los participantes fueron la casa, desde la violencia intrafamiliar, sobre todo la que su padre o madre dirigía hacia ellos, y la calle, donde han experimentado asaltos y enfrentamientos a golpes, situaciones que apoyan aún más el que la formación de vínculos se ve impactada por el tipo de convivencia que se impulsa dentro de la comunidad en que se vive (Eljach, op. cit.) a partir de la naturalización de la violencia, considerándola una conducta aceptable, e incluso la única, para solucionar conflictos o para obtener lo deseado (Calvete y Orue, op. cit.), creencias que finalmente influyen en el comportamiento de las personas como lo asevera el modelo del Procesamiento Humano de la Información (Dodge, 1980, cit. en Erdley et al. op. cit.).

En relación al punto anterior, son de destacar las contestaciones que se dieron a la pregunta ¿es útil la violencia?, en la que poco más de la mitad de la muestra contestó que no, basándose en juicios en los que está implícito un castigo y es por la consecuencia negativa que asumieron esa respuesta, lo cual puede analizarse desde los 3 niveles de desarrollo moral que propone Kohlberg (1969, cit. en Papalia et al., op. cit.), el preconvencional, el convencional y el posconvencional.

En el nivel preconvencional entran las siguientes afirmaciones.

- ¿Es útil o sirve para algo la violencia?

-“No, porque no está bien, nos pueden sacar de la escuela” (Mujer, 12 años).

-“No, porque los niños no hacen nada y los quieren golpear los compañeros, y te puede llevar a la cárcel” (Mujer, 14 años).

Como puede verse estas respuestas señalan hacia las sanciones que se pueden dar si se usan la violencia, más que se esté valorando el hecho mismo como negativo o en función de los derechos de las personas.

Dentro del nivel convencional podemos encontrar las siguientes respuestas.

- ¿Es útil o sirve para algo la violencia?

-“No es útil, porque no se debe de tratar con violencia a menores de edad” (Mujer, 12 años).

-“No, si haces violencia toda la gente te va a estar pegando. Me dijo una maestra cuando yo me peleé con un niño porque me vio feo, - la mirada no mata-, y por eso es mala, con la violencia todos nos pegaríamos” (Hombre, 16 años).

Estas 2 respuestas permiten ver que los sujetos han aceptado que la violencia genera problemas en la relación con los demás y perciben que es algo que está fuera del contrato social.

Otras contestaciones a la pregunta de si servía la violencia para algo, fueron contestadas de manera ambivalente, sobre todo cuando pensaban desde su experiencia y no sólo desde el deber ser. A continuación algunos ejemplos.

- ¿Es útil o sirve para algo la violencia?

-“No, porque cuando les haces algo generas más violencia y más violencia, y generas problemas, bueno a veces sí me ha servido porque ya no me dicen nada, no se meten conmigo” (Hombre, 15 años).

-“No, pero hay veces que si te molestan y molestan, y tú les pegas lo dejan de hacer” (Mujer, 15 años).

Aquí podemos observar que aunque no la consideran útil, desde su percepción la violencia se muestra como una forma asequible para hacer frente a la violencia recibida. Estas respuestas representan una clara muestra de que la violencia constituye un mecanismo aprendido desde edades tempranas para establecer jerarquías y estructurar los vínculos sociales, (García y Madriaza, op. cit.).

De acuerdo a lo anterior, la violencia está relacionada, como ya se dijo, con las creencias alrededor de este concepto, pero también con el nivel de desarrollo moral y pensamiento crítico de los adolescentes. Si bien no es el objetivo de este trabajo hacer un análisis exhaustivo de estos dos elementos, son factores que se consideran clave a desarrollar desde la educación para la paz y resolución no violenta de conflictos, ya que permiten a las personas crear otras

alternativas ante situaciones conflictivas, cuestionar las existentes, pero sobre todo valorar a las personas como fines en sí mismas (Papadimitriou y Romo, 2005).

Ante esto, será necesario, escuchar cada vez más lo que piensan y cómo viven la violencia las personas involucradas, para entender desde dónde justifican o explican su uso, pero además seguir estudiando los procesos sociales, cognoscitivos y morales desde los cuales parten, de tal forma que se puedan ofrecer alternativas de solución realistas, más allá de condenar los hechos violentos o decirle a los niños y jóvenes que la violencia es mala y no debe usarse, lo que en ocasiones da resultados contradictorios y frustrantes donde los niños responden que sí no se defienden a base de golpes u ofensas los demás abusaran de ellos durante todo el ciclo escolar.

A continuación se analizarán los resultados obtenidos para el caso del significado psicológico de los 4 conceptos evaluados con la Técnica de Redes Semánticas Naturales.

En el caso del concepto abusar, definido por la muestra total, el que pegar fuera la palabra con mayor peso semántico (Ver tabla 6); por un lado nos puede confirmar que las personas identifican con mayor claridad la violencia cuando deja huellas físicas (Almeida y Gómez, 2005), relación que parece confirmarse con la inclusión de la palabra físicamente, que ocupa el lugar 13 en el conjunto SAM. Así también, la definidora pegar pudiera señalar experiencias de los participantes en torno a lo que han observado y vivido en sus relaciones cercanas o en sus comunidades, lo que coincide con lo encontrado por el INEE (2007) en México, en cuanto a que los golpes y peleas, son las que más reconocen practicar los estudiantes de primaria y secundaria hacia sus compañeros, seguidas de amenazas, palabra también mencionada en singular como definidora de abusar.

El hecho de que la segunda palabra que la muestra total asoció con Abusar fuera sexual, podría deberse a que en el lenguaje común es mucho más frecuente utilizar estas dos palabras juntas a una definición de abuso vinculada a la diferencia en el ejercicio de poder, que es a la que se apela en este trabajo, sin embargo; la connotación sexual del abuso también pudiera no ser una forma de violencia ajena a los participantes, lo mismo se puede interpretar con la palabra violación, otra definidora con un peso semántico importante.

Colocan también, como parte de abusar, la palabra menores quizá porque ellos mismos ubican un desequilibrio de poder en las relaciones que establecen los mayores de edad o adultos con ellos, así como la que ellos mismos establecen con menores que ellos, no sólo en cuanto a la edad sino también en el estatus, lo anterior se pone de manifiesto cuando incluyen la palabra *bullying*, evidenciando relaciones inequitativas y violentas con sus compañeros, que dan lugar a respuestas emocionales como el miedo y la tristeza, otras dos definidoras incluidas para este concepto.

En cuanto a los resultados para la muestra total del concepto lastimar (Ver tabla 7), la primera palabra que los adolescentes relacionaron con lastimar fue pegar, de igual forma a como ocurrió para abusar, situación que refleja la cercanía semántica entre estos conceptos y reafirma la idea de que la violencia física puede ser una constante en la muestra elegida; en este mismo sentido, incluyen las palabras cortar, física, dolor y moretones, denotando una relación directa entre lo corporal con lastimar o ser lastimado. Asimismo, dan un peso especial a las palabras y los sentimientos, que aparecen en segundo y tercer lugar respectivamente, lo que junto con maltrato, gritar y groserías, nos permiten ver que los estudiantes visualizan este concepto vinculado con lo físico y también con lo psicológico, e incluso mencionan ese tipo de violencia con la palabra psicológicamente, y especifican sentimientos asociados a lastimar, como son la tristeza y el enojo.

En particular, cortar es una definidora para el concepto lastimar que llama la atención, ya que de acuerdo a USAER los casos de autolesiones, en particular cortadas en las extremidades, piernas o brazos, con navajas u otros objetos punzocortantes, a lo que desde la literatura anglosajona se le ha llamado *cutting*, han ido en aumento en la población de la escuela en la que se trabajó, fenómeno que coincide con cifras a nivel mundial en el mismo grupo de edad (Meza, 2010). Aunque varios factores están implicados en el origen de las autolesiones, la búsqueda de liberar la tensión de diferentes emociones, en especial la tristeza, la culpa y la ansiedad, es un elemento por el que se explican gran parte de los casos (*Ibid.*). Si se considera que las personas involucradas en el acoso escolar tienen dificultades para identificar y expresar emociones (Díaz-Aguado, 2005), muy probablemente estén haciendo uso de la violencia hacia sí mismos. Lo anterior indicaría que los participantes no sólo viven violencia en sus relaciones, sino también auto dirigida, lo que reitera la importancia de incluir en programas preventivos o remediales, o incluso en el currículo educativo (Flores y Galván, *op. cit.*) estrategias para favorecer el desarrollo de habilidades emocionales en los adolescentes. El tema de las autolesiones o autoagresiones debe ser mucho más estudiado por los efectos que causa en quienes las viven, y también por ser un precedente para la violencia relacional.

Otra palabra que conformó el conjunto SAM de lastimar fue padres, quizá porque los adolescentes ubican en ellos personas que los han lastimado, lo que coincide con la literatura con respecto a que vivir violencia en la relación con los progenitores o tutores es un factor que incrementa la probabilidad de desplegar violencia en otros ámbitos, en particular la escuela (Palomero y Fernández, 2001).

Por último aparece la palabra amigos, señalando una vez más la influencia de la violencia en relaciones cercanas, ya sea por haber lastimado a un amigo o por haber sido lastimados, aunque también la presencia de esta palabra puede ser parte de la importancia que cobran los amigos en la adolescencia y de su participación como confidentes ante dificultades emocionales

(Coleman, *óp. cit.*). Estas 2 últimas definidoras refuerzan lo encontrado, en relación a que la violencia no se limita a un solo ámbito ni a una sola relación (Torres, 2001), de manera tal que la violencia escolar deberá tratarse desde una mirada global, abarcando los distintos contextos en los que se desenvuelven los individuos (Blaya y Debarbieux, 2008) y empezar por la forma en que se establecen los vínculos afectivos cercanos.

Para el caso del concepto discriminar en la muestra total, color de piel fue la definidora con mayor cercanía al concepto (Ver tabla 8), lo cual concuerda con los estudios hechos en México en los que se ha encontrado este elemento como causa de discriminación (CONAPRED, 2012; INEE, 2007), con toda la carga cultural e histórica que implica en nuestro país. También mencionan otras razones por las que se discrimina, vestimenta, lenguaje, sexualidad y raza, que son la base de acciones violentas en la escuela (Heaven, *óp. cit.*). Es claro que es en reconocer y valorar la diversidad donde se encuentra el reto para enfrentar la discriminación y prevenirla (Ovejero, *op. cit.*), pero además para dar lugar a relaciones no violentas.

Como parte de las acciones en la que se expresa la discriminación, la muestra total, identificó las groserías, rechazo, insultos, golpes, humillaciones y maltrato (Ver tabla 8), siendo las tres primeras a las que les dan mayor peso semántico vinculando la discriminación con la violencia psicológica, en particular la de corte relacional (Crick, *et al.*, *óp. cit.*), y es que justo la discriminación tiene el efecto de señalar y separar a ciertas personas del grupo social con características consideradas diferentes e inaceptables desde lo establecido, limitando su participación y afectando sus derechos (Velázquez, *op. cit.*). El rechazo, se ha encontrado como una definidora constante en el significado psicológico de discriminar (Lira, 2011).

Asimismo, el respeto y la aceptación incluidos en la red de discriminar, nos permiten inferir que el grupo reconoce la ausencia o falta de estos elementos, y la importancia de que existan para evitar la discriminación que afecta a la persona y a sus sentimientos, éstas 2 últimas palabras incluidas también en el conjunto SAM de dicho concepto.

El concepto de venganza para la muestra total fue vinculado en primer lugar con la palabra regresar (Ver tabla 9), lo que confirma que los participantes no cuentan con formas asertivas y no violentas de enfrentar un daño recibido y hacen uso de la venganza, la cual termina siendo un medio para fortalecer el ciclo de la violencia y la cultura del honor. Las definidoras desquitarse y defenderse van en el mismo sentido de resarcir un daño a través de la venganza, llegando incluso a no ver estos actos como violentos, sino como justicia, palabra que también forma parte del conjunto SAM, y que como revisamos, desde ahí se justifican muchos actos de violencia (Pastor, *óp. cit.*), lo que quizá hace que en algunas investigaciones los agresores no se perciban responsables del acoso que dirigen hacia sus compañeros (Sexton-Radek, *op. cit.*), porque el significado que tiene para ellos es de justicia y defensa, no de violencia.

Golpes y enojo, fueron otras definidoras con importante peso semántico para venganza en la muestra total, la primera definidora permite corroborar lo que hemos venido encontrando en las definidoras anteriores, con respecto a que la violencia física es comúnmente identificada y utilizada, y mencionan a la muerte como un extremo de este tipo de violencia; quizá porque es cada vez más común escuchar muertes por venganza, sobre todo en un contexto social donde la inseguridad y el crimen organizado van en aumento (Banco Mundial, *op. cit.*). En tanto enojo, odio y la tristeza, señalan intensas reacciones a nivel emocional que dan lugar a la venganza, y que se generan ante sus efectos.

Maltrato también fue una definidora con gran cercanía a venganza, denotando que los adolescentes no sólo la definen como una forma de regresar el daño recibido sino que implica violencia, de hecho la valoraron como mala y la relacionaron a problemas, lo cual pudiera indicarnos sentimientos contradictorios, ya que por un lado consideran que la defensa y la justicia son parte de la venganza y por otro la consideran mala y que implica problemas, lo que reitera escasas estrategias para hacer frente a los conflictos (Avilés, *óp. cit.*), pero también una aprendizaje desde el deber ser donde la venganza es vista de forma negativa en el discurso y muy socorrida en las acciones.

Otro elemento que figuró para venganza fue *bullying*, esta definidora puede señalar que la violencia es usada para responder ante maltratos u ofensas recibidas por parte de los compañeros, alimentando aún más la fuerza de la violencia.

Finalmente la palabra familia, nos da la idea de que es desde este ámbito en donde los adolescentes han vivido y aprendido acerca de las venganzas entre los miembros de la familia o entre familias, quizá porque ellas mismas no cuentan formas no violentas de resolver conflictos (Palomero y Fernández, 2001), y están insertas en un contexto que favorece el abuso de poder.

En general, venganza fue definida como una forma de maltrato que se lleva a cabo para desquitarse de un daño recibido, desde un sentido de defensa y justicia, aunque también calificada como mala y generadora de problemas, permite expresar emociones como el enojo, el odio y la tristeza, entre compañeros pero también en la familia.

El siguiente análisis corresponde al significado psicológico de cada concepto por sexo, en donde es importante mirar estos datos considerando la socialización diferenciada hacia hombres y mujeres que da lugar a condiciones inequitativas y violentas, marcando las relaciones no sólo entre hombres y mujeres, intergénero, sino también las relaciones intragénero, entre los miembros del mismo sexo, hombres y hombres, mujeres y mujeres.

Al comparar la red semántica de hombres y mujeres para el concepto abusar, se observa que a pesar de que ambos grupos mencionaron pegar como primera definidora, fueron los hombres los que le dieron un peso semántico mayor al que le otorgaron las mujeres (Ver tablas 10 y 11),

lo que puede obedecer a que los hombres son motivados socialmente a hacer uso de la violencia física como una afirmación de su masculinidad (Connell, 2003), situación que al mismo tiempo los pone en mayor riesgo de vivirla (OPS, 2003). En este mismo sentido las definidoras en las que difieren los hombres señalan más las acciones que pueden ser abusivas como amenaza, física, verbalmente, gritos, robar, pelear, discriminar, violencia y *bullying*.

En tanto, las mujeres mencionaron la definidora sexual en segundo lugar con un valor $M=62$, mientras que para los hombres está misma definidora estuvo ubicada en el quinto lugar con un valor $M=35$. En inicio estos resultados pueden reflejar que las mujeres tienen una definición de abusar centrada en la violencia sexual, lo que no es casualidad si se toma en cuenta que es una de las formas de violencia más dirigidas hacia este grupo (OPS, 2013), situación que da lugar a una preocupación constante en la vida de muchas mujeres al estar latente esta posibilidad por el sólo hecho de ser mujer, más aún cuando viven en contextos que favorecen la violación de los derechos de las mujeres (OPS, *op. cit.*); siendo este tipo de violencia es una de las más usadas para establecer un sistema desde el dominio masculino. Estos resultados también pueden indicar que alguna de las participantes ha sido víctima de este tipo de violencia o son cercanas a personas que la han vivido. En la misma línea, dieron ejemplos de acciones que constituyen violencia sexual, tocar y miradas, resaltando una característica importante que envuelve estos comportamientos con la definidora obligar (ver tabla 10).

Otro elemento a destacar, es que las mujeres se enfocaron en las reacciones y emociones de la víctima, callarlo es una definidora representante de lo anterior, y es una respuesta frecuente que viven las personas víctimas de abuso sexual, el silencio acompaña esta violencia, sobre todo ante la presión del agresor y a aspectos culturales (INMUJERES, *op. cit.*). En este mismo sentido, mencionaron tristeza y desconfianza como efectos del abuso.

Para el concepto lastimar, ambos sexos colocaron la definidora golpes en el primer lugar de la red (ver tablas 13 y 14), vinculando lastimar a la violencia física, igual que ocurre con la red semántica generada por la muestra total para este concepto. Mas, en el conjunto SAM dado por los hombres, golpes estuvo precedida de la palabra físicamente, reiterando una connotación de violencia física, que junto con muerte y moretones confirma que esté es un tipo de violencia más utilizado y validado socialmente para los hombres (Lamas, *óp. cit.*).

Otro elemento compartido por ambos sexos para lastimar fue cortarse. Aunque no hay datos concluyentes, parece ser que las mujeres expresan en mayor medida conductas autolesivas que los hombres, más aún si han vivido algún tipo de abuso sexual (Meza, 2010), lo anterior es un dato a considerar sobre todo tomando en cuenta el conjunto SAM para el concepto Abusar, que en el caso de las mujeres tuvo una connotación predominantemente sexual, sin embargo; la información de este trabajo no nos permite llegar a aseveraciones en ese tema, aunque sí puede ser un antecedente para futuras investigaciones centradas en las autolesiones su

relación con el abuso sexual en las mujeres y el acoso escolar. Una vez más a partir de estos resultados se observa la forma en que la violencia tiene efectos en todas las áreas de la vida.

Otra posible causa para las autolesiones está en las dificultades para expresar las emociones, en especial el enojo y la tristeza (*Ibíd.*), situación constante en las personas involucradas en el acoso escolar (Díaz-Aguado, 2005), lo que subraya la importancia de trabajar con niños y adolescentes el manejo y la expresión de emociones para prevenir y abordar la violencia, no sólo entre compañeros, sino también la autodirigida. A la luz de estos resultados es necesario incrementar los estudios sobre autoagresión y su vínculo con otras formas de violencia.

Otras definidoras incluidas en la red generada por las mujeres para lastimar, fueron padres, amistad, y desamor, señalando mayor inclinación de las mujeres hacia las relaciones interpersonales, producto del proceso de una socialización diferenciada por sexo (Crick, et al., óp. cit.), y que es en las relaciones cercanas donde las mujeres ubican la posibilidad de lastimar y ser lastimadas. El desamor destaca, al ser el amor un elemento que culturalmente define la identidad de las mujeres (Lagarde, 2001), y es en los vínculos amorosos hacia los cuales se dirige mayor violencia entre mujeres (Crick, óp. cit.).

En la comparación entre sexos para el término discriminar, puede observarse que las mujeres se centraron más en las características por las que se da la discriminación, dentro de las que mencionaron la vestimenta, el lenguaje, la discapacidad, la pobreza y el sexo (Ver tabla 16), resaltando esta última palabra, por reflejar que las jóvenes parecen percibir un desequilibrio entre el trato que reciben hombres y mujeres, lo que puede estar relacionado con que son ellas quienes viven con mayor frecuencia la discriminación por cuestiones de género (Flores y Galván, *op. cit.*).

Los hombres también conceptualizaron la discriminación con 2 definidoras claves para este término, las oportunidades y el respeto (Ver tabla 17), la primera es justo lo que se afecta cuando se presenta la discriminación, sin permitir el acceso a las mismas oportunidades con una ausencia total de respeto hacia las personas y hacia la diversidad (Velázquez, *op. cit.*). Finalmente incluyeron la educación como parte de la discriminación, lo que deja ver que perciben que este es un fenómeno social que tiene sus bases en el aprendizaje y puede modificarse

En el concepto de venganza, las mujeres dieron mayor peso a las emociones vinculadas con la venganza, el rencor y el enojo, además de ubicar que la venganza es una forma de responder y defenderse, ante la desesperación, y sin embargo; la evalúan como inaceptable. La desesperación en particular puede señalar una falta de redes de apoyo, tanto de adultos como de compañeros para hacer frente a los conflictos que viven, llegando al hartazgo, que favorece

que alguien que es primordialmente víctima termine siendo agresor, y se multiplique la violencia. (Ver tabla 19).

En el caso de los hombres resaltan 2 palabras, satisfacción y liberación (Ver tabla 20), las cuales contrastan con el juicio negativo que reflejan con la palabra mala, dando cuenta de una constante contradicción en sentimientos y juicios, en gran medida por no contar con otras estrategias que les permitan sentir que están accediendo a una forma de justicia (Pastor, *op. cit.*).

Para los hombres también se menciona la palabra familia, que puede ser un espacio donde se da y aprende la venganza, pero que además puede estar vinculado con la cultura del honor, desde la cual los hombres tienen por mandato proteger a su familia y vengar las ofensas recibidas, en especial hacia las mujeres de la misma (Arias, 2007).

De acuerdo al análisis por sexo, es claro que existen diferencias cualitativas en los significados psicológicos que da uno y otro grupo, por su parte las mujeres educadas desde la valoración de los otros, el cuidado y la atención de los vínculos interpersonales (Douvan y Adelson, 1966, cit. en Delval), incluyen en sus definiciones estas relaciones cercanas, destacando la familia y los amigos, en tanto los hombres se centran más en las acciones como definidoras de los conceptos, a lo que se le ha llamado características instrumentales (Griffin, 1993, cit. en Coleman). A partir de lo observado, es evidente que la forma en que expresan y viven la violencia hombres y mujeres está atravesada por el género permitiéndola y fomentándola en ciertos espacios y en formas particulares dependiendo del sexo.

También es de destacar que las mujeres incluyeron emociones más vinculadas a lo masculino como lo son el odio y el coraje, mientras que los hombres dan un peso considerable a aspectos psicológicos y a la tristeza que se han considerado primordialmente femeninos, lo que puede indicar una transición hacia la redefinición de los roles de género ante los cambios sociales (Conell, *op. cit.*), sin embargo; también es una muestra de que a pesar de la presión social constante para seguir con estereotipos y roles de género las personas experimentan su realidad más allá de lo que éstos pretenden.

En función al objetivo específico de esta tesis, que es identificar si existen diferencias en el significado psicológico de las manifestaciones de violencia que tienen los adolescentes, de acuerdo a si fueron evaluados por la Unidad de Apoyo a la Educación Regular USAER como agresores o víctimas, a continuación se analizarán los datos de dichos grupos.

En la comparación entre agresores y víctimas para el concepto abusar, miedo es una palabra destacada en el conjunto SAM de las personas ubicadas como víctimas, ya que coincide con que es esta emoción una de las más comunes en quienes son víctimas de acoso (Álvarez, *op. cit.*;

Sexton-Radek, *op. cit.*), suelen estar a la expectativa de ser lastimados, lo que también genera la desconfianza (Díaz-Aguado, *op. cit.*), otra palabra presente en el conjunto SAM de este grupo (Ver tablas 22 y 23). Este último término, puede ser comprendido de mejor forma si recurrimos al modelo del Procesamiento Social de la Información, que como vimos, sugiere que las personas tienden a construir su conocimiento a través del significado y la evaluación de sus vivencias, generando guiones de comportamiento, que para el caso de las personas violentadas suelen estar más centrados en la defensa y la suspicacia, de forma que evalúan como hostiles la mayoría de las acciones de los demás (Dodge, *op. cit.*), presentando mayor probabilidad de responder de forma violenta. Esto nos habla, no sólo de respuestas emocionales ante el acoso, sino también de consecuencias a nivel cognoscitivo que finalmente tienen un impacto en las relaciones interpersonales de quienes lo viven.

Otras acciones mencionadas por dicho grupo ante el concepto abusar, fueron intimidando, cosas, tocar y zapes; la primera está relacionada directamente con el miedo, pero aquí se enfoca en lo que hace quien violenta para abusar de la otra persona, denotando que existe consciencia de parte de las víctimas sobre las acciones que realizan los violentadores. La definidora cosas, puede estar relacionada con robar, palabra también incluida en el grupo de los agresores, mientras que tocar parece ir más en un sentido de abuso sexual, como lo habíamos analizado en los resultados para la muestra total, y puede confirmar que este es un tipo de violencia común en los distintos ámbitos en los que se desenvuelven. En tanto zapes, es una definidora que denota una conducta común entre escolares (INEE, *op. cit.*).

Las víctimas también mencionaron 2 tipos de violencia, con las palabras físicamente y psicológica, reflejando que han obtenido datos acerca del tema, lo que concuerda con los datos obtenidos en el cuestionario que indican que el 60% ha recibido información sobre la violencia, básicamente dentro de la escuela; además, logran identificar algunas de las formas de violencia más comunes, aunque se centran más en la violencia física, pues pegar y otras conductas que pertenecen a este tipo aparecen en los 4 conceptos a definir con un peso semántico alto.

Inconsciencia, es una definidora que resalta entre las demás por ser una posible causa que las víctimas ubican en relación a por qué se da el abuso, denotando una mirada de los agresores como personas poco reflexivas con falta de consciencia.

Finalmente, la palabra papá dentro del concepto abusar, puede relacionarse con que los adolescentes ubican que la violencia de las que son víctima en la escuela es similar a la que reciben por sus familias, en el sentido de que está presente el abuso de poder, en particular el que el padre ejerce sobre ellos (Pomery, *op. cit.*), permite confirmar que en su familia viven

diferentes tipos de abuso, lo que está relacionado con vivir acoso como se muestra en los resultados de este trabajo.

Por su parte, el grupo identificado como agresores, coincidieron con respecto al grupo anterior en el hecho de vincular acciones violentas a abusar, mencionaron sexualmente, apoyando la connotación sexual del concepto, pero además incluyeron las definidoras verbal, *bullying*, obligar y robar. Violencia fue otra palabra que incluyeron y que permite identificar que la ubican en abusar una de sus manifestaciones.

Llama la atención la palabra tristeza, ya que de acuerdo a la literatura es poco esperado que los agresores identifiquen las emociones que puede generar el abuso en las víctimas (Sexton-Radek, *op. cit.*), sin embargo la presencia de esta palabra nos puede dar cuenta de que identifican el daño que genera el acoso, aunque por otro lado puede estar hablando más de su experiencia que desde el reconocimiento de las emociones del otro, puesto que el 54% de ellos al contestar el cuestionario admitió haber sido víctima de violencia, lo que se apoya con lo encontrado en la literatura en torno a que no hay roles absolutos, sino que pueden mezclarse, ser víctima y agresor (Olweus, *op. cit.*; Flores y Galván, *op. cit.*), lo que urgiría a proponer acciones globales que contemplen que la violencia no se encuentra en las características de las personas sino en las relaciones que construyen los individuos y las sociedades.

Otra palabra que mencionó este grupo fue respeto, es la usencia de éste uno de los elementos que ubican en el abuso. De acuerdo a lo anterior, es posible afirmar que los adolescentes detectados como agresores entienden que las acciones de abuso y violencia causan efectos desfavorables, y sin embargo; los llevan a cabo, ya sea por no contar con otros elementos de respuesta, pero quizá también porque sus acciones no las significan desde la violencia, en parte por la normalización que se hace de ella y por ser parte de un sistema social donde la violencia estructura las relaciones.

En la comparación de lastimar para agresores y víctimas (Ver tablas 25 y 26), un término dado por el grupo de agresores que también involucra daño físico pero con la característica de ser un tipo de violencia auto dirigida, fue cortándose, que como ya mencionamos en los resultados para la muestra total de este mismo concepto, es una conducta cada vez más común entre adolescentes y presente en la secundaria donde se trabajó. En particular en este análisis entre agresores y víctimas, llama la atención que sólo los primeros mencionen esta palabra y permite cuestionar si quienes dirigen con mayor frecuencia violencia hacia sus compañeros tienen mayor probabilidad de presentar conductas auto lesivas, lo cual podría confirmar las pocas habilidades sociales con las que cuentan los agresores, y las dificultades para expresar sus emociones como el miedo, enojo y tristeza, pudiendo también experimentar ansiedad y culpa

(Sexton-Radek, *op. cit.*), lo que se agrava al cargar con la etiqueta de agresor, limitando sus oportunidades para desarrollar dichas habilidades (Avilés, *óp. cit.*).

Otras acciones que se asociaron a lastimar fueron aquellas que implican el lenguaje y la violencia psicológica, el grupo de víctimas mencionó gritarle y abuso, en tanto los agresores dieron los términos: maltrato, verbalmente, psicológicamente groserías y palabras, en este caso la diferencia en la cantidad de términos puede hablarnos de que para los agresores lastimar se asocia tanto con la violencia física como la psicológica, a diferencia del grupo de las víctimas que da más palabras que describen conductas dirigidas a dañar el cuerpo de forma visible.

La confianza, en el caso del grupo SAM de las víctimas, puede por un lado dar mayores argumentos de que este elemento es uno de los que se vulnera con las distintas manifestaciones de la violencia, pero además la presencia de esta palabra puede expresar lastimar la confianza, desde la mentira o la calumnia, reafirmando que ubican a la violencia presente en relaciones cercanas. Lo anterior parece constatarse con la palabra desamor, que puede referirse a desamor de la familia, o de los padres, pero también en el desamor en las relaciones de pareja, pues en la adolescencia las relaciones de noviazgo empiezan a ser constantes y lamentablemente la violencia está presente muchas de las veces (IMJUVE, 2008). Finalmente, como parte de las consecuencias de lastimar el grupo de víctimas, coloca al dolor y al enojo, valorando al concepto como algo feo y que se da desde la inconsciencia, palabra también presente para abusar.

La emoción que vincularon a lastimar el grupo de agresores fue tristeza, igual que para abusar. Asimismo, mencionaron padres, un término similar al que dio el grupo de víctimas para abusar con la palabra papá, lo que habla de que ambos grupos podrían experimentar relaciones violentas con sus padres, situación que concuerda con los datos encontrados en torno a que la violencia familiar es una constante en la población mexicana, siendo los padres quienes ejercen mayor violencia hacia sus hijos y parejas (IMJUVE, 2008).

Básicamente el concepto que tiene el grupo de agresores y el de víctimas de lastimar son similares, difieren en cuanto al carácter de las acciones que en las víctimas son más físicas, y en los agresores incluyen las auto dirigidas, con distintas emociones presentes como la tristeza para estos últimos y el enojo para las víctimas, lo último destaca, porque regularmente desde la literatura se ha vinculado a las víctimas con la depresión y tristeza, en tanto los agresores más hacia el enojo (Olweus, *op. cit.*; Álvarez, *op. cit.*), esta discordancia con los datos encontrados sugiere lo que se ha venido comentando en este trabajo acerca de que los roles y la división entre agresores y víctimas no es tan marcada, y que más bien la violencia se hace más evidente en algunos casos que en otros, pero todos somos actores involucrados.

Para discriminar, las víctimas incluyeron 3 palabras: económicamente, niños y discapacidad, vestimenta, racismo y dinero (Ver tablas 28 y 29), lo cual concuerda con datos en población mexicana, donde se observa que aun cuando los aspectos de coincidencia resulten mayores, el que un niño tenga alguna discapacidad, sea físicamente distinto al modelo de belleza establecido, tenga dificultades de aprendizaje (INEE, *op. cit.*), no cumplan con los roles de género establecidos (Blaya, Debarbieux y Lucas, *op. cit.*), o pertenezca a un grupo racial considerado inferior, son razones que los propios estudiantes dan para dirigir violencia hacia otro compañero (Gómez, *op. cit.*).

De acuerdo a lo anterior, agresores y víctimas perciben un esquema social basado en jerarquías, donde unos están más arriba que otros por poseer o carecer de características bien delimitadas que justifican el uso de la violencia a través de distintas acciones que parten del abuso del poder (Fernández, *op. cit.*), como ignorar y abusar, definidoras dadas por el grupo de víctimas; o los insultos, pegar, el rechazo, señalarla y menospreciar, palabras del grupo de agresores, todas estas acciones impulsadas desde la desaprobación de la diferencia, la falta de aceptación a la diversidad y de respeto, ésta última definidora proporcionada por los agresores. Otra palabra que dio el grupo de víctimas fue obtener, que dentro del contexto de la discriminación pudiera señalar una vez más un sistema jerárquico en el que a través de la exclusión, el rechazo, siempre hay un grupo que obtiene un privilegio o beneficio, no necesariamente material, sino incluso simbólico, en tanto se desplaza al otro de sus derechos el grupo dominante legitima los propios, aquellos que lo hacen ubicarse en la posición más alta de la jerarquía.

En el plano de emociones y sensaciones, las víctimas mencionaron tristeza y soledad como respuestas ante la discriminación, además de valorar a este fenómeno como inaceptable y feo. Estas palabras hacen la diferencia con respecto a las que dieron el grupo de los agresores, pues sólo las víctimas colocan emociones y un juicio de valor, denotando quizá mayor cercanía al fenómeno.

El conjunto SAM de cada grupo para el concepto discriminar hace ver que este fenómeno no ha sido ajeno a sus experiencias y resulta ser parte de la violencia, sobre todo de corte psicológico, con acciones como el rechazo, las humillaciones, y el menosprecio, ante lo cual sería interesante analizar las palabras, chistes, o bromas hirientes que se expresan en el día a día de los adolescentes, donde se ha encontrado que por ejemplo en la población mexicana naco e indio son utilizadas como ofensas importantes (Gómez, N., *op. cit.*). De esta forma la discriminación se impone como una forma común de violencia (Blanco, M., et al., *op. cit.*), que aunque a veces se naturaliza, tiene efectos en las personas que los viven, en este análisis parece que las víctimas son señaladas con mayor frecuencia por una característica física o

económica, y los agresores quizá por el mismo hecho de ser ubicados dentro de ese grupo, lo que podría hablarnos una vez más de los estigmas, estereotipos y prejuicios que limitan a las personas, y desde los cuales habría que trabajar el tema de la discriminación y violencia.

Finalmente para venganza entre agresores y víctimas, el secuestro y matar reflejan la percepción de un clima de violencia social en un contexto más amplio, en el cual los adolescentes mexicanos construyen también sus relaciones. Sería importante saber si influye el percibir vivir en un país violento donde la venganza cobra un lugar particular, en la forma en que se dan las relaciones cercanas, en este caso entre compañeros, lo que nos hablaría de una cultura, desde la cual es posible y justificable la venganza en ciertos escenarios. (Ver tabla 32). Otra palabra del grupo de víctimas fue enemigos, que como vimos considerar al otro como parte de un grupo externo, facilita que se le deshumanice y se justifique la violencia hacia esa persona, pues al ser un enemigo puede ser lastimado, y desde esta posición se pone en práctica la empatía, ya que no se considera un igual (Ovejero, *op. cit.*).

En tanto, el grupo de agresores, mencionó coraje como sentimiento vinculado a la venganza, golpes y responder como acciones, estas tres palabras pueden indicar que este grupo cuenta con un esquema cognoscitivo en el que ante el enojo o coraje, responden a la defensiva (Dodge, *op. cit.*) principalmente con golpes, quizá también porque algunas de las personas identificadas como agresores han desarrollado pocos mecanismos para controlar sus impulsos (Trianes, *op. cit.*). Reaccionar desde la venganza parece no ser tan fácil cuando mencionan la definidora problemas, que da cuenta de que existe consciencia de que no es del todo útil este comportamiento.

Otro término destacado es familia, que como ya se decía más arriba, en los resultados de este mismo concepto para la muestra total, es una definidora que habla de la cercanía con esta manifestación de violencia, pero además ahora que el análisis es desde el grupo de agresores, permite confirmar con mayores elementos que vivir violencia en el contexto familiar es parte importante para ejercer la violencia entre compañeros en el ámbito escolar.

Por último, para ambos grupos venganza se relacionó con términos conectados entre sí, para el grupo de víctimas sentir y bienestar, y para el de agresores con satisfacción y justicia. En inicio, sentir, bienestar y satisfacción, denotan sensaciones positivas a pesar de considerar a la violencia como mala o generadora de problemas, lo que parece mostrar ambivalencia, pero también necesidad de justicia. Y es que desde nuestro marco teórico pudimos revisar que la percepción de que no existen elementos que aseguren la justicia, da lugar a que las personas lleguen a realizar acciones para ver una forma de resarcir el daño o regresarlo a la quien lo generó, dando lugar a un círculo de violencia, e incluso al intercambio de roles de víctimas a

agresores (Olweus, *op. cit.*; Castro, *op. cit.*). Lo anterior hace voltear la mirada a la eficacia de los sistemas de procuración de justicia, que pueden estar a nivel Estado, o asentados en las autoridades escolares y en los tutores o padres y madres de familia para el análisis que nos compete, y que parecen no contar con límites y estrategias de negociación y respeto a los derechos de los estudiantes en la resolución de conflictos, de hecho en algunas ocasiones se prefieren ignorar los problemas o la violencia de la que son sujetos varios alumnos, lo que agrava aún más la situación (Díaz-Aguado, *op. cit.*).

Ante el panorama anterior y la desesperación de la no intervención o de la falta de justicia, se alimenta la sed de venganza, el deseo de “que el otro sienta lo que yo senti”, que cuando se logra parece dar lugar a un sentido de bienestar y desagrado, porque finalmente es una vía penada socialmente para lograr la justicia, cuando menos desde el discurso, pero también es una forma de sentir que se hizo justicia y demostrar quién puede más, desde un sentido de poder sobre los demás.

La justicia es un punto medular para entender la percepción de los adolescentes con respecto a la violencia, ya que es un fuerte elemento para justificar su uso hacia quien ha dañado, y si a ello le sumamos la falta de habilidades emocionales e interpersonales para hacer frente a conflictos, tanto de los estudiantes como de los adultos que los acompañan, podemos entender que muchos de los actos violentos entre compañeros sean parte de venganzas ante la sensación de ausencia de atención y justicia. Así también, la justicia reviste un elemento fundamental para al trabajar por la no violencia y una cultura de paz (Papadimitriou y Romo, 2005), y es la injusticia social un terreno fértil para la violencia, pero buscar justicia a través de la violencia es en sí misma una pretensión fallida y contradictoria.

Hasta aquí es posible concluir que el significado psicológico que los dos grupos dieron para las 4 manifestaciones exploradas, no son marcadamente distintos, al contrario, presentan más elementos de coincidencia que de diferencia, sin embargo; la presencia de ciertas definidoras parece marcar los aspectos en los que sí existe una forma distinta de significar los conceptos, por un lado destaca que los agresores utilizaron con mayor frecuencia acciones involucradas al concepto, mientras que el grupo de víctimas parece tomar más en cuenta las emociones y las razones por las que se dan los fenómenos presentados. Asimismo la presencia de palabras como padres y familia fueron más constantes en el caso de agresores, lo que como ya veníamos diciendo puede responder a que sea un grupo que viva violencia intrafamiliar con mayor frecuencia que la víctimas; otra definidora relevante de este mismo grupo fue cortándose, ya que abre el tema de la violencia auto dirigida y su relación con la violencia interpersonal. En el caso del grupo de víctimas destaca el enojo, como una emoción constante ante lastimar, venganza y abusar, pues es más común que se ligue a las personas de este grupo hacia la

tristeza y la depresión. Para el concepto discriminar la palabra que destacaron en el caso del grupo de víctimas fueron discapacidad y soledad, debido a que la primera confirma lo encontrado en varias investigaciones en torno a que es una razón constantemente mencionada para que se dé la violencia, y finalmente en venganza ubicaron al secuestro y a matar como expresiones de violencia en el contexto social.

Ambos grupos, agresores y víctimas, muestran significados contruidos a través de experiencias dolorosas dentro de un contexto donde la violencia estructura los vínculos, iniciando por los más cercanos, y construyendo creencias acerca del amor, del bienestar, de la justicia, y otras más, permeadas por el ejercicio abusivo del poder, en el que las jerarquías se fortalecen abriendo la puerta a la discriminación y la injusticia social.

Capítulo 8. Conclusiones.

Con el fin de saber de qué forma significan la violencia estudiantes de secundaria, y qué esto a su vez fuera luz para entender el comportamiento violento en esta población, se planteó como objetivo general conocer el significado psicológico de 4 manifestaciones de violencia, lastimar, abusar, discriminar y venganza, en estudiantes de una secundaria pública, y como objetivo específico conocer si existen diferencias entre las personas identificadas por USAER como agresores o víctimas. A partir de los resultados obtenidos es posible concluir lo siguiente:

- La Técnica de Redes Semánticas Naturales permitió conocer el significado psicológico que poseen los estudiantes de la muestra de las 4 manifestaciones de violencia, y con ello tener mayores explicaciones para entender desde dónde actúan los individuos en este tema.
- La violencia con efectos visibles e inmediatos fue fácilmente percibida por la muestra elegida en los 4 conceptos evaluados. La violencia psicológica aunque sí fue mencionada, lo fue menor medida, lo que sugiere que muchas forma de violencia no son detectadas en el día a día desde su naturalización, es decir que se consideran respuestas normales y hasta esperadas, impidiendo que las personas reconozcan que viven violencia o que han ejercido y puedan actuar al respecto.
- Los adolescentes incluyeron figuras cercanas como definidoras en 2 conceptos, padres y amigos para definir lastimar, y familia para venganza, lo que denota que visualizan estas manifestaciones de violencia presentes en las relaciones cercanas, de lo cual es posible inferir que muchos de ellos las han vivido en sus familias y relaciones de amistad, situación que concuerda con los hallazgos teóricos de esta tesis en torno a que es un factor para ser agresor o víctima de acoso escolar haber vivido una forma de maltrato fuera de la escuela, pero también muestra que es desde las relaciones cercanas donde la violencia está estructurando los vínculo dentro de lo cotidiano, impactando en la forma en que se dan los procesos cognoscitivos, las emociones, las relaciones interpersonales, y en la comunidad en general, limitando su desarrollo y reproduciendo la injusticia social.
- El concepto de abusar, fue prioritariamente vinculado con la violencia física y sexual, aunque también se presentaron definidoras que denotan abuso de poder y el dolor que genera. El significado de este concepto analizado por sexo, muestra la violencia generada por el sistema

patriarcal hacia hombres y mujeres, aunque no por igual, con características muy particulares, donde los primeros son protagonistas en la violencia de corte físico, ejerciéndola y recibéndola, en tanto para las mujeres la violencia sexual es una constante amenaza y realidad. A todas luces dicho sistema establecido desde la supremacía y opresión de lo masculino sobre lo femenino, lastima a ambos sexos de manera diferenciada preparando el terreno para la inequidad y la violencia.

- El significado psicológico de los participantes sobre lastimar, se basó en el dolor físico y el daño corporal, además de relacionarlo con sentimientos y emociones como la tristeza, el enojo y el dolor, elementos que forman parte de las vivencias cotidianas de los adolescentes, en su casa, en la calle y en la escuela, como lo devela el cuestionario de contexto. La violencia autodirigida, a través de la palabra cortarse, en conjunto con lo antes mencionado, da cuenta de que los adolescentes que participaron en este estudio no cuentan con habilidades de autorregulación, expresión de emociones y resolución no violenta de conflictos. Desde un análisis de género las mujeres dieron mayor atención en a los sentimientos involucrados con el concepto y a las relaciones cercanas, en tanto los hombres identificaron primordialmente la violencia física, lo que confirma los efectos de una socialización diferenciada enfocando el interés de las mujeres en el ámbito de lo privado, y el de los hombres en lo público, limitando el desarrollo como seres humanos con características diversas.
- Discriminar fue el concepto en el cual los adolescentes mostraron mayor cercanía con respecto a la definición teórica, reflejando que la no aceptación de la diferencia, así como, la construcción de jerarquías y privilegios histórica y socialmente construidos son elementos clave en este fenómeno. De igual forma que ha ocurrido en estudios y encuestas a nivel nacional, la muestra destacó el color de piel, la discapacidad, la apariencia física y las cuestiones económicas como elementos por los cuales se da la discriminación, lo que enfatiza en la no aceptación y desconocimiento de la diversidad y un pensamiento basado en estereotipos y prejuicios otorgando valores distintos a las personas dependiendo de sus características, violando así sus derechos humanos, pero además abriendo la puerta a distintas formas de violencia.
- Para la muestra estudiada la venganza fue explicada desde emociones intensas como el enojo, el odio, y la tristeza, mezcladas con sensaciones de bienestar y satisfacción, que llevan a acciones a través de las que se pretende que la persona hacia la que se dirige la venganza sienta lo mismo que quien recibió el daño, lo cual confirma la falta de estrategias para la

expresión y manejo de emociones y elementos para resolver conflictos, siendo la violencia una forma no sólo conocida sino en muchas de las ocasiones validada socialmente con que los jóvenes hacen frente a situaciones que consideran injustas. En este sentido, la palabra justicia fue fundamental en la definición de venganza, puesto que cuando existe la percepción de que no hay justicia surgen respuestas violentas que al final dejan sentimientos encontrados, repitiéndose el círculo de venganza y violencia en distintos niveles, desde las relaciones cara a cara hasta en los enfrentamientos colectivos. En especial, la justicia ha sido estudiada como elemento que define la paz, no sólo en las relaciones cara a cara, sino a nivel social, hablando de equidad e igualdad de oportunidades (Papadimitriou y Romo, *óp. cit.*). De acuerdo a lo observado en este trabajo, este concepto dice mucho acerca de la percepción que tienen los adolescentes con respecto a la impunidad y a la falta de estrategias para establecer consecuencias certeras ante la violencia, pero sobre todo para prevenirla, aunado a esto parecen manifestar la sensación de desprotección, al no sentir que exista un sistema de apoyo, en este caso la escuela y la familia, que medie el uso de otras alternativas no violentas de resolución de conflictos, ante lo cual muchos de ellos responden con más violencia. Este panorama puede ser una ventana hacia lo que ocurre a nivel social, sería importante indagar más acerca de la procuración de justicia y su relación con la violencia.

- Haciendo una evaluación global del significado psicológico para los 4 conceptos por sexo, las mujeres se centraron más en las relaciones cercanas, en las emociones y en sus causas para definir los 4 estímulos, en tanto los hombres dieron mayor peso a las acciones, y a la violencia física, lo que evidencia la influencia de los roles de género establecidos para cada sexo, siendo las mujeres educadas más hacia el ámbito de las relaciones interpersonales y las emociones, es decir; hacia lo privado, y los hombres orientados a lo público, al hacer, a la instrumentalidad (Lamas, *op. cit.*). Mas, también se observaron palabras contrarias a lo anterior, donde hombres y mujeres dan cuenta de la diversidad existente en los seres humanos, y que tanto un sexo como el otro poseen aspectos masculinos y femeninos, además de que cada vez parecen cuestionarse más los roles de género. Sin duda el sistema sexo/género constituye un eje transversal de la violencia, no se obviar su presencia, es necesario que se parta de este elemento si en verdad se desea comprender este tema y poner en acción alternativas de transformación.
- El grupo de las personas clasificadas como víctimas significó los conceptos desde sus causas y efectos a nivel emocional de cada fenómeno, mientras que el grupo de agresores enfatizó en las acciones para abusar, lastimar, discriminar y la venganza, poco menos en las consecuencias, centrándose en las presentes a nivel físico, y algunas dirigidas a señalar las causas. Apuntando hacia los hallazgos en torno a que los agresores no cuentan con

habilidades de visualizan menos el impacto de la violencia a mediano y largo plazo, sobre todo en el área emocional, sobre todo el manejo y expresión del enojo, lo que se ha relacionado a falta de empatía y baja tolerancia a la frustración (Trianes, *op. cit.*), sin embargo; este punto aún debe estudiarse con mayor especificidad ya que en sus definiciones sí identifican emociones y sentimientos, en especial la tristeza, enojo y dolor, habría que indagar si ubican que la violencia tiene estos efectos en cualquiera que la viva o más bien se centran en su propia vivencia y la de aquellos que le son cercanos, lo que quizá apunta a que su empatía está focalizada, pero no con quienes han aprendido a definir desde un estatus inferior, desde la diferencia o desde la enemistad.

Cabe destacar también, que es el grupo de agresores el que menciona la palabra de justicia para definir venganza, indicando que perciben un clima de falta de equidad y justicia, lo que refleja experiencias de este tipo en este grupo, reforzadas desde ser constantemente señalados y sancionados, puesto que su conducta irrumpe visiblemente con la convivencia, y dar lugar a ser etiquetados, violentándolos y favoreciendo el rechazo, la deserción escolar y las profecías autocumplidas.

Por su parte el grupo de las personas identificadas como víctimas muestran desde los 4 significados, al igual que los agresores, haber vivido y dirigido violencia, y en particular hacen referencia al miedo y al silencio como consecuencias que experimentan ante ésta.

- Apoyando lo anterior, y en función de los resultados del cuestionario de contexto, es posible concluir que las personas clasificadas en el grupo de los agresores no se perciben como tales, y más bien en muchos de los casos se consideran víctimas de la violencia, lo que puede hablar por un lado de que han desarrollado mecanismos cognoscitivos a través de los cuales justifican su uso cuando es ejercida por ellos evaluándola como un estrategia de defensa ante hechos y personas consideradas amenazantes, haciendo estos juicios a partir de experiencias pasadas donde seguramente han recibido violencia, como lo señala el modelo del Procesamiento Social de la Información; por otro, es de considerar que los roles dentro de la violencia varían en función del contexto y el estatus que se experimente en cada uno de ellos, de tal suerte que una misma persona puede ser víctima y agresor en diferentes momentos. Es claro que las personas clasificadas como agresores han sido víctimas y viceversa, y al mismo tiempo parecen no reconocer la violencia que ejercen, debido a procesos cognoscitivos, como ya se dijo, pero también a la naturalización de la misma y a un sistema social que favorece el establecimiento de vínculos violentos y jerárquicos.

Lo anterior nos dirige a una reflexión desde la que se pueda desmitificar la visión moralista en la que unos se consideran los buenos y otros los malos que merecen castigos, lo que existen son seres humanos que se viven dentro de la violencia, sufriendola y enfrentándola desde los recursos que han aprendido, lo cual no quiere decir que se desdeñen las formulaciones que se hacen con respecto a las características de agresores, víctimas y observadores señaladas en la literatura, sino es una invitación a cuestionar estas categorías planteadas en ocasiones de forma rígida y estereotipada que en sí mismas son violentas, y a visibilizar la violencia cotidiana en la que estamos inmersos y en la cual sólo se detectan los casos en los que se presenta en niveles extremos y por lo regular desde la violencia que más se reconoce, la física.

- Asimismo se concluye, que vivir violencia fuera de la escuela es un antecedente para experimentar este fenómeno dentro de la institución escolar. Lo anterior confirma que la violencia en la escuela forma parte de un fenómeno enmarcado en un contexto social donde se aprende a relacionarse de ésta forma, por lo que habrá que trabajar en distintos niveles y ámbitos desde un abordaje integral para impactar en los distintos tipos de violencia.

Lo planteado abre la posibilidad de las siguientes reflexiones.

Es posible que las autoridades educativas estén considerando primordialmente la violencia física, así como les ocurrió a los estudiantes ante los 4 estímulos a definir. Si bien es necesario abordar todo tipo de violencia, poner énfasis sólo en aquella que deja huellas visibles es insuficiente, sobre todo por la respuesta que se le suele dar, a través de reportes, suspensiones, o la expulsión definitiva de la escuela; sin atender la manera en que las personas se relacionan, violando el derecho a la educación, e incluso favoreciendo aquella violencia encubierta o naturalizada, que parte de una estructuración jerárquica, donde el estatus y la popularidad permiten que pasen desapercibidas o se minimicen las violencias que ejercen los individuos o grupos que poseen características socialmente valoradas, aspecto físico, condición socioeconómica, habilidades sociales, etc., es decir; una forma de violencia simbólica (Bourdieu, *op. cit.*), donde la sociedad misma está impulsando en muchas de sus normas a violentar a los demás bajo ciertas circunstancias, con métodos particulares y sólo a algunas personas, enviando mensajes incongruentes, por un lado un discurso que condena la violencia y por otro la permisividad de la misma, viviendo en una doble moral y sustentando aún más la inequidad y el abuso de poder, lo que evidentemente gesta un ambiente donde la discriminación y la falta de justicia imperan.

Formando parte de la injusticia, se encuentra también la discriminación, desde la que se desconoce al otro como igual en derechos, con base en estereotipos, prejuicios y, la falta de

aceptación y respeto a la diversidad, que de acuerdo a las respuestas de los estudiantes está presente en su día a día a través de los apodos, la exclusión, las humillaciones, el desprecio, entre otras más; lo que señala, que se requiere de un análisis a nivel social e histórico que permita ir teniendo mayor claridad de los supuestos culturales de los que se parte y que tejen vínculos con los hilos de la violencia, y a la par contar con estudios que contemplen la cotidianidad donde el maltrato se disfraza de normalidad estableciendo jerarquías y abuso de poder que privilegia sólo a unos cuantos, para dar lugar a la desnaturalización de la misma y a la inserción de nuevas formas de relación basadas en la no violencia (*Ibíd.*).

Otro aspecto a seguir analizando responde a la forma en que se ha pretendido hacer frente a la violencia a través de las políticas públicas, y en particular dentro de las escuelas, donde el elemento común han sido una mirada bélica y punitiva, lo que subraya la importancia de seguir aportando soluciones, sin desechar aquellas que ya han funcionado, pero también tomando otras que aunque si requieren más tiempo y compromiso suelen ser las de mejores efectos, como por ejemplo favorecer el sentido de pertenencia entre los estudiantes, generar programas de tutorías personalizadas, incluir en el currículo el área afectiva desde una perspectiva de paz y resolución no violenta de conflictos como eje transversal en todos los grados educativos, enseñando desde pequeños a los alumnos el manejo y expresión de las emociones, apostar a técnicas de enseñanza más significativas y acordes a los avances tecnológicos, y por supuesto favorecer una educación basada en la equidad de género, siendo una alternativa la coeducación, que busca el reconocimiento del sexismo y la reproducción de desigualdades en el ámbito educativo para desde la consciencia generar prácticas pedagógicas dirigidas a las personas, grupos y diversidad culturales desde un postura incluyente (Tomé, 1999).

La escuela puede seguir siendo un espacio que reproduzca el sistema de dominio y sumisión del que nos hablan Bourdieu y Passeron (1996), donde se siga enseñando a obedecer, con un trabajo intenso plasmado en las posturas corporales, no mirar a los ojos a las personas, o no saber decir no, ni cuestionar las ordenes de los adultos o de las autoridades, y respetar jerarquías, pero también puede transformarse en un espacio que permita procesos cognoscitivos y sociales en favor de las justicia social y paz.

Ante lo cual debe reconocerse que los docentes son seres humanos que también experimentan la violencia, por lo que requieren un proceso para trabajar sus emociones y habilidades ante los conflictos, además de recibir capacitación para poner en práctica una pedagogía basada en derechos humanos con perspectiva de género, incluyendo a las familias y comunidades. Dicho proceso, también es necesario para abordar la violencia intrafamiliar, dirigido hace padres, madres y tutores, aunado a una serie de políticas públicas en este mismo sentido.

Existe la urgencia de que cada actor e institución tome en sus manos las responsabilidades que les corresponden, de nada servirá seguir repartiendo culpas, el Estado a la familia, la escuela a las familias y la familia a la escuela, los adultos debemos asumir las obligaciones con respecto al cuidado de las niñas, niños y adolescentes desde el respeto de sus derechos humanos y no con una visión paternalista que limita la autonomía, para lo cual habrá que desmitificar las miradas que los describen como inexpertos, que no entienden, o que están en permanente crisis, tomando en cuenta sus opinión, propuestas emociones y saberes. Para ella. Los adultos deberemos identificar y aceptar la violencia que vivimos y aquella que ejercemos, en un proceso conjunto dirigido al fortalecimiento de habilidades en resolución no violenta de conflictos y una cultura de paz, a través de acciones de justicia y equidad. No podemos sólo quedarnos en la denuncia y queja de la violencia es necesario contar con herramientas que permitan abrir las posibilidades de desarrollo humano dentro de la diversidad.

Con lo estudiado acerca del tema, es posible vislumbrar que seguirá siendo de gran interés a nivel mundial, apostando por investigaciones desde un enfoque multidisciplinar en todos los contextos en que se presenta la violencia, combinando técnicas innovadoras para aproximarse a las personas y a su realidad cultural. Al mismo tiempo estudios futuros tendrán que integrar una mirada que contemple no sólo a la escuela sino la construcción de relaciones violentas que trastocan todos los ámbitos, en donde la psicología funja como una de las ciencias involucradas en el estudio de los sistemas de pensamiento que favorecen su presencia y colabore con otras ciencias para proponer soluciones. Ampliando las intervenciones a nivel familiar, político y educativo.

Es posible entonces, considerar que el trabajo en el tema de la violencia escolar debe implicar distintos niveles, individual, relacional y social; así como investigaciones e intervenciones interdisciplinarias que contemplen a todos los actores involucrados, sin estigmatizarlos, entendiendo las creencias de las que parten y de la realidad de su contexto. Debe insistirse que bajo cualquier escenario la violencia puede ser sustituida por un buen trato, negociación y el respeto a los demás.

Finalmente quiero compartir el impacto que esta tesis ha tenido en mi vida. En el área profesional, se ha fortalecido mi sentido de responsabilidad hacia las personas con las que trabajo, partiendo de un cuestionamiento de los supuestos teóricos reconocidos como verdades, identificando los elementos ideológicos desde los que parten y la concepción de ser humano que las sustenta, estableciendo una postura ante ello, y ubicando que mi propia postura también esta permeada por un proceso de socialización, por lo que la reflexión constante es imprescindible. Me parece que esta es una labor que debe estar presente en la práctica dentro de la psicología.

Asimismo, a partir de este trabajo he continuado un proceso de reconocimiento de mis habilidades, por supuesto en lo profesional y académico, pero también en lo socioafectivo, dotándome de una mirada más crítica ante las distintas realidades existentes, y ante aquella que he asumido como mi propia realidad, dándome cuenta de los elementos que me han construido como mujer y profesionista, y que a su vez le suma al compromiso de trabajar desde mi persona, en primer lugar, la violencia recibida y ejercida dentro de mi contexto, reconociendo las habilidades que he desarrollado para hacerles frente y las que me faltan, sabiendo acompañada de otras mujeres y hombres que buscan ampliar el universo de las maneras en que establecemos y construimos nuestras relaciones.

6.1 Limitaciones y sugerencias

Dentro de las limitaciones del presente estudio se encuentra el número de sujetos en el grupo de agresores y víctimas, ya que al ser considerablemente distinto no fue posible realizar comparaciones a nivel estadístico, sin embargo, este aspecto se contrarrestó con el análisis cualitativo que permite la Técnica de Redes Semánticas Naturales, y se pudo hacer la contrastación entre significados planteada en el objetivo específico.

Asimismo, la forma en que se hizo la clasificación tomando los criterios establecidos por USAER, pudieran haber sesgado la muestra hacia aquellas personas que presentaban problemas de conducta visibles, dejando de lado aquellos que también ejercen conductas violentas de otros tipos, y poniendo de manifiesto una clasificación desde la propia violencia institucional. Para futuras investigaciones en las que se desee conocer si existen diferencias entre agresores y víctimas dentro de la violencia entre compañeros, es recomendable se tomen en cuenta los matices que existen entre estos roles, utilizando dimensiones como el estatus y la popularidad, además de triangular distintos datos para obtener mayor información que confirme la clasificación de los individuos en cada grupo, haciendo uso de más de una fuente para ello. Así también, se sugiere trabajar con el mismo número de personas en cada uno de los grupos, si se decide hacer comparaciones estadísticas. Aunque sobre todo se insiste en la importancia de analizar lo que ocurre dentro de la comunidad escolar para la invisibilización y reproducción de conductas violentas en las que destacan algunos por su participación pero todos tienen una participación en ellas.

Otra limitante consistió en la falta de familiaridad de los participantes en definir los conceptos con palabras aisladas, como lo pide la técnica, por lo que se utilizó más tiempo del planeado para dar las instrucciones poniendo especial atención en que fueran claras y entendieran el ejemplo planteado.

Lo anterior está relacionado con la observación que hace Valdez (*op. cit.*), con respecto a que la técnica de Redes Semánticas “se basan en las producciones verbales, lo que podría

representar una limitación, ya que es probable que el significado psicológico no se limite a éstas y tenga relación con imágenes u otro tipo de eventos psicológicos” (pág. 64). Por lo que se recomienda combinar el uso de dicha técnica con otros instrumentos que retomen experiencias similares a la del grupo estudiado.

Por otro lado, es importante aclarar el concepto de *bullying* o acoso escolar, ya que ante su amplio uso parece ya no haber una delimitación clara del mismo, de igual forma, no debe limitarse el estudio de la violencia entre compañeros a dicho concepto, ya que existen una serie de conductas violentas que se dan en las relaciones cotidianas y que no alcanzan a ser acoso, pero son fundamentales para que éste se dé.

También, es importante que se generen más investigaciones en torno a la violencia autodirigida y su relación con otras formas de violencia, ya que en particular el fenómeno del *cutting* parece cada vez tener mayor presencia en particular entre los jóvenes.

Finalmente se sugiere trabajar desde una visión cercana a las personas que viven la violencia entre compañeros, incluyendo a todos los actores de la comunidad escolar, con el objetivo de seguir conociendo desde que significados la viven y la actúan, pero sobre todo plantear nuevas formas de hacerle frente no con prohibiciones y castigos, sino desde las propuestas y las acciones dirigidas a ir construyendo en el día a día otras formas de relación, basadas en el respeto, la justicia social y la resolución no violenta de conflictos.

Referencias

- Aguirre, B. (1998). *Psicología de la adolescencia*. Santafé de Bogotá: Alfaomega.
- Almeida, C. & Gómez P. (2005). *Las huellas de la violencia invisible*. Barcelona: Ariel.
- Álvarez, M. (2010). *Programa de intervención psicopedagógica para mejorar ambiente escolares perturbados por la violencia*. Tesis de licenciatura. Facultad de Psicología. UNAM. México.
- Antonio, P. (2012). *Adolescencia y violencia escolar en las escuelas secundarias técnicas: una mirada de profesores y alumnos*. México, UNAM, Facultad de Psicología. Tesis de Licenciatura en Psicología.
- Arias, O. (2007). Psicología social de la agresión. En Morales, J., Moya, M., Gaviria, E., y Cuadrado, I. (Ed.). *Psicología social*. (3ª ed.). (pp. 415-440). Madrid: Mc Graw Hill.
- Arteaga, Martínez, K. (2004). *Significado de erotismo protegido y conductas sexuales de riesgo de adolescentes de una secundaria privada*. Tesis de licenciatura. Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Psicología. Ciudad Universitaria, México, D.F.
- Asociación Americana de Psicología APA (siglas en inglés). (2000). Manual Diagnóstico y Estadístico de Trastornos Mentales (DSM-IV). (4ta. ed.). Washington DC: APA.
- Atme, A. & Ramírez, A. (2009). *Informe Nacional sobre Violencia de género en la educación básica en México*. México, D. F.: Secretaría de Educación Pública y Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, UNICEF.
- Avilés, M. (2006). *Bullying, el maltrato entre iguales: agresores, víctimas y testigos en la escuela*. Salamanca: Amaru.
- Banco Mundial. (2012). *La violencia juvenil en México. Reporte de la situación, el marco legal y los programas gubernamentales*. Washington, DC.
- Barrantes, G. (2001). El duelo en la adolescencia. Una crítica de la versión romántica. En Donas, S. (Ed.). *Adolescencia y juventud en América Latina*. Costa Rica: El libro universitario regional.

- Blanco, M., García, S., Grissi, L., & Montes, L. (2006). *Relaciones de violencia entre adolescentes: Influencia de la familia, la escuela y la comunidad*. Buenos Aires: Espacio Editorial.
- Blanco, A., Díaz, D. & Shweiger I. (2007). Argumentos para una propuesta psicosocial del trauma I: La intencionalidad del daño. En Yubero, J., Larrañaga, R., y Blanco A. (Eds.). *Convivir con la violencia: un análisis desde la psicología y de la educación de la violencia en nuestra sociedad*. España: Universidad de Castilla-La Mancha. 17-45.
- Blaya, C., Debarbieux, E. & Lucas, M. (2007). La violencia hacia las mujeres y otras personas percibidas como distintas a la norma dominante: el caso de los centros educativos. *Revista Educación*, 342, pp. 61-81.
- Blaya, C. & Debarbieux, E. (2008). Programas y medidas de acción para prevenir la conducta violenta en la escuela. Observatorio Internacional de Violencia en las Escuelas. Retomado de http://www.ocse.org.mx/pdf/20_Blaya.pdf
- Bourdieu, P. (2005). *La dominación masculina*. (5ta ed.). Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, P. & Passeron, J. (1996). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. (2ª edición). Barcelona: Fontamara.
- Bourgois, P. (2005). Más allá de una pornografía de la violencia. Lecciones desde el Salvador. En Ferrándiz, F. y Feixa, C. (Ed.). *Jóvenes sin tregua: culturas y políticas de la violencia*. (pp. 11-34). España: Anthropos.
- Calderón, C. (2009). Teoría de Conflictos de Johan Galtung. *Revista paz y conflictos*. 2. 60-81. Recuperado de http://www.ugr.es/~revpaz/numeros/rpc_n2_2009_completo.pdf
- Calvete, E & Orue, I. (2010). Cognitive Schemas and Aggressive Behavior in Adolescents: The Mediating Role of Social Information Processing. *The Spanish Journal of Psychology*. 13 (1), 190-201. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=17213039014>
- Cascón, P. & Papadimitriou, C. (2005). *Resolución Noviolenta de conflictos. Guía metodológica*. México: McGraw-Hill Interamericana.
- Castañeda, F. & López, O. (1993). Ventajas y desventajas de las Redes Semánticas Naturales en la Evaluación de la Estructuración del conocimiento. *Revista de Psicología social y Personalidad*. Vol. IX No. 1, 67-81.

- Castorina, J. & Kaplan, C. (2006). Violencias en la escuela: una reconstrucción crítica del concepto. En Kaplan, C., et al. (Ed.). *Violencias en plural. Sociología de las violencias en la escuela*. (pp. 27-53). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Castro, S. (2007). *Violencia silenciosa en la escuela. Dinámica del acoso laboral y escolar*. Buenos Aires: Bonum.
- Clarke, J., Hall S., Jefferson, T. & Roberts, B. (1993). Subculturas, culturas y clase. En Pérez, I., Valdez, G., y Suárez, Z. (2008). *Teorías sobre la juventud. Las miradas de los clásicos*. México: UNAM, Coordinación de Humanidades; Seminario sobre Educación Superior; M. A. Porrúa; Consejo Iberoamericano de Investigación en Juventud.
- Coleman, J. (2003). *Psicología de la adolescencia*. (4ta. Ed.). Madrid: Morata.
- CONAPRED Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación. *Discriminación e igualdad*. México: CONAPRED. Recuperado el 2 de junio de 2012, de http://www.conapred.org.mx/index.php?contenido=pagina&id=84&id_opcion=142&op=142
- (2010). Encuesta Nacional sobre discriminación en México ENADIS 2010. México: CONAPRED.
- Connell, R. (2003). *Masculinidades*. México: UNAM. Programa Universitario de Estudios de Género PUEG.
- Corsi, J. (2003). *Maltrato y abuso en el ámbito doméstico: fundamentos teóricos para el estudio de la violencia en las relaciones familiares*. México: Paidós.
- Corsi, J. & Peyrú, G. (2003). *Violencias sociales*. Barcelona: Ariel.
- Craig, J. & Baucum, D. (2009). *Desarrollo psicológico*. (8va. Ed.). México: Pearson.
- Crick, N., Ostrov, J., & Kawabata, Y. (2007). Relational Aggression and Gender: An Overview. En Flannery, D., Vazsonyi, A. & Waldman (Ed.). *The Cambridge handbook of Violence behavior and aggression*. (pp. 245-257). USA: Cambridge University Press.
- Delval, J. (2009). *El desarrollo humano*. (13va. Ed.). México: Siglo XIX.
- Díaz-Aguado, J. (2005). La violencia entre iguales en la adolescencia y su prevención desde la escuela. *Psicothema*, Vol. 7, N° 4, pp. 549-558.

- Díaz-Aguado, J. (2006). Sexismo, violencia de género y acoso escolar. Propuestas para una visión integral de la violencia. *Revista Estudios de Juventud*. No. 73. Retomado de: http://www.educarenigualdad.org/media/pdf/uploaded/old/Doc_175_revista_juventud.pdf
- Donas, S. (Ed.). (2001). *Adolescencia y juventud en América Latina*. Costa Rica: El libro universitario regional.
- Eggers, L. (1970). *Violencia y estructuras*. Avellaneda, Argentina: Búsqueda.
- Eisenstadt (1964). Grupos de edades y estructura social: el problema. En Pérez, I., Valdez, G., y Suárez, Z. (2008). *Teorías sobre la juventud. Las miradas de los clásicos*. México: UNAM, Coordinación de Humanidades; Seminario sobre Educación Superior; M. A. Porrúa; Consejo Iberoamericano de Investigación en Juventud.
- Eljach, S. (2011). *Violencia escolar en América Latina y el Caribe. Superficie y Fondo*. Panamá: Plan Internacional: UNICEF Oficina Regional para América Latina y el Caribe.
- Elliot, M. (2008). *Intimidación. Una guía práctica para combatir el miedo en las escuelas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Erdley, A., Michelle, S., Shepherd, J. & Holleb, J. (2010). *Social-Cognitive Models and Skills*. En D.W. Nangle et al. (Eds.). *Practitioner's Guide to Empirically Based Measures of Social Skills*. USA: ABCT Clinical Assessment Series Springer Science+Business Media. (pp. 21-35). Recuperado el 17 de enero de 2012 de www.springer.com/.../9781441906083-c1.pdf
- Eron, D. & Huesmann, R. (1984). The Relation of Prosocial Behavior to the Development of Aggression and Psychopathology. *Aggressive Behavior*. 10, 201-211. Recuperado de <http://deepblue.lib.umich.edu/bitstream/handle/2027.42/83382/1984.Eron%26Huesmann.RelatofProsocBehavtotheDevelofAggn%26Psychopath.AggBehav.pdf?sequence=1>
- Escamilla, S. & Martínez, R. (2003). *Género y catolicismo*. UNAM, Facultad de Estudios Superiores Iztacala. Tesis de licenciatura en Psicología.
- Esteve, J., Franco, S. & Vera, J. (1995). *Los profesores ante el cambio social*. Barcelona: Anthropos.
- Farrell, A., Camou, S. & Lutzker, J. (2008). Intervenciones basadas en la escuela para la prevención de la violencia juvenil. En Lutzker, R. (Ed.) *Prevención de violencia*.

Investigación y estrategias de intervención basadas en evidencia, pp. 121-141. México: Manual Moderno

Feldman, R. (2007). *Desarrollo psicológico a través de la vida*. (4ta. Ed.). México: Pearson.

Fernández, I. (2006). *Escuela sin violencia. Resolución de conflictos*. (3ra.ed.). México: Alfaomega, Narcea.

Fize, M. (2007). *Los adolescentes*. México: Fondo de Cultura Económica.

Flannery, D., Vazsonyi, A. & Waldman. (2007). *The Cambridge handbook of Violence behavior and aggression*. USA: Cambridge University Press.

Flores, S. & Galván, I. (2008). *Aula cordial: competencias ante la violencia escolar*. México: Yecolti.

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, UNICEF. (2011). *Estado Mundial de la Infancia 2011. La adolescencia: Una época de oportunidades*. Retomado de www.unicef.org/sowc2011. Consultado el 25/04/2011

Funes, A. (2004). *Cómo explicar, cómo analizar la diversidad adolescente. Una propuesta de análisis a partir de los territorios escolares*. En Reguillo, R., Feixa, C., Valdez, M. Gómez, Granell, C., Pérez-Islas, J. (2004). *Tiempo de híbridos: entresiglos México-Cataluña*. México, D.F.: Secretaría de Educación Pública; Instituto Mexicano de la Juventud, Generalitat de Cataluña, Department de la Presidència.

Furlan, A. (2005). *Problemas de indisciplina y violencia en la escuela*. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Jul-Sep., Vol. 10, Núm. 26, 631-639.

Gaceta Oficial del Distrito Federal. (31 de enero de 2012). *Ley para la promoción de la convivencia libre de violencia en el entorno escolar del Distrito Federal*. Asamblea Legislativa del Distrito Federal.

García, M. & Madriaza, P. (2005). *Sentido y Sinsentido de la Violencia Escolar: Análisis Cualitativo del Discurso de Estudiantes Chilenos*. *PSYKHE*, Vol. 14, Nº 1, 165 -180. Retomado de <http://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=96714113>

García, R. (Ed.). (2011). *Guía práctica Trastornos de la conducta. Una guía de intervención en la escuela*. Gobierno de Aragón. Recuperado el 21/11/2012, de http://orientacion.educa.aragon.es/admin/admin_1/file/RECURSOS_orientacion/ATENCION%20DIVERSIDAD/TRASST.%20EMOCI-COMPORTA/guia+portadas.pdf

García, S. (1993). *Las redes de la locura*. *Revista de Psicología social y Personalidad*. Vol. IX No. 1, 13-28

- Gómez, A. (2007). *Evaluación del comportamiento violento de estudiantes de 14 a 16 años dentro de las escuelas públicas y privadas del D.F. México*, UNAM, Facultad de psicología. Tesis de Licenciatura en Psicología.
- Gómez, N. (2005). Violencia e institución educativa. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Vol. 10, No. 26, 693-718.
- Griffa, M. & Moreno, J. (2005). Claves para una psicología del Desarrollo. Adolescencia. Adultez. Vejez. Volumen II. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- Harris, S., & Petrie, G. (2006). *El acoso en la escuela. Los agresores, las víctimas y los espectadores*. Barcelona: Paidós.
- Hawley, H., Johnson, E., Mize, A., & McNamara, A. (2007). Physical attractiveness in preschoolers: Relationships with power, status, aggression and social skills *Journal of School Psychology*, V.45 499–521.
- Heaven, L. (2001). *The social psychology of adolescence*. China: Palgrave Macmillan.
- Howarth, C. (2004). Re-presentation and Resistance in the Context of School Exclusion: Reasons to be Critical. *Journal of Community & Applied Social Psychology*. 14: 356–377
- Huesmann, R. (1998). The Role of Social Information Processing and Cognitive Schema in Acquisition and Maintenance of Habitual Aggressive Behavior. En Russell, G. Geen y Edward Donnerstein (Ed.). *Human aggression: Theories, research, and implications for social policy*. (73-109). New York: Academic Press.
- Huesmann, L. & Kirwil, L. (2007). Why observing violence increases the risk of violent behavior in the observer. En Flannery, D. (Ed.). *The Cambridge Handbook of Violent Behavior and Aggression*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Hunt, R. (2007). Fundamentos de psicología cognitiva. México: Manual moderno. Pp. 31-40.
- INMUJERES Instituto Nacional de las Mujeres. (2004). Violencia de género en las parejas mexicanas. *Resultados de la Encuesta Nacional sobre la Dinámica de las Relaciones en los Hogares 2003*. México, D.F.: Instituto Nacional de las Mujeres. Recuperado de http://cedoc.inmujeres.gob.mx/documentos_download/100776.pdf
- Ibáñez, T. (2004). *Introducción a la psicología social*. Barcelona: UOC.
- Instituto Mexicano de la Juventud IMJUVE. (2008). Encuesta Nacional de Violencia en las Relaciones de Noviazgo 2007. Recuperado de http://www.ocse.org.mx/pdf/133_Encuesta.pdf

- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación INEE. (2007). *Disciplina, violencia y consumo de sustancias nocivas a la salud en escuelas primarias y secundarias de México*. México: INEE.
- Johnson, W. & Johnson, T. (1999). *Cómo reducir la violencia en las escuelas*. Buenos Aires; Paidós.
- Juhnke, A., Granello, F. & Granello, H. (2011). *Suicide, self-injury, and violence in the schools: assessment, prevention, and intervention strategies*. Estados Unidos de Norte América: John Wiley & Sons, Inc.
- Jones-Smith, E. (2008). *Nurturing nonviolent children: a guide for parents, educators, and counselors*. Estados Unidos de América: Amazon.
- Kehily, M. (2007). *Understanding youth perspectives, identities and practices*. London: The open university.
- Lagarde, M. (2001). Claves feministas para la negociación en el amor. Managua: Puntos de encuentro.
- Lamas, M. (1986). La antropología feminista y la categoría "género". *Nueva antropología*. 8 (30), 173-198.
- Lázaro, T. (2008). Violencia juvenil. En Mingote, C. y Requena, M. (Ed.). (2008). *El malestar de los jóvenes. Contextos, raíces y experiencias*. (227-256). Madrid: Díaz de Santos.
- Lease, A., Musgrove, K, & Axelrod, J. (2002). Dimensions of Social Status in preadolescent Peer Groups: Likability, Perceived Popularity, and Social Dominance. *Social Development*. 11 (4), 508-533.
- Lee, R. & Coccaro, E. (2007). Neurobiology of Impulsive Aggression: Focus on Serotonin and The Orbitofrontal Cortex. En Flannery, D., Vazsonyi, A. y Waldman (Ed.). *The Cambridge handbook of Violence behavior and aggression*. (pp. 170-180).USA: Cambridge University Press.
- Tomé, G. (1999). Un camino hacia la coeducación. Instrumentos de reflexión e intervención. En Lomas, C. *¿Iguales o diferentes?: género, diferencia sexual, lenguaje y educación*. Pág. 171-198. México: Paidós Ibérica.
- Lemerise, A. & Arsenio, F. (2000). An Integrated Model of Emotion Processes and Cognition in Social Information Processing. *Child Development*. 71(1), 107-118.
- Lira, C. (2011) Significado del concepto de discriminación en estudiantes de diferentes licenciaturas de la UNAM. México, UNAM, Facultad de Psicología. Tesis de Licenciatura en Psicología.

- López, R. (2002). El enfoque cognitivo de la memoria humana. Técnicas de investigación. ITESM Univ. Virtual. México: Trillas. Cap. 1 y cap. 4
- López, Z. (2007). El componente cultural de la violencia. En Morales, J., Moya, M., Gaviria, E., y Cuadrado, I. (Ed.). *Psicología social*. (3ª edición). (pp. 440-452). Madrid: Mc Graw Hill.
- Luis, R. A. (2010). *Comparación del acoso entre escolares (bullying) en grupos de 4º, 5º y 6º de una primaria pública de Iztapalapa. Un estudio exploratorio*. México, UNAM, Facultad de Psicología. Tesis de Licenciatura en Psicología.
- Melero, M. (1996). *Conflictividad y violencia en los centros escolares*. (2da. Ed.). México: Siglo XXI.
- Meraz, R., Ramírez, K. y Goñi, C. (1992). La representación semántica de Héroe en el bachillerato. *La psicología social en México*. V. 4. 288-294.
- Mercado, D. (2002). *Procesamiento Humano de la Información*. México: Trillas.
- Meza, L. (2010). *Autolesión sin intencionalidad suicida: El afrontamiento del dolor emocional a través de las heridas*. . México, UNAM, Facultad de Psicología. Tesina de Licenciatura en Psicología.
- Midlarsky, E. & Klain, H. (2005). A history of Violence in the Schools. En Denmark, F., Kraus, H., Wesner, R. & Midlarsky, G. (2005). *Violence in schools: cross-national and cross-cultural perspectives*. Nueva York : Springer.
- Morales, J., Moya, M., Gaviria, E., & Cuadrado, I. (Ed.). *Psicología social*. (3ª edición). Madrid: Mc Graw Hill.
- Morris Charles (1974). *La significación y lo significativo*. España: Felmar.
- Moya, M. & Rodríguez, B. (2005). Cognición social aplicada. En Expósito, F. y Moya, M. *Aplicando la psicología social*. Madrid: Pirámide.
- Musgrove, F. (1964). La invención del adolescente. En Pérez, I., Valdez, G., y Suárez, Z. (2008). *Teorías sobre la juventud. Las miradas de los clásicos*. México: UNAM, Coordinación de Humanidades; Seminario sobre Educación Superior; M. A. Porrúa; Consejo Iberoamericano de Investigación en Juventud.
- Myers, D. (2005). *Psicología social*. (8ª ed.). México: Mc Graw Hill.

- Navarro, V. (2004). Mitos sobre la delincuencia juvenil. Ángeles o demonios: Los jóvenes en el imaginario social. En Reguillo, R., Feixa, C., Valdez, M. Gómez, Granell, C., Pérez-Islas, J. (2004). *Tiempo de híbridos*. México, D.F.: SEP: INJUVE
- Noyes, A. & Kolb, L. (1971). *Psiquiatría Clínica Moderna*. México: Prensa Medica Mexicana.
- Olivares, A. (2013, 3 de enero). Suicidio, tercera causa de muerte entre adolescentes mexicanos. *La Jornada*, p. 33 México, D.F. Retomado de:
<http://www.jornada.unam.mx/2013/01/03/sociedad/033n1soc>
- Olweus, D. (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Morata.
- Onetto, F. (2004). *Climas educativos y pronósticos de violencia: condiciones institucionales de la convivencia escolar*. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.
- Oñate, C. & Piñuel, Z. (2005). Informe Cisneros VII “Violencia y Acoso Escolar” en alumnos de primaria, ESO y bachiller. Informe preliminar. España: Instituto de Innovación Educativa y Desarrollo Directivo. www.acosoescolar.com
- Organización Mundial de la Salud, OMS. (2000). *La salud de los jóvenes: un desafío para la sociedad*. Informe de un grupo de estudio de la OMS acerca de los jóvenes y “salud para todos en el año 2000”. Retomado de
http://whqlibdoc.who.int/trs/WHO_TRS_731_spa.pdf
- Organización Panamericana de la Salud OPS. (2003). *Informe mundial sobre la violencia y la salud*. Washington, D.C.: Oficina Regional para las Américas de la Organización Mundial de la Salud.
- Organización Panamericana de la Salud OPS. (2013). *Comprender y abordar la violencia contra las mujeres*. Violencia sexual. Washington, D. C.: Oficina Regional para las Américas de la Organización Mundial de la Salud.
- Orpinas, P. & Horne, A. (2008). Bravucones y víctimas: un reto para las escuelas. En Lutzker, R. (Ed.) *Prevención de violencia. Investigación y estrategias de intervención basadas en evidencia*. (pp. 121-141). México: Manual Moderno.
- Ortega, S., Ramírez, M. & Castelán, C. (2005). Estrategia para prevenir y atender el maltrato, la violencia y las adicciones en las escuelas públicas de la ciudad de México. *Revista Iberoamericana de Educación*. N° 38, pp. 147-169.
- Orue, I. & Calvete, E. (2012). La justificación de la violencia como mediador de la relación entre la exposición a la violencia y la conducta agresiva en infancia. *Psicothema*. 24 (1). pp. 42-47. Recuperado de
<http://www.psicothema.com/pdf/3976.pdf>

- Osorio, F. (2006). *Violencia en las escuelas: un análisis desde la subjetividad*. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.
- Oudhof van Barneveld, Morales, E., & Zarza, V. (Eds.). (2008). *Socialización y familia. Estudios sobre procesos psicológicos y sociales*. México: Fontamara.
- Ovejero, B. (2010). *Psicología social. Algunas claves para entender la conducta humana*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Páez, D. & Ubilllos, S. (2004). Agresión. En Páez, D., Fernández, I., Ubilllos, S. y Zubieta, E. (Ed.). *Psicología Social, Cultura y Educación*. (561-591). Madrid: Pearson Educación.
- Palomero, E. & Fernández, R. (2001). La violencia escolar: Un punto de vista global. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, nº 41, pp. 19-38.
- Papadimitriou, C. & Romo, R. (2005). *Capacidades y competencias para la resolución no violenta de conflictos*. México: Mc Graw Hill.
- Papalia, D., Wendkos, O., & Dustkin, F. (2001). *Desarrollo humano*. Colombia: Mc Graw Hill.
- Pastor, R. (2008). *Conducta interpersonal: psicología social*. Salamanca: Universidad Pontificia: Bibliotheca Salmanticensis.
- Peñalosa, S. (2004). *Significado Psicológico del liderazgo carismático*. Tesis de licenciatura. Facultad de Psicología. UNAM. México.
- Pérez, I. (2008). Juventud: Un concepto en disputa. En Pérez, I., Valdez, G., y Suárez, Z. *Teorías sobre la juventud. Las miradas de los clásicos*. México: UNAM, Coordinación de Humanidades; Seminario sobre Educación Superior; M. A. Porrúa; Consejo Iberoamericano de Investigación en Juventud.
- Perris, V. (2008). El malestar en las aulas. En Mingote, C. y Requena, M. (Ed.). (2008). *El malestar de los jóvenes. Contextos, raíces y experiencias*. (117-162). Madrid: Díaz de Santos.
- Pettit, G. & Mize, J. (2007). Cognitive processes in the development of antisocial and violent behavior. En Flannery, D., Vazsonyi, A. y Waldman, I. (Ed.). *The Cambridge handbook of Violence behavior and aggression*. USA: Cambridge University Press.
- Peyrú, G. (2003). Jóvenes y adultos en una cultura violenta. En Corsi, J. y Peyrú, G. *Violencias sociales*. Barcelona: Ariel.

- Pomery, E. (1999). The Teacher–Student Relationship in Secondary School: insights from excluded students. *British Journal of Sociology of Education*. Vol. 20, No. 4, 465-482.
- Reyes-Lagunes, I. (1993). Las Redes Semánticas Naturales, su conceptualización y su utilización en la Construcción de Instrumentos. *Revista de Psicología social y Personalidad*. Vol. IX No. 1, 81-97.
- Reyna, C., Ison, M, & Brussino, S. (2011). Comportamiento social y procesamiento de la información en niños argentinos. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*. 11 (1), 57-78. Recuperado de <http://www.ijpsy.com/volumen11/num1/282/comportamiento-social-y-procesamiento-de-ES.pdf> Revisado el 26/08/2012
- Rice, P. (2000). *Adolescencia. Desarrollo, relaciones y cultura*. Madrid: Prentice Hall.
- Sánchez, Blanco. (2006). *Violencia física y construcción de identidades: Propuestas de reflexión crítica para las escuelas infantiles*. Barcelona: Grao.
- Sánchez, P. & Becerra, M. (2012). *Violencia Escolar: Apoyo Comunitario como Propuesta de Prevención*. México: Dirección General de Prevención del Delito y Participación Ciudadana.
- Sánchez, S. (2005). *La construcción social del poder local. Actores sociales y posibilidades de generación de opciones de futuro*. México: El Colegio de México. Centro de estudios sociológicos.
- Secretaría de Educación Pública, SEP. (2008). *1ª Encuesta Nacional Exclusión, Intolerancia y Violencia en Escuelas Públicas de Educación Media Superior*. México: Subsecretaría de Educación Media Superior.
- Serrano, A. (2006). *Acoso y violencia en la escuela: cómo detectar, prevenir y resolver el bullying*. Barcelona: Ariel.
- Sexton-Radek, K. (2005). *Violence in schools: issues, consequences, and expressions*. USA, Connecticut: Praeger.
- Shamah, L. (Ed.). (2010). *Encuesta Nacional de Salud en Escolares 2008*. México: Instituto Nacional de Salud Pública.
- Shaw, M. *Promover la seguridad en las escuelas: Acción y experiencias internacionales*. Centro Internacional para la prevención de la Criminalidad. Canadá: Ayudar a las ciudades y los países para reducir la delincuencia, la violencia y la inseguridad. Recuperado de:

<http://www.iea.gob.mx/ocse/archivos/FAMILIAS/9%20CENTRO%20INTERNACIONAL%20PARA%20LA%20PREVENCI%C3%93N%20DE%20LA%20CRIMINALIDAD.pdf>

- Shin, J., D'Antonio, E., Son, H., Kim, S. & Park, Y. (2011). Bullying and discrimination experiences among Korean-American adolescents. *Journal of Adolescence*, Vol. XXX, pp. 1–11.
- Sroufe, L., Egeland, B., Carlson, E. & Collins, A. (2005). *The Development of the Person: The Minnesota Study of Risk and Adaptation from Birth to Adulthood*. New York: Guilford.
- Storr, A. (2004). *La agresividad Humana*. Madrid: Alianza.
- Torres, J. (2005). *El curriculum oculto*. Madrid: Morata.
- Torres, M. (2001). *La violencia en casa*. México: Paidós.
- Trianes, T. (2000). *La violencia en contextos escolares*. Archidona, España: Aljibe.
- Urteaga, C. & Ortega, E. (2004). Identidades en disputa: Fresas, wannabes, pandros, alternos y nacos. En Reguillo, R., Feixa, C., Valdez, M. Gómez, Granell, C., Pérez-Islas, J. (2004). *Tiempo de híbridos*. México, D.F.: SEP: INJUVE.
- Velázquez, R. (2005). Experiencias estudiantiles con la violencia en la escuela. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Jul-Sep. Vol. 10, Núm. 26, 629-630.
- Valdez, M. (2002). *Las redes semánticas naturales, usos y aplicaciones en psicología social*. (3ra ed.). México: Universidad Autónoma del Estado de México UAEM.
- Valdez, M. & Reyes, L. (1992). Las categorías semánticas y el autoconcepto. *La psicología social en México*. V. 4.193- 198.
- Varma, V. (2001). *La violencia en niños y adolescentes: una guía para estudiantes, psiquiatras y psicólogos, orientadores y educadores*. México: Trillas.
- Vaillancourt, T., Hymel, S. & Mc Dougall, P. (2003). Bullying Is Power: Implications for School-Based Intervention Strategies. *Journal of Applied School Psychology*. Vol. 19, No. 2, 157-176.
- Vera-Noriega, J., Pimentel, C., & Batista, F. (2005). Redes Semánticas: Aspectos Teóricos, técnicos, metodológicos y analíticos. Ra Ximahi, Universidad Autónoma Indígena de México, 439-451. Retomado de <http://www.ejournal.unam.mx/rxm/vol01-03/RXM001000301.pdf>

Worchel, S., Cooper, J., Goethals, G. & Olson, J. (2002). *Psicología social*. México: Thomson editores.

Wright & Weekes. (2003). Race and Gender in the Contestation and Resistance of Teacher Authority and School Sanctions: The Case of African Caribbean Pupils in England. *Comparative Education Review*. vol. 47, no. 1.

Zurita, R. (2011). Los desafíos del derecho a la educación en México a propósito de la participación social y la violencia escolar. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 16, N°. 48, pp. 131-158.

Zurita, R. (2012). Las escuelas mexicanas y la legislación sobre la convivencia, la seguridad y la violencia escolar. *Educación y Territorio*, Vol. 2, N°1, pp. 19-36.



Ejemplo

MANGO

SEXO: HOMBRE () MUJER ()

EDAD: _____ GRADO: _____ TURNO: _____

INSTRUCCIONES:

1. Escribe a continuación las palabras (máximo 10) que relaciones al concepto que se te presenta.
2. Una vez que hayas escrito las palabras, en la columna que dice **JERARQUÍA** asigna un número a cada una, el número 1 a la que consideres está más relacionada o define mejor al concepto principal, el número 2 a la que le siga y así sucesivamente hasta que numeres todas las palabras.

Nota: No existen respuestas buenas o malas, sólo nos interesa conocer lo que tú piensas. Todos los datos que se obtengan serán confidenciales, y servirán para una investigación.

PALABRAS

JERARQUÍA

Azucarado	5
sabroso	9
Fruta	1
postre	10
amarillo	6
hueso	3
jugoso	7
carnoso	8
nutritivo	2
comer	4

Abusar

PALABRAS

JERARQUÍA

_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____

Lastimar

PALABRAS

JERARQUÍA

_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____

3

Discriminar

6

4

PALABRAS

JERARQUÍA

PALABRAS

JERARQUÍA

Venganza



CUESTIONARIO DE CONTEXTO

Explicar brevemente el objetivo de la evaluación y reiterar la confidencialidad de los datos.
Datos de identificación.

Sexo: Hombre () Mujer ()

Edad: _____ **Grado:** _____ **Turno:** _____

I.- ¿Con quiénes vives?

Madre () Padre () Hermano/a(s) () Abuelos(as): () Tíos ()

Otros: _____

II.- Recordando lo que viviste el último año de ciclo escolar:

1. ¿Te has peleado con alguien a golpes? ¿por qué?
3. ¿Te han puesto apodos que te hagan sentir mal (avergonzado, enojado, triste, etc.)?
4. ¿Dentro de la escuela alguien ha tocado alguna parte de tu cuerpo sin tu consentimiento (nalgas, senos, genitales, etc.)?
5. En el último año de clases ¿Te has sentido rechazado por tu grupo?
6. Alguna persona ha dicho cosas falsas sobre ti, rumores o chismes, para lastimarte?
7. Alguien a quién tu hayas contado algo íntimo o secretos ¿los ha dicho para lastimarte?
8. En el último año ¿consideras que has vivido violencia dentro de la escuela?

*Si la respuesta es negativa se pasa a la pregunta número 11.

9. ¿De quién has recibido la violencia?

Maestros () Directores () Compañeros () Trabajadores de intendencia ()

Secretarias () Trabajadores de la cooperativa () Prefectos ()

Otros: _____

10. ¿Cuáles son las acciones violentas que has recibido de esta persona? (explorar lo ocurrido) _____

11. En el último año ¿has realizado acciones violentas hacia alguien en la escuela?

*Si negativa pasar a la pregunta 14

12. ¿A quién iban dirigidas estas acciones violentas?

Maestros () Directores () Compañeros ()

Personal de intendencia () Secretarias () Trabajadores de la cooperativa ()

Prefectos () Otros: _____

13. Menciona cuáles han sido los actos violentos que has dirigido hacia la persona que indicaste: (explorar la situación)

14. ¿Has sido víctima de violencia en otros lugares fuera de la escuela?

15. ¿En qué lugar? _____

16. En el último año ¿Has recibido información sobre la violencia?

17. ¿En dónde? _____

18. Para ti. ¿Qué es la violencia?

19. ¿La violencia es útil? ¿Por qué?

Agradecer la participación.