



**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA  
DE AGUASCALIENTES**

**CENTRO DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES  
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN**

**TESIS**

**VIOLENCIA EN UNA SECUNDARIA TÉCNICA DE  
AGUASCALIENTES: ANÁLISIS DESDE LOS DISCURSOS  
DE SUS ACTORES.**

**PRESENTA  
LUIS ERNESTO SOLANO BECERRIL.**

**PARA OBTENER EL GRADO DE  
MAESTRO EN INVESTIGACIÓN EDUCATIVA**

**TUTORA:  
DRA. GUADALUPE RUÍZ CUELLAR (UAA)**

**COMITÉ TUTORIAL:  
DR. FRANCISCO PEDROZA CABRERA (UAA)  
DRA. ÚRSULA ZURITA RIVERA (FLACSO MÉXICO)**

**AGUASCALIENTES, A 8 DE MAYO DE 2014**



UNIVERSIDAD AUTONOMA  
DE AGUASCALIENTES

DR. DANIEL EUDAVE MUÑOZ  
DECANO DEL CENTRO DE  
CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES  
P R E S E N T E

Por medio de la presente hacemos de su conocimiento que **Luis Ernesto Solano Becerril**, egresado de la MAESTRÍA EN INVESTIGACIÓN EDUCATIVA ha presentado el documento final de su tesis de maestría titulado "VIOLENCIA EN UNA SECUNDARIA TÉCNICA DE AGUASCALIENTES: ANÁLISIS DESDE LOS DISCURSOS DE SUS ACTORES".

La tesis incorpora los elementos teóricos y metodológicos que le permiten ser defendida en el examen de grado reglamentario, por ello se solicita que se proceda a los trámites correspondientes para la presentación del examen de grado de maestría.

ATENTAMENTE  
"SE LUMEN PROFERRE"  
Aguascalientes, Ags., a 8 de mayo de 2014

DRA. GUADALUPE RUIZ CUELLAR  
TUTORA

DR. FRANCISCO PEDROZA CABRERA  
INTEGRANTE COMITÉ

DRA. ÚRSULA ZURITA RIVERA  
INTEGRANTE COMITÉ

c.c.p. Archivo Maestría en Investigación Educativa  
c.c.p. Interesado

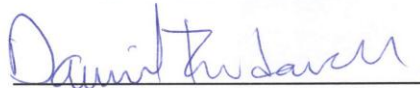


**DRA. GUADALUPE RUIZ CUELLAR,  
DIRECTOR GENERAL DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADOS,  
P R E S E N T E**

Por medio del presente me permito comunicarle a usted que el documento final de la tesis titulado **"VIOLENCIA EN UNA SECUNDARIA TÉCNICA DE AGUASCALIENTES: ANÁLISIS DESDE LOS DISCURSOS DE SUS ACTORES"** del **C. LUIS ERNESTO SOLANO BECERRIL** egresado de la **MAESTRÍA EN INVESTIGACIÓN EDUCATIVA**, respeta las normas y lineamientos establecidos institucionalmente para su elaboración y su autor cuenta con el voto aprobatorio de su tutor y comité tutorial.

Sin más por el momento aprovecho la ocasión para enviarle un cordial saludo..

**A T E N T A M E N T E**  
Aguascalientes, Ags., 12 de mayo de 2014  
**"SE LUMEN PROFERRE"**



**DR. DANIEL EUDAVE MUÑOZ**  
DECANO DEL CENTRO DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES

c.c.p.- **DR. LUCIANO RAMÍREZ HURTADO**.- *Secretario de Investigación y Posgrado del CCSyH*  
c.c.p.- **C. LUIS ERNESTO SOLANO BECERRIL** .- *Egresado de la Maestría en Investigación Educativa*  
c.c.p.- *Archivo de la Maestría en Investigación Educativa*  
c.c.p.- *Archivo Decanato*

ggl ↗



## AGRADECIMIENTOS

Agradezco a CONACYT por los recursos dedicados a este posgrado. A mis tutoras, las Doctoras Guadalupe Ruíz y Úrsula Zurita por el esfuerzo de leer, releer y orientar mi trabajo con paciencia durante estos años. A los demás profesores de la MIE que fueron pieza clave y que nos ofrecieron sus conocimientos.

A la Dra. Lena de Botton y a todos los demás investigadores que laboran en el Centro Especial de Investigación en Teorías y Prácticas Superadoras de Desigualdades (CREA) de la Universitat de Barcelona por haber compartido su tiempo y conocimiento conmigo.

A cada uno de los chicos de esta generación por haberme permitido compartir dudas, viajes, risas y trabajo. Por su valiosa, interesante y sobre todo gentil compañía en esta aventura Juls, Fa, Vane, Moni, Angie, Cinthya, Vero, Sara, Marichuy, Héctor, Jorge, Beto, Nancy y Gemma: millones de gracias.

Sin duda alguna, agradezco a mi padre Efrén quien me dio lo mejor que un padre puede darle a su hijo: la vida, bases firmes para crecer y carácter. A mi mamá hermosa quien se convirtió en una luchadora y que me enseñó el verdadero significado de jamás desistir, mis respetos y admiración para ti Rosario. A mi hermano Carlos por tener el coraje de tomar las riendas de las cosas cuando yo me mudé a Aguascalientes y también a Dany y Mila, por llegar a esta familia, darnos más alegrías y por hacer a mi hermano un hombre mejor.

Pero sobre todo quiero agradecer a mi esposa Angélica Ovando, por haber vivido en estos dos años desvelos, estrés, alegrías, enfados, logros, molestias, felicidad y una cantidad enorme de sentimientos que surgieron y ella siempre estuvo presente. Chaparrita, mil gracias por ser mi compañera de vida, este trabajo también es tuyo.

**ÍNDICE GENERAL**

Índice General ..... 1

Índice de Tablas..... 4

Índice de figuras y fotografías..... 4

Índice de cuadros y recuadros..... 5

Resumen..... 6

Abstract..... 7

Introducción..... 8

**1. Delimitación del objeto de estudio..... 11**

1.1. Antecedentes..... 11

1.1.1 Condición de la violencia en la escuela en América Latina y México..... 11

1.2 Justificación..... 21

1.3 Preguntas de investigación..... 24

1.4 Objetivos..... 24

**2. Distinción conceptual entre agresión, violencia, *bullying*, violencia escolar y violencia en la escuela..... 25**

2.1 Violencia..... 25

2.1.1 Definiciones de la violencia..... 26

2.1.2 Clasificación de la violencia según Gregg Barak..... 28

2.1.2.1 Violencia interpersonal..... 29

2.1.2.2 Violencia institucional..... 29

2.1.2.3 Violencia estructural..... 29

2.1.3 Factores que provocan violencia..... 31

2.2 Violencia escolar..... 34

2.3 Violencia en la escuela..... 38

2.3.1 Análisis del concepto *bullying*..... 41

2.3.2 Construcción del concepto *bullying*..... 41

2.3.3 Fallas y omisiones del concepto *bullying*..... 45

<b>3. La escuela secundaria, alumnos y contexto.....</b>	<b>50</b>
3.1 La escuela secundaria en México.....	50
3.2 La escuela secundaria en Aguascalientes.....	51
3.3 Actores de la escuela: el alumnado.....	54
3.3.1 La escuela desde los ojos de los estudiantes.....	56
3.3.2 Socialización y apropiación de la escuela secundaria por los alumnos.....	59
3.4 El profesorado.....	61
3.5 Escuela como promotora de ambientes pacíficos y derechos humanos.....	64
3.6 La participación social en la escuela.....	68
<b>4. Diseño metodológico.....</b>	<b>74</b>
4.1 Elección de la escuela secundaria técnica.....	75
4.2 Observación.....	76
4.3 Entrevistas.....	77
4.4 Grupos focales.....	81
4.5 Análisis de datos cualitativos.....	83
4.6 Discurso.....	84
<b>5. Resultados de la investigación .....</b>	<b>86</b>
5.1 Violencia institucional – violencia escolar.....	89
5.2 Violencia escolar en contra de los alumnos.....	90
5.3 Elementos emergentes.....	93
5.3.1 Tensiones entre hogar y escuela.....	94
5.4 Violencia interpersonal.....	95
5.4.1 ¿Cómo entienden la violencia los alumnos?.....	96
5.4.2 Diferencias entre acto violento y juego entre pares.....	96
5.4.3 Violencia interpersonal: modos y formas en que se ejerce la violencia en el contexto escolar .....	99
5.4.4 Otras razones y motivos de la violencia.....	103
5.4.5 Estrategias de prevención de la violencia desde la visión de los alumnos.....	106
5.4.6 Cultura contra-escolar.....	108

5.5 Perspectivas de profesores y directivos respecto a la violencia.....	109
5.5.1 Representación de la violencia para profesores y directivos.....	110
5.5.1.1 Expresiones de la violencia en la escuela.....	112
5.5.1.2 Razones de la violencia en la escuela según docentes y autoridades.....	113
5.5.1.3 Un elemento no considerado: Relaciones amorosas y conductas públicas vs conductas privadas.....	115
5.5.2 Indisciplina.....	116
5.5.3 Estrategias para tratar la violencia e indisciplina.....	118
5.5.3.1 Análisis de los carteles utilizados como propaganda contra el <i>bullying</i> .....	123
5.4 Participación social.....	125
<b>Conclusiones.....</b>	<b>129</b>
<b>Glosario.....</b>	<b>136</b>
<b>Bibliografía.....</b>	<b>138</b>
<b>Anexos.....</b>	<b>150</b>



**Índice de tablas**

Tabla 1. Porcentaje de alumnos de 6° grado que declaran haber sido víctimas de algún tipo de violencia en la escuela.....13

Tabla 2. Estudios que han indagado la violencia en la escuela.....14

Tabla 3: Cuadro resumen de la violencia que se presenta en la escuela.....49

Tabla 4: Planteles de escuela secundaria en Aguascalientes.....54

Tabla 5: Número de alumnos atendidos según la modalidad de la escuela secundaria.....54

Tabla 6: Razones de elección de los alumnos.....81

Tabla 7: Categorías y códigos utilizados para la reinterpretación de información.....88

**Índice de figuras y fotografías**

Figura 1. Intersecciones de los tres tipos de violencia según Greg Barack.....30

Figura 2. Modelo ecológico de la victimización escolar.....40

Figura 3. Relación entre violencia escolar y violencia en la escuela.....48

Figura 4. Organigrama de una secundaria técnica.....53

Figura 5. Papel de la participación social.....71

Figura 6. Índice de violencia dentro de la escuela y modalidad educativa secundaria.....75

Figura 7. Lugares donde se aprecian conductas violentas en la escuela secundaria técnica según las observaciones hechas.....86

Fotografía 1. Aspecto de la escuela secundaria en Honores a la Bandera.....77

Fotografía 2: Inconformidad de padres de familia con relación al uniforme al reverso de un reporte de suspensión.....93

Fotografías 3-4: Cartulinas en las ventanas como parte de la propaganda antibullying....119

Fotografía 5: Reporte de riña. ....120

Fotografía 6: Puntos a cumplir respecto a la participación social dentro de la escuela publicado por los directivos.....126

Fotografía 7: Convocatoria a concursos. Función que se le delega al comité de acción social.....127



**Índice de cuadros y recuadros**

Cuadro 1. Asociaciones encontradas sobre violencia institucional.....89

Cuadro 2: Asociaciones encontradas respecto a la violencia escolar.....95

Cuadro 3: Asociaciones encontradas respecto a la víctima.....98

Cuadro 4: Asociaciones encontradas entre distintos tipos de violencia interpersonal.....103

Cuadro 5: Asociación entre relaciones amorosas, indisciplina y valores del docente.....116

Cuadro 6. Indisciplina y violencia son diferentes desde el punto de vista de profesores y autoridades.....117

Cuadro 7: Algunas asociaciones respecto a las soluciones utilizadas en la escuela.....121

Cuadro 8: Asociaciones encontradas respecto a las tensiones internas de la escuela.....123

Recuadro 1: Violencia escolar/institucional en testimonios de autoridades y docentes.....90

Recuadro 2. Opinión de alumnos sobre inmunidad de los profesores.....91

Recuadro 3. Opinión de los alumnos sobre prácticas docentes diferenciadas.....92

Recuadro 4. Opinión de autoridades sobre el uniforme escolar.....92

Recuadro 5. Opinión de alumnos sobre el uniforme escolar.....92

Recuadro 6. Tensiones entre hogar y escuela.....94

Recuadro 7. Diferencias entre acto violento y juego entre pares.....97

Recuadro 8. Representación de posibles víctimas por profesores y autoridades.....97

Recuadro 9. Modos y formas en que se ejerce la violencia en el contexto escolar.....100

Recuadro 10. Sexo como detonador o limitante de violencia.....104

Recuadro 11. Disyuntiva del uso de la violencia física por los alumnos.....105

Recuadro 12. Perspectiva de alumnos sobre reportes de conducta.....107

Recuadro 13. Representación de la violencia según autoridades y docentes.....110

Recuadro 14. Entendimiento de la violencia en la escuela por parte de autoridades y docentes...111

Recuadro 15. Expresión de la violencia en la escuela según autoridades y docentes.....112

Recuadro 16. Origen de la violencia en la escuela según la perspectiva de adultos.....113

Recuadro 17. Testimonio del conflicto de conductas privadas vs conductas públicas dentro de la institución escolar.....115

Recuadro 18. Definición de la indisciplina según autoridades y docentes.....116

Recuadro 19. Estrategias para tratar la violencia e indisciplina.....118

Recuadro 20. Elementos de participación social encontrados.....126

## **Resumen**

El presente trabajo es el resultado de una investigación con alumnos, docentes y administrativos de una escuela secundaria técnica de Aguascalientes, México para conocer las experiencias que han tenido en torno a la violencia dentro de su institución. Se obtuvo información respecto a cómo se generan y solucionan eventos de violencia ocurridos dentro de la escuela; elementos que utilizan los estudiantes para agredir a sus pares; la perspectiva de los docentes y directivos en torno a estos fenómenos; las formas prácticas e institucionales de enfrentar y eventualmente solucionar casos de violencia, y por último, rasgos de la participación social para analizar si constituye un posible elemento de prevención de la violencia.

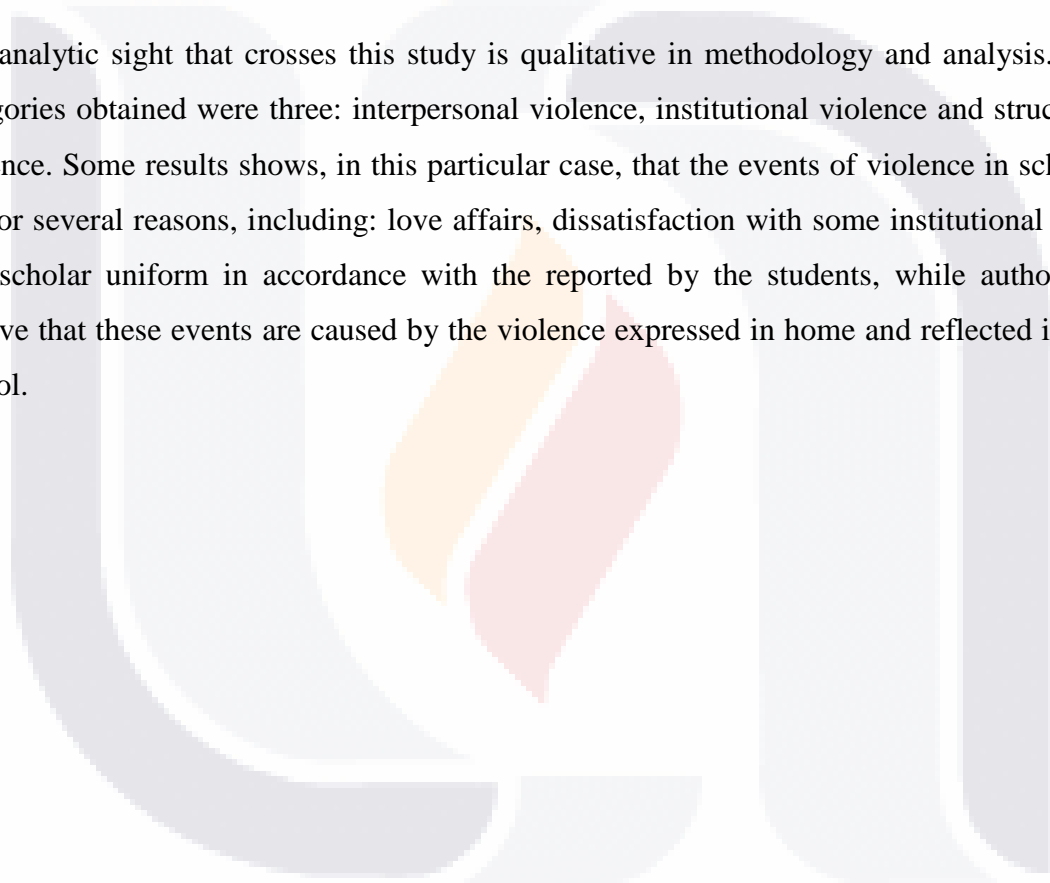
Partiendo de la idea de que la violencia en la escuela es multifactorial, se analiza este fenómeno desde la experiencia de alumnos, profesores y autoridades. Los elementos relacionados con la violencia se presentan mediante la descripción de verbalizaciones obtenidas a través de entrevistas y grupos focales en un solo caso de estudio, siendo así, un estudio no generalizable.

La mirada que cruza este estudio es cualitativa tanto en su metodología como en su análisis. Las categorías en que se agrupó la información obtenida en el trabajo de campo fueron tres: violencia interpersonal, violencia institucional y violencia estructural, lo que permitió una mejor comprensión y codificación del fenómeno empírico. Entre los principales hallazgos destaca que, en este caso en particular, los eventos de violencia en la escuela refuerzan la naturaleza multifactorial de la violencia pues ésta surge por varias razones, entre ellas: tensiones entre docentes y administrativos, relaciones amorosas, inconformidad con algunas reglas institucionales o por conservar un estatus dentro del grupo de pares según lo reportado por los alumnos, mientras que las autoridades y docentes creen que dichos eventos son originados principalmente por la violencia que se vive en el hogar y que se refleja dentro de la institución escolar.

**Abstract**

The present work is the result of an investigation with students, teachers and administrative staff from a technical secondary school in Aguascalientes, Mexico, to know about the experiences they have had with violence in their school. Information obtained was about how the violent events are generated and solved inside the school, the elements that are used by the students to attack their peers, the adult perspective on these facts and the ways of solving it and the social participation as a possible element of violence prevention.

The analytic sight that crosses this study is qualitative in methodology and analysis. The categories obtained were three: interpersonal violence, institutional violence and structural violence. Some results shows, in this particular case, that the events of violence in schools are for several reasons, including: love affairs, dissatisfaction with some institutional rules like scholar uniform in accordance with the reported by the students, while authorities believe that these events are caused by the violence expressed in home and reflected in the school.



## Introducción

La violencia en la escuela es un fenómeno al que se le presta mucha atención en los últimos años. No porque antes no existiera, sino porque pareciera que su gravedad y recurrencia va en aumento y eso atenta directamente contra lo que se supone debería de ser la escuela: un espacio de convivencia, aprendizaje y civilidad. Cuando existe este tipo de fenómenos no se cumple a plenitud el derecho a la educación y todo lo que éste conlleva: la posibilidad de desarrollar capacidades y adquirir conocimiento para la mejor inserción del individuo en la sociedad. Aparte de ello, la violencia en la escuela afecta la salud individual, el desarrollo de la personalidad, la calidad de vida y el aprendizaje del comportamiento prosocial (Ohsako, 1997).

Para lograr que la escuela cumpla las funciones que tiene socialmente asignadas, es necesario entender la complejidad de la violencia que en ella se hace presente y sus múltiples consecuencias. Esta forma de conocer la violencia en la escuela puede ser develada a la luz de la experiencia de los actores inmersos en ella<sup>1</sup>. Aquellas personas que están interesadas en reducir la violencia en la escuela deben de conceder importancia a los factores del contexto en donde se desenvuelven los actores y tienen lugar los eventos violentos, intentando comprender las interacciones sociales (desde los puntos de vista de aquellas personas que están dentro del fenómeno) antes de centrarse en pretender erradicarla conducta indeseable.

Esta investigación aborda de forma cualitativa el tema de la violencia en la escuela. A través de observación, entrevistas y grupos focales, realizados entre septiembre y diciembre de 2012 se indaga sobre el sentido, el significado, las causas y razones de este fenómeno entre los estudiantes, profesores y directivos de una secundaria técnica de Aguascalientes, México.

En cuanto al marco teórico, se profundiza de manera amplia en las diferentes definiciones de lo que es violencia, posteriormente se utilizan las categorías de Gregg Barak (2003) para

---

<sup>1</sup> Es necesario reconocer que la complejidad de este fenómeno requiere de distintos tipos de acercamiento a su estudio y el presente trabajo es sólo una forma de abordarlo, pero no la única.

interpretar el fenómeno observado empíricamente. También se buscaron los posibles factores que provocan dicho fenómeno y se hace una revisión amplia en cuanto a la creación, análisis y fallas del concepto *bullying*, para utilizarlo posteriormente en el análisis de resultados.

Los principales hallazgos en este estudio son:

1. Categorizando todos los actos encontrados en tres desde la perspectiva de Barak (2003): violencia interpersonal, violencia institucional y violencia estructural, encontramos que los dos primeros tipos son observables pero el tercero no, probablemente por la naturaleza del estudio y su muestra reducida.
2. Que los actos violentos pueden pertenecer a uno o dos tipos de violencia, puesto que son actos que pueden encajar en varias categorías al mismo tiempo, complicando así su observación empírica.
3. La violencia que se desarrolla en la escuela es favorecida y agudizada inclusive, por factores como reglamentos, contextos familiares, falta de participación social, etc. y no sólo son los estudiantes los que la generan. Por lo general se piensa que los responsables de la violencia en la escuela son los alumnos, esto debido a que no se toman en cuenta otros factores como los institucionales. Este punto es desarrollado en el apartado titulado: Distinción conceptual entre violencia, *bullying*, violencia escolar y violencia en la escuela.
4. Existe una tensión entre la familia y la escuela en relación a la forma de educar en valores debido a que muchas familias inculcan ciertos valores que en ocasiones se pueden contraponer con el accionar cotidiano de la institución escolar. Se encontró, por ejemplo, casos en que los padres eran citados por permitir a sus hijos (los alumnos) hacerse perforaciones en el cuerpo o arreglos en el cabello. Entonces se presentan tensiones entre la individualidad del chico permitida por la familia, y la uniformidad que pide la institución. Es difícil separar las acciones y saber si es una cuestión de indisciplina o de violencia institucional contra el alumno.

5. Las diferencias en capital social, cultural y económico entre los alumnos, son uno de los principales detonantes de agresión, sobre todo la carencia de cualquiera de los tres tipos de capital, es utilizada por los agresores para humillar a las víctimas.

En cuanto a limitaciones y alcances de esta investigación, es necesario decir que sus resultados no pueden ser generalizados por la misma naturaleza de la metodología cualitativa; pese a ello, se encontraron elementos concordantes con otros estudios cualitativos, hallazgo importante pues lo que deriva de esta concordancia es la identificación de ciertas regularidades en el fenómeno.

El presente documento consta de cinco capítulos: en el primero se presenta la delimitación del objeto de estudio, en donde podemos encontrar datos acerca de la violencia en la escuela en México y otros países, así como la justificación de este trabajo en particular. En el segundo se realiza una revisión teórica de los conceptos de violencia y sus diferentes tipos para posteriormente, categorizarlos. También se realiza un análisis detallado del término *bullying*, popularmente utilizado para referir la violencia entre alumnos en la escuela, encasillando todos los tipos de violencia bajo una denominación homogénea.

En el tercer capítulo podemos encontrar información respecto al contexto de escuela secundaria en México y particularmente en Aguascalientes. Así mismo, existe información que trata de dos actores fundamentales: alumnos y profesorado y su forma de relacionarse dentro de la escuela. El cuarto capítulo trata sobre el diseño metodológico que fue utilizado para el desarrollo de la investigación y por último, en el quinto capítulo se encuentra el análisis y discusión de los resultados.

## **1 Delimitación del objeto de estudio**

En este apartado se da cuenta de la existencia y magnitud del fenómeno de violencia escolar en México, con base en los hallazgos de estudios institucionales y académicos. Se informa de la justificación, preguntas de investigación y objetivos, tanto generales como particulares.

### **1.1 Antecedentes**

Para darse una idea de cómo o cuáles son los tipos de violencia en la escuela se presenta un análisis de varios estudios poniendo principal atención en América Latina, para luego ilustrar los datos sobre el fenómeno en México. El objetivo de este apartado es mostrar los tipos de violencia que han sido identificados, la frecuencia con que se ha recurrido a ellos y observar comparativamente con otros países la situación que existe en México según los datos de las investigaciones.

#### **1.1.1 Condición de la violencia en la escuela en América Latina y México**

El Informe Mundial sobre la Violencia Contra los Niños y Niñas (Pinheiro, 2006) es un excelente referente para conocer hechos del fenómeno a nivel mundial. Menciona cinco entornos en los cuales tiene lugar la violencia contra los niños, estos entornos son: la familia, la escuela, las instituciones de detención y protección, los lugares donde los niños y niñas trabajan y su comunidad. Por la naturaleza de esta investigación nos referiremos al entorno escolar.

Si bien la escuela aporta elementos para romper con patrones y círculos de la violencia, a menudo estos están arraigados en la cultura escolar a veces como políticas, apoyos o teorías reflejando así planes de estudio ocultos que promueven la desigualdad y los estereotipos de género (Pinheiro, 2006). Otras formas son aquellas en las que los niños hacen práctica constante por ejemplo: los niños bromean acerca de su falta de masculinidad, hostigan a las niñas con gestos de naturaleza sexual y a menudo se le resta importancia a estas conductas diciendo que se trata de “niños actuando como niños,” mientras se culpa a las niñas por “buscarlo.” Los mensajes implícitos en estas conductas transmiten el valor de que los hombres deben ser rudos, asertivos, sexualmente activos y preparados para la vida en un

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

mundo agresivo y competitivo; pero que las mujeres deben ser pasivas, objeto de protección y no asertivas, en particular en lo sexual (Pinheiro, 2006).

Dicho estudio hace un análisis de la encuesta *HSBC (Health Behaviour in School-aged Children Bullying Analyses Working Group)* la revisión de los datos poniendo énfasis en América Latina, muestra que Canadá aparece como el país con más niños de entre 11 y 15 años que han sido acosados<sup>2</sup>, seguido de Estados Unidos y en tercer lugar, la zona metropolitana de Chile. (Pinheiro, 2006). En cuanto a peleas dentro de la escuela con jóvenes de la misma edad, Venezuela es el país que registra mayor frecuencia, seguido de Canadá, Estados Unidos y nuevamente, Chile. Cabe destacar que según los datos de este informe, México no figura como un país entre los más violentos en la escuela a nivel mundial. En el estudio se menciona que las formas de violencia a las que tanto niños y niñas recurren son: la intimidación, la violencia sexual y violencia basada en el género, peleas en el patio de la escuela, la violencia pandillera, la agresión con armas en los países con mayor acceso a ellas y por último, el cyberacoso.

En otra investigación, Gustavo Muñoz (2008) hace una comparación entre los países latinoamericanos y México tomando como base los resultados del informe *Disciplina, violencia y consumo de sustancias nocivas a la salud en escuelas primarias y secundarias de México* publicado por el INEE<sup>3</sup>. Si se comparan los datos de Nicaragua con los de México, nuestro país es menos violento en la escuela. Si bien en robos los datos son muy parecidos (48.3% en Nicaragua y 43.6% en México), no es así en cuanto a enfrentamientos con golpes entre pares (37.5% en Nicaragua, 17 y 14.1% en las primarias y secundarias mexicanas, respectivamente) y amenazas (25.5% en el país centroamericano y 13.1% en alumnos de secundaria del nuestro). En Brasil sólo el 4.8% de los alumnos manifestaron que en el último año habían sido golpeados en su escuela, mientras que en México se registran cifras del 17% y 14% de los estudiantes mexicanos de primaria y secundaria que indicaron haber sido lastimados físicamente en el ciclo escolar anterior. Sin embargo, no

---

<sup>2</sup> Más adelante se analizará el término “acoso escolar” o *bullying*, al que este tipo de estudios se refiere.

<sup>3</sup> Este estudio se analiza con más detenimiento en el apartado “Condición en México”. Sin embargo se menciona en este punto debido a que es un estudio comparativo con Latinoamérica.



especifica bien qué relaciones encontró o contra qué cifras de los otros países fue comparado.

Román y Murillo (2011) hacen un estudio de 16 países para indagar sobre la relación negativa que hay entre aprendizaje y violencia entre estudiantes. Crean dos bloques de variables de violencia para estudiar dicha relación: el primer bloque derivado de las experiencias directas y el segundo referido al conocimiento de situaciones de maltrato, para definir la diferencia entre víctima de violencia y violencia dentro del aula. Aunado a ello, se analizaron distintas variables como nivel socioeconómico, nivel cultural, género y lengua, entre otras. Los resultados indican que sí existe una relación negativa entre aprendizaje y violencia, pero se obtienen datos interesantes como: no hay una relación entre ser víctima de robo o ser amenazado y el nivel socioeconómico, tampoco entre haber sido amenazado o insultado y el nivel cultural de los padres. También encuentran que el género es una variable que hace mayor o menor el acoso escolar siendo el masculino el más afectado; así mismo, el estudio muestra que el desempeño escolar se ve menos afectado cuando la violencia es masiva o en contextos de *bullying* generalizado e incluso el menor desempeño puede desaparecer.

Considero importante recalcar que este estudio toma en cuenta a alumnos de 6° grado de países como Argentina, Brasil, México, Colombia, Chile, Cuba, Ecuador, Costa Rica, Panamá, Perú, Uruguay entre otros. Conociendo esto es necesario informar que, nuestro país se ubica muy cerca de la media, lo que indica que realmente no es un problema tan frecuente y general como se pudiera pensar:

**Tabla 1. Porcentaje de alumnos de 6° grado que declaran haber sido víctimas de algún tipo de violencia en la escuela.**

<b>Tipo de violencia</b>	<b>Media Latinoamérica</b>	<b>México</b>	<b>Máximo</b>	<b>Mínimo</b>
<b>Robo</b>	39.39	40.24	54.94 (Colombia)	10.55 (Cuba)
<b>Insulto o amenazas</b>	26.63	25.35	37.18 (Argentina)	6.86 (Cuba)

<b>Maltrato Físico</b>	16.48	16.72	23.45 (Argentina)	4.38 (Cuba)
------------------------	-------	-------	----------------------	----------------

Fuente: Elaboración propia en base al estudio de de Román y Murillo (2011).

En la siguiente tabla se disponen datos derivados de estudios realizados en México. Con ello se hace evidente la existencia del acoso escolar y de la violencia en la escuela:

**Tabla 2. Estudios que han indagado la violencia en la escuela.**

<b>Estudio</b>	<b>Hallazgos</b>	<b>Elementos Frágiles</b>	<b>Forma de analizar la violencia</b>
<b>Estudios de corte cuantitativo</b>			
<p><i>Disciplina, violencia y consumo de sustancias nocivas a la salud en escuelas primarias y secundarias de México</i>(Aguilera et al., 2007).</p> <p>Presentado por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 10% de los alumnos en secundaria han sido víctimas de amenazas por otros estudiantes.</li> <li>- Los alumnos con discapacidad física o dificultad para el aprendizaje son más agredidos que aquellos que no tienen dichas particularidades</li> <li>-Son más agredidos quienes tienen menor vigilancia de los padres y los alumnos que obtienen calificaciones bajas.</li> <li>- En secundaria 11% de los alumnos participaron en peleas; 7.3% dañaron objetos; 1.3% ha robado algún objeto de la institución educativa y 6.8 reconoció haber intimidando o amenazando a sus compañeros.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-No se da a conocer el cuestionario para poder analizarlo y conocer la forma en que se obtienen dichos resultados.</li> <li>-Al no tener el cuestionario a la mano, es imposible conocer las dimensiones y subdimensiones que fueron consideradas en el estudio.</li> </ul>	<p>El inicio del estudio establece que la violencia se analizó en función de la disciplina escolar, aunque posteriormente se hace una revisión de varias formas como el <i>bullying</i>, victimización, asaltos, etc. mientras son tomadas en cuenta variables relacionadas con el alumno, su familia y la escuela y las percepciones que tienen los docentes sobre el clima en sus escuelas.</p> <p>Se crea un índice de participación de los alumnos en actos de violencia, el cual aglutina actos como golpes entre alumnos, daño a instalaciones, intimidación y robo a estudiantes o a la escuela.</p> <p>Toma en consideración la perspectiva docente con una escala con la que los profesores</p>

			<p>valoraron la frecuencia de estos actos incluyó las categorías: nunca, una o dos veces al año, una vez al bimestre, una vez al mes, una vez a la semana y, diario.</p> <p>Indica que hay que ser cuidadosos por el significado cultural que otorgan los diferentes grupos sociales a los mismos actos; pues en algunos contextos ciertas acciones pueden ser juzgadas como intimidatorias y que atentan contra los derechos personales, mientras que en otros no son vistas así.</p>
<p><i>La Encuesta Nacional de Salud y Nutrición de 2006</i> es tomada como referencia por Loredo-Abdalá, Perea-Martínez, y López-Navarrete (2008)</p>	<p>-Cerca del 25% de las víctimas, manifiesta haber sufrido violencia en las escuelas en formas como insulto, apodo, rechazo, calumnia y por último golpes.</p> <p>-Reúnen en grandes categorías las posibles causas relacionadas con la violencia en las escuelas: la familia, el grupo de pares y factores individuales entre otros.</p>	<p>-No es una encuesta que se ocupe del estudio del fenómeno de violencia dentro de instituciones educativas en particular, por lo que no pone énfasis en este fenómeno.</p>	<p>-En el estudio no se especifica la forma o tipo de agresión, sólo se indica que hubo violencia, generalizando todos los comportamientos en uno solo.</p>
<p><i>Exclusión, intolerancia y violencia en escuelas públicas de educación media superior</i></p> <p>Realizado en 2008, con una muestra de 13,194 alumnos de</p>	<p>-La encuesta ofrece resultados sobre actitudes contra la diversidad, violencia y el estado de ánimo.</p> <p>- 54% de estudiantes no les gustaría tener</p>	<p>-En el estudio se especifica poco la forma o tipo de agresión, sólo se indica que hubo violencia verbal o física, generalizando los comportamientos.</p>	<p>La violencia se puede agrupar en tres categorías: abuso sexual, agresión verbal y agresión física, siendo los hombres quienes recurren más a las acciones físicas y las mujeres las</p>

<p>entre 15 y 19 años de edad.</p> <p>(citado en Prieto, 2011)</p>	<p>compañeros enfermos de SIDA</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- 52.8% no acepta a sus pares homosexuales</li> <li>- 51.1% es intolerante a compañeros con discapacidad</li> <li>- 48% no le sería agradable tener compañeros indígenas mientras</li> <li>-38.3% no conviviría con compañeros que tienen ideas políticas distintas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Al poner atención en escuelas de nivel medio superior, las escuelas primarias y secundarias no tienen representación en los resultados.</li> <li>- Al ser una encuesta que abarque 3 grandes temas se pierde la profundidad en cada uno de ellos.</li> </ul>	<p>principales víctimas del abuso sexual.</p> <p>Se vuelve a comprobar que el entorno social tiene una influencia importante como principal causa, y como causa secundaria las características emocionales de los jóvenes.</p>
<p><i>Estudio exploratorio sobre el maltrato e intimidación entre compañeros y compañeras en educación básica.</i></p> <p>Realizado por la Secretaría de Educación del Distrito Federal (SEDF) y la Universidad Intercontinental (UIC)</p> <p>(SEDF-UIC, s.f.; González, 2009)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 92% de los encuestados han recibido o provocado algún tipo de violencia en la escuela.</li> <li>- 39% recibió violencia verbal, el 32% física, el 13% psicológica, el 10% sexual y el 5% <i>cyber</i>violencia.</li> <li>- Los sentimientos que el agresor siente al maltratar siendo los resultados que 33% de los alumnos se sienten fuertes mientras 25% tienen culpabilidad. Por otro lado, 23% de las víctimas creen que el agresor goza de maltratar y 21% creen que se merecen ese comportamiento</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Los datos en general no están desagregados por lo que abarca el universo estudiado tanto de primaria y secundaria. Ello nos impide saber con más especificidad los datos a nivel de secundaria, que es el nivel del que se ocupa este estudio en particular.</li> </ul>	<p>Hace una división de las acciones violentas más específica. Como dice la teoría, la violencia verbal es la forma más recurrida.</p> <p>Nuevamente aparecen elementos psicológicos como parte explicativa poniendo una vez más la atención en factores individuales.</p>

<p><i>Informe Nacional sobre Violencia de Género en la Educación Básica en México.</i></p> <p>Publicado en 2009 por la Secretaría de Educación Pública.</p> <p>(SEP-UNICEF, 2009)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Se toman en cuenta a los docentes y directores de las instituciones escolares en donde se aplicó el cuestionario. Las secundarias técnicas aparecen en primer lugar de recurrencia a acciones de violencia sobre las generales, telesecundarias o indígenas.</li> <li>- 43.2% del personal docente ha detectado casos de <i>bullying</i> dentro de sus escuelas</li> <li>- 20% de los profesores de primaria y secundaria señala que existen grupos que intimidan.</li> <li>- La violencia se presenta más en ciudades que en zonas rurales<sup>4</sup>.</li> <li>-Las burlas por gustos distintos, formas de vestir, forma de hablar o defectos físicos son las más utilizadas y se refieren como violencia de tipo psicológico.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- El estudio es hecho en 400 escuelas, de las cuales sólo 100 son escuelas secundarias.</li> <li>- Los resultados no se dividen en los diferentes niveles de educación (primaria y secundaria), lo que impide una dilucidación clara de cada nivel escolar.</li> </ul>	<p>Se recalca que los malos tratos, bromas pesadas o peleas no se pueden calificar de <i>bullying</i> cuando son casos aislados.</p> <p>Con esta aclaración, las cifras presentadas pueden ser tomadas con confianza pues la diferencia entre violencia como casos aislados y acoso con la característica de ser repetitiva en el tiempo es clara.</p>
---	---	---	--

Estudios de corte cualitativo			
Estudio	Hallazgos	Elementos frágiles o fuertes	Forma de analizar la violencia
<i>Violencia Escolar y vida cotidiana en la escuela secundaria</i> (Prieto 2005)	- Investigación etnográfica en una escuela secundaria ubicada en una de	- Al centrarse en grupos considerados como bandas dentro de la escuela, no es	Puede ser delicado centrar la atención en las bandas pues no toda la violencia que ocurre dentro de las

<sup>4</sup> En México, se establece por el INEGI (Instituto Nacional de Estadística y Geografía) que las zonas rurales son aquellos asentamientos humanos con menos de 2,500 habitantes.

	<p>las colonias conflictivas de la ciudad de México, dicho estudio pretende observar las dinámicas que generan la violencia escolar.</p> <p>- Describe problemáticas de apodos entre alumnos y hacia profesores (violencia de género y discriminación).</p> <p>-Entrevista a dos sujetos como informantes clave pues ambos pertenecen a grupos considerados como “bandas” dentro del a escuela.</p>	<p>raro encontrarse con ritos de entrada, que es parte de lo que reporta la autora, sin embargo, los eventos descritos (como daño causado a la escuela) giran en torno a las actividades de dichas bandas.</p> <p>- Para los alumnos que desean pertenecer a las bandas no importan para los alumnos con tal de formar parte de una banda que tiene un privilegio y estatus dentro de la escuela.</p> <p>- Siendo así, no toma en cuenta los eventos de violencia que están ajenos a las actividades de dichos grupos.</p> <p>-No genera categorías emergentes algo que es necesario en indagaciones etnográficas.</p>	<p>escuelas es realizada por grupos o bandas.</p> <p>Es claro que en estos casos la mayoría de ocasiones recurre al delito en contra de otros sectores de la sociedad, en este caso, en contra de sus pares o de la institución.</p>
<p><i>Experiencias estudiantiles con la violencia en la escuela.</i></p> <p>(Velázquez,2005)</p>	<p>- Los sujetos del estudio son autoelegidos para contar sus experiencias como agresor en alguna etapa de su vida escolar.</p> <p>- Reporta hechos como humillación a otros estudiantes por su condición económica, golpear</p>	<p>- Es interesante cómo a base de entrevistas e historias de vida recupera las acciones violentas ejercidas a otros estudiantes y la forma de vivirlo por parte de los entrevistados</p> <p>- Una aportación</p>	<p>La concepción de la violencia es la más conocida: tener en cuenta los golpes, las humillaciones o los insultos.</p> <p>Toma en cuenta algo que pocos estudios analizan: la temporalidad y los momentos exactos en donde se recurre a las</p>

	<p>por tener mayor popularidad entre compañeros, conductas de incivilidad por no encontrar sentido a la escuela entre otros.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Recupera las experiencias individuales de quienes son agresores constantes en todos los niveles de educación, desde primaria hasta preparatoria.</li> </ul>	<p>importante es que, puntualiza que los agresores no tienen una característica unívoca y distintiva que los identifique con facilidad (como lo es el estereotipo del <i>bully</i>) debido a que también pertenecen al cuerpo estudiantil de la escuela.</p>	<p>agresiones. Con la narrativa de los sujetos de investigación se puede reforzar la información con la que ya se cuenta anteriormente: el uso de la violencia como medio para lograr popularidad, estatus o también como una reacción defensiva.</p>
<p><i>Violencia escolar: la mirada de los docentes.</i> (Saavedra, Villalta y Muñoz, 2007)</p>	<p>En esta investigación encuentra lo que para los profesores es la violencia, un hecho:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Instrumental, es decir, que su uso permite resolver conflictos.</li> <li>- Cultural y extendido hacia toda la sociedad como un mal general.</li> <li>- Otorga identidad a quienes hacen uso recurrente de ella.</li> </ul> <p>Entre las razones en que los alumnos usaron la violencia, los docentes reportaron las siguientes:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Invasión del</li> </ul>	<p>Como la finalidad del estudio es ver el fenómeno desde la perspectiva docente excluye directamente las perspectivas de los alumnos.</p> <p>Las aportaciones al campo de estudio son mínimas, los elementos nuevos en esta investigación son pocos, sin embargo, refuerza de forma clara los elementos encontrados en otras investigaciones.</p>	

	<p>espacio personal ya sea con gestos o con el tacto.</p> <p>-Estado emocional negativo ya sea por frustración o por competencia contra otros ya sea en aspectos escolares o de popularidad.</p> <p>- Estatus como posición subjetiva percibida por los otros estudiantes.</p> <p>Para finalizar, se reporta que la forma de expresar la violencia está dada fundamentalmente a través de los golpes, agresión psicológica, amenazas, descalificaciones, burlas y la destrucción de bienes materiales.</p>		
--	--	--	--

Furlán (2008) hace una diferencia importante al decir que los comportamientos que daban lugar a infracciones a los reglamentos de indisciplina o los que involucran ciertas prácticas ilegales como el consumo o distribución de drogas y las acciones que involucran el ejercicio de la violencia física se han ido reuniendo en un rubro genérico conocido como violencia escolar, algo que puede ser peligroso pues las otras concepciones sobre indisciplina o el delito se engloban en un solo conglomerado evitando así una diferenciación y entendimiento claro de los mismos, dificultando el trabajo pedagógico para el control y la reducción de dichos problemas. Así mismo hay que entender que el tema de la indisciplina (entendida como los hechos que perturban el orden escolar) debe ser derogado a la escuela, mientras que en el delito se necesita apoyo de otras instancias judiciales.



TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

Lamentablemente en ninguna de las investigaciones antes referidas los elementos analizados son semejantes en cuanto a dimensiones analizadas, es decir, ninguno indaga el estudio de la violencia en la escuela con características, enfoque de investigación o metodología similares, por lo tanto, no son semejantes entre sí para obtener mayores datos a nivel nacional y con más consistencia a lo largo del tiempo. Siguiendo con esta idea, los estudios realizados en México pueden describir los comportamientos violentos pero no precisar una definición operativa comparable a través de los distintos contextos socioculturales de Latinoamérica, de ciertas configuraciones locales y del tiempo. Lograr esto está lleno de dificultades asociadas a las características únicas de cada país, región, población, motivaciones, etc. asociado a los objetivos planteados por cada investigación, la teoría que los sustenta y la metodología que desarrollan.

A pesar de ello, dichos estudios con sus diferencias en metodología y categorías de análisis han aportado cada uno algo al estudio de la violencia y se pueden obtener algunos resultados del fenómeno que todas comparten y que en este estudio fueron encontradas también, por ejemplo: las víctimas son discriminadas y violentadas por presentar características únicas como la discapacidad, ciertas enfermedades y la pertenencia a grupos sociales minoritarios así como por tener condición económica con carencias. En cuanto a los agresores, se vuelve a encontrar el reconocimiento social que genera el uso de la violencia es una constante, la misma que les ayuda a formar redes sociales que protegen a los victimarios de las posibles sanciones a las que son merecedores.

Todas estas características parecen ser las constantes en los estudios referidos con anterioridad sin importar de hecho los métodos o técnicas utilizados, lo que nos puede dar una idea más concreta acerca de las regularidades del fenómeno de la violencia en la escuela en el contexto mexicano.

## **1.2 Justificación**

Las evidencias proporcionadas por las investigaciones como las señaladas arriba, muestran que la violencia en la escuela es un hecho que tiene distintas consecuencias entre las que destacan las siguientes (Román y Murillo, 2011; Saavedra, Villalta y Muñoz, 2007):

- TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS
- 1) Impide la buena concentración de los alumnos y esto afecta directamente en el desempeño escolar y la motivación por asistir a la escuela. De hecho el logro escolar aparece negativamente vinculado con distintas formas de maltrato y violencia.
  - 2) La violencia dirigida a los alumnos genera consecuencias físicas traducidas en lesiones reversibles o irreversibles, dependiendo de la gravedad de la agresión.
  - 3) Tiene consecuencias emocionales como estrés, inseguridad, negativismo, baja autoestima, tristeza, etc.
  - 4) Por último, existen consecuencias de tipo social, como la dificultad de relacionarse con otras personas como los pares, adultos, profesores, etc. Lo que puede derivar en problemáticas de conductas antisociales.

Podemos decir que las investigaciones reportadas se enfocan a los docentes, otras a los alumnos, pero pocas a ambos. Dichas investigaciones nos ofrecen poca información acerca de escenarios o motivos, condiciones sociales, algún cruce de información, características institucionales de la escuela, etc., ya sea para confirmar o para ampliar las categorías de estudio. Ante este escenario, considero necesario analizar las características institucionales de la escuela y características personales de los actores para así tener un mapeo más completo acerca de la multicausalidad y la complejidad del fenómeno, así como las distintas visiones de la comunidad escolar (Hamarus y Kaikkonen, 2008). Pocas se han enfocado a comprender la subjetividad del hecho (razones, motivaciones y significados<sup>5</sup>) para los actores que están inmersos en un fenómeno tan complejo. Esto es necesario debido a que está íntimamente ligado a la trama simbólica que configura el mundo de la vida

---

<sup>5</sup>El significado no existe independientemente del contexto social, sino que la creación de significado está en el proceso interpretativo que una persona desarrolla a través de la interacción social (Aubert et al, 2010).

interpretando la violencia en la escuela como un fenómeno social y subjetivo<sup>6</sup> (Blaya *et al*, 2009). Cabe recordar que todos los actores tienen una experiencia y una subjetividad propia que les permiten hacer y rehacer su mundo dentro de la institución escolar.

Entonces, si se está en contacto con sujetos involucrados en el fenómeno de violencia en la escuela, es necesario entender desde sus perspectivas, el por qué del uso de la violencia por algunos alumnos, y también es necesario conocer las perspectivas de los profesores y administrativos, quienes son los encargados de evitar o controlar los conatos de violencia en la institución. Furlán y Saucedo (2012) sostienen que

...algunos problemas se alimentan por la forma de participación que tienen los actores, que se afianza en el contexto escolar pero que también la penetra con propuestas colectivas, que cuestionan los esfuerzos de la escuela por establecer su propio orden a partir de un reglamento escolar o de la comprensión institucional sobre la formación de los alumnos... cada persona despliega su participación trayendo a colación recursos materiales y simbólicos, perspectivas culturales, posiciones de poder e interpretaciones con los cuales busca negociar en los intercambios sociales, pero cuando no se logra un cierto equilibrio surgen los conflictos.

También creo necesario ampliar la complejidad de este fenómeno debido a que el contexto escolar, las formas de participación interna, los reglamentos institucionales, etc., juegan parte en la violencia expresada dentro de la escuela. El inicio y desenlace que cada suceso tiene es también el resultado de los procesos de construcción intersubjetiva por parte de los actores dentro de las comunidades escolares; las acciones van siendo generadas por las propias maneras en que lo conciben y entonces un solo acto puede ser entendido de varias formas por las personas. Por todos estos motivos, es necesario seguir estudiando los casos de violencia escolar, para entenderlos mejor y para ofrecer elementos para su comprensión y fundamentos a iniciativas tendentes a prevenir, disminuir o erradicar la violencia.

En razón de lo anterior, en esta investigación se utilizó una metodología cualitativa porque es más capaz de dar cuenta acerca de los niveles de percepción de los sujetos, por lo que

---

<sup>6</sup>La subjetividad es una acción propia del sujeto con el mundo. Sus relaciones no sólo son de pensamiento, también está la percepción, temporalidad, corporalidad e intersubjetividad. Es una acción plural, multiforme, multirreferencial en donde el sujeto es un intérprete de la realidad que atribuye los significados en el mundo que ocupa. Esta interpretación del mundo jamás se realiza de forma solitaria pues están los otros sujetos en relación con ella (Blaya *et al*, 2009), es decir, es una interpretación dialéctica.

enriquecería e ilustraría las visiones de los actores sociales. Se tiene que avanzar en la comprensión de las lógicas de los comportamientos agresivos tanto para rescatar las perspectivas de los actores, como para diseñar métodos de prevención más efectivos evitando sólo hacer una condena moral a estas acciones, y así también propiciar la promoción de ambientes de convivencia armoniosa, respeto y tolerancia.

### **1.3 Preguntas de investigación**

¿Qué elementos representan las concepciones de los actores en torno a la violencia? ¿Son los reglamentos, normas o la gestión de la violencia escolar la que los determina?

¿Qué razones y motivos tienen los alumnos, para recurrir a la violencia en la escuela?

¿Los docentes y directivos ejercen violencia sobre los alumnos? ¿Por qué? ¿De qué forma?

¿Las características de los alumnos como la personalidad y contextos particulares como la familia incentivan o limitan los eventos de violencia en la escuela? ¿Cómo lo hacen?

¿Los reglamentos, normatividad, prácticas docentes, etc., limitan o incentivan la presencia de violencia en la escuela?

¿Existen métodos de participación social en la escuela a través de los cuales se prevenga, canalice, reduzca o resuelva la violencia o cierto tipo de violencia en la escuela?

### **1.4 Objetivos**

#### **General**

Comprender y explicar las causas y razones del uso de la violencia en la escuela según alumnos, docentes y personal administrativo de una secundaria técnica de Aguascalientes, México.

#### **Objetivos Particulares:**

- Indagar la percepción de los alumnos, profesores y autoridades respecto a la violencia que se hace presente dentro de su centro educativo.
- Conocer si los alumnos consideran que existe algún tipo de violencia ejercida sobre ellos por parte de la institución.
- Conocer los elementos que tiene la escuela para limitar la violencia dentro de su institución.

## **2. Distinción conceptual entre violencia, *bullying*, violencia escolar y violencia en la escuela**

La violencia es un concepto amplio, abordado por múltiples disciplinas. Generalmente es considerada como un problema social que tiene su origen en los contextos sociales problemáticos, aparece ligada a un orden estructural (condiciones sociales y contextuales de los individuos) lo que le ayuda a camuflarse ya que se le atribuye al sistema institucional y por ende, a situaciones inamovibles y se expresa en fenómenos sociales como pobreza, desempleo, estallidos sociales, drogadicción, etc. (Gómez y Zurita, 2013).

Sin embargo, para alcanzar una claridad teórica es necesario retomar desde distintas disciplinas, perspectivas y posturas la serie de conceptos vinculados entre sí para evitar definiciones simplistas. En este apartado se inicia con el concepto más amplio: violencia; posteriormente se delimita a los conceptos de violencia en la escuela y violencia escolar diferenciándolos entre sí y por último, se hace una revisión del concepto *bullying*.

La intención de este apartado es hacerse de los elementos suficientes que nos permitan, tanto construir el objeto de estudio como analizar la información que se reunió en el trabajo de campo.

### **2.1 Violencia**

Para algunos teóricos, la violencia es parte constitutiva de las relaciones sociales que el hombre estableció desde las primeras civilizaciones, aunque sus modalidades, formas y presencia se han ido modificando (Gómez y Zurita, 2013). Es también un artificio cultural pues existe un juicio de valor que juzga y diferencia entre lo que es aceptable e inaceptable según las normas socialmente impuestas, es por eso que la violencia sólo puede ser ejercida por el ser humano (Serrano, 2006). En la actualidad se ha establecido un esfuerzo civilizatorio para evitar que los conflictos se solucionen a partir de la violencia, y el hecho de que sea inherente a la naturaleza humana no es una excusa para minimizarla, aceptarla, ignorarla o tolerarla.

### **2.1.1 Definiciones de la violencia**

Normalmente es considerada como un problema social, aunque Serrano (2006) puntualiza que es un problema de socialización. La socialización se entiende como el aprendizaje del sistema de valores comunes, orientaciones cognitivas compartidas y metas aceptadas, así como los medios para llegar a ellas en un proceso que no sólo se da en la infancia sino a lo largo de la vida. Una falla en la socialización implica que uno o varios actores no aprenden ni aprehenden las normas de comportamiento y por ende, causa un problema social. Si los actores no aprenden e internalizan estas cosas, la sociedad es imposible (Ritzer, 1993, Masjuan, 2003).

Algunos científicos sociales definen la violencia como resultado de un cálculo de acción instrumental; no es una conducta producto de las crisis, es una opción racional, estratégica, de un actor individual. Puede ser de dos tipos: física (que deja huellas visibles en el cuerpo humano) y simbólica (no deja huellas visibles pero sí violentan al otro) (Wieviorka, 2006). Wieviorka desglosa este tipo de acciones dependiendo de la capacidad y condición individual del sujeto, por ejemplo, para quienes existe un sentimiento de malestar por la injusticia o el no reconocimiento por parte de los demás (Barbosa y Yéñez, 2009). La violencia no es más que la marca del sujeto contrariado, negado o imposible [sic], la marca de una persona que ha sufrido una agresión, sea física o simbólica (Wieviorka, 2006) por parte de un antisujeto [sic] al que no le interesa producir sufrimiento con tal de expresar su subjetividad sobre otro (Barbosa y Yéñez, 2009). Ante este tipo de exclusión y falta de sentido, la violencia se presenta como una última defensa del actuar humano.

Mientras, Pierre Bordieu establece que el ser humano es simbólico, interpreta, entiende e interactúa con el mundo por mediadores llamados símbolos. Con esta premisa, la violencia se convierte en una relación de dominio de un sujeto sobre otro basada en que el dominante cuente con atributos que justifiquen, a los ojos del dominado, su posición superior en el espacio social (Barbosa y Yéñez, 2009). Cuando la violencia se ve personificada en sujetos, en grupos, en sectores sociales particulares es posible generar un efecto de diferenciación con el resto de la sociedad viéndola como una transgresión a un sistema de orden social (Gómez y Zurita, 2013).

Por otro lado, el modelo clínico normativo<sup>7</sup> la explica como desviaciones, ruptura de la organización social, falta de integración o socialización errónea, por lo tanto, la violencia se toma como una violación al orden establecido, construido a partir de interrelaciones y consensos, por lo que se consideran estas desviaciones como algo no bueno (Carra, 2009). Siguiendo con esta línea, Sanmartín (2010) considera que la violencia es agresividad alterada por diversos tipos de factores, principalmente socioculturales, que la vuelven una conducta con intención de daño. Se divide en tres tipos diferentes de violencia: autodirigida (conducta suicida y autolesiones); interpersonal (violencia en la familia o pareja así como en la comunidad) y colectiva (que puede ser social, política o económica). Según su propia taxonomía, la violencia puede percibirse desde perspectivas distintas y en consecuencia, puede estructurarse también de formas distintas y con distintos nombres.

Estos son sólo algunos ejemplos de cómo es analizado el concepto de violencia por las ciencias sociales, específicamente la psicología y la sociología. Como mencionamos anteriormente, es un esquema muy heterogéneo y amplio puesto que cada campo de conocimiento tiene una forma distinta de observar el fenómeno, lo que complica la creación de una definición única.

Por su parte las instituciones y centros de investigación han hecho un esfuerzo para definir la violencia, y tienen conceptos que pueden llegar a ser semejantes. Por ejemplo, en el Informe mundial sobre la violencia y la salud (OMS, 2002) se define a la violencia como:

“[...] el uso deliberado de la fuerza física o el poder, ya sea en grado de amenaza o efectivo, contra uno mismo, otra persona o un grupo o comunidad, que cause o tenga muchas probabilidades de causar lesiones, muerte, daños psicológicos, trastornos del desarrollo o privaciones”.

Establece que, la noción en cuanto a lo que es aceptable o inaceptable en comportamientos está influida y definida por los valores y normas de una cultura. Al haber una cantidad enorme de culturas hay también una gran variedad de códigos morales, entonces, saber lo

---

<sup>7</sup> Este modelo está basado en las teorías psicoanalíticas. Vislumbra al sujeto como un individuo desajustado que reacciona así debido a experiencias de vida desfavorables que generan problemas en las personas (Zamanillo, 1999).

que es violencia es una de las cuestiones más difíciles de abordar.

Esta definición abarca tanto la violencia interpersonal, como el comportamiento suicida y los conflictos entre individuos o grupos sociales. También va más allá del acto físico porque incluye amenazas e intimidaciones. Así mismo, abarca las consecuencias del comportamiento violento como los daños psicológicos y privaciones (OMS, 2002).

Para explicar los actos violentos, se utiliza un desarrollo conceptual amplio conocido como el Modelo Ecológico de la Violencia (Calle, 2011). Es importante esta visión pues da una perspectiva holística sobre la interacción tanto de aspectos sociales como individuales para explicar el comportamiento violento. Esta perspectiva destaca a la violencia como un fenómeno con causas múltiples y con una interacción con factores de riesgo con los que el individuo está en contacto, esto significa que, se debe de considerar la interacción entre distintos niveles como características individuales, las relaciones cercanas al sujeto, sus vínculos comunitarios y su inserción en la sociedad. Para la comprensión de estos factores de riesgo se necesita de una acción interdisciplinaria conjunta (requiere del aporte de la biología, psicología, antropología, sociología, etc.) para poder integrar todos los aportes en uno solo (Calle, 2011).

A partir de estas definiciones, se puede llegar a la conclusión de que la violencia es un hecho totalmente humano, intencional y dirigido contra otra persona. Puede ser producido como respuesta a ciertas condiciones de riesgo o también puede ser por una decisión racional; en donde se necesita forzosamente un desequilibrio de poder y de un contexto sociocultural que será el encargado de catalogar la acción como un hecho violento.

### **2.1.2 Clasificación de la violencia según Gregg Barak**

En el apartado anterior, se hizo el esfuerzo de recopilar distintas concepciones de lo que es violencia tanto para estudiosos como para instituciones, sin embargo, para analizarla con mayor exactitud es necesario hacer una clasificación bien delimitada. Con la clasificación que utiliza Barak (2003) se pueden dimensionar de manera más precisa los actos de



violencia. Él indica que son tres tipos diferentes de violencia en los que se pueden catalogar los actos, éstos son:

#### **2.1.2.1 Violencia interpersonal**

Son actos que envuelven a dos o más personas, que usualmente son asociados con daño físico, emocional y lesiones. Se refiere a violaciones de la persona en sí misma y reconoce que los individuos pueden ser victimizados tanto como objetos como sujetos. Entonces, la violencia interpersonal debe ser entendida como cualquier acto que despersonaliza, deshumaniza o transforma al ser humano en una cosa reflejando un abuso de una persona o grupo de personas sobre otra u otras. Ejemplos de este tipo de violencia son homicidio, violación, victimización, acoso y /o agresiones físicas, lo que la convierte en la forma más visible de violencia debido a que generalmente se centra la atención en acciones individuales.

#### **2.1.2.2 Violencia institucional**

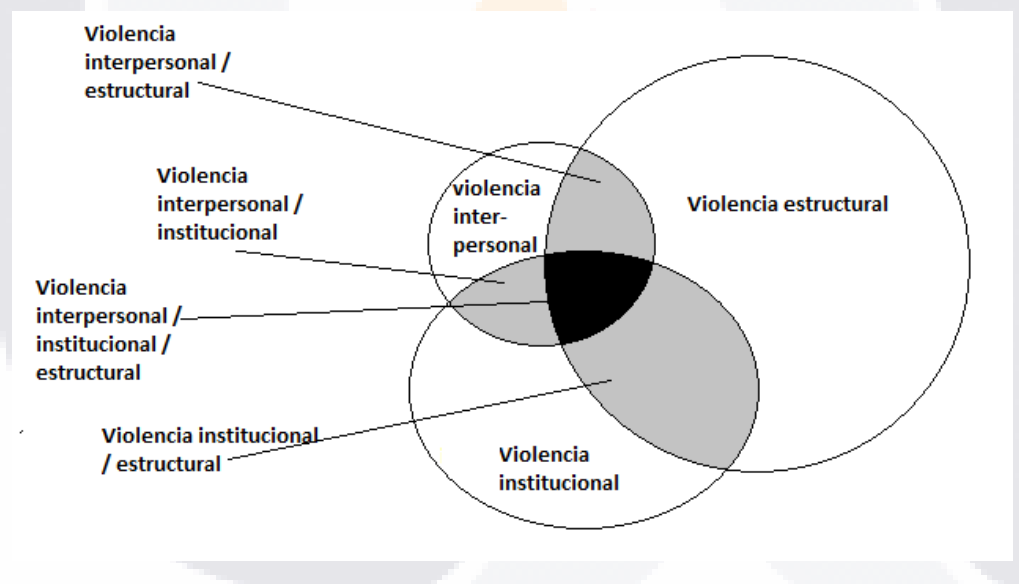
Son actos de abuso físico y emocional que son practicados por grupos, organizaciones o individuos pero en representación de un grupo legalmente constituido y reconocido. Esta modalidad es menos visible que la violencia interpersonal. Usualmente son actos y formas de violencia impersonales contra personas o grupos por medio de políticas y procedimientos que han sido institucionalizados mediante normas que refuerzan ciertos tipos de violencia subcultural en contra de minorías. Toman su significado debido a sus contextos ideológicos y sociales y sirven como conducto entre la violencia interpersonal y la estructural. Por lo general, el fenómeno en este tipo permanece oculto. Maltrato infantil, violencia familiar, violencia escolar y violencia de los cuerpos policiales son ejemplos concretos de este tipo de actos y típicamente son negados o ignorados puesto que se considera que son actos necesarios para seguir las reglas previamente establecidas y evitar un desorden social.

#### **2.1.2.3 Violencia estructural**

Expresa las condiciones generales de una sociedad, de un orden social, estructural, de arreglos institucionales y diferencias de poder que violan masivamente la personalidad de

grupos o personas durante todo el día y todos los días continuamente. Son acciones u omisiones que se desvían de las normas institucionales y tienen un impacto negativo hacia ciertos grupos sociales. Esta violencia puede ser considerada como la “violencia del *status quo*” que ataca mediante violencia interpersonal e institucional para defender o extender jerarquías o desigualdades existentes. Es la forma de violencia menos observable e ignora los impactos y consecuencias de actividades y políticas institucionalizadas. La violencia contra las colonias o leyes como el *apartheid* son ejemplos de ella.

Debemos indicar que, estos tres diferentes tipos de violencia se encuentran interrelacionados. No necesariamente se encuentran aislados, de hecho, Barak (2003) precisa que los actos violentos están interrelacionados entre sí, y a un tipo o incluso a los tres tipos de violencia al mismo tiempo. Esto es importante debido a que generalmente, existe un énfasis en observar y tratar la violencia interpersonal antes que las otras.



**Figura 1. Intersecciones de los tres tipos de violencia según Greg Barack (2003).**

A pesar de esta clasificación, Gregg Barak al igual que los otros estudiosos en el tema consideran que los actos de violencia tienen diferentes motivaciones que pueden ser culturales, familiares, biológicas, etc., que es el tema que trata el apartado siguiente.

### **2.1.3 Factores que provocan violencia**

Como sea, tanto para los científicos sociales como para las instituciones, la violencia no aparece repentinamente. Ésta es el resultado de una mezcla de factores de riesgo que pueden ser personales, familiares o socioculturales y pueden terminar en un conflicto, el cual sería un indicador del fenómeno (Serrano, 2010; Ohsako, 1997). Estos factores de riesgo son, entre otros:

a) La televisión y los medios masivos de comunicación. Se han hecho estudios en donde el aumento de conductas violentas tiene relación con los videojuegos, cine, TV, etc. (Anderson, 2004; Subrahmanyam, 2010; Uhlmann y Swanson, 2004). Estos bienes y servicios provocan cinco formas de comportamiento en quien lo juega: comportamientos agresivos, cognición agresiva, afeción agresiva, pensamientos agresivos y la disminución de comportamientos de ayuda al otro.

b) El contexto social con factores favorecedores de la violencia, por ejemplo, familias disfuncionales, marginación, pandillas. Es contundente la relación que existe entre las conductas violentas y el contexto marginal en el que habitan los individuos. La adquisición de instrumentos cognitivos y de acción depende en gran medida del medio social (Carretero, 2009). Entonces el contexto social puede tener un lugar de primera importancia en la génesis del fenómeno.

c) Las tensiones organizacionales entre actores sociales y una relación institucional de desequilibrio de poder permanente en donde el sujeto esté siempre sumiso, por lo que pueden generarse sentimientos de rebeldía, comportamientos antinormativos e incivilizados.

d) La reproducción del sistema violento a nivel societal, grupal e individual (Tello, 2005) ya que son elementos que se utilizan en el sistema social en que el sujeto se desenvuelve a pesar de que en el discurso prevalezcan valores como solidaridad, respeto, tolerancia. Ya no sólo es el contexto microsicial sino el sistema social a nivel macro organizacional.

e) Las cuestiones culturales cuando se permite que por medio de la violencia se resuelvan las diferencias, sentimientos de pertenencia a grupos que promueven dichos comportamientos o identidades que tienen dinámicas de afiliación y ritos de entrada agresivos.

f) Los prejuicios y estereotipos: En cierto sentido las víctimas llevan estigmas, y pueden servir como elemento para ser objeto de formas de violencia. Una persona con un estigma puede ser entendido como:

[...]el “extraño” que es propietario de un atributo que lo vuelve diferente, menos apetecible, indeseable, en una persona malvada, peligrosa o débil que causa un efecto de desprestigio, descrédito, dueño de una desventaja, una abominación o una falla lo que causa una discrepancia social que confirma la normalidad y superioridad del otro con quien interactúa (Goffman,2006).

Este punto es importante, porque los comportamientos violentos son alimentados por prejuicios<sup>8</sup> y esto tiene como consecuencia la generación de actitudes de confrontación, desarrollo de creencias que refieren a los otros como amenazas o incultos, sentimientos de rechazo y miedo, comportamiento segregatorio y discriminatorio entre otros (Rodríguez, 2010).

g) La drogadicción, cuando el consumo y las sustancias que estimulan o deprimen al sistema nervioso y que dan un trastorno en la función del juicio alteran al organismo y su acción psíquica (Aguilera *et al.*, 2007). Aun así, hay que diferenciar entre drogas legales e ilegales, así como la función que tienen, dependiendo de la acción social del sujeto: puede ser por ritos de entrada, sentido de pertenencia a un grupo, normatividad de afiliación, adicción incontrolable, etc.

Ante este tipo de factores considerados como riesgosos, es importante señalar que si se llega a pensar que de manera automática dichas conductas derivan directamente en violencia o potencialmente violenta:

---

<sup>8</sup> Se le considera, desde la psicología social como una preconcepción o actitud negativa hacia un grupo o hacia sus miembros individuales por su pertenencia a este (Allport citado en Rodríguez, 2010).

...automáticamente se encasilla como una conducta peligrosa, llevando a la vigilancia y a la defensa de la sociedad contra todas las amenazas [...] cierra el debate y lleva a tomar la postura del bien contra el mal, como si pareciera que hubiera una condena común (Guzmán, 2012).

Es decir, no se debería de llegar a un punto determinante al pensar que la violencia se reproduce o genera por el simple hecho de que existan factores que pueden beneficiar su génesis pues sólo son una posibilidad influyente y no es una reproducción *ipso facto* o totalmente definitiva.

Pese a la complejidad del término y a la dificultad conceptual que lo rodea, existe un punto de consenso básico: todo y cualquier acto de agresión (tanto física, moral o institucional) dirigido contra la integridad de uno o de varios individuos o grupos para obtener algo sin consentimiento libre (Hernández, 2001), es considerado como acto de violencia (Abramovay y Rua, 2002). La subjetividad social y los contextos en que se desenvuelven los actores, estas comunidades diversas y subjetivas, que dependen del contexto y de la situación en las que se originan serán los que establezcan los valores, vínculos y categorías válidas y no válidas de actuar (Puget, 2011).

Como se mencionó anteriormente, se piensa que la violencia mayormente termina en un conflicto, aunque en la realidad, no necesariamente todo conflicto deriva en un acto violento, existen casos en que los conflictos pueden arreglarse por otras vías que establecerá la sociedad en su conjunto y acción. Conflicto y violencia son dos cosas distintas:

“El conflicto es inherente a las relaciones humanas y parte constitutiva del quehacer cotidiano de los individuos: “la violencia es una acción, estado o situación que se genera siempre, y se cualifica de manera exclusiva, en el seno de un conflicto” (Aróstegui citado en Gómez y Zurita, 2013). La violencia no es inherente al conflicto, pero puede ser parte central para dirimir una situación (Gómez y Zurita, 2013).

De esta forma, es imposible que la violencia sea un concepto objetivo y semejante en todos los contextos en que se desenvuelve, es decir, es histórico, cultural, dinámico y en constante cambio.

Lo que es cierto, es que la violencia requiere el uso de la fuerza física o moral para hacer alguna cosa que va en contra de la voluntad o integridad de otra persona. Es una agresión a la dignidad humana y a la libertad individual.

## **2.2 Violencia escolar**

Como se dijo anteriormente, la violencia escolar se refiere a los recursos que utiliza la escuela para cumplir ciertas funciones, de hecho, es una violencia inherente al sistema, cabe resaltar que no es el daño intencionado que ciertos individuos quieren infligir a otros, sino lo opuesto, son “consecuencias involuntarias de procedimientos aplicados por autoridades bien intencionadas que creen que dichas prácticas están al servicio de los alumnos” (Ross, 1999) para su propio beneficio.

Estos recursos se aplican a todos los alumnos, pero no causan un daño ni de la misma manera, moldean y coartan muchas de las conductas del alumno. El sentido de agresión depende de los procesos subjetivos e intersubjetivos que se presentan entre actores ante ciertas situaciones en específico.

Este tipo de violencia sistémica tiene legitimidad y respaldo tanto institucional como legal y reglamentario. Las subdimensiones que se encontraron (Giroux, 1992; Melero, 1993; Dubet y Martuccelli, 1996; Ross, 1999; Feito, 2003; Gómez Nashiki, 2005; Aubert, 2010; Baggini, 2011; Doin y Guzzo, 2012; Guzmán, 2012; Robinson, 2012) relacionadas con la violencia escolar son:

- Currículo no significativo para muchos de los alumnos, por lo que los comportamientos de indisciplina o que no siguen los cánones pueden ser reflejo de una rebeldía en contra de un currículo que no les dice nada. El aprendizaje forzoso en una rutina que no interesa no puede ser considerada una experiencia de aprendizaje positiva. La escuela no es productiva cuando el alumno realiza sus actividades con la idea de escapar de castigos o coerciones sociales, o sea, cuando estudia por evitar las consecuencias de no hacerlo.

- TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS
- Currículo oculto entendido como los valores del “sentido común” y las creencias que guían y estructuran las prácticas en el salón de clase, no son universales *a priori*, sino que son construcciones sociales basadas en supuestos normativos y políticos específicos. Legitiman la reproducción de la cultura de clase, raza y relaciones de género desiguales.
  - Homogeneización del alumno quitándole la identidad que tiene o limitándola mediante uniformes o tareas definidas por el personal administrativo o reglamentos rígidos. Esta acción comparte características con las instituciones totalizadoras que se encargan de despersonalizar a los individuos que entran en ellas, transformando la personalidad de los sujetos mediante la adquisición de roles, habilidades, conductas y dinámicas que alcance valores específicos para insertarlos a ciertos roles sociales. Por ejemplo, aquellos alumnos(as) que presentan características socialmente no deseadas como acudir a la escuela con un atuendo o apariencia determinada son suspendidos(as) de su clase o la escuela porque se les considera transgresores de un orden establecido.
  - Pruebas estandarizadas que se realizan en un tiempo determinado. Este tipo de exámenes están en contra del lector no muy avanzado, de quien razona despacio y de aquellos alumnos que necesitan tiempo para razonar y valorar las respuestas. En los casos en que el currículo no es significativo o está desvinculado con la realidad del estudiante los resultados serán negativos aunque el alumno no tenga problemas de aprendizaje.
  - Refuerzos positivos dirigidos a los “buenos estudiantes” que si bien, pretende animar a algunos, los alumnos menos favorecidos pueden interpretarlo como un reflejo de ineptitud personal y esto puede traducirse en desprecio hacia el alumno “ganador”. Este tipo de prácticas utilizadas causa un efecto positivo sobre algunos alumnos pero sólo es posible mediante el efecto negativo en otros. Las prácticas escolares diferenciadas no deberían de ser un problema a no ser que sean interpretadas por algún alumno como una condición de desventaja ante el profesor,

hecho que suele presentarse en diversas ocasiones. Y es que la representación de un buen alumno es ideal, éste es aquel que se compatibiliza con acciones de cumplimiento en tareas y en el estudio de los temas, participación en clase, respeto a la autoridad, etc. Aquellos que no cumplen con este estereotipo son relegados y desfavorecidos por parte del educador.

- Castigo y disciplina férrea y la falsa idea de que uno deriva en buenas calificaciones. Equivocadamente supone que utilizando esta medida se preserva un entorno de aprendizaje seguro. Si bien existe una diferencia de poder entre el docente y el alumno, el uso de la disciplina y en última instancia el castigo, radica entre la necesidad de establecer un adecuado clima de orden que permita el progreso del grupo y el establecimiento de un trato cordial con la mayoría de los educandos. La disciplina desempeña un rol esencial por el silencio, el dominio del cuerpo, la puesta en orden y sobre todo con la construcción de una distancia benévola sin duda, pero distancia pese a todo, entre los niños considerados como alumnos y los adultos.
- Meritocracia exacerbada y una visión del éxito que provoca una reacción contraria cuando un alumno falla o no cumple con los objetivos establecidos. Esto tiene como consecuencia una estratificación dentro de la escuela en grupos antagónicos de aprovechamiento, al mismo tiempo que programa la igualdad de oportunidades. Los rendimientos escolares documentados mediante diplomas o certificado prometen mejores oportunidades y mayor prestigio social.
- Separación de lo afectivo y lo cognitivo prefiriendo el segundo ámbito. Se otorga un valor más alto a la objetividad y a la razón. Se aprende a pensar en forma lógica y científica, por lo tanto, la razón se convierte en algo ajeno al sentimiento y a la emoción.
- Descalificación de los lenguajes y saberes no formales cuando los docentes y/o el sistema favorecen y promueven a aquellos coincidentes con las formas que se



buscan desde la institución. Las formas divergentes de actuar, pensar y hablar generan mayor conflictividad con el entorno, el profesor y con otros alumnos.

- Creación de síndromes que explican la falta de adaptación a la institución escolar y sus reglas. El síndrome por déficit de atención por hiperactividad que trata de una distracción moderada que impide fijar atención y adquirir los conocimientos puede ser contrapuesta a la enorme cantidad de estímulos externos que pueden llamar la atención de los alumnos como videojuegos, la interacción que se puede dar con las tecnologías, etc. No se puede negar que exista este conjunto de signos y síntomas que caracteriza una enfermedad, pero la existencia del mismo puede debatirse atendiendo al contexto y entendiendo las formas en que el individuo reacciona y no sólo a las características que tiene en su comportamiento.
- Masificación de la educación: La educación era un servicio limitado para quienes lo podían pagar, sin embargo, cuando se abre a todos los estratos sociales e intenta aumentar el cupo dentro de la institución, la vida juvenil se lleva a la escuela, y con ello, los problemas que conlleva el convivir con personas de diferentes estratos socioeconómicos. En el caso de los menos favorecidos y con experiencias de exclusión, construyen un sentido de la escuela desalentador y con mínimas expectativas sobre ella.
- Modelo de escuela basado en el modelo fabril. Su organización se basa en la administración de los tiempos, el manejo de los espacios según la actividad a realizar, agrupación sistémica por la edad como característica común antes que los conocimientos propios, expectativa de fechas de egreso en grupo, planes de estudio semejantes, es decir, la estandarización de todo pero, ¿por qué se asume que esto es lo mejor? Existen alumnos que trabajan de forma más efectiva solos o acompañados, en grupos grandes o pequeños, a diferentes tiempos o autodidactamente.
- Violencia anti-escolar: Es la respuesta que existe por parte de los alumnos hacia la

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

violencia escolar, es decir, la creada por la misma escuela como la diferencia de poderes entre docente y educando, la enorme competencia entre estudiantes forjando una meritocracia, etc. Ante estos procesos, existen algunos estudiantes que reaccionan mediante confrontamientos verbales o físicos ante los profesores y/o las autoridades.

El recuento anterior pretende dar luz acerca de ciertas características en los diseños institucionales de las escuelas que pueden dar lugar a actos de violencia. Se intenta crear conciencia de que dichos actos no sólo son atribuibles a los alumnos y dar cuenta de que la institución juega un papel importante para prevenir, pero también como factor que genera distintos tipos de violencia expresada en la escuela, cuyas expresiones se atenderán en el siguiente apartado.

Hasta ahora se ha analizado una parte del fenómeno de la violencia en la escuela y de su expresión mediante diferentes tipos de agresión, sin embargo, es necesario también tener en cuenta el lugar donde ocurren estos tipos de comportamientos, es decir: la escuela.

### **2.3 Violencia en la escuela**

Se debe clarificar que la violencia en la escuela se refiere a la violencia expresada en un acto contra alguien o contra el inmueble escolar. Estos comportamientos pueden ser catalogados en tres tipos:

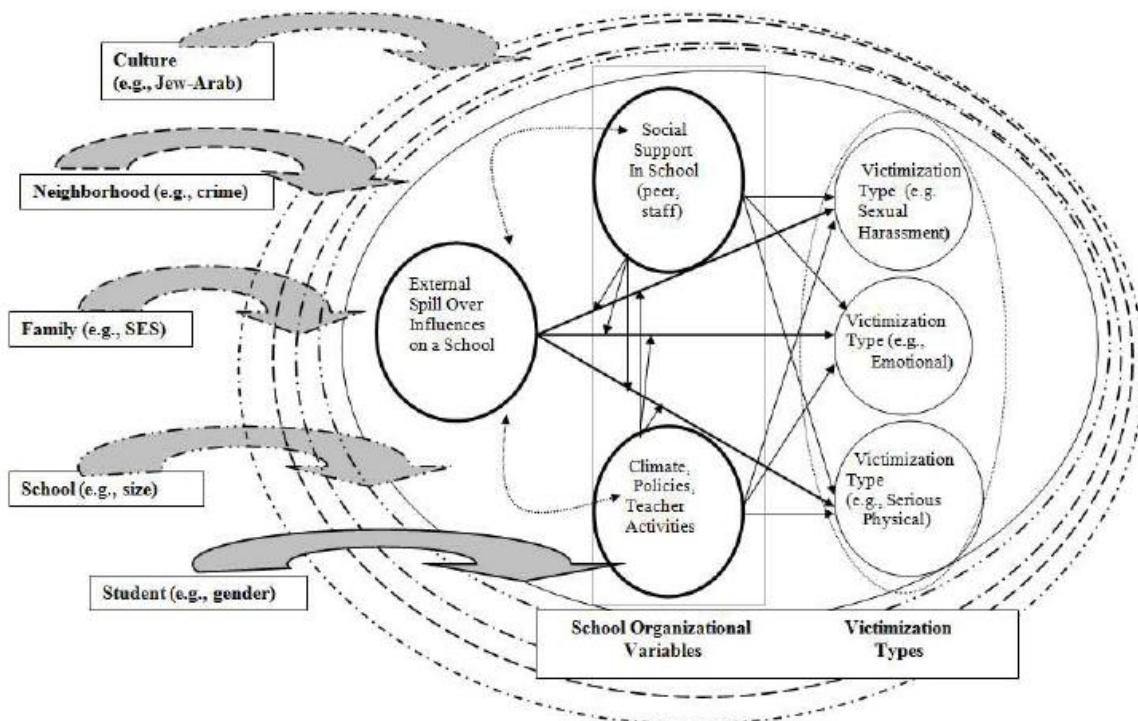
a) Conductas de indisciplina. Actos que no están permitidos, perturban o alteran el orden de la institución escolar violando sus normas (Aguilar, 2007; Furlán, 2005).

b) Conductas de incivilidad donde la violencia es dirigida por parte del alumno o alumnos hacia el inmueble y sus elementos como las bancas, pizarrones, ventanas y demás objetos materiales. Son conductas consideradas como antisociales y antiescolares no dirigidas a personas (Charlot *et al.*, 2002; Vidotto Roman Toro, Silva Neves y Medeiros Rezende, 2010).

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

c) Acoso escolar se define como una acción en la que un estudiante es acosado o victimizado mediante la violencia, de forma repetitiva y constante en el tiempo, es intencional y con el objetivo de infringir daño a una persona. Posteriormente se hará una revisión mucho más amplia de este concepto.

Muchas de las investigaciones se han centrado en estudiar las características individuales de los estudiantes que están inmersos en eventos de victimización, y son menores en número aquellas que intentan entender cómo los contextos tanto internos como externos a la escuela impactan en la violencia escolar. Según la teoría ecológica existe una interrelación entre subsistemas sociales que propicia el ambiente para que la victimización suceda. La misión de la teoría ecológica es examinar cómo los contextos externos en que la escuela está inmersa interactúan con el contexto interno y las características de los estudiantes para influir en los niveles de victimización escolar. Estas áreas pueden ser tanto internas de la escuela (como reglamentos, estructura, clima social, políticas antiviolencia), del vecindario (pobreza, drogadicción, delincuencia), y aspectos culturales (religión, pertenencia a grupos sociales, origen étnico). Si empezamos a ver a la violencia en la escuela como un fenómeno multicausal tomando en cuenta características contextuales, culturales, de personalidad, de vida cotidiana en la escuela y del diseño institucional entre otros, entonces se puede dar el paso de evitar estereotipos que culpan sólo al individuo (Benbenishty, 2008).



**Figura 2. Modelo ecológico de la victimización escolar (Benbenishty, 2008)**

Es importante hacer una comparación cuidadosa entre culturas o contextos distintos, para así poder tipificar y aislar de manera más exacta la relatividad de los factores que intervienen como los contextos, edad, grupos de pertenencia, el género, etc. (Benbenishty, 2008). Por un lado, existe un consenso en torno a la idea de que la escuela debe ser un lugar seguro, pero al mismo tiempo es sorprendente la cantidad de diferencias y variaciones existentes entre cada cultura respecto a otra, y las expresiones de violencia en la escuela son igualmente distintas. Con este tipo de complejidades es importante tener una perspectiva común que aborde las mismas dimensiones de análisis en la violencia minimizando el impacto de las diferencias culturales o de contexto, para entender qué tan seguras o riesgosas son las situaciones en las escuelas. Sólo así se podrían confirmar ciertos hallazgos respecto a la violencia en la escuela, también se podría delimitar de manera más exacta el concepto, así como la forma de catalogar las formas en las que se hace presente en el contexto escolar. Un modelo de esta forma aparte de delimitar las acciones violentas, también ofrecería distintas formas de comprensión cultural y una gama amplia de intervenciones para evitarla o prevenirla sabiendo de los antecedentes (Benbenishty, 2008).

### **2.3.1 Análisis del concepto *bullying***

Hoy en día, la violencia en la escuela está comparada contra lo que es una vida académica “normal”, por lo que es interpretada como patologías individuales o como desviaciones normales debidas a los cambios de la adolescencia (Carra, 2009). Detrás de las palabras, categorías e interpretaciones, están las visiones del mundo y de los sistemas culturales en que están inmersos los investigadores y las investigaciones mismas. Como sea, la violencia no puede ser percibida exclusivamente como cambios en el comportamiento del estudiante convirtiéndolo como un padecimiento individual como lo sugiere el uso de sentido común del concepto *bullying*.

El concepto de *bullying* o acoso escolar está de moda en la actualidad y se piensa que es la única forma de violencia en la escuela que existe, sin embargo, al estudiarlo de forma crítica éste presenta varias fallas (Gómez y Zurita, 2013; Zurita, 2012a, 2012b). A continuación se presenta tanto el surgimiento y la creación del concepto como una crítica constructiva hacia el mismo con el propósito de entender el concepto y sus fallas para no caer en estereotipos del fenómeno de la violencia en la escuela.

### **2.3.2 Construcción del concepto *bullying***

El pionero en el estudio del fenómeno del acoso escolar o *bullying* es Peter Paul Heineman, quien entre 1972 y 1973 observa las conductas agresivas en el tiempo de recreo y las analiza con un enfoque de frustración-agresión. Para 1975, el psicólogo Anatol Pika profundiza el tema y hace el primer intento para reducir el acoso entre estudiantes. Pero es en 1973 cuando el psicólogo Dan Olweus acuña el término de *bullying* y es quien más ha estudiado y desarrollado el tema (Ronald 2010).

Para que el *bullying* sea considerado como tal, debe tener como elemento importante un desequilibrio de poder entre los sujetos que permite la dominación de uno sobre el otro. Este desequilibrio de poder principalmente es físico: puede ser un sujeto muy fuerte que abusa de uno muy débil, o uno muy alto que abuse de uno muy pequeño (Olweus 1993). Palacios de Torre (2009) especifica que es una persecución acompañada de un acto agresivo sin motivos fundamentados; es también una forma de maltrato psicológico, verbal

o físico entre escolares, de forma reiterada a lo largo de un tiempo determinado. Mateo, Soriano y Godoy (2009) señalan que los investigadores coinciden en que se trata de un acto con la finalidad de provocar daño, que se realiza de forma sistemática y repetida, y con desigualdad sistemática de poder entre el agresor y la víctima.

Pinheiro (2006) opina que el acoso escolar se distingue de otras formas de violencia porque representa un patrón de comportamiento y no es un evento aislado. Él establece que las investigaciones revelan que casi todo el acoso es de tipo sexual o basado en el género, lo que cambia la percepción del acoso escolar. Serrano (2006) define el acoso escolar como un tipo de violencia que se expresa a partir de conductas agresivas entre iguales, ocurre de manera reiterada y continua dentro de un marco de desequilibrio de poder y es intimidatoria; genera en la víctima temor y le provoca efectos que deterioran considerablemente la autoestima y sus relaciones sociales. De tal forma que, por su persistencia en el tiempo y por la frecuencia de las agresiones, el acoso escolar es una tortura psicológica metódica y sistemática. “Es una forma de violencia escolar que hace referencia a un comportamiento repetitivo de hostigamiento e intimidación cuyas consecuencias suelen ser el aislamiento y la exclusión social de la víctima” (Serrano, 2006). Mientras que Barragán *et al.* (2010) indican que la definición establecida por Olweus en 1998 es la más socorrida por la mayoría de los investigadores especialistas en el tema.

Este comportamiento, tipificado como acoso escolar, puede ser de varias formas; según Avilés (citado en Barría, 2004) son:

- a) *Agresión física*: Se expresa con empujones, patadas, puñetazos, agresiones con objetos, destrucción de propiedades, esconder las pertenencias.
- b) *Agresión verbal*: Son insultos, desprecio en público, apodos, burlas de una capacidad o discapacidad física, exigencia de pagos por medio de amenazas.
- c) *Exclusión social*: Este tipo de *bullying* ocurre cuando se logra aislar o marginar a un alumno de las actividades grupales como deportes, convivios, salidas para convivencia, de trabajos en equipo o también puede ser ignorado.
- d) *Cyberbullying*: Son intimidaciones a través de la tecnología, una variación es que el agresor cuenta con tiempo indefinido; no existen barreras de tiempo y/o espacio y también

ofrece tanto anonimato, conveniencia y escape lo que permite tener actitudes que en la vida real u *offline* no se podría (Pulido, 2006) para cometer las vejaciones. Puede ser la continuación de una agresión ya iniciada en otro contexto diferente a la escuela. Puede expresarse con chantajes por medio de fotografías, o videos, envío de correos electrónicos ofensivos, publicación de contenido incómodo en *blogs* y redes sociales, mensajes por celular.

e) *Sexual*: Se presenta por tocamientos sin consentimiento, gestos sexuales ofensivos o exigencia de favores íntimos.

En cuanto a espacios y tiempos en donde se realizan estas acciones pueden ser dentro de la dependencia escolar (aulas, pasillos, escaleras, patios, etc.), como en camino de la casa a la escuela o viceversa. Esto atenta contra las relaciones sociales de los alumnos, se supondría una igualdad entre todos pero en el surgimiento de estos casos no es así, con la reiteración del maltrato a lo largo del tiempo estas relaciones se ven afectadas y empiezan a presentar diferencias de poder más acentuadas, modificando roles, lo que pervierte el principio de reciprocidad en normas y valores que se espera en las relaciones entre iguales (Rodríguez, 2010). Hay que puntualizar que el *bullying* presenta diferentes variaciones entre sexos, generalmente en el varón son agresiones principalmente físicas; en las mujeres son más indirectas como mensajes, burlas o apodosos aunque no necesariamente debe de ser así.

También se reconocen desde tres (agresor, víctima y testigos) hasta seis tipos de actores inmersos en los actos de *bullying*, estos son (Lucas *et al*, 2011):

a) El abusador (*bully*): La teoría lo reconoce por un temperamento agresivo y dificultad para negociar sus intereses y necesidades. Exhibe falta de empatía, de culpa, de control [sic]: es desafiante ante las autoridades, antisocial, con actividades como vandalismo o delincuencia, para generar como recompensa la obtención de cosas de valor y estatus mediante el principio de atracción preferente, que es la capacidad de crear popularidad y disfrutar de mayor cantidad de amistades o sino, de redes de apoyo con las que no cuenta la víctima. Esto es precisamente lo que lo consolida en una posición de poder (Velázquez, 2010). Olweus encuentra dos posibles causas o razones por las cuales los alumnos

intimidan con un mismo resultado (una recompensa a su comportamiento de forma material o psicológica):

- 1.- Tienen fuertes necesidades de poder y dominio.
- 2.- Encuentran satisfacción causando daño y sufrimiento a otros estudiantes (trastornos de conducta).

En un principio se pensó en que el abusador sólo tenía el rol de agredir, sin embargo se descubrió que éste puede ser tanto la víctima como el agresor. Las víctimas-agresoras sufren y ejercen violencia y pueden estar enganchadas en una situación en la que llegan a ser víctimas por parte de un agresor y también juegan el rol de agresores contra otros individuos (Santoyo, 2012).

- b) El reforzador del agresor: Alumnos que participan directamente en las agresiones.
- c) El asistente del agresor: No realiza la agresión directamente ni participa en ella pero sí observa.
- d) La víctima (*bullied*): Una persona callada, apartada, de baja autoestima, inseguro, con objetos que no son comunes a los del grupo considerado como “normal”, como lentes, dificultades físicas-motoras, color de piel, etc., es decir, características únicas. Basa su agresión en discriminación y agresiones simbólicas (Aguilera *et al.* 2007). Es muy complicado que salga de esta relación de dominio por sí mismo ya que mantiene una auto atribución de culpa, por lo tanto, recae en un círculo vicioso.
- e) Defensor de la víctima.
- f) Testigos: Se mantienen alejados de las peleas y tienen actitud pasiva, prácticamente indiferentes al hecho, ya que lo consideran como ajeno. Hay que considerar que las autoridades o docentes pueden ser catalogados como testigos ya sea por omisión al no darse cuenta de los actos o por permitirlo al no reaccionar ante ellos. Ya en ocasiones se han documentado estos casos, por ejemplo en la investigación de Prieto (2005).

Todo esto puede pasar inadvertido, por lo que se le denomina “la ley del silencio”, según Ortega (citado en Valadez, 2008), son relaciones observables entre alumnos pero ocultas para los profesores y autoridades. La interacción de los múltiples actores es esencial, pues los testigos son los que permiten o disfrutan la violencia.



Hasta este punto pareciera ser un problema en el que sólo están inmersos los alumnos y el estudiantado, pero no es así. En la escuela el profesorado puede o no observar el *bullying*. Si lo observa, por lo general se ocupa de él en forma preventiva y paliativa ya sea en las aulas o en el recreo, pero no siempre es así y sale de su control lo que sucede en pasillos, escaleras y servicios. El hecho de que no tengan un rol directamente dentro del acoso escolar (agresor, víctima o testigo) no los exime de su responsabilidad puesto que los lugares de ocurrencia corresponden a los dominios que la escuela debe controlar, por lo que también están dentro del fenómeno indirectamente.

### **2.3.3 Fallas y omisiones del concepto *bullying***

Después de haber desarrollado el concepto *bullying*, éste fue aceptado casi por toda la comunidad internacional y es el que más ha sido difundido por los medios de comunicación en los últimos años sin hacer una crítica al mismo y es que existen fallas en el constructo teórico desde la metodología, por ejemplo:

Dan Olweus determina el concepto basándose en las acciones de los alumnos excluyendo al entorno social, a la escuela y a los profesores como elementos causales sin explicar o fundamentar por qué no son tomados o las formas teóricas que encontró para no incluirlos en la problemática enfatizando la responsabilidad en los alumnos según su propia tipología: el agresor y los testigos. Otro punto es que lleva el análisis a un nivel individual exclusivamente y con un énfasis psicologista que recalca actitudes que buscan recompensa, sobresalir en la sociedad, dominación o frustración personal. Pareciera que la violencia es un problema de conducta desviada o antisocial debido a que el alumno no está autoidentificado en los roles y desempeños del ámbito académico, como una posible causa de la agresión (Osborne2004).

El *bullying* es un constructo que sólo mide un tipo de expresión de la violencia (el acoso, que es de forma repetitiva) de una persona o grupos de personas hacia otro ignorando los demás factores que pueden generarlo y poniendo el énfasis en la responsabilidad de los alumnos. Mide un constructo que desde su definición exime a otros actores y factores de responsabilidad, lo cual puede ser una omisión muy importante para el estudio de la

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

violencia que ocurre dentro de la escuela. Definitivamente este tipo de acciones existen, pero no son las únicas, y en todo caso, existe un sesgo muy importante en el concepto.

A partir de este punto, se desarrolla el cuestionario para identificar fenómenos de este tipo. El *Olweus Bully / Victim Questionnaire* consta de 40 preguntas que miden los problemas de tipo físico, verbal, racial, sexual entre acosador y víctima; los lugares en que sucede el hecho, actitudes que la podrían provocar por parte de ambos tipos de alumnos y la forma en que padres, profesores y alumnos están informados (Kyriakides, Kaloyirou y Lindsay, 2006). Aparte de ello, se ha desarrollado una cantidad enorme de cuestionarios (Hamburger, Basile y Vivolo, 2011) para seguir midiendo este fenómeno y esta forma de identificación ha sido aceptada por un gran número de escuelas a nivel internacional. Pareciera que sólo se ha desarrollado una obsesión por medir la frecuencia de peleas, golpes o agresiones en la escuela.

Con esta base se desarrolla el *Olweus Prevention Program* el cual se autodenomina como un método holístico pues abarca varios niveles: individual, escolar y áulico, con personajes como los alumnos en conflicto y los padres de los mismos; los docentes y la escuela deben de tomar un tipo de curso para identificar este problema. Sin embargo, este tipo de programas pone la atención en normar desde los adultos formadores lo que es y no es aceptable en los comportamientos de los alumnos pero no se diseñan o construyen a partir del punto de vista estudiantil, de sus dinámicas, fortalezas, interpretaciones, debilidades, etc. Pareciera ser que es un problema que tiene que ser solucionado por otros y no por quienes lo viven, quitándoles la oportunidad de crear sus propias respuestas y aportar al diseño de una educación más inclusiva y democrática (Román y Murillo, 2011).

El acoso escolar o *bullying* no puede reducirse a un objeto de estudio medible ya que éste se define por sus representaciones. No es otra cosa que aquello que es vivido como violencia de un tipo, dentro de una cultura, dentro de un grupo y dentro de un contexto de interacción muy específico (Guzmán, 2012). Entonces, los estudios que se dedican a la medición de este comportamiento sólo son efectivos en contextos demasiado delimitados por sus características y no pueden tener una universalización. De hecho, no está claro

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

cómo se ha desarrollado este programa en específico en otros países o cómo las escuelas deciden implementar o adoptar este tipo de políticas (Stevens, Bourdeaudhuij y Van Oost; 2001) y sin ellas no se pueden tener cifras que ofrezcan información sobre su éxito o fracaso.

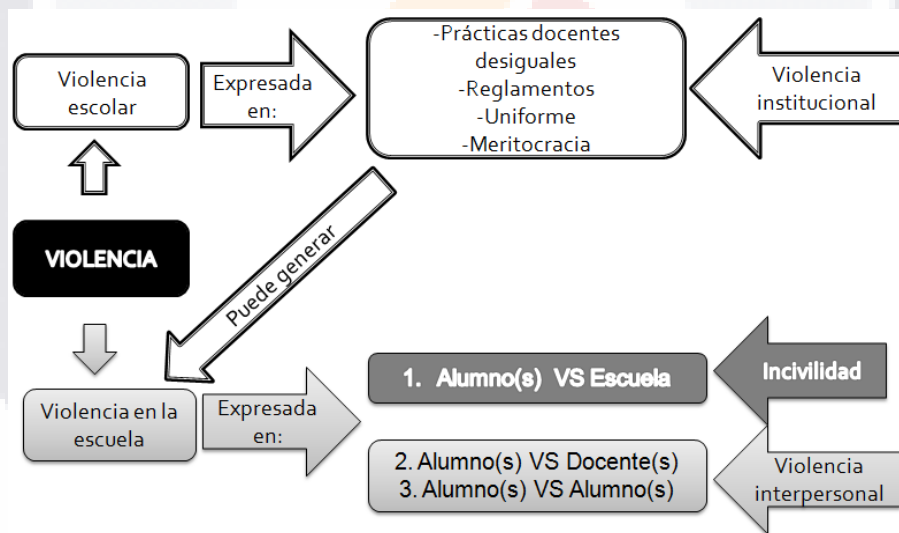
Al convertirse en un fenómeno altamente mediático crea una percepción general de que toda violencia en la escuela es *bullying*, y que está presente en todas las escuelas de forma alarmantemente problemática, convirtiéndola en escándalo, nota roja o un nicho de mercado que será explotado y conservado por quienes obtengan los beneficios de la comercialización de los productos para evitarlo (Velázquez 2010). La plusvalía de tratamientos psicológicos, psiquiátricos, rehabilitaciones de conducta, cursos, medicaciones, talleres, terapias, modelos de intervención, libros, revistas e incluso certificación de escuelas libres de *bullying* son parte de una moda sin control cuyas plusvalías puede ser demasiado alta y buena como para dejarla ir, el peligro principal es crear una inflación artificial de una problemática tan delicada. El “boom mediático” sobre el tema es el riesgo de que todo acto de agresión entre alumnos sea considerado acoso escolar, así como que se convierta sólo en un buen negocio cuando se trata de un fenómeno que se debe atender por su gravedad (Poy, 2011). Hay que considerar siempre que la imagen pública de la violencia en la escuela se ha visto afectada y sesgada de mala intención por todo el énfasis que hacen los medios de comunicación en hechos aislados de violencia extrema como: el uso de armas de fuego, el uso de escuelas como blancos para ataques y los secuestros. En realidad, hay que ser conscientes de que ese tipo de eventos son muy poco frecuentes, no son generales por lo que no se debe de pensar que esa es la violencia escolar (Pinheiro, 2006).

Los estudios fundamentan que el acoso disminuye al crecer los niños o niñas. Sin embargo, hay que reconocer que los alumnos conflictivos son en muchas ocasiones quienes tienen menores expectativas escolares a mediano y largo plazo por lo que seguramente irán desertando mientras aumente el nivel de escolarización, entonces, cabe preguntarse si los alumnos realmente son menos agresivos conforme aumenta la edad o los alumnos agresivos dejan la escuela conforme ésta es mayormente exclusiva y deja de ser un derecho obligatorio (en niveles de educación media superior y superior). No es nuevo saber que los

sistemas educativos retienen sólo a quienes presentan mejores capacidades y aptitudes cognitivas.

Por otro lado, existen muy pocas investigaciones en los niveles superiores de educación haciendo esta afirmación endeble. Todas estas son, por dar ejemplos, algunas de las deficiencias existentes tanto metodológicas como empíricas de la construcción del concepto *bullying* y de su uso generalizado.

A lo largo de este capítulo se hace una revisión más precisa y detallada de los tipos de violencia que existen en la escuela (dentro de), de la escuela (institucional) y contra la escuela (incivildad) para establecer que existen varias formas de violencia y no caer en el error de mencionar todas estas expresiones como *bullying* y generalizarlo como comúnmente se hace. Todos estos tipos se pueden representar, a grandes rasgos, en el siguiente esquema:



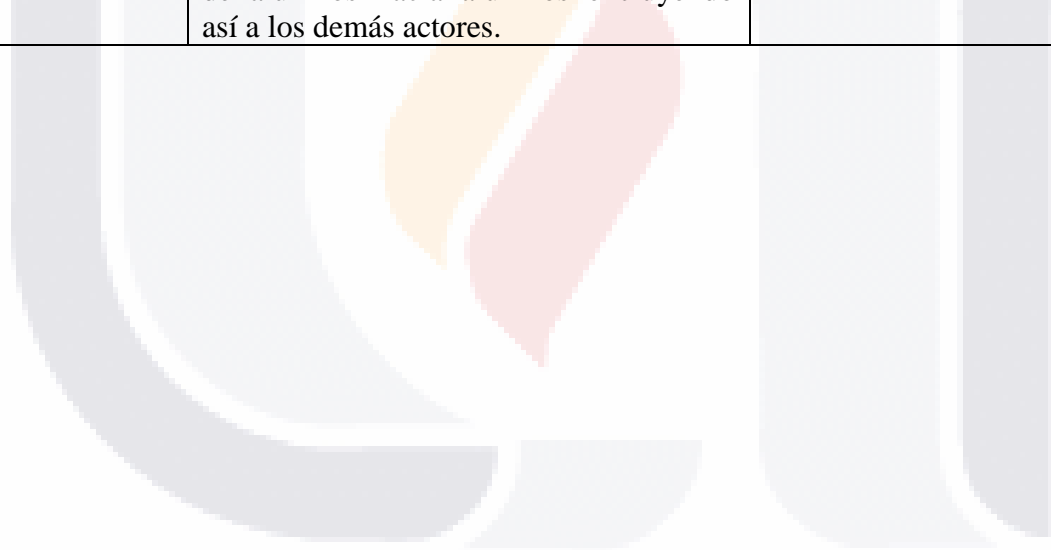
**Figura 3. Relación entre violencia escolar y violencia en la escuela. Elaboración propia**

Como hemos visto hasta aquí, la violencia se expresa por medio de agresiones de distintos tipos, por lo que se considera también tener este concepto en cuenta en el siguiente apartado.

Para resumir la información antes expuesta, se presenta el siguiente cuadro:

**Tabla 3: Cuadro resumen de la violencia que se presenta en la escuela.**

<b>Violencia</b>	Es considerado un problema social. En este concepto se engloban todos los tipos de agresiones que se presentan en la escuela: violencia escolar, en la escuela y el <i>bullying</i>	
<b>Violencia escolar</b>	Aquella violencia que es ejercida sobre los alumnos por medio de prácticas docentes diferenciadas, reglamentos, uniformes, etc. No es con el afán de agredir, sino es un efecto no esperado del diseño institucional.	Los alumnos interpretan elementos de la escuela como agresiones hacia su persona.
<b>Violencia en la escuela</b>	Todo tipo de agresión expresada en un acto contra alguien por única ocasión o continuas como el acoso escolar o también contra el inmueble escolar conocida como incivilidad.	Estos fenómenos se expresan mediante agresiones ya sea de forma instrumental o defensiva.
<b>Bullyingo acoso escolar</b>	Combinación de diferentes tipos de violencia continuamente en el tiempo. Por definición, la violencia expresada es de alumnos hacia alumnos excluyendo así a los demás actores.	



### **3. La escuela secundaria, alumnos y contexto**

En esta institución conviven tanto alumnos, como profesores, directivos y demás actores sociales que es necesario tomar en cuenta en una investigación cualitativa como ésta, por lo que también están presentes en este apartado.

Aparte de ello, como se mencionó anteriormente en esta tesis, la evidencia indica que es en la escuela secundaria en donde se presenta el mayor número de eventos de violencia en la escuela, es por ello que se pone especial atención a este nivel, que constituye el contexto empírico de indagación de esta investigación.

#### **3.1 La escuela secundaria en México**

La escuela es la institución social que tiene como objetivo primordial dotar y desarrollar a los estudiantes de conocimientos y habilidades para la vida adulta; en ésta se pasan los años de “formación” desarrollando comportamientos esperados como la convivencia, competencia, solución de problemas, desarrollo de estrategias mediante procesos de enseñanza – aprendizaje (Santoyo, 2012), es decir, se ofrece una educación al estudiante.

En México la escuela obligatoria para el Estado se divide en varias modalidades: preescolar, primaria, secundaria y media superior. La escuela secundaria se cursa de los 12 a los 14 años de edad de los alumnos y constituye el penúltimo tramo de la enseñanza obligatoria básica ofrecida por el Estado. (Zorrilla, 2004; 2008); los menores de 16 años de edad pueden elegir cualquiera de las tres modalidades existentes que son secundaria general, secundaria técnica y telesecundaria (Weiss, Quiroz y Santos del Real, 2005). A continuación se mencionan características generales a nivel nacional que son pertinentes para esta investigación:

- En 1992 el gobierno federal, los gobiernos estatales junto con el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) signaron el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB), con la intención de mejorar la calidad de la educación básica (dentro de ella la escuela secundaria). Por la naturaleza de este trabajo, sólo nos referiremos a una estrategia que es importante

para el tema: la reformulación de contenidos y materiales para proporcionar el conjunto adecuado de conocimientos, habilidades, capacidades, valores necesarios para el desenvolvimiento más adecuado y eficiente de los alumnos y que pudieran contribuir a su propio progreso social (Santos del Real, 2000).

- Así mismo, en 1993 se reforman los artículos 3° y 31° de la Constitución Política Mexicana y los artículos 3° y 4° de la Ley General de Educación por lo que la educación secundaria adquiere el carácter de obligatoriedad para todos los ciudadanos, expandiendo así el derecho a la educación y ampliando los años de escolarización así como la responsabilidad del Estado Mexicano para garantizar la demanda del servicio (Zorrilla, 2008; Weiss, Quiroz y Santos del Real, 2005). Este punto es importante debido a que hay indicios de que esta masificación puede ser contraproducente aumentando los niveles de violencia en las escuelas por varias razones, entre ellas, la lucha por el espacio, la lucha por la popularidad entre alumnos y para con los profesores, etc.
- Con dichas reformas, la escuela secundaria se masifica y “debe enfrentarse a una cultura anti-intelectual de los jóvenes; requiere maestros con nuevas competencias didácticas, nuevos lenguajes y sensibilidad hacia los alumnos; e implica una reorganización de los planteles, no menos que una reconversión de muchos docentes” (Latapí, 2004), complicando aún más la labor docente.

Se mencionan estos puntos puesto que, al convertirse la educación secundaria en un derecho que dictaminado por la Constitución Política de México es obligatorio, también la promoción de la integridad de sus alumnos se convierte en una obligación que debe ser cubierta por el Estado.

### **3.2 La escuela secundaria en Aguascalientes**

En México existen tres tipos de modalidades de secundaria (generales, técnicas y telesecundaria)<sup>9</sup> se pone énfasis en la modalidad de secundaria técnica. A nivel nacional

---

<sup>9</sup> En las secundarias generales y técnicas cada asignatura suele ser impartida por un profesor distinto, pero en estas últimas se acostumbra incluir materias adicionales para la educación tecnológica y se cuenta con

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

tiene como finalidad proporcionar formación humanística, científica y artística, brindar una educación tecnológica básica que permita al alumno la adquisición de conocimientos, habilidades y destrezas, así como la apreciación del significado que la tecnología tiene en su formación para participar productivamente en el desarrollo del país. Por propuesta curricular, la escuela secundaria técnica se caracteriza por ser formativa, propedéutica y fortalecedora de la cultura tecnológica básica en el área agropecuaria, industrial y de servicios administrativos de apoyo para la producción con diferentes horarios: matutino 7:00 a 14:00 horas, vespertino de 14:00 a 21:00 horas, tiempo completo de 7:00 a 16:20 horas, jornada ampliada de 7:00 a 14:50 horas (SEP, 2014a).

El alumno egresado de esta modalidad obtiene un diploma que avala su actividad tecnológica. Aunado a este servicio educativo, se ofrecen Cursos Modulares de Formación Tecnológica para personas mayores de 15 años que desean especializarse en alguna tecnología que les permita acceder al mercado de trabajo y pueden elegir diversas opciones, entre las que destacan industria del vestido, secretariado y computación (SEP, 2014b).

La estructura administrativa consta de un director, un subdirector, diversos administrativos, coordinadores de actividades académicas y tecnológicas, prefectos, docentes, intendentes y la asociación de padres de familia (APF<sup>10</sup>). Se pone énfasis en los prefectos pues es un cargo de la institución que se encarga de vigilar y orientar a los alumnos para que cumplan con responsabilidad y convencimiento las disposiciones y medidas que señalen las autoridades, y que desarrollen actitudes y hábitos que contribuyan a su formación integral, así como vigilar la asistencia y el comportamiento ordenado de los alumnos durante las actividades escolares (SEP, 2014c).

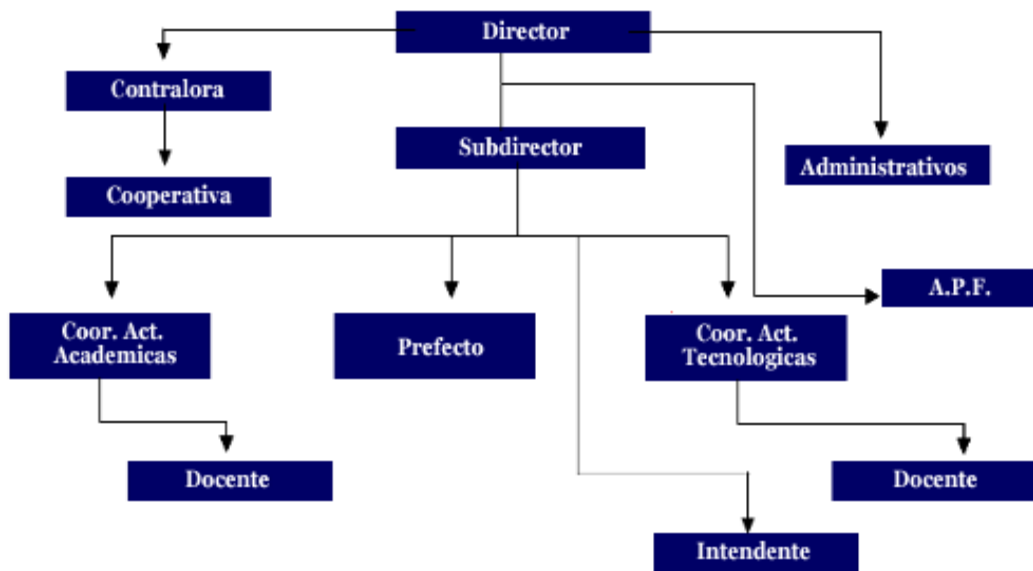
---

personal dedicado a la coordinación de esas actividades. En la telesecundaria, un mismo maestro es responsable de la enseñanza de todas las asignaturas de un grado; además es común que dado el pequeño tamaño de las escuelas de esta modalidad y la marginación de las localidades en que se ubican, se comisione a un docente para asumir la dirección escolar, lo que no ocurre en las otras dos modalidades. (INEE, 2014)

<sup>10</sup> Las Asociaciones de Padres de Familia no son parte formal de la estructura administrativa de la escuela. Según su propio reglamento, su función es colaborar en el mejoramiento de la comunidad escolar y proponer a las autoridades las medidas que estimen conducentes dejando siempre las decisiones principales en manos de las autoridades del plantel, que pueden rechazar las propuestas de las APF.



Todo el personal administrativo y docente de una escuela secundaria está organizado de la siguiente manera:



**Figura 4. Organigrama de una secundaria técnica.**

Ahora, hablando del estado de Aguascalientes, se puede decir que se encuentra ubicado en el centro-norte de la República Mexicana y constituye la entidad más pequeña de la misma. Según el Censo de Población y Vivienda que realizó el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) en 2010, en Aguascalientes existen 1,213,445 habitantes.

Respecto a la educación secundaria, en el inicio del ciclo escolar 2010-2011 según el Instituto de Educación de Aguascalientes (IEA, 2011) se registró una matrícula de 68,368 alumnos, lo que significa una cobertura de 92.4% respecto a la población en edad oficial de cursar este nivel. De estos alumnos, el 92.7% son atendidos por secundarias públicas; el 7.2% es atendido por secundarias particulares y el restante 0.01% está a cargo de CONAFE (planteles con manutención federal) en modalidades de educación multigrado dentro de zonas con poca población. Los planteles escolares se encuentran divididos en el estado de la siguiente manera:

**Tabla 4: Planteles de escuela secundaria en Aguascalientes.**

	<b>Estatad</b>	<b>Particular</b>	<b>Federal</b>	<b>TOTAL</b>
<b>General</b>	38	48	13	297 planteles en el Estado de Aguascalientes
<b>Técnica</b>	36	5	0	
<b>Telesecundaria</b>	157	0	0	

Fuente: Elaboración propia con información del Instituto de Educación de Aguascalientes (IEA, 2011).

Si traducimos los datos porcentuales en número de alumnos durante el ciclo escolar 2010-2011, en total fueron 68,368 alumnos atendidos en sus distintas modalidades de escuela secundaria:

**Tabla 5: Número de alumnos atendidos según la modalidad de la escuela secundaria.**

	<b>Estatad</b>	<b>Particular</b>	<b>Federal</b>	<b>TOTAL</b>
<b>General</b>	28,596	4,516	127	68,368 alumnos atendidos
<b>Técnica</b>	23,715	374	0	
<b>Telesecundaria</b>	11,040	0	0	

Fuente: Elaboración propia con información del Instituto de Educación de Aguascalientes (IEA,2011).

Es necesario entender que dentro de la escuela como institución, la comunidad escolar se compone por un sistema de relaciones interpersonales de diversa naturaleza, en el que es posible distinguir un subsistema de relaciones de personas adultas que tienen responsabilidades académicas, de gestión administrativa, seguridad, etc., y un subsistema de iguales integrado por los estudiantes, y que está subordinado al de los adultos (Ortega y Del Rey, 2008).

Si bien, en este apartado se contempla a los alumnos como los principales personajes, es necesario también tomar en cuenta a los profesores y autoridades en la elaboración de esta tesis. Por lo tanto, empezaremos por el profesorado.

### **3.3 Actores de la escuela: El alumnado**

Los alumnos son un grupo social muy heterogéneo dentro de la escuela, su diversidad va

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

desde la edad, sexos, preferencias sexuales, la pertenencia a un grado y grupo de la escuela, entre otros. Desde la de la socialización grupal, lo primero que los niños (o pares) tienden a hacer en la escuela es resolver qué tipo de personas son, encontrar a qué categoría social pertenecen. Después han de aprender a conducirse como los otros miembros de su categoría social, los alumnos aprenden por la “regla de la mayoría”: lo que hace la mayoría se vuelve la norma común. No cabe la diferencia, la originalidad, aquel que llega a un grupo con una conducta diferente es el que debe cambiarla. Los niños elaboran sus ideas sobre cómo comportarse mediante la identificación con un grupo y la adopción de sus actitudes, comportamientos, formas de hablar, estilos de vestirse y modos de adornarse, es decir, quieren ser como sus compañeros. El sexo es también algo muy importante pues es con los compañeros que se aprenden los roles sexuales y las normas colectivas de referencia (Fernández, 2003). A partir de este tipo de comportamientos sociales los alumnos construyen sus identidades, se comparan con otros que la hayan conseguido, y la van perfeccionando, convirtiendo así al grupo de pertenencia como el ámbito propio para desarrollar la capacidad de relación con los demás, adquirir la autonomía y las habilidades para el trato con las demás personas que se requieren en sociedades como la nuestra.

Para los jóvenes es importante este nivel educativo porque la acreditación es para ellos un requisito indispensable para obtener logros educativos y ocupacionales posteriores, sin importar el origen social que tengan los alumnos (Santos del Real, 2000). También asistir a la secundaria representa una oportunidad de estar mejor preparados y adquirir mayor conocimiento, por lo tanto, puede decirse que los jóvenes consideran como positiva la obligatoriedad de la escuela secundaria por los beneficios que pueden obtener tanto en el momento como egresando de ella (Santos del Real, 2000).

Esta idea positiva que tiene el estudiantado sobre la secundaria está relacionada con el valor de ésta en el mundo laboral pues es mayor que el nivel de primaria, sin embargo, ellos mismos son conscientes que este nivel de estudios tampoco garantiza una alta mejoría pues consideran que para lograr metas altas es una escolaridad baja (Santos del Real, 2000). A pesar de esto, existen diferencias entre la percepción en zonas urbanas y rurales puesto que, en la primera es un nivel escolar equiparable al de primaria por lo que la pérdida de valor

por la masificación no pasa desapercibida, mientras que en el campo esta devaluación no es tan alta ya que su medio no les exige alta preparación para realizar sus actividades (Santos del Real, 2000).

### **3.3.1 La escuela desde los ojos de los estudiantes**

Comúnmente se idealizaba a la escuela como un lugar en donde los jóvenes únicamente iban a adquirir conocimientos, sin embargo, los jóvenes asisten a la escuela no sólo por obligación o para aprender más. Asisten también porque es ahí, en la escuela, donde desarrolla su vida juvenil y gran parte de sus habilidades sociales. Ese grupo de personas a los que normalmente se ve como alumnos pocas veces han sido tomados como un grupo con diversidad personal, social y cultural dentro de los muros de las escuelas que los uniforman.

Guerra y Guerrero (2004) y sobre todo Eduardo Weiss (2011, 2012) se han dedicado a entender este espacio escolar como un espacio de vida juvenil<sup>11</sup> que tiene elementos como:

a) La primera finalidad de la escuela es preparar para la adquisición de habilidades, conocimiento y un espacio formativo reflexivo para mejorar la vida que les espera en un futuro próximo: tanto el bachillerato para quienes logren entrar a ese nivel escolar como para tener los conocimientos básico en caso contrario.

b) Dentro de una gran sociedad (en este caso, la escuela) surgen microgrupos sociales con gustos, satisfacciones e ideologías similares desarrolladas por una forma lúdica de asociación. Todo ello se representa en la vida cotidiana escolar como el grupo de amigos y las relaciones de noviazgo, entonces la escuela también se convierte en un lugar para adquirir autoestima y valoración personal, así como identidad y personalidad.

c) Los diferentes microgrupos que se conforman en la secundaria desarrollan y establecen valores, normas y reglas únicas para comportarse de formas específicas con otros

---

<sup>11</sup> Si bien estas investigaciones son a nivel medio superior, existen puntos de convergencia con la vida de los estudiantes de secundaria.

estudiantes, con profesores y autoridades así como respecto a la realización de sus tareas, vestimentas, música, diversiones y formas de convivir tanto dentro como fuera de la escuela. La escuela se convierte en un espacio distinto a la calle y el hogar para poder recibir comprensión, apoyo moral y afectivo dentro del grupo así como para poder charlar de temas considerados como prohibidos en el hogar debido a que la convivencia es horizontal (entre pares) y no vertical (con diferencias de poder o conocimiento).

d) El aula se convierte en recurso material y en un espacio para los fines propios de los estudiantes que puede ser desde la convivencia sana, juegos pesados como intercambio de golpes, burlas y juegos lingüísticos a veces bajo leyes mediadoras que, en el caló popular se le conoce como la ley de “llevarse y aguantarse” (Saucedo, 2006). El inmobiliario también se convierte en medios para transmitir mensajes a otras personas y donde se puede practicar una escritura lúdica para escribir recados enviados por alumnos en tiempo de clases. Es decir, sirve como medio de comunicación entre alumnos o también como una forma de agresión hacia otros más (Saucedo, 2006).

e) En general, los jóvenes realizan un proceso de subjetivación y reflexividad (Weiss *et al*, 2008) dependiendo de las diferentes etapas del recorrido escolar: los niños de primaria se socializan, los de secundaria viven un proceso conflictivo con la escuela al desarrollar su subjetividad, mientras a nivel de bachillerato manejan sus obligaciones escolares como estrategias al decidir sobre su futuro y sobre el tipo de vida que quieren.

Entender la escuela como un espacio de vida es entender que en ella existen significados que construyen tanto los docentes y como los alumnos en torno a ellos mismos, a sus fines, a sus inquietudes, curiosidades, intereses y al hacerlo definen y redefinen los marcos estructurales y la cultura escolar particular que en ella se desenvuelve; se interrelaciona lo exigido por la institución, los gustos personales y colectivos, los procesos de la adolescencia, la vida extraescolar e intraescolar.

La experiencia escolar posee entonces una doble naturaleza: representa un trabajo de construcción de una identidad y sentido para un conjunto social (Rojas, 2006) y por ello se

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

hace tan importante centrar el debate sobre la construcción de sujetos en educación, sujetos con capacidad de decidir, sujetos con márgenes de libertad, ya que la escuela como institución socializadora, hasta ahora, se podría decir que ha prescrito aquello que los alumnos(as) deberían integrar y apropiarse de aquello como propio (Rojas, 2006).

Como sujetos sociales, los alumnos tienen la capacidad de tomar posición ante el mundo y de conferirle sentido, y éste, cualquiera que sea, conducirá a que en la vida juzguemos determinados fenómenos de la coexistencia humana (Reyes, 2009) y la secundaria no es un caso diferente. Los alumnos también tienen identidades y grupos de pertenencia distintos dentro de la escuela.

La vida juvenil dentro de la escuela no se limita a las actividades ofrecidas por los programas académicos (antes, entre y después de clases junto con el descanso), sino que se despliega también *durante el tiempo de clase, sustrayendo tiempo a la actividad escolar para bromas o intercambios (de tonos y juegos en celulares, música y cómics, entre otros) hasta las diversas conversaciones que surgen espontáneamente sobre los temas* (Weiss, 2012). Se puede decir que, la vida juvenil suelen competir con los requerimientos escolares. Por un lado, son estudiantes que tienen obligaciones escolares y, por el otro, *viven la convivencia juvenil y los encuentros con compañeros, amigos y parejas significan más que sólo “vibrar juntos”*. (Weiss, 2012).

Cuando la perspectiva se amplía en la escuela y se observa como un lugar de convivencia más que un lugar para desarrollar conocimientos, el ser joven y estudiante a la vez no necesariamente se oponen, pero tampoco se puede decir que son compatibles. Así pues, existen aquellos individuos que

disfrutan de la vida con sus pares, a la vez que invierten el tiempo y esfuerzo necesarios para aprobar materias u obtener buenas calificaciones... y existen muchos estudiantes, influidos por su grupo de pares, suelen dedicarse sólo a las diversiones, descuidan sus tareas y acumulan materias reprobadas o dejan la escuela (Weisset *al.*, 2012)

Lo importante de ellos es que, por medio de la experiencia buena o mala aprenden responsabilidades y maduran como personas.

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

Hay que observar estos tipos de interacción pues en muchos de ellos se pervierten los usos para llegar a dañar a otras personas. Se intenta mostrar que dichos recursos sociales en el aula y en la escuela también pueden ser utilizados como medios para ocultar fenómenos de acoso escolar. La escuela puede ser entonces, espacio de diversión para unos y de exclusión para otros. Depende de los mismos alumnos y de la interacción con las autoridades la finalidad de sus actos.

### **3.3.2 Socialización y apropiación de la escuela secundaria por los alumnos**

Por socialización entenderemos el proceso que una persona tiene para insertarse en sociedad por medio de la interacción y el aprendizaje con otros sujetos, en donde va aprendiendo y aceptando la cultura en que vive y se desarrolla para convertirse en un individuo reconocido por la sociedad (Muñoz, 2009; Santoyo, 2012). El sistema educativo como tal es importante pues sirve como un subsistema social de aprendizaje de las normas y valores sociales en los que se fundamenta la sociedad (Bonaf, 1998). También puede definirse como un espacio formalizado y legitimado socialmente donde se establecen, desarrollan y anudan múltiples interrelaciones entre sujetos sociohistóricos, que tienen como elemento articulador los procesos de aprendizaje y enseñanza (Reyes, 2006). Sin ser una finalidad en sí misma, la escuela tiene una tarea de imponer el “deber ser” pensado por los adultos y por ende, la falta de reconocimiento de la diversidad cultural de los jóvenes<sup>12</sup>. Frente a esta uniformidad impuesta, los alumnos utilizan distintas estrategias donde expresan la resistencia frente a esta cultura homogeneizante (Rojas, 2006).

Todo ello constituye la cultura escolar: lo formal y oficial, contenido en las políticas educativas, en los planes y programas de estudio, en las normas, reglamentos y estructuras organizativas y funcionales y; lo informal y redimensionado producto de las relaciones cotidianas entre sujetos que crean normas, valores, creencias, representaciones, expectativas, tradiciones, rituales y simbologías particulares (Reyes, 2006).

La experiencia social de los alumnos es precisamente el medio con el cual se integran a la sociedad como personas, esto sin descartar completamente la influencia que ejerce la

---

<sup>12</sup>Este tema se desarrolla de manera más amplia posteriormente en un apartado titulado “cultura contraescolar”.

socialización de otras esferas en las acciones cotidianas (Reyes, 2006). Así entonces, la escuela se construye de una forma crítica por aquellos que no se apegan del todo a las normas preestablecidas, debido a que existe una distancia y una tensión entre las las propuestas institucionales establecidas y las interpretaciones, adhesiones y subjetivaciones de los estudiantes, (Rojas, 2006). Los individuos ya no sólo se forman en el aprendizaje de roles propuestos, sino en su capacidad para mejorar sus experiencias escolares. Combinan las lógicas del sistema que los actores deben articular entre ellas: la integración de la cultura escolar, la construcción de estrategias sobre el mercado escolar, el manejo subjetivo de los conocimientos y culturas que los portan; los alumnos construyen su experiencia, fabrican relaciones, significaciones a través de las cuales se constituyen en ellos mismos. Es un trabajo normativo y cognitivo que supone una capacidad crítica y un esfuerzo de subjetivación (Dubet y Martuccelli, 1996) por parte del estudiante.

Es este proceso de subjetivación autónoma a la escuela lo que ha provocado la pérdida del monopolio en la formación de sujetos y está perdiendo legitimidad como institución única en formar a las personas. La escuela secundaria ya no puede ser únicamente vista como un espacio en donde se socializa e integra por medio de prácticas educativas, normas y valores así como tampoco es una institución totalmente reproductora estructuralmente hablando. La escuela es el espacio que hay entre lo institucional y lo individual, un espacio de creación, reflexión e innovación donde los alumnos interactúan y crean mundos intersubjetivos y como resultado de esta tensión el alumno se construye a partir de su experiencia social.

Así entonces, el ser estudiante no puede ser sólo:

... un *oficio* a través del cual los actores manejan sus experiencias escolares sucesivas combinando y articulando las distintas lógicas de acción que integran el mundo escolar: la integración de la cultura escolar, la construcción de estrategias sobre el mercado escolar, el manejo subjetivo de los conocimientos y las culturas que los aportan (Reyes, 2010).

Debemos de entender que ser alumno es cumplir dos tareas que existen en la escuela: a) interiorizar y acatar las jerarquías que se manejan en la institución y b) socializarse a través de los grupos de pertenencia y mediante el juego. Para lograrlo los actores deben construir una racionalidad en función de ciertos objetivos, recursos y posición dentro de un mundo



TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

escolar que se presenta como un espacio de competencia, rivalidades y alianzas (Reyes, 2010).

Por la naturaleza de este trabajo, nos referiremos principalmente a las formas de vida cotidiana dentro de la escuela, así como a las formas de apropiarse de la institución escolar mediante prácticas sociales, que ayudan a forjar la identidad e ideologías de los estudiantes.

### **3.4 El profesorado**

El profesorado puede definirse como un colectivo de personas que tiene una función específica dentro del sistema educativo que es la de formación, organización y ejercicio práctico de la enseñanza dentro de una escuela; al cumplir esta función, el profesor logra tener una valoración, prestigio y reconocimiento social por su tarea realizada, pues es considerada como vital y básica en la actualidad. Debe de ser un especialista en su campo disciplinar y a eso se añade la exigencia de ser una persona que debe preocuparse por el desarrollo intelectual y moral de sus alumnos mientras aporta conocimientos en el desarrollo de su currículum (Bolívar, 1999). Los profesores son responsables de formar a los alumnos en ambos aspectos, no solamente para instruir en los contenidos particulares de las materias que imparten, y deben estar conscientes que fungen como modelos de comportamiento cognoscitivo y convivencial para los alumnos (Furlán y Saucedo, 2012) por lo que la labor docente se convierte en una tarea que impacta varias esferas de la vida del alumno.

Pero el maestro de secundaria tiene ciertas características que hacen difícil su labor, por ejemplo, existe una gran diversidad en las actividades concretas que realizan en la institución debido a la existencia de cuatro grandes bloques de personal docente: los maestros de materias académicas, los de actividades tecnológicas, los de apoyo educativo y los directivos lo que también marca un estatus distinto en la escuela, y en una diferente función: docencia, apoyo o administración (Sandoval, 2001), siendo así es normal que los profesores formen diferentes grupos, se separen y dificulten la coordinación entre el cuerpo docente aunque la finalidad sea la misma: formar al alumno. Este aislamiento se fortalece por las condiciones de contratación en secundaria pues los docentes contratados por horas

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

para el caso de las secundarias generales y técnicas, han aumentado desde 2001 hasta la fecha: cinco de cada 10 docentes en secundarias generales, y en las técnicas tres de cada 10 docentes tienen este tipo de asignación de tiempo (INEE, 2013) lo que obliga a que los maestros tengan sus horas distribuidas en diferentes escuelas, y, por tanto, pocas posibilidades de comprometerse en un proyecto colectivo (Sandoval, 2001)

Aparte de lo antes mencionado, los docentes deben de trabajar en grupos de alumnos que rondan los 40 jóvenes en escuelas con espacios limitados y carencia permanente de material que se traduce en dificultades en el trabajo de enseñanza. Entonces, el cuerpo docente de secundaria se ve envuelto en una profesión que en ocasiones los rebasa por la masificación de la educación, malas condiciones físicas de los planteles, alto número de alumnos y bajos sueldos junto con la enorme competencia laboral que existe por los universitarios egresados sin trabajo (Sandoval, 2001).

A partir de esta situación y ya enfocándonos en el aspecto de la violencia, es la escuela y sus reglamentos la que se encarga de evitar o prevenir la violencia en la institución y el docente hace la misma tarea en el aula. Sin embargo, es entendible que los profesores se pueden encontrar desconcertados, puesto que no han sido preparados para todas las tareas con las que se enfrentan y una de ellas es el trato y la prevención de la violencia. Durante su periodo de formación, se les insistió principalmente sobre los contenidos que tenían que transmitir y sobre cómo enseñarlos, pero se daba por sentado que iban a enseñar a alumnos que querían aprender, que estaban dispuestos a hacer lo que se les mandaba y no a alumnos que iban a tener comportamientos no deseados en el aula (Delval, 2006).

Para mantener el orden, tanto la institución escolar como los docentes deben de concertar ciertas reglas de convivencia orientadas hacia la prevención de indisciplina o comportamientos no deseados. Por lo general, se instauran acciones como (Calle, 2011; (Pinheiro, 2006):

Tutorías: Esta estrategia se encarga de proporcionar una relación de apoyo con un adulto que se desempeña como un modelo positivo y guía para tomar decisiones, contribuyendo a fortalecer capacidades de resiliencia en adolescentes.

Actividades deportivas y apoyo a la comunidad: claves del deporte y la actividad física para contribuir a la prevención de la violencia en adolescentes y jóvenes: disminuir el tedio por falta de alternativas de ocio, y reducir la cantidad de tiempo libre sin supervisión.

La prohibición del castigo físico es parte fundamental, la violencia no se previene ni resuelve con violencia. Esta medida necesita ser complementada con una capacitación relativa al manejo del comportamiento y a la organización escolar que respete los derechos de la infancia. El comportamiento de los directores de escuela, educadores y del resto de funcionarios no puede ser abusivo ni falta de respeto por los derechos, las necesidades y la seguridad de los niños y niñas, porque éstos seguirán su ejemplo.

La escuela debe ser sensible al género creando entornos que fomenten la igualdad de género y forman a los niños y niñas en conocimientos, actitudes y habilidades que aseguren la igualdad de género desde las prácticas docentes y los reglamentos escolares internos

Inclusión de la familia y la comunidad en los programas y políticas de la escuela porque, si se sabe que la comunidad es una parte influyente en la problemática también pueden ser solución del mismo, aparte de que adquirir los puntos de vista de los alumnos los hace parte también de su propia formación, el ser escuchado puede cambiar el rumbo de las acciones a futuro.

El castigo como último recurso, los maestros hacen uso del castigo para lidiar con situaciones de indisciplina y/o violencia, pero el castigo no siempre es la mejor opción pues se puede pervertir su uso preventivo hasta llegar a imponer un miedo al castigo. Cuando sucede esto no se actúa de manera moral, es algo muy distinto al respeto a la autoridad (Delval, 2006) por lo que hay que ser cuidadoso en el uso de los mismos.

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

Cuando el docente tiene apoyo institucional, liderazgo fuerte, trato afectuoso y unas normas claras que se hacen cumplir de manera consistente, pueden reducir la incidencia y severidad de la violencia en la escuela y hasta evitarla. Los maestros pueden incluir contenidos sobre prevención de violencia en asignaturas o lecciones, pero normalmente esto es insuficiente para impartir el conocimiento y las habilidades que los educadores y estudiantes necesitan para entender y prevenir la violencia, en parte por la condición laboral exigente, difícil y complicada que tienen que enfrentar. Por otro lado, los profesores se encuentran también desconcertados puesto que no han sido preparados para la tarea con la que se enfrentan. Durante su periodo de formación docente, se les insistió principalmente sobre los contenidos que tenían que transmitir y sobre cómo enseñarlos, pero se daba por sentado que iban a enseñar a alumnos que querían aprender o que al menos estaban dispuestos a hacer lo que se les mandaba (Delval, 2006).

### **3.5 La escuela como promotora de ambientes pacíficos y derechos humanos**

A nivel institucional, México se ha preocupado por incluir la enseñanza de los derechos humanos en los sistemas educativos formales. El Protocolo de San Salvador (signado en 1988) es uno de los documentos internacionales firmados más importantes debido a que caracteriza con mayor amplitud los diversos componentes de lo que se desea lograr en materia de derechos humanos junto con la educación: el desarrollo de la personalidad y del sentido de dignidad, el pluralismo ideológico, la libertad, la justicia y la paz; y asigna a la educación un rol central en la capacitación de las personas para participar en una sociedad democrática y pluralista. Nuestro país está incorporado en planes internacionales como lo indica el *Informe Interamericano de Derechos Humanos 2009* en acuerdo con la SEP al respecto de esta materia (IIED, 2009) y en los últimos años nuestro país ha asumido todas las recomendaciones internacionales para prevenir y combatir el maltrato y el abuso de los menores y al interior de las escuelas como la formación en valores, programas para prevenir el delito y las adicciones, etc., para lograr un mejor ambiente dentro de las escuelas (Ortega, Castelán y Ramírez, 2005).

Existen diversas acciones que intentan crear un clima pacífico en el aula y en la escuela en su conjunto, con la participación de todos los involucrados, ya sea por medio de mayor vigilancia, aplicación de programas de prevención a las drogas, prevención del delito, formación en valores, convivencia escolar, mediación escolar, mejoramiento de las

relaciones interpersonales, mayor monitoreo de los alumnos por parte de las autoridades, intervenciones para construir sentimiento de pertenencia a la escuela por parte del agresor, mejor gestión de la disciplina, generación de condiciones de protección, entre otros recursos (Díaz-Aguado, 2005; Monclús, 2005; Ortega, Castelán y Ramírez, 2005; Ortega, Mora-Merchán y Jäger, 2007; Loredo-Abdalá, Perea-Martínez y López-Navarrete, 2008; SEDF, 2010).

Respecto a la educación que promueve la paz y convivencia, en la Ley General de Educación artículo 8º fracción III se establece que una finalidad de la educación es contribuir

“[...] a la mejor convivencia humana, tanto por los elementos que aporte a fin de robustecer en el educando, junto con el aprecio para la dignidad de la persona y la integridad de la familia, la convicción del interés general de la sociedad, cuanto por el cuidado que ponga en sustentar los ideales de fraternidad e igualdad de derechos de todos los hombres, evitando los privilegios de razas, de religión, de grupos, de sexos o de individuos.”

Como vimos anteriormente, la institución educativa tiene como objetivo el educar a los jóvenes como futuros ciudadanos que no utilicen la violencia para resolver situaciones de conflicto. Si bien estos programas son a nivel institucional, la promoción de estas políticas públicas se aplica por medio del currículo de la educación básica. En la secundaria, que es parte de la educación básica, la asignatura de Formación Cívica y Ética es parte del currículo y su objetivo es sentar las bases tanto para un desarrollo personal pleno como para el mejoramiento de la vida social. Esta asignatura “apunta al desarrollo de competencias, es decir, conjuntos de nociones, estrategias intelectuales, disposiciones y actitudes que permitan a los estudiantes responder ante situaciones de su vida personal y social, en las que se involucra su perspectiva moral y cívica: al actuar, tomar decisiones, elegir entre opciones de valor, encarar conflictos y participar en asuntos colectivos” (SEP, 2007) por medio del enfoque por competencias<sup>13</sup>.

---

<sup>13</sup> El concepto competencia se refiere a la transferencia de conocimiento que articula la teoría y la acción en una situación concreta, extramental movilizándolo la conducta hacia una forma eficaz de hacer algo, de modo que una competencia es un acto de alguien que sabe hacer la conducta (Bellocchio 2009). Entonces, la competencia social es una expresión que engloba dimensiones cognitivas y afectivas positivas, que se traducen en conductas congruentes valoradas por la comunidad. Estos comportamientos hábiles favorecen la adaptación, la percepción de autoeficacia, la aceptación de los otros y el bienestar (Martínez-Otero 2005).

La cultura del manejo y la resolución de conflictos por la vía democrática y plural es un eje de formación de los jóvenes, así como el desarrollo de capacidades empáticas y la búsqueda de formas creativas para la resolución de conflictos de manera no violenta. En este caso, el currículo intenta impactar en la vida futura del estudiante mediante la formación para la vida que le espera en un contexto distinto al escolar para la autorrealización del individuo y su proyecto de vida propio. Parte de la necesidad de formar a personas éticas que tengan presente siempre los valores universales de derechos humanos, respeto, convivencia, igualdad, dignidad. Orienta al desarrollo de la autonomía moral entendida esta como la capacidad de las personas para razonar y elegir entre diversas opciones siempre basadas en los valores anteriormente citados. La enseñanza está orientada al aprendizaje y a la aplicación del aprendizaje en la sociedad (SEP, 2011).

La formación cívica y ética que se inculcan o se limita al contexto de la escuela. Con frecuencia, la información que los alumnos obtienen de los acontecimientos de la comunidad cercana, del país y del mundo a través de los medios, son los principales insumos para la reflexión y la discusión. Lo anterior constituye parte de las referencias que llevan al aula y que requieren considerarse como recursos para el aprendizaje. En sentido inverso, el trabajo de la escuela requiere articularse y cobrar sentido hacia lo que sucede fuera de ella (SEP, 2011).

Las competencias cívicas y éticas involucran una perspectiva que permite a los alumnos deliberar, elegir entre opciones de valor, tomar decisiones, encarar conflictos y participar en asuntos colectivos. Su desarrollo demanda un ejercicio práctico, tanto en situaciones de la vida diaria como en aquellas que representan desafíos de complejidad creciente; asimismo, los aprendizajes logrados mediante el desarrollo de las competencias pueden generalizarse a múltiples situaciones y enriquecer la visión de los alumnos acerca de sí mismos y del mundo en que viven.

La enseñanza está orientada al aprendizaje y a la aplicación de las capacidades desarrolladas en el contexto particular donde los alumnos viven. Por la naturaleza de esta

investigación interesan las siguientes competencias a desarrollar por el currículo (SEP, 2011):

1) Autorregulación y ejercicio responsable de la libertad: Plantea ejercer su libertad al tomar decisiones y regular por sí mismos su comportamiento de forma responsable. Pueden tener respuestas diferentes en sentimientos y emociones pero, a pesar de ello pueden entender que no es necesario dañar la dignidad de otros.

2) Respeto y valoración de la diversidad: Desarrolla a las facultades para reconocer la igualdad dentro de la diversidad de las personas en dignidad y derechos, así como a respetar y valorar sus diferencias en su forma de ser, actuar, pensar, sentir, creer, vivir y convivir.

3) Manejo y resolución de conflictos. El desarrollo de esta competencia involucra la disposición para vislumbrar soluciones pacíficas y respetuosas de los derechos humanos, de abrirse a la comprensión del otro para evitar desenlaces socialmente indeseables y aprovechar el potencial que contiene la divergencia de opiniones e intereses, privilegiando la pluralidad y las libertades de los individuos.

4) Participación social y política. Capacidad de tomar parte en decisiones y acciones de interés colectivo en distintos ámbitos de la convivencia social y política. Intenta crear un clima pacífico y reducción de conflictos en el aula con la participación de todos los involucrados que son el docente, el currículo, la organización de la escuela y las relaciones interpersonales.

En los últimos años, México ha asumido todas las recomendaciones internacionales para prevenir y combatir el maltrato y el abuso de los menores mientras que la escuela debe de apoyar esta misión mediante trabajos pedagógicos para conseguir la inclusión y mitigar los efectos negativos de un entorno adverso (Ortega, Castelán y Ramírez, 2005). Se puede decir que los medios para evitar comportamientos agresivos existen en todos los niveles de la institución educativa básica incluyendo a la educación secundaria. Por ende, se recomiendan acciones dentro de la escuela como (UNICEF, 2011):

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

a) Aprobar y aplicar códigos de conducta dentro de las escuelas para la totalidad del personal y los estudiantes que combatan la violencia en todas sus formas y tengan en cuenta la existencia de comportamientos y estereotipos basados en el género y otras formas de discriminación para evitarlas.

b) Directores y maestros de las escuelas pueden utilizar estrategias de enseñanza y aprendizaje no violentas y adoptar medidas de disciplina y organización en el aula que no estén basadas en el miedo, amenazas, humillaciones o la fuerza física. La práctica docente debe de ser entendida como una práctica humana que puede reproducir o limitar este tipo de comportamientos dependiendo de cómo se lleve a cabo.

c) Evitar y reducirla violencia en las escuelas mediante programas específicos que se centren en el conjunto del entorno escolar, fomentando actitudes como enfoques basados en la resolución pacífica de conflictos, la aplicación de políticas contra la intimidación y la promoción del respeto de todos los miembros de la comunidad escolar.

d) Eliminar de los currículos cualquier referencia o promoción de la violencia y la discriminación en cualquiera de sus manifestaciones.

Con todas estas medidas, la propuesta de enseñanza-aprendizaje apunta a una formación directa de valores como contenidos en el aula orientada a la transformación de estos principios en acciones concretas y tangibles.

### **3.6 La participación social en la escuela**

La escuela no puede tener una actitud pasiva respecto a la violencia que está fuera de sus instalaciones o dentro de ellas, pero primero tiene que fortalecerse internamente, construir espacios de diálogo y participación, tomar en cuenta a los distintos actores y contar con la aprobación y un fuerte apoyo de maestros y agentes preparados para atender las distintas manifestaciones de la violencia y para escuchar a los alumnos (Guzmán, 2012), pues sabemos que no es un fenómeno que se reproduce automáticamente, los actores poseen la capacidad de análisis que puede ayudar a superar esta problemática. Las condenas morales



TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

hacia la violencia no han ayudado a resolverla ya que se orientan a la exclusión de alumnos conflictivos o el uso de castigos, pero no se resuelven los problemas que los causan. En contraparte, el uso de la violencia como un hecho aislado desconociendo sus causas promueve el miedo y justifica cualquier acción, por autoritaria que ésta sea (Guzmán, 2012).

Debido a que la violencia es un resultado de diversos factores tanto sociales, individuales y contextuales debe de ser tratada con metas colectivas para un beneficio general; es necesario involucrar a todos los actores, y activar la participación social puede ser una excelente opción para combatirla. Éste es un elemento pocas veces integrado al estudio de la violencia en la escuela a pesar de que es un buen método para reducirla:

...esto significa comenzar con las características personales del alumnado, sus expectativas, las circunstancias familiares además de revisar el ambiente del aula y de la escuela en su conjunto... incluye identificar las motivaciones de hostilidad, revisar el comportamiento del profesor hacia el alumno en la clase, los factores de la clase y de la escuela que pueden influir sin intención premeditada en la continuidad del comportamiento no deseado del alumno. (Fernández, 2001)

Así entonces, la educación es un derecho que debe de partir del paradigma de la gobernanza, que debe ser entendida como

...un nuevo proceso directivo, en tanto la definición y efectucción de los objetivos sociales es resultado de un nuevo tipo de relación entre gobierno y sociedad, que no es dominado por gobierno y que, por ello tampoco puede ser en modo de mando y control, dada la independencia política de los actores sociales y su fuerza relativa en virtud de los recursos que poseen y de los que el gobierno carece (Aguilar citado en Zurita, 2011).

Esto debido a que hay una conexión íntima entre la violencia y la participación social, pues la segunda es una herramienta útil para la prevención y erradicación de la violencia escolar (Zurita, 2011).

El sistema educativo ha hecho las reformas para que por ley, sea posible este tipo de paradigma para poder ofrecer una educación de calidad basada en el ejercicio democrático, específicamente, en el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) firmado en 1992, en donde se impulsa una visión encaminada a la

democratización del sistema educativo, al incremento de las expectativas familiares sobre las trayectorias de sus hijos, a la exigencia de una educación de calidad, capacidad de tomar decisiones responsables e informadas sobre la formación de los hijos, la rendición de cuentas, entre otros objetivos (Zurita, 2011; Zurita, 2013b). En el ANMEB, la participación social en la educación Es concebida en tres niveles: a) en la definición, implementación, evaluación y seguimiento de las políticas educativas; b) en las relaciones entre la federación y los estados en el marco de la descentralización educativa; y, c) en la escuela (Zurita, 2013a) y también se estimula la participación social a través de tres formas de organización relacionadas con la escuela, aunque no siempre están presentes en todos los estados de la república, estos son:

a) Consejos de Participación Social (CPS): donde se fomenta la colaboración de actores, como los padres de familia y los alumnos, que históricamente han ocupado un lugar secundario en la toma de cierto tipo de decisiones y asuntos en las escuelas.

b) Asociación de Padres de Familia (APF): Reglamentada en el artículo 67 de la Ley General de Educación, y es una entidad que representa a los padres frente a las autoridades en torno a diversos intereses educativos.

c) Sociedades de Alumnos: Para nivel de secundaria y que se establecen en 1981 dentro de los acuerdos secretariales 97 y 98 de la SEP.

Es necesario establecer una participación social amplia debido a que desde una perspectiva macro, tanto la prevención, tratamiento y erradicación de la violencia escolar requiere la acción conjunta de varios actores. Se sabe que las acciones más exitosas logran su eficiencia debido a que se promueve el aprendizaje, la cooperación y la confianza social (Zurita, 2011) y su éxito no puede ser únicamente de un gobierno o, en este caso, por las autoridades educativas sino que el éxito depende de toda la comunidad en sí.

Un ejemplo de ello sería ampliar la participación del alumnado en la elaboración de la normatividad o en otras formas de convivencia, acción que, generalmente es nula,

quedando reducido este derecho a una simple posibilidad, a un derecho que no se ejerce por la falta de promoción por parte de autoridades y profesores. Así, los alumnos se convierten en autoridad sin poder dentro de la institución educativa, por lo que no es extraño que en ocasiones surjan reacciones de protesta en forma de comportamientos de oposición a la cultura escolar (Barriocanal, 2001). Soler (2009) establece que es importante tener en cuenta la voz de los y las adolescentes, no sólo porque son los y las protagonistas de la formación, sino porque las prácticas educativas que funcionan se basan en el diálogo y la interacción, el trabajo en grupo y la reflexión conjunta.

En cuanto a la prevención de violencia utilizando la participación social la SEP creó el Programa Abriendo Escuelas para la Equidad (PAEE) que tenía como objetivo la construcción de escuelas libres de violencia, la erradicación de la violencia de género dentro de las escuelas secundarias públicas y contribuir a disminuir la deserción escolar entre otros fines mediante la apertura de las escuelas a la comunidad los días sábados con la intención de impulsar actividades culturales, deportivas, artísticas, de formación y orientación psicológica así como con contenidos sobre no violencia, equidad de género y protagonismo juvenil (Zurita, 2013a; Zurita, 2013b).

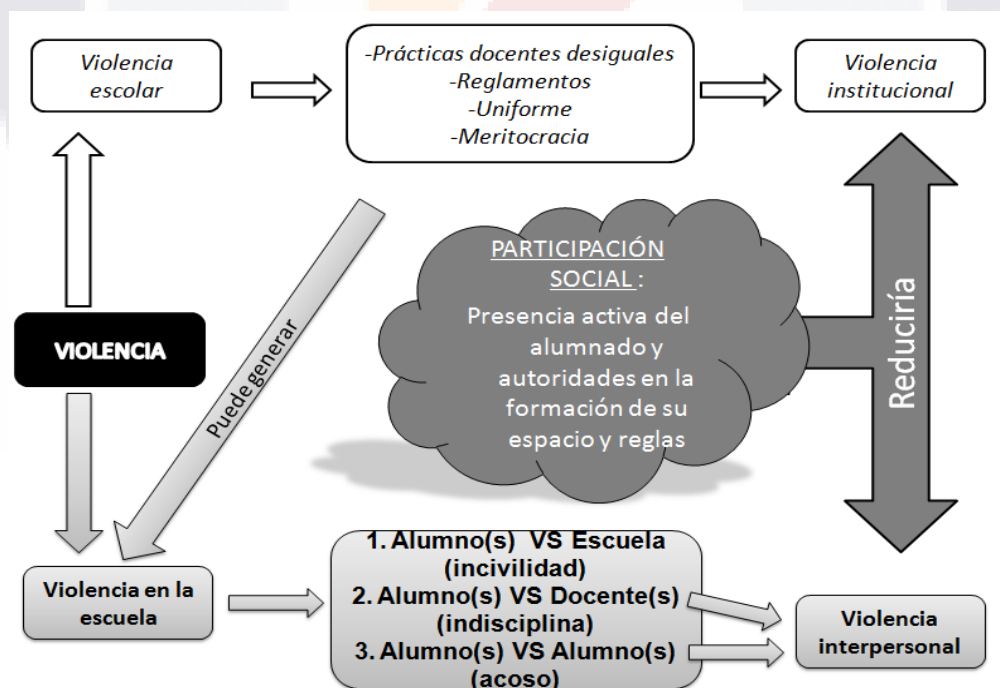


Figura 5. Papel de la participación social

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

Y es que resulta imposible entender que la construcción y fortalecimiento de la seguridad y convivencia en los ambientes escolares pueda estar a cargo exclusivamente de un actor, aun siendo éste el gobierno o la autoridad correspondiente que en este caso sería el director. Si la violencia en la escuela es multifactorial, las acciones dirigidas únicamente a los alumnos, las iniciativas orientadas sólo a las escuelas, la creación de legislaciones favorables para eliminar la violencia en las escuelas y/o la asignación de financiamientos especiales para la realización de programas y actividades, por nombrar algunas acciones, son insuficientes para su erradicación y prevención (Zurita, 2010).

Una educación con participación social debe entenderse como una educación orientada a la vida democrática en sentido amplio: dirigida al bien común, una educación en valores que incluya el desenvolvimiento de diferentes dimensiones de la inteligencia moral y la formación de virtudes cívicas, y, finalmente una concepción del conocimiento que sirva en valores y es pensada para mejorar la vida (Puig *et al*, 2006). Este tipo de proyectos en que se permite la participación social ayudan a desarrollar autonomía personal, una conciencia crítica y la capacidad de compromiso. Interioriza los valores humanos en la comunidad que esté relacionada y se aprende a convivir pues se trabaja en equipo por medio de actitudes prosociales y hábitos de convivencia (Puig *et al*, 2006).

Se debe de hacer de la participación una herramienta educativa que haga que la comunidad participe en el análisis, definición y solución de problemas construyendo democráticamente propuestas de mejora que se orienten a una transformación positiva de la realidad mediante la intervención sistemática y reflexiva llevada a cabo por los propios involucrados, pues hablamos de la presencia y del protagonismo que ejercen a diario los actores en las escuelas; lo cual tiene que ver con el reconocimiento real otorgado a los actores escolares (Zurita, 2013a; Zurita, 2013b). Hay que evitar, al mismo tiempo que los consejos escolares sean la principal experiencia de participación institucionalizada de los alumnos y del resto de la comunidad en las escuelas como ha sido comúnmente, ya que sus resultados han sido exigüos si los analizamos desde la perspectiva de la gestión democrática y participativa y, en general, no han conseguido germinar en la cultura de los centros, han tenido un papel principalmente formal y en ellos la participación de los estudiantes ha sido muy residual.

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

Debido a que diversas instancias de participación son utilizadas por parte de directores, maestros e, incluso, padres de familia para simular una educación democrática cuando, en realidad, pretenden obstaculizar, controlar e ignorar las voces del alumnado (Zurita, 2010, 2011 y 2013a). Y es que la participación de los alumnos en la vida escolar no debería de reducirse *a los canales institucionales más o menos formalizados, ni a la participación delegada o elitista a través de representantes porque este constituye solo uno de los múltiples espacios posibles para escuchar al alumnado y fomentar su presencia activa en la escuela* (Sepúlveda, Calderón-Almendros y Torres-Moya, 2012). En verdad estos consejos escolares han sido el emblema principal de la ANMEB para la inclusión de otros actores en la escuela y propiciar una participación más democrática pero por el diseño que tienen dichos consejos, los resultados parecen ser poco efectivos, sobre todo porque las propuestas no tienen el carácter de obligatoriedad para tomarse siempre en cuenta y nuevamente son las autoridades de las escuelas quien deciden cuáles propuestas y cómo deberían ser aplicadas.

A pesar de la importancia de esta forma de vida democrática que se intenta inculcar en los estudiantes, Zurita (2013a) indica que

...ni el ANMEB ni los subsecuentes instrumentos normativos (Programas Sectoriales de Educación, Acuerdos Secretariales, Reglas de Operación de Programas Estratégicos, Lineamientos y Manuales de Operación, Reglamentos Escolares, entre otros), han planteado con claridad un tránsito, desplazamiento o conjunción entre ambas conceptualizaciones sino, por el contrario, se entiende que estas dos modalidades coexistirán, a pesar de las tensiones y contradicciones que entre ambas surgen.

Hay que tomar en cuenta también que el sistema educativo mexicano es muy complejo y amplio pues atiende a la población por niveles escolares (preescolar, primaria y secundaria), por modalidades (general, indígena, técnica), tamaño de la matrícula, tipos (multigrado, unitarias) y turnos (matutino, vespertino o tiempo completo) lo cual complica las formas de participar socialmente dentro de la escuela. Es por eso que el discurso predominante en las escuelas es ambiguo pues se reclama mayor participación de ciertos actores (como las y los alumnos y los padres de familia) pero no en cualquier tarea sino en determinados asuntos y siempre respondiendo a la petición y necesidades de los directores y docentes mientras existen contradicciones entre lo que el sistema educativo, sus autoridades y los directores reclaman respecto a la participación y, por otra parte, lo que

realmente se les *permite* hacer a los diferentes actores de las comunidades escolares. Este hecho no es novedoso, ni está limitado a la participación social y tampoco sucede sólo en México (Zurita, 2013a).

Ser actor escolar significa intervenir de manera activa y propositiva en el desarrollo de las múltiples actividades que engloban los procesos cotidianos de participación social. Sin embargo, vale la pena aclarar que esto no significa que un actor participa en todo momento, circunstancia y alrededor de todos los temas y asuntos en las escuelas (Biesta citado en Zurita, 2013a) pues no todo el funcionamiento de una escuela puede ser abierto y debatido para todo público ya que existen zonas temas estratégicos que competen únicamente a la administración escolar intentando evitar una visión tradicionalista donde lo pedagógico y los otros asuntos considerados más relevantes están abiertos a la participación de los maestros; en cambio, a los padres de familia y al alumnado se les permite que colaboren en cuestiones que han sido decididas por las autoridades escolares y que consideran de menor relevancia (Zurita, 2013). Todo este proceso de participación conjunta y las propuestas construidas tienen más influencia en la realidad que viven los involucrados que aquellas externas pues transforman sus realidades y hacen crecer a la institución educativa gracias a la formación que emana del proceso de diálogo entre todos los actores (Sepúlveda, Calderón-Almendros y Torres-Moya, 2012).

#### **4. Diseño metodológico**

Como se mencionó anteriormente, la violencia tiene tanto dimensiones subjetivas como objetivas, ambas han sido indagadas a través de diversas investigaciones. La mayoría, son estudios con poblaciones representativas que intentan establecer correlaciones que al final sólo son traducidas como factores de riesgo dentro de la escuela, pero este tipo de aproximación no permite entender ni cuestionar los procesos o pensamientos de los actores para explicar los comportamientos que derivan en violencia (Carra, 2009).

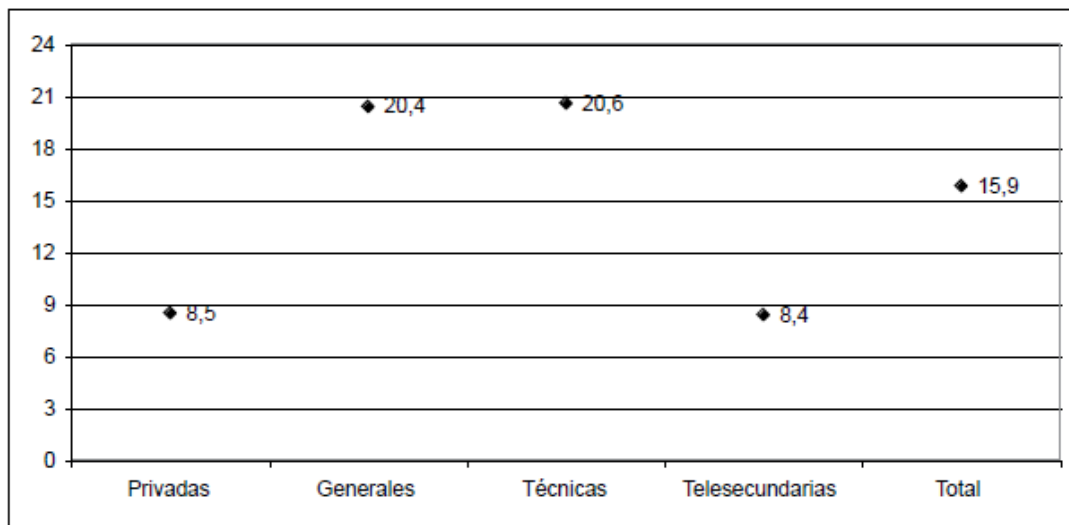
Para entender las lógicas de las acciones realizadas por las personas, la participación en comportamientos violentos, la influencia de la organización de la escuela, las perspectivas culturales y otros factores no contemplados en estudios generalizables, se necesita estar en

las escuelas y entrar en contacto con los actores utilizando metodologías cualitativas (Saucedo, 2010). Y es que, el elemento principal en la mayoría de los estudios es contabilizar las ocasiones en que hay comportamientos violentos pero son los menos los que dan entrevistas a los actores. Desde este tipo de enfoque, se debe investigar, trabajar y pensar la subjetividad del hecho para los actores que están inmersos en un fenómeno tan delicado para así saber su opinión y percepción del fenómeno al respecto.

Siendo consonante con esta metodología, por lo tanto, las decisiones sobre la elección de los sujetos y los instrumentos de investigación a utilizar fueron las siguientes.

#### 4.1 Elección de la escuela secundaria técnica

Uno de los primeros elementos que se tomó en cuenta para elegir una escuela secundaria técnica fue el informe presentado por el INEE en donde, según sus resultados, los índices de violencia en secundaria general y técnica son muy altos<sup>14</sup>, siendo la técnica la que muestra cifras mayores en contraste con todas las demás modalidades de secundaria (Aguilera *et al.*, 2007).



**Figura 6. Índice de violencia dentro de la escuela y modalidad educativa secundaria.**  
**Fuente: Aguilera *et al.*, 2007.**

<sup>14</sup> Los datos presentados en este informe son de 2005, y no se ha presentado otro estudio similar para conocer la evolución del fenómeno.

Con este principio, se eligió una secundaria técnica teniendo como base un estudio hecho por el Instituto de Educación de Aguascalientes en donde se identificaron 30 escuelas secundarias con problemas de *bullying* en el estado. Cabe mencionar que no se pudo obtener acceso a la metodología, a las preguntas hechas por este estudio, ni a los criterios de elección. Sólo se ofrecieron los resultados de las treinta escuelas y la selección se hizo en base a ellos.

A partir de esa información se optó por una secundaria técnica debido a que no existen muchos estudios en ese tipo de educación, los que hay hacen referencia principalmente a secundarias generales. Posteriormente se excluyeron a aquellas que estuvieran en zonas geográficas consideradas como conflictivas (presencia de drogas, bandas, delincuencia, etc.) debido a que se deseaba investigar qué otros factores aparte de éstos se presentan para que en la escuela se genere violencia, es decir, se elige una escuela que no se encuentra en una zona violenta para reducir el impacto del contexto exterior en los actos de violencia que se presentan dentro de la escuela.

La escuela secundaria elegida tiene alrededor de 1200 alumnos divididos en 15 grupos de entre 38 y 42 alumnos aproximadamente, en 5 grupos para cada grado escolar, tanto para turno matutino como para el vespertino, según los datos de las autoridades, son 600 alumnos por cada turno escolar. No se tiene el número exacto de docentes que laboran en la escuela, sin embargo, por observación se calculan 35 para ambos turnos. Algunos profesores imparten clases en ambos turnos, hay casos en donde un solo profesor imparte dos asignaturas distintas y también existe el caso de profesores que son al mismo tiempo parte de los consejos de coordinación escolar, por lo que desempeñan doble función dentro de la institución. La escuela cuenta con 22 salones y 5 talleres.

#### **4.2 Observación**

La observación es una de las técnicas utilizadas para la recogida de datos en la presente investigación. Es una de las técnicas utilizadas para la recogida de datos en la investigación educativa que no debe asociarse con un paradigma concreto ya que no depende tanto del enfoque sino de la utilidad y la finalidad con la que se utilice dicha técnica. Se



caracterizaría por un menor control y sistematización en la recogida de datos permitiendo una mayor participación de las interpretaciones y juicios del observador. (Rockwell, 1986). Su misión es descubrir lo invisible de la cotidianidad, hacer que lo familiar se convierta en extraño mediante una sistematización de documentos para documentar lo no documentado (Calvo, 1992).

Se decidió hacer uso de ella para tener un acercamiento físico y visual de la escuela de primera mano. La intención es poder conocer los comportamientos violentos presentes en la vida cotidiana de los alumnos así como las soluciones buscadas por las autoridades. Las conductas consideradas como violentas y los lugares más comunes de apreciación fueron apuntados en un diario de campo. Las observaciones se realizaban tanto en distintos horarios tanto de la mañana como de la tarde en patios, pasillos, canchas deportivas, entradas y salidas así como en salones.



**Fotografía 1. Aspecto de la escuela secundaria en Honores a la Bandera.**

### **4.3 Entrevistas**

La entrevista es el modo de escribir el mundo, un modo de traer el mundo a escena. La entrevista no es el espejo del mundo externo, no es una ventana dentro de la vida de una persona. De este modo, la entrevista funciona como dispositivo narrativo que permite contar historias a las personas acerca de ellas mismas. En el momento de contar la historia, el narrador y el oyente comparten una experiencia que revela aspectos y que son

compartidos. Los significados de la entrevista son contextuales, el texto de la entrevista crea el mundo, dándole al mundo su significación situacional. Desde esta perspectiva, la entrevista es una fabricación, una construcción, una ficción, un ordenamiento de materiales seleccionados para contar una historia de acuerdo a su propia versión de lógica narrativa (Denzin, 2001)

Se utilizó esta forma de recolección de datos para reconstruir la realidad que ven los alumnos y los adultos respecto a la violencia que se vive en su institución. Se intentó que describieran las formas y momentos en que se recurre a estos comportamientos, sus motivos y perspectivas, es decir, proporcionando datos acerca de este proceso social.

Ya que las entrevistas fueron en ambos turnos, se eligieron los sujetos de la siguiente forma:

**a) Matutino:**

a.1) Profesores: ellos mismos se eligieron como voluntarios para participar en la investigación. Se hicieron entrevistas individuales o por parejas dependiendo de la disposición de cada uno.

a.2) Alumnos: Se preguntó en reunión de consejo técnico, con todos los profesores y autoridades presentes, acerca de los grupos con mayor y menor cantidad de eventos de violencia e indisciplina. Se informó que los grupos 1°C, 2°C y 3°C eran los que presentaban mayores problemas mientras que los grupos 1°A, 2°E y 3°B eran los que menos violencia presentaban. Posteriormente se revisaron los reportes y junto con la trabajadora social se eligió a seis alumnos, uno de cada grupo.

a.3) Personal administrativo: Por cuestiones administrativas de la escuela hubo cambio de autoridades en el plantel, complicando las entrevistas con el subdirector; aun así, se entrevistó a la trabajadora social que, si bien no es considerada como autoridad, es la encargada de todos los eventos relacionados a la violencia e indisciplina, por lo que se

convierte en un personaje clave.

**b) Vespertino:**

b.1) Profesores: ellos mismos se eligieron como voluntarios para participar en la investigación. Se hicieron entrevistas individuales o por parejas dependiendo de la disposición de cada uno.

b.2) Alumnos: se revisaron documentos clave como los registros de reportes, bitácoras del grupo que se manejan y se preguntó a la trabajadora social. Así mismo, se tomó en cuenta la opinión de la Coordinación de Extensión Educativa que, estaba enterada tanto de la investigación como de los casos relativos a la violencia en la escuela. Los grupos con mayor violencia fueron 1° F, 2° H y 3° G mientras que los menos violentos fueron 1° G, 2° F y 3° H. Se eligió a un alumno de cada uno de esos grupos para realizar el grupo focal.

Aparte, se hizo una entrevista a un alumno identificado como agresor continuo y a una alumna identificada por las autoridades como víctima de acoso escolar.

b.3) Autoridades. Se entrevistó a la trabajadora social que es la encargada atender y registrar los eventos de agresión y violencia. Así mismo, se entrevistó a la coordinadora de extensión educativa.

La guía de entrevista fue inspirada en una tesis doctoral titulada *¿Qué significados tiene la violencia en la escuela?: estudio sobre las representaciones sociales de la violencia escolar en una escuela secundaria de la Ciudad de México* (Baggini, 2011) de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales en México (FLACSO – México) con modificaciones en las preguntas pues este estudio es diferente.

Para los alumnos se evitaron preguntas concretas respecto a agresiones recibidas personalmente esperando a que los mismos alumnos fueran quienes se expresaran tanto de sus vivencias como de aquellas que tenían conocimiento. Cabe destacar que fueron elegidos

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

porque tenían cierta relación con el fenómeno tanto como víctimas como agresores. También se eliminaron las preguntas respecto al entorno social de la escuela por parte de los entrevistados conociendo de antemano que la escuela no se encuentra en un lugar violento por lo que también nos enfocamos a indagar sobre las diferencias entre juego y agresión entre sus compañeros y por qué es considerado así.

El objetivo de las entrevistas era intentar develar la comprensión, observación y relación de los entrevistados con el fenómeno de la violencia ya sea directa (haber sido víctima o agresor) o indirectamente (haber sido sólo observador o estar al tanto de casos de violencia en la escuela) así como conocer las formas de resolución de conflictos que entre alumnos pueden encontrar. Se preguntó también acerca de la idea de género y su relación con la violencia para poder reforzar o desmentir la idea que se tiene sobre la naturaleza mayormente violenta de los varones a las mujeres. Por último, se cuestionó sobre las formas de prevención de la violencia o correctivos que existía en la escuela y su apoyo o descontento con dichas medidas impartidas. Se organizó un grupo focal buscando que hubiera un debate entre estudiantes y que ellos fueran los que dialogaran e hicieran consenso respecto al tema.

En el caso de las entrevistas con los docentes y autoridades, también se realizaron preguntas respecto al entendimiento, observación y expresión de la violencia dentro de la institución, las diferencias entre indisciplina y violencia desde la percepción del adulto. Se pregunta sobre las posibles causas de este tipo de conductas y las características de las víctimas conservando la neutralidad de las preguntas para evitar responsabilizar a la familia pues el prejuicio general que existe es que, si el estudiante es violento es porque proviene de una familia violenta. Por último, se preguntó sobre las estrategias utilizadas para resolver conflictos así como las normas de convivencia de la institución en la que laboran.

Todas las entrevistas se realizaron dentro de la institución en ocasiones dentro de salones de clase vacíos, en la oficina de la trabajadora social o en el cubículo de orientación. Nunca hubo una persona ajena que pudiera influir en las opiniones de los estudiantes y se

respetaron siempre las reglas del anonimato de los informantes claves.

#### 4.4 Grupos focales

Se prefirió el uso de grupos focales con los alumnos debido a que es una técnica que permite reunir varios puntos de vista respecto a un tema en un tiempo menor. Si bien es menos profundo que una entrevista cara a cara, permite que las personas charlen entre sí y encuentren consensos respecto al tema en particular, en este caso, era necesario entender cómo se genera un proceso de violencia y agresión y al hablar con varios alumnos de distintos grados se puede generar una idea general. También se utilizó esta técnica para distraer lo menos posible a los estudiantes de sus actividades escolares.

Así entonces, se conformó un grupo focal con alumnos tanto del turno vespertino (originalmente eran seis pero se presentaron sólo cuatro) y del turno matutino<sup>15</sup> (originalmente eran seis y se presentaron cinco).

**Tabla 6: Razones de elección de los alumnos**

<b>Grado y Turno</b>	<b>Pseudónimo</b>	<b>Razón de elección<sup>16</sup></b>	<b>Experiencia del alumno con la violencia</b>
1° Turno Matutino	<i>Benjamín</i>	Tiene reportes de indisciplina y su familia es problemática. Según la trabajadora social el alumno tiene déficit de atención. Acaba de llegar a la ciudad. Pertenece al grupo de primero de secundaria catalogado como más violento por parte de los profesores.	Se burlan mediante apodos por su forma de hablar. No es originario de Aguascalientes por lo que tiene un acento distinto al de la entidad.

<sup>15</sup>La trabajadora social del turno matutino ayudó a la elección de sujetos basándose en características de los alumnos. Al final prevaleció en ella la idea de que los alumnos escogidos “tienen ciertos problemas individuales”, los cuales hacen más propensa la aparición violencia en ellos.

<sup>16</sup> En el turno matutino, la trabajadora social propone a los alumnos por antecedentes específicos que tiene registrados en los documentos escolares. En ella predomina la idea de que los alumnos con problemas en el hogar (familias disfuncionales, violencia intrafamiliar, etc.) son aquellos que originan o reciben violencia y en base a ello fue su recomendación, por lo que puede representar un sesgo en este grupo de alumnos. Con los alumnos del grupo vespertino la evidencia más fuerte para la elección fue el número de reportes de indisciplina y riña.

1° Turno Matutino	<i>Alberto</i>	Pertenece al grupo catalogado como menos violento de primero de secundaria por los profesores.	Es quien más reportes de indisciplina, “juegos inadecuados” y “juegos bruscos y a golpes” tiene.
1° Turno Vespertino	<i>Carlos</i>	Tiene reportes por “jugar mal” y riñas así como indisciplina en honores a la bandera. Pertenece al grupo considerado como menos violento de primero de secundaria según los directivos y profesores.	No se encontró evidencias más concretas aparte de los reportes de indisciplina respecto a su experiencia con la violencia.
1° Turno Vespertino	<i>Estrella</i>	Dejó una carta pidiendo apoyo a trabajo social por una relación de pareja. Pertenece al grupo considerado como más violento de primero de secundaria según los directivos y profesores.	Fue objeto de agresión por medio de recados en su salón. En la carta antes dicha pide ayuda y apoyo con su ex novio pues tiene miedo de lo que él pueda hacer. Se observan problemas en relaciones de pareja.
2° Turno Matutino	<i>Axel</i>	Propuesto por la trabajadora social ya que recibe muchas burlas y proviene de una familia con problemas de violencia intrafamiliar. Catalogado como violento, “se da a llevar y no aguanta”. Ha querido golpear a los maestros. Solicitan atención psiquiátrica para él. Pertenece al grupo más violento de segundo de secundaria.	Padece enuresis, una enfermedad que dificulta el control de esfínteres, por lo que en ocasiones su olor es desagradable para los otros alumnos. Es rechazado por el grupo en el que está ubicado.
2° Turno Matutino	<i>Dante</i>	Propuesto por la trabajadora social. Sin padres, vive con abuela y tías. Considerado como violento. “Se lleva muy pesado con compañeros y no aguanta”. Pertenece al grupo menos violento de segundo de secundaria	Muchos alumnos lo golpean en la cabeza, se burlan de él porque su familia asiste mucho al colegio para estar al pendiente de su situación escolar.
2° Turno Vespertino	<i>Ana</i>	Amenaza a compañeros, incurre en riñas e indisciplina. Se presenta sin respetar el uniforme.	Recibió agresiones por mantener su amistad con otra estudiante. Llegó a ser suspendida también por riña

		Pertenece al grupo considerado como más violento de segundo de secundaria según los directivos y profesores.	al intentar defenderse.
3° Turno Matutino	<i>Abigail</i>	Propuesta por la trabajadora social. Llegó a querer mandar, insulta a compañeros y sufre rechazo por lo mismo. También se dice que hurta cosas de otros alumnos. Tiene elementos en su vestimenta que la identifican como parte de una cultura urbana conocida como <i>emos</i> . Pertenece al grupo más violento de tercero de secundaria.	El grupo la ignoraba, le pegaban. Escribió en una red social que se quería suicidar. Posteriormente pudo arreglar los problemas con sus compañeros y tuvo arrepentimiento de haber escrito en internet esa idea.
3° Turno Vespertino	<i>Daniela</i>	Alumna identificada como agredida en constantes ocasiones. Recomendada por las autoridades <sup>17</sup> .	Ha sido objeto de burlas, exclusión social y golpes en constantes ocasiones.
3° Turno Vespertino	<i>Omar</i>	Identificado como agresor por la secundaria. Pertenece al grupo catalogado como más violento de tercero de secundaria según los directivos y profesores.	Chicos externos a la escuela lo fueron a golpear respondiendo la agresión. Al conocer el evento la escuela suspendió al alumno por pelearse fuera de la institución. Es catalogado como un alumno conflictivo.

#### 4.5 Análisis de datos cualitativos.

Después de la aplicación de las técnicas de obtención de información se obtuvieron datos tanto en texto y audio, como en video. El plan de análisis realizado comprendió las siguientes actividades:

- a) Recolección la información de todos los documentos.
- b) Captura, transcripción y ordenamiento de la información en registros electrónicos para poder modificarla y complementarla.
- c) Codificación la información mediante categorías previamente establecidas.

<sup>17</sup> Por cuestiones de ética, en el caso de *Daniela*, se realizó una entrevista individual separándola del grupo focal para evitar un enfrentamiento directo con *Omar*, quien la agredía tanto directa como indirectamente.

d) Integración la información relacionando las categorías obtenidas y las categorías emergentes junto con los fundamentos teóricos de la investigación mediante un análisis de discurso.

#### **4.6 Discurso.**

Previo a hacer cualquier tipo de análisis del discurso y por qué hacerlo es necesario entender qué es el discurso como tal. El discurso en esta investigación será definido como un acto comunicativo:

que determina no sólo lo que se dice y cómo se dice, sino también lo que no se dice que puede ser inferido por la forma en que se dice. Inicialmente el término se refería al habla, pero después, su significado se extendió más allá hasta incluir cada instancia del uso del lenguaje (N.O.U.N., 2010).

Con esta definición, encontramos que la primera característica de este acto comunicativo es que no sólo se refiere a los actos del habla, sino también a los actos que utilizan cualquier otro tipo de signo de comunicación<sup>18</sup> (Searle y Soler, 2004).

El discurso es un medio del cual se puede obtener información ya que está muy ligado a las ideas con las que los grupos de personas se dan una “voz” para con los demás. No es un medio neutro, es una forma de expresión que da cuenta de experiencias y significados (Giroux, 1992), algo que es relevante en esta investigación.

Se podría afirmar que lo expresado en un discurso es la manera de conocer y de darle sentido al mundo interno y externo por parte de quien lo expresa usando al lenguaje como medio de expresión y comunicación con otros individuos. Con el uso del discurso expresado por medio del lenguaje, damos vida e intencionalidad a nuestras acciones. Éstas pueden tener un tinte favorable o desfavorable, pero en ambos casos con ellas damos significado a nuestra vida (Gómez, Latorre, Sánchez y Flecha, 2006).

---

<sup>18</sup> Las palabras utilizadas, las formas de utilizarlas, los gestos al hablar, movimientos del cuerpo, el lenguaje corporal y los textos escritos también son considerados como discurso, como parte de lo que se desea comunicar. Estos elementos no necesariamente se encuentran en el acto del habla (N.O.U.N., 2010).



TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

Es importante poner atención a lo que expresan los sujetos en su discurso, pues es una forma de expresar los significados y sentidos que las personas atribuyen a las cosas y los hechos, es también, una demostración de la naturaleza social de la persona (Berger y Luckmann, 2001; Gómez, Latorre, Sánchez y Flecha, 2006; Cabrera, 2005). El poder de significación y sentido que se le atribuye a las definiciones que los actores dan es una realidad dialéctica en donde el énfasis recae en la interacción social, en los acuerdos entre ellos establecidos específicamente o tácitamente<sup>19</sup>. Ni el individuo ni el medio social se pueden analizar sin tener en cuenta al otro, ya que las acciones de uno sólo tienen significado respecto a las acciones del otro (Rogoff, 1993).

Ahora bien, es necesario decir que el discurso tiene dos dimensiones: el aparato público del lenguaje y la intención subjetiva, privada, pero expresada públicamente, es decir, un trasfondo<sup>20</sup> (Searle, 1997). En esta visión, el lenguaje no se considera solamente un vehículo para expresar y reflejar nuestras ideas, sino un factor que participa y tiene injerencia en la constitución de la realidad social y que, por lo mismo, nos permite entender lo discursivo como un modo de acción. Por consiguiente la realidad social no puede ser separado ontológicamente de los discursos que en la sociedad circulan (Santander, 2011).

Entonces, para obtener el significado más amplio de lo que el sujeto expresa hay que analizar también este doble significado presente, es decir, el trasfondo. Este trasfondo juega un papel determinante en lo que se desea expresar, incluso, en ocasiones, es decisivo al realizar una acción (Searle y Soler, 2004). Siendo así, no sólo hay que observar el discurso como tal.

Ahora bien, con la idea de trasfondo antes expresada, se sabe entonces que

---

<sup>20</sup> Las personas poseen cierto tipo de conocimiento sobre el modo de funcionamiento del mundo, un cierto conjunto de capacidades para interactuar con el mundo, y esas capacidades no están ni pueden estar incluidas en el significado literal de la oración o sentencia expresada (Searle, 1997). El problema de estos actos indirectos del habla radica en que es posible para el hablante decir una cosa y significar lo que dice y algo más. Este “algo más” consiste en la intención de producir un entendimiento que no se dice pero que el oyente conoce a lo que se refiere el hablante (Searle, 1979)

...el lenguaje no es transparente, los signos no son inocentes, que la connotación va con la denotación, que el lenguaje muestra, pero también distorsiona y oculta... lo que significa que a menudo importa más la inferencia que los signos provocan que el significado literal de ellos, o sea, las palabras significan mucho más de lo que dicen (Santander, 2011).

Ante este tipo de características de los discursos, es necesario hacer un análisis del discurso que nos ayude a develar significados y características que están ocultos en lo que se expresa como: la forma del lenguaje que se usa, los tipos de roles expresados en él, la visión del mundo y prácticas culturales de dominio entre otras (N.O.U.N., 2010; Aubert *et al*, 2010) que son expresadas en la vida cotidiana en medio de relaciones simbólicas, intersubjetivas generadas en concordancia con principios y estilos cognitivos de los sujetos que se relacionan entre sí (Aubert *et al*, 2010) bajo un tiempo y espacio de acción específico (Goffman, 1974; Gee y Green, 1998; Aubert *et al*, 2010).

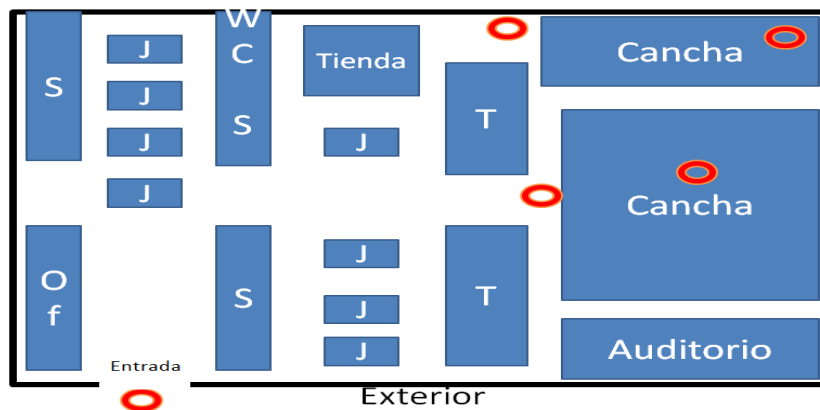
La información que se puede obtener de los discursos en este trabajo, no sólo reside en la sintaxis de lo que se habla, sino también en el significado de las cosas para los individuos. El trasfondo nos confirma el significado o el sentido que pueden tener dichas palabras o enunciados, y que pueden llegar a constituirse en un acto violento en el que se pierde la concepción de persona, se deslegitima al otro, y, en consecuencia, se le reduce a la categoría de un objeto (Cabrera, 2005). El trasfondo entonces se trata de un conjunto de marcadores simbólicos que habrá que observar para reconstruir las prácticas y los principales sistemas de categorías asociados a la violencia en la escuela (Gómez, Latorre, Sánchez y Flecha, 2006).

En ese sentido es relevante, dentro del contexto escolar, identificar no sólo aquellos actos que por presentarse visibles pueden considerarse violentos, sino también aquellas voces que pueden pasar desapercibidas a los ojos y a los oídos del sistema, pero que en el mundo propio de los alumnos adquieren sentido propio o diferente al de los adultos (Cabrera, 2005). Es por eso que se privilegia este tipo de interacción en esta investigación debido a que al comunicarnos las opiniones o punto de vista a través del discurso, forzosamente se verán reflejadas las ideas que existen en los entrevistados y en el contexto escolar respecto a la violencia en la escuela.

**5. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN.**

El objetivo de este capítulo es exponer el sentido y las representaciones sociales sobre la violencia escolar mediante una sistematización de la información obtenida en las entrevistas, charlas informales y grupos focales realizados de septiembre a diciembre de 2012.

Inicialmente se ofrece un esquema de la distribución espacial de la escuela secundaria junto con los lugares en donde se observaron mayores conductas consideradas como violentas.



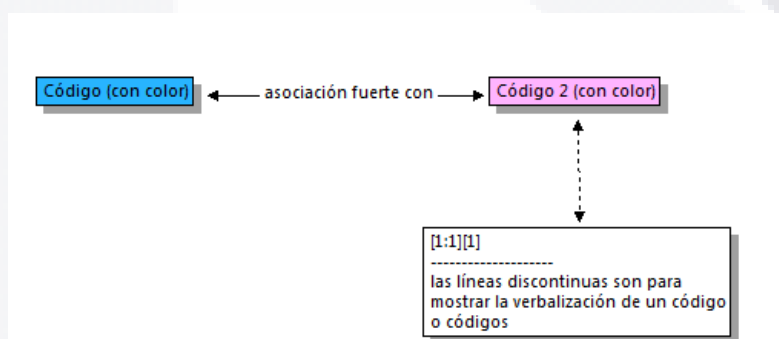
**Figura 7. Lugares donde se aprecian conductas violentas en la escuela secundaria técnica según las observaciones hechas. Elaboración propia.**  
**Simbología: Of=Oficinas; S= Salones; J = Jardineras; T= Talleres; WC=sanitarios.**

En dichas áreas se observaron comportamientos tanto en hombres como mujeres, por ejemplo: golpes, juegos bruscos, lanzamiento de objetos como piedras pequeñas o balones, jaloneos de cabello, señas obscenas entre otros. Es importante hacer notar que estos comportamientos son censurados por parte del reglamento escolar.

Para ahondar más en el análisis de los comportamientos que se obtuvieron mediante las técnicas de obtención de información se hace un análisis general en el software Atlas.ti tomando como base la clasificación de Barak (2003), categorizando los códigos en violencia institucional y violencia interpersonal. Se sabe que hay un tercer tipo de violencia que es la estructural, pero por el tipo de estudio y la selección reducida de casos no se obtuvieron datos sobre este tipo de violencia.

Para entender los cuadros que se presentarán a continuación es necesario considerar la siguiente simbología:

- Los códigos principales se pueden observar en pequeños cuadros de colores, mientras las verbalizaciones se encuentran en cuadros de color blanco. Pueden estar asociados entre sí.
- En cuanto a las asociaciones entre categorías, pueden ser con líneas continuas indicando una asociación fuerte, mientras que las líneas discontinuas son para mostrar la verbalización de un código o códigos encontrados en el campo de investigación, por ejemplo:



Para tener una mejor organización en la busca de evidencia, se manejaron las siguientes categorías y códigos para la reinterpretación de la información:

**Tabla 7: Categorías y códigos utilizados para la reinterpretación de información**

Categoría	Código	Subcódigo
Violencia estructural	-----	No se encontraron en campo
Violencia institucional	Violencia familiar	Hogar del alumno Familias disfuncionales
	Violencia escolar	Uniforme, Reglamento, Reportes, Prácticas docentes diferenciadas, Inmunidad de profesores,
Violencia interpersonal	Agresión Física	Golpes, Empujones, Violencia como juego, Socialización violenta de pares,

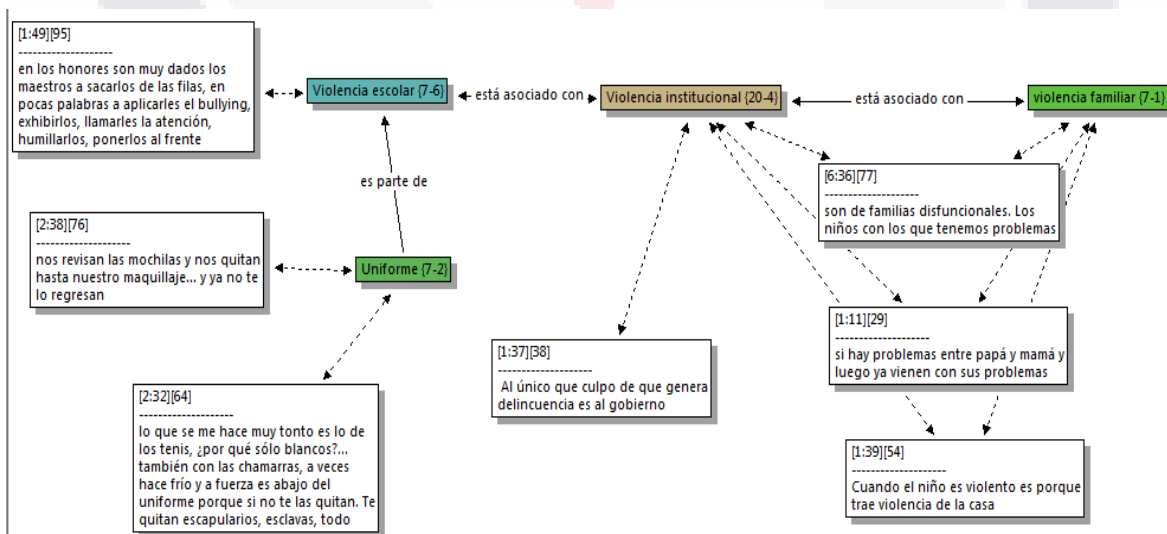
	Agresión verbal	Chismes, Humillación, Violencia de género, Discriminación,
	Ciberviolencia	Facebook Redes sociales Internet
	Aislamiento	Ley del hielo

Teniendo esto en mente, se puede proseguir con el análisis que se hizo a las transcripciones de las entrevistas con la categoría de violencia institucional.

### 5.1 Violencia institucional – violencia escolar

Como se indicó anteriormente, este tipo de violencia la llevan a cabo instituciones sociales. Con los datos encontrados se pudo develar que en este caso en particular, son principalmente la familia y la escuela las instituciones que ejercen violencia. El gobierno fue mencionado sólo una ocasión como causante.

En el caso de violencia institucional, el alumno en la escuela, que es al mismo tiempo hijo en la familia resultaría ser la víctima violentada por ambas instituciones. Se encontraron asociaciones entre formas de violencia institucional, específicamente entre violencia escolar y violencia familiar, así como en la teoría se establece. Algo interesante en recalcar es que, aun siendo diferentes lugares, ambas formas se presentan dentro de la escuela.



**Cuadro 1. Asociaciones encontradas sobre violencia institucional**

Al igual que en la literatura, las menciones a este tipo de violencia son mínimas y sus expresiones son poco observables. En el siguiente apartado nos enfocamos a la violencia escolar ejercida sobre el alumno, pues es la que interesa a esta investigación sin dejar de observar que, se encontraron referencias a la violencia que existe dentro de la familia pero que salen de las posibilidades de ser estudiada en el presente trabajo.

### 5.2 Violencia escolar en contra de los alumnos.

Hay que recordar que este tipo de violencia es aquella que ejerce la institución hacia el alumno, pero que es una acción cuya finalidad no es causar daño. El daño generado es una consecuencia no esperada de la acción ejercida. En la interpretación de los datos, nos dimos a la tarea de investigar la violencia que ejerce la institución o sus actores hacia los estudiantes, algo que en pocas ocasiones se indaga.

Al respecto, encontramos las siguientes formas en que la institución ejerce violencia en palabras de los docentes y autoridades:

**Recuadro 1: Violencia escolar/institucional en testimonios de autoridades y docentes.**

*Profesor de Geografía:* “En los honores son muy dados los maestros a sacarlos de las filas, en pocas palabras a aplicarles el *bullying*, exhibirlos, llamarles la atención, humillarlos, ponerlos al frente, blablabla [sic]. ¿Cómo el alumno se va a poner a saludar a la bandera y a cantar el himno si el maestro tampoco respeta la bandera?”.

*Trabajadora Social Matutina:* “Se les entregó una bitácora, tienen una bitácora por grupo ehh... se les dejan dos hojas a cada alumno para que estén registrando por ejemplo, es que hay unos muy simples, por ejemplo que porque se paró, que porque aventó una goma, que porque le cayó la pluma, o sea, cosas muy sencillas que no tenemos por qué poner reporte”... “Hay maestros que se molestan y dicen “es que ya tiene muchos reportes y no pasa nada”. Pero es que yo no voy a suspender a una niña por eso (varios reportes por traer el pelo suelto) y los maestros no entienden... hay maestros que vienen y me dicen “esta niña no trae los tenis entonces me la va a suspender” y yo no puedo hacer eso”.

*Trabajadora Social Vespertina:* “La otra forma en que se trabaja con ellos sí suele ser un poquito pues agresiva para ellos. Porque se les reporta, se les empieza a registrar en la bitácora, se les empieza a registrar en los reportes que ya van a su expediente, son citatorios, son firmas de cartas compromiso que los tienen condicionados, pero siento que eso sí ayuda pero un poquito a manera de “o funciona o funciona”, como ya obligado”.

*Director:* “Si traen más ropa además del uniforme que esté debajo de la chamarra porque luego parece que es una capirotada, de ningún color. Cortes de pelo, señores, perfectos. Que las niñas que vienen más arregladas de su pelo [sic], que vengan con su pelo recogido, bien peinadito, con un detalle de su listón o prendedor, que se vea arreglado el pelo... que se vea que somos alumnos que

estamos desarrollando nuestra personalidad, que estamos mejorando nuestra imagen”.

Nuevamente aparece la característica de utilizar ciertos métodos de coerción para conservar un orden necesario para el funcionamiento de la institución. Los alumnos fueron quienes ofrecieron mayor cantidad y variedad de datos, para ellos existen varias formas en que son víctimas de violencia institucional:

**a) Inmunidad de los profesores:** Los alumnos piensan que los profesores pueden ofenderlos o burlarse y se sienten impotentes al no poder hacer nada al respecto para controlar o corregir al profesor. Los reglamentos y documentos escolares que son compartidos con los alumnos sólo establecen como un derecho del alumno *recibir de los maestros y del personal de la institución la orientación, respeto y ser tratado por igual sin menoscabo de su personalidad*, pero no establecen posibilidades para contrarrestar algún tipo de abuso de autoridad o de comportamientos en su contra. Aparte de ello, se cree que los adultos no reaccionan como deberían ante las diversas situaciones pues los reportes de indisciplina son utilizados a consideración propia del adulto, que es quien tiene “la verdad absoluta”, lo que lo hace intocable. En charlas informales y grupos focales se obtuvieron las siguientes expresiones:

**Recuadro 2. Opinión de alumnos sobre inmunidad de los profesores**

*Daniel:* “Si nosotros nos burlamos de los profes nos meten reporte y si ellos se burlan de nosotros no podemos hacer nada”.

*Axel:* “El maestro de \_\_\_\_ es muy enojón y nadie le hace nada, te reporta por todo y uno no puede hacer nada”.

*Abigail:* “Eso es feo... estamos en desventaja siempre con los maestros, ellos siempre tienen la razón”.

**b) Prácticas docentes diferenciadas:** Los alumnos reportan que los tratos entre alumnos y profesores pueden ser diferentes dependiendo de la empatía que se pueda generar entre ellos. Esta empatía tiene influencia en los límites de conductas indeseadas puesto que, según informaron, si existe una relación cordial, pueden permitir estos actos o ignorarlos con mayor facilidad, algo que no sucede con los otros alumnos, en especial con quienes ya han sido identificados como problemáticos, lo que también genera prejuicios en su contra.

**Recuadro 3. Opinión de los alumnos sobre prácticas docentes diferenciadas.**

*Abigail:* “Los maestros quieren más a los listos”.

*Diana:* “Cuando los maestros te agarran ya no te sueltan”.

*Omar:* “Cuando hago algo malo no les reclamo porque sé que lo hice, pero a veces no hago nada y de todas formas me regañan”... “una vez me reportaron a mí porque estaba abierto el *facebook* en clase, pero no era yo, era mi compañero de equipo pero a él no le hicieron nada porque piensan que es muy inocente y como sí trabaja pues no le hicieron nada a él y me echaron la culpa a mí, me llevaron a trabajo social y me dieron un reporte”.

**c) Uniforme:** Si bien el uniforme es una parte fundamental en el reglamento de cualquier escuela de educación pública en México, en ocasiones las escuelas caen en una rigidez en el uso del mismo como es el caso de este estudio<sup>21</sup>. Para las autoridades es algo necesario:

**Recuadro 4. Opinión de autoridades sobre el uniforme escolar.**

*Director:* Su uniforme en orden, que no haya mucha ropa por ahí. Ropa además del uniforme que esté debajo de la chamarra porque luego parece que es una capirotada, de ningún color. Cortes de pelo, señores, perfectos. Que las niñas que vienen más arregladas de su pelo [sic], que vengan con su pelo recogido, bien peinadito, con un detalle de su listón o prendedor, que se vea arreglado el pelo... que se vea que somos alumnos que estamos desarrollando nuestra personalidad, que estamos mejorando nuestra imagen.

*Trabajadora Social Vespertina:* “El uniforme es para de una u otra forma, protegerlos”.

Por otro lado, la mayoría de los reportes revisados hablaban de “faltas de indisciplina por no respetar el uniforme” e iban desde no llevar los zapatos adecuados, corte de cabello inadecuado, o el uso de prendas de vestir ajenas al reglamento. Un problema que se deriva al ser demasiado estrictos en la aplicación de las reglas es que el castigo utilizado por lo general es la suspensión después de incurrir en varias faltas. Así no es funcional pues las sanciones se abaratan y pierden su efecto correctivo. Delval (2006) establece que es necesario que haya reglas pero que es absurdo que todo esté regulado (Delval, 2006). En las interacciones con los alumnos se muestran inconformidades con ello:

**Recuadro 5. Opinión de alumnos sobre el uniforme escolar.**

*Oscar:* “Lo que se me hace muy tonto es lo de los tenis, ¿por qué sólo blancos?... también con las chamarras, a veces hace frío y a fuerza es abajo del uniforme porque si no te las

<sup>21</sup> Ver anexo D, Puntos 2, 3 y 16 en sección de “Obligaciones de los alumnos”

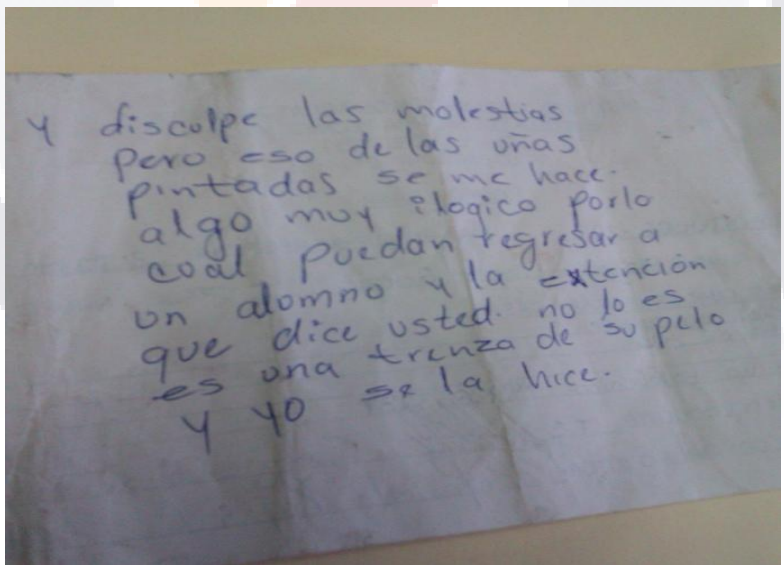


quitan. Te quitan escapularios, esclavas, todo”.

Diana: “Lo de los uniformes es tonto, por lo menos que nos dejen agarrarle poquito para que no esté guango”...“me suspendieron por traer una trenza en el pelo, eso es una tontería, hasta mi mamá se los dijo porque la citaron”... “nos revisan las mochilas y nos quitan hasta nuestro maquillaje y ya no te lo regresan”.

Como se indicó anteriormente, los alumnos no se sienten tan a gusto con el uso obligatorio del uniforme; ellos preferirían poder entrar con accesorios distintos, como tenis de otro color o modificar un poco el atuendo pero esto no es posible porque viola el reglamento.

Los reglamentos de disciplina son observados como limitantes para expresar las identidades por lo que utilizan otros materiales para darlas a notar como la mochila o tipo de zapatos entre otras cosas. El uniforme puede variar en cuanto a tamaños, amplitud de las faldas en el caso de las mujeres o la holgura en el caso del pantalón masculino. (Saucedo, 2006; Reyes, 2006). Incluso el cuerpo es reclamado como propio y el maquillaje o tipo de peinado puede ser otro recurso para empezar a marcar su individualidad, a pesar de las normas establecidas. Esta cuestión ha llevado incluso a ciertas inconformidades y tensiones con padres de familia.



**Fotografía 2: Inconformidad de padres de familia con relación al uniforme al reverso de un reporte de suspensión.**

**5.3 Elementos emergentes:** Como es de esperarse en cualquier investigación de tipo

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

qualitativo, existen elementos emergentes no contemplados en el plan de investigación. Nos referiremos principalmente a dos.

**5.3.1 Tensiones entre hogar y escuela:** Tanto las trabajadoras sociales como los docentes manifiestan que existen tensiones con las familias al tratar el tema de la violencia y la indisciplina. El personal escolar afirma que el hogar es la fuente principal de las conductas violentas, por lo que piensan que no pueden incidir directamente. Según indicaron, no pueden hacer mucho ante esta situación pues, para ellos, es en el hogar donde se educa, por lo que la escuela está en segundo plano y sólo puede intentar prevenirla mediante la aplicación de las políticas públicas impuestas en la escuela<sup>22</sup> o mediante la aplicación del reglamento.

**Recuadro 6. Tensiones entre hogar y escuela.**

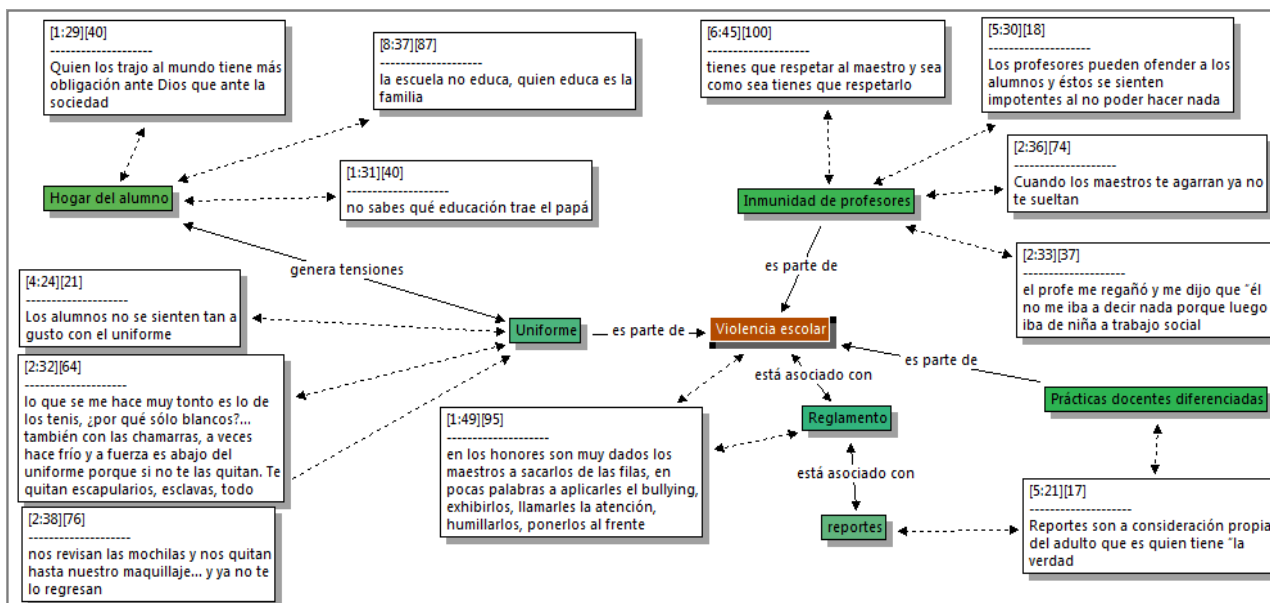
*Profesor de Geografía:* “Desgraciadamente a la escuela el gobierno le dice “tiene mala educación el niño, carece de alimentación, no tiene conocimiento, no sabe vestir, no sabe pensar, no sabe actuar, no sabe razonar entonces la culpa la tiene la escuela y por lo tanto los maestros”. Y bueno, ¿y el papá? Discúlpame la palabra *común vulgaris*, yo no los parí. Quien los trajo al mundo tiene más obligación ante Dios que ante la sociedad. El maestro forma parte de corregir, de darle un conocimiento para que se defienda a la vida, pero yo no voy a corregir malos modales, malos hábitos”.

*Profesora de Español:* “Lamentablemente, pues aquí la escuela no educa, quien educa es la familia, quien educa son los padres pero los padres perdemos de vista esta obligación y creemos que la escuela es la que debe de educar”.

Es, para el personal de la escuela, una lucha en donde se sienten impotentes pues se intentan establecer valores que no son fortalecidos en casa mientras que, cuando existen comportamientos inadecuados dentro de la escuela, es la institución escolar la que recibe la mayor parte de la responsabilidad al no detectarlos por parte de los familiares.

---

<sup>22</sup> En el transcurso de esta investigación, surgió una política pública que consta de la colocación de buzones anónimos para la denuncia del *bullying* en el Estado de Aguascalientes para posteriormente, tratar tanto a víctimas como a victimarios.



**Cuadro 2: Asociaciones encontradas respecto a la violencia escolar**

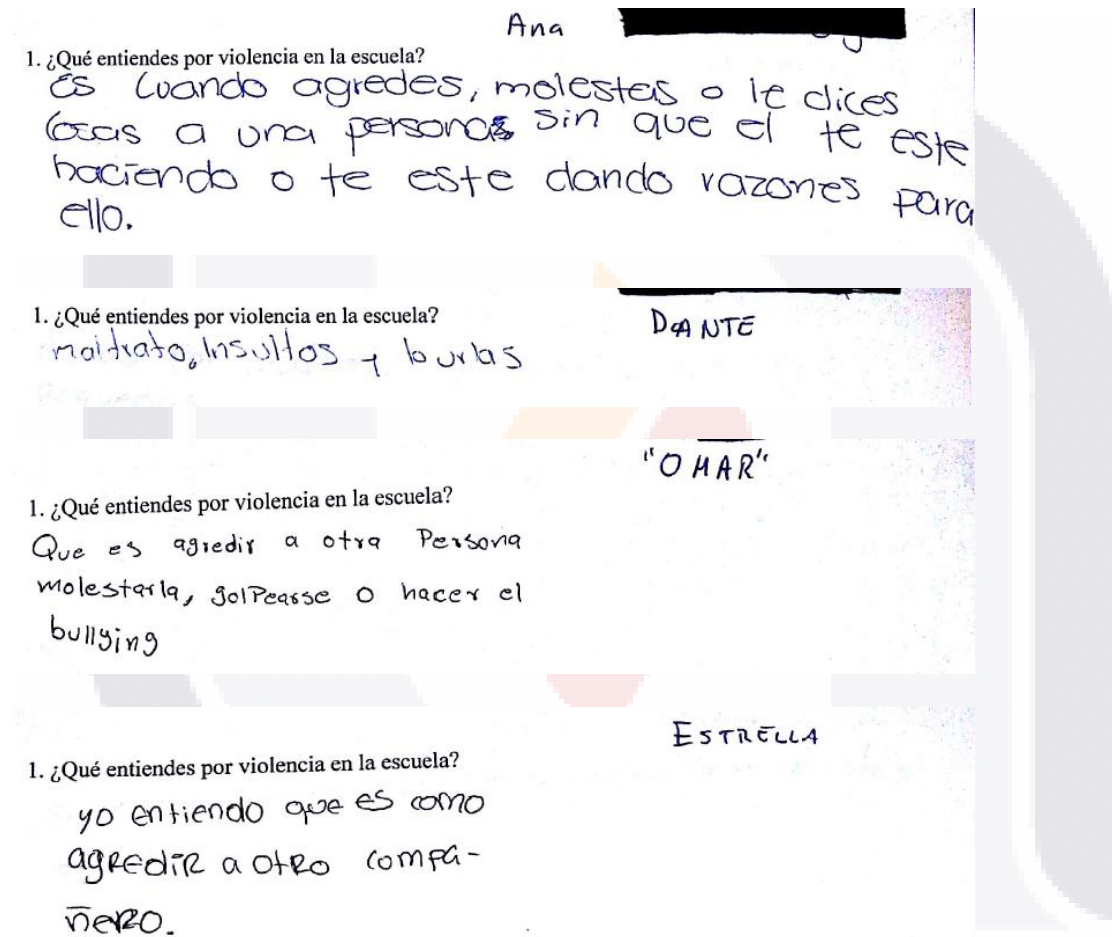
Bolívar (1999) indica que estas tensiones se forman debido a que se transfiere a las instituciones escolares un conjunto de funciones que originalmente pertenecían al núcleo familiar. Se delega a las escuelas demandas y aspiraciones sociales que en realidad tienen su origen en contextos sociales más amplios y extraescolares como la adquisición de normas y valores que, en ocasiones no concuerdan con los que tienen los adolescentes en sus hogares y por lo tanto se cuestiona la legitimidad educativa del profesor. La tensión principal nace de la demanda de convertir los problemas de la juventud en problemas educativos que deben de ser solucionados por la escuela, siendo que no tienen origen en ella.

#### 5.4 Violencia interpersonal

Para indagar este tipo de violencia, nos referimos principalmente a los alumnos, que son jóvenes que están entre los 12 y 16 años de edad y que están inscritos en diferentes grados para así obtener información heterogénea y desde distintos puntos de vista. A través de los grupos focales, entrevistas y charlas informales con estos alumnos se pudo obtener la siguiente información:

### 5.4.1 Cómo entienden la violencia los alumnos

Cuando se les pregunta a los grupos de alumnos, ellos indican que por violencia entienden comportamientos como dar golpes, *bullying*, burlas, maltrato y agresión, siendo esta última la más mencionada por la mayoría. Para los alumnos, la violencia sólo toma significado a través de la expresión de la misma hacia otra persona. Hubo un consenso general al llegar a esta definición como se hace ver en las siguientes imágenes tomadas de un cuestionario simple que se les aplicó:



### 5.4.2 Diferencias entre acto violento y juego entre pares

Sin embargo, lo más relevante fue que, para los estudiantes, los comportamientos violentos son tolerables o no, dependiendo de las redes sociales en las que participan dentro de su escuela. Estas redes de compañerismo que forman equivalen al capital social. Tiene que ver con las relaciones, las amistades, los contactos, el prestigio, el reconocimiento social, estatus, identidad, la definición de sí mismo con respecto a los otros y/o el acceso a grupos de

compañeros selectivos por ejemplo: grupos deportivos, artísticos, clubs u otros (Flachsland citado en Vázquez, 2010). La gravedad, la permisibilidad, los límites o la intolerancia a la violencia dependen del círculo social de los estudiantes que viven las agresiones (Vázquez, 2010). Sin embargo es necesario decir que no importa si los actos que realizan puedan ser ritos de entrada para lograr la pertenencia a ciertos grupos o sean actos por costumbre, sea cual sea la razón por la que se practiquen este tipo de conductas agresivas, siguen siendo formas de violencia ejercida contra otros alumnos, y la tolerancia a ella no elimina el carácter violento de la acción. Como ejemplo de ello, tenemos las siguientes expresiones:

#### **Recuadro 7. Diferencias entre acto violento y juego entre pares**

*Omar*: “El juego es entre amigos, y riña es con quien no conocemos y es por problemas”... “si es muy llevado y yo me llevo con él pues no es (violencia)”... “Desde años anteriores he sido así (agresivo), pero sólo con los que se dan a llevar conmigo”.

*Ana*: “Es riña cuando el comportamiento es con alguien que no se conoce lo suficiente”.

*Estrella*: “Una amiga y yo nos peleamos a golpes cuando no éramos, pero ya luego hablamos, lo solucionamos y ya como amigas pues no nos peleamos”.

*Dante*: “si son amigos y me estoy llevando me aguanto, si no los conoces te da como coraje”.

*Daniela*: “Es juego es cuando pues tú no lo tomas a mal porque te lo están diciendo tus amigos, ya cuando te lo está diciendo otra persona como que ya te sientes más incómodo porque ya te lo dicen con el afán de ofender”... “Él (*Omar*) es el del grupito, es el chido del grupo. Entonces todos los que están en el salón me dejaron de hablar (porque *Omar* lo pidió o amenazó a otros)”.

Como observamos, tener compañeros es algo que permite que un alumno o grupo de alumnos puedan ejercer la violencia. Bajo este principio se puede decir que quien tiene menos redes sociales o capital social puede ser considerado como una posible víctima. Ello tiene coherencia cuando se les pregunta a los adultos acerca de las características de quienes reciben agresiones, a lo que respondieron:

#### **Recuadro 8. Representación de posibles víctimas por profesores y autoridades**

*Trabajadora Social Matutina*: “Son niños muy tímidos así muy callados”... “sí son chicos muy tímidos... chicos tímidos y que son aplicados”.

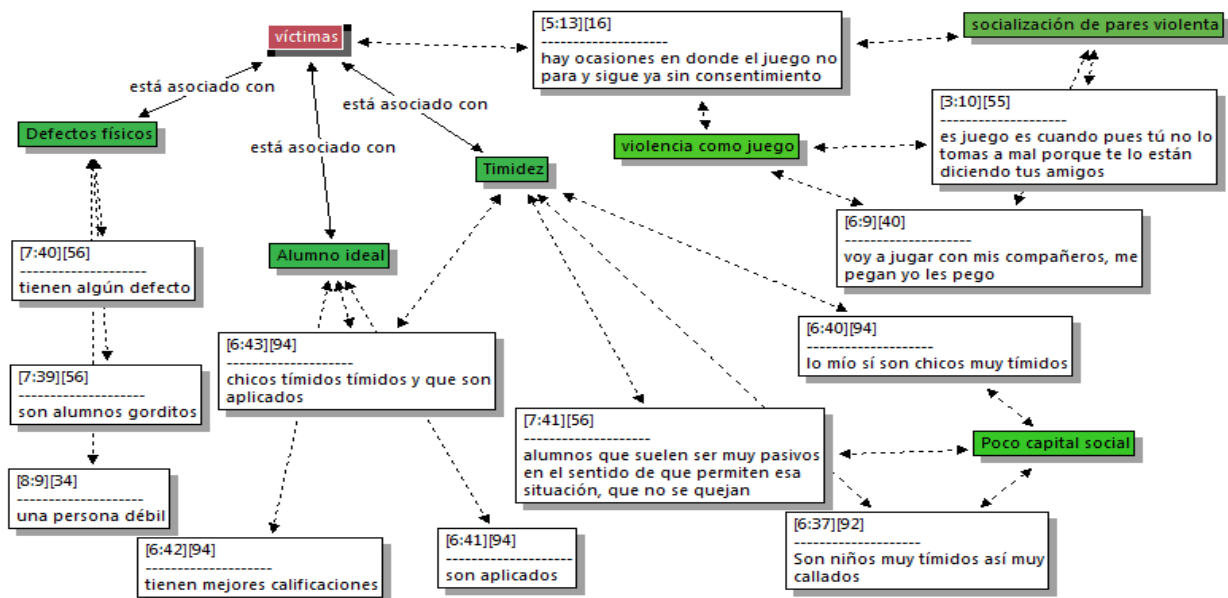
*Trabajadora Social Vespertina*: “Alumnos que suelen ser muy pasivos en el sentido de que permiten esa situación, que no se quejan, que raras veces van y ponen el reporte, que siempre son callados”.

*Profesora de Español*: “Los alumnos que reciben más agresión son... los que tienen falta de

comunicación”.

Así entonces, pareciera ser que quien posee mayor comunicación con los otros y forja un mejor capital social en la escuela tiene más oportunidad de realizar actos violentos y/o ser tolerado por los demás. Dentro del grupo social de los alumnos, el uso de la violencia puede ser un gesto de camaradería o un “juego<sup>23</sup>” mientras que, cuando es fuera del grupo de pertenencia, los agresores suelen tener espacios, tiempos, y mensajeros para realizar la agresión debido a la amplitud de su red social. La humillación es considerada como algo divertido siempre y cuando la persona humillada no pertenezca a un círculo social cercano.

En el siguiente cuadro podemos ver que ciertas características como la timidez, defectos físicos y escasez de capital social son factores que pueden jugar un papel como detonantes de los actos de violencia hacia quienes tienen estas características:



**Cuadro 3: Asociaciones encontradas respecto a la víctima**

Lo que se pudo encontrar en campo y relacionando los hechos con la teoría es que, efectivamente existen una serie de características tanto personales como sociales que se

<sup>23</sup> Para Vázquez (2010) El uso de la violencia puede ser justificada cuando adquiere el marco de un juego entre un grupo de amigos. Si bien esta forma de violencia no es tan recurrente como los golpes o peleas, también existe y es percibida por los estudiantes pero es tolerable.

conjuntan en una persona para convertirla en una víctima, y en estos casos en particular de violencia interpersonal.

#### **5.4.3 Violencia interpersonal: modos y formas en que se ejerce la violencia en el contexto escolar**

Un elemento importante que también se investigó fue la forma en que la violencia se hace presente en el entorno escolar. ¿Cómo se ejerce la violencia contra otros? Los estudiantes nos ofrecieron un sinnúmero de posibilidades:

Mediante burlas por parte de compañeros al contestar incorrectamente las preguntas en el aula (lo que puede afectar el aprovechamiento escolar pues el alumno no tiene confianza de preguntar), peleas fuera de la escuela en donde se supone que las autoridades escolares no tienen el control, amenazas e insultos enviando pequeños recados de papel, haciendo *bullying* que es “molestar o agredir a otra persona sabiendo que ésta no se puede defender” (Ana), amenazas con objetos (por lo general son recursos escolares como tijeras o cerbatanas hechas a partir de bolígrafos), asustar, “jugar” con alguien sin el consentimiento de esa persona, decirle los defectos, etc.

Los comportamientos que se encontraron no varían mucho comparándolos con otras investigaciones, sin embargo, creo necesario prestar atención especial a algunos puntos específicos que considero relevantes para entender el porqué del uso de la violencia.

Para los estudiantes, las agresiones empiezan por medios verbales y posteriormente se pasa a los golpes. El uso de la agresión verbal en mayor grado que las otras es constante, por lo menos, en la mayoría de las investigaciones a las que esta tesis refiere en el marco teórico y sus antecedentes. Es importante entender que hay que asumir el papel que tiene el lenguaje dentro del fenómeno de violencia y discriminación. *Necesitamos hacer conciencia y corregir algunos hábitos lingüísticos para poder construir una sociedad más equilibrada e igualitaria. Habrá que encontrar maneras de hablar y escribir en un lenguaje neutro* (Alberdi, 2005) para evitar este tipo de agresiones. Ahora bien, lo importante a recalcar no es el modo más recurrido para agredir, sino analizar qué es lo que se dice, por ejemplo:

### Recuadro 9. Modos y formas en que se ejerce la violencia en el contexto escolar

*Daniela:* Publicaron en *facebook* que yo era “una zorra con expansión<sup>24</sup>” y me etiquetaron.

*Dante:* “Se burlan de mi color de piel, siempre andan con cosas como pinche negro... me agreden por mi color de piel”... “Desde primero tuve problemas con un niño que me decía pobre”...” Con un profe siempre tengo problemas, le digo a mi mamá que vaya aunque no la citen y todos se burlan”... “El profe me regañó y me dijo que él ya no me iba a decir nada porque luego iba de niña a trabajo social”.

*Abigail:* “Les dicen cholos, rancheros, nacos”. “Se burlan de las diferencias que tienen los alumnos entre sí, si son gordos, usan lentes o algo”... “Estaba en el baño y una chica me dijo que era una “zorra”.

*Omar:* “Se burlan de un niño que no tiene una oreja”.

Como podemos observar, las agresiones verbales que se encontraron por lo general se referían a ciertas características de las personas, lo que se conoce como discriminación. El Consejo Nacional para la Prevención de la Discriminación la define como:

Una práctica cotidiana que consiste en dar un trato desfavorable o de desprecio inmerecido a determinada persona o grupo... por alguna de sus características físicas o su forma de vida. El origen étnico o nacional, el sexo, la edad, la discapacidad, la condición social o económica, la condición de salud, el embarazo, la lengua, la religión, las opiniones, las preferencias sexuales, el estado civil y otras diferencias pueden ser motivo de distinción, exclusión o restricción de derechos (CONAPRED, 2013).

Yendo más al fondo de las expresiones, estas se pueden dividir en dos grupos:

- Discriminación verbal por diferencias. Lamentablemente, este tipo de violencia es cotidiana. Se presenta en las conversaciones e interacciones verbales entre miembros que suponen ser mayoría por compartir ciertas características, y se refieren de forma denigrante a personas que representan una minoría o aquellas que no poseen las características de la mayoría (Serradell y Munté, 2010). En este caso, se ataca a aquellas personas que no cumplen con el modelo estético aprobado y aceptado por la mayoría. No es que las personas agredidas sean “feas” o “gordas” o “desagradables”. Es que no

---

<sup>24</sup> La expansión se refiere a agrandarse el orificio en donde comúnmente se utilizan los aretes. La alumna que la agredía también utilizaba una, por lo que empezó a agredirla por no “saber el significado de las expansiones”.



cumplen el estereotipo dictado desde la cultura mayoritaria que establece dos modelos ideales: la mujer debe ser perfectamente constituida y hermosa, deseada por hombres y envidiada por las mujeres. Los hombres deben ser “malos con voluntad”, fuertes y carnosos (Bravo y González, s/f; Duque, 2004; Ramírez y Uribe, 2009). En las diferencias de vestimenta suele pasar algo parecido: la moda mercantil es la que dicta las “mejores” formas de vestir y quienes no siguen esas pautas de comportamiento, son quienes reciben la agresión (Vázquez, 2010). Estos modelos han sido asumidos, imitados e, incluso, adorados y cuando esto no se encarna en el cuerpo ajenopropia que las características individuales, la pertenencia a determinados grupos, género, estrato social o etnias, entre otros, que no forman parte de los cánones ideales, sean considerados como transgresiones o “desviaciones”(Santoyo, 2012).

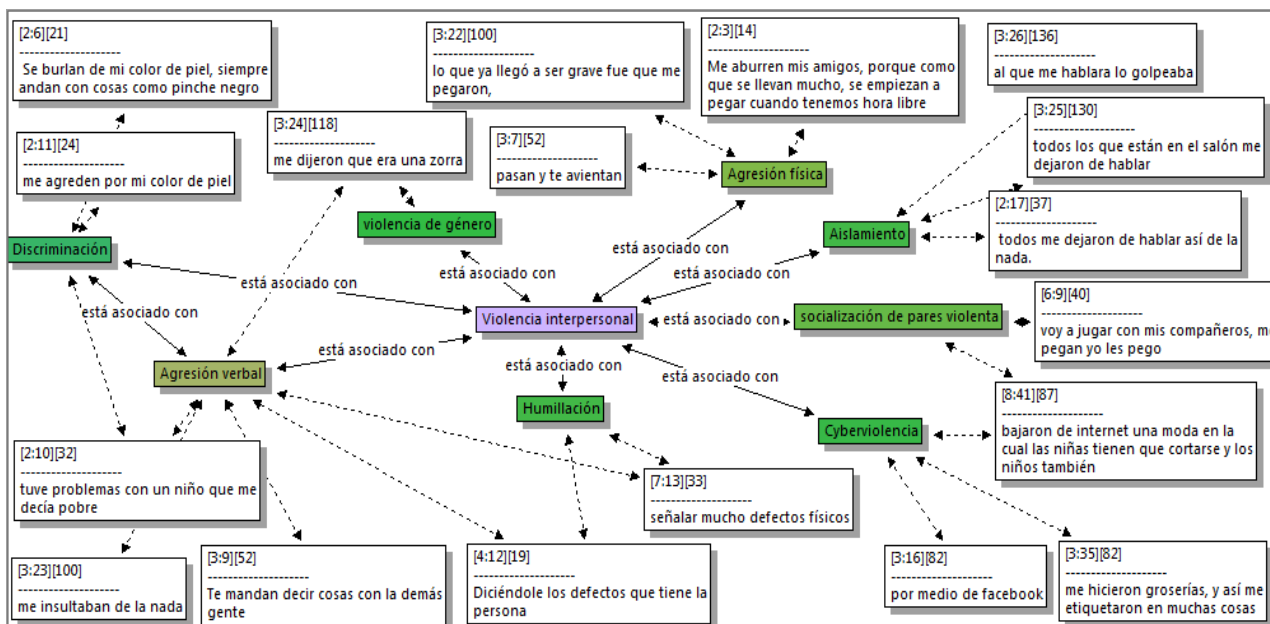
Como consecuencia, se internaliza una idea negativa en las personas pues estas agresiones pueden ser consideradas como una verdad por la persona agredida. Por lo tanto, el hecho de ser diferente pasa a ser un sinónimo de ser algo malo. Por el contrario, aquellos estudiantes que tienen un conjunto de atributos valorados como positivos serán mucho más apreciados. Estos estudiantes, elegidos para dominar, tendrán recompensa y reconocimiento, mientras que los que carecen de estos tienden a ser excluidos (Gómez Nashiki, 2005).

- Violencia de género y sexismo: En las expresiones revisadas, se encuentran dos ejemplos:
  - a) La palabra “zorra” aparece en dos ocasiones como un insulto. ¿Qué significa esta palabra? Según el Diccionario de la Real Academia Española, el término “zorra” puede entenderse también como prostituta. El insulto está presente puesto que un estigma histórico y cultural recae sobre las mujeres que se dedican al sexo servicio pues son consideradas como mujeres públicas, como mujeres de menor valor que las otras. La violencia de género se presenta cuando la misma palabra en masculino significa algo totalmente distinto, en este caso, “zorro”, es un hombre astuto según el mismo Diccionario de la Real Academia Española, mientras que un hombre público puede ser tomado como un funcionario o un personaje conocido por sus méritos (Alberdi, 2005).

b) El otro ejemplo es haberle llamado niña a un alumno varón. En este caso la violencia de género está presente en varios sentidos: uno es aquel en que se utiliza el género femenino para insultar a otra persona como si fuera negativo el hecho de ser mujer. Otro es aquel en donde el alumno lo considera como cierto y como consecuencia, las mujeres son objeto de agresión y sufren de una violencia indirecta por ser consideradas, nuevamente, como algo negativo.

En ambos casos el lenguaje utilizado es claramente diferenciador teniendo como base el sexo, dando preferencia al masculino y excluyendo al mismo tiempo a las mujeres. No necesariamente se debe ser hombre para ejercer la violencia de género. Las mujeres también la ejercen hacia ellas mismas cuando se agreden entre sí. Cabe recalcar que en este caso, el sexismo y la discriminación están presentes en el lenguaje: el emisor envía un mensaje que a causa de las palabras escogidas es discriminatorio por razón de sexo. En la Convención de Belém do Pará organizada por la OEA en 1994 se establece que la violencia de género debe de entenderse como cualquier acción o conducta contra la mujer basada en su género, que pueda causar muerte, daño, sufrimiento físico, sexual o psicológico a la mujer, tanto en el ámbito público como en el privado (Oliver y Valls, 2004), y los ejemplos anteriores son utilizados claramente en este sentido tanto directa como indirectamente.

Como se indicó al principio de este apartado, los actos de violencia pueden ser muchos y muy diversos. En el siguiente cuadro se esquematizan todas las asociaciones encontradas en el trabajo de campo: en el centro se ubica el concepto de violencia interpersonal. Alrededor de él y con líneas continuas indicando una asociación fuerte están los subtipos de violencia que conforman a la violencia interpersonal y de las que se obtuvo evidencias, estos subtipos encontrados fueron: discriminación, agresión verbal, violencia de género, humillación, aislamiento, agresión física, socialización de pares violenta y cyberviolencia y todos están representados en la siguiente imagen.



**Cuadro 4: Asociaciones encontradas entre distintos tipos de violencia interpersonal**

La representación esquemática de la violencia interpersonal puede ser complicada, pero es debido a la multifactorialidad de su naturaleza. Como podemos observar, en ocasiones un solo hecho puede entrar en una o más categorías, por lo que conforman una red que no es unidireccional sino precisamente un conjunto de eventos particulares que configuran al fenómeno en general, todos ellos representados en una red compleja de comprender, que es precisamente el resultado que se obtuvo al asociar los subtipos de violencia en el software Atlas.ti.

#### 5.4.4 Otras razones y motivos de la violencia

Anteriormente hemos dado cuenta de que el capital social es un factor que se relaciona con la agresión ejercida o con la recibida, también se observó que entre los factores de agresión se encuentran las diferencias y el sexo. Todos estos elementos se obtuvieron mediante el discurso y la interpretación de los datos obtenidos por parte del investigador, pero según los mismos alumnos, ¿qué otras razones y motivos existen para ejercer la violencia? Ellos nos indicaron lo siguiente:

- Por cumplir el rol de estudiante ideal, por conocer más, por contestar incorrectamente en el aula, por creerse sabios, ser presumidos o altaneros. Vázquez

(2010) también menciona este tipo de características en su investigación y concluye que las agresiones pueden ser resultado de las diferencias entre capital cultural<sup>25</sup>, económico y social que existen entre los alumnos. Estas diferencias entre capitales son referentes utilizados por los agresores para violentar sobre todo a quienes carecen de ellos.

- Las diferencias de género también pueden ser elemento para recurrir de forma distinta a los actos violentos. En el caso de las mujeres, su sexo ayuda a reducir la violencia física. Esta es una opinión colectiva que ofrecen los alumnos:

#### **Recuadro 10. Sexo como detonador o limitante de violencia**

*Alberto:* Los hombres tienen más fuerza para ayudar y las mujeres son más... ¿cómo se dice?... delicadas.

*Dante:* “Si te dicen algo te enojas y te defiendes... y a las niñas les da miedo”.

*Daniela:* “Yo pienso que, en los hombres no se ve tan mal porque siempre se pelean, pero en las mujeres se ven mal peleándose, se ven más mal peleándose que los hombres”.

*Abigail:* “Yo sí me he peleado y sí sé cómo soy... pero al rato si lo hago van a decir cosas de mí, ahí va la machorra<sup>26</sup>”.

*Ana:* “En las mujeres se ve mal cuando te peleas, en los hombres es más normal”.

*Omar:* “En las mujeres no se ve eso de la violencia por golpes, pero en carretas<sup>27</sup> es lo mismo”.

Nuevamente aparecen los modelos estéticos para limitar o incentivar la violencia, pero, ¿por qué en el hombre existe una normalidad del uso de la violencia física? Ríos (2009) encuentra que la masculinidad es algo que debe ser constantemente demostrado mediante cuatro reglas a cumplir:

- 1) Nada de mariconadas: no se puede llevar a cabo nada que sea sinónimo de feminidad, ser hombre significa rechazar todo aquello que constituye socialmente a la mujer como sentimientos o sensibilidades.

<sup>25</sup> Entendiendo capital cultural como todas las formas de conocimiento, actitudes, reglas y lineamientos y habilidades que tiene una persona para desenvolverse en un contexto social, en este caso, la escuela.

<sup>26</sup> Machorra es un término que se utiliza cuando una mujer es poco femenina.

<sup>27</sup> El término “carretas” en Aguascalientes es utilizado para hacer referencia a un sinnúmero de expresiones verbales en doble sentido.

- TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS
- 2) Se necesita ser considerado importante por los demás, ello será recompensado por un mejor estatus y más poder masculino.
  - 3) Se necesita ser duro como un roble. No hay que mostrarlos sentimientos.
  - 4) Por último: el riesgo y la agresividad son sinónimos de masculinidad, ser fiel a ambos aspectos es una característica cultural propia de los hombres.

Obviamente, la mujer está exenta de realizar este tipo de comportamientos, por el contrario, ellas deben de ser pasivas, tiernas y honradas (Duque, 2004), y estos comportamientos no son permitidos o son mal vistos en ellas.

- Las relaciones amorosas también son un elemento que surge en las conversaciones con los estudiantes: *Estrella* pidió ayuda pues tenía miedo de lo que su ex novio pudiera hacer al terminar su relación amorosa mientras que *Daniela* fue víctima también de *Omar* y su pareja sentimental por celos, lo que provocó el término de la amistad entre ellos. Por otro lado, la escuela en su reglamento indica que no se deben permitir comportamientos inadecuados de pareja, pero, ¿cuáles son éstos? ¿Cómo hacer que los alumnos puedan tener sus primeras experiencias amorosas sin riesgos de ser violentados como parece ser que sucede? *Las escuelas han tenido avances grandes en educación sexual pero no se habla de sentimientos, no se analiza la atracción, no se trabaja sobre quién nos gusta o por qué nos gusta. Los alumnos sabrán utilizar anticonceptivos, sabrán prevenir enfermedades de transmisión sexual pero no asegura que los chicos no se van a enamorar de una persona que los maltrate* (Duque, 2004).

Los alumnos se encuentran en disyuntivas sobre la violencia física expresada en peleas, para ellos puede ser un elemento confuso pues si bien es algo considerado como negativo, en ocasiones es necesario para evitar mayores atropellos en su contra, nuevamente el uso de la agresión tanto para ofender como para defenderse:

**Recuadro 11. Disyuntiva del uso de la violencia física por los alumnos.**

*Abigail*: Si te peleas es bueno (como respuesta a una agresión, como defensa) y malo (es un comportamiento considerado como negativo), si no te peleas es bueno (por una aprobación del entorno escolar) y malo (porque se permite la agresión del otro a uno)

mismo).

*Alberto:* Y bueno

*Abigail:* no, no es bueno.

*Alberto:* sí, (es bueno evitar peleas) porque no te reportan.

*Abigail:* bueno, pues... sí (con un gesto de desacuerdo y duda) aunque te quedas con el golpe.

Con esta disyuntiva se puede ejemplificar que, un hecho violento tiene diversas aristas y ser visto desde sólo un punto de vista puede ser algo simplista. La respuesta a una agresión tiene que ver con otro tipo de factores como los reglamentos escolares, la personalidad, situación escolar entre otras.

El análisis hecho hasta este punto ha versado sobre las razones encontradas para agredir, pero falta conocer las estrategias de prevención que tiene la escuela desde la perspectiva estudiantil.

#### **5.4.5 Estrategias de prevención de la violencia desde la visión de los alumnos.**

En los apartados anteriores nos referimos a los tipos de violencia encontrados y las razones de su ocurrencia, pero estas situaciones no suceden con permiso de la institución, por lo que también se indagó la óptica de los estudiantes respecto a las estrategias de prevención que maneja la escuela o los docentes, entre las que destacan:

**a) Currículum:** se generaron opiniones divididas, algunos piensan que sí les enseñan a prevenirla por medio del currículum y la materia de Formación Cívica y Ética mientras que otros opinan que esta asignatura no es funcional para evitar la violencia.

**b) Reportes de conducta:** Es una de las formas más socorridas para controlar los casos de violencia y problemas en general por parte de las escuelas. El uso de castigos se considera necesario para conservar la paz en el interior de la escuela, sin embargo, para los estudiantes, los adultos no ven el fenómeno completo y tienen distintos juicios de valor ante las expresiones de violencia, es decir, los castigos son usados a discreción y ello depende en ocasiones de las preferencias del profesor hacia algunos alumnos:

**Recuadro 12. Perspectiva de alumnos sobre reportes de conducta.**

*Axel:* “Yo me peleé con un compañero enfrente de él (del profesor) y el profesor no hizo nada”.

*Dante:* “La vez que tuve ese problema con el profe, pues todos me dejaron de hablar así de la nada... nomás un amigo que se llama me hablaba... me dejaron de hablar porque... una vez me pusieron a barrer (la escuela) y un niño no quitó los pies y le pasé la escoba por los pies y el profe me regañó a mí y no a él”... “Ellos nomás ven lo que haces y no lo que te hacen”.

*Abigail:* “Sientes feo porque te mandan a trabajo social, pero no están viendo lo que están haciendo otros”.

*Benjamín:* “Es que ellos no saben nada”.

Pareciera que para los docentes todos los comportamientos son iguales, por lo tanto tienden a utilizar el castigo de forma igualitaria cuando deberían de reportar de forma distinta a las personas involucradas, el agresor y el agredido no deben de tener la misma penalización pues uno de ellos es víctima. El problema con ello es que a la víctima se le culpabiliza y se le cataloga igual que al agresor.

**c) Ignorar los hechos:** Una estrategia que comúnmente se utiliza es recomendar a los alumnos que ignoren los comportamientos agresivos en contra de ellos como método de solución, pensando que si el agresor no recibe ninguna atención por sus actos y no obtiene su recompensa cualquiera que ésta fuera, evitará repetirlos en un futuro.

**d) Acudir con las personas adultas:** Otra forma que existe para evitar la violencia dentro de la escuela puede ser el avisar a las autoridades para evitar que el problema se haga mayor. Los alumnos informan que estas medidas de prevención no son las mejores puesto que las agresiones pueden seguir a pesar de hacer esto debido a que no existe una efectividad en este tipo de resolución. Para los alumnos la solución que utilizan los adultos es temporal puesto que después de una suspensión o un acuerdo, la agresión puede seguir. Aunado a esto, es necesario entender que la ruptura del silencio sólo se puede lograr hasta que existan canales de confianza o medios escolares y sociales que sean efectivos en la prevención de los conflictos.

**e) Mediación y toma de acuerdos:** Los adultos proponen usar el diálogo como estrategia de resolución de problemas pero para los alumnos no es efectivo puesto que las agresiones

continúan por otros medios o de formas más discretas. Sí puede reducir un poco las tensiones pero no es una solución confiable.

#### **5.4.6 Cultura contra-escolar<sup>28</sup>**

A partir de que la escuela secundaria es obligatoria, acceden a ella jóvenes procedentes de diversas procedencias sociales, en donde los valores y las normas de convivencia no son comunes y no siempre van de la mano con la cultura que la escuela desea establecer en sus instituciones, lo que en ocasiones convierte a los alumnos en jóvenes “inadaptados” al existir una tensión entre la cultura escolar y algunos códigos de conducta juvenil (Bolívar, 1999). En observaciones y charlas informales fuera de la escuela con los alumnos, se encontraron conductas inaceptables por parte de las autoridades y que, por presentarse en exteriores no pueden controlar tan fácilmente. Estas conductas son utilizadas como un tipo de oposición por parte de los alumnos, y se expresan como un estilo de vida rebelde. Para Feito (2003) este estilo de vida se da a conocer con acciones observadas en el trabajo de campo como:

a) Cambio de vestimenta y peinado: Si bien los alumnos intentan estar dentro de la escuela con estas características propias y no les es permitido, en el exterior se observan diferentes estilos de vestir y peinar. Esto debido a que son elementos importantes que pueden permitir un acercamiento al sexo opuesto (suponen que la capacidad de atraer sexualmente está relacionada con la madurez) como para expresar su personalidad a los otros.

b) El fumar en público también es valorado y entendido por los otros estudiantes como un acto de insurrección. Si bien esto no se captó en las observaciones dentro de la escuela, sí es observable fuera del espacio controlado por las autoridades escolares, a veces con la intención de ser observados por las mismas. Esto puede ser entendido nuevamente como un acto de insurrección por parte de los estudiantes ante las autoridades.

---

<sup>28</sup> Así se le llamó a parte de los resultados encontrados por Paul Willis en un estudio etnográfico en Inglaterra y que se retoman en este trabajo por la similitud de resultados. Puede ser consultado en: Willis, P. (1988). *Aprendiendo a trabajar. Cómo los chicos de clase obrera consiguen trabajos de clase obrera*. Madrid: Akal. Debido a las similitudes encontradas en trabajo de campo se toma el concepto tal cual.



c) En las peleas en público existe una diversión, así mismo en la intimidación, en hablar de ellas con los compañeros pertenecientes a un grupo. Esta diversión sólo es percibida por los chicos pertenecientes a un grupo social (por lo general las pandillas de la escuela) y para ellos es necesario pues trata de un elemento de masculinidad. Para los chicos pertenecientes al grupo puede ser desastroso negarse a pelear cuando hay que hacerlo, aunque se prefiera la violencia simbólica o verbal debido a que es más sencillo su uso y menos observable por las autoridades.

d) El sexismo es un elemento fuerte también. Las mujeres son contempladas como objetos sexuales y más en el proceso de adolescencia. Los hombres disputan el cariño de las mujeres o también pueden llegar a maltratarlas sobre todo con insultos referidos a su vida sexual (criticando su virginidad o en caso contrario, llamándolas putas) y a utilizar su sexo como un insulto al dirigirlo hacia hombres, nuevamente refiriéndose a una hombría dudosa.

Pero no sólo son este tipo de conductas las necesarias para entender la cultura contraescolar (siguiendo el concepto de Willis). Estas acciones son hechas para ser observadas tanto por los adultos como por el grupo de pares, que es sin duda, el elemento clave pues la importancia radica en el hecho de pertenecer a un grupo o llamar la atención. Sin embargo se deben seguir ciertas reglas que derivan en la fidelidad al grupo, por ejemplo: no delatar a los compañeros ante alguna autoridad, cubrir acciones indeseadas como las agresiones a otros estudiantes, entretener a los adultos para poder realizar actos no permitidos. Todas estas acciones son oposiciones a la escuela y una lucha por ganar espacio simbólico y físico dentro y fuera de la institución (Feito, 2003).

### **5.5 Perspectivas de profesores y directivos respecto a la violencia**

En este apartado se da cuenta de la información obtenida entre los profesores y las trabajadoras sociales de ambos turnos, junto con las expresiones obtenidas en las entrevistas y algunas fotografías. En total, fueron cuatro adultos entrevistados: Profesora de español turno vespertino (PE), Profesor de geografía turno matutino (PG), Trabajadora social turno matutino (TSM) y Trabajadora social turno vespertino (TSV).

Las narraciones, enunciados y relatos de los sujetos son la fuente principal de información. El orden a desarrollar empieza con lo referido a violencia, posteriormente violencia en la escuela y por último, la forma que tienen de gestionarla en la escuela secundaria.

Antes de empezar el análisis, es necesario indicar que, todos los entrevistados al hacer la pregunta ¿Cree usted que esta escuela es violenta?, contestaron en forma afirmativa, por lo que, no hay desacuerdos ni opiniones distintas en este punto. Siendo así, es necesario entonces analizar desde su perspectiva, ¿qué es la violencia?

**5.5.1 Representación de la violencia para profesores y directivos.**

En las entrevistas a los profesores y trabajadoras sociales, se les hizo la pregunta expresa de: ¿Qué es lo que usted entiende por violencia? Los adultos dieron las siguientes respuestas:

**Recuadro 13. Representación de la violencia según autoridades y docentes.**

PG: “Agresión. Agresión verbal y psicológica”.

PE: “Agresión”.

TSM: “Es cuando eh, algunos alumnos. Bueno, es que violencia puede ser mucho”.

TSV: “Pues cualquier tipo de agresión ya sea física o verbal hacia una persona, psicológica también”.

A pesar de que en muchas instituciones existen definiciones explícitas de lo que es la violencia, las personas adultas saturaron rápidamente esta categoría, pero no por indagar o tener expresiones confusas o por desacuerdos entre sus declaraciones; pareciera ser que para entender la violencia, los adultos forzosamente necesitan una expresión de la misma que pueda ser observable, es decir, la violencia no se puede significar sin una expresión. Entonces la violencia no es un constructo o un concepto abstracto, para los adultos esta es entendida como una conducta concreta y visible.

Haciendo una comparación entre las declaraciones y la definición de la OMS (2002), los profesores no mencionan elementos que son utilizados en el ejercicio la violencia, como lo es la fuerza física o el poder. Mucho menos se menciona un daño hacia otra persona como

consecuencia de este acto. Siendo así pareciera que no existe una comprensión exacta de lo que es la violencia, y esto se puede reafirmar cuando se intenta comentar sobre su expresión dentro de la escuela aunque también se debe de tomar en cuenta que el trabajo del profesor es amplio, exigente y no está especializado en detectar o tratar con estos temas en particular.

Es necesario recordar que la violencia en la escuela es aquella que ejercen los actores entre sí mismos dentro de la institución escolar y al mismo tiempo es una expresión de la violencia interpersonal. En esta tesis se tomaron en cuenta las siguientes modalidades: alumno(s) vs alumno(s), alumno(s) vs escuela y alumno(s) vs profesor(es).

A continuación se presentan las evidencias conjuntadas sobre la percepción y entendimiento de la violencia en la escuela:

**Recuadro 14. Entendimiento de la violencia en la escuela por parte de autoridades y docentes.**

PE: “Desde el momento en que es una violencia es una agresión. Esa puede ser de manera verbal, de manera psicológica o de manera emocional. Cuando tú estás agrediendo a alguien ya estás ejerciendo lo que es la violencia”.

PG: “Por violencia.: Agresión, agresiones físicas, verbales y psicológicas”.

TSM: “Eh, pues, es cuando se agreden física o verbalmente hacia algunos de sus compañeros o alguna persona en general.”.

TSV: “los apodos, agresiones verbales, amenazas y hasta los golpes”.

Ante estas respuestas se da el mismo problema en los entrevistados: no saben cómo definir lo que es la violencia en la escuela o simplemente violencia, sin recurrir a las expresiones de la misma. Cabe resaltar que, las respuestas que dieron fueron prácticamente las mismas respuestas a la pregunta “¿Qué entiende usted por violencia?” de la entrevista semiestructurada que se realizó con las personas adultas, sin embargo, aparece una nueva palabra: *bullying*. Por otro lado, en las declaraciones obtenidas, la institución escolar no es ni siquiera mencionada como el lugar en el que se ejerce la violencia.

### 5.5.1.1 Expresiones de la violencia en la escuela

En ocasiones esta pregunta se contestaba automáticamente en las entrevistas, en otras ocasiones se tuvo que preguntar en forma expresa. Las respuestas fueron variadas:

#### **Recuadro 15. Expresión de la violencia en la escuela según autoridades y docentes.**

PG: “Ha habido problemas de *bullying* muy graves hasta por padres de familia y alumnos y ha llegado al grado de suicidio<sup>29</sup> y eso no está bien”... “Se agarran las nalgas, las niñas les pegan entre los glúteos a los muchachos, sí, yo los he visto”.

TSM: “Se agreden física o verbalmente hacia algunos de sus compañeros o alguna persona en general”... “Ellos lo llaman juego... ahorita traen mucho una moda de pegarse en sus partes, los niños, “es que estábamos jugando” (como respuesta al cuestionamiento por parte de la trabajadora social)... pero no saben las consecuencias”.

TSV: “A los alumnos siempre les vas a decir que tienen que convivir con sus compañeros y pues sale el “es que me cae gordo”... “Se agreden mucho con apodos, como que se dan mucho a llevar en ese sentido de “ah, es que tú eres así...”, como señalar mucho defectos físicos, lo que es primero, defectos físicos y luego situaciones de familia”... “Conflictos de alumnos que tienen un muchacho o una muchacha en común, que se da más en las muchachas, que un galancillo que anda por ahí ya andaba con una y con la otra pues entre ellas se mandan la amenaza”... “Yo creo que eso es de lo más marcado y es constante: los apodos, agresiones verbales, amenazas y hasta los golpes”.

PE: “Llamando la atención... buscando a una persona débil a la cual empieza a analizar. Si la puede agredir físicamente y éste (el agresor) tiene el valor lo va a hacer, si no, emocional o de cualquier tipo de violencia va a ejercer en otro alumno”.

Para los adultos, la violencia se expresa mediante agresiones físicas y verbales principalmente. Desagregando puntualmente lo dicho por ellos encontramos que detectan los siguientes comportamientos:

i) Utilización de malas palabras o groserías para referirse a otro alumno. Los maestros identifican que las diferencias son los puntos clave para poder agredir verbalmente a los otros alumnos. Para evitar este tipo de conductas habría que trabajar en temas de igualdad en las diferencias.

<sup>29</sup> El profesor hablaba de noticias que había leído y visto en los medios de comunicación. En esa escuela no había habido ningún caso de suicidio por acoso escolar.

ii) La falta de interés de los alumnos por convivir con otros alumnos. Pareciera que para el profesor todos son iguales y pertenecen a un mismo grupo amplio y homogéneo, lo cual, no es real puesto que los alumnos son altamente heterogéneos en gustos, grupos sociales y personalidades. Dentro del aula existen varias culturas juveniles (Dubet y Martuccelli, 1996) que el docente ignora.

iii) Las partes íntimas de los alumnos son referidas como un elemento constante en las agresiones entre alumnos, tanto entre hombres como entre mujeres, sobre todo en agresiones físicas. Lo que indica que hay que trabajar más con el alumnado en temas relacionados con la sexualidad.

iv) Por primera vez aparece una mención al desconocimiento de las consecuencias que tienen sus actos, pero fue sólo una trabajadora social la que hizo esta referencia.

v) Las consecuencias psicológicas no se mencionan en ningún momento.

Los adultos entienden como manifestación de la violencia en la escuela las malas palabras o los golpes. Esos actos son los que han reportado y seguramente en lo que generalmente ponen atención para evitarlo, sin embargo, es importante reconocer que una declaración habla de la dificultad de entender el comportamiento de los alumnos como un juego o no.

#### **5.5.1.2 Razones de la violencia en la escuela según docentes y autoridades.**

En esta investigación también se indagó cuáles podrían ser algunas de las causas por las que existe la violencia en la escuela por parte de los alumnos. Los adultos respondieron lo siguiente:

##### **Recuadro 16. Origen de la violencia en la escuela según la perspectiva de adultos.**

PG: “Claro que uno debe de entender que traen sus problemas de la casa la mayor parte son económicos, porque lo económico afecta lo emocional. Ellos ven si hay problemas entre papá y mamá y luego ya vienen con sus problemas y aquí los afloran”... “Cuando el niño es violento es porque trae violencia de la casa, de la casa lo agredieron, en la casa se da más el *bullying*... cuando el papá agrede o la mamá agrede y dice “es que eres tonto, por qué no te pareces a tu hermano” eso es *bullying* y eso no es bueno para los hermanos, porque en lugar de querer a tu hermano lo vas a

aborrecer”.

TSM: “Son de familias disfuncionales. Los niños con los que tenemos problemas, un 90%... son de padres separados o ... eh... mamás solteras, o viven... los papás los abandonan y viven con otras personas o con, pues con sus mismas familias pero sí hay quienes viven con otras personas que no son nada de ellos.”

TSV: “Soy de la creencia de que una conducta sí tiene un fondo, o sea, no es que el alumno sea porque quiere ser así, es que trae algo... alguna situación familiar, del grupo, o sea algo que está haciendo que reaccione de esa manera, sus características personales, que también hay personas que son agresivas”... “Hay situaciones biológicas que influyen en la conducta... Otras de las veces son familias disfuncionales. La mayoría de los alumnos así sufren de situación de violencia en casa.

PE: “(Las características) físicas, que son alumnos gorditos o que tienen algún defecto, tenemos alumnos que tienen las orejas con una deformidad entonces, son víctimas de agresiones... Y la otra pues alumnos que suelen ser muy pasivos en el sentido de que permiten esa situación, que no se quejan, que raras veces van y ponen el reporte, que siempre son callados y los que, mm... pues sí, que permiten ese tipo de situación porque sabe el alumno que si lo va a agredir pues se va a quedar callado y no va a decir nada”... “He visto mucha desintegración familiar, he visto mucho dolor en los adolescentes, y en ese momento el alumno necesita tener un comportamiento diferente al normal de un adolescente”... “Yo siento que aquí con *Omar* es como una fuga de necesidad [sic]. Yo la verdad no he platicado con su mamá pero yo siento que tiene una necesidad, no sé si sea ausencia paterna o falta de comunicación pero siento que *Omar* tiene una necesidad.

En esta ocasión, el discurso expresado en su gran mayoría es concreto, coherente y similar, para los adultos los problemas de violencia en la escuela tienen su origen en el hogar casi en todos los casos. Para ellos, son los alumnos y sus contextos los que afectan directamente a la escuela, o en ocasiones, son características biológicas del alumno lo que causa estas conductas. Alberdi (2005) establece que un error en que comúnmente se cae es pensar que la violencia se encuentra dentro de cada individuo, como un factor individual, dejándose en segundo lugar la relevancia de otros factores como el cultural o económico. El segundo error que Alberdi maneja es que esta violencia puede ser generada a causa de factores meramente biológicos. En el discurso de los adultos, estas dos características están presentes.

Así mismo, los adultos mediante la omisión en sus expresiones no toman en cuenta a la escuela como un factor detonante de la violencia en ella, para ellos la responsabilidad total está en el contexto, en la familia o en los padres de familia. Nuevamente hay una incompreensión del término *bullying*, puesto que para un docente este comportamiento

puede ocurrir en casa, algo que no es concordante con el término. En todo caso, este tipo de violencia en el hogar es reconocida como violencia intrafamiliar.

**5.5.1.3 Un elemento no considerado: Relaciones amorosas y conductas públicas vs conductas privadas.**

Este tema fue tocado por los adultos pues informan que con frecuencia se observan estos tipos de comportamientos dentro de la escuela que deberían de ser más privados ya que son comportamientos de pareja que son incómodos para el público en general y que incluso en el reglamento se hace alusión a que dichos comportamientos deben evitarse:

**Recuadro 17. Testimonio del conflicto de conductas privadas vs conductas públicas dentro de la institución escolar.**

PG “Las mujeres, no todas, se besan, se abrazan. Se da mucho la desviación sexual. Yo sé que se debe de respetar pero es una escuela donde recibes una educación, una orientación y no donde haces que no ves y estás permitiendo lo que viene siendo la inmoralidad... yo los he observado, no les digo nada por respetar su privacidad, sus amistades”.

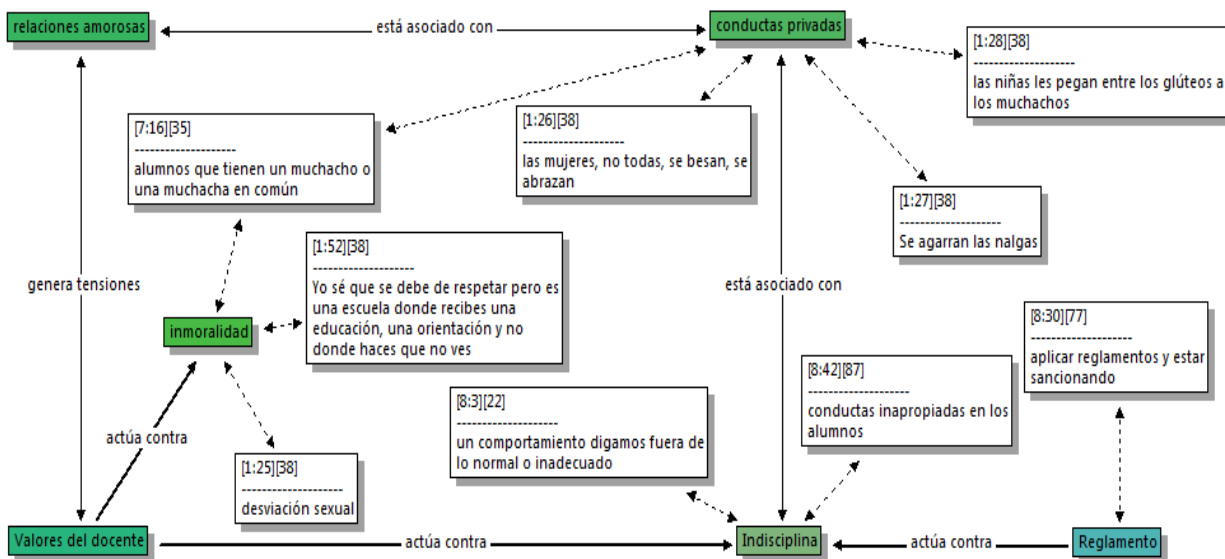
Reglamento: “Se debe sancionar la actitud inadecuada dentro y fuera de la escuela en lo que refiere a parejas”.

TSV: “Hay ocasiones en que los chicos se dan nalgadas o se tocan sus partes íntimas y eso no está bien”.

Subdirector: “Claro que se les permite tener novio(a), nosotros lo vemos, lo sabemos pero hay veces que sí se pasan”.

PE: “Nosotros vemos que los chicos tienen sus parejas pero hay que saber qué se puede hacer y qué no en la escuela... hay ocasiones en que los novios están ahí besándose y yo les digo a las mujeres que se respeten, que no estén haciendo eso en todos lados para que luego no las molesten, la mujer es la que debe de respetarse y poner los límites”.

Por conducta pública debemos entender que son aquellas acciones que por naturaleza se pueden realizar a los ojos de la sociedad y en donde las personas pueden estar sometidas a análisis por parte de los otros. Estas conductas públicas son reguladas por leyes, acuerdos, reglamentos o incluso por principios morales. Por conducta privada debe entenderse que son acciones que deben de realizarse en espacios y lugares reservados, confidenciales y sin público pues son consideradas demasiado personales y pueden herir susceptibilidades de otras personas.



**Cuadro 5: Asociación entre relaciones amorosas, indisciplina y valores del docente**

En ocasiones la formación de parejas crea un choque con los principios morales de los profesores o se salen de las normas establecidas. Sin embargo, esta actividad es natural para los alumnos siendo que, para ellos, desarrollar relaciones amorosas dentro de la institución es normal (Weiss, 2012) e incluso un motivo más para asistir a clases. Sin embargo, todas estas conductas son claras para las autoridades, saben reconocer que no son conductas relacionadas con la violencia directamente aunque saben que a partir de una mala relación entre alumnos se pueden generar ciertos conflictos que pueden devenir en agresiones. Este es un tema no considerado al principio pero fue emergiendo a lo largo de la investigación, es por eso que se cuenta con poca información para desarrollarlo pero supone un aporte para pensarse en futuras investigaciones.

### 5.5.2 Indisciplina.

Ahora bien, la violencia dentro de la escuela se reconoce como un tipo de indisciplina. Los reportes consultados, en su gran mayoría hablan de ella, por lo tanto, también se indagó qué es lo que los adultos entendían por indisciplina, obteniendo las siguientes concepciones:

**Recuadro 18. Definición de la indisciplina según autoridades y docentes.**

TSM: “Que estén en clase pero no estén poniendo atención. Que estén brincando, estén haciendo otras cosas pero más que nada es la, el cómo se conducen dentro del grupo de una forma negativa”.

TSV: “Pues aquí se maneja, más que nada como cuando se levantan del salón [sic], perdón, de la



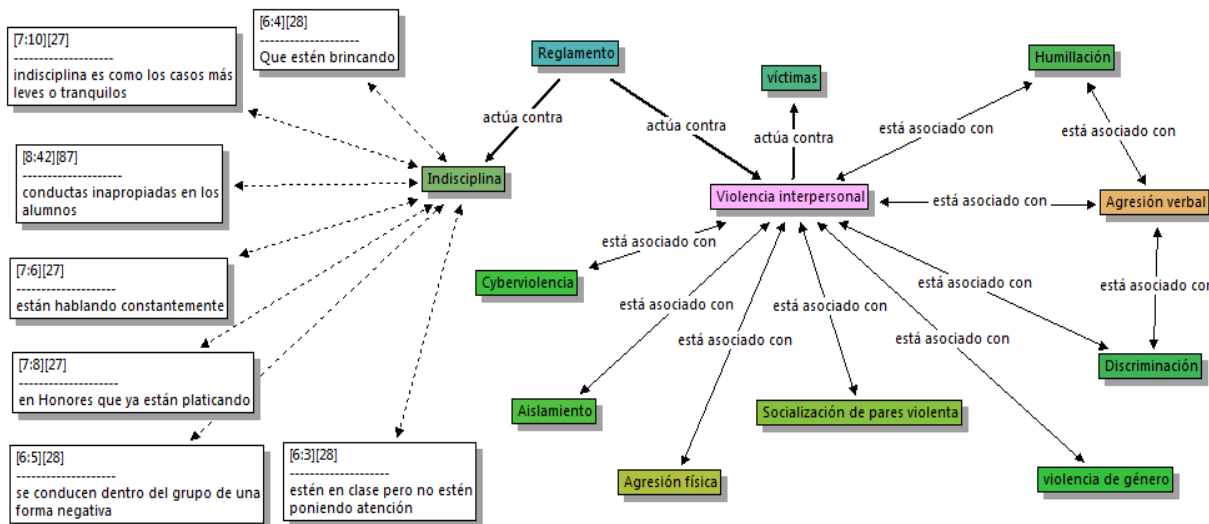
butaca sin permiso, que están hablando constantemente, que están aventando bolitas de papel mmm... por ejemplo en Honores que ya están platicando, alumnos que ya se salen y se meten constantemente del aula cuando está la clase. Es más que nada lo que manejamos aquí como una indisciplina”.

PE: “Una manifestación de la persona, del ser humano, un comportamiento digamos fuera de lo normal o inadecuado”.

Principalmente, la indisciplina es entendida por los adultos como inatenciones que impiden el desarrollo en orden de la clase. Es una falta de atención a lo que se realiza en el aula. La atención es aquella conducta en donde

“...se ve a los alumnos sentados, quietos, en silencio, mirando y escuchando al maestro que explica algún tópico del contenido. De hecho, la imagen de una clase en la que se mueven, se paran, hablan y miran hacia otro lado suele interpretarse como que no atienden su clase. A su vez, la primera imagen suele tomarse como indicio de un buen desempeño por parte de los alumnos y, la segunda, como indicio de fracaso” (Naranjo 2009).

De hecho, las conductas de indisciplina son sancionadas en el reglamento escolar. En este documento se describe como la “actitud inadecuada en actividades escolares” y es sancionada mediante la baja de puntos en calificaciones de conducta. También existe un discurso coherente entre las sanciones y la forma de entender la indisciplina. En ambos casos, es el reglamento el apoyo principal que se tiene en la escuela para combatir ambos tipos de comportamiento.



**Cuadro 6. Indisciplina y violencia son diferentes desde el punto de vista de profesores y autoridades.**

Lo que se puede observar después de hacer un análisis más detallado de la información es que, la mayoría de las veces, la indisciplina no tiene una asociación directa con los actos de violencia interpersonal como se puede ver en el cuadro 6. La gran mayoría de los adultos entiende la indisciplina como una falta de atención o comportamientos que impiden dar clase principalmente; sin embargo, pareciera que la violencia en la escuela no es considerada de primera mano como indisciplina, sino precisamente, como un tipo de comportamiento más agresivo.

### 5.5.3 Estrategias para tratar la violencia e indisciplina

Los adultos en la institución conocen que hay tanto violencia como indisciplina en la institución escolar. A la pregunta expresa ¿Qué estrategias tienen para tratarlas? ellos contestaron lo siguiente:

#### **Recuadro 19. Estrategias para tratar la violencia e indisciplina**

PG: “Los alumnos pueden ser kinestésicos, visuales y auditivos. Entonces, la mayor parte de la gente está acostumbrada a lo visual, por eso la mercadotecnia y la publicidad se basa en lo visual, porque se guarda en tu subconsciente. Quieras o no quieras ya lo tienes grabado, entonces hay que bombardear, hay que copiar lo que hace la publicidad”<sup>30</sup>.

PG: “Se les dejó una investigación, preguntas personales del *bullying*. Preguntas personales y luego se les dejaron tres enunciados que los repitieron en tres planas. Motivo: para mí el repetir no es que sea tradicionalista ni retrógrada, ¿qué es lo que hace la TV con los spots políticos que te bombardean? Lavarte el cerebro, pero esto es positivo”.

TSM: “Cuando tienen algún problema cito a las dos partes, platico con ellos y ya, "a ver, qué fue lo que pasó, dame tu versión y dame la tuya y ya". Lo que les manejo es que aquí tratamos de arreglar las cosas, que no queremos que esto se salga afuera [sic] o que lleguen a más, ya a los golpes. Les digo, aquí vamos a tratar de solucionar las cosas y lo vamos a hacer de una forma pacífica. Si no se termina aquí el problema entonces ya se tomarán ciertas medidas como el reporte o citar a los papás... y si ya vemos que el niño no entiende ya lo canalizo a subdirección o a dirección.”.

TSV: “Se manejan dos estrategias. Al menos aquí yo la primera es hablar con los muchachos. Ver cuál es la situación que se está presentando y hablar para que me expliquen o me expresen un poquito la situación y ver de qué manera se les puede apoyar... La otra forma en que se trabaja con ellos sí suele ser un poquito pues agresiva para ellos. Porque se les reporta, se les empieza a registrar en la bitácora, se les empieza a registrar en los reportes que ya van a su expediente, son

<sup>30</sup>El profesor había ofrecido participación especial a los alumnos que llevaran cartulinas con el tema de *bullying*, la intención fue hacer una propaganda para que este fenómeno no se desarrolle en esa escuela. La institución terminó prácticamente tapizada con carteles hechos por los alumnos. Por parte de las autoridades también se desplegaron algunos carteles pero mínimos en cuanto a número, y en zonas que no son visibles a todos los alumnos, por ejemplo, la sala de profesores y las oficinas de trabajo social.

citatorios, son firmas de cartas compromiso que los tienen condicionados, pero siento que eso sí ayuda pero un poquito a manera de “o funciona o funciona”, como ya obligado”.

PE: “En primera instancia escuchar al alumno, expresarlo [sic] que ya llamó la atención, él ya llamó la atención, no lastimar, su intención es llamar la atención y ya lo hizo. Posteriormente cuando se le clarifica al alumno que él ya llamó la atención, se le hace que se dé cuenta que él cometió una falta y que esta falta tiene una sanción, y hay que sancionarla por medio de un reglamento”.

PE: “Cuando a un muchacho se le empieza a decir o a tratar [sic] que no debe de permitir que le lastimen las palabras de otros compañeros entonces, el muchacho posiblemente empiece a defenderse. ¿Por qué lo atacan o lo agreden? Porque los demás compañeros saben que esa es la parte débil del alumno, entonces, cuando él les enseñe a sus compañeros que esa es su parte fuerte nadie lo va a molestar, nadie”.

PE: “Al principio se hicieron reuniones con los padres de familia. Eh, muchas de las veces nosotros, la escuela hace únicamente lo que le corresponde. ¿Qué es lo que le corresponde? Ehhhhmmm... Detectar a los alumnos que están provocando o desestabilizando al grupo, platicar con ellos, llegar a acuerdos, comprometerlos y si esto no se cumple por parte de los alumnos pues entonces hay que aplicar reglamentos y estar sancionando”

PE: “El ciclo escolar anterior trajimos a un conferencista... no recuerdo cuál fue el tema pero fue superación personal para ambos (padres de familia y alumnos)”.

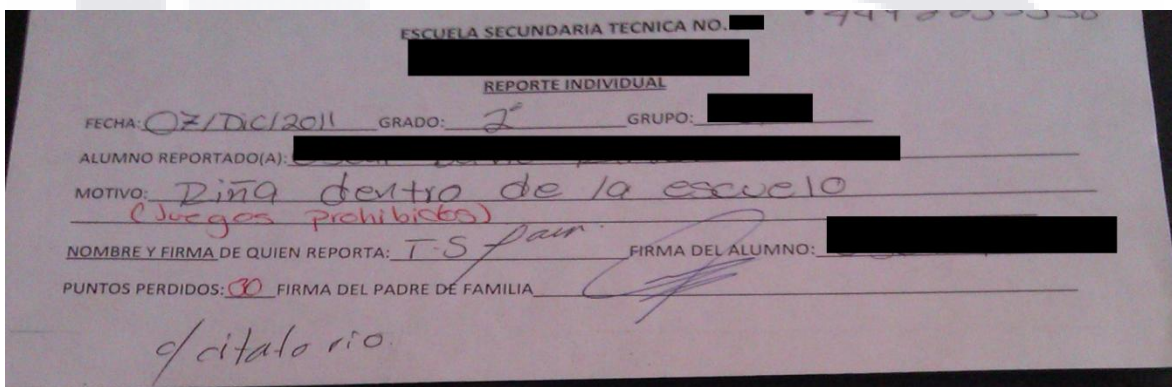
Las estrategias utilizadas son varias, pero depende también de la labor de cada adulto, por ejemplo:

a) Los profesores dejan investigaciones respecto al *bullying* como una participación extra o para mejorar las calificaciones. Sin embargo, es una investigación que cada alumno hace por cuenta propia, por lo que lo obtenido puede o no ayudar a clarificar el concepto. Otra estrategia utilizada por los docentes son los carteles para formar una especie de periódico mural en toda la escuela.



Fotografías 3 y 4: Cartulinas en las ventanas como parte de la propaganda antibullying

b) Las trabajadoras sociales están encargadas de recibir todos los reportes generados en la institución. Ellas son las encargadas en ocasiones de fungir como mediadoras. El método de solución depende de ellas mismas ya sea porque el reglamento lo establece o, en caso contrario, buscan acuerdos entre las dos partes en conflicto. La mayoría de las ocasiones son los profesores los que denuncian los comportamientos inadecuados en vez de ser los alumnos los que la hagan. Esto se entiende puesto que la denuncia de la violencia no se produce en los lugares donde la violencia es más fuerte, sino en aquellos donde resulta más ilegítima (Alberdi, 2005) por un lado; por otro, abrir más canales de comunicación con los alumnos y, por último, que las formas de solución de conflictos sean consideradas como efectivas por ellos mismos.

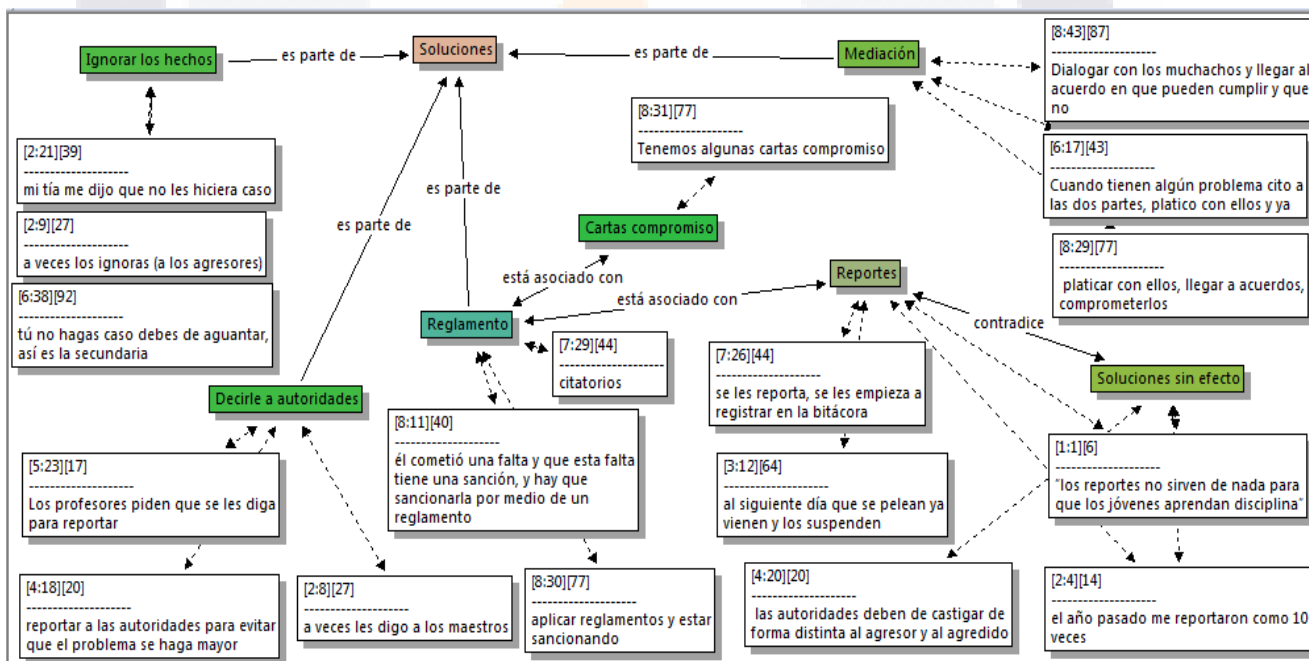


**Fotografía 5: Reporte de riña.**

c) Modelo disciplinar basado en un reglamento que establece puntualmente los casos a sancionar. Entre ellos están: uso de vocabulario impropio o señas obscenas, actitud inadecuada en cuanto a parejas, extorsión a compañeros, provocar peleas, “llevar” chismes, etc. Las sanciones van desde una baja en la calificación hasta la suspensión de días en la escuela. Sin embargo, estas medidas cuelgan a los estudiantes etiquetas de conflicto o violencia en ellos generando estigmas. Aparte de ello, cuando un alumno es suspendido es alejado del centro escolar, lo que hará cada vez más difícil su regreso a él puesto que se va retrasando en los temas vistos (Aubert *et al*, 2004) y como consecuencia, podría utilizar la violencia entre sus compañeros como medio para hacerse notar ante la desventaja que tiene el individuo dentro de la institución. Esta acción es un ejemplo de la violencia escolar que se ejerce en contra del alumno, categoría que analizaremos a continuación.

d) A pesar de que no fue mencionado en las entrevistas, la escuela hace referencia al programa Mochila Segura en el reglamento. Este programa tiene como objetivo identificar a los alumnos que introduzcan objetos y sustancias nocivas que pongan en riesgo la seguridad física de la comunidad. Lo que con este programa se desea lograr es disminuir los actos vandálicos dentro de la escuela, así como detectar alumnos involucrados con pandillas o bien a los que son víctimas de estos.

Es interesante ver la forma en que las autoridades intentan solucionar los actos violentos encontrados dentro de la escuela. Principalmente lo hacen con base en el reglamento, de hecho no pueden aplicar reportes de conducta sin el apoyo del mismo, pero en ocasiones, las soluciones no tienen ningún efecto para una prevención o corrección de conductas inapropiadas como se puede ver en el recuadro 7.



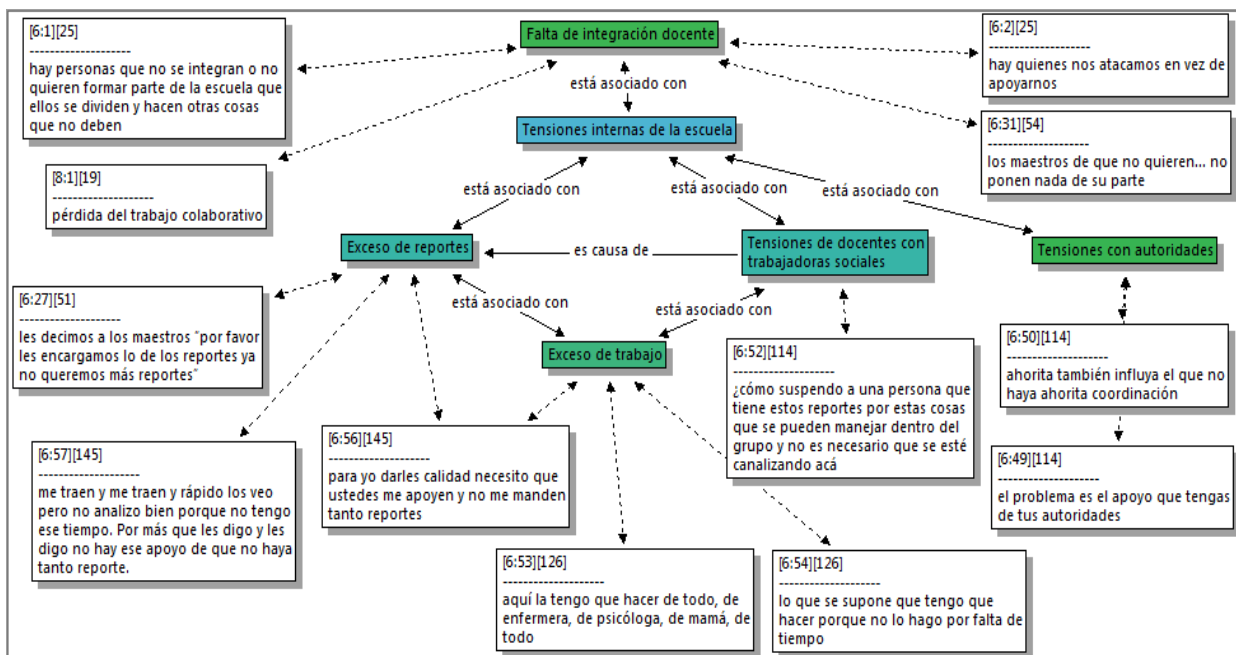
**Cuadro 7: Algunas asociaciones respecto a las soluciones utilizadas en la escuela**

En el recuadro anterior pudimos observar cómo se asocian las diferentes soluciones que existen desde el punto de vista de autoridades y docentes. Para ellos existen distintas formas de tratar la violencia y esto hace que se conforme una red de diversas opciones con las que se cuenta.

Al igual que en otros estudios, se encontró que el uso del reglamento escolar es la primera opción para restringir algunas conductas pero existe una compleja relación entre el uso de los reportes basados en el reglamento y su efecto, ya que incluso para las autoridades, el uso constante de esta forma de solución pierde su efecto contra las agresiones, aparte de que se usa de forma igualitaria ante cualquier evento o situación irregular en la institución escolar, y como consecuencia genera desacuerdos entre maestros e incluso con trabajadoras.

Se encontró que existen tensiones y diferencias entre los docentes, autoridades y trabajadoras sociales para tratar con temas de indisciplina y violencia. Debido a que la solución a la que se recurre más por parte de los docentes es la aplicación de reportes, lo que genera tensión entre docentes y trabajadoras sociales pues resulta una carga de trabajo mayor para las segundas, lo que le resta la calidad de atención su labor. Es una lógica normal: a mayor número de reportes que recibe, menor atención a cada uno.

Aparte de ello, se encontraron testimonios que hablaban de profesores que no se integraban a la vida escolar, lo que dificultaba el trabajo en equipo entre ellos para cualquier actividad. Así mismo, se encontraron críticas hacia las autoridades de la escuela por no tomarlos en cuenta en algunas decisiones internas, o por la falta de coordinadores administrativos, como vemos en la siguiente imagen.



**Cuadro 8: Asociaciones encontradas respecto a las tensiones internas de la escuela**

Este tipo de malentendidos internos hace más complicada la comunicación entre autoridades, e indirectamente puede afectar la forma en que se tratan los actos violentos que se pueden presentar dentro de la escuela entre otras cosas, pues existe falta de coordinación entre autoridades y docentes.

### 5.5.3.1 Análisis de los carteles utilizados como propaganda contra el *bullying*

En el periodo en el que se realizó la obtención de información (septiembre – diciembre de 2012) hubo una iniciativa de un profesor para crear conciencia acerca de lo que era el *bullying* a través de carteles pegados en la escuela. Esta acción fue secundada por las autoridades mediante la publicación de tres carteles dentro de la institución. Éstos se agregan en esta sección pues también forman parte del discurso de los adultos para definir la violencia en la escuela<sup>31</sup>.

<sup>31</sup> Esta acción también es una estrategia de prevención o concientización hacia los alumnos, aunque no fue mencionada como tal por parte de los adultos en las entrevistas se decidió incluirla en esta sección debido a que fueron diseñados e impresos por las autoridades de la escuela.

CARTEL1



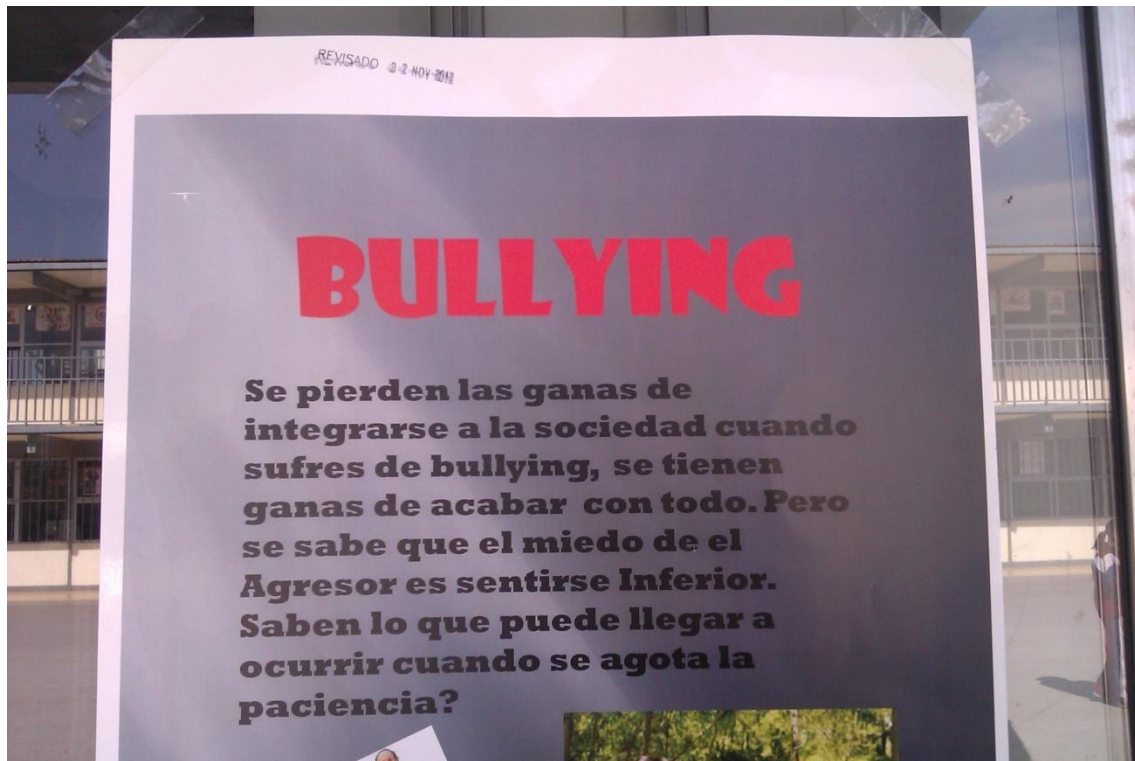
**Análisis del Cartel #1:**

Al observar detenidamente el discurso que hay escrito en el cartel 1 encontramos lo siguiente:

- No está establecido qué modo de trato se establece entre personas. Decir que el *bullying* es un “modo de trato entre personas” es una expresión muy general atribuible a la mayoría de las conductas sociales, lo que puede generar confusión entre quienes lo lean.
- Como significado menciona que pueden ser cinco distintas acciones, es decir, pareciera ser un concepto polisémico. Ésta definición es muy confusa debido a que se intenta describir muchas conductas mediante un solo concepto.
- Esta variedad de acciones también tiene una variedad de objetivos distintos, lo que complica aún más la comprensión exacta del concepto *bullying* para quien lo lea.
- Es concordante con la definición del término por parte de Dan Olweus en cuanto a mencionar que es un acto constante en el tiempo y que puede ser tanto verbal como físico, aunque excluye las consecuencias psicológicas que Olweus establece.



**CARTEL #2**



**Análisis del Cartel #2:**

- Lo escrito en el cartel no tiene coherencia ni habla acerca de consecuencias del *bullying* de una forma pesimista. También de procesos psicológicos del agresor aludiendo a un sentimiento de inferioridad. Termina con una pregunta abierta sin contestarla, generando dudas y confusión en el lector. No ayuda a definir ni a entender lo que es el *bullying* como forma de expresión de la violencia.

Con la información recabada hasta este momento, podemos decir que en los adultos no existe una concepción clara de lo que es la violencia y la violencia en la escuela. Sin embargo, la mayoría de ellos mencionan al *bullying* como una forma de violencia sin entenderla por completo.

**5.4 Participación social**

Aunque investigar concretamente la participación social dentro de la escuela en donde se realizó la investigación no era tarea primordial, debido al impacto de ésta en la

construcción de ambientes favorables, se tomó en cuenta. Siendo así, al preguntar a los adultos acerca de las formas que existen dentro de la institución, ellos indicaron lo siguiente:

**Recuadro 20. Elementos de participación social encontrados**

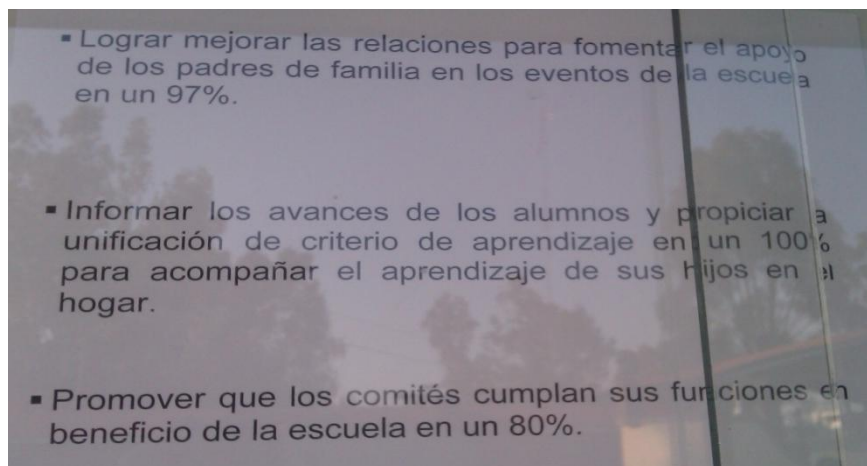
TSM: “No existe el consejo de participación social”...“El reglamento lo hace... eh... mmm... bueno, por ejemplo, en este caso es el subdirector del turno matutino y vespertino, el director y las coordinaciones, o sea, la coordinación de extensión educativa de la mañana y de la tarde y también nosotros entramos (las trabajadoras sociales) en la elaboración del reglamento”.

PG: “El reglamento de la Escuela Secundaria Técnica lo hicieron supuestamente, entre comillas, coordinadores de asistencia educativa, trabajo social, coordinadores, director y subdirector, y entre comillas padre de familia presidente”.

TSV: “Este reglamento lo hace la parte directiva de aquí de la escuela, que lo integra el director y el subdirector de aquí de la escuela. Tengo entendido, no me ha tocado pero tengo entendido que participan algunos coordinadores académicos... Entonces, quienes participan para la elaboración del reglamento es el director, el subdirector e inclusive los maestros porque ellos son los que sugieren cuáles faltas deben de sancionarse”.

PE: “La función de los jefes de grupo no se está llevando la función como debe de ser. Eh, un jefe de grupo es un ejemplo a seguir dentro del grupo. Un jefe de grupo debe de ser una persona, un alumno comprometido y entregado para vigilar la estabilidad de todo el grupo”.

Y dentro de una vitrina se encontraron tres objetivos marcados como primordiales para incentivar la participación social, que son:

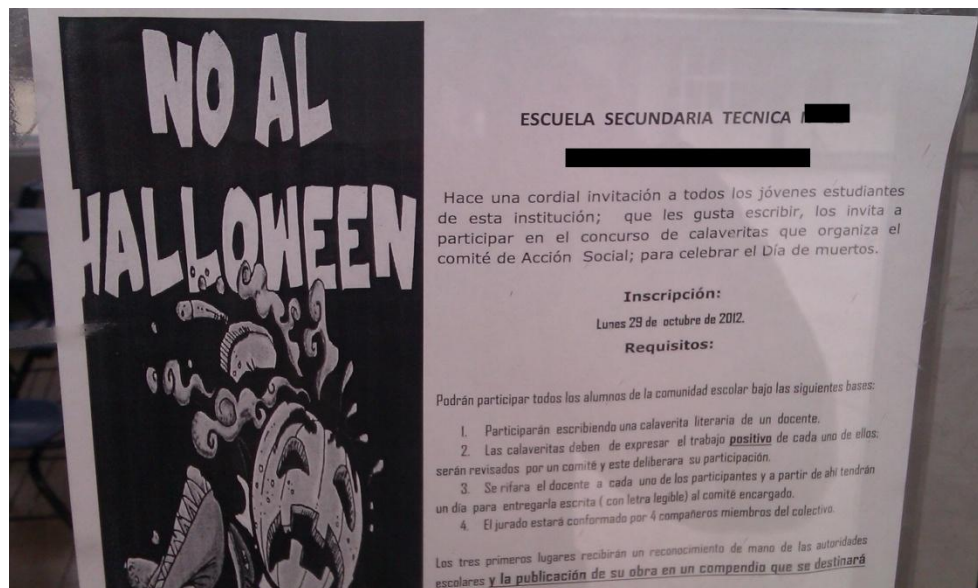


**Fotografía 6: Puntos a cumplir respecto a la participación social dentro de la escuela publicado por los directivos.**

Como muestra la evidencia, no existen medios efectivos de participación escolar dentro de la institución escolar a pesar de que está contemplado que los estudiantes puedan hacer peticiones para mejorar la calidad de su educación (punto 4 del reglamento escolar, ver

anexo D). Estas peticiones podrían ser para incentivar una reducción de la violencia dentro de la escuela, aunque es necesario mencionar que tampoco existió una iniciativa concreta por parte del alumnado.

Es cierto que se llegaron a observar invitaciones a la comunidad como participación en el dibujo de la mascota escolar, invitaciones a kermeses, convivios de Día de Muertos pero no existe mayor actividad de parte de los comités de acción social.



**Fotografía 7: Convocatoria a concursos. Función que se le delega al comité de acción social.**

Sin embargo, para conformar una vida escolar participativa estos elementos son insuficientes. Este tipo de ejercicios debe adentrarse en problemas educativos importantes con la intención de provocar el bien personal y social:

debe emprenderse con las comunidades en las que se encuentra y para ellas; y debe explorar temas sociales de interés que generan conflictos, contradicciones e incertidumbres, así como cuestiones sobre la práctica educativa para aprender de sus consecuencias y provocar un cambio que afecte a las prácticas individuales de los profesionales, a la acción colectiva y a todos los concernidos y sirva para transformar los campos sociales, culturales y económicos colectivamente construidos que forman, estructuran y apoyan las prácticas existentes (Sepúlveda, Calderón-Almendros y Torres-Moya, 2012).

Todo ello porque uno de los objetivos primordiales que tiene la educación es conseguir que los alumnos se vayan haciendo cada vez más autónomos, asumiendo un mayor número de responsabilidades. Si la mayor parte de las responsabilidades recaen en el profesor, lo

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

esperable es que los alumnos estén a la expectativa de lo que se les dice que tienen que hacer. El profesor tiene que ir cediendo su autoridad al grupo de modo que sus miembros asuman progresivamente un mayor número de responsabilidades (Delval, 2006).

Lo ideal es que los alumnos pudieran participar no sólo en los temas que se van a estudiar, sino cómo se van a estudiar, cuándo, con qué extensión, por qué método, en dónde, es decir, como mínimo en la planificación de la clase dentro del aula. Los problemas de aprendizaje se prestan a la toma de decisiones en común, gobernando su propia clase y reflexionando sobre cómo funciona es la mejor forma en que los niños pueden aprender acerca de los problemas sociales. Todo ese aprendizaje puede realizarse acostumbrándose a discutir los problemas de la organización de la vida cotidiana en el aula, y así se adquiere un conocimiento mejor y mucho más práctico que a través de tediosas explicaciones sobre las instituciones sociales (Delval, 2006).

Esto sería la expresión de una participación que pueda ayudar a crear ambientes con más control y que favorezcan al conocimiento y a la reducción de la violencia porque la idea profunda de enseñar y practicar la participación con el alumnado hunde sus raíces en tradiciones pedagógicas comprometidas con la educación (Susinos, 2012). Sólo así se podría decir que las experiencias de participación del alumnado *desarrolladas en un territorio limitado podrían ser el germen de una experiencia más amplia de centro si dichas experiencias consiguen asentarse en una comunidad de prácticas y crecer desde ahí* (Susinos y Ceballos, 2012). Lograr la convivencia pacífica implica un modo especial de sentirse ciudadano, que se hace a medida que las personas interactúan, desarrollan valores y normas de comportamiento colectivos, así como el sentimiento de pertenencia a una comunidad y a una conciencia ciudadana (Palou, Rodríguez y Vilà, 2013).

## Conclusiones

A lo largo de esta investigación podemos identificar una serie de objetivos cumplidos. En primera instancia, se llega a establecer una diferenciación entre los conceptos de violencia, violencia en la escuela, violencia escolar y *bullying*. Lo que era necesario para comprender y ayudar a una identificación conceptual y empírica más clara en la expresión del fenómeno y en su análisis dentro de las observaciones que se realizaron en el trabajo de campo y evitar confusiones en el manejo de la información. También se puede decir que sabemos que se ha construido un imaginario social incorrecto al incluir todas las expresiones de violencia en la escuela en el uso popular y masificado del concepto *bullying*. Por lo tanto, se debe ser cuidadoso al utilizar este concepto pues si bien engloba diferentes formas de expresión de la violencia (sobre todo interpersonal), al mismo tiempo excluye a muchas otras. Al ser un hecho reiterado en el tiempo, el concepto no puede ser utilizado en eventos que sólo se expresan una vez, por ejemplo. Con todas estas aclaraciones, me atrevo a decir que si se toma esta forma específica de violencia como punto de partida para el análisis del fenómeno en general, los resultados pueden ser limitados.

Cabe destacar que el fenómeno de la violencia en la escuela es complejo. Como hemos podido constatar a lo largo de esta investigación, el fenómeno tiene muchas formas que se traslapan entre sí. En esta investigación se encontraron agresiones físicas, agresiones verbales, formas de aislamiento, socialización de pares violenta, entre otros tipos de violencia, lo cual dificulta su identificación y por ende la forma de detectarla y tratarla. Una persona puede ser víctima de varios tipos de violencia con un solo acto realizado en contra de ella, este acto incluso puede ser una combinación entre violencia interpersonal, institucional y en casos más graves, de violencia estructural. Sin embargo por la facilidad de ser observada, se le pone mayor atención a la violencia interpersonal, lo que deja el problema abierto debido a que los esfuerzos para erradicar la violencia se centran en el individuo, ignorando los otros tipos de violencia (institucional y estructural), en parte porque se necesita una coordinación mayor entre actores sociales como el gobierno, las políticas públicas, etc. El esfuerzo se ha hecho, no se puede negar pero pareciera que es insuficiente, lo que hace que el problema pueda persistir a lo largo del tiempo y entonces, los esfuerzos para reducir este tipo de actos puedan ser infructuosos. Respecto a las

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

víctimas, se identifica que los estudiantes violentados frecuentemente, por lo general no son partícipes de la violencia física, no violentan a otros ni hacen uso de ella como defensa para responder a las agresiones que reciben, situación que perciben sobre todo los docentes, refiriéndose a ellos como alumnos tímidos.

Hablando ahora de la organización de la escuela, se encontró que el combate a estos comportamientos requiere una coordinación entre personal administrativo, coordinaciones académicas, prefecturas, padres de familia, docentes, alumnos, etc., lo que implica mayor trabajo y esfuerzo de parte de todos. Ante este tipo de dificultad en cuanto a la coordinación de personal, de diferentes entendimientos de los actos observados, de problemas con la identificación por parte de las autoridades y docentes, se puede entrar en tensiones con las mismas autoridades o personal de apoyo, haciendo aún más difícil la implementación de los proyectos de colaboración para la resolución y erradicación de la violencia en la escuela. Con todo este marco, podemos decir que ser profesor de secundaria no es algo sencillo, pues este actor tiene tareas que cumplir tanto dentro del aula como fuera de ella, teniendo también que tratar con una diversidad de alumnos y entornos que pueden hacer más difícil su labor, lo que exige mucho esfuerzo, y según las características identificadas de los docentes, no es una actividad muy estable ni bien remunerada. De hecho, estas características que dejan ver el trabajo docente como un empleo frágil, pocas veces se toman en cuenta para analizar el fenómeno de la violencia.

Es claro que para alumnos, autoridades y docentes entrevistados la violencia es un hecho negativo que es observado mediante una agresión por lo general física y verbal. Sin embargo, la dificultad principal para prestar atención a estos hechos consiste en que sólo es identificable a través de la observación directa o cuando las consecuencias son avanzadas y la víctima presenta efectos negativos en su autoestima, rendimiento escolar o lesiones, aunado a que los docentes son, en primera instancia, los encargados de lidiar con este problema que alcanza dimensiones mayores a las que en primera instancia les correspondería atender, ya que desde esta perspectiva, no sólo son los encargados de impartir clases y desarrollar el conocimiento de los alumnos, sino en ocasiones se les aumenta la obligación de identificar y reducir los índices de violencia, algo que sin duda

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

hace su labor aún más pesada, y que en sí esa responsabilidad corresponde a la institución escolar, pero también es necesaria la participación de familias y comunidad para una prevención más efectiva como se ha mencionado anteriormente.

Respecto a los detonadores de la agresión, se encontró que sobresalen las diferencias entre la posición económica y el poder adquisitivo que tienen los alumnos, los conocimientos y la popularidad (capitales sociales, culturales y económicos) pues la carencia o exceso de éstos son contempladas como características negativas y se convierten en elementos que justifican la agresión según lo comentado por los estudiantes. Al igual que Vázquez (2010) se encontró que estas formas de violencia se relacionan con la afinidad o rechazo a pequeños grupos sociales, admiración o desprecio de ciertas formas de vida, incluyendo las culturales expresado en la moda de vestir, en el cuerpo mediante perforaciones y/o tatuajes, en la cosmética, en las formas de hablar, etc.

Otros elementos tomados para agredir son el género (utilizado principalmente por los hombres haciendo énfasis al molestar, en la carencia o la duda de la masculinidad), la pertenencia a ciertos grupos sociales y el inicio de la vida sexual, en donde también existe diferenciación, pues para los chicos esto representa una virtud mientras que para las chicas representa una pérdida de valor como persona. También se refuerza lo encontrado en otras investigaciones acerca de que los varones son más agresivos físicamente que las mujeres, sobre todo porque en ellas el uso de la agresión física es mal visto socialmente, de manera que el género es una característica que permea de modo importante la violencia y que puede ser abordado específicamente, aquí se tiene presente que es una forma de división social que muchas veces incentiva o frena la recurrencia a actos violentos. Respecto a estos detonantes, algo que es un tema a considerar es que, tanto en estudios cualitativos como en cuantitativos, se encuentran elementos que pertenecen constantes como: el género como elemento que puede propiciar o inhibir la conducta violenta, los alumnos que padecen alguna dificultad o discapacidad son mayormente vulnerables a las agresiones y que existe una distancia importante en el entendimiento entre estudiantes y alumnos. Estas constantes también están presentes en el estudio de Aguilera *et al* (2007) que fue hecho a gran escala y que aparecen en esta investigación y otras más. Si se reflexiona en este punto, es necesario

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

pensar, ¿son elementos que realmente valgan para hacer una agresión en contra de alguien? Definitivamente la institución escolar se ve rebasada en ciertas problemáticas que se presentan dentro de ella y otro ejemplo de esto son precisamente, los problemas sociales de género y discriminación, entonces parece necesario desprender propuestas de intervención que incluyan dichas variables.

Uno más de los objetivos de esta investigación era indagar la percepción de los alumnos, profesores y autoridades respecto a la violencia que se hace presente dentro de su centro educativo. En este sentido, pudimos darnos cuenta de que existen dificultades para identificar las conductas como hechos violentos; los adultos consideran la mayoría de las conductas como riesgosas o violentas mientras que para los alumnos son juegos, comportamientos de riesgo les significa diversión y/o entretenimiento. Los alumnos, sobre todo varones, se socializan de forma violenta y es una práctica social que en ocasiones se considera como necesaria y natural para demostrar ser parte de un grupo o darse un lugar entre pares. En este caso vale la pena mencionar dos elementos importantes: uno es que aunque ciertos comportamientos son considerados como juego por los alumnos (y son los alumnos mismos quienes saben cómo diferenciar esto) se deben encontrar formas de comunicarles que existen otras maneras de relacionarse, no necesariamente en formas que pongan en riesgo su integridad física; y en segundo lugar, los alumnos esconden el daño o la intención de agredir diciendo que esa es su forma de relacionarse poniendo a los adultos y autoridades en un conflicto que resuelven de la forma más simple: llamando la atención o reportando. Aparte de esto, los valores del docente como persona se hacen presentes para juzgar los hechos que puede observar, lo que puede provocar dilemas morales en los mismos docentes. Lo que se encontró es que trasladan este tipo de decisiones y responsabilidades a las trabajadoras sociales, las cuales también tienen el mismo dilema personal.

Otro objetivo que se tenía planteado era conocer si los alumnos consideran que existe algún tipo de violencia ejercida sobre ellos por parte de la institución. En cuanto a este punto, pudimos observar que efectivamente, los alumnos en ocasiones se sienten violentados por parte de la escuela cuando, desde su percepción, el uso de los reglamentos es excesivo o



cuando les limitan por medio del uniforme, debido a que su personalidad puede ser expresada por las distintas vestimentas o los accesorios que pueden ser utilizados en el cuerpo como aretes, tatuajes, *piercings*, etc. Este tema está relacionado directamente con la violencia institucional que puede ejercer la escuela sobre el alumnado y es particularmente difícil de tratar pues las escuelas utilizan ciertos elementos como el uniforme para incentivar la disciplina o la identificación de sus alumnos y con estas condiciones existe un choque entre la función del mismo y la libertad que un estudiante puede o quisiera tener dentro de la escuela. Por otro lado, la erradicación de la violencia también es un tema muy vinculado a la disciplina y a la convivencia dentro de la escuela y esta se refuerza con las reglas internas de cada institución. Furlán y Saucedo (2008) atinan al decir que la convivencia se vincula con el aprender a vivir juntos, con el respeto a los compañeros y al personal de la institución, con el desarrollo de la cordialidad y la camaradería, con la participación en actividades colectivas que organiza la escuela, con ejercer roles de liderazgo cuando las circunstancias lo requieran, etc. Es el desarrollo de la socialidad, de la convivencialidad (Furlán y Saucedo, 2008). El problema radica en que, existe una delgada línea en donde este tipo de reglas se consideran y son necesarias para establecer la convivencia y el orden que permite la armonía en la vida escolar y beneficia a la población en general pero que al ser utilizadas en ocasiones pueden violentar a los alumnos, por lo que hay que ser más cuidadosos y responsables en su uso, en especial los reportes de indisciplina que deberían ser un recurso de última instancia y no de primera como comúnmente se hace.

También se pudo conocer los elementos que tiene la escuela para limitar la violencia dentro de su institución. El instrumento que se utiliza principalmente es el reglamento de la escuela, que tiene tanto los derechos como las obligaciones de los alumnos, y dedica la mayor parte a mencionar las reglas de comportamiento. Zurita (2013a) dice que el reconocimiento formal de derechos y obligaciones es un primer paso, pero es necesario crear otras condiciones para posibilitar su ejercicio como un entorno político, social y económico que permita tal ejercicio y reduzca aquellos factores que limitan la participación como son la desigualdad y la exclusión. También hay que incentivar a los actores para que estén (o puedan estar) insertos en contextos participativos; y por último que existan

estructuras institucionales dirigidas a la participación individual y/o colectiva en donde se movilizan los conocimientos, habilidades y aptitudes adquiridos a través de la educación formal o, bien, de sus experiencias en múltiples ámbitos de la vida social. Lamentablemente en la escuela en donde se hizo la investigación de campo existían las posibilidades mínimas de participación social, de hecho, como pudimos dar cuenta, la sociedad de alumnos no tenía una función establecida y los padres de familia tampoco tenían un papel activo y continuo.

Como conclusión fundamental es necesario mencionar que para entender mejor los fenómenos de violencia en la escuela es necesario tomar en cuenta elementos culturales, de personalidad, de contexto, de la escuela misma y no sólo juzgar los hechos violentos como formas de conducta desviada de estudiantes contra estudiantes, sino como un resultado que combina todos los elementos antes mencionados. Todo ello nos da pie a que sepamos que también los esfuerzos para erradicar estos actos por parte de otros actores que tienen consecuencias directas o indirectas deben ser mayores y abarcar campos que no se han tomado en cuenta anteriormente como por ejemplo: ampliar el currículo de asignaturas culturales pues ellas han permitido una mejora en el ejercicio de la tolerancia ante gustos distintos.

Desde los resultados y planteamientos que se hicieron para esta investigación, se encontraron ciertas pautas generales que pueden abordarse de modo específico y así comprender de forma más amplia los diferentes elementos que involucra el fenómeno. Los aspectos aquí planteados pueden servir de referencia para interpretar la violencia desde la perspectiva de los estudiantes y adultos, aportando ideas y elementos para comprenderla en su conjunto y abordar cada problemática que existe dentro del mismo fenómeno de modo específico, por ejemplo, considerar de forma específica el género de los estudiantes, las características de los pequeños grupos sociales que conviven en la escuela, las problemáticas específicas entre los estudiantes que resuelven de modo violento, las imposiciones institucionales que son legítimas pero que al mismo tiempo pueden estar violentando a los estudiantes, las múltiples formas de discriminación, un análisis superficial de las políticas públicas en participación social en la institución escolar así como los discursos de todos los actores respecto al fenómeno. A pesar de

ello, es necesario indicar que al ser una investigación tan particular, genera ciertos elementos que no pueden ser considerados como generales, es decir, que sucedan en todas las escuelas.



## Glosario

**Bullying:** Es una persecución acompañada de un acto agresivo sin motivos fundamentados; es también una forma de maltrato psicológico, verbal o físico entre escolares, de forma reiterada a lo largo de un tiempo determinado.

**Entrevista:** La entrevista se define como la conversación de dos o más personas en un lugar determinado conversar sobre un asunto en específico. Técnicamente es un método de investigación cara a cara que utiliza la comunicación verbal para recoger información en relación con un determinado tema en la cual el informante se convierte en una extensión de nuestros sentidos y asume la identidad de un miembro de su grupo social

**Grupo focal:** Un grupo focal se conforma con un conjunto de personas en calidad de informantes organizadas alrededor de un tema en particular. La interacción que se produce en el encuentro promueve un aumento de las posibilidades de exploración y de generación espontánea de información. Se produce una sinergia donde cada participante resulta estimulado por la presencia de los otros hacia quien orienta su actuación

**Incivilidad:** violencia dirigida por parte del alumno o alumnos hacia el inmueble y sus elementos como las bancas, pizarrones, ventanas y demás objetos materiales. Son conductas consideradas como antisociales y antiescolares no dirigidas a personas.

**Observación:** La observación es una de las técnicas utilizadas para la recogida de datos en la investigación educativa que no debe asociarse con un paradigma concreto ya que no depende tanto del enfoque sino de la utilidad y la finalidad con la que se utilice dicha técnica. Se caracterizaría por un menor control y sistematización en la recogida de datos permitiendo una mayor participación de las interpretaciones y juicios del observador. No debe asociarse con un paradigma concreto ya que no depende tanto del enfoque sino de la utilidad y la finalidad con la que se utilice dicha técnica.

**Violencia:** Según la OMS, la violencia es el uso deliberado de la fuerza física o el poder, ya sea en grado de amenaza o efectivo, contra uno mismo, otra persona o un grupo o comunidad, que cause o tenga muchas probabilidades de causar lesiones, muerte, daños psicológicos, trastornos del desarrollo o privaciones

**Violencia en la escuela:** se refiere a la violencia expresada en un acto contra alguien o contra el inmueble escolar. Este tipo de comportamientos pueden ser catalogados en tres tipos:

- a) Conductas de indisciplina
- b) Conductas de incivilidad
- c) Acoso escolar

**Violencia escolar:** se refiere a los recursos que utiliza la escuela para cumplir ciertas funciones, de hecho, es una violencia inherente al sistema, cabe resaltar que no es el daño intencionado que ciertos individuos quieren infligir a otros, sino lo opuesto, son consecuencias involuntarias de procedimientos aplicados por autoridades bien intencionadas que creen que dichas prácticas están al servicio de los alumnos.

## **Bibliografía**

- Aguilera, M. A., et al. (2007). *Disciplina y consumo de sustancias nocivas a la salud en escuelas primarias y secundarias de México*. México: INEE.
- Abramovay, M., y Rua, M. das G. (2002). *Violences in the Schools*. Brasilia: UNESCO.
- Alberdi, I. y Rojas, M. (2005). *Violència: tolerànciazero*. Barcelona: Obra Social “Fundació La Caixa”.
- Anderson, C. A. (2004). An update on the effects of playing violent videogames. *Journal of Adolescence*, 27, 113-122.
- Aubert, A., et al. (2004). *Dialogar y transformar. Pedagogía crítica del siglo XXI*. España: Graó.
- (2010). *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información*. Barcelona: Hipatia.
- Baggini, I. (2011). *¿Qué significados tiene la violencia en la escuela?: estudio sobre las representaciones sociales de la violencia escolar en una escuela secundaria de la Ciudad de México*. Tesis para obtener el grado de Doctor en Ciencias Sociales con mención en Sociología. FLACSO – México.
- Barak, Gregg. (2003). *Violence and nonviolence. Pathways to understanding*. Estados Unidos: Sage Publications.
- Barbosa, M. y Yébenes, Z. (2009). *Silencios, discursos y miradas sobre la violencia*. Barcelona: Anthropos Editorial
- Barragán, L.E. et al. (2010). Elementos del concepto de intimidación entre iguales que comparten protagonistas y estudiosos del fenómeno. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, (45), 553–569.
- Barría, P. et al. (2004). *Bullying y rendimiento escolar*. Tesis para optar al grado de licenciado en educación. Universidad Católica de Temuco. Chile.
- Barriocanal, L. (2001). Implicando al alumnado en el establecimiento de normas de clase: normas consensuadas, normas aceptadas. En: I. Fernández (coord.) *Guía para la convivencia en el aula* (73-99). España: Cisspraxis Educación
- Bellochio, M. (2009). *Educación basada en competencias y constructivismo. Un enfoque y un modelo para la formación pedagógica del siglo XXI*. México: ANUIES

- Benbenishty, I. (2008). School violence in an international context. A call for global collaboration in research and prevention. *International Journal of violence and school*, 7, 59-80.
- Berger, P. y Luckmann, T. (2001). *La construcción social de la realidad*. Argentina: Amorrortu.
- Blaya, C., et al. (2009). Reflexionsphenomenologiques sur le sens de la violence scolaire au Chili. *International Journal of violence and school*, 8, 41-59.
- Bolívar, A. (1999). *Ciclo de vida profesional del profesorado de secundaria. Desarrollo personal y formación*. Ediciones Mensajero: Bilbao.
- Bonal, X. (1998). *Sociología de la educación. Una aproximación crítica a las corrientes contemporáneas*. España: Paidós.
- Bravo A. y González, I. (s/f). *Educación afectivo –sexual en la etapa de secundaria. Programa Harimaguada*. España: Consejería de educación, cultura y deporte del gobierno de Canarias.
- Cabrera, E. (2005). Palabras que dejan huella: violencia en la escuela a través del discurso. *Revista Iberoamericana de educación*, 37, 49-54.
- Calle, M. del C. (2011). *Prevención de la violencia en adolescentes y jóvenes: intervenciones que funcionan*. Ponencia presentada en el 12º Congreso Virtual de Psiquiatría. Interpsiquis 2011.
- Calvo, B. (1992). Etnografía de la educación. *Nueva antropología*, 12 (42), 9-26.
- Carra, C. (2009). European trends in research into violence and deviance in schools. Achievements, problems and outlook. *International Journal of violence and school*, 10, 97-110.
- Carretero, M. (2009). *Constructivismo y educación*. Buenos Aires: Paidós.
- Charlot, B. et al. (2002). A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. *Sociologias*, 4 (8), 432-443.
- CONAPRED. (2013). ¿Qué es discriminación?. Tomado de [http://www.conapred.org.mx/index.php?contenido=pagina&id=84&id\\_opcion=142&op=142](http://www.conapred.org.mx/index.php?contenido=pagina&id=84&id_opcion=142&op=142) el día 13 de agosto de 2013.
- Delval, J. (2006). *Hacia una escuela ciudadana*. Madrid: Ediciones Morata

- Denzin, N. (2001). The reflexive interview and aperformative social science. *Qualitative research*, 1 (1), 23-46-
- Díaz-Aguado, M. J. (2005). Por qué se produce la violencia escolar y cómo prevenirla. *Revista Iberoamericana de educación*, (37), 17-47.
- Doin, G. y Guzzo, V. (2012). *La educación prohibida*. Documental en video. Argentina.
- Dubet, F. y Martuccelli, D. (1996). *A l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*. Paris: Editions du Seuil.
- Duque, E. (2004). *¿Aprendiendo para el amor o para la violencia? Las relaciones afectivas y sexuales en la discoteca desde una perspectiva feminista*. Tesis Doctoral: Universidad de Barcelona, España.
- (2006). *Aprendiendo para el amor o para la violencia*. Barcelona: El Roure.
- Feito, R. (2003). Alumnado. En: Socialización y escuela. En: F. Fernández Palomares (coord.), *Sociología de la educación* (333-355). Madrid: Prentice Hall
- Fernández, F. (2003). Socialización y escuela. En: F. Fernández Palomares (coord.), *Sociología de la educación* (205-259). Madrid: Prentice Hall.
- Fernández, I. (2001). ¿Qué entendemos por disrupción? En: I. Fernández (coord.) *Guía para la convivencia en el aula* (15-25). España: Cisspraxis Educación.
- Furlán, A. (2005). Problemas de indisciplina y violencia en la escuela. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10 (26), 631-639.
- y Saucedo, C. (2008). Violencia en la escuela: las perspectivas culturales de los actores sociales en contextos sociales en contextos situados de práctica. *Revista Informe de Investigaciones Educativas*. Vol XXII, no. 2, número especial, pp. 231 – 245.
- Gee, J.P. y Green, J. (1998). Discourse analysis, learning and social practice: a methodology study. *Review of Research in Education*, 23, 119-169.
- Giroux, H. (1992). *Teoría y resistencia en educación*. México: Siglo XXI
- Goffman, E. (1974). *Frame Analysis. An essay on the organization of the experience*. Boston: Northeastern University Press.
- (2006). *Estigma, la identidad deteriorada*. Buenos Aires – Madrid: Amorrortu Editores.



- Gómez, J., Latorre, A., Sánchez, M. y Flecha, R. (2006). *Metodología comunicativa crítica*. España: El Roure Editorial.
- Gómez Nashiki, A. (2005). Violencia e institución educativa. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10, (26), 693-718.
- y Zurita, U. (2012). La escuela mexicana y la formación ciudadana. Notas para su estudio. *Revista Actualidades Pedagógicas*, 59, 209-243.
- (2013). El estudio de la violencia escolar, orígenes y tendencias. En: Furlán, A. y Spitzer, C. (coord), *Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas 2002-2011*. México: ANUIES, pp. 183-207.
- González, A. M. (2008). Aspectos generales del fenómeno bullying. *Sumario General* Página, 15, 105.
- Guerra, M., y Guerrero, M. (2004). *¿Qué sentido tiene el bachillerato? Una visión desde los jóvenes*. México: Universidad Pedagógica Nacional
- Guzmán, C. (2012). Las lógicas de la violencia escolar: Un aporte para la discusión. *Revista Rayuela*, 119 -126.
- Hamarus, P., y Kaikkonen, P. (2008). School bullying as a creator of pupil peer pressure. *Educational Research*, 50 (4), 333-345. DOI: 10.1080/00131880802499779.
- Hamburger, M.E., Basile, K.C., y Vivolo, A.M. (2011). *Measuring Bullying Victimization, Perpetration, and Bystander Experiences: A Compendium of Assessment Tools*. Atlanta: Centers for Disease Control and Prevention, National Center for Injury Prevention and Control.
- Hernández, T. (2001). Descubriendo la violencia. En: R. Briseño (coord), *Violencia, sociedad y justicia en América Latina*. Buenos Aires: CLACSO, pp. 57-75.
- IIDH. (2009). *Informe Interamericano de la Educación en Derechos Humanos*. San José: IIDH, pp. 93-100.
- IEA. (2011). Las cifras de la educación, Inicio de ciclo 2010-2011. Estadísticas de Educación Básica. México: Gobierno del Estado de Aguascalientes.
- INEE. (2013). *Panorama Educativo de México 2012. Indicadores del Sistema Educativo Nacional. Educación Básica y Media Superior*. México: INEE.

- INEE. (2014). *Caracterización de las modalidades de educación secundaria*. Recuperado de <http://www.inee.edu.mx/archivosbuscador/2008/01/INEE-20080162-excale09-07.pdf> el día 9 de febrero de 2014.
- Kyriakides, Kaloyirou y Lindsay, (2006). An analysis of the Revised Olweus Bully/Victim Questionnaire using the Rasch measurement model. *British Journal of Educational Psychology*, 76, 781–801
- Latapí, P. (2004). La política educativa del Estado Mexicano desde 1992. *Revista electrónica de investigación educativa*, 6, (2). Consultado el día 20 de abril de 2012 en: <http://redie.uabc.mx/vol6no2/contenido-latapi.html>
- Loredo-Abdalá, A., Perea-Martínez, A., y López-Navarrete, G. E. (2008). “Bullying”: acoso escolar. La violencia entre iguales. Problemática real en adolescentes. *Acta Pediátrica de México*, 29 (4), 210 – 214.
- Lucas, B. et al. (2011). Violencia entre iguales en educación primaria. *Psicothema*, 2 (23), 245 - 251.
- Martínez- Otero, V. (2005). Conflictividad escolar y fomento de la convivencia. *Revista Iberoamericana de Educación*, 38, 33-52.
- Masjuan, J. (2003). ¿Qué es la sociología?. Algunos conceptos básicos. En: F. Fernández Palomares (coord.), *Sociología de la educación* (35-62). Madrid: Prentice Hall.
- Mateo, V., Soriano, M., y Godoy, C. (2009). Un estudio descriptivo sobre el acoso y violencia escolar en la educación obligatoria. *Psychological Writings*, 2 (2), 43-51.
- Melero, J. (1993). *Conflictividad y violencia en los centros escolares*. México: Siglo XXI.
- Monclús, A. (2005). La violencia escolar: Perspectivas desde naciones unidas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 38, 13-32.
- Muñoz, G. (2008). Violencia escolar en México y en otros países. Comparaciones a partir de los resultados del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 13 (39), 1195-1228.
- Muñoz, V. J. M. (2009). La importancia de la socialización en la educación actual. *Revista Digital Innovación y Experiencias Educativas*, 14.
- N.O.U.N., (National Open University of Nigeria - School of Arts and Social Sciences). (2010). *Course guide of Discourse Analysis*. Lagos: National Open University of Nigeria.

- Ohsako, T. (1997). Tackling school violence worldwide: a comparative perspective of basic issues and challenges. En: Toshio Ohsako. *Violence at school: global issues and interventions*. Paris: UNESCO
- Oliver, E. y Valls, R. (2004). *Violencia de género. Investigaciones sobre quiénes, por qué y cómo superarla*. Barcelona: El Roure Editorial.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at the school: what we know and what we can do*. Oxford: Blackwell Publishers.
- OMS. (2002). *Informe mundial sobre la violencia y la salud*. Washington, DC: OMS
- Ortega, R., Mora-Merchán, J., y Jäger, T. (2007). *Actuando contra el bullying y la violencia escolar. El papel de los medios de comunicación, las autoridades locales y de Internet*. Alemania: Empirische Paedagogike.
- y Del Rey, R. (2008). *La violencia escolar. Estrategias de prevención*. Barcelona: Editorial Graó.
- Ortega, S., Castelán, C., y Ramírez M. (2005). Estrategias para prevenir y atender el maltrato, la violencia y las adicciones en las escuelas públicas de la ciudad de México. *Revista Iberoamericana de Educación*, 38, 147-169.
- Osborne, J. (2004). Identification with Academics and Violence in School. En: E. R. Gerler Jr, *Handbook of school violence*. New York: The Haworth Reference Press, 41-74.
- Palacios de Torre, C. (2009). Acoso escolar: la persecución como forma de agresión. Consultado el día 25 de marzo de 2012 en [www.eumed.net/rev/cccss/03/cpt3.htm](http://www.eumed.net/rev/cccss/03/cpt3.htm)
- Palou, B., Rodríguez, M. y Vilà, R. (2013). Convivencia y participación de jóvenes en Sant Boi de Llobregat (Barcelona). *Revista de Educación*, 361, pp.252-278.
- Pinheiro, P. S. (2006). *Informe mundial sobre la violencia contra los niños y niñas*. UNICEF.
- Poy, L. (2011, noviembre 8). Necesario, evitar que el *bullying* se sobredimensione, alertan sociólogos. *Diario La Jornada*, p.3. México.
- Prieto, M. T. (2011). El papel del docente frente a la cultura de violencia. *Entretextos*. 3 (8), 42-49.
- Prieto, P. (2005). Violencia escolar y vida cotidiana en la escuela secundaria. *Revista de Investigación educativa*, 10 (27), 1005-1026.
- Puget, J. (2011). Las violencias en diferentes situaciones. *Psicoanálisis*, 33 (1), 117-131.

- Puig, J.M. *et al.* (2006). *Aprenentatge Servei. Educar per a la ciutadania*. Barcelona: Octaedro.
- Pulido, C. (2006). Prevención de abusos sexuales a menores en internet: acciones preventivas online (en España). Tesis Doctoral. Universidad de Barcelona, España.
- Ramírez, J y Uribe, G. (2009). *Masculinidades. El juego de género de los hombres en que participan las mujeres*. España: Plaza y Valdés Editores.
- Reyes, A. (2009). *Más allá de los muros, adolescencias rurales y experiencias estudiantiles en telesecundarias*. Tesis para obtener el grado de Doctor en Investigación en Ciencias Sociales. México: FLACSO.
- Ríos, O. (2009). *Socialització de gènere: la construcció de la masculinitat a l'escola*. Tesis doctoral para obtener el título de Doctor en Sociología. Universidad de Barcelona, España.
- Ritzer, G. (1993). *Teoría sociológica contemporánea*. México: McGraw Hill
- Robinson, K. (2012). *Changing education paradigm*. Inglaterra: Royal Society for the encouragement of arts, manufactures and commerce. Conferencia consultada el día 12 de febrero de 2012 en la página electrónica: <http://www.youtube.com/watch?v=zDZFcDGpL4U&feature=fvwl>
- Rockwell, E. (1986). *La relevancia de la etnografía para la transformación de la escuela*. En Memorias del Tercer Seminario Nacional de Investigaciones en Educación, Bogotá, Centro de Investigación de la Universidad Pedagógica e Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior. Serie Memorias de Encuentros Científicos Colombianos, Organizado por la Universidad Pedagógica Nacional, pp. 15-29.
- Rodríguez, A. (2010). *Violencia escolar en sociedades pluriculturales: bullying y victimización entre escolares de carácter étnico-cultural*. España: Universidad de Córdoba.
- Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona: Paidós.
- Rojas, X. (2006) Experiencia escolar juvenil y el ocaso de la institución escolar. *Revista Castalia*, 8, (11). Obtenido de <http://psicologia.academia.cl/decimaprimeraedicion.html> el día 30 de julio de 2012.

- Román, M. y Murillo, F.J., (2011). América Latina: violencia entre estudiantes y desempeño escolar. *Revista Cepal*, 104, 37-54.
- Ronald, E. (2010). Orígenes y primeros estudios del *bullying* escolar. En: R. Ortega (coord), *Agresividad injustificada, bullying y violencia escolar* (pp. 33-53). Madrid: Alianza Editorial.
- Ross, J. (1999) Escuela, complicidad y fuentes de la violencia (15-47). En: J. Ross y A. Watkinson (ed). *La violencia en el sistema educativo. Del daño que las escuelas causan a los niños*. Madrid: La Muralla.
- Ruíz, G. y Muñoz, G. (2010). Acoso Escolar (pp. 162-172). En: J. Sanmartín Espulgues *et al.*, (coord.). *Reflexiones sobre la violencia*. España: Siglo XXI.
- Saavedra, E., Villalta, M. y Muñoz, M. (2007). Violencia escolar: la mirada de los docentes. *Revista Límite*, 2 (15), pp. 39-60.
- Sandoval, E. (2001). Ser maestro de secundaria en México: condiciones de trabajo y reformas educativas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 25. Consultado en <http://www.rieoei.org/rie25a04.htm> el día 8 de febrero de 2014.
- Sanmartín, J. (2010). Concepto y tipos de violencia. En: J. Sanmartín Espulgues *et al.* *Reflexiones sobre la violencia*. España: Siglo XXI, pp. 11-34.
- Santander, P. (2011). Por qué y cómo hacer análisis del discurso. *Revista Cinta Moebio*, 41, 207-224.
- Santos del Real, A. (2000). *La educación secundaria: perspectivas de su demanda*. Tesis del Doctorado Interinstitucional en Educación. México: UAA.
- Santoyo, D. (2012). *El acoso escolar (bullying) entre estudiantes de educación media superior en México*. Tesis para obtener el grado de Maestro en Estudios de Población y Desarrollo Regional. México: UAEM-UNAM
- Saucedo, C. (2006). Estudiantes de secundaria. Sus apropiaciones de recursos culturales para recrear su condición como jóvenes en la escuela. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 11 (29), pp. 403-429.
- (2010). Dilemas teórico-prácticos para pensar la indisciplina y la violencia en la escuela (55-70). En: A. Furlán *et al.* *Violencia en los centros educativos. Conceptos, diagnósticos e intervenciones*. México: Noveduc.

- Saucedo, Claudia y Alfredo Furlan. (2012). Pensar la escuela como una obra colectiva, un mundo solidario sin violencia. *Perfiles Educativos*, vol. XXXIV, núm. 138, Suplemento 2012. Violencia Escolar, pp. 58 -67.
- Searle, J. (1979). *Expression and meaning. Studies in the theory of speech acts*. Cambridge: Cambridge University Press.
- (1997). *La construcción de la realidad social*. Barcelona: Paidós.
- y Soler, M. (2004). *Lenguaje y ciencias sociales. Diálogo entre John Searle y CREA*. Barcelona: El Roure
- SEDF. (2010). *Escuelas aprendiendo a convivir: Un proceso de intervención contra el maltrato e intimidación entre escolares*. México: S.E.D.F.
- SEDF-UIC (s. f.). *Estudio exploratorio sobre maltrato e intimidación entre compañeros y compañeras en educación básica*. Recuperado de [http://www.educacion.df.gob.mx/se//images/temporales/estudio\\_exploratorio\\_2009\\_baja.pdf](http://www.educacion.df.gob.mx/se//images/temporales/estudio_exploratorio_2009_baja.pdf) el día 16 de abril de 2012.
- SEP-UNICEF. (2009). *Informe nacional sobre violencia de género en la educación básica en México*. México: UNICEF
- SEP. (2007). *Educación básica. Secundaria. Formación Cívica y Ética. Programas de estudio 2006*. México: SEP.
- (2011). *Programas de estudio 2011. Guía para el maestro. Educación Básica Secundaria. Formación cívica y ética*. México: SEP.
- (2014a). *Educación secundaria*. Recuperado de [http://www2.sep.gob.mx/que\\_hacemos/secundaria.jsp](http://www2.sep.gob.mx/que_hacemos/secundaria.jsp) el día 5 de febrero de 2014.
- (2014b). *Acuerdo número 97, que establece la organización y el funcionamiento de las escuelas secundarias técnicas*. Recuperado de <http://basica.sep.gob.mx/reformaintegral/sitio/pdf/secundaria/normatividad/Acdo97.pdf> el día 5 de febrero de 2014.
- (2014c). *Manual de organización de la escuela secundaria técnica*. Recuperado de <http://www.iae.org.mx/documentos2011/2009/material%20extra/Manual%20de%20organizacion%20Esc%20Sec%20Tecnica.pdf> el día 5 de febrero de 2014.
- Sepúlveda, M., Calderón-Almendros, I. y Torres-Moya, F. (2012). La investigación-acción participativa como estrategia educativa para la transformación personal y social en

- un centro de intervención con menores infractores. *Revista Española de Educación*, 359, pag. 456-480.
- Serradell O. y Munté A. (2010). Dialogicidad y poder en el discurso racista y antirracista. *Revista Signos*, Número especial monográfico 2, 343 – 362.
- Serrano, A. (2006). Violencia en las aulas, una fractura en la socialización. *Revista Diario de Campo*, 40, 61-66.
- Soler, M. (2009). *Actos comunicativos y superación de las desigualdades sociales en las relaciones de género*. Barcelona: CREA-Universitat de Barcelona.
- Stevens, V., Bourdeaudhuij, I., y Van Oost, P. (2001). Anti-bullying interventions at school: aspects of programme adaptation and critical issues for further programme development. *Health Promotion International*, 16 (2), 155-167.
- Subrahmanyam, K. (2010). Technology and physical and social health. En Peterson P. y Baker E. (Eds.) *International Encyclopedia of Education*. Vol.8 (pp.113-118). Oxford: Elsevier.
- Susinos, T. (2012). Las posibilidades de la voz del alumnado para el cambio y la mejora educativa. *Revista Española de Educación*, 359, 15-23.
- y Ceballos, N. (2012). Voz del alumnado y presencia participativa en la vida escolar. Apuntes para una cartografía de la voz del alumnado en la mejora educativa. *Revista Española de Educación*, 359, 24-44.
- Tello, N. (2005). La socialización de la violencia en las escuelas secundarias. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10 (27), 1165-1181.
- Uhlmann, E. y Swanson, J. (2004). Exposure to violent videogames increases automatic aggressiveness. *Journal of Adolescence*, 27, 41-52.
- UNICEF. (2011). *Violencia escolar en América Latina y el Caribe. Superficie y fondo*. Panamá: UNICEF.
- Valadez, I. (2008). *Violencia escolar: maltrato entre iguales en escuelas secundarias de la zona metropolitana de Guadalajara*. México: Colección Salud Materno Infantil.
- Vázquez, N. (2010). *Violencia simbólica en la escuela: estudio exploratorio sobre las relaciones violentas entre estudiantes de secundaria*. Tesis para obtener el título de Licenciada en Psicología. México: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

- Velázquez, L. M. (2005). Experiencias estudiantiles con la violencia en la escuela. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10 (26), 739-764.
- (2010). ¿Inflación del término bullying? Usos y abusos del concepto. *Entretextos*, 3(8), 30-35.
- Vidotto Roman Toro, G., Silva Neves, A., y Medeiros Rezende, P. C. (2010). Bullying, o exercício da violencia no contexto escolar: reflexões sobre um sintoma social. *Revista Psicologia-Teoria e Prática*, 12 (1).
- Visser, J. (2006). Keeping violence in perspective. *International Journal on Violence and School*, 1. Consultado el día 12 de junio de 2012 en <http://www.ijvs.org/3-6224-Article.php?id=15&tarticle=0>.
- Weiss, E., Quiróz, R., y Santos del Real, A. (2005). *Expansión de la educación secundaria en México. Logros y dificultades en eficiencia, calidad y equidad*. París: UNESCO – Instituto internacional de Planeamiento de la Educación.
- *et al.* (2008). Jóvenes y bachillerato en México: el proceso de subjetivación, el encuentro con los otros y la reflexividad. *Ethnography and Education Journal*, 3 (1), 17-31.
- (2011). Los estudiantes como jóvenes. El proceso de subjetivación. *Revista Perfiles Educativos*, XXXIV (135). Obtenido de: <http://www.revistas.unam.mx/index.php/perfiles/article/view/29175>
- (2012). *Jóvenes y Bachillerato*. ANUIES: México.
- *et al.* (2012). Reflexiones finales: las prácticas y políticas educativas que requerimos (327-337). En E. Weiss (Coord.). *Jóvenes y Bachillerato*. ANUIES: México.
- Wieviorka, M. (2006). La violencia: destrucción y construcción del sujeto. *Espacio Abierto*, 15 (1-2), 239-248.
- Zorrilla, M. M. (2004). La educación secundaria en México: al filo de su reforma. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 2 (1). Consultada el 30 de abril de 2012 en: <http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol2n1/Zorrilla.pdf>



- (2008). *La escuela secundaria mexicana. Un estudio multinivel de los efectos escolares y sus propiedades científicas*. Tesis de Doctorado en Educación no publicada, Universidad Anahuac, México.
- Zurita, U. (2010). Dilemas de la gobernanza frente a la seguridad y la violencia escolar: reflexión de la experiencia mexicana actual. *Perspectivas em políticas públicas*, 3 (5), 94-129-
- (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*, 16 (48), 131-158.
- (2012a). Concepciones e implicaciones de las primeras Leyes Antibullying en México. *Revista Diálogos sobre educación. Temas actuales en investigación educativa*, 7, 25.
- (2012b). Las propuestas legislativas en torno a la violencia en las escuelas mexicanas. *Rayuela. Revista Iberoamericana sobre Infancia y Juventud en Lucha por sus Derechos*. 1 (5), 215 – 225.
- (2013a) Las oportunidades para participar de las y los adolescentes en las escuelas secundarias públicas en México. *Revista “Interacções”*. Universidad de Lisboa, Portugal. Segundo número especial sobre “Adolescência: umavisão caleidoscópica”.9 (26), 229 – 260.
- (2013b). Políticas, programas, legislación, proyectos y acciones gubernamentales y no gubernamentales. En: Furlán, A. y Spitzer, C. (coord), *Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas 2002-2011*. México: ANUIES, pp. 457-511.

## **ANEXOS**

### **Anexos**

Anexo A: Preguntas de la entrevista a docentes y administrativos

Anexo B: Preguntas del grupo focal a estudiantes

Anexo C: Resultados de aplicación de cuestionario pedido por autoridades del turno vespertino



## **Anexo A: Preguntas de la entrevista a docentes y administrativos.**

### **Tema 1: Características del docente**

1. ¿Desde hace cuánto tiempo integran parte de la planta docente de esta secundaria?  
¿Qué materias imparten? ¿En qué grados y grupos?
2. En su opinión, ¿cuáles son las fortalezas que tiene esta escuela?
3. ¿Cuáles son las debilidades o áreas problemáticas que observan en la escuela? ¿Se hace algo en la escuela para atenderlas? ¿Participan en el diseño e implementación de acciones para atender esas problemáticas? ¿Cómo?

### **Tema 2: Opinión sobre violencia en la escuela.**

1. Los reportes de la escuela hablan mucho sobre indisciplina de parte de los alumnos, ¿Qué entienden ustedes por indisciplina? ¿Cómo se expresa ésta?
2. ¿Qué entienden ustedes por violencia en la escuela? ¿Cómo se expresa ésta?
3. ¿Qué situaciones ha observado usted dentro de la escuela respecto a experiencias de violencia? ¿Cómo cree que afecten estas experiencias a la institución? ¿Cuáles creen que son las causas de estos fenómenos? ¿Cómo se solucionaron?
4. ¿Ustedes han sido alguna vez objetivo de actos que consideran violentos? ¿Cuáles fueron esos actos? ¿Cómo resolvieron ese problema?
5. Qué habilidades y estrategias utilizan para motivar a los alumnos que consideran como violentos dentro y fuera del aula? ¿Consideran los espacios abiertos como escaleras, patios, canchas como parte de su responsabilidad?
4. ¿Qué características sociales tienen los estudiantes que generan indisciplina y problemas de violencia en esta escuela?
5. ¿Cuáles consideran que son los grupos o alumnos más vulnerables de sufrir violencia en la escuela? ¿Por qué?

### **Tema 3. Normas de convivencia y participación social**

1. Consideran que las medidas expresadas en las normas de convivencia de esta escuela son adecuadas para la prevención o solución de problemas de violencia que se dan en la escuela (o que se podrían dar)? ¿Por qué? Si no fueran adecuadas o suficientes, ¿qué más habría que hacer?
2. Y para los problemas de indisciplina, ¿cuál sería su opinión? (sobre lo que se indaga en la pregunta anterior).

**Anexo B: Preguntas del grupo focal a estudiantes.****Tema 1. Características generales**

1. ¿Qué grado están cursando? ¿Tienen muchos amigos?
2. Además de venir a la escuela, ¿tienen otra actividad? ¿cuál?

**Tema 2. Opinión sobre violencia en la escuela**

3. ¿Qué entienden por violencia? ¿Cómo se expresa?
4. ¿Conocen a algún compañero que haya sufrido alguna agresión física o que se hayan burlado de él? ¿Qué hicieron? ¿Cómo se solucionó el problema?
5. ¿Han visto peleas afuera o adentro de la escuela? ¿Por qué se pelean? ¿Cómo se solucionó el problema?
6. ¿Qué es lo que ustedes hacen o han visto que hacen para molestar a otro chico? ¿Por qué lo molestaron?
7. Ustedes, tanto chicos como chicas a veces juegan de forma ruda (Chicos-golpes y chicas jaladas de cabello o chismes) ¿Hasta cuándo es juego y cuándo empieza a molestarles? ¿Por qué les molesta?
8. ¿Cuáles son las ventajas de ser hombre o mujer en la secundaria? ¿Por qué?
9. ¿Qué piensan de solucionar los problemas por medio de agresiones?
10. ¿Me pueden describir algún hecho violento que hayas vivido o que conozcan aquí en la escuela?
11. ¿Les enseñan algo en esta escuela para prevenir la violencia?
12. ¿Qué creen que necesite la escuela para reducir este tipo de comportamientos? ¿Por qué?

## Anexo C: Resultados del cuestionario de identificación de violencia en turno vespertino

Número de cuestionarios aplicados: 440 cuestionarios

	Número de casos
Hombres	217
Mujeres	223
Total	440

Advertencia: no se toman en cuenta aquellos que están incompletos (12 cuestionarios) y los alumnos que no se presentaron ese día en la escuela tampoco están representados.

El cuestionario está hecho para conocer las frecuencias y los lugares de cuatro tipos diferentes de agresión que se han indagado: física, verbal, tecnológica y exclusión social.

### 1. Agresión Física

¿Te han lastimado físicamente en lo que va del año escolar?	¿Cuántas veces has sido lastimado físicamente dentro de la escuela en lo que va del año escolar?
Sí	94
No	346

Tipo de agresión	Frecuencia reportada
Patadas	6
Puñetazos	20
Tocamientos en zonas íntimas	3
Me muestran los genitales	2
Empujones	26
Agresión con objetos	4
Pellizcos	4
Jaladas de cabellos	4
Me roban mis cosas	9
Otros	16
<b>Total agresiones físicas reportadas</b>	<b>94</b>
No reportaron agresión	346

**¿Cuántas veces has sido lastimado físicamente dentro de la escuela en lo que va del año escolar?**

Frecuencia	Número de ocasiones reportadas
Una vez	40
De 2 a 5 veces	32
De 6 a 10 veces	4
De 11 a 15 veces	1
Más de 15 veces	17
<b>Reportaron</b>	<b>94</b>
Ninguna	346

**¿En qué lugar ocurren la mayoría de las agresiones físicas?**

Lugar	Frecuencia
En el salón con maestro presente	14
En el salón sin maestro o autoridad	43
En el baño	3
En los pasillos	1
En las canchas	6
Durante el descanso	7
En las escaleras	2
En la tienda	10
<b>Reportaron</b>	<b>86</b>
Sin datos	8

**¿Hiciste algo para detener la agresión física que había sobre tí?**

Acción	Frecuencia
No hice nada	36
Le dije a un maestro	26
Le dije al tutor	1
Le dije al director o al subdirector	2
Le dije a mis padres	14
Le dije a mis compañeros	15
Total	94

**2. Agresión verbal**

¿Te han agredido verbalmente en lo que va del año escolar?	¿Cuántas veces has sido agredido verbalmente dentro de la escuela en lo que va del año escolar?
Sí	182
No	258

**¿Qué tipo de agresión recibiste?**

Tipo de agresión	Frecuencia reportada
Groserías	67
Menosprecios	3
humillaciones en público	16
Apodos	46
Burlas	16
Chismes en mi contra	20
Señas obscenas	6
Expresiones racistas	3
Otros	5
<b>Total agresiones verbales</b>	<b>182</b>

**¿Cuántas veces has sido agredido verbalmente en lo que va del año escolar?**

Frecuencia	Número de ocasiones reportadas
Una vez	39
De 2 a 5 veces	60
De 6 a 10 veces	22
De 11 a 15 veces	5
Más de 15 veces	56
<b>Reportaron</b>	<b>182</b>
Ninguna	258

**¿En qué lugar es donde ocurren más frecuentemente las agresiones verbales hacia ti?**

Lugar	Frecuencia
En el salón con maestro presente	36
En el salón sin maestro o autoridad	95
En el baño	5
En los pasillos	7
En las canchas	2
Durante el descanso	15
En la tienda	3
Otros	19
<b>Total</b>	<b>182</b>

¿Hiciste algo para detener la agresión verbal que había sobre tí?

Acción	Frecuencia
No hice nada	86
Le dije a un maestro	30
Le dije al tutor	5
Le dije al director o al subdirector	8
Le dije a mis padres	21
Le dije a mis compañeros	32
<b>Total</b>	<b>182</b>

### 3. Exclusión Social

¿Te han aislado o ignorado en actividades grupales en lo que va del año escolar?

	Frecuencia
Si	82
No	358

¿Cuántas veces te han excluido de actividades grupales en lo que va del año escolar?

Frecuencia	Número de ocasiones reportadas
Una vez	33
De 2 a 5 veces	31
De 6 a 10 veces	8
Más de 15 veces	10
Reportaron	82
Ninguna	358

¿De qué tipo de actividad te excluyeron?

Actividad	Frecuencia
Deportes	29
Convivios	9
Salidas en grupo con amigos de la secundaria	3
Trabajos en equipo	25
Me ignoran los compañeros de la secundaria	8
Otras	8
<b>Total</b>	<b>82</b>



¿Qué has hecho para evitar que te excluyan en actividades de grupo con tus compañeros de la secundaria?

Acción	Frecuencia
No hice nada	31
Le dije a un maestro	16
Le dije al tutor	5
Le dije al director o al subdirector	2
Le dije a mis padres	8
Le dije a mis compañeros	12
Otros	8
<b>Total</b>	<b>82</b>

#### 4. AGRESIÓN POR MEDIO DE TECNOLOGÍAS

¿Te han agredido por medio del internet o del celular en lo que va del año escolar?

	Frecuencia
Si	65
No	375

¿Cuántas veces te han agredido por medio de tecnologías en lo que va del año escolar?

	Frecuencia
Una vez	29
De 2 a 5 veces	24
De 6 a 10 veces	5
De 11 a 15 veces	1
Más de 15 veces	6
<b>Reportaron</b>	<b>65</b>
Ninguna	375

¿Qué hiciste para detener las agresiones por medio de tecnologías?

Acción	Frecuencia
No hice nada	26
Le dije a un maestro	5
Le dije al tutor	1
Le dije al director o al subdirector	3
Le dije a mis padres	11
Le dije a mis compañeros	3

Cambié de número celular	5
Eliminé mis redes sociales	11
Total	65

**PERCEPCIÓN DOCENTE:**

**¿Qué tan seguido crees que los maestros y autoridades se den cuenta de agresiones y de violencia dentro de la escuela?**

	Frecuencia
Siempre	32
Casi siempre	108
Pocas veces	234
Nunca	66

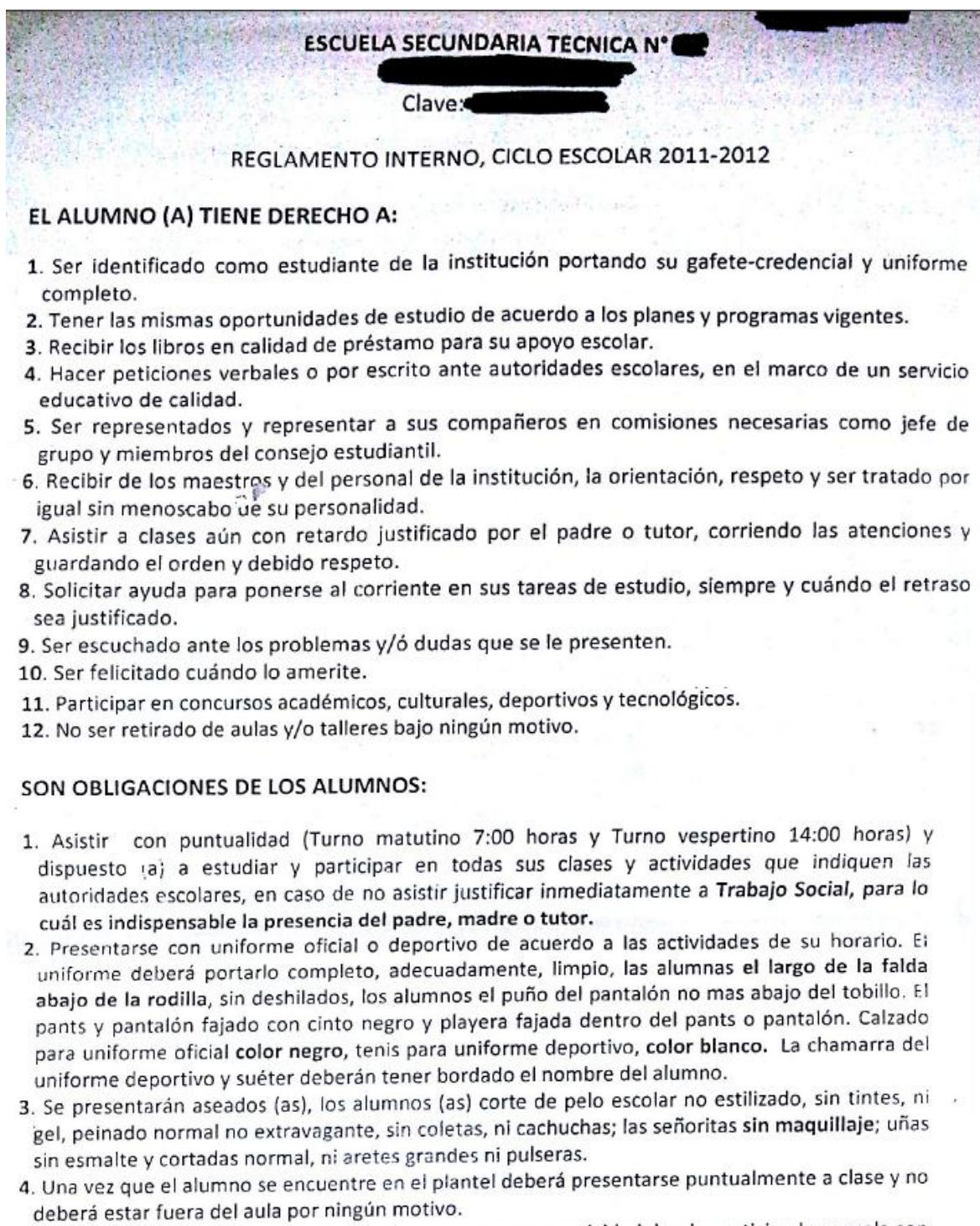
**Quando los maestros se dan cuenta de estos comportamientos, ¿Intentan detenerlos?**

	Frecuencia
Siempre	177
Casi siempre	127
Pocas veces	106
Nunca	30
Total	440

**¿Consideras necesario que la escuela ofrezca pláticas sobre violencia, agresión y bullying para conocerlos y poder evitarlos?**

	Frecuencia
Si	387
No	53
Total	440

## Anexo D: Reglamento escolar



5. Se considera falta justificada si se está presente en una actividad donde participa la escuela con la autorización de la dirección y en los casos de enfermedad presentando el justificante médico por el padre ó tutor en un plazo de tres días. (Sin extenderse en el numero de justificantes o será motivo de investigación).
6. Presentarse con su uniforme, útiles y materiales para todas sus actividades escolares desde el primer día de clases hasta el término del ciclo escolar. Debidamente personalizados con nombres y cuidarlos. Además entregar sus trabajos en tiempo y forma.
7. Deberá cuidar todas las instalaciones de la escuela: aulas, mobiliario, talleres, laboratorios, auditorio, canchas, escaleras, áreas verdes, ventanas, persianas, puertas y baños, etc. manteniéndolos en buen estado.
8. Respetar a sus compañeros y al personal de la escuela.
9. No introducir a la escuela objetos que no sean permitidos, cómo teléfonos celulares, balones, grabadoras, radios, patines, patinetas, cuters, navajas, cámaras fotográficas, videocámaras, i pod, audífonos, mp3, mp4, psp, etc. Ya que se le recogerán y solo serán entregados al los padres de familia debidamente identificados. El uso del cutter para diseño industrial, quedará bajo el cuidado y supervisión del maestro de dicha tecnología.
10. Responsabilizarse de sus libros y respetar los ajenos que nos se le proporcionan al inicio del ciclo escolar, forrarlos y conservarlos en buen estado traerlos cada vez que tengan clase y devolverlos al fin de año, en buen estado de lo contrario deberá pagarlos ante el IEA.
11. A la hora del receso ningún alumno permanecerá dentro de los salones de clase, talleres o laboratorios.
12. Permitir la revisión periódica de sus pertenencias (operación mochila).
13. El alumno entregará a padres de familia o tutores avisos, citatorios y recomendaciones en tiempo y forma de la dirección de la escuela, coordinación, trabajo social y asesores.
14. El alumno deberá actualizar cambio de domicilio y teléfono en **TRABAJO SOCIAL**.
15. El servicio telefónico que está en **TRABAJO SOCIAL** es 9-75-28-89.
16. Queda prohibido presentarse a la escuela con perforaciones o piercing y otros en lengua, ceja, nariz, boca u otra parte del cuerpo; collares, joyas, pulseras y otros accesorios.

	<b>CASOS A SANCIONAR</b>	<b>PUNTOS</b>
1	Provocar indisciplina en actividades cívicas. (Honores a la Bandera).	10
2	Actitud inadecuada en actividades escolares dentro y fuera del aula. (Indisciplina)	5 - 10
3	Destruir o maltratar intencionalmente bienes de la escuela, además reparar el daño.	10 - 20
4	Fugarse de la escuela o irse de pinta.	30
5	Abuso de confianza a compañeros o personal.	5 - 20
6	Falta de respeto a compañeros. (Especificando por escrito la falta)	5 - 10
7	Falta de respeto al personal. (Especificando por escrito la falta)	40
8	Uso de vocabulario impropio y/o señas obscenas.	5 - 10
9	No portar el uniforme completo ni adecuadamente.	5 - 10
10	Peinado o corte de pelo inadecuado.	5 - 10
11	Uso inadecuado de agua (mojarse o tirarla sin razón).	15
12	Actitud inadecuada dentro y fuera de la escuela en lo que refiere a parejas.	10
13	Por extorsión a compañeros.	20

14	Por provocar a que otros se peleen (llevar o traer chismes).	15
15	No cumplir con la comisión de aseo.	10
16	Compra-venta de objetos diversos.	10
17	Festejar cumple años con agresiones: lanzar huevos, harina, agua, pamba, etc.	10
18	Por traer piercing en la lengua, ceja, oreja u otra parte del cuerpo.	5 - 10
19	Por entrar a otro salón que no le corresponda (hacer desorden).	10
20	Aventar y/o hacer mal uso de las escaleras (hacer desorden, tirar basura o escupir).	15
21	Por introducir objetos no permitidos y/o pornografía en cualquier presentación.	10 - 30

- Además del reporte aviso a padres de familia y la sanción correspondiente.

<b>SANCIONES</b>	
<b>-10 Puntos.</b>	La coordinación de Extensión y Asistencia Educativa asignará a los alumnos trabajo de investigación dentro de la biblioteca escolar. (Permaneciendo los alumnos por la jornada completa en la biblioteca)
<b>-20 Puntos.</b>	Trabajo Social citará al padre de familia para tratar el caso. El alumno se sancionará con un día de actividades comunitarias dentro de la institución.
<b>-30 Puntos.</b>	Trabajo Social citará al padre de familia para tratar el caso. El alumno se sancionará con un día de suspensión de sus derechos estudiantiles.



LOS CASOS NO PREVISTOS EN ESTE APARTADO SERAN ANALIZADOS EN FORMA ESPECIAL POR LAS AUTORIDADES DE LA INSTITUCIÓN.

#### EXPEDICIÓN DE CARTA DE CONDUCTA:

Al alumno se le asignan 100 puntos por ciclo escolar, para efectos de carta de conducta se promedian los puntos conservados en los tres ciclos escolares en la escuela.

De 95 a 100 puntos a favor EXCELENTE CONDUCTA	De 75 a 84 puntos a favor, BUENA CONDUCTA	De 50 a 64 puntos a favor, MINIMA ACEPTABLE
De 85 a 94 puntos a favor MUY BUENA CONDUCTA	De 65 a 74 puntos a favor, REGULAR CONDUCTA	Menos de 49 puntos, NO SE EXTIENDE CARTA

#### TRANSITORIOS:

- En caso de la pérdida de aparatos no permitidos la escuela no se hace responsable ni de investigar para la recuperación de dicho objeto.
- El padre de familia deberá revisar el uniforme: bien portado, completo, en buenas condiciones y limpio para evitar el regreso a sus casas. Además verificar que el alumno traiga su material para trabajar en las distintas materias.
- El padre de familia por seguridad de su hijo (a) deberá observar que entre a la escuela.
- El alumno (a) que no porte el uniforme correspondiente, será regresado a su domicilio con un pase de salida, para posteriormente presentarse debidamente uniformado.
- Autorizar el corte de cabello cuando las academias de belleza acudan a la institución, siempre y cuando no se cuente con los medios económicos para hacerlo por su cuenta; sin la menor intención de faltar al respeto a sus derechos humanos elementales.

Aguascalientes, Ags., a 9 de Septiembre de 2011.



**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA  
DE AGUASCALIENTES**

**CENTRO DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES  
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN**

**TESIS**

**VIOLENCIA EN UNA SECUNDARIA TÉCNICA DE  
AGUASCALIENTES: ANÁLISIS DESDE LOS DISCURSOS  
DE SUS ACTORES.**

**PRESENTA  
LUIS ERNESTO SOLANO BECERRIL.**

**PARA OBTENER EL GRADO DE  
MAESTRO EN INVESTIGACIÓN EDUCATIVA**

**TUTORA:  
DRA. GUADALUPE RUÍZ CUELLAR (UAA)**

**COMITÉ TUTORIAL:  
DR. FRANCISCO PEDROZA CABRERA (UAA)  
DRA. ÚRSULA ZURITA RIVERA (FLACSO MÉXICO)**

**AGUASCALIENTES, A 8 DE MAYO DE 2014**