

Dimensiones de la violencia en el ámbito educativo e identidad

María Rosario Espinosa Salcido
José Antonio Vírseda Heras



Dimensiones de la violencia en el ámbito educativo e identidad

Autores: María Rosario Espinosa Salcido y José Antonio Vírseda Heras

Diseño y edición: creamos.mx

Imagen de la portada: Nullfy

Toda comunicación dirigirla al Consejo de Transformación Educativa:

Instituto de Higiene núm. 56, Col. Popotla, CP 11400, México, D.F.

Teléfono/Fax: 5341-8012

www.transformacion-educativa.com

info@transformacion-educativa.com

Dimensiones de la violencia en el ámbito educativo e identidad es un libro editado por el Consejo de Transformación Educativa. Edición: Amapsi Editorial, calle Instituto de Higiene No. 56. Col. Popotla, Delegación Miguel Hidalgo. C.P. 11400. Tel. 5341-8012. Editora responsable: María Rosario Espinosa Salcido. ISBN: . Responsable de la actualización de este tomo: creamos.mx, Javier Armas. Sucre 168-2, Col. Moderna. Delegación Benito Juárez. C.P. 03510. Fecha de última modificación: 5 de febrero de 2019.

El Consejo de Transformación Educativa permite la copia, distribución e impresión de este libro bajo la licencia [Atribución-NoComercial-SinDerivar 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/) de Creative Commons. No está permitido alterar este libro o crear trabajos derivados. Esta obra no puede ser utilizada con fines comerciales.

Índice de contenido

| | |
|--|-----------|
| Introducción..... | 6 |
| Ana María Méndez Puga, Karla Ileana Caballero Vallejo y María Rosario Espinosa Salcido | |
| Diagnóstico de violencia escolar en universitarios de la FES Iztacala UNAM..... | 11 |
| Alba Luz Robles Mendoza, Iris Xóchitl Galicia Moyeda, Francisco Javier Robles Ojeda y Alejandra Sánchez Velasco <i>Facultad de Estudios Superiores Iztacala UNAM</i> | |
| Violencia y convivencia escolar. Factores determinantes y agentes involucrados..... | 29 |
| Ana Luz Flores Pacheco <i>Universidad Nacional Autónoma de México</i> <i>Dirección de Orientación y Atención Educativa</i> | |
| Escalamiento de la violencia y degradación de la convivencia..... | 43 |
| José Gómez Herrera, María Antonieta Covarrubias Terán, Adrián Cuevas Jiménez y María Eloísa Socorro Hernández Reyes <i>Facultad de Estudios Superiores Iztacala UNAM</i> | |
| Proyecto: Desarrollo de la comunicación asertiva mediante el aprendizaje cooperativo para la mejora de la convivencia escolar..... | 56 |
| Joselin García Guzmán <i>Universidad Veracruzana</i> | |

| | |
|--|------------|
| Estudio exploratorio sobre la violencia contra las mujeres en la Carrera de Psicología del SUAyED UNAM..... | 66 |
| Elena Martha Castañón Canals <i>Facultad de Estudios Superiores Iztacala UNAM</i> | |
| La compulsión repetitiva en el bullying..... | 98 |
| Mario Orozco Guzmán <i>Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. Facultad de Psicología</i> | |
| El ciberbullying en jóvenes universitarios. Casos y afectaciones..... | 113 |
| Jeysira Jacqueline Dorantes Carrión, Laura Oliva Zárate y Elsa Angélica Rivera <i>Universidad Veracruzana Región Xalapa</i> | |
| Identidades juveniles complejas y violencia en estudiantes..... | 133 |
| Víctor Vázquez Leija <i>Escuelas Preparatorias Oficiales del Estado de México N° 55 y 224</i> <i>Universidad Revolución</i> | |
| La transformación de las identidades juveniles en la educación media superior en México..... | 164 |
| Isidro Cruz Núñez <i>Preparatoria Oficial 224 Estado de México</i> | |
| Intervención psicosocial: conociendo los tipos de violencia en la región Ciénega de Michoacán..... | 187 |
| Rigoberto Martínez Toscano y José de Jesús Elizondo González <i>Universidad de La Ciénega del Estado de Michoacán de Ocampo</i> | |
| ¿Retroalimentación con violencia? Nuevos rostros del maltrato académico docente..... | 202 |
| Laura Palomino Garibay y Liliana Torres Gaytán <i>Facultad de Estudios Superiores Iztacala UNAM</i> | |
| Identidad golpeada: la profesión docente entre sedimentaciones y posibilidades..... | 225 |
| Alicia Isabel Cruz Cedillo y Juan Pablo Ortega Camacho <i>Escuela Normal de Chalco. Estado de México</i> | |

Socialización, educación y corrupción en México.....239

Mariana Elizabeth Blacio Espinosa, Jesús Yobal Alva y Gerardo A. Villalvazo Gutiérrez
Universidad Nacional Autónoma de México Facultad de Estudios Superiores Zaragoza

Introducción

Este libro redondea la importancia del movimiento de Transformación educativa, que genera múltiples aportaciones que resumiremos sucintamente en este volumen, referentes a las dimensiones de la violencia en el ámbito escolar con especial énfasis en la identidad.

En el artículo *Diagnóstico de violencia escolar en universitarios de la FES Iztacala UNAM*, de Robles, Galicia, Robles y Sánchez se pretende establecer un diagnóstico de la frecuencia de los actos violentos en el estudiantado, identificar los actores que los ostentan y proponer estrategias que promuevan una adecuada convivencia escolar. Es un estudio de corte cualitativo y transversal, donde participaron estudiantes que cursan las seis carreras de la salud en la FES Iztacala. Los resultados confirmaron una estructura multifactorial donde las expresiones de violencia en universitarios se viven desde lo cotidiano y como expresión de su interacción social.

En *Violencia y convivencia escolar. Factores determinantes y agentes involucrados* de Flores Pacheco, se revisa el concepto de violencia y los factores del contexto para facilitar una intervención adecuada. La violencia involucra más papeles que los de la

víctima y el victimario. El sistema de la escuela normaliza e invisibiliza la violencia. La autora concluye que se debe recalcar la importancia de la ética, los principios, el papel del profesor y de los alumnos para adquirir autonomía y responsabilidad social.

Gómez, Covarrubias, Cuevas y Hernández en su *trabajo, Escalamiento de la violencia y degradación de la convivencia* describen el aumento de violencia que deteriora la convivencia escolar expresado en el círculo de la violencia: acumulación de tensión, explosión y reconciliación. Por lo que concluyen hay que fortalecer los vínculos de respeto, revalorar al docente como autoridad académica, ética y moral.

En el proyecto *Desarrollo de la comunicación asertiva mediante el Aprendizaje Cooperativo para mejorar la convivencia escolar*, García propone desarrollar la comunicación asertiva mediante el Aprendizaje Cooperativo, a través de la aplicación de un taller. La importancia de este proyecto radica, en la necesidad de crear un ambiente adecuado en el aula en donde los alumnos tengan confianza con sus compañeros y docentes, puedan resolver con éxito los conflictos, expresar sus opiniones y comentarios de manera adecuada.

El *Estudio exploratorio sobre la violencia contra las mujeres en la carrera de Psicología del SUAyED UNAM*, la autora Catañón, describe la violencia contra las mujeres en dos instituciones de Educación Superior en relación a la percepción de inequidad y de violencia por parte de alumnas y tutoras. Se aplicaron cuestionarios y una entrevista semiestructurada. Se realizó un análisis del discurso grupal.

Mientras que el aporte de *La compulsión repetitiva en el bullying*, de Orozco, expone la violencia como realidad humana, sobre todo en el ámbito educativo. La violencia se traslada de un área a otra p. e. de la familiar a la laboral o al revés. La teoría se explicita en relación a un filme de Cuarón. La violencia parece instituida en la educación “la letra con sangre entra”.

El ciberbullying en jóvenes universitarios. Casos y afectaciones de Dorantes, Zárate y Rivera expone ocho tipos de violencia, pero se concentra en la digital desde la perspectiva de las representaciones sociales. Se utiliza para la investigación cualitativa un grupo focal con 7 estudiantes. Las dimensiones del análisis son: uso de redes sociales, conceptualización del ciberbullying, perspectiva de género, formas, impacto y recomendaciones.

Víctor Vázquez en *Identidades juveniles complejas y violencia en estudiantes* aborda el problema de la identidad y su relación con la cultura. El análisis de la identidad y la violencia se realiza mediante Sistemas complejos Adaptativos, que contiene varios elementos interconectados, retroalimentaciones y reglas. Se intenta adaptar el entorno y se generan fenómenos de emergencia. La creación de la identidad se genera a partir de las representaciones simbólicas de la infancia, de las interrelaciones actuales con los medios de comunicación y de la configuración con lo diversos entornos.

Siguiendo con el tema de la identidad, el autor Núñez presenta *La transformación de las identidades juveniles en la Educación Media Superior en México*, se exponen los factores que influyen en la identidad, los círculos sociales (el medio familiar, escolar y

amistades), los medios de comunicación, que difunden y establecen significados como el de belleza, la moda y las redes sociales. Nuevas identidades emergen de del uso de los medios tecnológicos p. e. los que se centran en los juegos de violencia. Influyen también los patrones de consumo como procesos de identificación personal y de pertenencia al grupo.

En Intervención psicosocial: Conociendo los tipos de violencia en la región Ciénega de Michoacán, de Martínez y Elizondo describen los efectos al aplicar talleres en la escuela sobre tipos de violencia y su identificación, consecuencias y repercusiones como forma de prevención Además de exposición de videos, se llevaron a cabo diversas actividades como el juego de la oca violenta. Al final se observaron cambios positivos en los niños realizándose un pacto anti violencia con el compromiso de no violentar a los compañeros.

¿Retroalimentación con violencia? Nuevos rostros del maltrato académico docente aborda el maltrato académico y se reflexiona sobre las prácticas en la función docente. Las autoras Palomino y Galván, analizan las categorías de violencia simbólica p. e. descalificación al participar en la clase y retroalimentación con violencia, que limita la participación futura del alumno. La mayoría de las docentes eran mujeres y se concluye sobre la importancia de reflexionar sobre las implicaciones del ser docente para generar prácticas alternativas.

Cruz y Ortega, presentan el trabajo *Identidad golpeada: La profesión docente entre sedimentaciones y posibilidades* donde se afronta la compleja identidad profesional docen-

te desde la perspectiva de los estudiantes de la Licenciatura en Educación como forma de manifestación del sujeto frente al mundo. La profesión docente se encuentra en una encrucijada entre sedimentaciones y posibilidades. Se elaboran los aspectos *ipse*, posibilidades de cambio, dar un nuevo rostro a la docencia e *ídem* de Ricoeur, que se refiere a lo inmutable, a lo que permanece en el tiempo.

Por último, los autores Blacio, Yobal y Villalvazo en *Socialización, educación y corrupción en México* describen cómo en el ámbito educativo coexisten las fuerzas dirigidas hacia las normas relacionadas con el bien común y otras dirigidas al bien individual a través de la ruptura de esas normas. Se realizó un experimento en una relación simulada entre un "burócrata" y los alumnos para maximizar ganancias. Los estudiantes debían buscar que se cambiara una calificación reprobatoria para poder conservar la beca para lo que disponían de una cierta cantidad de dinero. El 6% de hombres y el 19 % de mujeres no accedieron a la tentación de corrupción. El 81% de mujeres tienden a romper los valores y el 94 de los hombres también. Lo que lleva a reflexiones y propuestas.

Diagnóstico de violencia escolar en universitarios de la FES Iztacala UNAM¹

Alba Luz Robles Mendoza², Iris Xóchitl Galicia Moyeda³,
Francisco Javier Robles Ojeda⁴ y Alejandra Sánchez Velasco⁵

Facultad de Estudios Superiores Iztacala UNAM⁶

¹ Investigación integrada en el Programa de Apoyo a Proyectos para la Innovación y el Mejoramiento de la Enseñanza de la UNAM PAPIIME PE304617

² albpsic@unam.mx

³ iris@unam.mx

⁴ solucion20@hotmail.com

⁵ aavale@unam.mx

⁶ Los investigadores son integrantes de la Red de docencia, servicio e investigación en violencia escolar de la FES Iztacala.

Resumen

En el ámbito universitario se encuentran procesos de dominación que facilitan el desarrollo de actos violentos. Este trabajo analiza la dinámica interna de la escuela como una dimensión de la violencia escolar considerando sólo la violencia directa, entendida como la acción que realiza un actor intencionado sobre otras personas para que sufran un daño. El objetivo fue diseñar un instrumento que valorara la violencia escolar en el alumnado universitario. Tal instrumento posibilitará establecer un diagnóstico de la frecuencia de los actos violentos en el estudiantado, identificar los actores que los ostentan y proponer estrategias que promuevan una adecuada convivencia escolar. Es un estudio de corte cualitativo y transversal, donde participaron 2607 estudiantes que cursan las seis carreras de la salud en la FES Iztacala UNAM, de los cuales 35% son hombres y 65% mujeres, en edad promedio de 23 años. Los resultados confirmaron una estructura multifactorial donde las expresiones de violencia en universitarios se viven desde lo cotidiano y como expresión de su interacción social.

Palabras claves: violencia escolar, alumnado, universidad.

Introducción

El objetivo de esta investigación es realizar un diagnóstico sobre violencia escolar basado en la aplicación del Cuestionario de Evaluación de Violencia Escolar Universitaria (CEVEU), en una muestra de estudiantes de la Facultad de Estudios Superiores Iztacala de la Universidad Nacional Autónoma de México, en donde los entornos psicosociales y de género, influyen en los escenarios violentos dentro de las aulas, mismos que funcionan como justificadores de la naturalización de la violencia física, verbal y sexual en el estudiantado con su entorno social.

La producción científica que aborda las problemáticas escolares donde la violencia es un fenómeno presente, ha cobrado la atención de todos los actores educativos y se ha centrado en las conductas que reiteradamente tiene como protagonistas y víctimas a los propios alumnos y alumnas. Dichas conductas, vulneran la igualdad en las relaciones entre hombres y mujeres y expresan la vulnerabilidad de las interacciones grupales dentro de las aulas escolares, lo que requiere de un adecuado diagnóstico de las relaciones sociales que el estudiantado tiene con su entorno social, así como de una mayor participación por parte del docente universitario en este tipo de problemática (González, Hernández, López y Hernández, 2018).

La violencia escolar es una expresión más de la violencia que refleja la descomposición social en la cual vivimos. No es posible hablar de violencia escolar de forma aislada, sin establecer nexos entre lo público y lo privado, entre los comportamientos colectivos e individuales, entre los aspectos familiares y comunitarios; sin aludir a las diferencias de género y a las historias de vida de quienes agreden, son víctimas u observadores, y sin considerar la cultura socio patriarcal y de relaciones interpersonales actuales (Ayala, 2015:493).

La violencia escolar forma parte de la realidad cotidiana de las instituciones educativas. Es un tema actual, que ha adquirido importancia debido a la frecuencia con que se presenta y a las consecuencias personales y sociales en las que deriva. Se trata de un fenómeno cuya complejidad no puede ser analizada desde una sola perspectiva, metodología o enfoque teórico, sino de forma multidisciplinaria. Requiere una reflexión colectiva donde se visualicen los factores que la influyen, así como de aquellos que puedan prevenirla.

La violencia escolar en las Instituciones de Educación Superior (IES), en comparación con otros niveles educativos, ha sido la menos estudiada (Montaño, 2015, Montesinos y Carrillo, 2011) probablemente porque existe la premisa de que los niveles educativos superiores son representativos del prototipo del proceso civilizatorio. Pero la presencia de violencia en las IES es una realidad y existen estudios al respecto. Por ejemplo, el acoso laboral sufrido por los administrativos y docentes es una manifestación de la violencia en las IES (Jiménez, 2015; Carrillo, 2015), así como el acoso entre estudiantes (Carrillo, 2015; Fuentes, 2015; Sánchez y Sánchez, 2015).

En los últimos veinte años, los estudios sobre violencia escolar se han incrementado de manera importante en las bases de datos especializadas. La mayor parte de las investigaciones se han centrado tanto en el agresor como en la víctima (De Miguel Vicenti *et al.*, 2008; Estévez *et al.*, 2012, Bellido *et al.*, 2016. Citados en González, Hernández, López y Hernández, 2018). Sin embargo, existe un interés progresivo para incorporar como objeto de estudio al ambiente escolar y a los demás actores que lo componen, para evitar el deterioro en el ambiente escolar e incrementar la participación de los observadores de este tipo de violencia.

Uno de los grandes problemas que tiene el estudio de la violencia escolar es su propia definición, la cual no puede presentar una exactitud conceptual científica debido a la amplitud de las disciplinas que la abordan, además de la multiplicidad de expresiones que presenta y de las percepciones frente a estos actos. Es decir, lo que puede ser violento para unos, para otros puede no serlo. La noción de lo que son comportamientos aceptables e inaceptables, o de lo que constituye un daño, está influida por la cultura y la sociedad, toda vez que van evolucionando los valores y las normas que rigen a las instituciones sociales.

De manera general, podemos definir a la violencia escolar como cualquier tipo de violencia que se da en contextos escolares. Puede ir dirigida hacia alumnado, profesorado o personal administrativo. Estos actos tienen lugar en instalaciones escolares (aulas, patios, baños, bibliotecas, gimnasios, etc.), en los alrededores del centro y en las actividades extraescolares (Robles, 2017).

Trianes (2000, citado en Ramos, 2008) agrega que en el contexto escolar tienen lugar multitud de comportamientos de carácter violento, entre los que se encuentran aquellos dirigidos hacia objetos, material escolar o bien aquellos dirigidos directamente hacia personas (el profesorado y los y las compañeras). Entre los primeros podemos distinguir actos vandálicos como la rotura de bancas y puertas, o las pintadas de nombres, mensajes y dibujos en las paredes de los baños o salones. Iglesias (2000) y Moreno (1998, citados en Ramos, 2008) agregan que entre los segundos destacan las agresiones físicas y verbales hacia el profesorado o entre compañeros(as), y los problemas graves de disciplina en el aula como la desobediencia al reglamento o legislaciones escolares. De entre todas estas conductas, las peleas físicas entre compañeros(as) son las más frecuentes.

La escuela es entonces un lugar de acoso con expresiones variadas de violencia, que repercuten en el ambiente escolar y en el proceso de desarrollo del alumnado, en sus diferentes dimensiones: en el saber hacer (conocimientos teóricos y prácticos), en el saber ser y convivir (Rivero, Barona y Saenger, 2009. Citados en Robles, 2017).

Según Marín (1997, citado en Villareal, Sánchez, Veiga y Moral, 2011) la conducta violenta hace referencia normalmente, a comportamientos transgresores y punitivos que afectan las interacciones positivas que deben ser predominantes en los contextos educativos. La conducta violenta se relaciona con procesos sociales tales como la aprobación, aceptación,

reconocimiento social de iguales, necesidad de protagonismo (de ser considerado y aceptado por los demás), de poder (de ser más fuerte y poderoso que los otros) y de ser diferente (de crearse una identidad particular en el grupo de iguales).

Según Ramos (2008), en la violencia escolar se distinguen algunas categorías de conductas disruptivas:

- Disrupción en las aulas: situaciones de aula en las que tres o cuatro alumnos(as) impiden, con su comportamiento, el desarrollo normal de la clase; este hecho obliga al profesorado a emplear cada vez más tiempo en controlar la disciplina y el orden.
- Problemas de disciplina (conflictos entre profesorado y alumnado): conductas que implican una mayor o menor dosis de violencia, desde la resistencia o el "boicot" pasivo hasta el desafío y el insulto activo al profesorado, que pueden desestabilizar por completo la vida cotidiana en el aula.
- Vandalismo y agresión física: son ya estrictamente fenómenos de violencia; en el primer caso, contra las cosas; en el segundo, contra las personas.
- Discriminación: separar, diferenciar a un o una alumna o profesor(a) de los otros por cuestiones de género, identidad sexual, religión o etnias.

Con este estudio, se pretende detectar las diversas manifestaciones de violencia escolar desde la percepción que tienen las y los estudiantes universitarios; por medio del diseño y aplicación del cuestionario, que nos permita conocer algunos resultados de las manifestaciones de violencia escolar dentro de la universidad.

Método

En la investigación participaron estudiantes de las seis licenciaturas presenciales y una licenciatura a distancia, que conforman la Facultad de Estudios Superiores Iztacala de la Universidad Nacional Autónoma de México (Psicología, Enfermería, Optometría, Biología, Médico Cirujano, Cirujano Dentista y Psicología en línea). Inicialmente se elaboró un cuestionario con 30 enunciados que expresaban la presencia de violencia directa hacia al alumnado ejercida por el personal administrativo, académico, pareja y por otros compañeros. Tras ser sometidos al jueceo de expertos, se redujeron a 20 y se diseñó una escala con reactivos tipo Likert, en 5 niveles relacionados con la frecuencia del enunciado: a) Totalmente de acuerdo, b) De acuerdo, c) Indiferente, d) En desacuerdo y e) Totalmente en desacuerdo. Posteriormente se llevó a cabo una prueba piloto a 105 estudiantes de la Facultad para analizar sus propiedades psicométricas y medir la validez del constructo de cada ítem, quedando al final con 17 enunciados que integraron el cuestionario de la encuesta institucional sobre violencia escolar.

El cuestionario fue aplicado a través de medios electrónicos, a través de invitación abierta y libre donde cada estudiante podía acceder a ella a través de una clave por carrera y con su número de cuenta como contraseña. La aplicación se llevó a cabo durante los meses de enero a junio del 2017 que corresponden al semestre 2017-2, de acuerdo con el calendario de actividades oficiales de la UNAM. La Unidad de Sistemas, telecomunicaciones y cómputo de la Facultad, se encargó de llevar el registro por carrera para la base de datos en Software Excel, la cual fue transportada al programa estadístico para las Ciencias Sociales SPSS versión 20, para realizar los análisis estadísticos pertinentes, que consistieron en comparar las medias obtenidas en cada uno de los reactivos de los factores del instrumento. Para ello, se empleó una prueba t de Student, se aplicaron análisis de varianza (ANOVA) para encontrar diferencias

en las medias en función de la carrera y los semestres cursados y posteriormente se aplicó un análisis post hoc de Tukey para identificar entre qué carreras y semestres se manifestaban dichas diferencias.

El instrumento estaba integrado por cinco áreas de análisis: 1) violencia entre alumnado y alumnado, 2) violencia entre alumnado y profesorado, 3) violencia entre alumnado y personal administrativo, 4) violencia entre alumnado y pareja sentimental y 5) violencia del alumnado hacia sí mismo. Cada área fue analizada por tres indicadores como variables independientes: por sexo, por carrera y por semestre. A continuación, se describirán algunos avances de los resultados encontrados.

Resultados

Los resultados muestran la aplicación del instrumento a 2,607 estudiantes de la FES Iztacala UNAM, siendo el 65% mujeres y el 35% hombres. La edad promedio fue de 23 años correspondiente a la general en estudiantes universitarios de carreras presenciales. La muestra pertenecía a las carreras expresadas en la Tabla 1, habiendo un 32.6% de la carrera de psicología con la mayor cantidad de participantes, seguido del 17.7% de médico cirujano, 15.6% de psicología a distancia, 14.6 de cirujano dentista, 11.9 de enfermería, 4% de biología y 3.8% de optometría, correspondiente al 20% del total de la matrícula de inscripción del semestre 2017-2.

Tabla 1. Número de Participantes por carrera

| Carreras | Frecuencia |
|------------|------------|
| Biología | 104 |
| Enfermería | 309 |

| | |
|-------------------|------|
| | |
| Médico Cirujano | 459 |
| Optometría | 99 |
| Psicología | 849 |
| Psicología Suayed | 406 |
| Cirujano Dentista | 381 |
| Total | 2607 |

La población de la investigación pertenecía en un 32% al cuarto semestre de ejercicio de su carrera, seguido de un 27.3% en segundo semestre, 21.5% en octavo semestre y 19.2% en sexto semestre; porcentajes que se agruparon como categorías generales para integrar al alumnado que cursaba noveno semestre o semestres impares (principalmente de la carrera de cirujano dentista que se encontraban en un plan de estudios anual y no semestral como en las demás carreras).

Dentro de los resultados cualitativos relacionados con la escala Likert por ítem, la tabla 2 muestra los porcentajes de cada enunciado, encontrando una tendencia de contestar estar totalmente en desacuerdo con cada uno de los ítems del cuestionario, lo que refleja la deseabilidad social del estudiantado para contestar desde el deber ser y no desde la experiencia frente a la violencia escolar.

Cabe resaltar las respuestas a los ítems 5, 7 y 13, donde los porcentajes se encuentran distribuidos de forma equitativa en la escala, lo que permite analizar la importancia de estos tipos de expresión de violencia escolar en el estudiantado. El ítem 5 relacionado con el enunciado: *Mi relación con algún profesor(a) me ha generado ansiedad*, representa un 34.7% (sumando los

niveles de acuerdo y totalmente de acuerdo) donde la muestra poblacional está de acuerdo en que el profesorado acosa y presiona al alumnado provocándole ansiedad y éste lo percibe como violencia escolar.

Asimismo, en el ítem 7, que corresponde al enunciado: *Creo que algunos profesores o profesoras utilizan un lenguaje violento para comunicarse con el alumnado*, nuevamente contestan en un 26.7% que el profesorado puede violentarlos(as) usando un lenguaje violento ante ellos. Ambos ítems, 5 y 7, corresponden al apartado de violencia entre alumnado y profesorado, lo que refleja la condición institucional jerárquica entre los actores y la dirección de violencia que el alumnado percibe en torno a la actitud del profesorado frente a éste.

Por otro lado, podemos mencionar en el ítem 13 correspondiente a la violencia entre alumnado y pareja, con el enunciado: *Me molesta que mi pareja me escriba o llame de manera constante para preguntarme dónde y con quién estoy*, que 39.5% mencionan estar de acuerdo con este tipo de violencia escolar y el mismo porcentaje menciona estar totalmente en desacuerdo con esta aseveración, habiendo un porcentaje igual de respuestas contrarias ante esta aseveración.

Tabla 2. Porcentaje de respuesta en la escala de la encuesta

| | | Totalmente desacuerdo | Desacuerdo | Indiferente | De acuerdo | Totalmente de acuerdo |
|---|---|--------------------------|------------|-------------|---------------|--------------------------|
| 1 | Mis compañeros(as) me han agredido o acosado escolarmente en la Facultad. | 62.1 | 20.8 | 10.2 | 5.5 | 1.5 |

Dimensiones de la violencia en el ámbito educativo e identidad

| | | | | | | |
|----|---|------|------|------|------|------|
| 2 | He realizado actos violentos o acoso escolar a mis compañeros(as) de la Facultad. | 75.5 | 15.2 | 5.9 | 3 | 0.5 |
| 3 | Mis compañeros(as) me han excluido de alguna actividad escolar sólo por mi género o preferencia sexual. | 82.5 | 11.7 | 3.7 | 1.6 | 0.5 |
| 4 | Excluir a un compañero(a) de grupo de las actividades académicas y/o sociales es una forma de violencia. | 22.2 | 7.2 | 7.5 | 26.4 | 36.7 |
| 5 | Mi relación con algún profesor(a) me ha generado ansiedad. | 34.1 | 17.4 | 13.9 | 25.7 | 9 |
| 6 | He pensado en desertar de la carrera debido a los actos autoritarios de algún(a) profesor(a) | 56.5 | 19 | 9.6 | 11.1 | 3.8 |
| 7 | Creo que algunos profesores o profesoras utilizan un lenguaje violento para comunicarse con el alumnado. | 36.5 | 22.2 | 14.7 | 21.6 | 5.1 |
| 8 | Considero que en algunas ocasiones el profesorado presenta los contenidos académicos de una manera que agrede al alumnado | 40.4 | 25 | 12.5 | 18.1 | 4.1 |
| 9 | Cuando he solicitado la apertura de un sanitario, aula o laboratorio, el personal administrativo que me ha atendido lo ha hecho de manera agresiva. | 40.4 | 21.8 | 19.6 | 14.1 | 4.1 |
| 10 | Cuando realizo trámites en Servicios Escolares recibo un trato violento | 37.4 | 24.7 | 18.2 | 15.7 | 4.1 |

| | | | | | | |
|----|--|------|------|------|------|------|
| 11 | He sentido agresión o indiferencia por parte de las autoridades académicas de la carrera cuando realizo trámites académico-administrativo. | 39.2 | 25.1 | 15.9 | 16.3 | 3.5 |
| 12 | Me resulta difícil terminar mi relación de pareja debido a que ésta siempre me dice que no puede vivir sin mí. | 59.4 | 17.8 | 12.4 | 7.9 | 2.5 |
| 13 | Me molesta que mi pareja me escriba o llame de manera constante para preguntarme dónde y con quién estoy. | 28.2 | 11.3 | 21 | 22.5 | 17 |
| 14 | Considero violento que mi pareja se enoje porque convivo o platico con otras personas. | 18.7 | 6.5 | 13.5 | 30.2 | 31.1 |
| 15 | Mi rendimiento académico ha sido afectado por la violencia en la escuela. | 61.5 | 21.4 | 10.8 | 5.1 | 1.2 |
| 16 | Durante mi estancia en la carrera, me he causado dolor físico lesionando mi cuerpo. | 74.5 | 13.3 | 5.3 | 5.4 | 1.4 |
| 17 | Creo que puedo tener consecuencias violentas si no cumpla con los criterios requeridos para un trabajo escolar. | 61.9 | 21.8 | 8.8 | 6 | 1.5 |

De estos resultados, se rescatan los tres ítems analizados (5,7 y 13) para correlacionarlos con el indicador de sexo a través de la prueba estadística t de Student para muestras independientes, encontrando en la tabla 3 que si hay diferencias significativas menores a .05.

En resumen, la violencia del profesorado (ítem 5 y 7) es percibida en mayor medida por las mujeres (2.65 y 2.43 respectivamente) que por los hombres (2.46 y 2.25), existiendo diferencias significativas en ambos ítems, aunque es mayor en el reactivo donde el alumnado presenta una tendencia a identificar como violencia que algunos profesores utilicen un lenguaje agresivo para comunicarse y presenten los contenidos académicos de una manera provocadora. Similarmente, en el ítem 13 relacionado con la violencia entre alumnado y pareja, son las mujeres quienes perciben mayormente la violencia (2.96) que los hombres (2.75) habiendo diferencias significativas de sexo, al percibir que llamar o escribir constantemente a la pareja para preguntar dónde o con quien está es violencia de pareja en la escuela.

Tabla 3. Prueba de muestras independientes

| Ítems | Sexo | N | Media | Prueba de Levene | Sig. (bilateral) |
|---|--------|------|-------|------------------|------------------|
| 5. Mi relación con algún profesor(a) me ha generado ansiedad. | Hombre | 904 | 2.46 | .074 | .001 |
| | Mujer | 1703 | 2.65 | | |
| 7. Creo que algunos profesores o profesoras utilizan un lenguaje violento para comunicarse con el alumnado | Hombre | 904 | 2.25 | .004 | .001 |
| | Mujer | 1703 | 2.43 | | |
| 13. Me molesta que mi pareja me escriba o llame de manera constante para preguntarme dónde y con quién estoy. | Hombre | 904 | 2.75 | .104 | .001 |
| | Mujer | 1703 | 2.96 | | |

Por otro lado, para analizar si la carrera a la que pertenece la muestra en estos tres ítems es estadísticamente significativa, se utilizó la prueba de ANOVA de un factor expresado en la tabla 4, donde podemos ver que los tres ítems presentan diferencias significativas entre

carreras ($p=.000$) siendo el alumnado de la carrera de psicología quienes presentan los más altos puntajes en los tres ítems. Esto puede deberse a que esta problemática de violencia escolar pueden identificarla con mayor facilidad por tratarse de un tema estudiado dentro de su propia disciplina. Sin embargo, resalta en la carrera de médico cirujano el ítem 7 relacionado con la violencia escolar que percibe el alumnado por parte del profesorado al utilizar lenguaje violento al comunicarse en clases con ellos, lo que habla nuevamente de una jerarquización dominante y hegemónica por parte del docente frente al estudiante.

Tabla 4. ANOVA de un factor. Comparativo entre carreras

| Ítems | | gl | Media | Carrera | Sig. |
|---|--------------|------|-------|-------------------|------|
| 5. Mi relación con algún profesor(a) me ha generado ansiedad. | Inter-grupos | 7 | 3.01 | Psicología | .000 |
| | Intra-grupos | 2600 | | | |
| 7. Creo que algunos profesores o profesoras utilizan un lenguaje violento para comunicarse con el alumnado | Inter-grupos | 7 | 2.77 | Psicología | .000 |
| | Intra-grupos | 2600 | 2.60 | Médico cirujano | |
| 13. Me molesta que mi pareja me escriba o llame de manera constante para preguntarme dónde y con quién estoy. | Inter-grupos | 7 | 3.09 | Psicología | .000 |
| | Intra-grupos | 2600 | 3.06 | Psicología Suayed | |

Por último, de acuerdo con el indicador de semestre cursado, encontramos en la tabla 5 los resultados de la prueba de ANOVA de un factor, donde podemos observar que los tres ítems presentan diferencias significativas entre los semestres cursados, resaltando un mayor puntaje en el alumnado que cursa el sexto semestre. Si bien los dos primeros ítems tienen una signi-

ficancia de .000, en el ítem de violencia del alumnado con la pareja la significancia es menor (.043). Es decir, a mayor semestres cursados mayor percepción de la violencia escolar relacionado con el profesorado y la relación de pareja.

Según Ayala (2015) el aula escolar se considera un espacio de construcción de identidades, siendo el reflejo de lo que sucede afuera, ya sea en las relaciones de pareja y familiares, en las calles, en la comunidad o en el país. Por tanto, las interrelaciones que se dan entre el alumnado, se producen y reproducen a partir de las experiencias previas de cada estudiante en relación con su mundo externo y de la subjetividad vivida en el grupo escolar.

Tabla 5. ANOVA de un factor. Comparativo entre semestres

| Ítems | | gl | Media | Semestre | Sig. |
|---|--------------|------|-------|----------|------|
| 5. Mi relación con algún profesor(a) me ha generado ansiedad. | Inter-grupos | 3 | 2.86 | Octavo | .000 |
| | Intra-grupos | 2603 | 2.93 | Sexto | |
| 7. Creo que algunos profesores o profesoras utilizan un lenguaje violento para comunicarse con el alumnado | Inter-grupos | 3 | 2.61 | Octavo | .000 |
| | Intra-grupos | 2603 | 2.73 | Sexto | |
| 13. Me molesta que mi pareja me escriba o llame de manera constante para preguntarme dónde y con quién estoy. | Inter-grupos | 3 | 3.05 | Sexto | .043 |
| | Intra-grupos | 2603 | | | |

Los resultados de confiabilidad calculada por medio del Alfa de Cronbach de la escala total fue de .813, siendo una alta confiabilidad. Los índices de confiabilidad de cuatro subescalas oscilaron entre .612 y .768 considerados como moderados. Dichos factores constituyeron las cinco subescalas: a) violencia entre el alumnado b) violencia del profesorado c) violencia de

administrativos, d) violencia de pareja violencia y, e) violencia consigo mismo. La escala final tuvo confiabilidad alta y moderada en cada una de las subescalas. Podemos concluir que se considera una herramienta útil para analizar la violencia en los centros universitarios.

En conclusión, los resultados muestran que la violencia escolar se expresa de forma naturalizada y como parte de la socialización entre los y las estudiantes universitarias. Rodríguez, Berenzon, Juárez y Valadez (2016) mencionan que los estudios sobre violencia escolar en México han demostrado que tanto hombres como mujeres con y sin antecedentes de alguna conducta agresiva, expresan las agresiones físicas y verbales forman parte del vínculo fraternal y rituales de iniciación y aceptación entre compañeros, donde no en todas las conductas agresivas que se dan entre estudiantes están presentes elementos de intimidación e intencionalidad sino más bien como forma de socialización y adaptación a las interacciones grupales. Es lamentable que mientras más se vive en y con violencia, se aprenda a tolerarla más e incluso se ve como algo natural. Tello (2005) advierte que cuando la violencia se convierte en parte del medio ambiente, la posibilidad de reconocerla disminuye y, en consecuencia, es introyectada por quienes la viven como algo natural; cómo se vive la violencia en la cotidianidad es como se proyecta en la escuela, haciendo de ella un puente entre el poder y la humillación.

Conclusiones

La violencia escolar en el espacio universitario se representa a través de expresiones ocultas y cotidianas, toda vez que es una organización social basada en una estructura jerárquica que abre las posibilidades para el ejercicio autoritario del poder. Esta problemática de la violencia en las universidades es creciente en México. Muchas IES se han dado a la tarea de generar

estrategias para prevenir, disminuir y erradicar este problema; sin embargo, existen pocos trabajos que ofrezcan información sobre dicho fenómeno, y así fomenten mejores formas de convivencia reduciendo al mínimo la manifestación de todas las formas de violencia.

La Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) ha diseñado un manual de seguridad para reaccionar ante la violencia suscitada dentro de las Universidades; es decir, que se ha hecho visible la preocupación institucional por combatir toda forma de violencia en las IES; sin embargo, se considera que se puede imprimir cierto sesgo respecto al reconocimiento de las formas de violencia, cuáles son sus causas y cuáles serían las formas más eficientes de combatirlas.

Se sugiere la aplicación del estudio a una muestra mayor representativa del estudiantado de la FES Iztacala UNAM para diseñar políticas institucionales de prevención de la violencia escolar.

Referencias

- Ayala, M. R. (2015) Violencia Escolar: un problema complejo. *Revista Ra Ximhai* 11(4) julio-diciembre 493-509. Universidad Autónoma Indígena de México.
- Carrillo, R. (2015). *Violencia en las Universidades Públicas. El caso de la Universidad Autónoma Metropolitana*. México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Fuentes, R. (2015). La evanescencia del mobbing en las instituciones de educación superior. En G, Sánchez e I. Sánchez. (Coord.) *Miradas Críticas a la Complejidad de la Violencia Universitaria*. México: Fontamara
- González, J., Hernández, A., López, D. y Hernández, M. (2018) Estructura interna del Cuestionario de Evaluación de Violencia Escolar Infantil y Primaria en un entorno violento de México. *Interacciones. Revista de avances en psicología*. 4(1) Enero-abril. 21-30.

- Jiménez, F. (2015) La violencia en las universidades: el caso de la Universidad de Granada. En G, Sánchez e I. Sánchez. (Coord.) *Miradas Críticas a la Complejidad de la Violencia Universitaria*. México: Fontamara
- Montaño, L. (2015). Representación y violencia simbólica. Una reflexión acerca de la modernización de las universidades públicas en México. En G, Sánchez e I. Sánchez. (Coord.) *Miradas Críticas a la Complejidad de la Violencia Universitaria*. México: Fontamara
- Montesinos, R. y Carrillo, R. (2011). El crisol de la violencia en las universidades públicas. *El Cotidiano*, (170) 49-56.
- Ramos, C. (2008). *Violencia y victimización en adolescentes escolares*. Tesis de Doctorado en Psicología Social. Universidad Pablo de Olavide. España. 79-87. Disponible en: http://www.uv.es/lisis/manuel-ramos/tesis_ramos.-pdf
- Robles, A. L. (Coord.) (2017) *Expresiones de violencia escolar. Análisis, evaluación, Prevención y corresponsabilidad*. México: UNAM FES Iztacala. Cap. 8. 99-123.
- Rodríguez, A. C., Berenzon, S., Juárez, F., y Valadez, I. (2016). Así nos llevamos: Un estudio cualitativo sobre las relaciones agresivas entre estudiantes de una secundaria de la Ciudad de México. *Acta universitaria*, 26, 77-86.
- Sánchez, G. y Sánchez, I. (2015). Complejidad de la violencia universitaria en la UACM. En G, Sánchez e I. Sánchez. (Coord.) *Miradas Críticas a la Complejidad de la Violencia Universitaria*. México: Fontamara.
- Tello, N. (2005) La socialización de la violencia en las escuelas secundarias. Proceso funcional a la descomposición social. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 10 (27) 1165-1181.
- Villareal, G., Sánchez, S., Veiga, F. y Moral, A. (2011). Contexto de desarrollo, malestar psicológico, autoestima y violencia escolar desde una perspectiva de género en adolescentes mexicanos. *Psychosocial Intervention*. 20 (2) 171-181.

Violencia y convivencia escolar. Factores determinantes y agentes involucrados

Ana Luz Flores Pacheco⁷

Universidad Nacional Autónoma de México
Dirección de Orientación y Atención Educativa

Resumen

En México, Colombia, España y en otros lugares del mundo existe violencia en las escuelas, por lo que es importante desmenuzar algunos factores del contexto para poder construir estrategias de intervención. Se hace una revisión del concepto de violencia, que remite en la mayor parte de las veces a exclusión social y agresión verbal, pero también se da en forma de agresión física directa e indirecta incluso llegando a agresiones sexuales y uso de armas. Se muestran narrativas de la violencia en las escuelas secundarias de dos zonas diferentes de la Ciudad de México y se concluye que los involucrados no son sólo el victimario y la víctima, sino que la violencia va más allá

⁷ Correo: anaflorespacheco@yahoo.com.mx

involucrando a los adultos que hacen caso omiso o que no son capaces de mantener un ambiente de armonía en el contexto escolar, así como los medios masivos como *YouTube* quienes a partir de sus políticas de publicación parecieran azuzar el fenómeno.

Existen dinámicas complejas al interior de las escuelas a partir de las cuales podríamos considerar a la escuela como un microsistema en el que el complejo fenómeno de la violencia se encuentra normalizada e invisibilizada, para ello se propone regresar los códigos curriculares de la ética de los que hablaba Lundgren y a los principios educativos de Delors de aprender a conocer, hacer, vivir juntos y ser. Se plantea una propuesta de convivencia escolar basada en los modelos de Kohlberg y las prácticas de Freinet que le da un papel fuerte a los profesores como el eje del aprendizaje grupal de la disciplina democrática, en la cual se le da un papel cada vez más fuerte al alumno en la creación de normas de convivencia para apoyar la adquisición de la autonomía moral y la responsabilidad social.

Palabras clave: Violencia, convivencia escolar, factores y agentes

Durkheim desde el siglo XIX había argumentado en varios de sus textos, principalmente en *El Suicidio*, que el incremento de la violencia y el incremento del suicidio están asociados a la falta de cohesión social por factores como la pérdida de valores morales y espirituales sólidos. Ante ello no es de extrañarnos el incremento en fenómenos tales como la prostitución, el vandalismo, el alcoholismo y la drogadicción con sus repercusiones al interior de la escuela. Y fenómenos como el ciberbullying y la ciberviolencia por el uso de las nuevas modalidades de comunicación e información.

Cuáles son los motivos del incremento de la violencia es una pregunta obligada para poder encontrar formas de intervención. Durkheim atribuía a la cohesión social —entendida como la cercanía con personas de la familia y el entorno social, así como la confianza en los valores espirituales— la protección contra el suicidio y la violencia. SanMartín (2009) narra en sus

estudios antropológicos el papel de la comunidad como regulador de la conducta agresiva tanto contra niños como mujeres se ha perdido. Lo atribuye a la reducción de la importancia del compartir en los nuevos modos de producción y ahí el papel de la conducta agresiva como una necesidad económica. Este autor llega a la conclusión de que la agresividad que es un factor de supervivencia, es regulada por la cultura del entorno sociocultural, por lo que se concluye que la violencia es producto de factores biológicos y sociales.

Concepto de violencia y actores involucrados

El concepto de violencia no está muy definido, a pesar de la gran cantidad de bibliografía, ya que muchos de los autores dan por sentado qué significa. Algunos autores lo asocian al concepto de maltrato y otros al de agresividad, o se utilizan como sinónimos. Gómez et al (2007) consideran que agresividad se remite a tendencias impulsivas derivadas de frustración o insatisfacción que pretenden resolver un conflicto, y la violencia como acto que causa daño a un tercero, pero que no necesariamente tiene que ver con solucionar un conflicto. Lucas y Flores (2009) ven la violencia como agresiones originadas por conflictos o no que se realizan para provocar a los otros sólo por el placer de sentir el control sobre la conducta de los compañeros o como un juego para divertirse. Gómez et al (2007) consideran que la violencia es un acto unidireccional y desequilibrado que lleva la intención de hacer daño a una víctima en un contexto de ausencia de regulación normativa para la interacción. Todos los autores mencionados consideran que la violencia física y verbal, directa e indirecta, activa y pasiva, generan daños negativos en la víctima como aislamiento, maltrato físico, sentimientos de impotencia, problemas en su relación escolar, entre otros.



Los mismos autores consideran a la violencia como una conducta no adecuada para la convivencia ni para la buena gestión de conflictos interpersonales y grupales que puede esconder un conflicto y que está relacionado con una desigualdad de poder, donde existen diferentes actores: Según Gómez, et al (2007), dominado y dominador; Según Lucas y Flores (2009) dominado, dominador y provocador, además del papel clave de los medios como *YouTube* quienes en aras de popularidad provocan que algunos jóvenes inciten la violencia para poder filmarla y subir los videos a este medio. Un quinto actor de la violencia es el papel de los adultos, tanto padres como profesores en este fenómeno ya que son los encargados de regular las normas de interacción en estos contextos, y como se puede ver en Lucas y Flores (2009) tanto el papel del provocador como de los adultos son clave en la comprensión del fenómeno.

Al respecto Vázquez y Lucas (2009:3) llaman violencia a “daños físicos, discriminación, hostigamiento entre iguales como parte de las acciones que resultan de la ruptura del diálogo — intimidación, insultos e infracciones leves contra objetos y contra propiedades—, así como actos de violencia institucional y simbólica —violencia en las relaciones de poder — comp-

rendida también como las violencias (en plural) practicadas por aquello que Bourdieu (2001) llama “poder oculto” o violencia simbólica, porque la escuela nunca es neutra ya que sus acciones u omisiones siempre contribuyen a mitigar o agudizar las violencias”.

Uno de los grandes problemas es la legitimización, la naturalización y la invisibilización de los hechos violentos en las escuelas, lo cual provoca que las víctimas de la violencia se perciban a sí mismos en desventaja, lo que los pone en una situación de desamparo que se une a una violencia ya prevaleciente en la familia (Lucas y Flores (2009); Vázquez y Lucas (2009) y Castro y Gaviria (2005))

Lucas y Flores (2009) consideran existen dinámicas complejas al interior de las escuelas a partir de las cuales podríamos considerar a la escuela como un microsistema en el que se observan códigos de dominación, sumisión y provocación interpersonal que van más allá de lo tolerable. De esta forma inicia como una broma lo que poco a poco va escalando a hostigamiento, rechazo, aislamiento, discriminación, maltrato e intimidación en grado extremo.

La normalización de la violencia en las escuelas, tanto por parte de los alumnos, como de los profesores es uno de los elementos que más llaman la atención, ya que se considera “normal” que jóvenes de zonas marginadas, familias desintegradas o simplemente que los niños ejerzan la violencia.

El manejo que hacen los profesores de la violencia hace que en muchas ocasiones sean las propias víctimas de la agresión de los compañeros los que terminan siendo reportados o acusados de “no darse su lugar” (Lucas y Flores, 2009). O siendo víctimas de intervenciones que hacen los profesores con el fin de acabar con la violencia, como el hecho documentado por Flores (2009) donde “a todos les quitaron los plumones para evitar que pintaran los baños”.

El papel de la escuela

A partir de finales del siglo XIX y principio del XX la educación se masifica y escolariza, por lo que se recuperan debates del papel de la educación, entre ellos: Rabelais que consideraba que había que satisfacer la sed de conocimientos; Erasmo que consideraba que había que educar para la vida práctica en artes y oficio. Ya en el siglo XX los críticos de la escuela como Althusser; Bourdieu y Passeron vieron con recelo el peligro de que en la escuela se reprodujeran las condiciones de la estructura económica. A pesar de todo existe una idea de la educación como algo bueno que organiza el conocimiento socialmente útil y de la escuela como un espacio sano de socialización secundaria.

La realidad es que la industrialización es uno de los motores que en EUA permitieron consolidar la escuela, debido a que una gran masa de personas que ya no trabajaban en el campo (Rifkin, 1996) se acercaron en masa a las ciudades en busca de trabajo, pero tenían condiciones insalubres y sin educación, ante lo cual los Estados y las iglesias se vieron en la necesidad de acelerar la masificación de la educación. Lundgren (1997) señala que la escuela manejaba tres códigos, el moral necesario para enfrentar el incremento de la violencia; el código racional que maneja a la importancia de impartir ideas relacionadas con la libertad, la igualdad y la justicia; y el código curricular relacionado directamente con el currículum oficial. Ante esto se ve que es necesario fortalecer los códigos morales y racionales a partir de los cuales se organiza la escuela para trabajar.

En una postura complementaria el *Informe de la UNESCO sobre educación para el siglo XXI* redactada por In'am Al Mufti (Jordania), Jacques Delors (Francia), Rodolfo Stavenhagen (México) y otros, abre el diálogo hacia problemáticas como la convivencia en un planeta cada vez más poblado, la distribución desigual de los conocimientos y el reto que plantea vivir

juntos. De ahí se obtienen los ya famosos cuatro pilares de la educación que son: *Aprender a conocer*; *Aprender a Hacer* en términos de competencias —la noción de calificación, desmaterialización del trabajo y la economía no estructurada— ; *Aprender a vivir juntos*, aprender a vivir con los demás —Descubrir al otro y tender hacia objetivos comunes; y *Aprender a ser*. De ahí autores como Sanz (2016) obtienen los conceptos de interdependencia y de la realización de proyectos de amor comunes preparándose para el pluralismo y la comprensión mutua. Sobre la base del ser, es decir del incremento de la responsabilidad social y la capacidad de autonomía.

Lawrence Kohlberg —basado en su maestro Jean Piaget— considera que existen etapas en el desarrollo moral, por lo cual en un inicio el niño no es capaz de percibir como sus acciones afectan a un todo mayor. El paso por los seis niveles no es automático, requiere de experiencias a la vez que de maduración. Nivel de obediencia que evita las experiencias desagradables, donde los que sufren castigo lo merecen, un poco al estilo de la edad media. Segunda el individuo defiende lo suyo y obra de manera egoísta. La tercera se inicia la etapa de orientarse al consenso, que es fundamental en la educación ya que ahí es importante practicar formas de aprendizaje grupal de normas. Cuarta normas buenas y malas. Quinta, las personas tienen principios y establecen un contrato social y como las personas pueden cambiar las normas y leyes si estas son disfuncionales. Los nivel tres al seis son clave para ir construyendo de manera paulatina espacios de disciplina democrática.

De esta forma el papel de la escuela es crucial en la construcción de normas de convivencia, pero sobre todo de prácticas de convivencia en diferentes niveles. Aceptar que la escuela se ha convertido en el espacio de socialización secundaria en el que niños y jóvenes deberían encontrar un espacio para la convivencia sana. Por lo que los proyectos de civildad y no

violencia son claves en la construcción no sólo de espacios educativos saludables, sino de la educación de ciudadanos capaces de convivir y vivir con normas en lo que se ha llamado el contrato social desde Rousseau.

Convivencia escolar y formas de intervención

Según el estudio de Castro y Gaviria (2005) los niños más sobresalientes y que realizan deporte, así como los que se someten a peligros tienen mayor popularidad, así como las niñas que sobresalen en el conocimiento; así mismo los niños que tienen un comportamiento violento directo (pegan, empujan, muerden, insultan) tienen menos popularidad para ser elegidos para paseos y fiestas. Sin embargo los niños que presentaban agresividad indirecta, es decir dañan objetos de otro, hace muecas o sólo grita o murmura, resultaron ser los más populares entre sus compañeros. Lo cual coincide con Peñafiel y Serrano quienes afirman que la agresividad explícita y directa, beligerante e impulsiva, en forma física o de amenazas hace que sean temidos y rechazados por sus compañeros, pero que en niños tranquilos y reflexivos que tienden a mandar, que se rodean de otros niños a los que pueden dominar, cuando amenazan, menosprecian, intimidan a otros de manera verbal o con artimañas, aunque humillen y desprecien a sus compañeros no son rechazados, sino admirados.

La familia y su estilo de crianza son fundamentales en el papel que los jóvenes tendrán durante su estancia en la escuela. Castro y Gaviria (2005), Flores (2009) y Lucas y Flores (2009) afirman que el apoyo de la familia es fundamental al enfrentar los procesos escolares. Ya que los niños y jóvenes que son más agredidos son los que en su familia tienen poca cercanía con sus padres, falta de armonía y en general falta de apoyo. Castro y Gaviria (2005) en su estudio también afirman que los niños con síntomas de depresión, ansiedad, hiperactividad y déficit

de atención fueron los que contaron con menos popularidad. Y por sexo, la violencia y la hiperactividad se presenta mucho más en hombres que en mujeres, a diferencia de la depresión y la ansiedad que no presenta diferencias significativas entre hombres y mujeres.

Existen políticas públicas de intervención en las escuelas, intervención de la misma escuela y propuestas independientes. Se puede construir una propuesta al estilo de Orte y Ballester (2007) quienes basándose en Delors, Freinet y Kohlberg proponen desde un diagnóstico de problemáticas hasta el desarrollo paulatino de lo que denominan disciplina democrática. Basan su intervención en crear espacios de interrelación y comunitarios para ir poco a poco creando habilidades de convivencia tomando como eje el Ser. Nosotras consideramos importante la postura de Sanz (2016), quien en varios de sus libros, entre ellos *El buentrato*, considera fundamental en el trabajo para no sólo contra-restar la violencia, sino construir relaciones de buen trato poner en el ojo del trabajo la escucha de uno en sí mismo, a la vez en la relación con el otro, así como el crecimiento paulatino de habilidades para la participación social y la adquisición de responsabilidades comunitarias.

La convivencia escolar involucra varios niveles, en primera instancia los actores que se presentan de manera directa en el aula, alumnos y docentes; el director y el subdirector; así como los prefectos y otras personas que ejercen funciones de cuidado y coordinación en general.

Convivencia Escolar: Modelo de Disciplina Democrática

Todos los actores adultos en el cuidado. Director, subdirector y docentes en la coordinación general

Asamblea en etapas finales organizada a través del aula

Alumnos y docentes

Alumnos en escucha, cooperación. En la organización de manera paulatina

En el aula: Trabajo de dilemas morales poco a poco

Ir asumiendo poco a poco responsabilidades sociales

Con esto se pretende generar en los alumnos habilidades de escucha, en ambos profesores y alumnos flexibilidad, dinamismo, organización cooperativa en vez de competitivas e individualistas. Evaluación basada en la cooperación y la escucha del otro. Trabajar dilemas morales, como lo señala Kohlberg, resolución a través de asamblea de modo creciente (en etapas)—mientras hay violencia no se puede soltar el poder a la asamblea—, primero pequeñas decisiones, tomar puntos de vista, escuchar propuestas, sugerencias, quejas, poco a poco ir soltando la dirección a los alumnos (fungir como moderador facilitando el diálogo y manteniendo una postura neutral, asesor para orden del día y otras cuestiones) que deberán ir adquiriendo habilidades para prepararla, habilidades sociales, de diálogo, liderazgo.

La asamblea se organiza desde el aula a través de tutorías o entrenamientos en expresión oral, expresión escrita, trabajo con mecanismos de toma de decisiones al estilo Freinet, buzón de sugerencias, probar trabajo por comisiones, tomando en cuenta el aprendizaje grupal es más lento que el individual.

Una de las partes más complicadas el trabajo transversal entre profesores que pone en juego la colaboración, la cohesión grupal, la capacidad de escucha, la capacidad de asumir responsabilidades grupales, la habilidad de convivencia, los mecanismos de participación democrática y la realización de acuerdos mediante pactos y votaciones. Propone el concepto de disciplina democrática —opuesto al de control—, tomando en cuenta las etapas de desarrollo del niño donde en determinadas edades no se comprendan las razones y poco a poco va adquiriendo según Kohlberg una mayor autonomía y racionalidad en sus decisiones, de manera que poco a poco por la experiencia y la maduración van interiorizando las normas y estas van siendo consistentes con sus actitudes y comportamiento escolar.

Nos alerta de algunas dificultades, el primero la estabilidad de los profesores, la postura teórica de los profesores, la falta de coordinación entre ellos; tener claro que las sanciones se deben analizar y debatir por los alumnos, ya que son parte del proceso en el camino de la moral heterónoma a la moral autónoma. Cierra diciendo que los programas de aprendizaje de normas pasan pretenden potenciar la intervención de los alumnos en la organización de la vida en el aula, mediante un conjunto de normas de comportamiento y convivencia; la unificación de criterios en la intervención de los profesores y su aplicación en las normas del aula; y acciones tutoriales para que alumnos y profesores realicen actividades en este sentido

Así la intervención desde el aula hacia los espacios comunitarios de la escuela es una de las claves en la adquisición de aprendizajes grupales donde hay dos actores clave, los profesores ya que en muchas ocasiones son reticentes o no cuentan con las habilidades, y los alumnos los que tendrán que ir adquiriendo habilidades para la vida social en esa etapa de su vida y para el futuro.

Conclusiones

La escuela continúa siendo un espacio de socialización secundaria fundamental para la educación de la cooperación, la participación comunitaria, la paulatina incorporación a las tareas de responsabilidad social, la adquisición de normas y sobre todo de auto-regulación de emociones individuales y de relaciones entre iguales.

La convivencia escolar a través del modelo de disciplina democrática en una escuela requiere un alto grado de consciencia y responsabilidad por parte de los adultos involucrados, ya que participan desde prefectos, hasta directores y subdirectores, pasando por maestros en el aula. El proceso se da paulatinamente, iniciando con que los adultos asuman el papel de cuidado y coordinación general. Haciendo actividades que propicien y/o incrementen las habilidades de escucha de alumnos y profesores, así como sus actitudes de cooperación y organización, resolución de dilemas, toma de decisiones, trabajo con los diferentes puntos de vista que permitan la colaboración, la convivencia, el logro de acuerdos, en fin, un proceso de aprendizaje grupal que poco a poco permita que los alumnos tomen decisiones y el liderazgo.

Se recuperan los niveles de Kohlberg yendo así del nivel de lograr consenso, poco a poco a ir estableciendo normas grupales y niveles de acuerdo del aula a la asamblea.

La escuela en su papel de socializadora secundaria logrará que los alumnos provenientes de entornos democráticos afiancen dicho estilo, y con los alumnos que provengan de hogares donde existe violencia serán un reto para la escuela ir instaurando nuevas formas de convivencia, en beneficio para el mismo alumno, su familia y la sociedad.

La escuela con apoyo en la familia tendrán que lidiar con la violencia que proviene de los medios de comunicación y las redes sociales.

Instaurar el modelo de disciplina democrática en las escuelas de nuestro país es casi un sueño al que me empeño en seguir por las maravillas que se lograrían, y porque, no sólo importaría que se lograra del todo, estar en el proceso es sembrar la semilla del cambio.

Referencias

- Baridon Chauvie, Daniela y Gema Martín Seoane (2014). "Violencia escolar en estudiantes de educación media" en *Ciencias Psicológicas* Cienc. Psicol. vol.8 no.2 Montevideo nov. 2014 versión On-line ISSN 1688-4221 consultada en 2017 en http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-42212014000200007
- Castro M, Bibiana Andrea y Marta Beatriz Gaviria (2005). Clima escolar y comportamientos psicosociales en niños, en *Revista Facultad Nacional de Salud Pública* Rev. Fac. Nac. Salud Pública vol.23 no.2 Medellín July/Dec. 2005. Consultada en 2017 en http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-386X2005000200007
- Flores Pacheco, Ana Luz (2009). *Educación y Cultura. Resistencia al cambio*. México: Gernika
- Gómez, A., FJ. Gala, M. Lupiani, A. Bernalte, MT. Miret, S. Lupiani y MC. Barreto (2007). "El "bullying" y otras formas de violencia adolescente" *Cuadernos de Medicina Forense* Cuad. med. forense no.48-49 Málaga abr./jul. 2007 consultada en versión On-line ISSN 1988-611X versión impresa ISSN 1135-7606 en abril 2017
- Kumar Sen, Amartya (2007). *Identidad y violencia: la ilusión del destino*. Madrid: Katz.

Lucas Valerio, Eugenia y Ana Luz Flores Pacheco (2009). "El silencio de los adolescentes: la violencia como forma de vida, una aproximación narrativa de la realidad" en *X Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Veracruz Veracruz México. Consultado en Memoria Electrónica 2017 <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/contenido/contenido0117T.htm>

Lundgren, U.P. (1997). *Teoría del currículum y escolarización*. Madrid: Morata

Orte Socías, Carmen y Luis Ballester Brage (2007). "Prevención del comportamiento delictivo en la comunidad" en *Psychosocial Intervention* vol.16 no.2 Madrid 2007 versión On-line ISSN 2173-4712 consultado en http://scielo-isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1132-05592007000200009

Rifkin, Jeremy (1996). *El fin del trabajo. Nuevas tecnologías contra puestos de trabajo. El nacimiento de una nueva era*. México: Paidós

Sanmartín, José (2009). *La violencia y sus claves*. Barcelona: Ariel

Vázquez García, Rosalba y Eugenia Lucas Valerio (2009). "La violencia escolar, miradas de los agentes educativos. Un análisis de sus representaciones sociales. En *X Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Veracruz Veracruz México . Consultado en Memoria Electrónica 2017 http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_17/ponencias/1535-F.pdf

Escalamiento de la violencia y degradación de la convivencia

José Gómez Herrera, María Antonieta Covarrubias Terán,
Adrián Cuevas Jiménez y María Eloísa Socorro Hernández Reyes

Universidad Nacional Autónoma de México
Facultad de Estudios Superiores Iztacala

Resumen

Diariamente los escolares interactúan, estudian, hacen tareas, juegan, intercambian experiencias, expectativas e incertidumbres. En algún momento, la convivencia se deteriora con la presencia de bromas, apodos, maltratos de toda índole, algunos se distancian, otros adoptan el estilo "rudo" de relación; son menos los que se agreden sin medir consecuencias. A veces como un ejercicio de poder injusto, abusivo, recurrente con la intención de lastimar, se van involucrando en los roles de agredido, agresor y observadores. Se inicia el escalamiento de la violencia y degradando su convivencia, cuando el agredido enfrenta daños físicos, psicológicos o materiales; por parte de los agresores, los ejercerán imponiendo su fuerza. Los observadores temerosos, sin actuar, guardan silencio, se retiran o ignoran como evitar el acoso escolar.

Actualmente el agresor, el agredido o el observador pueden ser un alumno, un maestro, un directivo, un miembro de una familia que enfrente una amenaza o este en riesgo de violencia. Ante esto, lo más importante es que como comunidad educativa, familiar y sociedad; debemos fortalecer las relaciones interpersonales positivas, respetuosas, empáticas, amigables y colaborativas. Establecer vínculos de respeto, admiración y aceptación del liderazgo y revalorar al docente como autoridad académica, ética y moral.

Palabras clave: Violencia, escuela, convivencia

En la familia, los comportamientos de los menores, serán un reflejo de la calidad del estilo de crianza parental, del contenido de los valores, tradiciones, costumbres, de la apropiación de reglas y límites.

En la mayoría de las escuelas al interior de las aulas entre alumnos: se fortalecen las relaciones interpersonales positivas, respetuosas, empáticas, amigables y colaborativas. Con profesores: se establecen vínculos de respeto, admiración y aceptación del liderazgo y autoridad académica, ética y moral.

En las escuelas de los diferentes niveles educativos, diariamente los escolares interactúan, estudian, hacen tareas, juegan, intercambian experiencias, expectativas e incertidumbres. En algún momento, la convivencia se deteriora con la presencia de bromas, apodos, maltratos de toda índole; algunos se distancian, otros adoptan el estilo "rudo" de relación, son menos los que se agreden sin medir consecuencias. Aumentan las faltas de respeto de circunstanciales y esporádicas, a veces se muestran como un ejercicio de poder injusto, abusivo, recurrente con la intención de lastimar.

Los integrantes de la comunidad educativa (alumnos profesores, directivos, personal administrativo e incluso padres de familia) se van involucrando en los roles de agredido, agresor y observadores. Algunos ante las agresiones y acosos, se divierten, indiferentes se alejan, guardan silencio. Lo grave es, que aprenden comportamientos y actitudes violentas, cuando se agreden verbal y físicamente de forma reiterada y esporádica. Con el silencio del agredido y con la complicidad del grupo, las agresiones del agresor se intensifican. Gradualmente se ha ido degradando la convivencia, se pierde el respeto, la solidaridad con la víctima. Los buenos tratos, son esporádico, los acosos se diversifican y se esconde la violencia.

El orden se disfraza ante los demás, son “juegos, trato rudo y bromas” que se intensifican; que muchos temen y pocos denuncian. Estamos ante el escalamiento del acoso escolar, por degradación de los comportamientos y actitudes de cualquier integrante de la comunidad escolar (padre, profesor, alumno o autoridad escolar), pueden asumirse como agredido, agresor u observador, cuando tienen una percepción objetiva y subjetiva de encontrarse en riesgo real o potencial de ser violentado por parte de uno o varios miembros de la misma comunidad.

Lo determinante para su prevención es, identificar la evolución de los comportamientos y de los sentimientos del agresor, del agredido, de la víctima y de los observadores, en una situación de acoso escolar.

El comportamiento violento individual se puede caracterizar en tres fases, las cuales se dan de manera reiterativa y cíclica, a lo que denominamos *círculo de la violencia*. Este modelo lo podemos utilizar para analizar, entender y detectar la agresión, así como el acoso en los ambientes escolares.

Fase de acumulación de tensión. El siguiente cuadro describe los rasgos emocionales y de conducta que presentan las personas participantes en los eventos de violencia, durante la fase inicial de acumulación de tensión.

| RASGOS | AGREDIDO (S) | AGRESOR (ES) | OBSERVADOR (ES) |
|--------------|---|---|---|
| EMOCIONALES | Enojo, miedo, vergüenza, disgusto, desesperación, indefensión y depresión. | Tensión, mal manejo de enojo, frustraciones e impulsividad. | Enojo, indefensión y confusión. Algunos son empáticos con el agresor y otros con la víctima. |
| SOCIALES | Humillación al recibir un trato injusto. Es cuidadoso, desconfiado, sumiso y aislado. No contesta las agresiones. | Es dominante, manipulador e intolerante ante la diversidad de intereses y características personales. | Se esconden, niegan las agresiones por temor a ser la siguiente víctima. Durante la agresión se convierten en agresores solidarios, al festejar o incitar al agresor. |
| PSICOLÓGICOS | Reprime sus sentimientos, temeroso, aislado, niega ser objeto de agresiones, puede iniciarse en el consumo de tóxicos para evadir la situación. | Es explosivo, iracundo, posesivo, dominante, exigente, irritable y utiliza el silencio para controlar. Puede consumir drogas o alcohol. | Ansiedad, temor, confusión moral, desean ocultamente ser agresor antes que víctima. |

La fase de acumulación de tensión, puede iniciarse con situaciones banales como por ejemplo: un apodo, empujón, mirada impositiva, descalificaciones e insultos, bromas pesadas, entre otras. Comportamientos que exceden la confianza y el respeto en las relaciones interpersonales.

2. Fase de Explosión. Los actos de agresión están en su máxima intensidad; las agresiones son reiteradas y consisten en gritos, golpes, humillaciones, abuso de toda naturaleza, hasta llegar a ocasionar lesiones físicas o emocionales graves; las agresiones siempre tienen la intención de dañar. El agresor restringe, limita o critica los contactos sociales de la víctima hasta lograr que se perciba indefensa, lo cual favorece que tolere pasivamente la situación.

En esta fase los comportamientos se detallan como sigue:

| RASGOS | AGREDIDO (S) | AGRESOR (ES) | OBSERVADOR (ES) |
|-------------|---|---|--|
| EMOCIONALES | Se siente asustado, inútil, atrapado y paralizado ante la violencia. Siente enojo y resentimiento. | Presenta enojo, disgusto y frustración. Provoca desconcierto en su víctima y el reconocimiento de algunos de los observadores. Se justifica diciendo "me provocó" o "él se lo merece"; entre otros. | Desamparados. Temerosos de ser las siguientes víctimas. Asustados e indefensos. Con sentimientos de Impotencia y vulnerabilidad. |
| SOCIALES | Trata de protegerse. Intenta responder a las agresiones o bien se comporta sumisamente. | Su comportamiento antisocial es peligroso, porque agrede sin medir las consecuencias de sus acciones. Ante el grupo presume su triunfo, su fuerza física y el dominio hacia sus compañeros, se siente líder del grupo. | Testigos activos por temor se unen al agresor, aprenden y se congratulan le sonríen o alientan. Pueden esconderse o intentar detener la agresión y/o tratar de ayudar a la víctima. |

| | | | |
|--------------|---|--|--|
| PSICOLÓGICOS | <p>Intenta huir, sufre en silencio y niega toda ayuda.</p> <p>Con miedo de ir a la escuela, se aísla y desconfía.</p> <p>Hipersensible.</p> <p>Con efectos negativos sobre atención, aprovechamiento escolar, salud, autoestima y personalidad.</p> | <p>Es irracional, con intención de herir; incluso fuera de control, puede llegar a lastimar severamente.</p> | <p>Presenta ansiedad, desean ocultamente ser agresores antes que víctimas. Incluso niegan haber sido testigos del acto violento o bien evaden la responsabilidad, quedándose callados o retirándose del lugar.</p> |
|--------------|---|--|--|

3. Fase de Reconciliación: Los implicados (agresor, agredido y agresores solidarios) están dispuestos a comprometerse a resolver las diferencias para restablecer y mejorar las relaciones interpersonales del grupo, con la intervención de un mediador (docente, un amigo, psicólogo escolar, padre de familia, directivo escolar). Momentáneamente se resuelve la situación; no obstante, con el tiempo si no se cumplen las promesas acumularán más resentimiento, iniciando un nuevo Círculo de la Violencia.

| RASGOS | AGREDIDO (S) | AGRESOR (ES) | OBSERVADOR (ES) |
|-------------|---|---|---|
| EMOCIONALES | <p>Se siente culpable, enojado y sin esperanza ante los sucesos.</p> <p>Se sorprende ante la "amabilidad" fingida del agresor.</p> <p>Acepta y perdona las ofensas.</p> <p>Se muestra sensible,</p> | <p>No siente remordimiento ante el grado de violencia y de enojo mostrado.</p> <p>Está inseguro y con miedo ante la sanción.</p> <p>La primera vez, se apena de su conducta, pide perdón, admite su error, promete cambiar y ser amable. Estos cambios no son permanentes ni congruentes con su</p> | <p>Son poco críticos, dependientes, inseguros, nerviosos, temen ser sancionados por haber apoyado solidariamente el acoso.</p> <p>Presentan sentimientos de culpa o ira, nerviosismo e intentan agradar al agresor.</p> |

| | | | |
|--------------|--|--|---|
| | cauteloso, ansioso y teme nuevas agresiones. | comportamiento futuro. | |
| SOCIALES | Por temer nuevos ataques, inventa excusas para justificar al agresor; cree en el cambio y lo considera duradero, trata de resolver y prevenir incidentes violentos a futuro. | De momento, reconoce que la otra persona tiene el control. Culpa de sus actos abusivos a otras personas, aduce que fue provocado. | Se congratulan con el agresor y apoyan su actuación. Otros avisan al profesor y aprenden a empatizar con el dolor ajeno; denuncian o median entre la víctima, el agresor y el grupo; apoyando a la víctima en futuros conflictos. |
| PSICOLÓGICOS | Desconcertado ante la presencia de mediadores, expresa su situación ante los acosos, decide dar una oportunidad y confía en que el agresor ya no lo molestará e intenta brindar su amistad, lo cual no siempre se logra. | Si no es sancionado aprende a conseguir sus objetivos de forma violenta y refuerza su estatus ante el grupo. Se vuelve egoísta, insensible, repite la agresión y dominio a otros contextos sociales, ubicándose en la antesala de conductas antisociales y posteriormente delictivas. | Siente apoyo del docente y reconoce su intervención a favor del victimizado. Si es agresor solidario, reconoce su participación en la propagación de la violencia en su escuela. |

Saliendo del Círculo de la Violencia

Es natural y esperado que en la mayor parte de interacciones sociales, existan diferencias, por ejemplo con: amigos, compañeros, vecinos, pareja o familiares; las cuales, regularmente son resueltas a través del diálogo, de forma adecuada y respetuosa, llegando a acuerdos que contribuyen al crecimiento personal y al establecimiento relaciones armoniosas (Fernández, 2007).

Estimados lectores, la violencia no debe esconderse; parte de la solución es romper el silencio, denunciando cada acto de violencia dentro de las escuelas, entre compañeros, profesores; así como en la familia y las relaciones sociales o laborales. Ya que todos los participantes o presentes en un acto de violencia, son afectados psicológicamente, siendo necesaria la búsqueda de ayuda profesional para que se posibilite un adecuado manejo del enojo y la agresión.

Aunque la violencia siempre ha existido y es imposible eliminarla, podemos crear estilos de relación interpersonal empática, donde sea posible controlarla y resignificarla; partiendo del hecho de que la violencia no es normal, ni natural.

Escalamiento del acoso escolar

El escalamiento del acoso escolar por degradación de los comportamientos y actitudes de cualquier integrante de la comunidad escolar (padre, profesor, alumno o autoridad escolar), que pueden asumirse como agredido, agresor u observador, cuando tienen una percepción objetiva y subjetiva de encontrarse en riesgo real o potencial de ser violentado por parte de uno o varios miembros de la misma comunidad.

En la siguiente figura, se representa la evolución de los comportamientos y de los sentimientos del agresor, del agredido, de la víctima y de los observadores, en una situación de acoso escolar.

| Degradación de conductas | AGRESOR | AGREDIDO | OBSERVADORES |
|--------------------------|--|----------|--------------|
| | Entre alumnos: se fortalecen relaciones interpersonales positivas, respetuosas, empáticas, amigables y colaborativas. Con profesores: se establecen vínculos de respeto, admiración y | | |

| | | | |
|--|---|---|---|
| | aceptación del liderazgo y autoridad académica, ética y moral. En la familia: los comportamientos de los menores, serán un reflejo de la calidad del estilo de crianza parental y del contenido de los valores, tradiciones, costumbres, de la apropiación de reglas y límites | | |
| | Bromas pesadas o no, y agresiones circunstanciales de unos y otros. | | Lo ven como un estilo rudo de convivencia. |
| | Faltas de respeto circunstanciales y esporádicas. | | Indiferencia de algunos. Otros se divierten, Pocos intervienen propositivamente. |
| | Agresión física y/o verbal reiterada y frecuente. | Molesto por ser agredido. | Indiferencia |
| | Deteriora o roba útiles o pertenencias | Intenta defenderse | Unos indiferentes, otros temerosos. |
| | Domina y somete violentamente | Intenta escapar o evadir las agresiones | Unos indiferentes, otros secundan la agresión. |
| | Agresión constante y más intensa. | Sentimiento de impotencia. | Algunos indiferentes. Otros temerosos. Pocos defienden o denuncian. |
| | Pierde control del enojo. Agrede sin medir consecuencias. | Frustración, temor y desamparo. | Unos, temor por sentirse las próximas víctimas. Otros, denuncian o apoyan a la víctima. |
| | Diversifica el acoso y las humillaciones (directas y/o virtuales). | Pérdida de sentido y objetivo de vida. | Indiferencia o apatía de unos, apoyo y guía de otros. |
| | Acecha y hostiga a la víctima. | Inicia ideación suicida. | Ausentes o indiferentes. |
| | Acoso sistemático, sin medir consecuencias. | Intenta suicidarse. | Confundidos y alarmados. |
| | Ambivalencia emocional | Suicidio consumado. | Ausentes, impactados y con sentimiento de culpa. |

Figura 7: Degradación de las conductas del agresor, el agredido y de los observadores ante un acoso.

Las columnas deben leerse de arriba hacia abajo. El triángulo representa el escalamiento de las agresiones y los efectos sobre los involucrados.

El color verde indica relaciones positivas, sociales y académicas, entre alumnos y profesores, las cuales suceden al inicio de los cursos. Conforme avanza el año escolar, se sigue un proceso en las relaciones interpersonales, que evolucionan en los pequeños subgrupos de amigos; donde algunos alumnos se manifiestan como satélites, los cuales solo se integran a los equipos de trabajo por petición u orden a las actividades académicas, raramente se involucran en las actividades extra académicas, algunos por inhabilidades sociales, otros porque comienza a resentir la exclusión o las agresiones de sus compañeros. Situación que está representada en la base del triángulo de color azul, la base indica a todos los participantes en las interacciones sociales en la escuela.

Conforme avanza el curso escolar las relaciones sociales se deterioran por el escalamiento gradual de la violencia, situación que se representa con el adelgazamiento progresivo del triángulo, lo cual es equivalente a un número cada vez menor de involucrados. La punta del triángulo, representa a pocos casos; sin embargo, son los más peligrosos del deterioro de la calidad de las relaciones interpersonales; donde un individuo o varios, intensifican la frecuencia y la gravedad del acoso sobre uno o varios compañeros, a los que tratan como enemigos a vencer o destruir.

La influencia de los estilos de crianza de las familias será trascendente; tanto para solapar o justificar a un agresor como para apoyar y enfrentar los efectos físicos o psicológicos en las víctimas. El color verde también indica que cotidianamente las agresiones en el ámbito escolar son mínimas, esporádicas y no van dirigidas a nadie en especial; que cuando hay agresiones, estas son circunstanciales, los efectos son leves y superados fácilmente entre los participantes, sobre todo con la mediación de una figura de autoridad.

El color amarillo enmarca agresiones dirigidas contra una o varias víctimas, más frecuentes, intensas y recurrentes; indicativas de que se inició un proceso de acoso y el clima escolar se vuelve agresivo y emocionalmente tenso. En este nivel de relaciones, el agresor se reafirma como acosador y el agredido inicia, a su vez, un proceso de victimización, del cual no puede salir fácilmente, y menos si no cuenta con el apoyo de sus compañeros, padres y profesores.

Este clima de relaciones interpersonales agresivas, muchas veces se confunde con un estilo rudo de convivencia entre compañeros, máxime que ocasionalmente se intercambian los roles de agresor y agredido; por tal motivo muchos agresores justifican sus acciones argumentando "así nos llevamos o se lleva pero no se aguanta". El resto del grupo en ocasiones se ríe de las bromas, a veces adopta los apodosos o diversifica las agresiones, algunos de los observadores inician un proceso hasta convertirse en agresores solidarios por miedo o por identificación.

El color naranja comprende algunas reacciones emocionales y psicológicas que enfrentan el agredido y el agresor, ante el escalamiento de las agresiones. En esta fase, el agresor pierde el control de su enojo, no mide la intensidad de sus agresiones, ni le importan los efectos y las consecuencias en su víctima; tampoco muestra sentimientos de empatía, culpa ni asume responsabilidad por las consecuencias de sus actos. Por su parte el agredido muestra síntomas de "víctima", se deprime, muestra rasgos de desamparo aprendido, síndrome postraumático y

aislamiento. En los observadores, se manifiesta una actitud de desensibilización frente a la violencia. En esta fase el agredido y el agresor están inmersos en una dinámica de dominio-sumisión, en la que es necesaria la participación del resto de la Comunidad Académica, para solventar los efectos adversos en la vida escolar y familiar; donde los observadores, los profesores, padres de familia y autoridades juegan un rol importante.

En la sección marcada con el color rojo, se mencionan los comportamientos extremos y de mayor riesgo, tanto de la víctima como del agresor. En la víctima se agudiza el deterioro de su auto estima, socialización y rendimiento escolar; que es evidente por que se deprime, se aísla, se muestre ansioso, aumenta su desamparo aprendido y pierde el sentido de vida, apareciendo ideaciones suicidas, intentos o suicidios consumados. El agresor, aumenta la frecuencia, la intensidad y la gravedad de sus agresiones, las diversifica, sintiéndose superior y dominante de la situación ante la víctima y los observadores que le tienen miedo; pocos intentarán intervenir, sin lograr detener las agresiones, otros empezarán a sentirse culpables por no atreverse a defender al agredido, algunos incluso también serán agredidos, mientras que algunos observadores seguirán indiferentes.

La fase de color rojo, es la más grave y los efectos más frecuentes serán: bajo rendimiento académico, ausentismo o deserción escolar, aislamiento social y depresión; en casos extremos, puede llegarse al intento de suicidio o suicidio consumado. Las anteriores descripciones de este fenómeno se pueden apreciar en la tabla mencionada.

Referencias

- García Mandujano, M. y Mendoza, B. (2015). Violencia y Acoso Escolar; Tipos de Adolescentes que participan en contextos educativos del nivel media superior. Recuperado de: <http://www.facico-uaemex.mx/2014-2018/descargas/cultura-paz.pdf#page=355>
- García, C. (2013). Acoso y ciber-acoso en escolares de primaria: factores de personalidad. Tesis de Doctorado, Universidad de Córdoba. Recuperado de helvia.uco.es/xmlui/bitstream/handle/10396/./2013000000831.pdf?..1
- Gómez J. Hernández E. (2016). Aulas violentas: el acoso y la agresión en la escuela. UNAM, FES Iztacala.
- Hirigoyen, F. (2000). Cuarta parte: Los orígenes del acoso. En *Acoso Moral en el trabajo. Distinguir lo verdadero de lo falso* (pp. 165-186). Barcelona: Paidós.
- Mendoza, B. (2012). *Bullying: Los Múltiples Rostros del Acoso Escolar*. México: Editorial Pax.
- Miranda, D. Serrano, J.M., Morales, T., Montes de Oca, J. y Reynoso, B. (2013) *Agresión y acoso en el nivel medio superior: El caso de la Universidad Autónoma del Estado de México*. En F. Pedroza, S. J. Aguilera (Ed.) *La construcción de identidades agresoras: el acoso escolar en México*. (73-98) México: CONACULTA
- Olweus, D. (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Morata. Pp. 11-152.
- Oñate A. y Piñuel I. (2006). Informe Cisneros X Sobre Violencia y Acoso Escolar en España. Instituto de innovación educativa y desarrollo directivo.
- Rodríguez N. (2006) *Stop Bullying* Barcelona RBA.

Proyecto: Desarrollo de la comunicación asertiva mediante el aprendizaje cooperativo para la mejora de la convivencia escolar

Joselin García Guzmán

Universidad Veracruzana

Resumen

El presente trabajo describe las primeras fases de un proyecto de intervención en gestión del aprendizaje que se llevara a cabo en una telesecundaria, el objetivo principal de este proyecto es desarrollar la comunicación asertiva mediante el Aprendizaje Cooperativo, la importancia de este proyecto radica, en la necesidad de crear un ambiente adecuado en el aula en donde los alumnos tengan confianza con sus compañeros y docentes, puedan resolver con éxito los conflictos, expre-

sar sus opiniones y comentarios de manera adecuada. Se considera relevante la intervención en la institución con un taller de comunicación asertiva, pues éste impactaría en la transformación positiva de los alumnos, así como mejorar la relación y convivencia entre compañeros de clase.

Palabras clave: Aprendizaje Cooperativo, Comunicación Asertiva, Convivencia Escolar.

Introducción

La comunicación es una habilidad muy importante, esta es esencial en cualquier campo de la interacción humana, la comunicación no solo se desarrolla a nivel interpersonal, sino también en el acto educativo, a veces nos encontramos con dificultades a la hora de comunicarnos, tanto en el aula como en nuestra vida cotidiana.

El presente trabajo de intervención se realiza en una Telesecundaria ubicada en la colonia Santa Emilia de la ciudad de Poza Rica de Hidalgo Veracruz, después de un proceso de investigación y observación dentro de la institución y en particular con el grupo de 2 "A", los datos recabados del grupo nos presentan problemas relacionados con la comunicación y convivencia escolar, como lo son la falta de socialización entre compañeros, lenguaje ofensivo, agresiones de manera verbal, alumnos agresivos y alumnos pasivos.

La falta de asertividad, genera en el aula un clima desagradable, y una mala convivencia escolar, de acuerdo a los resultados obtenidos se formula la siguiente pregunta ¿Cómo desarrollar la comunicación asertiva a partir del aprendizaje cooperativo para la mejora de la convivencia escolar?

El objetivo general del proyecto es implementar una estrategia de intervención fundamentada en el Aprendizaje Cooperativo que permita desarrollar la comunicación asertiva para la mejora de la convivencia escolar.

Para atender esta problemática se propone el Aprendizaje Cooperativo entendido como "El uso instructivo de grupos pequeños para que los estudiantes trabajen juntos y aprovechen al máximo el aprendizaje propio y el que se produce en la interrelación. Para lograr esta meta, se requiere planeación, habilidades y conocimiento de los efectos de la dinámica de grupo". (Johnson & Johnson, 1991)

Las consecuencias que trae la falta de comunicación en el proceso áulico, repercute directamente en todas las asignaturas, por lo tanto es primordial darle solución a esta necesidad para avanzar en la sana convivencia de los estudiantes, teniendo en cuenta que se cuenta con los recursos tanto materiales como humanos, necesarios para la solución de la problemática, por lo tanto no existen barreras que impidan que se realice satisfactoriamente.

La importancia de este proyecto radica, entonces, en la necesidad de crear un ambiente adecuado en el aula en donde los alumnos tengan confianza con sus compañeros y docentes, puedan resolver con éxito los conflictos y comunicarse con sinceridad, tanto para expresar sus opiniones como para exponer sus inseguridades y comentarios.

La relevancia radica en el impacto que éste tendría en la transformación positiva de los alumnos, así como mejorar la relación y convivencia entre compañeros de clase.

La temática de comunicación asertiva en el aula no se ha trabajado, existe en formación cívica y ética un módulo en donde se habla de resolución de conflictos pero la materia no es vista de manera recurrente, se da más peso a Español y Matemáticas.

Desarrollo

La Asertividad "Es la habilidad de exponer en un momento determinado (personal o social), de manera apropiada y directa, creencias y sensaciones tanto positivas como negativas. (Carrobles, 1979). La persona que se comunica asertivamente expresa con claridad lo que piensa, siente o necesita, teniendo en cuenta los derechos, sentimientos y valores de sus interlocutores.

En palabras de Ortega (1997), "...en el centro educativo, la convivencia se entiende como el entramado de relaciones interpersonales que se dan entre todos los miembros de la comunidad educativa, y en el que se configuran procesos de comunicación, sentimientos, valores, actitudes, roles, status y poder".

La comunicación asertiva representa un factor decisivo para la convivencia social entre los seres humanos, en las instituciones escolares implica múltiples interacciones que abarcan la transmisión de ideas, opiniones e inquietudes; por lo que juega un papel muy importante para el establecimiento de una convivencia escolar sana y abierta para propiciar un proceso dialógico permanente entre alumnos, docentes y directivos.

La metodología a utilizar en este proyecto de intervención es la investigación-acción, desde esta metodología se plantean cinco fases para gestionar aprendizajes en el aula:

La primera es el Diseño del proyecto de intervención que crea las condiciones para intervenir, aquí se realiza el primer acercamiento a la institución educativa y el diagnóstico. La segunda es la Planeación, donde se diseña y se formulan los objetivos del plan de mejora a realizar. La tercera es la Implementación y acción, que permite el proceso de intervención desarrollando mecanismos de seguimiento, revisión y evaluación de los aprendizajes esperados. La cuarta es

la Evaluación de la intervención general, la cual permite valorar íntegramente todo el proceso de intervención y la última fase es la culturización y difusión que permite incorporar y compartir toda la dinámica organizativa de los procesos establecidos, en donde además se puede socializar el proyecto para fortalecer la intervención. (Pérez L, 2016)

Resultados actuales

En la primera fase del proyecto de intervención, se crearon las condiciones para intervenir, aquí se inició un primer acercamiento a la institución educativa, se realizó una entrevista al director donde se trabajó con una guía de entrevista para conocer aspectos del contexto interno tales como: datos generales de la institución, visión, infraestructura, equipamiento, normas, plantilla docente, matrícula, clima de la institución así como la forma de organización del trabajo escolar.

Se conformó el contexto interno de la institución y del salón a intervenir, se prosiguió con una búsqueda de información para documentarse sobre el contexto externo, investigar sobre los planes y programas desde los cuales se apoya el modelo de telesecundarias en México, así como el panorama y políticas regionales, nacionales e internacionales desde las cuales se apoya la educación básica.

Para la Detección de necesidades, se realizó un primer acercamiento con el grupo a intervenir, se plantearon los tiempos y negociación con el director y la maestra de grupo, se realizó la información del grupo por medio de la observación, se elaboró una guía de observación que constó de 15 categorías de análisis las cuales fueron: Ambiente en aula, planeación, temáticas desarrolladas, metodología de enseñanza, metodología de aprendizaje, participación de estu-

diantes, problemáticas o necesidades, áreas de oportunidad detectadas, recursos del aula, recursos utilizados en clase, formas de evaluación, tareas, interés y motivación de los estudiantes, interés y motivación del profesor y los eventos significativos en clase.

Para culminar con esta fase se realizó un diagnóstico aplicando tres instrumentos los cuales fueron: Cuestionario de asertividad, Cuestionario de tipos de comportamiento y una ficha biográfica.

El cuestionario de asertividad se conformó de 10 preguntas las cuales recuperaron aspectos de interacción de los alumnos, así como si son asertivos o no asertivos.

Los resultados nos indican que durante una conversación los alumnos no se dan cuenta de sus propias debilidades, además de que les cuesta ver sus fortalezas, a la hora de comunicarse con sus demás compañeros tienen una tendencia a culpar a los demás por sus errores, defienden sus opiniones al hablar con otras personas, pero siempre de manera agresiva, hiriendo los sentimientos y la susceptibilidad de la otra persona. Tienen en mente que el trabajo en equipo no les permite realizar mejor sus tareas escolares, no se apoyan entre compañeros, el trato que se dan se vuelve irrespetuoso ya que no respetan las opiniones de sus demás compañeros, lo que da como resultado una conducta no asertiva.

La ficha biográfica recuperó aspectos personales de los alumnos, tales como edad, dirección, número de integrantes de la familia, aspectos de la dinámica familiar.

Los resultados indican que: los alumnos oscilan entre las edades de 12 a 14 años, tienen familias conformadas por 4 a 6 integrantes, los padres de familia se dedican al trabajo en el comercio informal, viven en un ambiente que nos les permite desenvolverse de la manera adecuada ya que los padres trabajan prácticamente todo el día, los problemas familiares los

resuelven a base de gritos, todos manifiestan una mala comunicación con los integrantes de su familia, la comunicación se ve afectada por los distintos factores familiares, tanto de los padres hacia los hijos como de los hijos hacia los padres.

El Cuestionario de estilos de comportamiento se conformó por 13 preguntas las cuales recuperaron características de los diferentes tipos de comportamiento, ya sea asertivo, pasivo, o agresivo.

Los resultados arrojan que el 66% de los alumnos son agresivos, 33% pasivos y 3% asertivos, lo cual fundamenta las observaciones en aula, además de que les cuesta mucho trabajar en equipo, aceptar las opiniones de las demás personas, tienen una convivencia que no es sana en su contexto familiar, lo que se ve reflejado en su comportamiento en el aula.

A partir de lo anterior, es pertinente utilizar la estrategia de aprendizaje cooperativo ya que esta permitirá la interacción de los alumnos cara a cara, además de trabajar las habilidades sociales y de convivencia escolar.

Para la fase de Planeación se creó un curso- taller, la metodología es el aprendizaje cooperativo, la estructura del taller es de sesiones cooperativas, dentro de cada sesión se manejan cuatro momentos; el primero que hace una activación de conocimientos previos acerca del tema, con una duración de 10 minutos; en el segundo momento se hace una presentación de los contenidos, con una duración de 20 minutos; el tercer momento es donde se hace el procesamiento de la nueva información, con una duración de 20 minutos, y el último momento donde se hace una recapitulación y cierre de la sesión cooperativa. En las activi-

dades de cada sesión los alumnos se agruparan por equipos base, esporádicos y de expertos, dentro de cada sesión se incluye el video digital y algunos recursos multimedia que permitan captar la atención de los alumnos.

Se planean tres unidades didácticas que estarán divididas en 14 sesiones. Cada unidad tendrá como actividad de evaluación una dramatización, esta se calificará con una rúbrica, para realizar la evaluación total de la intervención se realizará la sumativa de cada unidad obteniendo una calificación por alumno.

Los temas a considerar dentro la estrategia de intervención son los siguientes:

UNIDAD 1. COMUNICACIÓN

- La comunicación (Emisor, Receptor, respuesta, contexto, código, canal y retroalimentación)
- Elementos básicos de la comunicación
- Lenguaje Corporal, verbal y lenguaje no verbal
- Cómo lograr una buena comunicación
- Barreras de la comunicación

UNIDAD 2 ASERTIVIDAD

- ¿Qué es la asertividad?
- Tipos de comportamiento (pasivo, agresivo, asertivo)

- Principios básicos de la asertividad
- Derechos asertivos
- Saber Escuchar
- Reglas para saber Escuchar
- Comunicación Asertiva

UNIDAD 3. TÉCNICA DE LOS 4 PASOS

- Observa y comunica los hechos sin juzgar
- Mis sentimientos
- Encuentra tu necesidad no satisfecha
- Haz una petición activa y concreta
- La comunicación asertiva y la incorporación de la técnica de los 4 pasos a mi vida cotidiana.

Conclusiones

El aprendizaje cooperativo se utiliza con el propósito de que los alumnos aprovechen al máximo la interacción, además de fomentar las habilidades sociales, entre ellas la comunicación asertiva, con la finalidad de mejorar la convivencia escolar dentro del aula, así el aprender a trabajar cooperativamente permitirá que tengan un mejor manejo de sus relaciones sociales, pero al mismo tiempo que entiendan mejor los contenidos escolares.

Trabajar asertividad con los alumnos favorece la gestión del aprendizaje, al mismo tiempo el tener una buena convivencia escolar ayuda a mejorar el rendimiento académico, esto funge como un elemento favorecedor para una incidencia positiva en el aprendizaje.

Referencias

- Carrobbles Costa Del Sur, B. (1979). *La práctica en la terapia de la conducta: teoría y métodos de aplicación para la práctica clínica*. Madrid: Pablo del Río.
- Johnson, D. Y Johnson, R. (1991). *Learning together and alone. Cooperative, competitive and individualistic learning*. Needham Heights, Allyn and Bacon.
- Ortega, R. (1997). "El proyecto Sevilla Anti-violencia Escolar. Un modelo de intervención preventiva contra los malos tratos entre iguales". *Revista de Educación*, 313, 143- 158.
- Pérez, L. I. S. M., Villanueva, R. H., Vences, M. P., & Casanova, E. M. M. (2016). La metodología APRA una alternativa para intervenir en contextos educativos vulnerables. *Revista Iberoamericana de Producción Académica y Gestión Educativa*.

Estudio exploratorio sobre la violencia contra las mujeres en la Carrera de Psicología del SUAyED UNAM

Elena Martha Castañón Canals

Universidad Nacional Autónoma de México
Facultad de Estudios Superiores Iztacala. SUAYED

Resumen

Estudio exploratorio mixto sobre la violencia contra las mujeres en las Instituciones de Educación Superior, concretamente en el SUAyED-UNAM. Describe, en el contexto de la carrera de psicología en el SUAyED, cómo perciben y experimentan las tutoras y las alumnas, la inequidad de género y la violencia contra las mujeres en ese ámbito académico, y qué se hace desde éste sistema educativo al respecto. Se elaboran dos formularios (uno para cada grupo: alumnas y tutoras) y una entrevista semi estructurada, como dispositivos / instrumentos para realizarlo. La aplicación de los instrumentos se hizo de forma digital, por medio de tecnologías de la información y la comunicación (TIC's). Se realiza un análisis estadístico descriptivo, así como un análisis del discurso gru-

pal. Encontrando una diferencia sustancial entre la población de este sistema respecto a la que se encuentra en otras escuelas y facultades de la UNAM; la presencia de inequidad y violencia de género, que como en otros ámbitos sociales, también se normaliza. Concluyendo en la necesidad de que lleguen a esta modalidad educativa, los estudios, programas e investigaciones que el Centro de Investigación y Estudios de Género (CIEG) y el Programa Institucional en Estudios de Género de la FES Iztacala (PIEGI) realizan sobre estos temas.

Palabras Clave: transversalización, inequidad de género, violencia de género, educación a distancia.

Introducción

La problemática que se aborda en este trabajo, que es parte de una investigación más amplia, es la violencia contra las mujeres en el ámbito de las Instituciones de Educación Superior (IES), específicamente en la carrera de psicología del SUAyED, dado el incremento en los índices de violencia contra las mujeres en México, donde a pesar del compromiso adquirido por nuestro país para atenderla, de los años que han pasado desde que se firmaron los convenios respectivos, de lo que han hecho las diversas instancias gubernamentales y no gubernamentales para buscar soluciones a un problema que tiene muchas formas de expresarse, que además tiene costos altos para todas las personas involucradas: mujeres, sus hijas e hijos, sus familias, y por supuesto para la sociedad en su conjunto.

Se identifica que ésta no disminuye, sino que además va tomando cada vez nuevas formas, en los espacios públicos o sociales, a los cuales las mujeres en nuestro país han accedido en los últimas décadas, en los que hasta hace unos años se limitaba o excluía su participación, tal es el caso de las universidades.

En los ámbitos académicos, la violencia que padecen las mujeres toma diferentes rostros, están arraigados en una estructura patriarcal que permea la concepción del mundo y se manifiesta de diferentes formas en la cultura de las sociedades, privilegiando a los hombres en desmedro de la calidad de vida de las niñas y mujeres, ahora también toman formas nuevas de aparente apoyo y apertura a la participación de la mujer en los espacios públicos, pero siguen expresando segregación, control, intimidación, hostigamiento y otros, de formas más sutiles reconocidas como “neomachismos”⁸.

La Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) ha tomado desde hace más de 20 años una postura que busca facilitar y promover la equidad de género, así como una cultura que busca disminuir y prevenir la violencia contra las mujeres, sean estas alumnas, docentes o personal administrativo, y se ha propuesto llevarlas a todos sus espacios, sus diferentes escuelas, facultades, institutos y centros de investigación, incluida la Facultad de Estudios Superiores Iztacala (FES-I). Es en la FES-I donde se sitúa la presente investigación, específicamente en el Sistema Universidad Abierta y Educación a Distancia (SUAYED).

No se encontró información específica respecto al tema de violencia contra las mujeres, por lo que surgen incógnitas respecto a los resultados que esos programas de equidad de género, realizados en la UNAM, concretamente en el área correspondiente a la carrera de psicología del SUAYED, ya que como señalan Buquet, Cooper, Mingo y Moreno (2013) las IES en sus aulas, o en el caso de la modalidad a distancia sus espacios específicos: plataforma Moodle, redes virtuales y ocasionalmente presenciales, reproducen las cualidades y limitaciones de las sociedades de las que forman parte, la violencia contra las mujeres, es un problema que prevalece en el mundo.

⁸ Neomachismos, entendido como una forma nueva del machismo, rama del patriarcado que expresa sexismo, aunque tiene un discurso políticamente correcto hacia los principios de igualdad.

Objetivo

Explorar y describir, en el contexto de la carrera de psicología en el SUAyED, cómo perciben y experimentan las tutoras y las alumnas, la inequidad de género y la violencia contra las mujeres en ese ámbito académico, y qué hace este sistema educativo al respecto.

Estado de la cuestión

Violencia contra las mujeres

En el marco de las sociedades como la nuestra, donde la estructura patriarcal, cuya visión del mundo: desigual, vertical y jerarquizada, ha generado formas de opresión y legitimación basadas en el androcentrismo y la misoginia, entendido el primero como la importancia que se da al hombre y a su punto de vista, como centrales en los diversos ámbitos y espacios sociales, y la segunda como el recurso consensuado de ejercicio de poder que favorece a los hombres por encima de las mujeres, quedan claras las diversas expresiones de la violencia, como forma de resolver las diferencias entre las personas, pero sobre todo evidencia la expresión de la violencia contra las mujeres como forma de someterlas, controlarlas y limitarlas (Castañón, 2017).

La violencia contra las niñas y las mujeres está basada en esta desigualdad y en la falta de poder que en los diferentes ámbitos se les concede, hay una subordinación e inequidad tanto en las esferas públicas como en las privadas, afectando sus derechos sociales, políticos, económicos, lo que incrementa el riesgo de abusos, hostigamientos, relaciones violentas y explotación, debido a las limitaciones económicas que tienen, a la falta de acceso a educación, a la

discriminación que experimentan en diferentes espacios, a la impunidad para castigar a quienes las violentan y a la discriminación ante la ley y/o las autoridades jurídicas respecto a varios temas (ONU - Mujeres, 2012).

En México es tan común la violencia contra las mujeres que ésta se ha “normalizado” o “naturalizado”, según el Instituto Nacional de las Mujeres (INMUJERES) 62.7% de las mujeres de más 15 años ha sufrido por lo menos un incidente de violencia a lo largo de su vida. Para atender el tema de la desigualdad y la violencia contra las mujeres, así como para hacer propuestas para aplicar los compromisos internacionales que ha signado, en 2007 México promulga la Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia, que busca prevenir, atender, sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres conforme los principios de igualdad y de no discriminación, igualmente la Norma Oficial Mexicana NOM-046 plantea los criterios para la prevención y la atención médica de la violencia familiar, sexual y contra las mujeres. (INMUJERES, 2015; Norma Oficial Mexicana [NOM] 046, 2005).

Las propuestas consideradas por el gobierno federal en el periodo 2013-2018, para atender los temas de equidad y no discriminación tienen seis objetivos transversales, en los cuales no se hace una mención explícita a la importancia en algún objetivo respecto a la inclusión de la educación como eje básico y amplio que atraviesa todos los demás. (INMUJERES, s.f.).

Es respecto a las inequidades existentes, que en el artículo décimo de la Declaración sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer, se hace una mención explícita al derecho a la educación de las mujeres, señalando la importancia de igualdad de condiciones para el acceso a la educación, a los mismos programas de estudios y exámenes; a docentes, locales y equipos de la misma calidad; a la eliminación de todo concepto estereotipado de los papeles masculino y femenino en todos los niveles y formas de enseñanza;

oportunidades iguales para el acceso a becas y subvenciones para realizar los estudios, y a programas de educación complementaria y alfabetización mediante los cuales se reduzca a la brevedad posible la diferencia de conocimientos entre hombres y mujeres; a la reducción de las tasas de abandono y la organización de programas para las jóvenes y mujeres que hayan dejado sus estudios prematuramente; igualdad en el acceso al deporte y la educación física, así como la posibilidad de acceder a material informativo específico para asegurar la salud y el bienestar de la familia (ONU, 1981).

Violencia contra las mujeres en las IES: la UNAM

Como en otros ámbitos sociales, en las instituciones de educación superior (IES) la violencia contra las mujeres sigue siendo un tema que se hace evidente por la desigualdad entre mujeres y hombres, que se manifiesta en: la posibilidad y las condiciones para acceder y permanecer en ellas, las diferentes implicaciones que tiene para ellas y ellos: el acceso, participación, permanencia, socialización, demanda y exigencia.

Las mujeres inician su acceso a las IES a lo largo del siglo XIX, lo logran de dos maneras y en diferentes momentos, en la etapa inicial se caracteriza por la prohibición a que se integren a estos espacios, lo que las lleva a hacerlo disfrazadas de hombres, como oyentes sin posibilidad de recibir constancia de sus estudios o en forma "excepcional" (por ejemplo, contar con el aval de algún hombre con suficiente peso en esa universidad, para hacer frente a la oposición del resto); en la siguiente etapa que está caracterizada por un proceso de participación formal y más sistemático, se les facilita el acceso a las IES (Palermo, 2006). El acceso, primero informal, luego accidentado y finalmente aceptado para que las mujeres participen en las IES no ha sido fácil, ni siquiera podemos decir que se ha logrado a cabalidad, en los diferentes

espacios: estudiantil, académico, laboral y de investigación, así lo muestran las propuestas, programas y proyectos que siguen hasta la fecha planteando mecanismos y acciones para promover su logro.

En la UNAM en el año 1992, siendo rector José Sarukhán se aprueba la propuesta de un grupo de académicas feministas para crear el Programa Universitario de Estudios de Género (PUEG) (Lamas, 2012) que recientemente se transformaría en Centro de Investigaciones y Estudios de Género (CIEG), el cual señala en su portal virtual (CIEG, 2017) que la UNAM está comprometida con la equidad de género, hace tiempo que se plantea y compromete con “la transformación positiva de las relaciones entre los géneros mediante la docencia, la extensión, la vinculación, la difusión y la investigación”, a través del impulso en sus escuelas y facultades, y en colaboración con otros actores sociales, de iniciativas que promueven “la incorporación de la perspectiva de género en los ámbitos de nuestra sociedad, traduciendo los problemas sociales a lenguajes académicos que hacen visibles las inequidades que se presentan entre los hombres y las mujeres”.

Se han logrado avances significativos, sin embargo, parece que la docencia universitaria se desarrolla ajena a la integración de la teoría de género como un marco de análisis relevante para las realidades sociales en nuestro país, así como a la producción del feminismo académico, lo que impide al alumnado comprender con mayor amplitud y profundidad como se construyen las diversas realidades sociales y científicas, a partir de la desigualdad en función del sexo (Ballarín, 2013). Algunas investigadoras del PUEG en el proceso de investigar y ahondar en estudios sobre Equidad de Género, realizaron un interesante diagnóstico en la UNAM, cuyos resultados comparten en el texto *Intrusas en la Universidad* (Buquet, et al, 2013), éstos muestran que poco más de la cuarta parte de la población universitaria piensa que en su escuela/facultad se trata en forma desigual a mujeres y hombres. Otros resultados se relacio-

nan con el silencio que existe en las IES ante el hostigamiento sexual, que recientemente se ha reconocido como un problema habitual en las universidades, debido a la presión de académicas feministas, señalan entre otras cosas, que quienes perpetran este tipo de actos con más frecuencia son varones, independientemente del sexo de la población afectada.

A partir de 2004, el proyecto: Institucionalización y Transversalización de la Perspectiva de Género en la UNAM, se sitúa como un proceso esencial del Plan de Desarrollo Académico, implicando el uso de ésta perspectiva de género al diseño, implementación, monitoreo y evaluación de cualquier tipo de acción planificada, incluyendo la legislación, así como para producir la información, políticas y programas, en cualquier área de la universidad; en marzo de 2005 una importante reforma al Estatuto General de la UNAM, señala "en todos los casos las mujeres y los hombres en la universidad gozarán de los mismos derechos, obligaciones y prerrogativas, reconocidos y garantizados por las normas y disposiciones que integran la legislación universitaria", en esa misma sesión se constituye una comisión encargada de dar seguimiento a las Reformas de la Equidad de Género en la UNAM, unos años más tarde como resultado del trabajo realizado por esta comisión, se crea en 2010 la Comisión Especial de Equidad de Género del Consejo Universitario conformada por representantes de todos los sectores, cuyo objetivo es impulsar la igualdad de género en las prácticas, funciones y cultura institucionales, publicando en marzo de 2013 en la Gaceta UNAM, los Lineamientos Generales para la Igualdad de Género en la UNAM, que son de observancia obligatoria a nivel institucional (CIEG - UNAM, 2013).

Violencia contra las mujeres en el SUAyED, UNAM: la carrera de psicología

El Sistema de Universidad Abierta y Educación a Distancia (SUAYED) surge del proceso de transformación del Sistema Universidad Abierta que originalmente, en 1972, se concibe como una modalidad flexible y novedosa que promueve una experiencia educativa que trasciende los horarios y espacios fijos, los límites de edad, tiempo, etc. Su propósito principal es brindar la oportunidad de continuar su aprendizaje a amplios sectores de la población, con un alto nivel de calidad en la enseñanza.

El ingreso, así como los grados y títulos que el SUAYED otorga al alumnado están considerados en la normatividad vigente, concediéndoles los mismos derechos y obligaciones que a todas las personas que estudian en la UNAM. Es un sistema que intenta ser flexible, mediante asesorías presenciales o a distancia y materiales didácticos según el plan de estudios específico, en el cual la incorporación de las tecnologías de información y de la comunicación (TIC's) es una herramienta del proceso de enseñanza-aprendizaje a distancia, que busca promover un estudio independiente y autogestionado, y tiene dos modalidades: abierta (sustentada en los principios de flexibilidad espacial y temporal, y en el aprendizaje autogestivo) y a distancia (acompañamiento al trabajo del alumnado mediante una plataforma informática) (Coordinación de Universidad Abierta y Educación a Distancia [CUAED], 2011-2013; CUAED, 2013).

Revisando el documento Modelo Educativo del SUAYED (CUAED, 2013), podemos ver además de las valiosas aportaciones que el sistema hace a la posibilidad de universalizar la educación media superior y superior, que dentro de los principios, dimensiones y componentes no hace mención explícita a la equidad y/o perspectiva de género a pesar de los Lineamientos Genera-

les para la Igualdad de Género en la UNAM acordados en 2013, mencionados antes. Los principios del modelo, no hace explícita la intención de buscar y proponer que exista equidad de género, no hay ninguna atención o énfasis a las posibilidades diferenciadas de acceso, participación y permanencia entre hombres o mujeres, no se ve la perspectiva de género en el documento.

La población del alumnado y la plantilla docente correspondiente al ciclo actual 2016-2017, señalan que actualmente la matrícula total del alumnado es de 3263 y 134 del profesorado, de los cuales 2287 son mujeres inscritas en este semestre y 95 profesoras (CUAED, 2015; de la Rosa, 2017; Tovar, 2017). Se observa que el número de mujeres participantes en el sistema supera al de hombres, dato que no señala por sí mismo un abatimiento en las condiciones de inequidad entre mujeres y hombres en las IES, pero si es una información digna de considerarse para conocer y estudiar la presencia o no de equidad, perspectiva de género y violencia contra las mujeres, sus efectos en la calidad de vida de quienes participan, la participación, permanencia, y otros significativos que este estudio se propone “poner en la mesa” o visibilizar.

Método

Participantes

Población. Alumnas y tutoras del SUAyED de la carrera de psicología, que sigan participando en el sistema o que hayan participado en los últimos dos años.

Muestra

Muestra no probabilística de personas voluntarias. 108 mujeres de las cuales 93 fueron alumnas y 15 fueron tutoras del SUAyED participantes activas del sistema o que lo fueron hasta hace dos años.

Tipo de Estudio y Diseño de Investigación

Directo, exploratorio, transversal, descriptivo y observacional (Morales, s.f.).

Instrumentos

Cuestionarios iniciales. Formularios de Google (en línea), uno para alumnas y ex alumnas que consta de 49 preguntas, y otro para tutoras y ex tutoras que consta de 54 preguntas, realizado ex profeso para esta investigación a partir de elementos del cuestionario propuesto en el Sistema de Indicadores para la Equidad de Género en IES diseñado por el PUEG, ahora CIEG (Buquet et al., 2010), y algunas otras preguntas relevantes para este estudio, consta de preguntas abiertas, de opción múltiple y escalares.

Entrevista semi estructurada: entrevista realizada ex profeso para esta investigación que consta de preguntas abiertas y cerradas, y se aplica a algunas de las mujeres participantes, con la finalidad de profundizar algunos de los temas que aborda la investigación.

Procedimiento

Aplicación del cuestionario, alumnas y tutoras de psicología del SUAyED se contactan mediante redes digitales: Facebook, correo electrónico; haciendo una invitación abierta a quienes, cumpliendo los criterios de inclusión, estén dispuestas a responder el cuestionario, que incluye instrucciones para su realización y solicita consentimiento informado, luego se responde el cuestionario. Paralelamente se aplica la entrevista semiestructurada, con algunas participantes que aceptan responderla, y se realizó de dos maneras, dependiendo del lugar de residencia de la persona entrevistada: presencial o por medios electrónicos (skype y/o video de facebook)

Análisis de Datos

Dado el enfoque mixto de este estudio, cuantitativo y cualitativo se hicieron los análisis respectivos. Para los formularios se utilizaron sobre todo elementos de estadística descriptiva. Para las entrevistas se realizó un análisis del discurso grupal, de acuerdo a las bases teóricas y conceptuales propuestas por Margarita Baz (s.f.) y Enrique Pichón Rivière (Lema, 1991) a partir de los diálogos realizados, como recurso metodológico y técnico.

Resultados

Acerca de las Participantes

Datos socio demográficos. La población del alumnado de la carrera de psicología del SUAyED correspondiente al periodo actual (2017-2) es de un total de 3263, de ese total 2287 son alumnas, por otro lado, la plantilla docente total es de 134 profesores(as) de las cuales 95 son tutoras, en el mismo periodo. Contestaron el formulario 93 alumnas y ex alumnas, que representan un 4 % del total de alumnas participantes; 15 tutoras y ex tutoras que representan el 15,7 % del total de tutoras participantes. Si bien esos porcentajes no permiten considerar a la muestra como estadísticamente probabilística, si permiten considerar representatividad de la población pues la invitación fue abierta a toda la población (al menos en cuanto a tutoras).

Sus edades oscilan en un rango que va de los 18 a más de 60 años. El rango de edad más frecuente entre las alumnas con un 66 % es el correspondiente a quienes tienen entre 30 y 49 años y el menos frecuente con 1 % es el correspondiente al rango de más de 60 años. Las tutoras coinciden en el rango más frecuente con 60 % en el de quienes tienen entre 30 y 49 años, siendo el rango menos frecuente con 14 % el que corresponde a entre 50 y 59 años. El 69 % de las alumnas tienen hijas e hijos en un número entre 1 y 5 máximo, cuyas edades fluctúan entre 0 a más de 24 años; un 46 % de las tutoras tiene entre una y dos hijas, cuyas edades fluctúan también en ese rango.

Se realizaron 13 entrevistas semi-estructuradas aplicadas a alumnas, ex alumnas y tutoras, cuyas edades corresponden un 54 % al rango de entre 30 y 49 años y un 23 % respectivamente corresponde a los rangos de entre 18 y 29 años y al de entre 50 y 59 años. El 92 % de ellas trabajan fuera del hogar. El 69 % de las mujeres entrevistadas tiene hijas e hijos, en un rango que va de uno a tres; el 46 % de ellas tiene dos.

Estado civil y autoridad en el hogar. Las alumnas que están casadas presentan un porcentaje de 39 % y las tutoras de 27 %; las alumnas solteras representan un 34 % y un 33 % de las tutoras; un 13 % de alumnas y un 20 % de tutoras que viven en unión libre; un 7 % de alumnas y un 13 % de tutoras están separadas; un 6 % de alumnas y 7 % de tutoras están divorciadas y las viudas con un 1 % de alumnas y ninguna tutora. Respecto a si son jefas de familia el 38 % responde que sí, otro 38 % responde que no, el 14 % lo duda y el 8 % señala que es una jefatura compartida. Dato interesante si consideramos que el 62 % de ellas ha estado casada o vivido en pareja y el 92 % de ellas tienen un trabajo remunerado.

Como se puede apreciar en la tabla 1 el perfil de las alumnas no coincide con el que Buquet et al. (2013) menciona está presente en otras facultades o escuelas de la UNAM, donde la edad promedio de las alumnas es de 22 años, el estado civil de la mayoría de la población es la categoría de solteras(os) en un 96 % y las que están casadas o en unión libre representan un 5 %; donde también el 96 % de la población que no tiene descendencia.

Tabla 1

Comparativo de edad, estado civil y descendencia de las participantes.

| Edad | | | | Estado Civil | | | | | Descendencia | | |
|------|-------|-------|------|--------------|----|-----|-----|----|--------------|----|----|
| 18- | 30-49 | 50-59 | + 60 | So* | C* | UL* | Se* | D* | V* | SI | NO |

| | 29 | | | | | | | | | | | |
|---------|------|-----|-----|----|-----|-----|-----|-----|----|----|-----|-----|
| Alumnas | 19 % | 66% | 14% | 1% | 34% | 39% | 13% | 7% | 6% | 1% | 69% | 31% |
| Tutoras | 27% | 60% | 14% | 0 | 33% | 27% | 20% | 13% | 7% | 0 | 46% | 54% |

* So = soltera; C = casada; UL = unión libre; Se = separada; D = divorciada; V = viuda

Las diferencias evidencian que la configuración sociodemográfica de la población del SUAyED difiere mucho del resto de la población de la UNAM, las diferencias relacionadas con la edad muy posiblemente tengan que ver con la oportunidad que la modalidad a distancia ofrece a mujeres que no han podido acceder a la universidad de otra manera, incluso que para hacerlo en este momento de sus vidas tienen que mediar sus estudios con el resto de factores que dificultan su permanencia en ellas, como veremos más adelante.

Escolaridad

Alumnas. Participaron alumnas de los nueve semestres de la carrera, incluyendo un 5 % de ex alumnas. El 24 % de las alumnas está estudiando su segunda licenciatura y 16 % tiene preparación de otro tipo.

Tutoras. La maestría es el rango más frecuente en el nivel de escolaridad de las tutoras con un 46 %, seguida por la licenciatura con un 40 %, el doctorado el menos frecuente con un 7 %.

Según los datos sobre educación en el mundo, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] (2011, citado en Buquet et al., 2013) revela que en el ámbito de la investigación científica la participación femenina tiene baja presencia. La proporción de mujeres en el nivel de doctorado (44%) señalado en este informe supera con

mucho el 7 % que presentan las tutoras participantes del SUAyED (tabla 2); la participación global de mujeres en licenciatura 49% contra 40 % de las tutoras o 24 % de las alumnas que tienen otra licenciatura; las cifras globales en maestría con un 56 % superan al 47 % de las participantes, aunque la diferencia es menor que en las otras categorías.

Tabla 2

Comparativo del porcentaje más frecuente de edad, hijas(os), trabajo extra doméstico, escolaridad y estado civil.

| | Edad 30 a 49 | Tiene hijas/os | Trabajo ED | Escolaridad | | | | Casadas Unión libre Separadas Divorciadas |
|--------------------------------------|-----------------|-------------------|---------------|--------------|---------------|----------|---------------|--|
| | | | | Licenciatura | | Maestría | Doctorad o | |
| | | | | Curso | Concluid a | | | |
| Alumnas | 66 % | 69 % | 65 % | 100 % | 24 % otra | | 66 % | |
| Tutoras | 60 % | 46 % | 67 % | | 40 % | 46 % | 7 % | 67 % |
| Participan tes entrevista s | 54 % | 70 % | 90 % | | | | | 62 % |

Aunque el rango de edad más frecuente de las participantes es de entre 30 y 49 años (66 % de alumnas y 60 % de tutoras), la diferencia entre quienes tienen hijos (tabla 2) y sobre todo en la diferencia en el número de hijas(os) que hay entre ellas (alumnas entre uno a cinco y

tutoras entre uno a dos) y las implicaciones en varios sentidos: tiempos, además de los recursos emocionales, psicológicos y económicos dedicados a su crianza, a su cuidado y a las labores domésticas, escolares y sociales añadidas que implica ser madres, deberían estudiarse más profundamente como factores relacionados con el avance escolar diferenciado para la edad, en que cada una de las categorías cursa o cursó el nivel de licenciatura, mientras las tutoras han cursado la maestría como el nivel más frecuente (46 %) de escolaridad, la totalidad de las alumnas está cursando a la misma edad la licenciatura y solo el 24 % de ellas la está estudiando como segunda carrera.

Trabajo

Doméstico. Las alumnas y tutoras también son responsables de realizar las siguientes actividades domésticas y/o familiares, asignadas a sus roles de género, son actividades comunes o rutinarias a las que dedican varias horas por semana y se distribuyen de la siguiente manera. Más del 70 % de las participantes en la entrevista son madres de familia y más del 90 % tiene un trabajo fuera del hogar o extra doméstico, además de ser estudiantes universitarias o tutoras dentro del sistema a distancia de la UNAM, con su respectiva carga de estudio/trabajo.

Se evidencia una inequidad en las condiciones para el acceso, participación y permanencia en las IES para muchas de las mujeres participantes, quienes debido a su rol de madres tienen que cancelar o posponer varios años, en el mejor de los casos, su formación profesional. Como señala Flores (2005) estas diferencias están reforzadas por las condiciones, que dentro de la mayoría de los hogares mantienen la responsabilidad de las mujeres en las responsabilidades domésticas, de crianza de las hijas e hijos, del cuidado de personas de la familia cuando enferman, son mayores o tienen alguna discapacidad o requieren algún tipo de atención especial, en las cuales solo ocasionalmente cuentan con ayuda o apoyo.

Extra doméstico. El 65 % de las alumnas y 67 % de las tutoras señala que sí tienen un trabajo remunerado o extra doméstico además de estudiar o trabajar en el SUAyED; para el 63 % de las alumnas y el 27 % de las tutoras es un empleo de tiempo completo; el 16 % de las alumnas y el 13 % de las tutoras trabaja medio tiempo y el restante 21 % de las alumnas y 27 % de las tutoras trabaja por horas. El 92 % de las participantes en la entrevista semi estructurada trabajan fuera del hogar.

Inequidad de Género

Estímulos y Satisfacción académica / profesional

Alumnas. El promedio que tienen (o tuvieron) hasta hoy en la carrera, corresponde a 54 % de quienes está entre 8.1 y 9.0; un 32 % de ellas tienen algún tipo de beca para cursar sus estudios. El 93 % no participa en ninguna instancia de decisión u organización estudiantil.

Tutoras. El 47 % de las tutoras no cuenta con un programa de estímulos y el restante 53 % sí. Un 93 % de las tutoras no pertenecen al Sistema Nacional de Investigadores (SNI) y un 7 % tiene nivel de candidata al SNI. El 93 % de las tutoras no es integrante de alguna instancia de toma de decisión. Consideramos que hay inequidad de género porque hay un alto índice 47 % que no cuentan con un programa de estímulos, ninguna de ellas menciona la posibilidad de acceder al apoyo de guarderías que da la UNAM, alcanzar el nivel de investigadoras es difícil, hay una baja representación de ellas en el Sistema Nacional de Investigadores; así como una notable carencia de representación en las instancias de toma de decisión.

Nivel de apoyo institucional para su actividad docente/investigadora. Un 40 % mencionan estar en el rango de ni satisfechas ni insatisfechas, llama la atención el porcentaje tan alto, vale la pena indagar con que está relacionado, dentro de los resultados encontrados al preguntarles sobre su desarrollo profesional, nos planteamos la posibilidad de que pueda estar relacionado con: el horario de trabajo donde 27 % de ellas no sabe qué horario tiene, un 20 % tienen medio tiempo y otro 20 % tiene tiempo completo, un 13 % trabaja por horas, y un 20 % menciona otro; también puede relacionarse con los contratos que tienen donde un 67 % está contratada como interina, un 13 % están como prestadoras de servicios, otro 13 % no tiene contrato y un 7 % es voluntaria; otra posibilidad está dada con que solo el 40 % de ellas son titulares; o finalmente con el nivel en que se encuentran ya que un 73 % tienen nivel A. Es interesante el alto porcentaje de tutoras (27 %) que desconoce su horario de trabajo, y el porcentaje (13 %) de quienes manifiestan no tener contrato.

Respecto al reconocimiento y apoyo que tienen para otros esfuerzos o iniciativas. El 66 % están de satisfechas hasta totalmente satisfechas y el 33 % están ni satisfechas ni insatisfechas de estos apoyos / reconocimiento a otros esfuerzos o iniciativas.

Sobre su nombramiento actual. El 80 % está entre satisfecha y totalmente satisfecha; el 13 % ni satisfecha ni insatisfecha y un 7 % totalmente insatisfecha. Consideramos interesante profundizar sobre las razones por las que ellas no están satisfechas con su nombramiento actual, puede estar relacionado con que solo un 7 % tiene la categoría de investigadora o de profesora de carrera y un 73 % están categorizadas como profesoras de asignatura. Puede estar relacionado con que el 53 % pertenece a la categoría de ordinaria, un 40 % desconoce a qué categoría pertenece y un 7 % a la categoría provisional.

Respecto a su salario actual. El 54 % se siente entre totalmente satisfecha y satisfecha; un 20 % no se siente satisfecha ni insatisfecha; un 26 % se siente entre insatisfecha y totalmente insatisfecha. Esta es la categoría donde se presentan los más altos índices de insatisfacción, consideramos que es importante profundizar en las razones de ellos. Surge la reflexión si esta percepción de insatisfacción sobre los salarios está relacionada con la necesidad de tener otro trabajo aparte del que desempeñan en el SUAyED ya que el 67 % señala que sí lo tiene, donde además el 13 % menciona que esto afecta el desempeño que tiene en ambos o en alguno de ellos.

Valoración de sus colegas sobre los temas que son de su interés personal en la docencia/investigación. Un 60 % señalan que sí interesan sus temas a sus colegas, un 13 % mencionan que no hay interés de colegas y un 27 % señalan que no corresponde. Es interesante el dato de quienes señalan que no hay interés por parte de sus colegas y de quienes responden que no corresponde, ya que hablamos de un 40 % de tutoras que explícitamente no señalan percibir interés por parte de sus colegas, aunque se entiende que pueden ser hombres y mujeres, sería interesante conocer la relación diferenciada.

Discriminación en el ámbito docente. Un 7 % menciona que tiene un poco de sentido la afirmación sobre su preferencia a no ventilar inconformidades que le conciernen por temor a que afecte sus promociones o el acceso a recursos. Respecto a la necesidad de tener que esforzarse más que sus colegas para obtener reconocimiento un 13 % mencionan que es un poco así para ellas y un 7 % que sí es así. Sobre los recursos materiales y tecnológicos disponibles para realizar sus actividades académicas un 20 % considera que son insuficientes, un 67 % considera que son suficientes y a un 13 % le parecen excelentes.

Tabla 3

Relación entre roles desempeñados y estímulos/satisfacción experimentada/logro.

| | Madres | TD * | TED * | Jefa de hogar | Becas/Estímulos | ID * | Nivel de satisfacción de tutoras en: | | | Valoración TI* por colegas | Promedio más de 8.1 |
|---------------------------|--------|---------|-------|---------------|-----------------|---------------|--------------------------------------|---------------|---------|----------------------------|---------------------|
| | | | | | | | NA | Apoyo a acts. | Salario | | |
| Participantes entrevistas | 70 % | 62-100% | 92 % | 38 % | | 38 % jefatura | | | | | |
| Alumnas | 69 % | 55-97 % | 65 % | | 32 % | 7 % | | | | | 83 % |
| Tutoras | 69 % | 50-87 % | 67 % | | 47 % | 7 % | 80 % | 60 % sí | 54 % sí | 60 % sí | |

* TD =Trabajo Doméstico; TED = Trabajo Extra Doméstico; ID = Instancias de decisión; NA = Nombramiento académico; TI = temas de interés

La información de la tabla 3 también muestra varios de los factores que dificultan las condiciones para el acceso, participación y permanencia en las IES, es importante señalar que estos resultados muestran el alto porcentaje de mujeres participantes que son madres, así como el porcentaje de ellas que realizan trabajos doméstico y extra doméstico. A pesar de su participación en las tareas domésticas y sus trabajos extra domésticos, que aportan al presupuesto familiar, un 38 % de las participantes no se sienten jefas de familia. Pensar también estos datos en relación a su acceso a becas/estímulos que pueden obtener como resultado del logro o éxito en sus carreras estudiantiles /académicas, ya que es evidente que los estímulo-

los/becas los perciben menos de la mitad de las tutoras y menos de la tercera parte de las alumnas, a pesar del alto nivel de desempeño que, en su caso, su calificación muestra que tienen.

Interés, conocimiento e investigación en Equidad de género y Violencia de género

El 64 % de las alumnas menciona que no ha recibido información y un 83 % de ellas señala que tampoco ha recibido ninguna capacitación en la FES-I o el SUAyED sobre prevención de la violencia de género. Un 73 % de las tutoras señala no haber participado en programas para la prevención de la violencia de género, aunque 40 % del total mencionan que dan a su alumnado información o capacitación sobre el tema. El 91 % de las alumnas y el 100 % de las tutoras señala que sí es importante recibir información y capacitación sobre la violencia de género. Esta falta de información revela que no se ha cumplido o no se ha realizado adecuadamente en el SUAyED, el proyecto de Institucionalización y Transversalización de la Perspectiva de Género que desde 2004 conduce en la UNAM (Lamas, 2012; CIEG, 2017). Consideramos que esto desfavorece al alumnado y al cuerpo docente en general, cuyos materiales y formación no consideran la actualización promovida por la institución desde hace 13 años, pero lo hace especialmente con las mujeres de la comunidad del sistema, las cuales son mayoría en ambas categorías en el SUAyED (alumnas y tutoras), dejándolas en situaciones de mayor vulnerabilidad e inequidad.

Acceso, Participación y Permanencia en las IES. Aunque se percibe una opinión dividida y dual entre la no existencia de distinción para el acceso a las IES y la existencia de diferencias significativas para hacerlo, incluso cuando se defiende la primera postura, algunas veces ésta reflexión se hace desde la propia experiencia y se generaliza a todas las situaciones. Se perciben diferencias, no relacionada con la socialización recibida o las expectativas familiares y/o socio-

culturales. La reflexión dualista continúa en términos de considerar que las mujeres tienen acceso a ciertos niveles de la educación superior, pero que conforme se avanza en ella se les va complicando por razones tanto de organización del tiempo que requieren los estudios y el que verdaderamente disponen, luego del destinado a actividades domésticas/de crianza/de cuidado, así como el contar con los recursos económicos que la profesionalización implica (ver tabla 2).

Violencia contra las mujeres

Hay un conocimiento amplio y general en el grupo de participantes de las formas de violencia que se ejercen contra las mujeres. Se resalta y enfatiza la violencia experimentada en el ámbito público, que incluye los diferentes espacios virtuales o digitales donde se da la socialización de un sistema educativo como este, en forma de acoso, insultos, piropos. Hay un énfasis en la violencia sexual, mencionada por todas, junto con la violencia física.

Vivida en el SUAyED como una experiencia poco frecuente, donde se percibe un ambiente de cordialidad que algunas sí vivieron como violento en algún momento, ya sea porque se evidenciaba como formas de piropo o interacciones que intimidaba u ofendía, burlas, acoso o discusiones con compañeros quienes con intensidad defienden su participación o argumentos (a veces sin sustento o evidencia de haber leído o aportado al trabajo de equipo) y esta defensa llegaba en ocasiones a la descalificación por parte de ellos y/o la limitación o reserva por parte de ellas.

El 92 % de las participantes señalan que han experimentado violencia contra las mujeres en algún momento de sus vidas. Un 38 % la han experimentado dentro del ámbito familiar, un 38 % la ha vivido de parte de su(s) pareja(s) y un 15 % en el ámbito escolar. El 23 % indica que, si

la ha experimentado en el SUAyED, el 77 % menciona que no la ha experimentado y un 15 % indica que no la ha experimentado, pero relata alguna(s) experiencia de violencia ahí de las que ha sido testigo o confidente. El 100 % de ellas señalan que no han ejercido violencia contra las mujeres en el SUAyED, de ellas un 15 % precisan que no, pero dependiendo lo que se entienda por violencia no podrían asegurarlo.

Situaciones que molestan o son formas de hostigamiento, abuso o violencia explícita que han vivido en el sistema o la institución

Presencia de carteles, calendarios, pantallas u otras imágenes de naturaleza sexual que les incomoden. Un 13 % de alumnas y un 20 % de tutoras señalan que, si han experimentado estas situaciones. Piropos o comentarios no deseados acerca de su apariencia. Un 29 % de las alumnas y 47 % de las tutoras señalan que han experimentado piropos o comentarios no deseados sobre su apariencia. Miradas morbosas o gestos sugestivos que les molesten. Un 22 % de las alumnas y 34 % de las tutoras han vivido miradas morbosas o gestos sugestivos que las molestan o incomodan. Experimentar burlas, comentarios o preguntas incómodas sobre su vida sexual o amorosa. El 22 % de las alumnas y el 20 % de las tutoras mencionan que sí lo han experimentado. Presión para aceptar invitaciones a encuentros o citas fuera de la institución. El 3 % de las alumnas y el 14 % de las tutoras señalan que han experimentado presión de este tipo.

Cartas, llamadas telefónicas o mensajes de naturaleza sexual no deseados. Un 7 % de alumnas señala que las ha recibido. Amenaza que afectó negativamente su situación escolar por no aceptar invitaciones o propuestas sexuales. Un 2 % de las alumnas experimentó esta situación; un 1 % de parte de un estudiante y un 1 % de una estudiante. Roces o contacto físico no des-

eado. Un 4 % de las alumnas y el 20 % de las tutoras lo ha experimentado en el sistema o en la facultad. Presión verbal. Obligación por medio de amenazas, incluso uso de la fuerza física para tener relaciones sexuales. Un 1 % de las alumnas expresó que lo experimentó.

Las participantes que señalan haber experimentado una situación de las mencionadas anteriormente, un 12 % de las alumnas y un 7% de las tutoras deciden no hacer nada; el 11 % de las alumnas y un 15 % de las tutoras, lo platicó con alguna amiga(o); un 2% de las alumnas habló con alguna profesora o profesor; un 1 % de las alumnas presentó una queja a las autoridades de su escuela (no se conoce si la FES-I o el SUAyED); 6 % de las alumnas y 23 % de las tutoras eligió otras acciones: bloquear o cortar la comunicación con el compañero, hablar con la persona y ponerle límites claros, enfrentar a la persona. Se observa una tendencia mayor a no tomar acciones ante la violencia contra las mujeres. Cuando se decide hacer algo, estas acciones son con mayor frecuencia resolver la situación personalmente, antes que acudir a instancias de autoridad o apoyo institucional.

Sexismo

Un 31 % mencionan que sí lo vivieron. Respecto al ejercicio de actitudes sexistas hacia otras personas un 62 % señala que nunca lo ha hecho y un 28 % si las ha tenido en el SUAyED.

Segregación

El 84 % de las participantes señala haber experimentado algún tipo de segregación en su vida; en el SUAyED, del cual un 8 % menciona que sabe que, si sucede, aunque no a ella; mientras un 23 % señala que si lo ha vivido en ese ámbito. El 62 % señala que no lo ha ejercido en el SUAyED y 38 % menciona que sí lo ha hecho.

Discriminación por razones de género

El 85 % de las participantes han experimentado algún tipo de discriminación o exclusión por razones de género en algún momento de sus vidas; en el SUAyED un 15 % lo ha experimentado

Hostigamiento

El 23 % de las participantes señalan no haber experimentado alguna forma de hostigamiento en su vida, aunque un 8 % menciona que quizá de forma específica sí, no de forma reiterada; un 77 % menciona que si lo ha vivido. En el SUAyED un 85 % señala no haberlo recibido y un 15 % si lo ha experimentado; el 84 % menciona no haber ejercido hostigamiento y un 16 % menciona que sí.

Conclusiones

Es significativo que al estar realizando el análisis de datos de este estudio sobre violencia contra las mujeres en las IES, se dan dos noticias relacionadas con este tema: el pronunciamiento de Marcelino Perelló (catedrático de la UNAM y conductor de un programa de radio) defendiendo la postura de un juez que facilitaba un amparo a uno de los jóvenes acusados de violar a una chica en Veracruz, argumentando que “si no hay pene, no hay violación”, minimizando el hecho y las condiciones en que ella fue agredida; y un mes después la noticia sobre el asesinato de una chica, Lesvy Osorio, en Ciudad Universitaria, constatando que las primeras noticias y comentarios al respecto, contienen información que la culpabiliza, a pesar de su condición de víctima. Sirvan de ejemplo ambos casos de lo que vemos cotidianamente: desinterés de las autoridades judiciales por hacer las averiguaciones pertinentes, señalamiento social de lo que consideran formas inadecuadas de vivir o conducirse para una mujer, desdén por investigar seriamente y asumir la presencia de violencia, tibieza en las respuestas de las autoridades universitarias competentes, impunidad para quienes resultan culpables, respuestas aisladas sin considerar el fenómeno de la violencia contra las mujeres como estructural en la vida universitaria, en correspondencia con la sociedad, y sobre toda la culpabilización de las mujeres que viven violencia, aunque su reiteración las conduzca, como a Lesvy, a la muerte.

Algo similar se observa en los resultados del presente estudio, se percibe una normalización a situaciones de inequidad de género, sexismo, comentarios abusivos, actividades inequitativas tanto en el hogar como en otros ámbitos sociales, pero que se alcanzan a hacer presentes en el SUAyED, que las participantes en general no identifican o señalan como tales, aunque al ahondar en ello, con frecuencia mencionan la presencia de algún suceso o evento que habían

experimentado de esa índole y que solo la reflexión y diálogo que detonan los dispositivos elaborados para este estudio, les facilita el plantearse la posibilidad de que lo hayan vivido o experimentado sin considerarlo ya como normal.

La población en la carrera de psicología del SUAyED difiere en su caracterización otras escuelas o facultades de la UNAM, es notoria en la primera que las mujeres son un porcentaje de casi dos terceras partes tanto entre el alumnado como en el profesorado. Sus edades, estados civiles, la presencia tan amplia de quienes tienen descendencia, su realización de trabajo tanto doméstico, como extra doméstico, revela una población marcadamente diferente, lo cual da la impresión, de no haber sido considerado en su fundación o posteriormente, según se observó en el marco del 1er Encuentro Diagnóstico "Fortaleciendo el SUAyED Iztacala"⁹.

Consideramos, que la falta de atención a las condiciones familiares, laborales y sociales de las mujeres, alumnas y tutoras, que son parte de sus vidas y con las cuales se desempeñan en el SUAyED, evidencia una inequidad que tiene un peso para ellas, que atenta y dificulta su participación y permanencia en el sistema. El rubro de estímulos y satisfacción que aparentemente cuentan con una buena calificación por parte tanto de alumnas como de tutoras, llama la atención, dado que los estímulos considerados son pocos, como se observó (ver tabla 3).

Los resultados las participantes en general no describen la presencia de la violencia como una situación regular en los medios en que se lleva el proceso enseñanza-aprendizaje, aunque sus comentarios posteriores evidencian sexismo, acoso y hostigamiento que se da en estos espacios y ante lo cual, la mayoría de ellas no hace nada, señalando que "no le da

⁹ Donde los temas eje considerados: trámites administrativos, trámites de gestión, ambiente y vida académica, permanencia y egreso, carrera académica, aula virtual y tecnologías de la información y la comunicación (TIC's) en el alumno del SUAyED; no incluyeron una perspectiva de género (evidente hasta en el nombre del evento) ni tampoco la equidad de género como un tema de interés.

importancia” o considera que, si toman medidas al respecto, solo será contraproducente en su carrera escolar/docente. Dado el bajo índice de conocimiento acerca de legislación, procedimientos formales y/o informales, es posible considerar que este sea un factor que favorece el que no se decidan a tomar medidas al respecto, lo cual es también otra forma de no atender su vulnerabilidad y desprotección.

Encontramos las siguientes limitaciones que proponemos se tomen en cuenta en investigaciones posteriores: ampliar la muestra de participantes para incluir a los hombres (alumnos y tutores) en ellas, así como el número de participantes de ambos sexos; se sugiere ahondar en los datos y fuentes que aporten información más amplia y específica para determinar las condiciones de acceso, participación, socialización, permanencia, demanda y exigencia por sexo. En atención al enfoque de la teoría de género proponemos también incluir en próximos estudios o investigaciones la consideración de estas temáticas en función de otras minorías: géneros, étnica, económica, ciudades-rurales, necesidades educativas especiales, entre otras.

Referencias

- Ballarín D., Pilar (2013). Docencia universitaria y temas respecto al género. Resistencias, creencias y prejuicios. *Cuestiones de género: de la igualdad y la diferencia*. (8), pp. 89-106. ISSN: 1699-597X
- Baz, Margarita (s.f.). Análisis del discurso grupal: una propuesta desde la psicología social. México: UAM-X
- Buquet, Ana, Cooper, Jennifer y Rodríguez L., Hilda (2010). Sistema Indicadores para la Equidad de Género en instituciones de educación superior. México: Programa Universitario de Estudios de Género - UNAM e Instituto Nacional de las Mujeres. Recuperado de: <http://www.pueg.unam.mx/images/equidad/investigacion/eisistindi.pdf>

Buquet, Ana, Cooper, Jennifer, Mingo, Araceli y Moreno Hortensia (2013). *Intrusas en la Universidad*. México: Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM. Recuperado de:

http://www.pueg.unam.mx/images/publicaciones/digitales/intrusas_en_la_universidad.pdf

Castañón C., Elena Martha (2015). *Feminicidio, un enfoque desde diferentes miradas*. III Encuentro para la Equidad de Género en las Instituciones de Educación Superior. Ponencia presentada en el Encuentro. Facultad de Estudios Superiores Iztacala. PIEG. México.

Centro de Investigaciones y Estudios de Género (CIEG). (2013). *Lineamientos Generales para la Igualdad de Género en la UNAM*. México: UNAM. Recuperado de: <http://www.pueg.unam.mx/index.php/equidad-de-genero-en-la-unam/igualdad-unam/reforma-estatuto-unam?id=112>

Centro de Investigaciones y Estudios de Género (CIEG). (2017, 01 de marzo). *Institucionalización y transversalización de la perspectiva de género en la UNAM*. México: CIEG - UNAM . Recuperado de: <http://www.pueg.unam.mx/index.php/equidad-de-genero-en-la-unam/proyecto-equidad>

Coordinación de Universidad Abierta y Educación a Distancia (CUAED). (2011-2013) *¿Qué es el Sistema Universidad Abierta y Educación a Distancia (SUAYED)?*. México: UNAM - SUAYED. Recuperado de: http://suayed.unam.mx/img/Acerca_del_SUAYED_2016.pdf

Coordinación de Universidad Abierta y Educación a Distancia (CUAED). (2013). *Modelo Educativo del SUAYED*. México: UNAM - SUAYED. Recuperado de: http://suayed.unam.mx/img/Modelo_SUAYED.pdf

Coordinación de Universidad Abierta y Educación a Distancia (CUAED). (2015). *Población Escolar SUAYED (2014-2015)*. UNAM, CUAED, SUAYED. Recuperado de:

<https://public.tableau.com/profile/coordinaci.n.de.universidad.abierta.y.educaci.n.a.distancia#!/vizhome/PoblacionEscolar2014-2015/PoblacionEscolar2014-2015>

de la Rosa, Anabel (2017, 29 de marzo). Re: Investigación y apoyo [correo electrónico]. Recuperado de: anabel.dela-rosa@ired.unam.mx

Donoso-Vázquez, Trinidad y Prado S., Nieves (2014). Neomachismos en espacios virtuales. *Violencias de Género* 2.0. Recuperado de:

http://iknowpolitics.org/sites/default/files/completo_violencias_de_genero_2.0.pdf#page=47

Flores B., Raquel (2005). Violencia de género en la escuela: sus efectos en la identidad, en la autoestima y en el proyecto de vida. *Revista Iberoamericana de Educación*, 038, pp. 67-86. Madrid, España: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). Recuperado de: <http://rieoei.org/rie38a04.pdf>

INMUJERES. (2015). Violencia contra las mujeres. Desigualdad en cifras. *Boletín*, (7). México: Gobierno de la República. Recuperado de:

http://cedoc.inmujeres.gob.mx/documentos_download/BoletinN7.pdf

INMUJERES. (s.f.). En Programas y Convenciones. *Proigualdad*. México: Gobierno de la República. Recuperado de:

<http://estadistica.inmujeres.gob.mx/formas/pyc.php?IDPrograma=1>

Lamas, Marta (2012, 18 de octubre). Los aportes del PUEG. *Proceso*. Recuperado de:

<http://www.proceso.com.mx/322966/322966-los-aportes-del-pueg>

Lema, V. Z. (1991). *Conversaciones con Enrique Pichón Riviere*. Ediciones Cinco. Recuperado de:

<http://bibliopsi.org/docs/materias/obligatorias/CFG/social/robertazzi/Zito%20Lema%20-%20Conversaciones%20con%20Enrique%20Pichon%20Riviere.pdf>

Norma Oficial Mexicana NOM 046. Violencia familiar, sexual y contra las mujeres. Criterios para la prevención y atención. México: Secretaría de Salud. (2005)

Organización de las Naciones Unidas (ONU) - Mujeres. (1981). CONVENCIÓN SOBRE LA ELIMINACIÓN DE TODAS LAS FORMAS DE DISCRIMINACIÓN CONTRA LA MUJER. Recuperado de:

<http://www.un.org/womenwatch/daw/cedaw/text/sconvention.htm>

Organización de las Naciones Unidas (ONU) - Mujeres. (2012). Generalidades sobre la violencia contra las mujeres y las niñas. En *El Centro Virtual de Conocimiento para poner Fin a la Violencia contra las Mujeres y las Niñas*.

Recuperado de:

<http://www.endvawnow.org/es/articles/300-causas-factores-de-riesgo-y-de-proteccion.html>

Morales I., María Isabel (s.f.) Tipos de Estudio. Seminario de Investigación. México: Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. Recuperado de:

http://cvonline.uaeh.edu.mx/Cursos/Maestria/MTE/seminario_de_inv/UNIDAD%203-3/Tipos_de_estudios.pdf

Palermo, Alicia Itatí. (2006). El acceso de las mujeres a la educación universitaria. *Revista Argentina de Sociología*, 4(7), 11-46. Recuperado de:

http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S166932482006000200002&lng=es&tlng=es.

Programa Institucional de Estudios de Género (PIEG). (s.f.). Acerca del PIEGI. Creación. En Portal web del PIEG. Recuperado de:

http://letheo.iztacala.unam.mx/0_SITIOS/piegi/piegi_creacion.php

Tovar G., Juan Carlos (2017, 24 de abril). Re: Datos periodo 2017-2 [correo electrónico]. Recuperado de: jctovar@i-red.unam.mx

La compulsión repetitiva en el bullying

Mario Orozco Guzmán

Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo
Facultad de Psicología

La índole humana de la violencia

La violencia es inherente a la condición humana. La historia humana esta surcada de violencia, signada por acontecimientos violentos. El Dios del pueblo de Israel es violento ya en su intolerancia ante las manifestaciones de infidelidad. Esta dispuesto a acabar con la especie humana que ha creado porque ha servido a otras creencias y se ha entregado a la dispersión del mal.

Destaca la definición de violencia que ofrece la antropóloga Françoise Héritier al decir que es toda “coerción de naturaleza física o psíquica susceptible de implicar el terror, el desplazamiento, la desgracia, el sufrimiento o la muerte de un ser animado; todo acto de intrusión que tiene por efecto voluntario o involuntario el despojo del prójimo, el daño o la destrucción de objetos inanimados” (p. 17).

Se pretende considerar como legítimas algunas violencias. Las que se sitúan del lado de la ley y las penas que aplica cuando alguno de sus enunciados es infringido. La definición no hace constar el hecho de que ese tipo de coerción produciendo esos efectos puede ser fuente de satisfacción para alguien. Hablar de subjetividad entramada en la violencia es tomar en cuenta el hecho de que la violencia es motivo de discurso y que hay discursos que pueden ser violentos. Ya Sibony (1998) decía que si bien es cierto que la palabra puede impedir el paso al acto violento e incluso remplazarlo, también lo es el hecho de que hay palabras que pueden ser violentas o bien que pueden suscitar violencia. Y es muy común que se responda con un acto violento a una palabra violenta. Por ejemplo, una maldición o una injuria: “Hay palabras que consuelan, palabras que acarician. Hay palabras que hacen vibrar, palabras que hacen llorar. Hay palabras que construyen, y unas palabras que edifican el porvenir. Pero, hay palabras que decepcionan, palabras que desgarran, que explotan y que destruyen” (Aïn, 2012, p. 15). La palabra como instrumento exclusivamente humano es envión de ternura y lazo social aunque lo es también de quebranto y ruptura.

Hablar de subjetividad entramada en la violencia es incluir, como ya lo indicamos, la posibilidad de disfrute en su ejercicio por parte de quien la ejerce o la sufre. Es lo que señalaba el etólogo Konrad Lorenz (1977) a partir de sus observaciones sobre el comportamiento animal agresivo: “Observémonos un poco nosotros mismos, tratemos sin presunción, y sin considerarnos de antemano malvados y pecadores, de descubrir sin prejuicios lo que nos gustaría

hacer a nuestro prójimo cuando nos hallamos en el colmo de la excitación agresiva. No creo hacerme pasar mejor de lo que soy al afirmar que la acción definitiva que me calmaría, el acto consumatorio, no sería la muerte del enemigo" (p. 58).

La agresividad en su torrente excitante no se aplaca necesariamente con la muerte del considerado como enemigo. A éste se le quiere "bien aporreado, que reconozca humildemente mi superioridad física" (p. 58). La violencia humana va más allá de la muerte del otro, se extiende hasta la humillación, hasta la exaltación del ego confirmada por la degradación del otro. En este sentido la violencia es una cuestión de orden narcisista. Hay una situación de egos en pugna, en confrontación mortal. La guerra misma ilustra esta agresividad específicamente humana en su empeño por saciarse en algo más que la muerte del enemigo.

Freud (1915/2000) lo señalaba en su reflexión sobre la Primera Guerra Mundial: "Dos cosas en esta guerra han provocado nuestra desilusión: la ínfima eticidad demostrada hacia el exterior por los Estados que hacia el interior se habían presentado como los guardianes de las normas éticas, y la brutalidad en la conducta de individuos a quienes, por su condición de partícipes en la más elevada cultura humana, no se los había creído capaces de algo semejante" (p. 283). La violencia bélica apelando al sacrificio patriótico no deja de implicar también un llamado a las pulsiones agresivas, de fondo narcisista, del ser humano. Avasalla con todo, no respeta nada. No distingue, señala Freud, entre el combatiente y la población civil. Muchos valores se sopesan en tanto se habla del peligro de una nación, de un pueblo, de una familia. La ética de la defensa a ultranza del territorio propio se confunde con el ataque radical a quienes encarnan dicho peligro.

Hacia el siglo XVII como lo documenta Muchemblend (2010) nos encontramos con una violencia regida por la ley del oprobio donde es “esencial defender el honor” (p. 41). En esas condiciones la venganza se presenta como un acto que responde a una “obligación sagrada, indispensable para restaurar el honor colectivo mancillado” (p. 42). Diríamos que hay valores y una ética en juego al estar dispuestos los varones fundamentalmente a defender a muerte o con su muerte sea la pureza de una mujer sea su prestigio viril. Son aspectos de valoración e idealización simbólica. Pero no deja de tasarse muy alto el orgullo narcisista. Lo que se encuentra en juego es una situación de humillación con su carga de agravio al amor propio.

En ese sentido las cosas no han cambiado mucho al implicar el orden ético en la violencia. Muchos jóvenes hablan de tener que recurrir a la violencia para ganarse el respeto de la gente. Wieviorka (2005) emplea el concepto de violencia de sujeto flotante ante casos donde la violencia es algo que “ explota cuando la negación de las personas como sujeto es vivida como intolerable” (p. 293). La constitución de sujeto va de la mano con la violencia misma de una situación de injusticia social, de discriminación, sufrida en carne propia. El sujeto se sabe no reconocido como tal sino es a través de la violencia. La violencia parece subjetivarlo, darlo a reconocer y validar ante los otros en el tejido de relaciones interhumanas.

La violencia en el ámbito educativo

El psicoanálisis encontró el fenómeno de la violencia inmerso en la dinámica compleja del ser humano y sus relaciones. La violencia se encuentra ya en las pasiones que gobiernan las primeras relaciones del niño con sus padres. Las cuales se estructuran en el modelo edípico “que organiza a fin de cuentas la vida mental futura del individuo” (Bergeret, 2014, p. 4). La estructura de relaciones del complejo de Edipo fija los estallidos de una violencia fundamental ya en

la familia. Y luego traslada, trasfiere, sus vicisitudes pasionales a las relaciones entre los componentes del acto educativo en la vida escolar. A la escuela asiste una criatura que ya atravesó las primeras pruebas de la violencia de los afectos en relación con sus padres como figuras de amor pero también de autoridad. Los padres son figuras temidas y amadas y esos sentimientos se experimentan de modo a veces convulsivo e intempestivo.

Freud pensaba que podía abonar con su teoría del inconsciente para esclarecer las dificultades que encara un niño o niña en sus experiencias de aprendizaje escolar. Y es que tanto los niños como las niñas se topan con nuevas formas de relación e interacción con los otros. Otras posibilidades de relación amorosa, identificatoria y con la autoridad.

La cuestión que suscita Freud (1913/2000) en una perspectiva y dimensión interdisciplinaria, fue interrogarse sobre lo que el psicoanálisis le puede brindar a cuerpos de saberes como la psicología, la ciencia del lenguaje, la filosofía, la biología, la historia de la cultura, la ciencia del arte, la sociología y la pedagogía. En el quehacer pedagógico afirma de modo enfático que únicamente "puede ser educador quien es capaz de compenetrarse por empatía con el alma infantil" (p. 191). Esa misma implicación la sugería Marco Aurelio (2000) para lo que se podría concebir como el arte de la escucha: "Acostúmbrate a prestar la máxima atención a lo que dice el otro y, en tanto te sea posible, intérnate en el alma del que habla contigo" (p. 95).

Es decir, la identificación con el otro es la clave del proceso de enseñanza –en relación asintótica con el proceso de aprendizaje- en esta perspectiva. Es la exhortación a ponerse en el lugar de aquel que no sabe y demanda saber. La empatía por vía de la identificación es también importante para la ética de inhibición de la violencia. Si el sujeto agresor se interna en lo que pasa con su posible víctima, en el daño que le puede suscitar, tal vez detenga el golpe. Es posible que se detenga antes de propiciar en el otro un estado de dolor o sufri-

miento. O tal vez sea un estímulo para su goce. A veces en lugar de poner máxima atención en el otro se pretende imponer máxima tensión en el otro. Así se pone en curso una posición sádica que aprovecha la empatía para extraer un máximo de satisfacción.

La escuela da ocasión tanto para la máxima atención sobre los alumnos como para ponerlos en una tensión suprema. Los exámenes sobre todo es la coyuntura de atención y tensión excesivas. El sadismo docente se ejercita en este modo de llevar a los estudiantes al límite de la angustia. El hecho mismo de que entre los alumnos puedan reconocer quién es el profesor o la profesora que los pone a prueba, que pone a prueba su tensión, configura relaciones de reto o bien de complacencia masoquista. Si en algún momento un profesor o profesora llegan a sentirse poderosos es en el momento mismo de la aplicación del examen y su respectiva evaluación. Precisamente es el momento en que por más que se hable de ponerse en el lugar del alumno, la evaluación remite a que la institución educativa como cualquier otra institución se encuentra atravesada por relaciones de poder. Por tanto de relaciones de violencia. Si los maestros llegan a ser sumamente amados es porque en muchas ocasiones se les "endiosa" inevitablemente. Por eso es que su saber parece emanar virtud mágica.

Aunque no deja de ocurrir que a ellos se les deposite algo que no resultó asimilable en el proceso de construcción subjetiva de la experiencia edípica: "Los profesores heredan los residuos de la situación edípica" (Milot, 1990, p. 115). Los residuos de la estructura edípica en tanto parecen elementos que quedaron fuera de su configuración simbólica van a encontrar destino real en los profesores, pero también en los compañeros y compañeras de escuela. Los sujetos entonces encaran algo que quedó fuera de la tramitación simbólica, como algo no resuelto, disuelto, y que va a incrustarse en la presencia y persona de sus profesores y compañeros de clase.

El drama subjetivo del bullying

Es más o menos conocido el hecho de que los conflictos no procesados simbólicamente, las broncas no resueltas de los jóvenes con sus padres, intentarán solucionarse en relación con los profesores. Y a menudo con los compañeros y compañeras de clase. Pero también las dificultades y conflictos laborales no resueltos por los padres en sus respectivos ámbitos pueden trasladarse a la dinámica familiar. Como se observa en el fenómeno de bullying.

En el cortometraje "El sándwich de Mariana", de Carlos Cuarón (2014), del cual nos hemos ocupado en otro lugar (Orozco, 2015) se puede advertir esta situación donde en la escuela desemboca un residuo de odio que proviene de las instituciones laborales y familiares. Una chica, llamada Isabel, es un eslabón de la cadena repetitiva de dominio y sometimiento humillante de otro. Es un elemento de un ciclo de degradación sádica. Su hermana Raquel se mofa cruelmente de ella. La acusa de robarle un brillo. Se burla de su afán de seducir, de querer gustar. La zahiere de modo terrible y sádico. Pero Raquel a su vez es ultrajada por su madre. La cual también se mofa de su pretensión de seducir y gustar. El brillo que dice Raquel que Isabel le ha quitado en realidad pertenece a la madre. Ella le espeta esto. Evidentemente se advierte que lo que está en juego para cada sujeto es quitarle "el brillo a la otra", a esa otra que ocupa un lugar de autoridad, en su afán de seducir a alguien. Ese "brillo" transita o se desliza de la madre a las hijas.

Parece un residuo heredado de la madre. Ésta por su parte es injuriada y vejada por un marido tiránico. El cual sospecha que ese brillo delata un afán de su mujer por gustarle a otro, una maniobra seductora aunque de engaño a él. Aquí lo que relucen, lo que "brillan" son los celos del marido. El discurso de humillación y burla que dirige contra su esposa es interrumpido por una llamada telefónica de su jefe laboral. Las súplicas del jefe de familia se

presentan ante la posibilidad de que su propio jefe le despoje de una cierta prerrogativa laboral. Otro compañero de trabajo le quitaría "brillo" a este marido que pasa de opresor a oprimido en la dialéctica de la violencia institucional.

La escuela, en estas condiciones, se convierte para Isabel en una oportunidad y espacio de venganza, de retomar su "brillo". Se constituirá en agente de un ejercicio de violencia después de haber sido objeto para la complacencia gozosamente sádica de otro. Su sed de venganza se recicla y se sacia momentáneamente encontrando en Mariana, compañera de escuela, el objeto para hacer su propio ajuste de cuentas. Pero a diferencia de las violencias que conectan trabajo y familia, pérdidas de brillo del padre y de la madre, y que son de individuo contra individuo, en el caso del bullying, se requiere, para su efectuación siniestra, de la compañía de otros. Es decir, es decisivo contar con otros que no sólo sancionen, coreen y aplaudan el acto agresivo de su supuesto líder, sino que como grupo hagan valer y pesar la asimetría de la situación. Entonces, la consecuencia es el desvalimiento o desamparo abrupto del sujeto paralizado ante la magnitud del poder de este otro apoyado y alentado por su banda. El despojo de brillo de los padres en los planos laboral y familiar, en función de una tiranía veleidosa de la autoridad, deviene despojo violento del sándwich de Mariana.

Podríamos hacer un desglose de esta cadena de violencia que culmina en un escenario de bullying. La película estructura el montaje escénico del bullying haciendo deslizar un proceso repetitivo. El agredido se metamorfosea en el agresor no sin introducir su propio componente humillante. Si procediéramos de la última escena hasta la primera diríamos que todo comienza con la violencia en el ámbito laboral aunque el escenario donde se la sufre sea en la casa. El padre de Isabel, agente del bullying que comete contra Mariana, es a su vez víctima de una violencia por parte de su jefe. Un asunto laboral que le había encargado al padre de Isabel es desplazado a otro compañero de trabajo. Así el padre se ve en una situación de

desplazamiento, desplazado por su compañero. Esta experiencia le despoja de una posición de poder, le despoja de "brillo". Aludiendo a una condición relevante. Es relevado de esa condición relevante. Este relevo le es comunicado por teléfono mientras está en casa y después de haber violentado a su mujer. De hecho se mofa de ella y sus supuestas pretensiones de gustarle a una persona a través de ese "brillo", ese labial como prenda estética. La mamá de Isabel no sabe que la humillación de la cual es víctima por parte de su esposo reproduce la humillación que éste ha vivido por parte de su jefe. Ella está pagando esos platos rotos. Y por su cuenta se mostrará humillante con su hija Raquel y su afán de gustar mediante ese "brillo" que le pertenece. Si su marido le ha despojado del brillo de la seducción esta señora hará lo mismo con su hija. El gesto humillante es el plus sádico en el ejercicio de la violencia. Es el gesto que vemos aparecer en el modo en que Raquel se dirige a su hermana Isabel para despojarla de ese "brillo", que en realidad es de la madre, no sin burlarse de sus pretensiones de seducir como lo indicamos arriba.

Hasta aquí se trata de despojos de uno a uno o de una a una. Pero en la violencia de Isabel hacia Mariana se hace partícipe el gesto humillante pero con la diferencia de que se trata de una situación de tres contra una. Aunque Isabel comanda y ejerce el acto violento de despojo en este caso de un sándwich no podemos omitir el hecho de que lo hace en compañía de otras compañeras de escuela. Las cuales poco es lo que dicen pero cuya presencia engrandece la posición de dominio de Isabel sobre Mariana. El sándwich sustituye al "brillo" en esta concatenación de eventos violentos. Quizás porque con su sándwich Mariana brilla o adquiere un "brillo" de relieve para Isabel. Como si se tratara de un elemento fálico que se codicia y envidia. Para Isabel Mariana brilla con sus sándwich. Y ese brillo no es tolerable para Isabel porque su brillo le fue quitado por su propia madre. Encontramos una situación de mujeres opacándose entre sí.

Se destaca esta prevalencia del odio: "En nuestro mundo contemporáneo, el odio está omnipresente. La degradación de las relaciones humanas, tensas, agresivas y odiosas, ha llegado a ser una evidencia" (Lauru, 2015, p. 11). El bullying representa el epitome de esta crisis de odio con un componente de disfrute sádico. No sólo se trata de mujeres que odian y atacan entre sí sino también de mujeres que se alían, en este caso con Isabel, para degradar a otra mujer. Estas posiciones de odio ponen a las relaciones en una condición crítica. Ya Lacan (1981) señalaba que el odio apuntaba a la "negación total" (p. 403) del otro.

Isabel parece ser líder de lo que es un grupo bajo el supuesto básico de ataque-fuga propuesto por Bion (1978) para dar cuenta de una configuración de grupo centrado en la identificación de una especie de enemigo. Posición paranoide del líder que es secundada por estas dos chicas que además se ríen de estos gestos de imposición de miedo sobre Mariana. El otro está identificado como un modo de enmarcarlo para atacarlo y excluirlo de una cierta cohesión grupal (Sibony, 1998).

El miedo en Mariana le hace plegarse a la voluntad sádica de Isabel pero no la paraliza completamente. La violencia llega a determinar posiciones de parálisis pánica pero en el caso de Mariana no le impide movilizarse en su afán de saber. El clamor del padre de familia ante las vejaciones de su jefe enmascara su pregunta. Tampoco hay preguntas en Isabel, en su hermana y su madre ante las violencias que sufren. No habiendo preguntas hay actos de violencia sobre otra persona reproduciendo el gesto humillante. En cambio en Mariana hay deseo de saber. Mariana hace de ese deseo búsqueda de respuesta a la cuestión sobre el maltrato que le propina Isabel. El texto fílmico es construido en función de su deseo de saber hecho investigación. La cámara sigue a Mariana por la ruta de la violencia familiar concatenada a una situación de violencia laboral. Comprende que ella misma es una víctima de otra víctima. Comprende que está en sus manos no continuar con este papel de víctima. Si bien no

denuncia, si apuesta por adentrarse en los motivos que tendría Isabel para ensañarse con ella: “La víctima no está tan presionada a hablar, a revelar lo que le ha hecho. ¿Pero a quién hablar si todos se aprovechan más o menos del orden de las cosas que ha hecho de ella una víctima?...La víctima lo sabe, lo comprende, duda otro tanto más entonces puesto que hecho ella se siente culpable. Culpable de haber sido la ocasión de un hundimiento del cumplimiento de la ley; la ocasión de tanta villanía” (Sibony, 1998, p. 190).

En este fenómeno de bullying que propone el film de Carlos Cuarón se advierte una especie de vacío institucional. En la familia de Isabel nos encontramos con una familia cuyo personaje principal parece ser el autoritarismo. Tenemos a un padre autoritario con su mujer, una madre autoritaria con su hija y una hermana autoritaria con su otra hermana. Pero las autoridades no saben nada de este asunto de abuso de poder de una alumna, auxiliada por otras alumnas, contra otra. No sabemos nada del ejercicio de poder en esa institución educativa. No tenemos el discurso institucional como escenario donde se emprende esta violencia. Parece extenderse un silencio que siempre parece cómplice. Sin embargo, Mariana no se queda en la condición de indefensión y desolación en la que se quedan muchas víctimas de bullying. La vemos hacerla de detective que rastrea las condiciones de ejecución de un crimen. No se queda con la culpa de ese mal que sufre. La escuela al menos podría proveer de este aliciente de la curiosidad que para Freud (1905/200) era una pieza fundamental en lo que denominaba la pulsión epistemofílica.

Violencia instituida

La jerarquización de poder en los distintos escalones de la educación ofrece oportunidades para que el escenario del salón de clases, de la escuela misma, sea la ocasión perfecta del resarcimiento. La escuela dio oportunidad para la institucionalización y normativización de la violencia. A menudo con la complacencia de otra institución como es la familia. Manuel Payno (2008) ilustra esto cuando, en su novela *El Hombre de la Situación*, narra cómo la preceptiva educativa arraiga, desde mediados del siglo XIX, la necesidad de la violencia como garante de aprendizaje. Preceptiva respaldada en una misión religiosa, como la de los padres betlemitas: “No se hablaba de otra cosa en las casas principales de México. Todo el mundo estaba maravillado del simple a la vez que portentoso descubrimiento que habían hecho los sabios religiosos. Su teoría era la más sencilla, la más admirable, la más humanitaria del mundo: ‘La letra con sangre entra’. Todas las tiernas madres se habrían apresurado a aprovecharse de la maravillosa invención, y acudían en tropel a hacer que las posaderas de sus adorados hijos recibieran ese bautismo y que les entrara el saber por una parte absolutamente distinta del cerebro” (p. 95). ¿Cuántos aprendizajes no se vieron conducidos y condicionados por el portentoso acto de hacer sufrir al alumno? Sobre todo si este acto parecía responder a un sentido sacrosanto del bien. También se advierte que esta teoría, de los venerables padres sabios, seduce a las madres, que se complacen en decir que no importa que se les entregue un niño muerto “pero que sepa escribir”. Así de mortíferos pueden llegar a ser los vehementes imperativos de la educación.

La violencia en nombre del bien es algo propio de lo que Wieviorka conceptualizó como propia del “hipersujeto”. Se justifica porque aportará una enorme utilidad para el pragmatismo de la vida. En el colmo de una sensación de impotencia también los padres llegan a expresar su necesidad de recurrir al castigo corporal, a los golpes para que los hijos aprendan a conducirse. El afán de corregir a un hijo, de enderezarlo, permitió que padres y educadores se aliaran para hacer del ser humano una persona recta y correcta. Un hombre de provecho.

La violencia como eje de comando del bien encubría todo tipo de disfrutes sádicos. Desde luego, la figura del Dios bíblico que se conduce violentamente contra su propio pueblo elegido, es paradigmática. Su violencia se reviste de un amplio sentido de castigo, de lección para alejarse de los caminos del mal. Él podría decir que es en nombre del bien que insiste ser violento con su gente, que caracteriza como de dura cerviz. Como si el miedo fuera el vector fundamental del aprendizaje. El miedo teñido de sangre o a fuerza de sangre.

Es Joyce Aïn (2012) quien plantea a la violencia como “un lenguaje, una manera de ser” (p. 13) que se trasunta en eventos como los de un alumno golpeando a otro y los de un profesor humillando a sus alumnos durante o después de sus cursos. Violencias visibles y violencias invisibles pero cada vez más “se puede decir que este siglo ha llegado a ser el de la violencia <<espectáculo>> -los medios de comunicación haciéndose cada vez <<cómplices>> de este <<espectáculo>>” (p. 13). El bullying expresa ambas cosas: una manera de ser y una violencia espectacular. Por tanto, se erige como una modalidad de ser que se propone atraer audiencia. Y a veces parece que la violencia propia del bullying tiene una apetencia por lo escénico, por su aspecto representativo. Por eso es que se trata de una violencia que requiere aliados que hagan coro de su ejercicio cruento de sometimiento del otro.

En otro lugar (Orozco & Quiroz, 2015) abordamos la importancia que tiene el hecho de que en los dibujos de bullying hechos por niños de educación básica se haga presente el rasgo de la risa. Los acompañantes del ejecutor de la violencia se ríen de dicho espectáculo. Algo que es devastador para el otro, para el niño o la niña convertidos en objeto de dominio atroz, resulta una fiesta para los que hacen compañía. En el montaje del espectáculo llamado bullying hay complicidades en juego. Unas silenciosas y otras bulliciosas.

Referencias bibliográficas

- Aïn, J. (2012) La violence des mots. En J. Aïn, Violences chaudes, violences froides. Paris: érès.
- Bergeret, J. (2014) La violence fondamentale. Paris: Dunod.
- Bion, W. (1978) Experiencias en grupos. Buenos Aires: Paidós.
- Cuarón, C. El sándwich de Mariana. México: Nivel Diez. 2014. Cortometraje.
- Freud, S. (1905/2000) Tres ensayos de teoría sexual. En Obras completas, VII. Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. (1913/2000) El interés por el psicoanálisis. En Obras completas, XIII. Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. (1915/2000) De guerra y muerte. Temas de actualidad. En Obras completas, XIV. Buenos Aires: Amorrortu.
- Héritier, F. (1996) Réflexions pour nourrir la réflexion. En F. Héritier, De la violence. Paris: Odile Jacob.
- Lacan, J. (1981) Los escritos técnicos. Buenos Aires: Paidós.
- Lorenz, K. (1977) Sobre la agresión: el pretendido mal. México: Siglo XXI.
- Lauru, D. (2015) De la haine de soi à la haine de l'autre. Paris: Albin Michel.
- Marco Aurelio (2000) Meditaciones. Barcelona: Debate.
- Millot, C. (1990) Freud Anti-pedagogo. México: Paidós.
- Muchembled, R. (2010) Una historia de la violencia. Madrid: Paidós.
- Orozco, M. (2015) Lazos compulsivos de la violencia y ecos sadianos. En Desde el Jardín de Freud, no. 15. 227-241.

Orozco, M. & Quiroz, J. (2015) De lugar de la risa en la violencia escolar. Exploraciones psicológicas. En M. Orozco, A.M. Méndez Puga, Y. E. García, Bullying. Estampas infantiles de la violencia escolar. México: Manual Moderno.

Payno, M. (2008) El hombre de la situación. México: Universidad Veracruzana.

Sibony, D. (1998) Violence. Paris: Seuil.

Wieviorka, Mi. (2005) La violence. Paris: Hachette.

El ciberbullying en jóvenes universitarios. Casos y afectaciones

Jeysira Jacqueline Dorantes Carrión, Laura Oliva Zárate
y Elsa Angélica Rivera

Universidad Veracruzana Región Xalapa

Resumen

Investigaciones anteriores identifican ocho tipos de violencia en la universidad y que se pueden experimentar de manera simultánea: violencia verbal, docente, física, psicológica o emocional, género, sexual y ciberbullying. Éste se puede definir como un fenómeno violento que se ejerce por medio del uso del Internet, de las diversas redes sociales y plataformas, para dañar tanto a hombres como a mujeres de distintas edades. Este artículo es un estudio cualitativo que pretende explorar cuales son las formas en que se presenta el ciberbullying en jóvenes universitarios y cuál es su representación social sobre el tema. Se usó la técnica de grupo focale. Entre otros resultados las plataformas que más impactan en el ejercicio del ciberbullying son: Facebook, Twitter, Insta-

gram y WhatsApp. En donde se generan chismes muy generales. Respecto a la representación que tienen sobre el *ciberbullying* encontramos que los participantes coinciden en que consiste en acosar, hostigar, ofender, molestar

Palabras clave: ciberbullyng, representaciones sociales, jóvenes universitarios

Introducción

El presente estudio enfocado en el ciberbullying en jóvenes estudiantes de la Universidad Veracruzana región Xalapa tiene como antecesor los resultados de investigación obtenidos en "Representaciones sociales de la violencia de género entre estudiantes de la Universidad Veracruzana", el cual mostró que se identifican por lo menos ocho tipos de violencia en el interior de la universidad y que se experimentan de manera simultánea como lo son la violencia verbal, docente, física, psicológica o emocional, género, sexual y ciberbullying (Dorantes, 2017). Al respecto, Oliva, Andrade, Calderón y Rivera (2012) y Oliva, Calderón y Rivera (2015), quienes realizaron investigación sobre violencia en la Universidad Veracruzana no reportan ninguna forma de ciberbullying, por lo que se considera una forma reciente en el ámbito universitario que merece su estudio.

Y es que ser víctima de bullying es relativamente común entre los adolescentes (tales como rumores, sobrenombres o ridiculizar en público) y en reportes más extremos experiencias de coerción o de contacto inapropiado (Juvoven, et al, 2001 en Aalsma y Brown, 2008). Recientemente se ha revelado que adolescentes de 11 a 15 años de edad en 40 países, se han involucrado en actos de bullying como víctimas o perpetradores o ambos con cierta regularidad (Kowalski & Limber, 2013) pero no tan abierto en el caso de jóvenes adultos.

Si bien el bullying ha sido identificado como un problema social en los Estados Unidos y en cualquier otro (Beauchare en Sterner & Felmlee, 2017; Faris & Felmlee, 2011; Faris & Felmlee, 2014), éste representa el tipo de agresión que puede tomar varias formas, tanto física, verbal y relacional (Faris & Felmlee, 2014; Olweus, 1993). El nuevo modo y más reciente conocido como ciberbullying (Hinduja y Patchin, 2008) toma su lugar a través del uso digital u online. Es el único que provee anonimato en su habilidad para facilitar la participación de varios individuos y adquirir víctimas. En Quebec, por ejemplo, 22% de adolescentes son víctimas del ciberbullying cada año. Los principales efectos incluyen ansiedad, bajos logros, depresión severa y la idea de suicidio (Bégin, 2016).

Distintos autores han definido al fenómeno del ciberbullying, describiéndolo como el “canal para generar el acto violento”; “se trata de una agresión intencional, por parte de un individuo, usando formas electrónicas de contacto, repetidas veces, a una víctima que no puede defenderse fácilmente por sí misma”. Y de acuerdo a ello “los criterios que caracterizan a esta forma de conducta dañina y el desequilibrio de poder entre agresor y víctima” (Morales, Serrano, Miranda y Santos, 2014, p, 25). Es un fenómeno violento que se ejerce por medio del uso del Internet, de las diversas redes sociales y plataformas, para dañar tanto a hombres como a mujeres de distintas edades.

Aplicaciones de la web, especialmente redes sociales como Facebook and Twitter están recibiendo atención generalizada debido al tremendo aumento y uso de la tecnología. Un estudio revela que la mayoría de usuarios activos de Facebook sobrepasaron 1 billón desde el 2013.

Un aspecto importante que debe ser considerado en el contexto de los sitios de redes sociales y su uso son las experiencias negativas a las que se enfrenta mucha gente. Las redes sociales exponen a los jóvenes a nuevas amenazas y peligros tales como Ciberbullying y Online

Grooming. Según el Consejo Nacional de Prevención del Delito (NCPC), las amenazas de Cyberbullying atacan a una gran parte de la generación más joven (Pokharkar, Shelake, Kate & Murbade, 2016).

Por su parte, Corsi y Peyrú (2003), nos plantean que la violencia ejercida por las redes sociales, es un fenómeno que a simple vista no se percibe y que se ha estudiado poco, por lo que merece ser analizado. Castro (2009), manifiesta que el cyberbullying es el uso de los medios telemáticos (Internet telefonía móvil y video juegos en línea principalmente) para ejercer acoso psicológico- no necesariamente de índole sexual- entre iguales. "Estamos ante un caso de cyberbullying cuando un estudiante, amenaza, hostiga, humilla o molesta a otro/a mediante Internet, teléfonos móviles, consolas de juegos u otras tecnologías telemáticas. Los factores más complejos por resolver son el anonimato, la ausencia inmediata de consecuencias y el efecto des-inhibidor por falta de responsabilidad y claves contextuales" (Castro, 2009, pp, 56-57).

Investigaciones tempranas de cyberbullying mostraban que los mensajes de texto por teléfono eran mínimos en comparación con otros recursos electrónicos. Sin embargo, investigaciones recientes han indicado que estos hallazgos ya no son precisos, pues la mayoría de los participantes utilizan mensajes de texto como su principal fuente de acoso cibernético. Aunado a que las redes sociales y plataformas (por ejemplo, Facebook, Twitter, Instagram) no sólo han crecido rápidamente en los miembros registrados sino en el uso para el acoso. Por lo tanto, es imperativo que los investigadores continúen estas rutas para incluir modalidades tópicas y ubicaciones en su evaluación de cyberbullying para que se pueda obtener una representación exacta del perfil del intimidador (Myers, Swearer, Martin & Palacios, 2017).

Por otro lado, existen considerable variabilidad en los reportes sobre los niveles de victimización del ciberbullying, cuyos rangos van desde un bajo 4% hasta un alto 72%. Las tasas de perpetrar ciberbullying también varían, oscilando entre el 3% y el 23% (Kowalski & Limber, 2013). Y son los adolescentes quienes representan la mayoría de las víctimas del ciberbullying (Sevcikova & Smahel, 2009).

Si bien nuestros participantes de estudio se encuentran entre los llamados millenials o nativos digitales que se caracterizan por dominar la tecnología como una prolongación de su propio cuerpo y cuyas relaciones básicas cotidianas están intermediadas por una pantalla en la que realidad y virtualidad son dos caras de la misma moneda. Un 78 % de los Millennials en Latinoamérica posee un móvil (un 10 % más que el año anterior), un 37 % tablet, un 70 % laptop y un 57 % desktop, según Telefónica Global Millennial Survey (2014) son precisamente, quienes bajo esta influencia tecnológica, han abierto las puertas a las nuevas formas de manifestar la violencia.

Para el abordaje de este objeto de estudio "el ciberbullying en jóvenes", nos apoyamos en la perspectiva teórica de Serge Moscovici (1961), de las Representaciones Sociales, para dar cuenta de cómo se percibe este particular tipo de violencia, qué tipos de ciberbullying existen, bajo qué plataformas se ejecuta su acción, qué hacer si sabemos que alguien ejerce ciberbullying y plantear algunas recomendaciones para disminuir su impacto. En este sentido indagaremos en un conjunto de creencias, a partir de las prácticas cotidianas y dominantes que desarrollan actualmente un grupo de jóvenes que estudian en la universidad.

Las representaciones, se entienden como un conjunto de pensamientos de "sentido común", contruidos o elaborados por los miembros de una comunidad sobre un objeto o cosa determinado, del cual comparten pensamientos, debido a que constituyen la realidad

cotidiana que viven (Moscovici, 1961, pp. 17-18). Se refiere a un sistema de valores, nociones y prácticas que proporciona a los individuos los medios para orientarse en el contexto social y material. La representación social es un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales, los hombres hacen inteligible la realidad física y social (Moscovici, 1961, p, 18).

La importancia de las representaciones sociales, es que a partir de su contenido, podemos analizarlo y dar cuenta de cómo es percibido el objeto de representación, qué prácticas y pensamientos se comparten y de manera conjunta, permitiéndonos comprender la realidad social de un contexto específico; hacen que el mundo sea lo que pensamos que es o que debe ser (Moscovici, 1961, p, 39).

Este artículo es un estudio que pretende explorar cuales son las formas en que se presenta el ciberbullying en jóvenes universitarios y cuál es su representación social sobre el tema.

Método

Es un estudio cualitativo, con el empleo de la técnica de Grupo Focal, se trató de capturar la subjetividad de los estudiantes en relación al fenómeno del ciberbullying y dar cuenta de la realidad. Ésta técnica de investigación social “que privilegia el habla, cuyo propósito radica en propiciar la interacción mediante la conversación acerca de un tema u objeto de investigación, en un tiempo determinado, y cuyo interés consiste en captar la forma de pensar, sentir y vivir de los individuos que conforman el grupo” (Álvarez y Jurgenson, 2007, p, 15), permitió conocer de cerca el objeto de estudio del ciberbullying.

Participantes

Participaron siete estudiantes cuyas edades oscilaban de los 19 y 23 años (2 mujeres y 5 varones) de la Universidad Veracruzana (UV) que pertenecen a distintos semestres de las carreras de: Arquitectura, Nutrición, Psicología, Pedagogía, Estadística, Artes Plásticas e Ingeniería Eléctrica, del sistema escolarizado, para dar cuenta del impacto del fenómeno a lo largo de su trayectoria universitaria.

Instrumento

La guía del Grupo Focal contaba con 13 preguntas específicas. Agrupadas en dimensiones de análisis: a) uso de redes sociales, b) conceptualización de ciberbullying, c) perspectiva de género, d) formas e impacto ante el ciberbullying, e) recomendaciones y medidas de acción.

Procedimiento

El lugar en que se aplicó la técnica fue el Instituto de Psicología y Educación de la UV, región Xalapa, espacio al que fueron convocados los estudiantes para brindar sus testimonios, previa autorización de sus directores. Al inicio de la sesión se les proporcionó la carta de consentimiento informado la cual agradecía la participación voluntaria en el estudio, se daba a conocer el objetivo de la investigación y el carácter anónimo y la confidencialidad de los participantes, así como el uso de los resultados en publicaciones y foros científicos. Finalmente se les solicitaba su firma de conformidad. La sesión se grabó con el apoyo del siguiente equipo:

una cámara de video y audio, instalada en un soporte de tripie, una grabadora portátil con audio, una tableta electrónica. La sala estaba aislada de ruido con ventilación e iluminación adecuada.

Posteriormente, se requirió de la transcripción de los testimonios, con el apoyo de unos audífonos y por medio de una computadora, en donde se capturó la información. Este trabajo se efectuó en formato Word, permitiendo ordenar y clasificar los testimonios obtenidos por pregunta de investigación planteada en la guía de entrevista. La transcripción, requirió de una validación y verificación de audio, por parte del equipo de investigación, garantizando su pertinencia y valía del contenido. Los datos, obtenidos, fueron codificados por número de participante, y fueron del (1 al 7), permitiendo con ello mantener el anonimato y tener un mayor control de la información.

Resultados

Para el análisis de los datos requirió del empleo de un software especializado denominado T-Lab (versión 9.1.2), herramienta estadística para el análisis del discurso, que nos permitió construir esquemas en donde se concentrara la información subjetiva a partir de un conteo de palabras clave; para lo cual se seleccionaron los testimonios más importantes por cada pregunta correspondiente a cada una de las dimensiones de estudio seleccionadas y a partir de ello la identificación de palabras clave que permitieron comprender mejor el fenómeno del ciberbuying en la universidad.

Se presentan los resultados de investigación con base a las dimensiones de análisis seleccionadas:

Para iniciar, respecto al *uso de Redes Sociales* observamos que las plataformas que más impactan en el ejercicio del ciberbullying son: Facebook, Twitter, Instagram y WhatsApp. En donde se generan chismes muy generales. Esto dicho por todos los participantes.

Respecto a la representación que tienen sobre el *ciberbullying* encontramos que los participantes coinciden en que consiste en acosar, hostigar, ofender, molestar a través de una red social. En la Tabla 1 se aprecian sus comentarios.

Tabla 1. Concepto de Ciberbullying

| Participante | Concepto | Palabras clave |
|--------------|---|---|
| 2 | "es acosar a las personas mediante el uso de medios digitales como lo son las redes sociales, eh con el fin de hostigarlos, molestarlos". | Acosar, redes sociales, hostigar, molestar |
| 3 | "el ciberbullying es... acoso por medio de una red social... un insulto, una ofensa, una grosería". | Acosar, red social, insultar, ofender, groserías |
| 4 | "el ciberbullying es el abuso hacia otra persona... se respaldan detrás de una red social o de una computadora,... atrás de un celular o de una computadora, y es como pues usar todo... es miedo a que a nosotros nos hagan, a querer hacer a los demás nada más por el simple hecho de molestarlo o... joder... pero si acoso". | Abusar, redes sociales, miedo, molestar, joder, acosar, escudarse |
| 6 | "todo empieza personalmente y después se traspasa a las redes... hostigar... el doble o triple a la persona... es un escudo y a la vez es como para mí un ejército de personas que te apoyan en una misma idea". | Redes, hostigar, escudarse, apoyo de otros en la idea |

| | | |
|---|---|----------------------------|
| 7 | "creo que tiene que haber una acción, donde realmente lo estoy afectando y creo que eso es otro punto clave, si a mi compañero no le interesa mi acoso pues realmente no creo que realmente le esté dañando cómo para que él crea que o sea un verdadero Bullying". | Sentirse afectado, acosado |
|---|---|----------------------------|

En lo que se refiere a la dimensión *Perspectiva de género*, encontramos que la mayoría opina que en ambos sexos se ejerce y se recibe el ciberbullying pero señalan que en diferentes formas. Ver Tabla 2.

Tabla 2. Perspectiva de género en términos generales

| Participante | Género que ejerce ciberbullying | Frases comunes |
|--------------|---|----------------------------------|
| 3 | "bueno yo siento que sí hay diferencia entre el hombre y la mujer porque a la mujer es como que más reprimida, como que la mujer no debe de ser muy liberal y el hombre si y entonces yo siento que sí recibe un poco más de Bullying la mujer que el hombre". | Las mujeres reciben más bullying |
| 4 | "son las dos, tanto hombres como mujeres, yo creo que lo hacen las personas o los que comienzan el Bullying son las personas" . | Ambos, hombres y mujeres |
| 5 | "son ambos este...en parte por los hombres porque se da más entre amistades... si una amiguita tiene a alguien que le cae mal... todas se apoyan para decir... cosas reales o no reales acerca de cierta persona sin su consentimiento". | Ambos en diferente forma |
| 6 | "yo concuerdo que ambos sexos lo hacen... hay Bullying para todo público y hay categorías...hay ciberbullying para todo y cada quién decide que criticar y que no criticar pero pues es un hecho de que si hombres y mujeres lo hacen pero no en todas las circunstancias y no en todas las publicaciones o todas las fotos o comentarios". | Ambos sexos |
| 7 | "yo creo que son las mujeres quienes realizan más el | Las mujeres realizan |

| | |
|---|-------------------|
| ciberbullying porque en ese factor que mis compañeros comentan donde puedes unir a más personas con el mismo fin para molestar a alguien en particular y creo que eso es algo que realizan más las mujeres que un hombre de hecho lo creo en absoluto". | más ciberbullying |
|---|-------------------|

La siguiente Tabla 3 nos muestra la dimensión *Formas e impacto ante el ciberbullying*, en donde las formas más frecuentes reportadas de hacer ciberbullying son fotos manipuladas, memes, crear chismes, rumores, entre otros. Y respecto al impacto mencionan desde disgusto, abandono escolar hasta el suicidio.

Tabla 3. Formas e impacto ante el ciberbullying

| Participante | Formas e Impacto | Frases clave |
|--------------|--|--|
| 1 | "Yo creo que... pueden tomar la foto de x persona y editarlo en la computadora y ponerle en otro cuerpo y a partir de eso o sea no tienes la autorización... que tal vez para esa persona sea ofensivo". | F: Poner fotografías manipuladas digitalmente I: sentirse ofendido |
| 2 | "...hay casos pues del suicidio que ya es un caso muy extremo pero que pues se puede llegar a pasar o casos como de que se va de la escuela o se sale de la carrera, no sé son casos muy extremos, pero pues si se pueden llegar a dar si es algo muy fuerte que le puede llegar a impactar a la persona". | I: Fuerte impacto por ciberbullying I: suicidio ante acoso, abandono de la escuela |
| 2 | "Yo pienso mas que es eso de crear chismes, como decir algo que no es de la persona y hacerla sentir mal o hacerlo verlo mal ante los demás y que no sé, su grupo de amigos o de la escuela, siento que es el más está presente". | F: crear chismes, hacer sentir o ver mal a la persona, inventar cosas negativas de una persona |
| 3 | "...las fotos incluye mucho ya sea memes o fotos que no sé... tú estás riéndote o no sé, viendo mal o x cosa y te toman una foto y eso ya la subieron y ya es viral y todo eso, entonces... en donde más influye y en los | F: Fotos personales, memes, uso sin autorización para burlarse |

| | | |
|---|---|--|
| | comentarios y todo eso". | I: Disgusto |
| 6 | "Difundir fotos, poner ofensas sobre otras personas, inventar chismes, hacer rumores". ... "hacer una vida falsa de otra persona o... ponerla como no sé cómo una prostituta o algo ofensivo a lo que es realmente la persona". | F: Difundir fotos, inventar chismes, crear rumores, ofender, inventar cosas negativas de una persona |

Nota: F= Forma I = Impacto

También mencionaron la frecuencia con que se ejerce el ciberbullying expresando que a diario o bien todos los días y a cada ratito, la mayor parte del tiempo, en los ratos libres, es constante y casual.

Respecto a la dimensión *Recomendaciones y medidas de acción*, de manera general se centran en; no apoyar, no ayudar a ejercer ciberbullying, no meterse en la vida de los demás, no ofender, no participar, tratar de hablar, no se debe molestar a desconocidos, convencer a otros de no hacer ciberbullying, decir; "no debes hacer esto...piensa, lo que estás haciendo puede afectar a la persona, no sabes cómo va a reaccionar". En la siguiente figura podemos ver las palabras claves que mencionaron:

Figura 1. Recomendaciones de los estudiantes universitarios para disminuir el ciberbullying



Las recomendaciones según la información obtenida, más importantes consideradas por los estudiantes universitarios, se centran en: “el respeto a la persona por medio a través en las redes sociales, inculcar valores en la familia y en la escuela, bloquear, mantener la privacidad, seleccionar personas y amistades, fomentar la autoestima, cuidar lo que se comparte, denunciar, sancionar, sacar del grupo, quitar del grupo, suspender de Facebook, crear mini castigos de 24 hrs; denunciar las publicaciones, cerrar Facebook”. Ver tabla 5.

Tabla 5. Recomendaciones

| Participante | Recomendaciones | Aspectos relevantes |
|--------------|---|--|
| 1 | "...es cuestión más que nada de respeto, de saber cómo tratar a las personas, bueno... es respeto tanto... lo que dicen mis compañeros de pues yo quiero que me traten de cierta manera así que no voy a tratar a las personas como yo no quiero que me traten, y... saber interactuar con los demás es cómo de "ah pues esta persona no me gusta su actitud o como es simplemente la elimino de ahí", y trato de encontrar a alguien con la cual congenie y así pero bueno tratando de encontrar una solución como tal". | Respetar a las personas, relacionarse sanamente con los compañeros |
| 2 | "...en las redes sociales está la opción de bloquear a las personas entonces también nosotros tenemos el control de saber qué personas pueden eh... comentarnos o hacer publicaciones sobre nosotros"... "En todo caso, te das cuenta de que cierta persona, siempre te comenta algo mal o te está publicando cosas que no te gustan, inclusive puedes bloquear de cosas que publica gente que no te interesa, las puedes bloquear ahí, tal vez esa es una medida que las redes sociales están como que desarrollando últimamente lo que es la privacidad para evitar ese tipo de cuestiones ¿no?, de que solamente tengas eh... en tus redes sociales a las personas que realmente compartes cosas positivas..." | Responsabilizarse acerca del uso de las redes sociales |
| 4 | "...la selección de las personas porque muchas veces no sé, la selección de las personas muchas veces uno las elige sólo porque ve que tiene uno o dos amigos en común"... "La selección de las personas, tus amistades". | Elegir correctamente a las personas con quienes se relacionan |
| 5 | "...para que de verdad puedan tomar cartas en el asunto, tendría que haber mucha gente que denuncie el mismo | Denunciar |

| | | |
|---|--|--|
| 6 | contenido que tú para que de verdad te hagan caso, pues si solo tiene una denuncia eso... no procede". "...siento que otra cosa seria como..., hasta dónde quieres llegar tú o sea que información quieres dar a conocer tuya, o sea tus fotos, tu dirección, eh... tus hermanos, tus amigos, mucha gente tiene un descontrol con sus Facebook y enseñan todo, y entonces eso te permite, pues es un abanico de diversión para mucha gente y ya de ahí se agarran, entonces también tener cuidado". | Uso responsable de las redes sociales sobre todo al compartir información personal |
|---|--|--|

Desafortunadamente se pudo observar que son pocos los estudiantes que denuncian un caso de ciberbullying, según los testimonios dimos cuenta que reconocen: "nunca hacerlo, sólo se lo cuentan a un amigo y allí se queda, algunos encaran a la persona, consideran que no pasa a mayores y que las autoridades no les van a ser caso". Llamo la atención que mencionen a los profesores quienes ejerzan ciberbullying a las estudiantes mujeres, ante su exposición, mencionaron: "que los maestros son palancas, que no van a ser caso las autoridades, y que recuerdan en una ocasión haber existido una acción para penar a los maestros a través de una "suspensión".

Existe una incredulidad al ver que la denuncia sea atendida, lo que más han hecho los estudiantes es hablar con una tutora, porque creen que no van a hacer caso, por lo tanto comparten la creencia de que deben "aceptar que los maestros toda la vida han sido así".

Finalmente el 100% de los entrevistados, reconocieron no conocer alguna instancia en caso de que ustedes sean víctima de bullying, y precisaron no saber siquiera que existía.

Conclusiones

Las representaciones, entendidas como un conjunto de pensamientos de “sentido común”, contruidos por los estudiantes de la Universidad Veracruzana, comparten opiniones, sobre el ciberbullying, como parte de su realidad cotidiana que viven dentro y fuera de los espacios universitarios.

Dimos cuenta que comparten un sistema de valores, y de nociones del ciberbullying, así como un conjunto de prácticas propias de un mundo contemporáneo tecnologizado y predominante por el uso de las redes sociales.

Los universitarios atribuyeron un conjunto de significados y valores importantes, según su experiencia, sus prácticas cotidianas, y su forma de percibir la realidad en esta época. En el análisis de su contenido, logramos comprender cómo perciben el ciberbullying, qué piensan de él y de cómo debería ser eliminada esta práctica. Desde su mirada el fenómeno del ciberbullying es organizado, intencionado, provocado, orientado a ocasionar daño, destruir, causar, humillación, genera indignación y coraje, también provoca risas, porque es algo chistoso o divertido y que acontece entre amigos.

Respecto a las dimensiones de estudio, descubrimos lo siguiente: En relación a la primera dimensión *Uso de redes sociales*, en su totalidad los estudiantes universitarios poseen un teléfono móvil, o aparato electrónico para comunicarse. Que las plataformas más comunes que utilizan son: Facebook”, Twitter” e “Instagram”, así como “el correo o chats”, “correo”, básicamente es para efectuar tareas.

En la segunda dimensión Conceptualización de ciberbullying, o construcción de la representación social, dan cuenta que el ciberbullying, es: “acoso, hostigamiento, molestar, abusar, vigilar, insultar, ofender, decir groserías, y provocar miedo”. El daño se ejerce por medio del celular y la computadora en forma anónima, o mediante un escudo. Inicia de manera personal, traspasa a las redes sociales. Son acciones que afectan al otro y que incrementan hasta convertirse en bullying.

En la tercera dimensión de análisis: perspectiva de género, se reconoció que son ambos géneros femenino y masculino los que ejercen el ciberbullying, a través de la difusión de imágenes, emisión de comentarios, mandar fotos, sobre todo se lo hacen a los amigos o a alguien que les cae mal. A la mujer la califican de reprimida y al hombre de liberal. Los actos más comunes son: ofender, insultar, discriminar, agredir. Sobre todo porque se tienen diferentes gustos musicales o porque forma parte de sus relaciones humanas visto como algo “normal o natural”.

Creen que los afectados carecen de autoestima. De manera general a los hombres les importa poco, y las mujeres lo toman más personal.

En la cuarta dimensión de análisis: Formas e impacto ante el ciberbullying, se valoró que existe una tipología del ciberbullying, centrada en difundir fotos, ofender, inventar chismes, hacer rumores, crear otros perfiles, hacer una vida falsa y hacerlo viral, que el impacto es negativo pues consideran que repercuten, sobre todo porque no hay una autorización, se carece de autoestima, se ríen, se ven mal las cosas, se salen de control, puede generar suicidio, salirse de la carrera, desertar o irse de la escuela. El impacto que generan son indignación, coraje, e impacta, es a su vez algo chistoso o gracioso, porque reconocieron que les gusta burlarse, molestar e insultar.

Las acciones más comunes de este fenómeno son poner a una mujer como prostituta, decir cosas que no son de la persona, hacerla sentir mal ante los demás, editar fotos en la computadora. Lo más grave es que forma parte de las relaciones "entre amigos", y se convierte en una denominada "cadena".

En la quinta dimensión de análisis, denominada recomendaciones y medidas de acción dimos cuenta que lo importante para disminuir el ciberbullying es: (no apoyar, meterse, ofender, participar, se debe respetar, hablar con las personas y decirle que no lo hagan porque afecta, daña y se desconoce cómo van a reaccionar, por lo tanto se debe de convencer de no hacer ciberbullying). Así mismo consideraron como valioso: el respeto a la persona por medio de las redes sociales, inculcar valores en la familia y en la escuela, bloquear, mantener la privacidad, seleccionar personas y amistades, fomentar la autoestima, cuidar lo que se comparte, denunciar, sancionar, sacar del grupo, quitar del grupo, suspender de facebook, crear mini castigos de 24 hrs; denunciar las publicaciones, cerrar facebook".

De manera general los estudiantes afirmaron que nunca han denunciado, que tienen miedo hacerlo, y sólo llegan a contárselo a un amigo. Señalaron que algunos profesores los han acosado, sin embargo mencionaron que ellos son palancas, y si los han sancionado ha sido con una suspensión.

Consideran que sus denuncias no van a ser atendidas e inclusive aceptan que "los maestros han sido así toda la vida". En su totalidad, reconocieron no conocer alguna instancia en caso de ser víctima de ciberbullying. Afirmaron no conocer ninguna instancia a cual acudir.

Referencias

- Aalsma, M. C. & Brown, J. R. (2008). What is Bullying? *Journal of Adolescent Health*. 43, 101–114. doi: 10.1016/j.jado-health.2008.06.001
- Álvarez, J. L. & Jurgenson, G. (2007). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. p 15. México: Paidós
- Bégin, M. (2016). *Agir contre la cyberintimidation avec la vidéo numérique et YouTube. Une étude de sociologie cognitive sur la communication socioéducative médiatisée chez des adolescents* (Tesis doctoral, Université de Montréal). Recuperada de:
https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/18441/Begin_Mathieu_2016_these.pdf?sequence=2&isAllowed=y
- Castro, A. (2009). *Violencia silenciosa en la escuela: Dinámica del acoso escolar y laboral*. 3ª ed. Buenos Aires: Editorial Boum.
- Corsi J, y Peyrú G. M. (Coordinadores) (2003), *Violencias sociales*. Barcelona: Ariel.
- Dorantes C. J. J. (2017). “Las representaciones sociales de los estudiantes sobre la violencia. Caso Universidad Veracruzana”. en Ruíz Libreros M.E. (2017). Complejidad, innovación y sustentabilidad. Experiencias educativas. Universidad Veracruzana. Xalapa- Veracruz: CODICE / Taller editorial. (Pp. 163-179.
- Fabretti, P. (2014). Telefonica Global Millennial Survey-2014 global results presentation. Recuperado de:
<https://es.slideshare.net/TelefonicaEurope/telefonica-2014-gms-global-master-deck-final-100614?related=1>
- Faris, R. & Felmlee, D. (2011). Network Centrality and Gender Segregation in Same- and Cross-Gender Aggression. *American Sociological Review*. 76 (1). doi: 10.1177/0003122410396196.
- Faris, R. & Felmlee, D. (2014). Casualties of Social Combat: School Networks of Peer Victimization and Their Consequences. *American Sociological Review*. 79(2) 228–257. doi: 10.1177/0003122414524573.
- Hinduja, S. & Patchin, J. W. (2008). Cyberbullying: An exploratory analysis of factors related to offending and victimization. *Deviant Behavior*, 29, 129-156. doi:10.1080/01639620701457816

- Kowalski, R. M. & Limber, S. P. (2013). Psychological, Physical, and Academic Correlates of Cyberbullying and Traditional Bullying. *Journal of Adolescent Health*, 53, 513-520. doi: 10.1016/j.jadohealth.2012.09.018
- Lancia, F. (2017) T-Lab (9.1.2) [Software de análisis del discurso]. Recuperado de: <http://tlab.it/es/download.php>
- Morales, R. T; Serrano B. C; Miranda G. D. A. y Santos L. A. (2014). Ciberbullying, acoso cibernético y delitos invisibles. *Experiencias psicopedagógicas*. p 25. México: Universidad Autónoma del Estado de México.
- Moscovici, S. (1961). *El psicoanálisis su imagen y su público*. Buenos Aires, Huemul.
- Myers, Z., Swearer, S.M., Martin, M.J. & Palacios, R. (2017). Cyberbullying and Traditional Bullying: The Experiences of Poly-Victimization Among Diverse Youth. *International Journal of Technoethics* 8(2). doi: 10.4018/IJT.2017070104.
- Oliva, L., Andrade, P., Calderón, M. y Rivera E.A. (2012) Violencia escolar en la universidad. *Revista de Extensión de la Universidad Nacional de Córdoba*. 3
- Oliva, L., Calderón, M.M., y Rivera, E.A. (2015). *Agresión y Violencia en las relaciones interpersonales. Desde Preescolar hasta Universidad*. España: Editorial Académica Española.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Malden, MA: Blackwell Publishing.
- Pokharkar, A. B., Shelake, S. D., Kate, N., D. & Murbade, A. C. (2016). Defending mechanism for social networks from cyberbullying and online grooming attacks. *International Journal Of Advance Research And Innovative Ideas In Education*, 2, 966-970. doi: 16.0415/IJARIIE-1890.
- Ševčíková, A. & Šmahel, D. (2009). Online harassment and cyberbullying in the Czech Republic: Comparison across age groups. *Zeitschrift für Psychologie/Journal of Psychology* 217 (4), 227-239. doi: 10.1027/0044-3409.217.4.227.
- Sterner, G. & Felmlee, D. (2017). The Social Networks of Cyberbullying on Twitter. *International Journal of Technoethics*. 8(2). doi: 10.4018/IJT.2017070101

Identidades juveniles complejas y violencia en estudiantes

Víctor Vázquez Leija¹⁰

Escuelas Preparatorias Oficiales del Estado de México N° 55 y 224

Universidad Revolución

*“El cómo rocas que pueden cortarse para hacer hachas, ríos con canales rápidos, cobre que puede fundirse, sino también a elementos que, en términos energéticos, suelen ser insignificantes (como colores particulares, movimiento específicos del cuerpo o sonidos vocales, la aparición inesperada de un ave o animal). Esta libre capacidad de construir significados y asignarlos a donde es conveniente, más que donde es apropiado constituye lo que denominamos cultura”
(Adams, 2007, p. 65).*

¹⁰ Correo:vic_leija@hotmail.com

Introducción

Observar la dinámica de las identidades juveniles como un hecho aislado al interior del aula o escuela resulta un tanto sesgado, ya que ello implica una serie de relaciones que se desenvuelven fuera del entorno escolar, determinando una serie de identidades que rayan entre lo liminal¹¹ e híbrido. Desde el entorno del hogar, la calle-barrio y la escuela se enlazan una serie de caracteres que determinan un encadenamiento de hábitos, que enmarcaran las características de diversas identidades en los jóvenes.

Los jóvenes desenvuelven una serie de habitus desde su infancia que suelen ser trastocados en su proceso de aprendizaje social y en particular el escolar.

Bourdieu trata de reconstruir entorno del concepto de habitus el proceso por el que lo social se interioriza en los individuos y logra que las estructuras objetivas concuerden con las subjetivas. Si hay una homología entre el orden social y las prácticas de los sujetos no es por la influencia puntual del poder publicitario o los mensajes políticos, sino porque esas acciones se insertan —más que en la conciencia, entendida intelectualmente— en sistemas de hábitos, constituidos en su mayoría desde la infancia. La acción ideológica más decisiva para constituir el poder simbólico no se efectúa en la lucha por las ideas, en la que puede hacerse presente a la conciencia de los sujetos, sino en esas relaciones de sentido, no conscientes, que se organizan en el habitus y solo podemos conocer a través de él. (García, 1990, p. 26).

¹¹ La liminalidad se entiende como un estado ambiguo, intermedio entre otro, una serie de amalgamas o mezcla confusa de cosas distintas.

Lo interesante está en observar que la creación de identidades de los jóvenes se generan a partir de las representaciones simbólicas que tienen desde la infancia, así como las que en la actualidad los interrelacionan con los distintos medios electrónicos y no electrónicos, y las configuraciones que desatan estos con los distintos entornos en los que se interrelacionan.

En estos entornos, a su vez, se configuran campos de violencia que se desatan como un continuo que va de la casa a la calle, de la calle-barrio a la escuela, como en un campo transversal y circular, generando una causación acumulativa con una serie de nodos que se interrelacionan y que se trastocan según el contexto de la cultura en la que se conforma la identidad o las culturas en donde se adaptan de forma compleja diversas identidades. Por ello, las formas de producción cultural *"vuelve evidente que la estructura global del mercado simbólico configura las diferencias de gustos entre las clases."* (García, 1990, p. 26). Así como, las frustraciones al no poder realizar esos gustos a través del consumo.

Lo anterior nos coloca ante el problema de clasificar en un entorno bastante complejo, y que como ya se mencionó en el primer párrafo, nos pone en una especie de transición entre lo liminal y lo híbrido.

A través de la formación de hábitos, las condiciones de existencia de cada clase van imponiendo inconscientemente un modo de clasificar y experimentar lo real. Cuando los sujetos seleccionan, cuando simulan el teatro de las preferencias, en rigor están representando los papeles que les fijo el sistema de clases. Las clases revelan a los sujetos como *"clasificadores clasificados por sus clasificaciones."* (García, 1990, p. 27).

Es importante señalar que dentro de las mismas clases se construyen distintas identidades, las cuales son resultado de la propia heterogeneidad estructural que caracteriza a los países latinoamericanos, en especial a México.

El presente trabajo realizara un acercamiento a la noción de identidad y su relación con la noción de cultura, a su vez se abordará de forma escueta un simple análisis mediante Sistemas Complejos Adaptativos (SCA), para observar fenómenos emergentes de violencia.

Se elabora un marco de análisis a partir de la interrelación de la cultura, identidad y posibles contornos violentos; comprendiendo el proceso de cognición que entrama categorías y relaciones, a través de las valorizaciones y de las emociones; generando contextos de identidades híbridas y liminales entre lo individual y lo colectivo, encontrándose inmersos en transformaciones de inclusión-exclusión a partir de sus semejanzas y diferencias, formando entornos-contornos enlazados a sus formas de consumo, y que en algunos casos rayan en la violencia, a partir de la fragmentación y desestructuración institucional y social.

Objetivos

Construir la noción de identidad imbricándola con la de cultura, para establecer un marco de análisis de las identidades juveniles en la educación media superior.

Analizaran las identidades juveniles en el proceso de formación cultural, abordando la reconstrucción de las nociones de violencia e identidad en contextos escolares y no escolares mediante sistemas complejos, para elaborar diagnósticos que permitan mitigar el desenvolvimiento de la violencia en el entorno estudiantil.

Por último, debe quedar claro que este trabajo es un intento de análisis desde otra mirada, ya que aunque el mal se ha ido arraigando, los distintos excelentes estudios están en ciernes en dicha problemática. Se trata de una somera aproximación desde distintos autores y sus disciplinas.

Hacia una noción de identidad: imbricando a la cultura

Es importante construir las nociones de cultura e identidad en distintos contextos juveniles, para aproximar un marco de análisis que permita en primer lugar entender procesos de violencia y de forma posterior formular diagnósticos que arrojen formulaciones de formas de actuación e integración a dinámicas que alejen a los jóvenes de contornos violentos.

1.1. Aproximación a la Noción de Cultura

En el transcurrir de la historia el ser humano ha generado modelos mentales que le han permitido transformar el medio ambiente, con el cual interactúa de forma constante y construyendo distintos significados que determinan sus relaciones humanas.

Las relaciones humanas están determinadas por la trasmisión de información, que se da por medio de signos y símbolos que se van generando durante distintos procesos del devenir histórico, determinando y compartiendo comportamientos, sentimientos, actitudes, etc. (Adams, 1983, 2001 y 2007; Castaingts 2002; Varela, 2005 y 2006). *“Ahora bien, una cosa es compartir en el sentido de aprobar, conseguir aceptar, sentir, experimentar; y otra en el sentido de conocer, interpretar, saber, entender, comprender”* (Varela, 2005, p. 83).

Carlos Fuentes, realizando un análisis de distintos murales de Orozco nos muestra la conformación cultural mexicana y que las obras de arte tienen su contorno popular, en conjunto con su peculiaridad mestiza:

Los mitos de Prometeo o de Quetzalcóatl, las pinturas de Goya o de Orozco, son hechos estéticos autosuficientes. Pero también indican maneras de ser, de pensar, de vestir, de comer y de amar, de amueblar, de cantar de luchar y de soñar. Un hecho cultural simboliza y conjuga toda una manera de ser. Una pintura, un poema, una obra cinematográfica, indican cómo somos, qué podemos hacer, qué nos falta por hacer. La cultura es la respuesta a los desafíos de la existencia. (2008, p. 204).

Para Castaingts la cultura contiene los siguientes elementos: se refiere al hombre como un animal incompleto, pues entre lo que el cuerpo dice y quiere saber hay un vacío, y este queda cubierto por información que recibe de la cultura; considerando a ésta como conjunto de signos interpretables que generan mecanismos de control para la conducta humana; creando relaciones simbólicas que establecen tramas de significación y esquemas de conducta que desembocan en mecanismos de control; que se vierten en sistemas de clasificación que nos ayudarán a determinar los operadores lógicos para comprender la cultura mexicana (o culturas); los signos y símbolos transmiten conocimientos y portan información y valores, suscitan emociones y sentimientos, expresan ilusiones y utopías; establece "depósitos de sentido" e implican "acervos sociales de conocimiento" que Eco denomina "unidades culturales de sentido"; existen símbolos que juegan un papel dominante, que implican condensación, unificación de significados dispares, polarización del sentido; dicha polarización proviene de la ideología, como cosmovisión o relaciones sensoriales, y se encuentra asociada a emociones y deseos; existen diferentes formas de asociar e integrar o de jugar con los operadores lógicos de cada cultura, jerarquizando los distintos procesos lógicos; los individuos no adoptan mecá-

nicamente todos los elementos de la cultura en que nacen, sino que hay una apropiación individual de parte de los mismos; la cultura favorece una cosmovisión, existe una variedad de cosmovisión asociada a cada cultura que implica la forma en que observamos y asimilamos nuestro entorno psicosocial. (2002).

En suma Varela determina que la *"la cultura –conjunto compartido de signos y símbolos– no necesariamente es la causa de un comportamiento determinado, pero el comportamiento siempre presupone una idea o un valor o un sentimiento o una utopía no necesariamente compartidos con otros"* (Varela, 2005, p. 87). Pero también la conformación de comportamientos, denota cierta ideología, la cual define Roberto Varela:

La ideología nos lleva a la cultura, pues puede y debe ser tratada como un sistema cultural... al igual que la ciencia y la utopía (Ricoeur, 1989), con las que está íntimamente relacionada. La ideología opera en tres planos: como deformación en su carácter de imagen invertida, como integración en su carácter de «fuente extrínseca de información en cuyos términos la vida humana puede ser modelada» (...), como legitimación en su carácter de condición de posibilidad para el ejercicio del poder. La utopía en forma complementaria opera como fantasía en su carácter de evasión, como imaginación creadora en su carácter de exploración de lo posible, como subversión en su carácter de alternativa al uso del poder existente o al mismo poder. La ciencia, por su parte, se opone a la ideología como imagen invertida, pero no necesariamente a la ideología como integración o legitimación: la obliga, eso sí, a ajustarse a la realidad o a explicar o justificar racionalmente sus últimos fundamentos." (Varela, 2005, p. 81).

En cierto modo la cultura puede influir en el comportamiento, pero no implica que lleve a la acción. Por lo tanto entre cultura y comportamiento existe una relación bidireccional, en un entorno de pensamiento complejo al interior de las estructuras mentales. Toda estructura

mental desemboca en estructuras energéticas, mental y energético¹² pueden ser facetas en cualquier dimensión de la estructura, para desembocar en algún tipo de relación compleja.

La cultura desenvuelve equivalencia de significados que determinan las relaciones humanas y sociales, percibiendo ciertas regularidades que se suceden ya que la conducta humana ejerce *"leyes de la energía, por una parte, y las reglas de la estructuración mental, por la otra. Lo que llamamos "relaciones sociales" comprende los significados que tenemos acerca de los comportamientos energéticos relacionados con diversos X energéticos que tienen un interés (mental) común para nosotros como actores."* (Adams, 1983, pp.126-127).

1.2. Identidad, Jóvenes y Violencia

Edgardo Etchezahar, a partir de diversos autores entiende a la identidad social, como *"el auto-concepto general, que se desglosa en la valoración que un individuo realiza de los distintos roles que ocupa en un determinado contexto."* (2014, p. 130).

En su caso se han desarrollado Teorías de la Identidad Social (TIS), estas teorías nos acercan a las relaciones intergrupales y las categorizaciones que se pueden captar a partir de procesos discriminatorios.

Las raíces de la TIS se encuentran en el trabajo llevado a cabo por Henry Tajfel en la década de los cincuenta en el área de la percepción categorial (Tajfel, 1957). El desarrollo posterior, junto a sus colaboradores de Bristol, del *paradigma experimental del grupo mínimo* (Tajfel, 1970; Tajfel, Billig, Bundy, y Flament, 1971) marcó un hito en el área de estudio de las relaciones interg-

¹² Para mayor referencia sobre procesos energéticos revisar a Richard Adams (1983, 2001 y 2007)

rupales, generando diversas hipótesis relacionadas con los efectos de la *mera categorización* sobre las conductas de discriminación intergrupales (...) (Scandroglio, López y San José Sebastián, 2008, p. 80).

Cuando las personas se autodefinen como un proceso de autocategorización, se dice que están delimitando su identidad individual a partir de su idiosincrasia, esta identidad personal marca grados de diferencia con otros individuos; el conocimiento y su sentido de pertenencia a ciertos grupos sociales le ayudan a desatar emociones y valores que articulan sus lazos a ellos, y que marca el proceso de formación de su identidad social formado por el grado de semejanza en el comportamiento intragrupal.

Deschamp y Devos (1996) han defendido el *modelo de covariación*, que concibe la autocategorización como el resultado de la combinación de dos dimensiones independientes: la identidad social (grado de semejanza) y la identidad personal (grado de diferencia). Worchel, Lanuzzi, Cortant e Ivaldi (2000) han postulado un modelo multidimensional de autodefinition identitaria, proponiendo cuatro dimensiones que influyen de forma separada sobre el comportamiento intergrupales: las características personales, la identidad intragrupal, la membresía grupal y la identidad grupal. (Scandroglio, et al, 2008, p. 81)

Las categorías que permiten a los individuos identificarse con un grupo o grupos, permiten observar y realizar una serie de clasificaciones en el entorno juvenil en la educación media superior, que a su vez, como ya se ha mencionado, no solamente queda influenciado por el entorno escolar, sino que existe una dinámica escuela-calle-barrio-hogar, entramando un entorno heterogéneo y complejo que no resulta lineal, pues, se debe de analizar desde diversas disciplinas y herramientas. Construyendo contornos grupales, intragrupales, extragrupales e individuales entre lo liminal e híbrido.

Ellemers, Kortekaas y Ouwerkerk (1999), partiendo de la definición de identidad social propuesta por Tajfel (1981), señalan que pueden distinguirse tres elementos fundamentales de la identificación social: el *cognitivo* (el conocimiento que posee el individuo respecto a su pertenencia a determinado grupo o autocategorización), el *evaluativo* (valor positivo o negativo vinculado a la pertenencia grupal o autoestima grupal) y el *emocional* (sentido de implicación emocional con el grupo o compromiso afectivo). Cameron (2004) propone un modelo de identificación constituido por tres dimensiones: *centralidad*, *afecto intragrupal* y *vínculos intragrupales*. (Scandroglio, López y San José Sebastián, 2008, p. 85)

En concordancia con Ellemers, Kortekaas y Ouwerkerk, con sus tres elementos de identificación social: cognitivo, evaluativo y emocional; son esenciales para determinar los tipos de identidades, y con ello, agregar el contexto en tanto tiempo y espacio de desenvolvimiento.

En el elemento emocional, en cuanto a un comportamiento, Edgardo Etchezahar (2014), siguiendo a Haynes (1990), la autoestima suele ser un indicador efectivo, en cuanto más alto nivel de autoestima el comportamiento social suele ser adecuado. *"Este tipo de comportamiento es particularmente importante para el orden institucional, por ejemplo en la escuela, ya que la autoestima es un importante predictor de la conducta en el aula, la participación en el grupo, y las actitudes hacia la autoridad."* (p. 131).

No obstante que, la autoestima es un determinante necesario, no es suficiente para determinar un comportamiento social adecuado en contextos institucionales diferentes.

Aunque el término identidad llevaría a estudios particulares amplios, se utilizarán los que de forma breve se consultaron. A continuación se identificará el sentido de juventud de forma somera, para imbricar cultura-identidad-juventud.

En la definición de juventud, existen observaciones en las que se antepone la edad, en dónde se les ubica en un rango de 15 a 24 años, según la Organización de Naciones Unidas en 1983. Como cuestión de cambios fisiológicos, así como psíquicos como un proceso de maduración emocional, que tiende a postergar sobre algún lapso su llegada a la madurez. Otra visión es considerada como una cuestión cultural, que se enmarca en asuntos de generación que se desenvuelven por medio de sus formas de pensar, vestir, comunicarse, entre otras; produciendo códigos y símbolos propios que determinan sus intercambios comunicacionales, ello conlleva la construcción de relaciones sociales que generan sus propios imaginarios (Baeza, 2003).

La "identidad" y la "participación" son los dos ejes que permiten diferenciar, analíticamente, dentro del mundo de la vida, (...) La identidad es siempre un tránsito entre el pasado y el futuro, mientras que la participación es el paso de lo privado a lo público.

El cruce de estos dos ejes establece el escenario completo donde es posible "centrar" nuestra experiencia personal y social. Al mismo tiempo, este cruzamiento permite diferenciar los cuadrantes (los distintos "mundos") donde se construye el mundo de la vida:

- a) el mundo de la historia colectiva;
- b) el mundo de la vida íntima;
- c) el mundo de las utopías y
- d) el mundo de los proyectos de vida. (Baeza, 2003, p.5)

Por ello es importante reflexionar algunos aportes de Pierre Bourdieu, que asume.

La estructura del campo es un estado de la relación de fuerzas entre los agentes o las instituciones que intervienen en la lucha o, si ustedes prefieren, de la distribución del capital específico que ha sido acumulado durante luchas anteriores y que orienta las estrategias ulteriores. Esta misma estructura, que se encuentra en la base de las estrategias dirigidas a transformarla, siempre está en juego: las luchas que ocurren en el campo ponen en acción al monopolio de la violencia legítima (autoridad específica) que es característico del campo considerado, esto es, en definitiva, la conservación a subversión de la estructura de la distribución del capital específico. (1990, p.110)

Entonces nos ubicamos en un proceso de dominación determinado por la correlación de fuerzas, en dónde se considera la noción de *"habitus, como sistema de disposiciones adquiridas por medio del aprendizaje implícito o explícito que funciona como un sistema de esquemas generadores, genera estrategias que pueden estar objetivamente conformes con los intereses objetivos de sus autores sin haber sido concebidas expresamente con este fin."* (Bourdieu, 1990, p. 114)

De lo anterior se delimita que a partir de las condiciones de dominación se definen los procesos de lenguaje por los escenarios sociales de reproducción.

Hay que considerar que cualquier división de edades para denotar lo que es ser joven suele ser arbitraria, ya que aunque delimiten entre 15 y 24 años, se podría extender los 30 años (que también sería de carácter arbitrario), pero en cuestión, como nos encontramos con jóvenes¹³ estudiantes queda muy delimitada la edad. Bourdieu entiende que las "situaciones equi-

¹³ De hecho, la frontera entre juventud y vejez en todas las sociedades es objeto de lucha. Por ejemplo, hace algunos años leí un artículo sobre las relaciones entre jóvenes y notables en Florencia durante el siglo XVI, que mostraba que los viejos proponían a los jóvenes una ideología de la virilidad, de la virtud, y de la violencia, la que era una forma de reservarse para sí la sabiduría, es decir, el poder. De la misma forma, Georges Duby muestra claramente cómo en la Edad Media los límites de la juventud eran manipulados por los que detentaban el patrimonio, que debían mantener en un estado de juventud, es decir, de irresponsabilidad, a los jóvenes nobles que podían pretender la sucesión. (Bourdieu, 1990, p. 119)

valentes en los dichos y proverbios, a sencillamente en los estereotipos sobre la juventud, a aun en la filosofía, desde Platón hasta Alain, que asignaba a cada edad su pasión específica: a la adolescencia el amor, a la edad madura la ambición.” (1990, p. 119).

Situaciones que se transmutan en la actual realidad, porque al cambiar los habitus quedando delimitado por las formas de consumo, así como la ambición ya no denota una etapa madura, sino una condición de juventud¹⁴, así como también las relaciones de poder. Ese proceso complejo entre las relaciones de poder y formas de consumo delimitan la formación de generaciones¹⁵, y la formación de códigos mediante intercambios lingüísticos formados por signos y símbolos en constante mutación.

Tener dinero es muy importante para los jóvenes. “(...) Una vez dicho esto, el estar en una situación de “estudiante” induce a un montón de cosas que son constitutivas de la situación escolar: (...) están (...) cotorreando con una chica, están solo entre jóvenes, chicos y chicas, fuera del trabajo, y en casa están eximidos de las tareas materiales en nombre del hecho de

¹⁴ Bourdieu señala “que la juventud y la vejez no están dadas, sino que se construyen socialmente en la lucha entre jóvenes y viejos. Las relaciones entre la edad social y la edad biológica son muy complejas. Si comparáramos a los jóvenes de las diferentes fracciones de la clase dominante, por ejemplo, a todos los jóvenes que entran en la Escuela Normal Superior, la Escuela Nacional de Administración, a la Escuela Politécnica, etcétera, en el mismo año, veríamos que estos “jóvenes” tienen más atributos propios del adulto, del viejo, del noble, del notable, cuanto más cerca se encuentran del polo del poder. Cuando pasamos de los intelectuales a los gerentes generales, desaparece todo lo que da un aspecto joven, como el cabello largo, los pantalones vaqueros, etcétera.” (1990, p. 120)

¹⁵ Bourdieu (1990), menciona que “para saber cómo se definen las generaciones hay que conocer las leyes específicas de funcionamiento del campo, las apuestas de la lucha y cuáles son las divisiones que crea esta lucha (la “nueva ola”, la “nueva novela”, los “nuevos filósofos”, los “nuevos magistrados” (...). Todo esto es de lo más trivial, pero muestra que la edad es un dato biológico socialmente manipulado y manipulable; muestra que el hecho de hablar de los jóvenes como de una unidad social, de un grupo constituido, que posee intereses comunes, y de referir estos intereses a una edad definida biológicamente, constituye en sí una manipulación evidente. Al menos habría que analizar las diferencias entre las juventudes, o, para acabar pronto, entre las dos juventudes. Por ejemplo, se podrían comparar de manera sistemática las condiciones de vida, el mercado de trabajo, el tiempo disponible, etcétera, de los “jóvenes” que ya trabajan y de los adolescentes de la misma edad (biológica) que son estudiantes: por un lado están las limitaciones, apenas atenuadas por la solidaridad familiar, del universo económico real y, por el otro, las facilidades de una economía cuasi lúdica de pupilo del Estado, fundada en la subvención, con alimentos y alojamiento baratos, credenciales que permiten pagar menos en cines y teatros (...). Encontraríamos diferencias análogas en todos los ámbitos de la vida: por ejemplo, los chiquillos mal vestidos, con cabello demasiado largo, que pasean a la novia en una triste motocicleta el sábado por la tarde, son a los que detiene la policía.” (pp. 120-121)

que están estudiando (...)” (Bourdieu, 1990, pp. 121-122). En los estudiantes en algunas ocasiones, ya no les interesa la escuela como lugar en donde se otorgan títulos y se forman aspiraciones, se autoexcluyen de estas referencias importantes. Ya que bajo el modelo actual y los que se pretenden instrumentar se producen perturbaciones, que suelen provocar trastornos en las relaciones sociales de los estudiantes, pues las posibles aspiraciones se devalúan de forma muy rápida; provocando profundas dicotomías entre aspiración y la situación real, reproduciendo constantes sentimientos de frustración en los jóvenes estudiantes.

La situación de escolaridad dejó de ser un vehículo de privilegios, y ascensor en la escala social¹⁶. Existen localidades en la que este contexto nos conduce a situaciones anómicas. Debido a que con las actuales formaciones sociales, los estudios ya no son para siempre y

¹⁶ Una cosa muy sencilla, y que a nadie se le ocurre, es que las aspiraciones de las generaciones sucesivas, de los padres y los hijos, se constituyen en relación con los diferentes estados de la estructura de distribución de los bienes y de las posibilidades de tener acceso a los diversos bienes: lo que para los padres era un privilegio extraordinario (...) Muchos de los conflictos entre generaciones son conflictos entre sistemas de aspiraciones constituidos en edades diferentes. La que para la generación 1 fue una conquista de toda la vida, la generación 2 la recibe al nacer, de inmediato (...) No es una mera casualidad que el racismo anti-jóvenes (que se ve claramente en las estadísticas aunque no se tengan, desgraciadamente, análisis por fracción de clases) pertenece a las clases en decadencia (como los pequeños artesanos a comerciantes), o a los individuos en decadencia y los viejos en general. Claro que no todos los viejos son anti-jóvenes, pero la vejez es también una decadencia social, una pérdida de poder social, y por ese lado los viejos también participan de la relación con los jóvenes que caracteriza a las clases en decadencia. Resulta clara que los viejos de las clases que están en decadencia, como los comerciantes a artesanos viejos, acumulan estos síntomas: son anti-jóvenes, pero también anti-artistas, anti-intelectuales, anti-protesta, están en contra de todo lo que cambia, todo lo que se mueve, justamente porque tienen el porvenir detrás de ellos no tienen porvenir, mientras que los jóvenes se definen como los que tienen porvenir, los que definen el porvenir. (Bourdieu, 1990, pp. 125-126).

tampoco el trabajo. Ya que se privilegia el individualismo¹⁷ bajo los actuales modelos de escolarización, provocando también, sentimientos de exclusión e inseguridad¹⁸. Conduciendo a un proceso neotrivial¹⁹, con contornos violentos.

La reproducción del espacio social en las sociedades posindustriales se basa en la generación de desigualdades que rayan como un continuum en procesos de exclusión y fragmentación social; generando sentimientos de inseguridad y no pertenencia en la población, en particular en los jóvenes. "Cualquier expresión es en cierta forma una violencia simbólica que solo puede ejercer el que lo hace y solo puede sufrir el que la sufre porque no se reconoce como tal. Y si no se reconoce como tal, se debe en parte a que se ejerce con la mediación de un trabajo de eufemización." (Bourdieu, 1990, p. 117).

Por tanto, la violencia se inscribe en un marco de dominación, relaciones de poder en dónde se utiliza la fuerza como instrumento de dominio, que puede ir del daño físico, mental al moral.

¹⁷ "Planteamiento, por lo demás, que es sostenido por otros numerosos autores, como es el caso de Ulrich Beck (2001), quien afirma que "vivimos en una era en la que el orden social del Estado nacional, la clase, la etnicidad y la familia tradicional están en decadencia. La ética de la realización y el triunfo individual es la corriente más poderosa en la sociedad moderna. El personaje central de nuestro tiempo es el ser humano capaz de escoger, decidir y crear, que aspira a ser autor de su propia vida, creador de una identidad individual. Ésa es la causa fundamental de las transformaciones en la familia y la revolución mundial de los sexos en relación con el trabajo y la política". (Baeza, 2003, p. 13).

¹⁸ "Frente a la realidad de un mundo globalizado, de una sociedad con Estados que ceden su espacio a las leyes del mercado, de un derrumbe de las utopías e ideologías, los jóvenes buscan al interior de estos grupos, encontrar una identidad que los una y los diferencie de los otros. No se puede dejar de reconocer que, para algunos jóvenes, principalmente en los sectores pobres, esta conducta es su forma de "resistir" frente a una realidad, que no sólo les dificulta la construcción de una identidad personal y social, positiva y armónica, sino que los excluye, generándoles una fuerte inseguridad." (Baeza, 2002, p.p. 15-16).

¹⁹ "Las tribus urbanas, concluye Raúl Zarzuri (2000) "se pueden considerar como la expresión de prácticas sociales y culturales más soterradas, que de un modo u otro están dando cuenta de una época vertiginosa y en constante proceso de mutación cultural y recambio de sus imaginarios simbólicos. Proceso que incluso comienza a minar las categorías con las cuales cuentan las ciencias sociales para abordar la complejidad social, y que, particularmente, en el caso de las nociones ligadas a la juventud, la realidad parece desbordar rápidamente los conceptos con los que se trabaja" (p.93). A lo que agrega Zarzuri, "son la expresión de una crisis de sentido a la cual nos arroja la modernidad, pero también constituyen la manifestación de una disidencia cultural o una 'resistencia' ante una sociedad desencantada por la globalización del proceso de racionalización, la masificación y la inercia que caracteriza la vida en las urbes hipertrofiadas de fin de milenio, donde todo parece correr en función del éxito personal y el consumismo alienante". (Baeza, 2003, pp. 17-18).

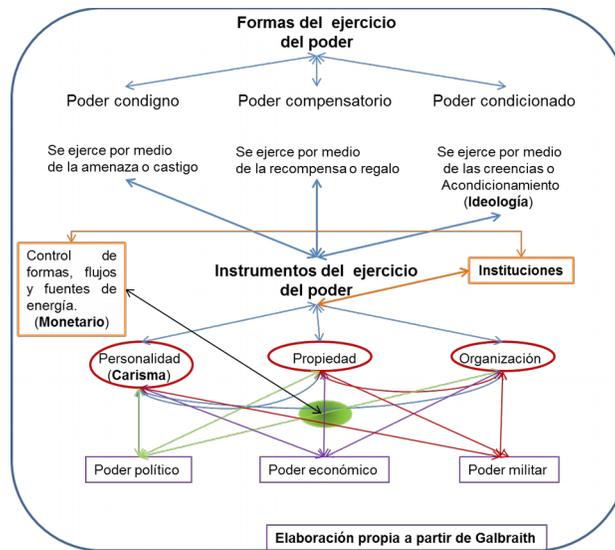
Leonardo Strejilevich (2012), define a la violencia como “la palabra que debe ser empleada en lugar de agresividad. Es un trastorno de conducta en que se liberan, exponen y se dirigen hacia un objeto (hacia fuera o hacia adentro de la persona), componentes agresivos por fallo en los mecanismos de contralor neuropsicológico o social o por reactividad psicológica condicionada.” (p. 17). En ello se encuentra la gente que provoca dolor, lesiona o destruye, colocando a los agentes agredidos en situaciones de vulnerabilidad o riesgo, próximos a sufrir algún daño. “La violencia es multicausal; se destacan las desigualdades sociales por las grandes diferencias en la distribución y acceso a los recursos y el declive económico que empujan al delito poniendo en riesgo la convivencia social por la cantidad de conflictos violentos que se producen.” (p. 19).

Por otro lado Arteaga y Arzuaga, conciben que:

La violencia es entonces una expresión creativa y destructiva, diluye las formas tradicionales de organización social e impulsa nuevas relaciones sociales institucionales. Es una fuerza impersonal suscrita en el orden social, pero también una fuerza normativa alimentada creencias míticas que se forjan en cada uno de los grupos que conforman una sociedad. La relación entre el tipo de grupo social y sus mitos define la pureza o impureza de la violencia que despliega. Si el proletariado está inspirado por las narrativas de un futuro en el que superan las condiciones de dominación social, la violencia tiene un aura sagrada particular. Por el contrario, si es la burguesía y su mito del orden detrás del Estado burgués lo que sustituye a la violencia, lo que tiene es un aire de impureza en esta última. Esta distinción no excluye que, cuando una u otra se presentan, se movilizan las fuerzas vitales de la sociedad del orden normativo y estructuran que definen a las sociedades contemporáneas. (2017, p. 28).

La posible utilización del orden normativo se encuentra en lo que Weber menciona que el monopolio de la violencia es ejercido por el Estado. "Siguiendo a Galbraith, se tienen tres formas de ejercicio de poder: condigno, compensatorio y condicionado. El primero, se sustenta en la amenaza o castigo; el segundo, por medio de la recompensa o regalo; y el último, por medio de las creencias o acondicionamiento." (Vázquez, 2014, p. 66). El poder condigno se encuentra entre la violencia física y simbólica, el compensatorio y condicionado principalmente en la violencia simbólica. Los instrumentos para ejercer la violencia física y simbólica radican en el poder: político, económico y policial-militar; por medio de personalidad, la propiedad, u organización; controlando las formas, flujos y fuentes de energía mediante la circulación monetaria.

Esquema 1



(Vázquez, 2014, p. 39)

Strejilevich (2012), siguiendo a Slavoj Zizek y Silvia Ons, esquematizan a la violencia en donde resalta como subjetiva mediante el componente agente-victima, desglosándose en: ideológica, religiosa simbólica y objetiva. La ideológica puede contener racismo, odio o discriminación; en la religiosa dominan los fundamentalismos; y la objetiva se divide en simbólica conformada por el lenguaje y sus formas, y sistémica: física, dominación, explotación, o amenaza.

Nuestra sociedad actual aparece rebosante de desigualdades, brechas sociales y generacionales muy hondas, crisis reiteradas y caos que revierte sobre las personas en términos de incertidumbre, angustia, miedo y anulación de la esperanza.

El perfil social de nuestra sociedad tiene una serie de características negativas: hay un acentuado narcisismo, autismo y repliegue sobre sí mismo, individualismo posesivo, superficialidad, indiferencia, falta de entusiasmo, excesivo pragmatismo, frivolidad, vacío moral, triunfalismo y búsqueda de relevancia social, compulsión por el dinero y el consumo, pobres limitaciones éticas, hedonismo, fobia al envejecimiento, egoísmo, desinterés y falta de compromiso, neutralidad axiológica, búsqueda incesante de la felicidad y el bienestar.

Aquellas personas que no tienen este perfil están excluidos, son marginales y miserables, son pobres de toda pobreza, no valen nada, no sirven para nada, son una carga, no interesan. (Strejilevich, 2012 p. 21)

En las sociedades posindustriales aparecen una gama de necesidades insatisfechas, por los consumos generados en dicho contexto, generando discriminación, exclusión y fragmentación social; obligando a los grupos juveniles a reacciones violentas que desatan en torno a su propia comunidad. "La violencia es un tema cultural difícil y complejo y las soluciones que hay

que aportar todas juntas y al mismo tiempo son espirituales, culturales, sociales, económicas, educativas apoyadas en el principio básico de la justicia social.” (Strejilevich, 2012 p. 24). La formas de desenvolvimiento de nuestras sociedades, hacen que los jóvenes de extractos bajos ejerzan una especie de poder condigno, y que por medio del dominio entre sus comunes (y sus no comunes), impongan un poder compensatorio y condicionado generado por sus propios signos y símbolos que se encuentran en una constante mutación que genera violencia, que va desde el entorno escolar, la calle-barrio, hasta la vivienda.

Los casos de jóvenes (hasta niños) que hacen daño a otras personas invaden los medios de comunicación. Lo que pocos saben, científicamente hablando, que muchos de estos jóvenes violentos traen en sus cerebros una actividad extra en un área relacionada con la recompensa y que, en estos casos, el ejercicio de actos violentos les provoca placer y un irrefrenable deseo de actuar en ese sentido (complejo amigdalino, cuerpo estriado con inactividad regulatoria inhibitoria de la corteza cerebral frontal media e intersección tēmporoparietal).

En estos casos, el desorden de conducta es un desorden mental grave que presenta un patrón duradero de violaciones de normas, reglas y leyes y es el precursor del desorden de personalidad antisocial en la etapa de adultos. (Strejilevich, 2012 p. 28)

Sobre este problema de la corteza cerebral, Adolf Tobeña, siguiendo estudios de Antonio y Hanna Damasio, detallan las consecuencias de lesiones prefrontales sufridas por menores antes de los ocho años de edad, que a pesar de tener maduración motora, sensorial, verbal y con un rendimiento cognitivo escolar que fue normal, comúnmente incidían en comportamientos violentos (2017). Se podría entender que dicho problema no viene al caso, pero, lo

cierto es que comúnmente son personas dominantes y que suelen provocar que otros reproduzcan sus comportamientos violentos, que ejercen una especie de poder condigno entre sus comunes y no comunes.

Los sentimientos generados en los jóvenes son multiformes, en constantes transformaciones que se ensamblan unas con otras en conformaciones liminales e hibridación. "La tan mentada identidad colectiva es sólo el acatamiento común a un determinado juego de respuestas a los eternos problemas vitales que entra rápidamente en zozobra ante lo nuevo o ante el cambio. La convivencia con lo distinto y desigual es siempre un factor de alarma, de inestabilidad y de conflicto." (Strejilevich, 2012 p. 30). Y como lo menciona el mismo Strejilevich:

Los adolescentes y los jóvenes son proclives a utilizar la violencia relacional para obtener reputación social dentro y fuera de su grupo; necesitan sentirse más valorados y respetados; desean obtener un status de reputación alto para construir una identidad social. Hay conductas violentas en la escuela que necesitan ajuste psicológico y emocional de las personas implicadas y reingeniería de las dinámicas escolares.

(...)

Los adolescentes y jóvenes con una reputación social cuestionada por sus iguales, que son rechazados socialmente por sus compañeros o que carecen de amistades íntimas y de confianza, tienen mayores sentimientos de soledad, baja autoestima y pobre satisfacción con la vida. Es necesario prevenir el desarrollo de identidades sociales cimentadas a costa de otras personas, utilizando artimañas poco lícitas y perjudiciales para los otros. Las mujeres jóvenes hacen más uso de la violencia como respuesta a la motivación por conseguir o mantener una mejor identidad social en su grupo de iguales. (2102, pp. 30-31)

La forma de imbricación de la identidad y la cultura, viene dado como lo señala Amartya Sen (2007), en la vida normal pertenecemos a una variedad de grupos, que va de la ciudadanía a la clase o género, es por ello que cada colectividad genera identidades particulares con rasgos culturales generales; los jóvenes se desenvuelven de esa forma desde la vivienda y sus formas de organización, la calle y el barrio le confieren otras formaciones identitarias, y la escuela es en donde se desenvuelven identidades multiformes, a través de la liminalidad e hibridación de distintas cosmovisiones.

2. Sistemas complejos adaptativos: análisis de la identidad violenta

Los Sistemas Complejos Adaptativos (SCA, esquema 2) tienen su origen en las matemáticas modernas y lo configuran las siguientes características básicas:

(a) Se trata de una colección de elementos diversos; (b) ellos están conectados entre sí y son interdependientes; (c) existen un conjunto de realimentaciones "feedback", que significa un mecanismo de control por medio del cual, una señal de salida se dirige hacia la entrada para regular el proceso, y retroacciones acciones hacia atrás, en el proceso de relaciones entre los elementos; (d) las relaciones entre los elementos están determinadas por reglas; (e) el sistema tiende a adaptarse frente a los cambios de su entorno modificando las reglas. Generan fenómenos nuevos denominados "emergencia" (Castaingts, 2015, p. 203).

La complejidad se encuentra entre el orden y el caos (Sametband, 1999). Los SCA, suelen tener ciertas características básicas que se dividen en cinco propiedades y dos mecanismos. Propiedades: agregación, marbeteo o etiquetado, no linealidad, flujos (efecto multiplicador y efecto reciclante), y diversidad; mecanismos: modelos internos o mecanismos de anticipación (tácitos y manifiestos), y bloques de construcción (Holland, 2004).

Hay otras características de los SCA, y se les asigna las siguientes propiedades generales: Es una estructura disipativa que transforma energía en trabajo y convierte información en conocimiento para propósitos de creación, mantenimiento y expansión de la organización compleja de los sistemas.

Tal sistema es un todo en sí mismo, además de ser una parte del componente de algún sistema y opuesto a otros; son las conexiones las que son forjadas entre sistemas las que permiten la emergencia de la complejidad organizada a niveles superiores de agregación.

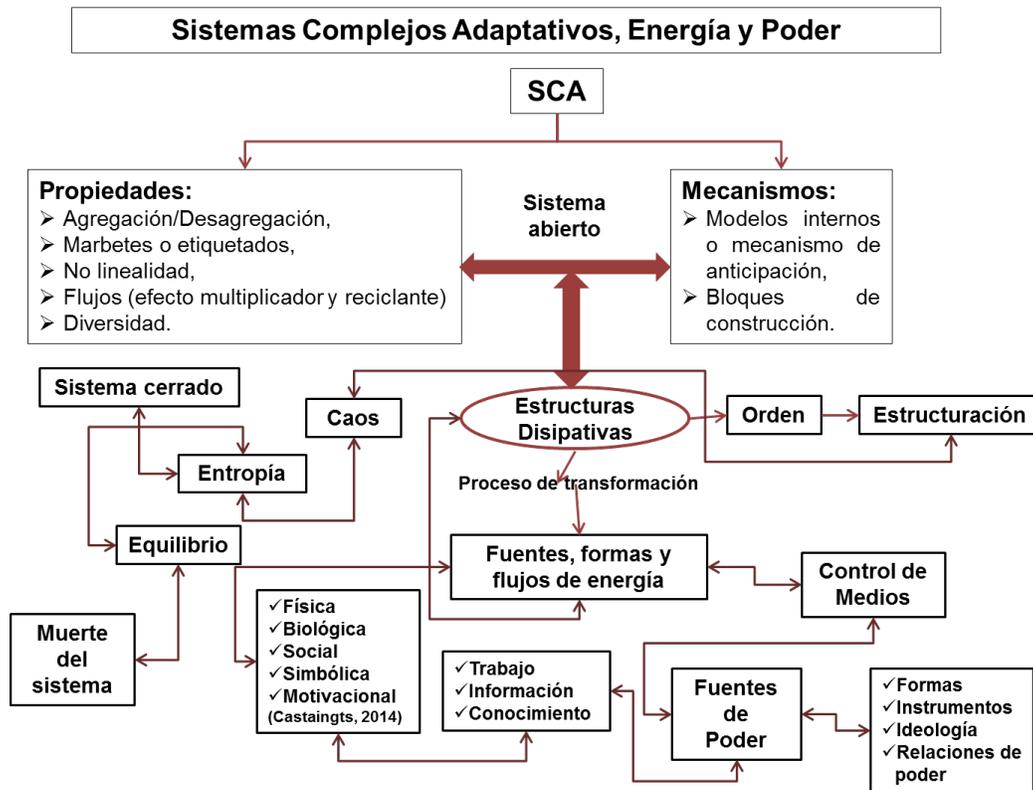
Este sistema debe exhibir algún grado de irreversibilidad estructural debido a la inherente naturaleza jerárquica y "ligativa" de las conexiones entre los componentes que son formados como se va dando el desarrollo estructural. Esto es lo que resulta de la inflexibilidad y la mala adaptabilidad que precipita discontinuidad estructural de algún tipo.

El proceso evolutivo que como tal experimenta el sistema, únicamente puede ser entendido en una explícita dimensión de tiempo histórico –fase de convergencia, crecimiento, estacionalidad, y transición estructural pueden ser identificados en el dominio del tiempo histórico, conllevando a cuestiones teóricas concernientes a los factores que resultan en la generación de la variedad, difusión de la innovación, y al mantenimiento y selección del sistema. (Foster, 2007, p. 129).

Las estructuras disipativas son aquellas que están lejos de cualquier equilibrio, en ellas la energía no se conserva, en sociedades humanas la cultura incorpora procesos disipativos menores en estructura disipativas mayores (Adams, 2001; Sametband, 1999). Estas estructuras se encuentran entre el orden y el caos (en ocasiones suele provocar lo que se conoce como efecto mariposa); no están en equilibrio, luego entonces operan como sistemas abiertos.

Las formas, instrumentos, ideología y relaciones de poder operan mediante las fuentes de poder, para asegurar el control de medios a través de formas, fuentes y flujos de energía: física, biológica, social, simbólica y motivacional (Castaingts, 2015). Con ello se desenvuelven procesos de transformación del medio ambiente, mediante el trabajo, información y conocimiento, formándose estructuras disipativas que se desempeñan como un sistema abierto (SCA), que se desliza continuamente entre el caos y el orden, con una continua estructuración derivada de la adaptabilidad del sistema. Pero si el sistema rebasa el caos, entra en proceso la segunda ley de la termodinámica, la entropía, es decir, en términos sociales el sistema se enferma y se encuentra en anomía, pasando a fase de equilibrio, el sistema se cierra y muere.

Esquema 2



(Vázquez, 2014, p.73)

Un grupo de jóvenes tendientes a la violencia se conforma como un sistema abierto (SCA), con las siguientes propiedades: por medio de la agregación o desagregación transforman su medio ambiente; crean sus marbetes o etiquetas simulando el teatro de sus preferencias a través de la reproducción social: aprovechando su desempleo, dedicándose a actividades ilícitas se apropian de dinero, violando generalmente las propias formas institucionales generadas por el Estado; crean sus flujos de información por medio de sus propios signos y símbolos, con efectos multiplicadores. Los mecanismo: conforman una cosmovisión o forma en que observan el mundo y su entorno psicosocial.

Lo anterior les permite conformar sus propias estructuras disipativas: concibiendo su propio orden por medio de su grado de semejanza, que en un proceso de autocategorización forman dos dimensiones (con grados de independencia o dependencia al grupo): la identidad social delimitada por su grado de semejanzas y su identidad individual según su grado de diferencia. Se estructuran mediante su identificación social conformada por: cognición, evaluación, emoción, tiempo y espacio o grado contextual. Las contradicciones entre la identidad social y la individual puede generar caos (que no necesariamente genera entropía, crea nuevas estructuras disipativas, o nuevos grupos violentos).

Las estructuras disipativas generan sus procesos de transformación mediante fuentes, formas y flujos de energía, que suelen ser del tipo: biológica, física, social, simbólica y motivacional; con lo anterior los jóvenes desenvuelven información y conocimiento, raras ocasiones trabajo, que suele ser de tipo ilícito. Innovan sus propios controles de medios con la reproducción de

sus estructuras mentales, a través sus fuentes de poder que genera al interior el grupo, y que las despliega tanto interna, como de forma externa; ejercido por medio de: formas, instrumentos, ideología, y relaciones de poder.

Conclusión

Para pasar a la conclusión de este somero trabajo comenzaremos con algunas de las últimas aportaciones de Zygmunt Bauman (2017), quien retomando a Tomas Moro, se comenta que las posibilidades de felicidad humana han sido desfijadas, desligadas de un topos o lugar determinado, por otro lado se individualiza, privatiza y personaliza. De esto se da una doble negación de la utopía²⁰, “—es decir, de su rechazo, primero, seguido de una resurrección— surgen actualmente retrotopías, que son mundos ideales ubicados en un pasado perdido/robado/abandonado que, aun así, se ha resistido a morir, y no en ese futuro todavía por nacer” (pp. 94-95); en ese mundo de pérdida de utopías y generación de retrotopías se desenvuelven nuestros jóvenes.

Con lo anterior, siguiendo a Baeza (2003), el mundo de vida conformado por el de la historia colectiva, la vida íntima, las utopías y los proyectos de vida, se ha visto transformado y trastornado, por la desestructuración y fragmentación de México: tanto a nivel nacional, regional y local. Formando cartografías del mal (del Llano y Molatore, 2011), de violencia que se reproduce en los espacios escolares. Cartografías impulsadas por las formas de consumo que se estimulan por la influencia de las distintas redes sociales (lo cual necesitaría un estudio especial).

²⁰ “hemos optado por enterrar la utopía. No hay ningún sueño nuevo que la reemplace, porque no podemos imaginar un mundo mejor que el que tenemos. De hecho, en los países ricos, una mayoría de la población piensa que los hijos serán más pobres en realidad de lo que hoy lo son sus padres y madres (quienes así opinan van desde el 53% de los progenitores en Australia hasta el 90% de los mismos en Francia). Los padres de los países ricos prevén que sus hijos estarán en peor situación que ellos (en porcentaje).” (Bauman, 2017, p.p. 96-97)

La reproducción de estas cartografías, se establecen por las desigualdades que amplían de forma importante las brechas sociales y generacionales. Dicho incremento se establece por el aumento de la heterogeneidad estructural²¹: “mediante el incremento del desempleo y subempleo estructural, desigualdad, pobreza, empleo precario, exclusión social, desatando un proceso de desgaste del tejido social, incrementándose la criminalidad violenta en muchas regiones del país, rayando en procesos de anomía por la constante pauperización de los ingresos de un alto porcentaje de población.” (Vázquez, 2014, p. 237)

Los espacios socioeconómicos en México, en algunos casos inducen algún tipo de crecimiento, pero éste es de tipo fragmentador y excluyente.

No se permite la integración de sectores socioeconómicos en la reproducción del sistema neoliberal, como se demuestra más adelante.

²¹ Hirschman, define el dualismo económico, como aquel en el que conviven sectores atrasados con modernos, lo que otros autores como Pinto, Prebisch y Furtado lo denominan como la heterogeneidad estructural; en donde el simple arado con tracción animal, cubre en algunas regiones de México funciones económicas esenciales para su población, con una productividad muy baja, desde estas funciones con tecnología precaria, hasta sectores que se componen con altos niveles de tecnología; marcando una estructura socioeconómica muy heterogénea en la que su grado de acumulación en sectores de alta tecnología es insuficiente para absorber a la creciente población de la PEA, y que derivado de la transición demográfica que en promedio se inició hace 15 años, derivado de las grandes tasa de natalidad de las décadas de los setenta y ochenta.

Pero también tenemos que la acumulación en sectores de tecnología media o de punta, tienden a desplazar a los rezagados, haciendo desaparecer a estos, cabe hacer hincapié en que si el número de empleos generados suele ser menor a los que desaparecen, en los que el número de desplazados se incrementan, entonces entramos en una constante desestructuración de las distintas interrelaciones económicas, políticas, sociales y culturales.

El desempleo se incrementa, pero también hay que tomar en cuenta la destrucción del subempleo en distintas actividades económicas como en el sector agrícola; “en la heterogeneidad radica la razón estructural, de fondo, de la persistencia del subempleo que en ellas se percibe. También puede mostrarse que el patrón de cambio de la estructura ocupacional recién delineados conlleva cambios sectoriales, cuya base de impulsión radica en la destrucción de subempleos rurales, y en la paralela creación de subempleos urbanos” (Rodríguez, 2006: 79).

Y si el subempleo urbano, de por sí excluyente, es insuficiente para captar a la gente que tiende a subemplearse, por lo tanto el desempleo crece, y los niveles de exclusión también. (Vázquez, 2014, p. 175)

Los elementos claves de la reproducción social (trabajo, dinero y Estado), conforman una estructura de poder que se desenvuelve en formas institucionales (Robert Boyer), que determinan formas de poder fragmentadoras y Excluyentes.²² (Castaingts y Vázquez, 2014, p.p. 277-278)

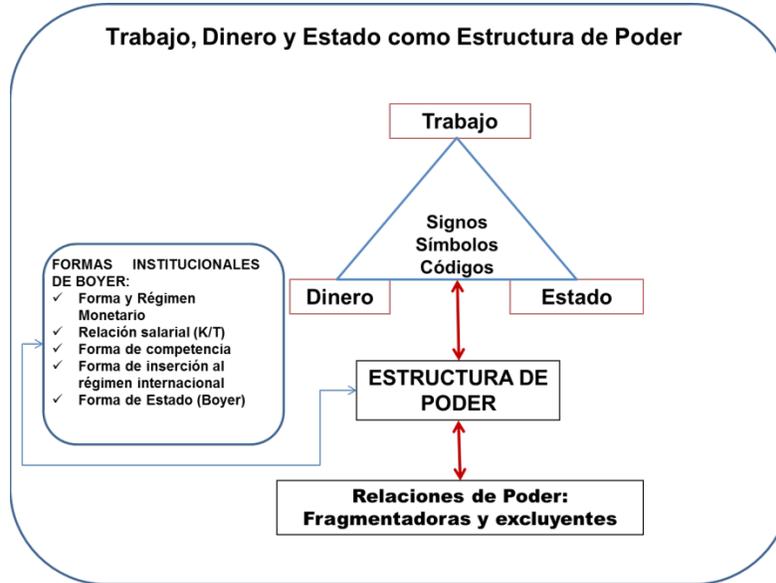
Los elementos base de reproducción social: trabajo, dinero y Estado; son inadecuados, pues las relaciones de poder conforma una gran desigualdad, beneficiando a un grupo pequeño de personas, por medio de formas institucionales de corte neoliberal.

²² La demostración a la que se refiere este apartado es la siguiente: Se construyó base de datos a partir de datos del INEGI (Censos de Población y Vivienda 2010 y el Sistema Estatal y Municipal de Base de Datos). Se seleccionan 176 variables por cada uno de los 2456 municipios: Población y empleo, actividad económica, vivienda e infraestructura, banco y gobierno, educación, cultura (bibliotecas), delitos del fuero común por tipo.

Se utilizan los métodos estadísticos de componentes Principales y Clúster Análisis Jerárquico, mediante el cual se obtienen datos que indican la no formación de sistema de las distintas variables mencionadas.

Se realizó una corrida mediante componentes principales con ciento setenta y seis variables, en la que se obtiene como resultado una varianza total explicada de 15.69 % (quince punto sesenta y nueve por ciento) de la varianza total explicada en el primer componente y 6.77% (seis punto setenta y siete por ciento) en el segundo componente, lo que explica que las variables no es tan interconectadas y no forman sistema, ya que la suma de las varianza total explicada de los dos primeros componentes es demasiado baja." (Castaingts y Vázquez, 2014, p.p. 278-279). Con estos datos y otros resultados se demostró: la heterogeneidad estructural, fragmentación, desestructuración, exclusión social, entre otras múltiples decadencias que se viven en México.

Esquema 3



(Castaingts y Vázquez, 2014, p. 278)

En México se han implementado una serie de reformas estructurales, que desestructuran los elementos base de reproducción social de una gran proporción de la población y en dónde los jóvenes son los grandes perdedores. Se reflejan múltiples decadencias, el sistema de aspiraciones se ve quebrantado, generando exclusión e inseguridad. La situación escolar en muchos casos ha dejado de ser un vehículo de privilegios y ascensor en la escala social, a algunos jóvenes no les interesa la escuela como un lugar en dónde se otorgan títulos y se forman aspiraciones; ello se ve reflejado en su pérdida de habilidades sociales, lo cual los vuelve más vulnerables; para afrontar su estado de vulnerabilidad en muchos casos forman sus identidades violentas. Se necesita ser miope para no darse cuenta que esto se reproduce en muchas regiones y localidades del país.

Bajo el escenario catastrófico descrito en los párrafos anteriores, existen alternativas de solución, las cuales por razones de espacio se enumeran algunas de forma muy somera, ya que tienen que ser propuestas integrales que se tienen que generar desde cada espacio local y escolar; se necesita crear toda una reingeniería de los espacios para que los grupos vulnerables se integren de forma adecuada, para ello se necesita integrar el sistema de renta básica universal a escala nacional la cual no operara como subsidio o programa social (Bauman, 2017). Crear equipos inter y transdisciplinarios que permitan transformar cada espacio en un centro integrador y de desenvolvimiento. Social.

El trabajo que se ha presentado se queda corto, y se piden disculpas, pues se dejaron bastantes cuestiones fuera y que no dejan de ser importante, asumo mi responsabilidad por los errores y omisiones al interior del mismo.

Referencias

- Adams, R. (1983). *Energía y estructura: Una teoría del poder social*. Distrito Federal, México: FCE.
- Adams, R. (2001). *El octavo día: La evolución social como autoorganización de la energía*. Distrito Federal, México: UAM-I.
- Adams, R. (2007): *La red de la expansión humana*. Distrito Federal, México: CIESAS-UAM-UI.
- Arteaga, N. y Arzuaga, J. (2017). *Sociologías de la violencia: Estructuras, sujetos, interacciones y acción simbólica*. Ciudad de México, México: FLACSO.
- Baeza, J. (2001). *Culturas juveniles: acercamiento bibliográfico*. CELAM – ITEPAL: Revista Medellín, 29 (113), 1-20.
Recuperado de <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/Chile/ceju/20120927040822/culturas.pdf>
- Bauman Z. (2017). *Retrotopía*. Barcelona, España: Paidós. Epub.

- Bourdieu, P. (1990). *Sociología y Cultura*. Distrito Federal, México: Grijalbo. Recuperado de <http://perio.unlp.edu.ar/catedras/system/files/bourdieu-pierre-sociologia-y-cultura.pdf>
- Castaingts, J. (2002). *Simbolismos del Dinero, Antropología y economía: una encrucijada*. Barcelona, España: Anthropos.
- Castaingts, J. (2015). *Dinero Trabajo y Poder: Una visión de la economía actual latinoamericana para no economistas y economistas*. Barcelona, España: Anthropos.
- Castaingts, J. y Vázquez, V. (2014). México desestructurado. En E. Ortiz (Coord.), *Los falsos caminos del desarrollo. Las contradicciones de las políticas de cambio estructural bajo el neoliberalismo: concentración y crisis* (pp. 255-286). Distrito Federal, México: Universidad Autónoma Metropolitana Xochimilco.
- Del Llano, R. y Molatore, L. (2011). *Los nuevos círculos del infierno*. Ciudad de México, México: Universidad Autónoma de Querétaro-Miguel Ángel Porrúa.
- Etchezahar, E. (2014). La construcción social del género desde la perspectiva de la Teoría de la Identidad Social. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, 25 (49), 128-142. Recuperado de <http://www.scielo.org.ar/pdf/cdyt/n49/n49a05.pdf>
- Foster, J. (2007). De los sistemas simples a los complejos en economía. En J. Jardón (Coord.), *Evolucionismo económico, instituciones y sistemas complejos adaptativos* (pp. 127-153). Ciudad de México, México: Porrúa.
- Fuentes, C. (2008). *El espejo enterrado*. Ciudad de México, México: Fondo de Cultura Económica.
- Galbraith, J. (1974). *Anatomía del poder*. Distrito Federal, México EDIVISION.
- García, N. (1990). Introducción: La sociología de la cultura de Pierre Bourdieu. En P. Bourdieu, *Sociología y Cultura* (pp. 5-40). Distrito Federal, México: Grijalbo. Recuperado de <http://perio.unlp.edu.ar/catedras/system/files/bourdieu-pierre-sociologia-y-cultura.pdf>
- Holland, J. (2004). *El orden oculto: De cómo la adaptación crea la complejidad*. Distrito Federal, México: FCE.
- Sametband, M. (1999). *Entre el orden y el caos: La complejidad*. Distrito Federal, México: FCE.

- Scandroglio B., López M, J. S. y San José Sebastián M. C. (2008). *La Teoría de la Identidad Social: una síntesis crítica de sus fundamentos, evidencias y controversias*. *Psicothema*, 20 (1), 80-89. Recuperado de <http://www.psicothema.com/pdf/3432.pdf>
- Sen, A. (2007). *Identidad y violencia: La ilusión del destino*. España: Katz.
- Strejilevich, L. (2012). *La Violencia*. Provincia de Salta, Argentina: Fondo Editorial Secretaría de Cultura de la Provincia de Salta. Recuperado de <http://www.portaldesalta.gov.ar/libros/violencia.pdf>
- Tobeña, A. (2017). *Neurología de la maldad: mentes predadoras y perversas*. Barcelona, España: Plataforma.
- Varela R. (2005). *Cultura y poder: Una visión antropológica para el análisis de la cultura política*. Barcelona, España: ANTHROPOS-UAM.
- Varela R. (2005). *Expansión de sistemas y relaciones de poder: Antropología política del Estado de Morelos*. Distrito Federal México: UAM-I.
- Vázquez, V. (2014). *Polos dominantes y excluidos: México 2010 (economía política de la dominación y la exclusión)* (tesis doctoral). Universidad Autónoma Metropolitana Iztapalapa, México.

La transformación de las identidades juveniles en la educación media superior en México

Isidro Cruz Núñez

Preparatoria Oficial 224
Estado de México

Resumen

Es necesario analizar cómo los jóvenes utilizan la realidad social a la que tienen acceso para generar su identidad y, además cómo utilizan los medios que tienen a su alcance para interpretarse a sí mismos en una relación frente al otro. En primera instancia, definiremos el concepto de Identidad y aportaremos concepciones que tratan de integrar una visión más globalizadora de los elementos complejos que interactúan en el proceso: círculos sociales, impacto de los medios de

comunicación y uso masivo de las tecnologías de la información. Se concluye sobre la importancia de generar políticas públicas orientadas a mejorar el desarrollo social, cultural, económico de este sector de la población.

Palabras clave: Identidades, círculos sociales, medios de comunicación y tecnologías de la información.

Recurriremos a un análisis teórico-práctico de los factores que inciden en esa construcción identitaria de los jóvenes en México, categorizados en tres ramas. En primer lugar, consideramos que el primer elemento son los círculos sociales en los que se desenvuelven los individuos, es decir, el medio familiar, escolar y de amistades.

En segundo lugar, el impacto de los medios de comunicación como la televisión, el cine y la radio, como órganos difusores y establecedores de concepciones, de significados y significantes como la belleza, la vestimenta, la moda y la costumbre; como mecanismos transmisores de cultura.

Finalmente, ante el uso masivo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación, en particular de las redes sociales, estas están influyendo en las nuevas formas de organización social y, al estar los jóvenes en el proceso de edificación de su propia identidad, son los que adaptan estos medios para reflejar sus aspiraciones.

Para finalizar se identificará, cómo afectan estos factores la identidad juvenil, para prever el impacto que tendrá en las generaciones futuras, positivos y negativos. A manera de conclusión se define la urgente necesidad de generar políticas públicas orientadas a mejorar el des-

arrollo social, cultural, económico de un segmento social que representa un eslabón preponderante en la cadena de eventos que conducen a mejorar una sociedad y que han sido el sector marginado, ignorado, desdeñado durante varios lustros en el país.

Introducción

La *Identidad* ha sido un elemento primordial en la transmisión y preservación de la cultura en las sociedades humanas, dando posibilidad a la adopción de acuerdos tácitos, representados en normas y valores, y además otorgando pertenencia de los individuos a grupos sociales. En este proceso, los jóvenes son una parte vital, ya que se encuentran en una edad en donde su proceso de construcción de identidad está determinado por diversos factores y en última instancia, serán ellos quienes transmitan la cultura a la siguiente generación.

Es necesario analizar cómo los jóvenes utilizan la realidad social a la que tienen acceso para generar su identidad y, además cómo utilizan los medios que tienen a su alcance para interpretarse a sí mismos en una relación frente al otro. En primera instancia, definiremos el concepto de Identidad y aportaremos concepciones que tratan de integrar una visión más globalizadora de los elementos complejos que interactúan en el proceso.

Recurriremos a un análisis teórico-práctico de los factores que inciden en esa construcción identitaria de los jóvenes en México, categorizados en tres ramas. En primer lugar, consideramos que el primer elemento son los círculos sociales en los que se desenvuelven los individuos, es decir, el medio familiar, escolar y de amistades.

En segundo lugar, el impacto de los medios de comunicación como la televisión, el cine y la radio, como órganos difusores y establecedores de concepciones, de significados y significantes como la belleza, la vestimenta, la moda y la costumbre; como mecanismos transmisores de cultura.

Finalmente, ante el uso masivo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación, en particular de las redes sociales, estas están influyendo en las nuevas formas de organización social y, al estar los jóvenes en el proceso de edificación de su propia identidad, son los que adaptan estos medios para reflejar sus aspiraciones.

Para finalizar se identificará, cómo afectan estos factores la identidad juvenil, para prever el impacto que tendrá en las generaciones futuras, positivos y negativos. A manera de conclusión se define la urgente necesidad de generar políticas públicas orientadas a mejorar el desarrollo social, cultural, económico de un segmento social que representa un eslabón preponderante en la cadena de eventos que conducen a mejorar una sociedad y que han sido el sector marginado, ignorado, desdeñado durante varios lustros en el país.

Concepto de Identidad

Los procesos que dan forma y construyen la identidad de los estudiantes del nivel medio superior en el país lo podemos definir como un proceso cultural, material y social. Es decir, cómo se auto-definen los jóvenes en términos de su narrativa personal, y cómo esta es afectada por las múltiples transformaciones sociales a través del tiempo, destacando como elemento actual transformador, el uso masivo de medios tecnológicos de la información y la comunicación.

El concepto de identidad está ligado a la cultura, considerando que la identidad no puede establecerse si no es por la interacción simbólica con los otros. En este sentido, la cultura consiste en el conjunto interrelacionado de creencias, costumbres, prácticas, leyes, modos de vida, formas de conocimiento y arte, de artefactos materiales, objetos e instrumentos que pertenecen a una sociedad y que los diferencia de otra (Larraín, 2003). Y adicionalmente, en pocos campos, las relaciones entre cultura y sociedad en el mundo ha cambiado tanto, y seguirán cambiando (Canclini, 1999), dado que es una construcción simbólica cultural, material y social.

La identidad se refiere, no a las características humanas al nacer, ni a un conjunto de especificidades descriptivas de un individuo de manera permanente y absoluta, sino, más bien, a un "proceso de construcción en la que los individuos se van definiendo a sí mismos en estrecha relación simbólica con otras personas" (Larraín, 2013: 32). Esto genera una concepción de identidad donde el "uno mismo" se explica a través de interiorizar las actitudes, las expectativas de los otros, es decir, cómo se es percibido un individuo por los otros; de esta forma simbólica se construye una identidad mediante las interacciones sociales, agregando además un patrón de significados culturales como ser social. En palabras de Torregrosa "la identidad, antes que experiencia de la propia continuidad, de reflexión o conciencia de sí, es identificación... Pero, no identificación *con* los otros, sino identificación *desde* los otros" (1983 citado en Agulló, 1998).

Según André Green la identidad agrupa diversas ideas: 1) La permanencia de un individuo en un espacio específico y en grupo social; 2) La existencia en estado separado, es decir, la distinción frente al otro, así como; 3) La relación de semejanza absoluta entre dos elementos (Citado en Marín, 2008). En este sentido, es necesario analizar las particularidades de una población específica a estudiar, por varios motivos. Por ellos se deben considerar diversos

elementos como la clase social, la región en la que se habita, la religión, la sexualidad; lo anterior, pues al ser México un país multicultural, con una gran diversidad de condiciones económicas, sociales, geográficas, ambientales, etc., pueden existir diversas variaciones en cuanto a identidad en cada grupo social se refiere.

Según datos de la Comisión Nacional de Población (CONAPO), en 2013, existían en el país más de 118 millones de personas, de las cuales un 22% vivía en localidades de menos de 2 mil 500 habitantes; además 6.9 millones hablan alguna de las 89 lenguas indígenas, lo que representa el 6.6% (CONAPO, 2014). Mientras que por otro lado, las cifras sobre marginación muestran una amplia desigualdad regional, en donde 22.7% de la población vive en localidades de alta y muy alta marginación, condiciones que se asocian a la carencia de oportunidades sociales y a la ausencia de capacidades para adquirirlas o generarlas (CONAPO, 2014). Por ello, no podemos señalar una identidad nacional de los jóvenes en general. Ya que además estos elementos son solidarios, por tanto constituyen verdaderos procesos sociales en donde se insertan los sujetos.

Identidad y su generación

Consideramos como los principales elementos generadores de identidad a la familia, la escuela y el círculo social en donde se desenvuelven los jóvenes. Sin embargo, la familia como institución, se ha ido diluyendo con el paso del tiempo como figura en donde se aprenden, adoptan y promueven identidades, ya que como veremos más adelante, el tiempo para dar cohesión a esta figura se ha ido reduciendo y la familia tradicional como arreglo de construc-

ción ha perdido peso. Según Ulrich Beck, "las relaciones tras los muros de la privacidad" no continúan siendo patrones tradicionales, si no que responden a una profunda mutación del ámbito familiar (Ulrich, 1998).

En este sentido necesitamos procesar los mecanismos sociales que permiten la permanencia en un grupo, los procesos que recrean la distinción de clase, de etnia, de grupo. Todo ello, además de los elementos culturales, hacen referencia a aspectos ideológicos. De esta forma, además, la identidad aborda lo público y privado, lo único y lo comunitario, lo personal y lo social. Así la identidad se observa como un conjunto de relaciones cambiantes en donde lo individual y social son inseparables, en las que la identidad tiene un sustrato material. Hablar de reproducción cultural implica abordar el análisis de grupos sociales desde un nivel particular hasta ampliarlo a lo nacional.

Estudiar el universo juvenil implica una inmersión a una realidad compleja, plagada de conceptos, de ideas, de percepciones de la realidad, de entornos sociales y económicos diversos. Siendo un factor clave, la percepción de estereotipos como elemento clave al percibir lo real, como argumenta Barthes, el estereotipo, es una solidificación de lenguaje que circula como una verdad no discutida por el tejido social: "los jóvenes no se encuentran ahí". De esta forma esa realidad suplantada se vuelve un mecanismo de exclusión o inclusión social dependiendo de las condiciones a las que cada individuo tenga acceso (Barthes, 1999).

Los Jóvenes en el Nivel Medio Superior en México

El Sistema Educativo Nacional (SEN) en México está organizado en tres tipos: La Educación Básica (primaria y secundaria), la Educación Media Superior (EMS) y la Educación Superior. La EMS comprende el nivel bachillerato y sus equivalentes; y junto con la básica comprende la

educación obligatoria. La edad típica de los estudiantes en la EMS se encuentra entre los 15 y 17 años de edad. Con base en los datos del Censo Nacional de Población y Vivienda 2010, el 67.2% de los estudiantes se encontraban en este rango edad en ese año, mientras el restante 33% cursaba con un desfase de al menos un año en su edad óptima para cursar (SEP, 2013b). En cuanto a inscripciones, durante el ciclo escolar 2013-2014, hubo 4.7 millones jóvenes estudiando, de los cuales 83% asistió a la educación pública mientras 17% lo hizo a la privada.

Sin lugar a duda, los jóvenes son los protagonistas más importantes de la historia sociopolítica y cultural de un país. Los cambios sociales impactan la forma en que se interrelacionan los jóvenes, cómo estos observan el mundo y cómo se visualizan ellos mismos, es decir, influyen en su identidad. Es por ello que analizar este segmento de población representa uno de los principales desafíos para el Estado y la sociedad mexicana. Según datos del Instituto Nacional de Geografía Estadística e Información en el año 2015 residían en México 30.6 millones de jóvenes entre 15 y 29 años, lo que representa el 25.7% de la población nacional (INEGI, 2016a).

Uno de los elementos que contribuye al desarrollo económico-social de un país es el aumento del nivel de escolaridad entre todos los segmentos de la población. En este sentido, el INEGI señala que apenas un poco más de la mitad de los jóvenes mexicanos (56%) recibe educación media superior, en comparación con el 84% logrado, en promedio, por los países de la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE), lo que sin duda limita sus oportunidades de desarrollo y su calificación para el trabajo. Derivado de este panorama, una limitante es analizar sólo la mitad de jóvenes mexicanos que se encuentran en las aulas, quedando excluidos casi el otro 50%, contribuyendo además a la exclusión de los excluidos.

En cuanto a perfiles de egreso, el 61.9% estudia en el bachillerato general, 36.4% en bachillerato tecnológico, mientras que 1.7% lo hace en profesional técnico (SEP, 2015). La mayoría de estos jóvenes al egresar, encuentran difícil incorporarse al mercado laboral, por ejemplo, 7 de cada 10 consigue su primer empleo a través de redes informales, preferentemente amigos o familiares, es decir, las perspectivas de desarrollo son limitadas a su círculo social, y es claro que perciben esto como un escalón fracturado en la escalera que los conduce al cumplimiento de sus metas. Lo que es corroborado con la cifra de desempleados, donde 53.2% de ellos tiene entre 14 y 29 años (INEGI, 2016b). Ello se añade al problema del abandono escolar, según cifras de la SEP podemos señalar que en el ciclo 2012-2013 hubo un 14.5% de abandono escolar (SEP, 2013). Esto se convierte en algo preocupante si quienes cuentan con menores oportunidades y recursos abandonan el aula; según la Comisión Económica para América Latina, a partir de la relación escolaridad-ingreso quienes egresan del medio superior perciben, en promedio, 30% más salario respecto a quien no la cursó (CEPAL, 2010). Mientras que la OCDE señala que esa misma situación en los países miembro, pero con una diferencia promedio de 23% más.

Generación de Identidades en los Jóvenes en México

La identidad sigue resonando en los discursos humanitarios, políticos y culturales pero ahora no influyen en el debate del desarrollo. En parte, por el cambio de escala donde tenemos que incorporar elementos como computadores, satélites, celulares, nuevas formas de comunicación, etcétera (Canclini, 2008). En el año 2003, Gil, Feliú, Rivero & Gil señalaron que el uso inadecuado de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) puede provocar una situación de aislamiento, o quizá, incrementar fenómenos como la soledad, la depresión,

entre otros. En este sentido, identifican como efectos negativos del uso de estas tecnologías la adicción que generan, los contenidos perversos, la violencia, la pérdida de privacidad y el fomento del consumo.

Para una visión generalizada de identidad juvenil en la EMS, hemos observado diversos aspectos entre los que destacan un conjunto de hipótesis. En primer lugar, ante la falta de esperanza, de una meta clara a largo plazo o de los miles de obstáculos, los jóvenes observan un opaco y desalentador horizonte, en términos de desarrollo personal y profesional a futuro, lo que es posible que explique las conductas autodestructivas como la depresión, la violencia que ejercen, el consumo de drogas, entre otras consecuencias. En la Tercera Encuesta Nacional sobre exclusión, Intolerancia, Violencia en Escuelas de la Educación Media Superior realizado por la SEP, se encontró que en promedio, 68% de los jóvenes, hombres y mujeres, han reportado haber experimentado algún tipo de violencia por parte de sus compañeros (SEP,2014).

En segundo lugar, el gran impacto de las telecomunicaciones en su vida diaria ha generado una visión distorsionada de la realidad, en donde la noción de éxito o de fracaso se mide por qué tanto consumen en tecnología o qué tan actualizados estás en la misma. Un éxito estructurado por estereotipos impuestos desde las grandes transnacionales o desde los principales centros de desarrollo. Esto se vuelve más problemático aún, cuando esta realidad "impuesta" la observan inalcanzable, mientras siguen siendo bombardeados en cada espacio publicitario, derivando en frustración. En este sentido señala Balardini, la belleza corporal, el cuidado del cuerpo y la moda de la exhibición que se muestra a través de estas nuevas tecnologías hacen que la persona quede reducida a su apariencia física, surgiendo así no sólo dificultades para establecer vínculos satisfactorios, íntegros y plenos, sino una creciente presencia de síntomas de bulimia y/o anorexia en los jóvenes (Balardini, 2002). Según la SEP un 76.2% de los jóvenes

entrevistados manifestó estar en una situación de tristeza o malestar en el último mes. Por otro lado, respecto a los desórdenes alimenticios, existe un 10.3% que vomitó después de haber comido, un 24.1% que señaló dejar de comer 12 horas o más y un 28.8% que usó pastillas, como métodos para bajar de peso en los últimos tres meses. Finalmente respecto a las adicciones, 68.9% de los estudiantes señaló que había fumado en los últimos 12 meses mientras que un 13.5% manifestó haber consumido algún tipo de droga no licita (SEP, 2013) .

En tercer lugar, esta realidad consumista ha socavado la verdadera importancia de la herencia cultural, deformando la realidad y ante esa búsqueda imposible de satisfacer, va generando frustración e impotencia ante la falta del cumplimiento de esas metas consumistas de acelerada obsolescencia cortoplacista. Así, los efectos de la transición de la antigua sociedad industrial a una sociedad de consumo se materializan en el desplazamiento de las instituciones tradicionales, en su papel de definir la identidad personal, por parte de nuevas formas de vida centradas en el mundo del ocio y el consumo, sumergidas en las nuevas tecnologías (Bauman, 1998; Furlong y Cartmel, 2001; Holland, 2001 citado por Gil, Feliú, Rivero & Gil, 2003). Según datos de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), nuestro país ocupa el segundo sitio en América Latina en el mercado de consumo de productos electrónicos, tan solo por detrás de Brasil. Mientras que la EMS de la SEP, señala que 95.7% de los estudiantes entrevistados reportó en 2013 tener una cuenta personal de correo electrónico y alrededor de la mitad del alumnado encuestado declaró conectarse diario a Internet, a su vez que 91.9% de los encuestados dice estar utilizando al menos una de las redes sociales (UNAM, 2016a).

Finalmente, y como cuarto elemento señalamos los altos índices de desintegración familiar. Una posible consecuencia de la drástica caída del poder adquisitivo en México durante las últimas 3 décadas es la necesidad de que las familias busquen opciones para incrementar su

ingreso. Entre las opciones con que cuentan están: laborar jornadas más largas, buscar más de un empleo, incorporar al menos 2 integrantes de la familia al mercado laboral. Estos factores han reducido la convivencia familiar así como la atención hacia los demás integrantes del núcleo familiar. Según el Centro de Análisis Multidisciplinario de la UNAM, de 1987 a 2012 el salario ha perdido un 79.11% de su poder adquisitivo; además de que para adquirir la Canasta alimenticia recomendable (CAR) una persona que percibe un salario mínimo, tiene que laborar 23 horas 38 minutos diarias (UNAM, 2016b).

Lo anterior indica que la integración de la vida familiar ha sido relegada ante un aumento del tiempo dedicado a cuestiones laborales. Según datos de la SEP, de los estudiantes encuestados se obtuvo que entre 40.8% y 27.1%, fue víctima de algún tipo de maltrato físico o psicológico, respectivamente, y esta situación ocurrió dentro de su hogar en al menos una vez durante los últimos 12 meses. (SEP, 2013a).

Cambios estructurales neoliberales y sus posibles efectos en la identidad juvenil

Efecto Económico

Uno de los virajes más importantes en la economía mexicana en el siglo XX fue el cambio de paradigma, y por lo tanto de modelo económico, implementado en el país a partir de la crisis de la deuda. Previo a dicha crisis, en la década de los 80's el Estado actuaba bajo una lógica proteccionista, tanto empresarial como social, con empresas paraestatales en una amplia variedad de sectores, tanto productivos como de servicios, con una política social amplia y distribuidora; lo que se denomina el Estado del bienestar. A partir de ésta década, resultado del estallido de la crisis de deuda y de los compromisos del gobierno mexicano con los organismos acreedores, como el Fondo Monetario Internacional (FMI), se iniciaron una serie de

reformas económicas contenidas en el Consenso de Washington, que comprendían: privatizar la participación del Estado en la economía, lo que significó que casi las 1,150 empresas paraestatales que existían se privatizaran, reduciendo con ello la participación del Estado en los ámbitos empresariales; liberalizar el sector comercial para permitir el libre flujo de mercancías entre las naciones; liberalizar el sector financiero permitiendo que capitales de todos los continentes pudieran fluir desde un continente a otro sin ninguna dificultad o restricción, lo que significó la entrada y salida de capitales especulativos del país de manera indiscriminada, sin ninguna restricción y sin pago de impuestos. Todo lo anterior abonó a que el sector financiero adquiriera más peso relativo en la economía, y por ello a una creación de burbujas financieras recurrentes ante la búsqueda de ganancias basadas en la especulación y las expectativas.

En este sentido hay una transformación económica y socio-cultural profunda derivada de la expansión de mercados de consumo, del incremento en las inversiones en todos los sectores, de la transnacionalización de la economía y de los bienes que allí se comercian. La posibilidad de adquirir cualquier producto se percibe o se expone como si estuviese al alcance de todos, sin embargo, para la mayoría de la población resulta imposible adquirir productos de lujo destinados a las clases altas. Esta manipulación, terminará generando, posiblemente, una tendencia clara hacia el deseo mediato que si no es satisfecho desembocara en una suerte de deseo reprimido.

En tanto los jóvenes se encuentran inmersos en un proceso de juventud- adultez, desglosado como juventud-trabajo-emancipación-adultez. Sin embargo, según Agullo, este proceso se encuentra inservible y fracturado derivado de la crisis del modelo de acumulación del sistema capitalista (Agulló,1998). Es decir, aun superando fisiológica y psicológicamente la etapa juvenil, existen limitantes que los alejan de cumplir la función social de un adulto.

Posteriormente, con la entrada en vigor del Tratado de Libre Comercio de América del Norte (TLCAN) en 1994, la inversión extranjera directa se incrementó paulatinamente, según datos de Conferencia de las Naciones Unidas sobre Comercio y Desarrollo (UNCTAD) México pasó de recibir \$2,861 millones de dólares, en promedio anuales, durante 1980-1993 a USD\$21,980 millones de 1994 a 2015. Esta tendencia refleja el incremento en la participación de capital extranjero en los ámbitos, antes exclusivos a capital nacional, y por ende, la integración económica que incide en lo social y cultural.

Efecto Social

El desmantelamiento del aparato económico significó también una reducción de programas sociales, y la misma tendencia en campos como la ciencia, la cultura y la educación. Sin embargo, según Canclini, la participación gubernamental en áreas como la educación seguía siendo importante en contraste con América Latina (Canclini,2008:96). En particular, el contexto rural registró las tasas de inasistencia escolar más bajas: 59 jóvenes, de 15 a 17 años de edad, de cada cien asistieron a la escuela en áreas rurales mientras que en los hogares indígenas, de cada cien jóvenes, solamente asistieron 62 (INEE,2014b:24,109). Según el Instituto Nacional de Evaluación Educativa, 5.6% de la población total estaba en edad de cursar la educación media superior, es decir, 6 millones 454 mil 518 de jóvenes.

Adicional a lo anterior, existe un problema respecto a los embarazos a temprana edad, sobre todo por lo que significa en términos de obstáculo para continuar estudiando, según la Encuesta Nacional de Dinámica Demográfica se ha observado que de los nacimientos ocurridos en el trienio 2011-2013, siete de cada 10 se dieron entre las mujeres de 15 a 29 años de

edad. Mientras que los jóvenes en edad de estudiar el medio superior, de 15 a 19 años, uno de cada seis de los nacimientos ocurridos en el trienio 2011-2013, se dio entre ese sector de la población (ENADID, 2014).

Otro factor que influye en la identidad juvenil, es la transformación de la familia mexicana como tradicionalmente se concebía, pues ésta se ha modificado en los últimos veinte años; cada día se observa mayor desintegración, originado por diversas causas, entre las que destacan: violencia a través de gritos en el hogar, conflictos económicos, divorcios, mayores obstáculos para la convivencia y comunicación así como problemas relacionados a la conducta y educación de los hijos. Según datos de la Encuesta Nacional de Dinámica Familiar del DIF, en 2011 las familias nucleares sólo representaban el 62.5 % de las 28 millones de familias, en las cuales en promedio residen un poco más de 4 individuos. La convivencia familiar sólo ocurrió en un 80% cuando se consumen alimentos o ven televisión, lo que limita la integración familiar. Además, sólo una quinta parte de las familias del estudio señaló que es poco o ninguno el cariño que se genera entre sus miembros. (ENDIFAM, 2011).

Del total de familias, el 50 por ciento ya no son nucleares (tradicionales), es decir, conformadas por un padre, una madre y los hijos. Por ello, es importante reconocer las nuevas relaciones familiares y elaborar políticas públicas que atiendan sus necesidades; por ejemplo, casi 14 millones de familias son monoparentales (de un padre y los hijos); compuestas (formadas por parejas con hijos producto de otras relaciones); ampliadas (una familia nuclear y abuelos, tíos, etc.) o correlacionales (sin ninguna línea de parentesco). (DGCS UNAM, 2016)

Nuevas identidades derivadas del uso de medios tecnológicos

Uno de los avances tecnológicos más importantes del siglo XX es el desarrollo de las telecomunicaciones vía satelital, el uso masivo de internet y los dispositivos tecnológicos, este súbito cambio, sin lugar a duda, ha impactado en la forma en que los estudiantes se identifican y se visualizan, transformando su identidad y modificando su conducta. Según Buckingham de la relación jóvenes-tecnología digital han surgido dos tipos de usuario; por un lado, los jóvenes víctimas que han sido atrapados en juegos de violencia sin sentido, pornografía o simplemente boquiabiertos del avance digital. Y por otro lado los inteligentes “ciber-ciudadanos” empoderados por la tecnología para descubrir y crear nuevas formas de aprendizaje y comunicación (Buckingham, 1999).

Medios de comunicación

La identidad como construcción social es también construida por los medios masivos de comunicación, podemos señalar que esta situación ocurre cuando las instituciones como la comunidad, la familia, el Estado como educador dejan de tener el lugar primario y son reemplazados por programas de televisión o por la Internet.

Como señala Ackerley, se ha generado una clara tendencia hacia lo que se denomina identidad cultural global generada por la dinámica de los medios masivos de comunicación. Dado que los medios de comunicación actúan como sistemas de pensamiento produciendo realidad y saber y relegando del propio pensar, existir actuar del ser humano, es decir, una manera

de pensar, de hablar, de decir, de actuar en la realidad y de percibirla. (Ackerley, 2009). Y en donde la multitarea y el exceso de información dificulta la reflexión, y por ende en el sistema la norma se hace el no pensar.

Según la Encuesta Nacional Sobre el Uso del Tiempo las actividades de recreación más comunes entre los jóvenes de 15 a 29 años está el ver televisión con un 67.1% y le destinan en promedio 9.7 horas a la semana; 54.8% de jóvenes revisan su correo, consultan redes sociales o chatean, dedicándole en promedio a la semana 8.9 horas (INEGI, 2015).

Con las reformas neoliberales, también llegaron las de las telecomunicaciones, se privatizaron los medios de comunicación y la participación de canales culturales sólo quedó restringida al Canal 11 y Canal 22, mientras que en la radio solo hay pequeñas estaciones con poco alcance radiofónico como Radio UNAM y Radio Educación. Por otro lado, la llama "época del cine de Oro" mexicano llegó a su fin; Estudios Churubusco y Estudios América se privatización, a su vez que el gobierno mexicano dejó de patrocinar el cine mexicano. En resumen, ante la entrada del neoliberalismo hay un desmantelamiento de la promoción cultural no sólo de la internacional sino de la producida y exhibida en el propio país.

Patrón de consumo

En cuanto consumo, podemos señalar que este se convierte en un proceso de identificación personal, de pertenencia, a un grupo más grande de individuos, como señaló Simmel, toda propiedad significa una extensión de la personalidad. Cada acto o compra que se adquiere, es un acto en donde se satisface las necesidades; pero no sólo eso, se convierte en un acto en donde el individuo busca pertenecer a un grupo social específico, ya sea por estatus social, reconocimiento o identificación de pertenencia (Simmel citado en Marinas, 2000).

Según la En 2010 se contabilizaron en México 200 millones de actos de corrupción, costándole en promedio a cada hogar 165 pesos.

Conclusiones

El proceso de construcción de identidades es muy complejo, en donde los individuos observan los elementos que tienen a su disposición para elaborar su propia identidad. En México, los jóvenes construyen su identidad a partir de los elementos que observan a su alrededor. De la violencia, en todos los ámbitos sociales, el escolar, familiar y en los círculos sociales o de amistad en donde se desenvuelven. Adicionalmente tienen frente a sí, un panorama fracturado, con una escasa o nula movilidad social, un desempleo que los aqueja más que a cualquier sector de la población, baja remuneración y poca estabilidad laboral ante la falta de experiencia laboral.

Identifican conductas negativas e ilegales como “socialmente aceptadas”, como la corrupción, el nepotismo, en donde la meritocracia se vuelve irrelevante y no así el uso de recursos para la adquisición de trabajos.

Adicionalmente los medios de comunicación han obtenido mayor importancia paulatinamente, como transmisores o educadores de cultura, el problema deriva en que esos medios están enfocados al consumo, a la imposición de modelos de belleza alejados de la realidad de mucha población. Y es aquí en donde la cultura de consumo se vuelve una norma, en donde se da más importancia a la banalidad y a la conducta superflua que a los valores sociales positivos más mínimos.

Finalmente, ante el crecimiento exponencial de las tecnologías de la información y comunicación y ante una falta de estrategia social para contener su uso y abuso, estamos ante procesos nunca antes vistos, imposibles de prever su impacto y consecuencias.

Es urgente generar diagnósticos; otorgar una amplia gama de ofertas educativas en donde las habilidades y gustos de los jóvenes sean satisfechos; oportunidades laborales diversas que permitan su desarrollo personal y profesional, propiciar un clima de legalidad amplia e imparcial; mayor equidad derivada de las condiciones fisiológicas, sociales y económicas de cada individuo; eliminar conductas negativas socialmente aceptadas como la corrupción, nepotismo así como la construcción de un sistema meritocrático. Y porque no aventurarnos a otorgar un ingreso mínimo garantizado que satisfaga las necesidades básicas a quien continúe sus estudios y los concluya.

Referencias

- Agulló, T. (1998) *La Centralidad del Trabajo en el Proceso de Construcción de la Identidad de los Jóvenes: Una Aproximación Psicosocial.*, en Revista Psicothema. Vol. 10, pp 153-165. Universidad de Oviedo, España.
- Ackerley, Ma. Isabel. (2009) *Los medios de comunicación como sistemas de pensamiento. Cuestiones éticas* en Eikasía. Revista de Filosofía, Año V, 29. <http://www.revistadefilosofia.org>
- Balardini, S. (2002) *Jóvenes, tecnología, participación y consumo* en publicación: Jóvenes, tecnología, participación y consumo. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO), Buenos Aires, Argentina. Información consultada el 09 de marzo de 2017 en <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/gt/20101023013657/balardini.pdf>
- Barthes, R. (1999) *Mitologías*. Siglo XXI editores. México. Decimosegunda edición en español.
- Buckingham, Sefton-Green. (1999) *Children, Young People and Digital Technology* (Special Issue), Convergence: The Journal of Research into New Media Technologies, winter, vol. 5 number 4.

Canclini, N. (1999) *Globalizarnos o defender la identidad ¿cómo salir de esta opción?:* profesor-investigador de la Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa, México.

_____ (2008) *La globalización imaginada*, Buenos Aires, Paidós, en

prensa.

<http://coleccion.educ.ar/coleccion/CD18/contenidos/informacion/mar>

[co/pdf/canclini_introduccion.pdf](http://coleccion.educ.ar/coleccion/CD18/contenidos/informacion/mar/co/pdf/canclini_introduccion.pdf)

Díaz Mohedo, M^a Teresa & Vicente Bújez, Alejandro (2011). Los jóvenes como consumidores en la era digital. REIFOP, 14 (2). Consultada el 15-02-2017 en <http://www.aufop.com>

CONAPO (2014) *La situación demográfica de México 2014*. Comisión Nacional de Población. 2014. <http://www.conapo.gob.mx>

DIF (2011). *Encuesta Nacional sobre la Dinámica de la Familia en México*. Desarrollo Integral Familiar. México. <http://www.dif.gob.mx/diftransparencia/media/encuestanaldinamfamiliamex2011.pdf>

García-Silberman, S., Jiménez A. (1992) *Medios de comunicación electrónica y violencia*. Fondo de Cultura Económica. México.

Gil, A.; Feliú, J.; Rivero, I. & Gil, E.P. (2003). *¿Nuevas tecnologías de la información y la comunicación o nuevas tecnologías de relación? Niños, jóvenes y cultura digital*. Artículo en línea. Consultado el 17 de febrero de 2017. <http://www.uoc.edu/dt/20347/index.html>

INEE (2015) *Panorama Educativo de México 2014*. Indicadores del Sistema Educativo Nacional. Educación básica y media superior. México.

INEGI, (2011) *Censo de Población y Vivienda 2010*. Consulta interactiva de datos. Instituto Nacional de Estadística Geografía e Informática. México.

_____, (2014) *Encuesta Nacional de la Dinámica Demográfica ENADID*

2014. Instituto Nacional de Estadística Geografía e Informática. México.

_____, (2016a). "Estadísticas a Propósito del Día Internacional de la

Juventud (15 A 29 Años)" Datos nacionales. Instituto Nacional de

Estadística Geografía e Informática. México.

_____, (2016b). *Encuesta Intercensal EIC 2015*. Base de datos. Instituto

Nacional de Estadística Geografía e Informática. México.

_____, (2015) *Encuesta Nacional sobre el uso del tiempo ENUT 2014*.

Instituto Nacional de Estadística Geografía e Informática. México.

Krauskopf, D., (2011) El desarrollo en la adolescencia: las transformaciones psicosociales y los derechos en una época de cambios. *Psicologia.com*. <http://hdl.handle.net/10401/4562>

Larraín, J., (2003) *El concepto de Identidad* en Revista FAMECOS, Porto Alegre No. 21, quadrimestral. Chile. *Psico-thema*, 8. Vol. 10, n° 1, pp. 153-165.

Marín, D. (2008) *Los estudiantes de Ingeniería Civil: Identidad y representaciones sociales*. Universidad Nacional Autónoma de México. IISUE.

Marinas, J. (2000) Simmel y la cultura del consumo. Universidad Complutense de Madrid. <https://dialnet.unirioja.es/download/articulo/250162.pdf>

Navarro, Norma Luz, (2013)*Marginación Escolar En Los Jóvenes. Aproximación A Las Causas De Abandono Escolar*. Norma Luz Navarro Sandoval, Jefa del Departamento de Fecundidad, Mortalidad y Nupcialidad. Dirección del Censo de Población y Vivienda, INEGI. www.inegi.gob.mx/inegi/contenidos/espanol/prensa/contenidos/articulos/sociodemograficas/marginacion.pdf

SEP (2013a) *Encuesta De Exclusión, Intolerancia y Violencia En La Educación Media Superior*. Subsecretaría De Educación Media Superior. Secretaría de Educación Pública. México.

____ (2013b) Principales cifras del sistema Educativo Nacional 2012-

2013. Secretaría de Educación Pública. México.

____ (2014) *Tercera Encuesta Nacional: Exclusión, Intolerancia y Violencia en Escuelas Públicas de Educación Media Superior*. Secretaría de

Educación Pública. México.

____ (2012) *Reporte de Encuesta Nacional de Deserción*. Subsecretaría

De Educación Media Superior. México.

SEGOB (2014) Diario Oficial De La Federación. *Programa Nacional De Juventud 2014-2018*. Publicado el 30/Abril/2014. Secretaría de Gobernación. México http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5343095&fecha=30/04/2014

Ulrich, B. (1998) *La Sociedad del Riesgo. Hacia una nueva modernidad*. Ediciones Paidós Ibérica, España.

Centro de Análisis Multidisciplinario (2012a) *Poder adquisitivo del salario y la precarización del nivel de vida de los trabajadores en México*. Centro de Análisis Multidisciplinario, Reporte 100. Universidad Nacional Autónoma de México.

UNAM. (2012b) En 25 años, el poder adquisitivo del salario mínimo perdió 76.3 por ciento. Consultado el día 4 de junio de 2017. http://enes.unam.mx/?lang=es_MX&cat=economia-y-negocios&pl=en-25-anos-el-poder-adquisitivo-del-salario-minimo-perdio-763-por-ciento.

____, (2016a) Dirección General de Comunicación Social, Boletín UNAM-DGCS-319 Ciudad Universitaria. *Cambia La Estructura Familiar En México; 50% deja de ser tradicional*. http://www.dgcs.unam.mx/boletin/bdboletin/2016_319.html

____, (2016b) *México: más miseria y precarización del trabajo*. Reporte de investigación 123. México <http://cam.economia.unam.mx/reporte-investigacion-123-mexico-mas-miseria-precarizacion-del-trabajo/>

Weinstein, J. (1992) *Riesgo Psicosocial En Jóvenes*, PREALC. Santiago de Chile.

Zegers, B., & Larraín, M. (2011). *El Impacto de la Internet en la Definición de la Identidad Juvenil: Una Revisión*. Psykhe.

Medios de Información

IED queda a deber a 20 años del TLCAN. Periódico el economista, consultado 17 de junio de 2017 <http://economista.com.mx/industrias/2014/01/02/ied-queda-deber-20-anos-tlcan>

El consumismo y las modas tecnológicas afectan al planeta. Consultada el 06 de mayo de 2017. <http://www.fundacionunam.org.mx/ecologia/el-consumismo-y-las-modas-tecnologicas-afectan-al-planeta/>

Transparencia mexicana. Índice Nacional de Corrupción y Buen Gobierno (INCBG). Informe ejecutivo 2010, www.transparencia.org.mx/wp-content/uploads/2013/05/01-INCBG-2010-Informe-Ejecutivo1.pdf

Intervención psicosocial: conociendo los tipos de violencia en la región Ciénega de Michoacán

Rigoberto Martínez Toscano²³ y José de Jesús Elizondo González

Universidad de La Ciénega del Estado de Michoacán de Ocampo

Resumen

La violencia escolar en la República mexicana se encuentra en niveles muy altos, según el estudio de la ONG Internacional Bullying Sin Fronteras, 7 de cada 10 niños sufren todos los días algún tipo de acoso, siendo reconocido como un problema de todas las escuelas a nivel nacional, debido a que los niños viven rodeados de violencia, habitualmente la podemos encontrar en cualquier lugar, un claro ejemplo de ello es en las caricaturas donde se toma la violencia como un juego o un hecho cómico para entretener a toda la familia. Para tratar de reducir estos hechos se

²³ Correo: rigo_c1@hotmail.com; sejo2205@hotmail.com

estuvo trabajando con diversos talleres en algunos lugares de la región Ciénega, cuyo propósito fue dar a conocer los tipos de violencia interiorizada y exteriorizada, sus consecuencias y repercusiones en la vida cotidiana. Dentro de estos talleres se aplicaron actividades y recursos didácticos, de elaboración propia: la oca violenta, video de violencia e identificar los tipos de violencia. Para alcanzar los objetivos propuestos se utilizó la metodología de la investigación acción participativa mediante la cual se estuvieron impartiendo talleres en varias ciudades de la región Ciénega de Chapala en Michoacán de Ocampo. La violencia escolar es un hecho que está presente en todas las instituciones escolares y tenemos que erradicar estos hechos violentos, pero para comenzar se tiene que hacer reflexionar a los padres de que inculquen valores y presten más atención a sus niños, al igual que los profesores tienen que estar más atentos en cuanto a situaciones de violencia y estar informados de cómo darle solución. La aplicación de los talleres contribuyó a la reducción de la violencia en las diferentes regiones de la Ciénega, ya que los niños aprendieron a identificar los tipos de violencia que más se presentan en la actualidad. Con esto se trató de que los niños esparcieran este conocimiento a todas las personas que no estuvieron presentes en el lugar y crear una cadena anti violencia. Se realizó un pacto anti violencia con los niños de las diferentes ciudades visitadas en el cual pintaron su mano en una manta como símbolo del pacto, donde se comprometieron a no violentar a sus compañeros. Este pacto se realizó cuando los niños estuvieron de acuerdo y comprendieron que no se debe hacer violencia.

Palabras clave: Violencia escolar, detonantes, factores.

Introducción

La violencia en la actualidad se encuentra en niveles críticos, se puede observar que la violencia nace en varios lugares, como los son las escuelas, la calle e incluso en el hogar, para cambiar esto tenemos que comenzar por atacar la violencia en esos lugares que se comienza,

por lo tanto, se realizó una serie de talleres en distintas ciudades de la región norte del Estado de Michoacán de Ocampo para tratar de disminuir en un porcentaje considerable dichos actos.

Desarrollo

La educación en México se ha conceptualizado desde diferentes maneras, por las múltiples investigaciones realizadas en este campo de estudio. Algunos de ellos coinciden, que la educación está representada como escenarios formales, no formales e informales, donde se desarrollan determinadas actividades académicas y sociales que ayudan a la formación de los sujetos en diferentes tiempos y espacios.

Son en estos espacios educativos, formales, donde se practican y desarrollan múltiples actividades que buscan fortalecer el conocimiento y la formación de los estudiantes. Uno de los elementos educativos que se originan en este terreno es la socialización secundaria, la cual, permite el intercambio y la interiorización de conocimientos (Berger & Luckmann, 2003).

Es importante mencionar que la violencia en las escuelas no es un fenómeno social reciente, su historia se remonta a las formas como educaban a las comunidades indígenas prehispánicas, sobre todo a hijos de nobles o guerreros. Entre las escuelas que implementaban un sistema de disciplina rígido se encuentra el *Calmécac* en el cual se tenía “la intención de endurecerlos y acostumarlos a la disciplina” (Escalante, 2010, p.19) para que fueran buenos ciudadanos.

Al pasar los años y con la llegada de los españoles, se modificaron los sistemas de gobierno, las creencias religiosas y las formas de educar a las personas. Lo anterior ayudó a modificar las formas de vida de las comunidades. Donde el sistema de pensamiento que regía a los españoles fue "civilizado", mientras que las personas originarias las consideraban como "salvajes", por las prácticas culturales que realizaban.

Año tras año las formas disciplinarias y de violencia han estado evolucionando. Cada escuela establece reglamentos acordes a las necesidades de cada persona. Sin embargo, dentro de la convivencia, los distintos actores que forman parte del sistema educativo, realizan actos que pueden ser considerados violentos. En el caso de los estudiantes, buscan espacios alejados de la vista de las autoridades escolares, para realizar las acciones que dañan a los sujetos.

Conociendo este historial de violencia que se ha tenido en México, podemos decir que dichos sucesos que pasan día a día, terminan por naturalizarlos, por ejemplo, que las personas lo ven como algo normal. Entre los factores que contribuyen al incremento de la violencia se encuentran: actos delictivos, organizaciones criminales, la corrupción y la "narco cultura". Es importante mencionar que estos aspectos son comunes en la vida cotidiana del niño, esto hace que se comience a ver con normalidad, que se violenten los derechos de otras personas.

Un tema que afecta la convivencia escolar y promueve la violencia, es la llamada "narco-cultura", presente en la sociedad mexicana, transmitiéndose de forma indirecta a los centros escolares. De tal manera que daña la socialización de las personas, las cuales la llevan directo a las escuelas y se genera un ambiente que naturaliza la agresión. La narco cultura según Méndez (2) dice:

Lo narco no es precisamente, el narco. [...] Lo narco es la representación social reconstruida a partir de la emanación de sentido en torno de usos, costumbres, ritos y prácticas de los que comercian con drogas ilegales. [...] La narcotidianidad es el vecino que, harto de vivir apegado al decálogo de "la cultura del esfuerzo", "apretarse el cinturón" y "empujar parejo", decide prosperar económicamente de la noche a la mañana y erige una "tiendita" en su cochera. [...] La narcotidianidad es la iglesia que niega las narcolimosnas y absuelve a los capos del cártel más conocido de esta región. (Citado por Prieto, 2007).

Se entiende como "narco cultura", todo lo que rodea al narcotráfico, siendo su música, sus películas, series entre muchas otras cosas, las que promueven la violencia en México y, que los jóvenes y niños tienen acceso. La narco cultura es un ambiente donde las personas son propensas y están inmersas. Lo anterior porque en algunas ocasiones se escuchan narcocorridos o se habla de los mismos. Además, visualizan actos violentos en los programas, que posteriormente serán reproducidos en lugares donde se reúnen con mayor frecuencia, especialmente en la escuela.

Lo anterior funciona como un detonante para la violencia escolar en México. Esto es un grave problema que se está viviendo en la actualidad, según el periódico Zócalo de Saltillo (2013) las cifras de violencia en México son las siguientes:

Se registraron 27.7 millones de delitos, lo que representa una tasa de 35.139 delitos por cada 100 mil habitantes, dice la Encuesta Nacional de Victimización y Percepción sobre Seguridad Pública (Envipe) elaborada por el Instituto. El sondeo, realizado entre el 4 de marzo y el 26 de abril de 2013 en 95,810 viviendas, indica que en el 32.4% de los hogares mexicanos hubo al menos una víctima del delito en 2012, esto es, en 10.1 millones de hogares, por encima del 30.4 % reportado en 2011 (s.p.).

Estas cifras de la violencia son los casos registrados, es decir, son proyecciones donde las personas acuden alguna institución de gobierno para registrar los casos. Sin embargo, existen personas que no demandan la desaparición o actos de violencia, lo cual no deja claro la cifra exacta de los casos de violencia en México.

Una de las implicaciones que tienen las bandas delictivas, en el proceso de educación informal de los niños, es que lo ven como un trabajo que quieren desempeñar; los niños al verlos con camionetas del año, que la población les tiene miedo y los actos de agresión llevan a cabo, las ven como personas a seguir, diciendo que son "bien fregonas", por eso, los niños al entrar a una escuela, comienzan a reproducir actos y sucesos que se pueden traducir a violencia escolar (V.E.) y por lo tanto, se llega a lo que se está viviendo en el estado de Michoacán de Ocampo. Enseguida se definirá lo que es la violencia escolar. Brazos de la violencia escolar. Una experiencia en distintas comunidades de Michoacán de Ocampo

La *Violencia escolar* "es aquella que se produce en el marco de los vínculos propios de la comunidad educativa y en el ejercicio de los roles de quienes la conforman: padres, alumnos, docentes, directivos. Son el producto de mecanismos institucionales que constituyen prácticas violentas y/o acentúan situaciones de violencia social" (D'Angelo & Fernández 2011 p.9). Este problema suele presentarse de manera continua entre la mayoría de la población, pero se puede notar más en la educación primaria entre los niños de diferentes edades.

En el Estado de Michoacán se presentaron las siguientes cifras de violencia,

“En 2005 reportó 26 mil denuncias por delitos y un año después 31 mil 480. A partir de entonces no ha bajado de 30 mil y, en cambio, alcanzó una situación sin precedente en 2009, con 41 mil delitos denunciados ante la Procuraduría General de Justicia Estatal. Para noviembre de 2014 ya acumulaba 34 mil 911, según el más reciente corte estadístico compilado por la Secretaría de Gobernación” (Martínez, 2015, s.p.)

Las personalidades de los jóvenes son muy distintas, y en ocasiones pueden ocasionar conflictos. Al darse este choque en los lugares de socialización, ocasiona que, los jóvenes con carácter fuerte, se reúnan para agredir a sus compañeros. Este tipo de agresión se denomina V.E. Varios autores nos hablan de esta, en su mayoría dicen que se tienen que identificar los factores que provocan la violencia, así como los orígenes, algunas formas de disminuirla y los lugares donde se presenta con más frecuencia como lo dice (Monge & Cabezas 2013);

El recinto escolar se convierte en un lugar propicio para que afloren las controversias entre el alumnado y se manifieste una lucha de intereses, donde prevalece la voluntad del más fuerte, [...] tiende a mostrar un comportamiento agresivo con el que somete a las víctimas atemorizándolas y obligándolas a hacer cosas que no desean (p.8).

En la mayoría de los casos las reacciones violentas son imitaciones de conductas que los niños observan, como describen Pérez & Colina (2014-2015) la violencia “proviene del contexto sociopolítico en donde se desarrollan [...] además se agrega una cotidianidad escolar en donde la percepción de injusticia de la autoridad hacia ellos, se hace presente.” (p.26)

La violencia escolar ha tomado relevancia a partir del análisis que se realiza dentro de los centros escolares, Zenaida (2008) dice que " hay que analizar la realidad en los centros escolares, para buscar soluciones, [...] y tener claro qué tan importante es la educación social, el establecimiento de valores, normas de actitud, como la educación intelectual". (p.2). Así mismo el

autor describe que se podría conocer la existencia de violencia en las aulas en los diferentes grados y analizar los aspectos psicosociológicos de dicha violencia, así como establecer pautas de soluciones o intervenciones para mejorar dichas actuaciones.

Continuando, la violencia escolar viene desde el hogar y esta conducta se repite en la escuela a través de uno que la hace y otro es quien la recibe. Díaz, (2005) nos dice que quiere “erradicar la violencia para que se vea presente una mejor convivencia escolar”. Los adolescentes son los principales actores en presenciar un caso de violencia escolar, porque se da entre iguales.

Este autor habla de dos puntos importantes: uno de ellos es la exclusión: Al presenciarse un caso de violencia escolar se suele excluir a las personas que son agredidas. El otro punto es la victimización: los agresores hacen a sus compañeros víctimas por medio de golpes y palabras anti sonantes y esto solo proporcionará un daño psicológico (Díaz, 2005).

Martínez (2013) establece algo importante que se tiene que: “describir el contexto socioeconómico de los alumnos y proponer estrategias de gestión académica, orientadas a disminuir la reprobación (p.13)” este es otro de los posibles factores que causa que la V.E. se desarrolle.

Medios audiovisuales como factor de la violencia

Hoy en día los diferentes medios de comunicación están plagados de diferentes tipos de violencia, entre las cuales se encuentran las agresiones físicas, verbales y psicológicas que son transmitidas por televisión. Al respecto coinciden varios padres “que vean caricaturas, es sano”. Un ejemplo son las caricaturas (dragon ball z, los Simpson, la liga de la justicia, entre otros) que ven los niños, en la mayoría de ellas se ve violencia.

Una de las caricaturas que se podrían considerar de las más "tranquilas" es; "Tom y Jerry" el gato y el ratón que se la pasan peleando en todos los episodios, ésta es en la que menos violencia podemos notar, porque se da la violencia física. Sin embargo, hay otras como "el chavo de 8" que son en su mayoría contienen agresiones físicas, psicológicas, verbales e incluso a la infraestructura.

Por otra parte, los actos de violencia que son observados a diario, ya sea en televisión o en la calle, son llevados a la práctica en las escuelas, el niño por querer imitar a los personajes, lesiona a sus compañeros y actúa de diferentes formas.

Existe un documental que fue realizado por Carlos Cuarón en 2014 en el cual se puede notar cómo se desarrolla la violencia y cómo se deberían tratar los actos violentos. El video tiene como nombre "El sándwich de Mariana"; en éste se muestra que los tipos de violencia que más sobresalen; los cuales son la violencia física, la verbal y psicológica.

Dentro del video se muestra un día de la vida de Mariana, una joven que le quitan su sándwich todos los días. Ella se preocupó por que la violentan a diario, así que sigue a su agresora hasta su casa, para conocer los motivos de su comportamiento después de su visita comprendió que existía un circulo de violencia, el cual iniciaba con la hija más pequeña y terminaba con el jefe del papá. Ella, al comprender que existía la violencia, se dio a la tarea de romperla, conviviendo con quien le hacía violencia, dándole un sándwich y tratándola con amabilidad.

Con la presencia de dichos tipos de violencia en el documental se pudo suponer que en la vida cotidiana de los sujetos sucede algo parecido, por esta razón se realizaron varios talleres, con el objetivo de disminuir los actos conflictivos entre los estudiantes, mejorando la socia-

lización de los sujetos. Para lo cual se implementaron talleres en comunidades distintas de Michoacán. A continuación, se muestra la metodología implementada y los resultados obtenidos de dichas actividades.

Más conocimiento, menos violencia: previniendo los tipos de violencia

La metodología que se implementó dentro del proyecto de investigación-intervención fue la investigación acción participativa (IAP) ya que, “permite la expansión del conocimiento, y [...] genera respuestas concretas a problemáticas que se plantean los investigadores y coinvestigadores cuando deciden abordar una interrogante, temática de interés o situación problemática y desean aportar alguna alternativa de cambio o transformación” Martínez (2009) citado por Colmenares (2012).

Una vez establecida la parte metodológica, se dará paso a la descripción de los talleres, elemento clave para realizar modificaciones en las formas de convivencia de los sujetos, además, de conocer los puntos de vista de cada persona implicada en las problemáticas de la violencia escolar.

El taller consistió en dos etapas, en la primera parte se les proyectó un video en el cual se les explicaba cada tipo de violencia, en una segunda etapa se les conducía a las actividades.

Entre los tipos de violencia que se trabajaron se encuentran los siguientes: violencia física, verbal, psicológica e infraestructura, en su mayoría estos tipos de violencia se pueden observar en los lugares que se estuvieron visitando al momento de implementar los talleres, fueron

diferentes comunidades de Michoacán, entre las cuales se encuentran: Sahuayo, Chilchota, Zacapu, Santiago Tangamandapio y La Piedad todas del Estado de Michoacán. a continuación, se presenta una pequeña descripción de cada uno de los tipos de violencia.

- Violencia física:

Consiste en las agresiones, como son los golpes de todo tipo: por ejemplo; patadas, jalones de pelo, golpes con puño cerrado, pellizcos, cachetadas, pisotones, entre otros.

- Violencia verbal y psicológica:

Este tipo de violencia se encuentra presente cuando los niños dicen apodos a los demás o incluso, las ofensas de los compañeros que serían las maldiciones que se dicen entre ellos mismos, o incluso de los mismos maestros los cuales les dicen, que son unos burros, que no hacen nada bien, que son inútiles y que para que van a la escuela, estas ofensas pueden causar graves daños en el alumno y su forma de pensar, que el alumno se hiciera agresivo y violento a sus compañeros, otro factor sería que este mismo se hiciera menos social, lo cual bloquearía la relación con las personas incluso sus padres, esto podría llegar más allá de estar solo si no el auto daño asimismo y provocar lesiones graves en él.

- Violencia a la infraestructura:

Este tipo de violencia consiste en que los niños o jóvenes desahogan todo su sentir, impactando en simples rayas o destrozo de materiales propios de la institución.

Estos tipos de violencia destacan en todas las comunidades, por ello se implementaron los talleres que pretenden reducir en un cierto porcentaje, los casos de violencia que se tienen dentro de estas poblaciones. Con ello se busca una mejor convivencia por todos los implicados en la violencia, y una mejor calidad de vida.

Los talleres se implementaron en distintos pueblos de la zona norte de Michoacán, con el objetivo de dar una educación que esté dirigida a concientizar sobre la violencia escolar, se buscó tener una convivencia lo más pacífica dentro de los talleres, esto porque siempre al inicio, los niños entraban muy inquietos queriendo ir directo a las actividades.

En cuanto a las actividades que se implementaron dentro de los talleres fueron las siguientes; video de tipos de violencia, la oca violenta, aprendamos a identificar la violencia.

Estas actividades se desarrollaron de la siguiente manera, primero, dimos una pequeña plática de que es la violencia y como se manifiesta, la explicación fue variando dependiendo la edad de los niños, la cual fue entre los 6 a los 12 años, apoyándonos con un video realizado por autoría propia y varios fragmentos de algunas de las caricaturas más conocidas por todos los niños y jóvenes.

Se les puso un video, el cual explicaba los tipos de violencia y daba una pequeña definición de cada uno de ellos, cabe destacar que las imágenes estaban relacionadas con el dialogo para que se diera un aprendizaje más significativo.

Después se dividieron en dos grupos, unos pasaron a la oca violenta, y los otros a el juego de identificando violencia. La oca violenta consiste en un juego que se dividía en casillas, en algunas perdías un turno, otras retrocedían al jugador y las ultimas beneficiaban al jugador

dependiendo lo escrito. Para esto se utilizaban tarjetas que tenían una inscripción sobre beneficios de ayudar o simplemente no llevar a cabo estos actos de transgresión a sus compañeros.

En la aplicación de este material los niños (en muchos de los casos) reaccionaban de manera violenta hacia sus compañeros, incriminándoles los actos que aparecían en las tarjetas. En otros casos ellos eran los que aceptaban los actos de agresión a sus compañeros.

Para que conocieran los tipos de violencia se creó el juego de "Identificando la violencia" que es un tablero hecho de dos pedazos de tela llamada fieltro, la dividimos en cuatro partes, cada parte representó los tipos de violencia (física, verbal, psicológica y a la infraestructura), se les dio 30 cartas con imágenes de los diferentes tipos de violencia a cada equipo, el juego consistió en que mediante la plática que se dio, lograron reconocer los tipos de violencia y en el juego nos demostraron que si entendieron y fueron colocando las imágenes en cada casilla del papel fieltro.

En esta actividad los niños se comportaron de una manera más pacífica, pero se continuó reproduciendo la violencia en distintos aspectos, se le siguió incriminando a los compañeros por las acciones que realizaron en el pasado e incluso llegaron a situaciones de que amenazaron a los compañeros con las cartas de la violencia.

Dentro de los cambios que se pudieron observar fue una actitud positiva por parte de los niños y aquellos que estuvieron participando en los talleres, este cambio de actitud fue en pro de la anti violencia, porque al terminar los talleres se les preguntaba si querían participar en

un pacto anti violencia, el cual todos tenían que sellar poniendo su mano con pintura en una manta, esto para ver que los niños se responsabilizaban a tratar de disminuir la violencia que se está llevando a cabo en las ciudades visitadas.

Por otra parte, se pudo observar que en ese momento disminuía un poco la violencia ya que cuando uno de los participantes quería hacer violencia de algún tipo los demás compañeros le decían que estaba haciendo violencia y trataban de recordarle que tipo de violencia estaba realizando y las posibles causas que le traería realizar dichos actos.

Conclusión

Partiendo de los resultados obtenidos, se concluye que se logró el propósito primordial por el cual se realizó dicho proyecto que era dar a conocer y tratar de disminuir los tipos de violencia que podemos observar con más frecuencia, esto se vio reflejado en la forma en que los niños comprendieron los problemas de llevar a cabo la violencia en la vida cotidiana.

Un aspecto a considerar fue la forma de actuar por parte de los niños a la hora de dirigirse a sus compañeros, con esto pudimos observar que la violencia está estrechamente relacionada a su contexto y la cultura, esto produce una naturalización de la violencia que se debe evitar.

Referencias

Berger, p., & Luckmann, T. (2003). *La construcción social de la realidad*. Argentina.

Colmenares E. A. (2012). Investigación-acción participativa: una metodología integradora del conocimiento y la acción. *Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación*, Vol. 3, No. 1,

D'Angelo A. L., Fernández R. D. (2011) *Clima, conflictos y violencia en la escuela*. Argentina

- Díaz Aguado, M. (2005). Por Qué Se Produce La Violencia Escolar y Cómo Prevenirla. *Revista Iberoamericana de Educación*.
- Escalante, G. P. (2010) *Historia mínima de la educación en México* México, D. F.
- Martínez, R. M. (mayo de 2013). *Causas Sobre el fracaso escolar en la educación media superior*. evaluación educativa sobre el CECyT No.11 Wilfrido Massieu. D.F., D.F., México
- Martínez, F. (11 de enero de 2015). *Periódico la Jornada*. Recuperado el 9 de junio de 2016, de Periodico la Jornada: <http://www.jornada.unam.mx/2015/01/11/politica/002n1pol>
- Monge Rodríguez, M., & Cabezas Pizarro, H. (2013). Violencia escolar, un problema que aumenta en la escuela primaria costarricense. *Actualidades Investigativas en Educación*.
- Pérez Delgado, E., & Colina Escalante, A. (2014-2015). La convivencia escolar. Analizando factores de riesgo para la violencia escolar. *Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*.
- Prieto Osorno, A. (2007): 'Las aventuras del prefijo narco-V. La narcoliteratura'. En: Centro Virtual Cervantes. http://cvc.cervantes.es/el_rinconete/anteriores/abril_07/24042007_01.htm
- Zenaida Sanchez, A. (2008). La violencia escolar en primaria. *innovación y experiencias educativas*, 1-10.
- Zócalo saltillo. (02 de octubre de 2013). Recuperado el 9 de junio de 2016, de Zócalo saltillo: <http://www.zocalo.com.mx/seccion/articulo/es-alarmando-nivel-de-violencia-en-mexico-1380699219>

¿Retroalimentación con violencia? Nuevos rostros del maltrato académico docente

Laura Palomino Garibay y Liliana Torres Gaytán

Universidad Autónoma de México
Facultad de Estudios Superiores Iztacala

Resumen

El tránsito por la universidad es un tiempo de formación académica para los jóvenes pero a la vez es un momento de vivencia de una serie de prácticas que actúan sobre su persona. El objetivo es visibilizar las implicaciones de uno de los elementos que se presentan de manera continua en el aula, el maltrato académico. La figura de las mujeres en las universidades es reciente, como profesoras se hace importante su presencia, las formas en que se incorpora y los retos que enfrenta. Las relaciones en el aula develan una lógica de ejercicio docente, es importante entonces reflexionar sobre las prácticas que realiza en la tarea encomendada. Se sostienen dos elementos teóricos desde la perspectiva de género, considerar que la subjetividad sexuada es un proceso histórico

que tiene manifestaciones de dominación difíciles de develar y que la reproducción de este tipo de relaciones sutiles y evidentes atraviesan la práctica docente. Metodología: Es un estudio de corte cualitativo, de orden inductivo. El dispositivo de trabajo consistió en un grupo focal con 15 estudiantes de la carrera de psicología. El corpus de análisis se integró con la transcripción del discurso. Las categorías de trabajo construidas fueron: violencia simbólica y retroalimentación con violencia. Resultados: Se encontró la presencia de maltrato académico. Respecto a la violencia simbólica, se encontró que la burla, ofensa, descalificación, indiferencia, son las formas con las cuales se enfrenta cotidianamente el estudiante al participar en clase, situación preocupante cuando de esa modalidad depende su evaluación diaria. En cuanto a la retroalimentación con violencia, se encontró que bajo el argumento de la importancia del aprendizaje de los contenidos se realizan prácticas de maltrato, así, ante la equivocación, la acción docente se centra en acciones correctivas violentas cuyo efecto opaca la respuesta correcta y limita la futura participación del estudiante. Lo anterior cobra importancia al considerar que la mayoría de la planta docente de la carrera es de profesoras.

Palabras clave: Maltrato académico, práctica docente, género

Introducción

Las Facultades de Estudios Superiores (FES) son representativas de los cambios que en el siglo XX tocaron a la institución educativa, sus establecimientos se construyeron de forma desconcentrada y con la idea de descentralizar la Universidad, de igual manera se dirigían a dar cobertura a la amplia demanda de Educación Superior en un momento donde acceder a la formación profesional era promesa del cambio económico, los currículos se organizaron de forma modular e incorporaron formas de enseñanza/aprendizaje activas, priorizando la participación en clase y la tutoría como estrategias formativas. La población que accede a estos establecimientos no es de sectores privilegiados, pues el crecimiento de la matrícula de

ingreso implicó el acceso de diferentes grupos poblacionales Palomino (2007). De igual manera la fundación de estas escuelas coincide con el ingreso masivo de mujeres a la universidad Mingo (2006), con el tiempo sus egresados pasaron a formar parte de la planta docente, de esta forma, las FES desde su origen son un proyecto que posibilitaría romper lo instituido.

Sería interesante realizar una reflexión amplia de los alcances de este proyecto cuando han transcurrido más de cuarenta años; en lo concerniente a este trabajo, se realiza una reflexión sobre algunas vivencias que han manifestado los estudiantes en su tránsito por el aula, la presencia de retroalimentación con violencia, se denomina así a la acción que realiza el docente en el aula para señalar lo correcto o incorrecto, disciplinar cuando el alumno participa en clase o asiste a tutoría, cuando esta acción va acompañada de burla, descalificación, humillación o cualquier otro significativo que remita al maltrato del alumno se considera retroalimentación con violencia .

El dispositivo de trabajo consistió en un grupo focal con 15 estudiantes de la carrera de psicología, y la entrevista a tres estudiantes que reportaron maltrato escolar El corpus de análisis se integró con la transcripción del discurso en tanto texto, se identificaron los significantes de la retroalimentación disciplinar, los cuales se referían a la pertinencia o no de la respuesta en función de los contenidos curriculares, se identificaron las formas de participación que se presentan en el aula, inducidas y voluntarias, se detalló la acción docente como aquella que actuaba sobre el contenido disciplinar y los elementos de forma que acompañaban el señalamiento de la respuesta como pertinente o no considerando a estos como organizadores de significado, se encontró que las respuestas correctas merecían un señalamiento de conocimiento oportuno y correcto. Para la intervención del alumno con una respuesta no oportuna seguía el señalamiento de "burla", "descalificación", "ignorar", "seguir preguntando". Los significantes más frecuentes fueron "estás tonta", "no sabes" acompañado de gesticu-

laciones de “burla” “cansancio” “impaciencia” y modificaciones en el tono de voz, la articulación de estos elementos evidenció prácticas de maltrato y expresiones de agresión y violencia. La narrativa de las entrevistas individuales se centró en relatar incidentes de situaciones en que consideraron vivenciar experiencias de agresión por parte del docente. Ignorar y descalificar fueron las conductas más frecuentes que enfrentaron los estudiantes, los articuladores de sentido se organizaron por el lugar institucional que ocupaba el docente “soy doctora, no profesora”, “la docencia me quita tiempo para la investigación”.

Nuestra reflexión se organiza en dos ejes formados por el discurso de los participantes y los referentes teóricos que permiten construir sentido. El primero es visibilizar las prácticas docentes de retroalimentación con violencia, al amparo de su importancia en los procesos formativos sobre todo en la construcción de los vínculos. El segundo eje es pensar la presencia de la violencia simbólica como materialidad de la negación de la diferencia, así, se evidencia la presencia de un saber dominante dónde el género paradójicamente muestra su presencia, emerge en una científicidad construida desde la perspectiva masculina, donde lo importante es el conocimiento, toca a las mujeres y se incrusta en la reproducción de prácticas académicas de micro violencia.

El discurso de los sujetos entrevistados ubica la retroalimentación con violencia como parte de la práctica docente de las profesoras, situación que es interesante analizar sin que implique generalizar la acción docente puesto que el espacio donde se realizó la investigación está conformado predominantemente por mujeres, sin embargo llama la atención el fenómeno, pues han sido las mujeres uno de los grupos que más violencia ha vivido, además de que su ingreso en la universidad es reciente y el camino sinuosos estuvo plagado de descalificación, burlas y otros eventos que marcaron la condición de sujeto y su lugar en la institución, y que, en pleno siglo XXI son las mujeres quienes reproducen estas modalidades.

Se sostiene a lo largo del trabajo que la historia institucional y de incorporación al ámbito científico irrumpen en una subjetividad que oculta y hace opaca la condición de género, se reproducen prácticas masculinas cubiertas por un ideal de cientificidad que no permite pensarse como un proyecto de autonomía, y evidenciar esta situación, creemos que contribuirá a pensar y reflexionar lo que se hace y cuestionar lo establecido.

La retroalimentación con violencia

"...responde de manera grosera a los compañeros, cuando recuerdo que en primero, una preguntando... estaba participando y la estaba como agrediendo de... como si no supiera nada, así de: " ...¡No, explícate bien" o "... dilo bien!". Entonces sí considero que era como maltrato... no sé---".

La actividad docente es una práctica educativa que sostiene el discurso académico de las universidades, a lo largo de la historia su especificidad ha variado dependiendo de la institución, de la lógica curricular y de los contenidos disciplinares. Así, la práctica docente mediante la cátedra y conferencia, ha dado paso a incorporar dinámicas como los seminarios, el trabajo grupal, la tutoría, entre otras formas, se han tocado las relaciones que se construyen en el aula: el rol del docente y del alumno, las acciones didácticas y en gran medida el propósito de reunir a docentes y alumnos esto es, el cumplimiento de los objetivos disciplinares.

La educación superior es un espacio educativo privilegiado, acceden a él los jóvenes escolarizados de éxito, los estudiantes, su estancia en las instituciones educativas les permite construir vínculos, inicialmente con una tarea, la construcción de una formación profesional y en un segundo momento es la advertencia del futuro, de la inserción laboral y el inicio de la adultez. El tránsito por estos espacios marca su porvenir tanto en el campo profesional como

en su construcción como sujetos, sus vivencias tendrán efecto en la forma de afrontar la vida, la experiencia en estos espacios es su principal fuente de sociabilidad, la relación con sus pares, futuros colegas, inicia en las aulas, la intersubjetividad se construye con las tensiones que implica la convivencia en el salón de clases. Las relaciones con los mandatos institucionales adquieren rostro en los adultos, las autoridades y los docentes, quienes vehiculizan las significaciones imaginarias sociales (Castoriadis 1975) y el encargo al que accederán como reemplazo generacional.

Del joven existen diversas expectativas que en buena medida se pueden designar para el joven universitario, así, se les considera como parte de un relato social Criado en Cueva, (2005) donde se representan diferentes semblantes de la sociedad que pueden ir de la desesperanza, hasta convertirse en el centro del espectáculo, como metáfora social Feixa (1999) piensa al joven como la esperanza del futuro, la ilusión y el progreso, y señala que esta responsabilidad otorgada por la sociedad, les confiere un compromiso en el terreno de lo generacional, es decir, la demanda de un encargo de transmisión de lo que el adulto espera.

"Bueno, yo creo que aquí entran los valores y creo que como grupo fue lo que hicimos, como que generar un poco de empatía con los que habían sido de alguna manera agredidos..."

En la universidad se van articulando a la par de los procesos simbólicos y prácticos de las profesiones y disciplinas, las formas de sentir, de convivir con los demás, el carácter y las creencias, los valores se crean en el día a día, la cotidianidad de estos jóvenes está delimitada en gran medida por la construcción simbólica que realicen de la estructura, organización, normatividad y sentido histórico de la universidad, y marcarán la diferencia de éste con otros grupos.

Es a partir de lo anterior que se coincide con Anzaldúa (2004) al considerar que la trayectoria universitaria es un proceso formativo, un continuum de experiencias, vivencias, posicionamientos que permitirán al alumno construir simbólicamente el mundo que le rodea, ser alumno es construir una subjetividad disciplinar matizada por las significaciones imaginarias sociales que instituyen formas de ser.

"...pero la persona a la que se dirigió de esa manera... al alumno, en clase, sí se sintió quizá un poco agredido... no agredido sino que se le dirigió de una manera muy agresiva... quizá"

En este espacio se teje una relación particular, el vínculo docente alumno, relación básica dado que de ella deviene la construcción de sentidos y significaciones del estudiante sobre los otros, sus compañeros, la institución y su tarea, la que lo coloca frente al entramado institucional. Se invita a pensar el aula como un espacio donde convergen dos sujetos producidos históricamente, que actualizan su singularidad en lo colectivo a partir de un juego de relaciones desiguales presentes en las razones de su estancia y en el lugar institucional que ocupan.

Es en el aula donde la creación de sentido sobre los procesos formativos permite articular la subjetividad singular y colectiva, se construye sentido sobre las formas de abordaje de los contenidos, las dinámicas de trabajo, las formas de evaluación, es decir las prácticas sociales que permiten instituir a los sujetos en las redes simbólicas. El espacio del aula, de la grupalidad por excelencia, de construcción de lo colectivo, es una formación donde se cruzan las dimensiones institucionales que dan vida a lo social y las dimensiones imaginarias, donde lo implícito, la ilusión, lo sentido, los valores y creencias actúan como organizadores de sentido.

Como se ha señalado, en este vínculo los lugares de cada sujeto son diferentes, una realidad que no será alterada toda vez que esa lógica es un encargo institucional en tanto guía, facilitador o enseñante, formas que remiten a una acepción atravesada por una tarea que convoca la práctica docente.

“Hacia los ojos hacia arriba o se volteaba... Entonces esas cosas, como que dices... “¿qué hago?” O sea... ¿estoy bien? O ¿Estoy mal? O qué?...”

Se coincide con Baz (1999) en que es necesario reconocer los lugares que se ocupan para pensarse y situarse como sujeto. Desde nuestra perspectiva las prácticas y experiencias que se posibilitan en este encuentro, dan cuenta de una multiplicidad de sentidos, es interés del trabajo recuperar una de las formas que se pone en escena en la tarea que los convoca, la retroalimentación que da el docente a los alumnos.

Culturalmente se ha establecido una expectativa sobre el vínculo docente alumno en el sistema educativo, y es que, se fundamenta en el respeto y la confianza, el alumno además espera un referente central del sentido: el conocimiento verdadero por otro lado el docente tiene el encargo de señalar, evidenciar lo correcto en el conocimiento, en ambas posibilidades la adquisición de conocimientos aparece como principal sentido.

A lo largo del tiempo esta relación no se ha presentado de esa forma, por el contrario, ha estado plagada de formas negativas, maltrato escolar (Nava 2012) o violencia institucionalizada remite a toda acción cometida por el profesor que causa daño en función de una situación escolar, en la educación básica este ejercicio de poder y fuerza está encaminado a garantizar el control y disciplina del grupo, en la educación superior se encaminará a la permanencia del conocimiento. La violencia simbólica, señala Mingo (2010) está constituida por

el efecto del abuso de poder, la imposición de la autoridad y la instrumentalización de estrategias de poder. Esta modalidad ingresa de forma sutil, invisible, adquiere formas verbales, donde la descalificación, burla, humillación pone en escena la relación jerárquica que define la diferencia institucional entre docente y alumno. Estas formas de violencia sutiles hacen uso del lenguaje y hacen uso de organizadores de sentido en función de la apariencia, el género, la raza, la condición social, la discapacidad, la religión y la inteligencia.

"...la profesora pidió que participaran y él participó, pero él como que no acertó, entonces como que la profesora... como que se burló de él, que no era la respuesta que ella esperaba. De ahí, mi amigo ya no entró... a clase"

"ya... pues a lo mejor bromeando, decíamos, cuando íbamos a entrar a tutorías que, nos daban contracciones gástricas o que nos sentíamos mal, ya no queríamos entrar, porque a lo mejor pues, no tenía modos y las palabras que ella utilizaba o la manera de decir las cosas era ya muy agresiva."

De especial interés es la violencia de género, discriminación por género, ignorancia cultivada, hostigamiento sexual, la trayectoria de la incorporación de las mujeres a las universidades ha mostrado a lo largo del tiempo prácticas discriminatorias en el aula cuyo efecto es insistir en la desigualdad de derechos y acceso a la educación, una de las dificultades para abordar este problema se centra en la naturalización del lugar del hombre sobre las mujeres. Sus formas sutiles se encuentran documentadas por diversos autores Mingo (2006, 2010, 2016), Nava (2012) Bosch-Fiol y Ferrer-Pérez V. (2012), Burín (1998,2008), Robles y Arenas (2013) Morenottlacuilo y col (2016) Osornio y col. (2017) entre otros.

"... a lo mejor si no mi respuesta no era correcta, pero creo que hay maneras para decir las cosas, y la profesora se dirigió a mí de una manera muy agresiva, así de "estás tonta..."

Como incidentes moralmente incorrectos Rancich, y cols. (2005) reportan las prácticas que perciben los alumnos de medicina en la relación docente alumno y señalan los autores que es importante el vínculo moral que establecen los docentes con el alumno en la educación médica ya que éste marcará su actividad profesional, sin embargo los alumnos reportaron una serie de incidentes titulados como maltrato psicológico, discriminación y falencias pedagógicas cuyo sentido de lo incorrecto remitía a la soberbia, falta de respeto y de interés.

La relación docente alumno es un vínculo atravesado por los mandatos institucionales, los saberes disciplinares, las prácticas de enseñanza, pero en diversas ocasiones adquiere formas conflictivas cuyas expresiones violentas por un lado hacen evidente la inconformidad del alumno con la imposición de prácticas normativas carentes de respeto, y, por el otro la instauración de un estatuto de dominación construido desde la racionalidad científica y que sedimenta la intolerancia a la diferencia.

Violencia simbólica, ocultando la diferencia bajo el andamiaje de lo científico

A principios del siglo XIX, Saint-Simon estableció los principios fundamentales de la filosofía positivista y Auguste Comte sistematizó varios de sus supuestos teórico-metodológicos. Sin embargo, no es hasta mediados de siglo cuando el positivismo comienza a tener gran auge; lo cual significó la derrota del romanticismo, y por tanto, la eliminación de la imaginación, la religión o la subjetividad, es decir, todo lo incognoscible. En cambio, se dio prioridad a todo lo que podía ser sustentado por la ciencia experimental y por leyes, como las de la física y la química, por lo que técnicas como la observación, experimentación y comparación se utilizaron como predicción de los fenómenos y su control social. Así, el principal interés del positivismo se direccionó hacia la ciencia aplicada y la búsqueda de lo útil.

La filosofía pasó a segundo plano igual que la religión, el positivismo pregonó una ideología secular del progreso, al someter las sagradas escrituras judeocristianas en duda y al aumentar la importancia política del anticlericalismo. El papel que la ciencia comenzó a ocupar, sobre todo en Europa, como pieza clave para la transformación de la sociedad, quedó impregnado en la ideología de que sólo el conocimiento sería la base del progreso y fuerza cohesiva de la sociedad. En este sentido, la tarea de las ciencias sería descubrir las leyes naturales, ordenadas y fundamentales que indicarían la dirección que debería seguir el progreso para la estabilización del nuevo orden social. En concreto, este período le perteneció a la ciencia y a la creencia en la ciencia, los hombres no sólo estaban orgullosos de los descubrimientos científicos, sino que estaban dispuestos a subordinar a la ciencia todas las formas de actividad intelectual (Ellenberger, 1976; Hobsbawm, 2010).

“Creo que lo que yo pude observar más fue los gestos y ciertos ademanes que hacía la profesora... entonces creo que eso es lo que más te indica... porque también cambia el tono de voz, pero el momento en el que ves la cara de “¡no! Ya va a hablar” o “ya se equivocó”, sí es como que ¡Uff! te detienes ahí un poco, no?”

En México, fue hasta finales del siglo XIX cuando la ciencia y la filosofía positivista, como parte del plan de modernización del país, incursionaron en el imaginario social, encontrando en el ámbito educativo la forma esencial para que los supuestos básicos del positivismo se institucionalizaran.

En líneas generales, desde 1867 en la época de la República Restaurada durante el proceso de reconstrucción de la educación a cargo de Gabino Barreda comenzaron a delinearse formas de subjetivación que permitieran la instauración del orden y progreso de la sociedad, es decir, la adopción de la doctrina positivista de Augusto Comte que se incluiría en el nuevo plan de

estudios de la recién fundada Escuela Nacional Preparatoria (ENP); pero no fue hasta Porfirio Díaz que se logró este objetivo y se unificó la enseñanza bajo los lineamientos de la ciencia positivista López (2005).

Se pretendía que el estudio de cualquier fenómeno se basara únicamente en las ciencias naturales, razón por la cual los métodos experimentales empleados en dichas ciencias serían capaces de aplicarse a todas las demás. Los organizadores de sentido derivados de la doctrina positivista, se entretienen con el ideal de hombre apto, intelectual y científico, racional, dueño de sus emociones que guiaría hacia el orden y progreso.

La educación se convertiría en un privilegio al que sólo un grupo minoritario tendría acceso y posibilidad para formar la nueva élite social e intelectual que tomaría las riendas del país. Esta pequeña parte de la población que gozaba de reconocimiento público y que ejercía sus derechos no solo a la educación, sino también al trabajo y a la salud, estaba conformada en su mayoría por familias económicamente favorecidas, de las cuales, todavía al interior se hacía presente una segregación en el beneficio de estos privilegios.

Los hombres al atribuírseles un rol sexual de ambición, de agresividad, de dominación o de independencia, según Burin (1996) instituían una subjetividad con un ideal social de hombre de trabajo, que adquiriría rasgos de competitividad, de imposición ante los demás, de egoísmo y de individualismo. Así, el hombre se convertía en la autoridad del hogar, el sostén familiar y en el acreedor de la oportunidad a estudiar y trabajar en algún cargo público, se ser ciudadano. Mientras que la descripción del papel de la mujer en la sociedad quedaba reducido a tareas domésticas, consumo y crianza de los niños, convirtiendo así, lo privado e íntimo de los

vínculos afectivos como su ámbito “natural”. Lo anterior suponía entonces, que el ideal social que las mujeres interiorizaban en su subjetividad, no era otro que un ideal maternal, el reto subjetivo de las profesionales se centraba en el dominio de sus afectos y emociones.

“soy doctora, no profesora”

“la docencia me quita tiempo para la investigación”.

Domina un orden de poder donde el universal de lo racional tiene una condición sexuada, lo masculino, en los estudios, las jornadas, las aulas, los espacios se construyen significantes alrededor de lo masculino, la presencia de las mujeres es mínima y como producto de la excepción.

Después de 1940, la naturaleza del estado mexicano y la consolidación de su sistema político cuya principal apuesta era el fortalecimiento de un proyecto de modernización, permitieron entrever a la universidad como una institución de compromiso social, pero en permanente relación con el gobierno, la creación de un espacio exclusivo como Ciudad Universitaria y el impulso de profesiones tendientes a la industrialización propiciaban la consolidación de la institución como la Máxima Casa de Estudios, la vida de los estudiantes acontecía intramuros y se impulsaba un proyecto de futuro y progreso. De acuerdo a Osnaya (2005) las mujeres que asistieron a la universidad durante los años de 1940 a 1950 eran el 20.73% en 1940; el 18.26% en 1950 y el 17.62% en 1960. Se puede señalar que en 1940 de cada cuatro hombres que estudiaban en la universidad una era mujer

“Es que siento que en nuestro caso tenemos profesoras y no profesores, entonces por eso digo que profesoras”

"... profesoras, doctoras"

En la Universidad entre 1950 y 1960 se da una etapa de consolidación pausada al incorporarse los diferentes planteles en una zona específica, el crecimiento en la demanda de estudio por estudiantes de provincia, la oferta de opciones formativas que ninguna otra institución ofrecía fortalecían una imagen de institución fuerte, aun cuando paralelo a ello se tejían los elementos que llevarían a etapas difíciles, la creciente población administrativa, la desigualdad en las formas de contratación de profesores, y sobre todo la deficiencia presupuestal presente en cada una de las escuelas y en la institución en general, en el terreno de la incorporación de las mujeres como alumnas para 1950 y 1960 de cada cinco hombres estudiantes una era mujer.

En la década de los 1970 la universidad vive la transición de escuela de matrícula limitada a masificación de la enseñanza, el crecimiento de la población joven y la reivindicación de los derechos de la mujer permitió un crecimiento de la población femenina, lo que según Cardaci (2005) se identificó como una etapa de "expansión no regulada" en la cual la incorporación de la mujer a la educación se dio de manera implosiva y sin una infraestructura que permitiera considerar su impacto en las instituciones educativas. Es en esta década cuando en la Universidad se viven cambios vertiginosos, inicia la descentralización y desconcentración, se reformulan planes y programas de estudio y se crean proyectos alternativos como los Colegios de Ciencias y Humanidades y las Escuelas de Estudios profesionales que darán repuesta a un creciente número de alumnos. Los reclamos de las mujeres sufragistas y los nuevos ideales femeninos respecto a la educación y a la inserción laboral se concretan en 1970. Por lo que, es también es este año cuando pueden vislumbrarse los primeros estudios de la ciencia desde una perspectiva de género.

Para los años ochenta y noventa la presencia femenina joven en ciertos campos formativos señalaba el interés y las perspectivas de este sector. En la educación, se evidenció la concentración de la matrícula en áreas como educación y humanidades, ciencias sociales y administrativas y ciencias de la salud, reduciendo su participación en ciencias agropecuarias, ciencias naturales y exactas, e ingenierías y tecnología. Se evidenció el proceso de feminización de la matrícula universitaria, el crecimiento sostenido y la diferente preferencia de hombres y mujeres sobre ciertas carreras.

Burin (2006) señala que mucho tiempo el conocimiento científico fue una actividad predominantemente masculina, se organizó desde una sola mirada por presencia de un género y omisión del otro, las significaciones una lógica científica quedó en manos de los hombres. Así, las preguntas que se plantean en una investigación, el tipo de datos que se disponen, los aspectos relevantes y los que se utilizan como prueba, las hipótesis que se formulan, la distancia entre las pruebas y las hipótesis; todo ello tiene un sesgo masculino que se ve reflejado no sólo en la elaboración de las aproximaciones teóricas, metodológicas y conceptuales, sino también en la concepción de las mujeres como científicas (Blázquez, 2011). Esto sin duda, ha provocado grandes errores en el tratamiento de la información obtenida en un estudio de investigación o ha llevado a que dichos resultados sean mal interpretados y utilizados de una forma conveniente de acuerdo con los intereses dominantes, se hacen generalizaciones a toda la población y se trata a las mujeres como “no hombres”, es decir, lo masculino se toma como modelo y medida de lo normalizado y lo aceptado, esta perspectiva se introduce en las organizaciones y define formas de explicación y por ende de relaciones.

“mi responsabilidad es que aprendas, no tengo tiempo para las lágrimas, si no estás preparada para exponer que pase otro”

"... también las palabras seguidas de ese tono de voz, son importantes como ¡aaaaahhhy Dios! Dame paciencia o cosas de ese tipo era lo que me hacía pensar que ya no quiero participar porque todo le parece mal a la profesora"

El magma de significaciones al que accedieron las mujeres en la búsqueda de su lugar como científicas, estaba compuesto por significantes emanados de las ciencias naturales que encontraban una superioridad biológica de los hombres sobre las mujeres, a la par, existía una insistencia histórica de prácticas de cuidado del otro como encomiendas del lugar social para la mujer, lo que generó un conflicto interno para las universitarias, entre una identidad de género y una identidad científica. Las tesis médicas de Granville Stanley Hall son prueba de esta argumentación, en ellas se asume que la apertura de la educación a las mujeres era una decisión que acabaría con el desarrollo evolutivo natural, y por tanto, con el progreso de la civilización. Sus textos de la inversión útero-cerebro apelan a que la educación traería grandes efectos biológicos para las mujeres, pues atentaría contra su salud reproductiva. Las instituciones educativas que permitieran la entrada a ellas, iban a sufrir las consecuencias de la masculinización de las mujeres y la feminización de los varones, lo cual significaba el "suicidio de la raza".

La imagen de una mujer universitaria estéril y soltera, frente al rol tradicional de mujer madre, ama de casa, era visto como algo anormal en todos los sentidos, pues Hall asumía que las mujeres eran egoístas hacia su especie, por ponderar sus intereses individuales de educación ante su responsabilidad como procreadoras (García, 2005). Señalar la impertinencia de los significantes afectivos ha sido una tarea que ha asumido la ciencia, en el sentido más estricto construyó la neutralidad del profesional como garantía de la acción racional.

"Yo creo que no hay diferencia de género... (del maltrato) bueno, o sea no he visto ningún tipo de... "más a una mujer" o "más a un hombre".

"Yo creo que por parte de las profesoras es igual hacia mujeres u hombres y por parte de los profesores es más hacia las mujeres"

Existía también otro fenómeno en las instituciones académicas que significaba un obstáculo más para la visualización de las mujeres como profesionales, la incompatibilidad entre matrimonio y carrera universitaria. Como explica García (2005), por un lado, las políticas de las universidades y los recién formados *colleges* de mujeres, rechazaban la contratación de mujeres casadas; por otro lado, los valores sociales que veían en la mujer como natural las responsabilidades maternas, domésticas y de atención y cuidado a su marido, no aceptaban que ellas se dedicaran a otra cosa que no fuera el cumplimiento de estas normas; por último, se argüía que al casarse las mujeres tendrían menos tiempo y menos posibilidades de concentración para estudiar y trabajar. La suma de estas tres explicaciones se evidenciaría en un bajo índice de matrimonios y fertilidad en universitarias, lo que aparentemente significaba éxito profesional para las mujeres, se convirtió en una imposición de un imaginario social masculino permeado y tejido institucionalmente ante el cual muchas de ellas cedieron con el fin de tener la oportunidad de ejercer como docentes, investigadoras o tener acceso a los beneficios académicos que las instituciones otorgaban a sus egresados y personal administrativo, así, la igualdad de trato hacia los otros se da tanto en aspectos positivos como negativos.

"La clase iniciaba cuando ella llegaba y no avisaba si iba a faltar pero llegué tarde el día que tenía que entregar el trabajo y ya no lo aceptó, [...] y que no le importaba donde vivía,... le dije que por favor y ella no me contestó, me dio la espalda..."

“Se rio de mi pronunciación, no se inglés .. y me dijo que a ver como pasaba porque con ella la bibliografía es en inglés..”

Boring (1947 en García, 2005) señala que durante algún tiempo, mientras para los hombres la vida marital los ayudaba profesionalmente y les otorgaba un prestigio social, para las mujeres el matrimonio significaba frenar su carrera profesional al tener que afrontar la tradición que les adjudicaba mayores responsabilidades domésticas y maternas. La decisión que a partir de estas políticas universitarias suscitaría en las mujeres, acabaría por ofrecer rumbos diferentes a aquéllas que se quedaran dentro de las instituciones y lucharan por romper el prejuicio de matrimonio y maternidad a la par de una carrera profesional, y aquéllas que buscaran oportunidades de trabajo fuera de las universidades, casi siempre en áreas de prestación de servicio.

Algunos de los mecanismos de resistencia que las mujeres utilizaron ante los constantes obstáculos institucionales y las constantes discriminaciones hacia la asunción de la mujer como científica fueron: apoyarse en los movimientos feministas que al interior de las universidades comenzaban a formarse; la apuesta era lograr la autonomía para sobrevivir en un mundo masculino que mediante la descalificación se hacía desagradable y llevaba a enfrentamientos con los compañeros o con las mismas instituciones; se buscaba hacerse destacar entre todos los hombres mediante el carácter y los logros personales, aparentando que el sexo no hace ninguna diferencia; o en definitiva al no lograr ganar esta lucha abandonar este campo e incorporarse a otro más favorable (García, 2005).

Fuera como fuera, el caso es que las mujeres desafiaron las barreras institucionales de las universidades, primero con su incorporación como estudiantes y con la creación de los *colleges* de mujeres, después con la aceptación de su rol profesional en estas instituciones, el imagina-

rio radical femenino hizo presencia impulsando nuevas investigaciones desde su perspectiva, alejada un poco de la objetividad, neutralidad y universalidad, se comenzaron a abrir horizontes y esto permitía la emergencia de un nuevo significante, el género en el panorama del conocimiento.

No hay que olvidar por el contrario, que por lo que respecta a la profesionalización de la mujer, como docente y como científica, estas actividades sólo formaban parte del grupo de mujeres que decidían ingresar a las universidades, pues aquellas que trabajan en el ámbito aplicado nunca podrían ser reconocidas como científicas, ya que las instituciones educativas eran las que regulaban y establecían las políticas y lineamientos sobre quienes podrían dedicarse a la ciencia y a la docencia. Las universidades trabajaban bajo un modelo científico positivista, el cual le permitía formar tanto a los alumnos como a los docentes bajo los supuestos básicos de esta filosofía, por ello todo aquél que gozara del calificativo de científico podría asegurar a las universidades que generaría el tipo de conocimiento que se apegara a los criterios de dicho método científico.

El interés por evidenciar la trayectoria de las mujeres en la ciencia, ha permeado a la institución educativa, además de las aportaciones de diversos autores se han consolidado líneas de investigación en las diferentes organizaciones que incluso ofrecen programas de formación e incluso se ha incluido dentro de las políticas institucionales.

Por otro lado, las mujeres que se incorporaron al ámbito universitario de acuerdo a Bryan y Boring (1944 en García, 2005) se enfrentaron en primer lugar a la competencia con los hombres, ya que ellos eran los únicos que tenían acceso a las investigaciones que se realizaban por lo que se incorporaban a las tareas y funciones que les asignaban, los investigadores quienes priorizaban realizar trabajos con teorizaciones amplias que permitieran la genera-

lización y la universalización de leyes, lo que les permitía adquirir mayor prestigio, con el tiempo el trabajo de las mujeres se dirigió a la investigación de fenómenos particulares e individuales, el cual argumentaban - los investigadores- “ellas preferían” , este tipo de investigaciones “temas propios de las mujeres” – el objeto de estudio se centraba en los niños, la familia o las organizaciones- nunca les alcanzaría para obtener un prestigio laboral lo que a su vez significaba una desvalorización del trabajo de las mujeres y por ende, un menor porcentaje de paga, problema que ocupa el segundo lugar en el anclaje institucional, la desigualdad salarial. Fernández (2010) señala que nunca se analiza si la investigación que realizan las mujeres incorpora una apreciación distinta para la creación de nuevos conocimientos, simplemente se desvaloriza por su falta de carácter científico y se coloca como un modo de preferencia que tienen las mujeres, muy relacionado con su rol de género.

Esta situación incluso tocó la matrícula de las diferentes carreras pues como argumenta Mingo (2006) la matrícula femenina universitaria muestra una transición pausada de la vida privada a la pública, las preferencias inicialmente se centran en carreras que enfatizan el cuidado del otro y la organización económica y de ambientes. Esta tensión para elegir entre lo que se espera y lo que se desea en tanto problemática novedosa construye su respuesta negando la condición sexuada de la que se deviene sujeto. Para Burín (1996) la noción de subjetividad sexuada invita a pensar que la construcción histórica de la subjetividad es diferente por género ya que los significantes sociales construyen sentidos diferentes a partir de los cuales se actúa, se establecen vínculos y se significa el mundo.

“no sabían qué responderle pero yo creo que esas no son maneras de hablarle a la gente, no? Y menos si tú eres una autoridad y estás transmitiendo el conocimiento que tú tienes hacia otras personas que no lo tienen.”

García (2005) menciona que “el imaginario científico se había construido en oposición al imaginario femenino: rígido, riguroso, racional, objetivo, impersonal, competitivo y no emocional. Racional-emocional, dominio-sumisión, competitivo-relacional, impersonal-cuidado, dicotomías que convertían en conflictiva o fragmentada la subjetividad de la mujer científica en caso de responder a ambos idearios” (p. 95). Las mujeres que decidieron quedarse en las universidades no tuvieron otra opción más que asumir los criterios científicos, sin creerlos y sin defenderlos, simplemente defendían en cada ocasión sus derechos sexuales negociando su identidad de género con su identidad científica, Fernández (2010) documenta como este fenómeno se encuentra presente incluso en países como Cuba que cuenta con un sistema económico diferente.

A manera de síntesis

Es importante señalar la doble vía que se abre cuando se denuncian procesos donde las emociones negativas aparecen, los gestos, el tono de voz, la emergencia de ofensas, burlas, esto es, la violencia en su dimensión simbólica, que evidencia la presencia de cualidades afectivas con el propósito de señalar la certeza disciplinar, las mujeres –en este caso- son rebasadas por su comportamiento no neutral, escenifican el malestar de la labor docente y a la vez descargan en el otro las limitaciones del comportamiento racional. Se está ante una escena de lo impertinente, aquello que emerge rebasando la racionalidad, donde la forma da sentido al contenido, esto es, corregir el contenido es señalar el lugar del sujeto frente al imaginario social educativo, la tarea, convoca a dos poblaciones de éxito y prestigio, por un lado la promesa de futuro y por el otro la portavoz de la conquista de un lugar. Se pone en evidencia la recuperación de un ideal científico/masculino sostenido por la racionalidad rebasada por el sin sentido del formando, se actúa un proyecto de docencia construido desde otra subjetivi-

dad, aquella que apela a la descalificación de la diferencia, se muestra la sedimentación de encargos sociales contruidos al margen de la participación de las mujeres, se hace uso de la agresión ante la angustia a que apela la puesta en acto de procesos de resistencia ante la normatividad institucional.

Finalmente es importante señalar que una de las tareas prioritarias para las mujeres en este siglo es la construcción de la autonomía, reflexionar las implicaciones de ser docente puede contribuir a generar prácticas alternativas a los saberes instituidos.

Referencias

- Anzaldúa A. R. (2004) La subjetividad en la relación educativa: una cuestión eludida. *Tramas* 22. UAM-X México
- Anzaldúa A.R.(2012) *Imaginario social: creación de sentido*. Horizontes educativos. UPN, México.
- Baz M. (1999) "Enigmas de la subjetividad y análisis del discurso" en *Intervención grupal e investigación Cuadernos del Tipi* 4 UAMX México
- Blázquez, G. N. (2011). *El retorno de las brujas*. UNAM-CIICH, México. pp. 33-120
- Burin, M. (1998). *Ámbito familiar y construcción del género*. Paidós Psicología Profunda. Buenos Aires pp. 71-86
- Bosch, F. E. y Ferrer, P. V. (2012). Nuevo mapa de los mitos sobre la violencia de género en el siglo XXI. *Psicothema*, 24(4), 548-554
- Burín M., Meler I. (1998) *Poder, amor y sexualidad en la construcción de la subjetividad*. Paidós Psicología Profunda. Buenos Aires
- Burin, M. (2008). Las "fronteras de cristal" en la carrera laboral de las mujeres. Género, subjetividad y globalización. *Anuario de Psicología*, 39(1), 75-86
- Castoriadis. C. (1975) *La institución Imaginaria de la Sociedad*. Tusquets Editores Barcelona, España

- Ellenberger, H. F. (1976). *El descubrimiento del inconsciente. Historia y evolución de la psiquiatría dinámica*. Madrid: Editorial Gredos. pp. 238-292
- García, D. S. (2005). *Psicología y Feminismo. Historia olvidada de mujeres pioneras en Psicología*. España: NARCEA Ediciones
- Hobsbawn, E. J. (2010). *La era del capital, 1848-1875*. Buenos Aires: Paidós. pp. 260-285
- López, R. S. (2005). *Historia de la psicología en México*. México: CEAPAC Ediciones
- Mingo (2006) *¿Quién mordió la manzana? Sexo, origen social y desempeño en la universidad*. PUEG-FCE México
- Mingo (2010) Ojos que no ven Violencia escolar y género. *Perfiles educativos* Vol. XXXII No. (130), IISUE-UNAM 25-47
- Mingo, A. y Moreno, H. (2015). El ocioso intento de tapar el sol con un dedo: violencia de género en la universidad. *Perfiles Educativos*, XXXVII(148), 138-155
- Mingo, A. (2016). ¿Ni con el pétalo de una rosa? Discriminación hacia las mujeres en la vida diaria de tres facultades. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, V(12), 24-41
- Osornio C. L., Sánchez R. A., Palomino G. L. Y Ríos S. M. (2017) Maltrato en la relación maestro alumno en distintas carreras de la FESI. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*. México. Vol. 20, (2), Junio 2017. ISSN: 1870-8420
- Rancich A.M., Fernanda-Merino S., Valinceti M.C. López –Prieto M.D., Donato M., Gelpi R.J. (2017) Incidentes moralmente incorrectos percibidos por alumnos de tercer año de medicina en 2009 y 2015. *Gaceta Médica de México*. 153:336-53
- Nava P.J.M. (2012) Víctimas, silencios y complicidades: rostros del maltrato escolar. *Diálogos Pedagógicos*. Año X, No.16 abril, 72-92

Identidad golpeada: la profesión docente entre sedimentaciones y posibilidades

Alicia Isabel Cruz Cedillo²⁴ y Juan Pablo Ortega Camacho

Escuela Normal de Chalco. Estado de México

Resumen

La identidad que se constituye a partir de las diversas interacciones que el ser humano tiene con *lo otro*, con lo ajeno en una constante resignificación, se encuentra reflejada en todos los aspectos de la vida del sujeto, en este sentido la elección profesional no es la excepción. El presente escrito tiene la intención de hacer un acercamiento a la identidad profesional que se construye en la escuela normal, tomando como punto de partida la producción escrita de estudiantes de primer grado de Licenciatura en Educación en la que se evidencian las inquietudes e imaginarios que

²⁴ xuchitl7@yahoo.com.mx, pablocamasho86@gmail.com

acerca de la profesión docente se tienen, así como el requerimiento de referentes a través de los cuales se pueda construir una identidad profesional sólida ante las condiciones políticas, sociales y económicas actuales. La identidad docente como una forma de expresión del "ser maestro" se encuentra en una encrucijada entre sedimentaciones y posibilidades ante una realidad que constantemente la "golpea". La reflexión aquí planteada, reconoce la complejidad del concepto identidad en las dimensiones de *ídem* e *ipse* que se integran para dar fisonomía a la profesión docente, apoyándose principalmente en los planteamientos de Paul Ricoeur.

Palabras clave: *Identidad, profesión docente, ídem- ipse.*

Introducción

El presente escrito tiene la intención de hacer un acercamiento reflexivo hacia la concepción que tienen los estudiantes normalistas sobre la profesión docente, y en este tenor establecer los puntos para analizar los sentidos que dan a la misma como parte de su identidad profesional. Entendemos aquí a la identidad, como forma de manifestación del sujeto frente al mundo y del mundo que se constituye en los espacios vivenciales en los que éste se encuentra; Ricoeur (1996) en la segunda intención filosófica de su obra *Sí mismo como otro*, presenta a la identidad bajo dos significaciones: el ***ídem*** como la mismidad inmutable que posee cierto individuo y el ***ipse*** que abre una posibilidad al cambio constante del individuo al estar en contacto con el otro, entonces, más allá de pensar en una situación de semejanza con los otros, es pensar el sí mismo en cuanto otro, en una situación de identidad en la que contribuye el otro y lo otro de sí.

En la actualidad, la profesión docente atraviesa una de sus más difíciles etapas, el desprestigio y el señalamiento se han convertido en una constante, las expectativas que la sociedad tiene frente a la labor de los docentes no son satisfechas y entonces deviene la descalificación y el

golpeteo mediático que coloca títulos escandalosos en sus primeras planas: “Maestros burros”, “Maestros reprobados”, “Maestros huevones”. Por otro lado, se sigue concibiendo a la labor docente como una profesión de menor rango al ser en muchos de los casos la segunda, tercera o última opción profesional de los estudiantes hoy normalistas, sin dejar de lado que muchos de estos fueron en sentido estricto rechazados por universidades, constituyendo esta situación otro duro golpe a la identidad normalista; de esta manera, se vislumbran frentes hostiles para la identidad, desde el exterior y el interior.

Cuestionarnos sobre qué tipo de identidad profesional puede construirse en un contexto en el que la docencia es golpeada por diversos flancos nos lanza hacia un horizonte comprensivo que proporciona significaciones para la constitución de dicha identidad. El *ídem* como mismidad y permanencia en el tiempo y el *ipse* como posibilidad de cambio y reinención desde la perspectiva de ricoeuriana, se conjugan en esta realidad compleja del ser docente, las ideas sedimentadas acerca de la profesión y los retos que enfrenta tanto de manera interna como externa son materia para la reflexión en torno a la identidad profesional que se hace vida de manera paulatina en el estudiante normalista.

En lo que sigue, se abordarán reflexiones en torno a los componentes de la identidad desde la línea ricoeuriana, a través de una línea metodológica de corte hermenéutico que conduce a la comprensión y el cruce de diversos referentes que rodean a la profesión docente y delinear un modo de “ser maestro” ante un contexto que golpea de manera constante la identidad profesional.

Acerca del camino metodológico

Al considerar que el análisis de las discursividades que conforman la identidad profesional de los normalistas es una tarea con exigencias interpretativas y comprensivas de los sentidos que le rodean; este ejercicio reflexivo se encaminó hacia la interpretación de las significaciones que le rodean en sus constantes movimientos, sus condiciones de enunciación y en referencia las fuerzas políticas, económicas y sociales que le rodean; teniendo en cuenta que lo humano y lo social no puede ser medido de manera cerrada, esta reflexión justamente se encaminó hacia esa interpretación de sentidos, la identidad -como se ha dicho- es un concepto que en diversas circunstancias se resignifica, por tanto es preciso comprenderlo desde esta visión interpretativa.

Así, la perspectiva metodológica con la que se realizó este trabajo tiene un corte hermenéutico, dado el abordaje de las realidades que provee el discurso acerca de Identidad Profesional de los docentes. La hermenéutica como mediadora entre lo escrito y la comprensión adquiere en este trabajo importancia vital pues "es el arte de explicar y transmitir por el esfuerzo propio de la interpretación lo que, dicho por otro, nos sale al encuentro en la tradición, siempre que no sea comprensible de un modo inmediato" (Gadamer, 1996: 54).

Con esta proposición gadameriana sobre la posibilidad de comprensión a partir del lenguaje, se abren diferentes expectativas acerca de la producción del conocimiento. En este caso, el campo de análisis discursivo constituyó una beta para esta investigación pues posibilitó los senderos para una revisión desde puntos clave en las discursividades de la identidad profesional de los estudiantes normalistas.

Diversos son los caminos que se han propuesto para adentrarse en la trama discursiva, cada uno de ellos sigue algún propósito de acuerdo al interés. Bajo su forma de discurso, el lenguaje ha comenzado a ser tomado en cuenta como objeto de estudio, como instrumento y como fuente de información, dicho acontecimiento supone la reconstrucción del lazo entre la lingüística y las ciencias sociales y humanas.

Así, el discurso se ha considerado como el lugar y el medio a través del cual los sujetos constituyen, reproducen y transforman el orden y las relaciones sociales, el lenguaje en el discurso proporciona de este modo la experiencia el encuentro con lo otro, “el lenguaje ya no es solamente lenguaje de la revelación... tiene más bien la función de dar expresión a esa constante remisión a lo otro que, en la experiencia originariamente, encuentra su propia estructuración” Fabris (2001: 52). Encontrarse con el discurso es reconocer su carácter estructurado y estructurante, dinámico, cambiante y de este modo también es encontrarse dentro de él.

Los estudios de Austin (1955) —continuados y cristalizados en buena medida por Searle— muestran la intencionalidad ya no sólo de revisar la estructura de la lengua sino también de las marcas que dejan en ella los actos de habla y los factores que entran en el juego de la enunciación., dado que se reconoce que el lenguaje no sólo comunica o informa sino también sirve para persuadir, convencer, luchar... La Teoría de los actos de habla reconoce así la dimensión social, con la idea de Austin acerca de que el decir es un tipo de hacer.

Por otro lado, podemos ubicar la contribución de Van Dijk (2005) con su Análisis Crítico del Discurso partiendo de una lingüística del texto. Al afirmar que el discurso va más allá de la frontera de la oración y que se deben atender nociones de macroestructura, macroregla para establecer la intención de lo que se dice, así que no podemos clarificar los signos del discurso mediante su análisis puramente estructural es necesario ir al “discurso vivo” y revisar las

mutuas influencias que ejercen entre sí el lenguaje y la sociedad. La postura de Van Dijk, en la propuesta del ACD es la de estudiar el discurso como práctica social, prestando especial interés al contexto de uso del mismo, y a la relación entre textos y estructuras sociales.

Los estudios de Foucault se centran en análisis de los enunciados tal y como se muestran en el discurso para entrar en la discusión acerca de por qué se dan y en qué circunstancias, porque se dice lo que se dice y no otra cosa. El poder y la historicidad atraviesan el discurso y es justo por este medio que las relaciones quedan establecidas de cierta forma, se reproducen y se distribuyen según las lógicas históricas de poder, en cada sociedad y en cada época se hacen presentes a través de la producción discursiva.

Entre abnegación y sacrificio: la identidad *ídem* en la profesión docente

Muchos son los referentes a los que los estudiantes tienen acceso para el conocimiento y la vivencialidad de su "ser maestro" desde la posición de ser estudiante y tener contacto con maestros durante una larga etapa de su vida, hasta la elección de carrera que los coloca en otra perspectiva ante la profesión.

Cuando el docente en formación se narra, su textualidad da cuenta de aquello que lo hacer ser, Derrida (1998) habla del texto como un tejido de signos, cada uno de estos da sentido a nuestro acontecer y muestra nuestra forma de mirar y mirar-nos en el mundo, de este modo, a través del texto producido por el sujeto - el estudiante normalista- se hace expresa la forma que adquiere este tejido de signos derivando en su identidad. A partir de los trabajos escritos de estudiantes de licenciatura, a propósito de su primer contacto con la formación inicial para la docencia, en sus relatos autobiográficos y escritos ensayísticos acerca de la elección profesional y de los retos y problemáticas de la docencia, se muestran sus expectativas frente a una

formación profesional que en muchos sentidos es desconocida, sin embargo, también se revelan las huellas de los imaginarios a los que ellos mismos han accedido de manera previa sobre esta opción profesional y de desarrollo.

Aunque la imagen del maestro ha ido cambiando a través de las épocas y las características de los contextos sociales, se puede afirmar que existen imaginarios construidos y sedimentados a los que la profesión docente no ha podido abstraerse. Desde Castoriadis, lo imaginario social se manifiesta en las producciones simbólicas: “el simbolismo supone la capacidad de poner entre dos términos un vínculo permanente (significación imaginaria) de manera que uno ‘represente’ al otro [...] significante, significado y su vínculo se mantienen simultáneamente unidos en una relación a la vez firme y flexible” (Castoriadis, 1983: 254).

En este sentido, una serie de imaginarios dará cuenta de la construcción de una identidad que caracteriza en gran medida al sujeto, en el caso de la profesión docente los estudiantes tienen acceso a estos imaginarios que contribuyen a delinear una identidad a través del *imaginario efectivo* en sus significaciones instituidas; la idea del maestro abnegado y al servicio del pueblo que se construyó desde la época de Vasconcelos al considerársele como un “apóstol de la educación” en la actualidad sigue teniendo peso y vigencia.

Estudiantes normalistas que expresan su elección por esta profesión desde temprana edad en muchos casos hablan de la vocación de ser maestro como su principal impulso, es frecuente escucharles decir que eligieron la docencia por “vocación” e incluso desde la visión de los formadores de docentes este criterio aplica para aseverar quién de los estudiantes será “buen maestro”.

Lo anterior, trae consigo una serie de implicaciones que permea la identidad profesional en el sentido del *ídem* es decir, la continuidad y permanencia en el tiempo de imágenes sedimentadas e idealizadas, lo que se convierte en problemática pues es claro que no nos encontramos ni en el tiempo ni en las condiciones de surgimiento de esta conceptualización mesiánica del "ser maestro" y entonces deviene el desencanto, el reproche y el descontento social por no "ser" lo que la sociedad demanda.

La contradicción a la que se somete el estudiante normalista entre lo que se dice de su profesión, las condiciones laborales actuales y lo que él mismo piensa sobre ésta, genera una debilidad identitaria que lo lanzan en cierto sentido hacia el relativismo al no reconocer los planteamientos ético-existenciales que éste se plantea frente a su profesión y el intento en muchos casos fallido de adscribirse a un modelo de maestro establecido por la tradición que a todas luces no puede ser cubierto.

Un segundo problema se vislumbra en el sentido de que los estudiantes que se adscriben a esta imagen de maestro mesiánico suelen descuidar el aspecto profesional pensando que basta la "buena voluntad" y el acompañamiento emocional más allá de los conocimientos disciplinares, habilidades y destrezas que podrían desarrollarse en los estudiantes de educación básica, entonces, al tornarse hacia un sentido de identidad como *ídem* en el que se pretende cubrir el ideal de abnegación y sacrificio descuidan su propia profesionalización lo que propicia la continuidad del desencantamiento de su labor y por ende el golpeteo constante hacia la misma.

La identidad *ipse* ante los retos actuales de la docencia

Como se ha planteado desde inicio, la identidad no puede relegarse al modelo inamovible de las cosas, desde la perspectiva de Ricoeur (1996) el *ipse* tendrá lugar para provocar en el sujeto la apertura de nuevos horizontes de significación, de este modo se engarza con el imaginario radical que "es la capacidad de hacer surgir como imagen algo que no es" (Castoriadis, 1983:220) entendiéndose entonces como una capacidad de crear y una oportunidad para el desplazamiento de sentido en la creación de nuevas significaciones.

Tomando en cuenta lo anterior, se concibe a la identidad *ipse* como espacio para repensar las imágenes de docencia que se han privilegiado a partir del imaginario efectivo y con esto reconstruirlas desde la función instituyente del imaginario radical, es decir, considerar que pueden formarse profesionales de la educación bajo criterios ajenos a la abnegación y el sacrificio, por ejemplo.

Desde esta perspectiva identitaria, es necesario reconocer que existen estudiantes que ingresan a las Escuelas Normales por motivaciones ajenas a la "vocación" de ser profesores, en un sentido práctico, estos estudios se convierten en opción de desarrollo personal viable para mejorar sus condiciones socioeconómicas, sin embargo, la ausencia de "vocación" no necesariamente representa un obstáculo para establecer identificaciones con la vida docente, de hecho en cierto sentido es una posibilidad de construcción de nuevas significaciones sin tener que ceñirse a un modelo de maestro ya establecido.

El *ipse* se plantea como cambio y apertura a la alteridad, para integrar de esta manera una *identidad narrativa* del sujeto en tanto que es poseedor de la facultad de narrarse dentro de una trama de relaciones con los otros. Este componente de la identidad se presenta como posibilidad para trascender ideas petrificadas, en este caso acerca de la profesión docente y dar paso hacia nuevas concepciones que permitan una vivencialidad distinta de la labor e incluso su fortalecimiento identitario.

El estudiante tiene en la construcción de su identidad en la línea de *ipse* la opción de narrarse en un ejercicio más consciente de sus descubrimientos y vivencias acerca del "ser maestro" se encuentra con los otros y estos otros significativos retroalimentan su identidad que encuentra tierra más firme en las condiciones contextuales en las que se desarrolla el trabajo docente en la actualidad: las nuevas exigencias pedagógicas y los cambios económico - políticos que le dan un nuevo rostro.

De este modo, las interacciones que se tienen desde el espacio teórico que proporciona la Escuela Normal con el acercamiento a las condiciones reales de trabajo se dan en un clima de mayor libertad, honestidad y criticidad; al no adscribirse de manera inconsciente a formas de ser y ejercer la docencia, la identidad como *ipse* genera entonces condiciones que pueden dar respuesta a los retos que enfrenta la docencia en la actualidad, permitirá aminorar las resistencias y dar un nuevo rostro a la docencia que hoy la sociedad demanda.

Conclusiones

La metodología planteada para este análisis ha permitido hacer interpretaciones en torno al discurso escrito de los estudiantes normalistas, las narrativas manifiestas en sus trabajos autobiográficos y ensayos acerca de la profesión docente fueron materia prima para esta reflexión

que permite dar cuenta de una identidad que se construye con referentes en cierto sentido petrificados al atender a los ideales que están alrededor de la profesión docente; estos imaginarios que colocan al docente como un “apóstol de la educación” dispuesto al sacrificio y la abnegación.

Sin embargo, por otro lado, los escritos presentan elementos que en tono de análisis dan muestra del surgimiento de nuevas posturas ante la profesión, por ende, representan referentes que posibilitan una nueva concepción acerca del “ser maestro” en donde se hace patente la necesidad de mayor y mejor preparación, compromiso ético, constante actualización, cultura de evaluación entre otros.

En el primer caso, se hace manifiesta una identidad en el sentido del *ídem*, situación que al plantear imágenes de docencia específicas sin atender las condiciones del contexto actual generan una sensación de *falta* en la percepción de la sociedad por las expectativas que dichas imágenes generan. A través de los medios de comunicación, de las políticas gubernamentales, de los mismos discursos que permean la formación normalista, se da un entramado discursivo que al abusar de las generalizaciones propone pensar un tipo de docencia a la que los normalistas deberán ajustarse, evidentemente esto no ocurre, por lo que entonces toda la maquinaria mediática, social y política se sintoniza para “exigir” se cumpla con el ideal de docente y se llevan a cabo acciones acusatorias y represivas.

En el segundo caso, la identidad *ipse* como apertura para la autorreflexión ético-existencial del sujeto, tiene lugar en las nuevas significaciones que se van manifestando a través del trabajo académico, de una constante revisión de su propia manera de vivenciar la formación inicial, así como del cambio de paradigmas que las Escuelas Normales viven en la actualidad, todo este movimiento converge en un sujeto del presente. Un sujeto de la educación que se

forma, se identifica y se estructura justamente a partir de los nuevos paradigmas y esquemas de significación que la realidad le provee, con un sentido de profesionalismo distanciado de cierta manera de la docencia tradicional.

Considero que el reto de las Escuelas Normales en primera instancia será trascender sus propios paradigmas en la formación de docentes para contribuir en la creación de nuevos referentes de identidad más congruentes con las condiciones de enunciación discursiva acerca de la profesión docente, la realidad que golpea de manera frecuente y de diversas formas la identidad profesional de los docentes es en cierta medida nutrida desde la misma institución por lo que es apremiante que desde estas se establezcan vías de dignificación del ejercicio de ser maestro ante un panorama adverso de construcción de la identidad profesional.

Referencias bibliográficas

- Apel, K. O. (1986) *Teoría de la verdad y ética del discurso*. Barcelona: Paidós.
- Bachelard, G. (1991). *La formación del espíritu científico*. 17ª edición. México: Siglo XXI
- Buenfil, R. (2001) (coord.) *Configuraciones Discursivas en el cuerpo educativo*. México: Plaza y Valdés Editores
- Castoriadis, C. (1983) *La institución imaginaria de la sociedad. Tomo I y II*, Barcelona: Tusquets.
- Delors, J. (1996) *La educación encierra un tesoro*. París: UNESCO.
- Díaz Barriga, A. (1988) *El discurso pedagógico. Análisis debate y perspectivas*. Cuernavaca: Dilema
- Fabris, A. (2001) *El giro lingüístico: hermenéutica y análisis del lenguaje*. Madrid: Akal
- Foucault, M. (2010) *Las palabras y las cosas: una arqueología de las ciencias humanas*. México: Siglo XXI. Madrid: La piqueta.

- Gadamer, H. G. (1992) *Verdad y método I*. Fundamentos de una hermenéutica filosófica. Ana Agud Aparicio y Rafael de Agapito. Salamanca: Sígueme.
- Gadamer, H. G. (2001) "Subjetividad e intersubjetividad, sujeto y persona", en *El giro hermenéutico*. Trad. Arturo Parada. Madrid: Cátedra.
- Granja, J. (1992) "Análisis conceptual del discurso: lineamientos para una perspectiva emergente". En *Configuraciones Discursivas en el cuerpo educativo*. México: Plaza y Valdés.
- Habermas, J. (1991) *Aclaraciones a la ética del discurso*. Trad. M. Jiménez Redondo. Madrid: Trotta.
- Habermas, J. (1993) *Teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios previos*. Trad. Manuel Jiménez redondo. México: Rei.
- Hoyos, C. A. (2003) *Format(i)o de modernidad y sociedad del conocimiento*. México: Lucerna Diogenis.
- Lyotard, J. (2008) *La condición posmoderna*. Madrid: Cátedra.
- Meneses, G. (2004) *Formación y Teoría pedagógica*. México: Lucerna Diogenis.
- OCDE (2012) *Perspectivas OCDE: México, reformas para el cambio 2012. México escuela ante un programa de cambio*. Barcelona: Pomares.
- Ricoeur, P. (1996) *Sí mismo como otro*. México: Siglo XXI editores.
- Ricoeur, P. (2002) *Del texto a la acción. Ensayos de hermenéutica II*. Trad. Pablo Corona. México: Fondo de Cultura Económica.
- Searle, J. (1992) *Intencionalidad*. Madrid: Altaya.
- Tedesco, J. (2002) *Educación en la sociedad del conocimiento*. México: Fondo de Cultura Económica. Colección popular 584.
- Zambrano, A. (2006) *Los hilos de la palabra, pedagogía, Didáctica y saber*. Colombia: Magisterio.

Referencias hemerográficas

- Anzaldúa, E. (2004) *Sujeto, autonomía y formación*. Revista UAM Xochimilco, pp. 21,31

Niño, L. (2006) *Modernidad y narrativa posmoderna. Otras miradas acerca de la formación humana*. Revista Estética 009 de la Universidad de los Andes ULA

Tenorth, H. (2009) *La problemática de los estándares de formación y sus exámenes*. Profesorado. Revista de Currículo y Formación de Profesorado, Vol. 13, Núm. 2, agosto-sin mes, pp. 1-17 Universidad de Granada España

Van Dijk, T. (2005) *Ideología y análisis del discurso*. Revista Internacional de Filosofía Iberoamericana y Teoría Social Universidad del Zulia. (Abril-Junio, 2005) Maracaibo-Venezuela pp. 9

Referencias electrónicas

Austin, J. (1955) *Cómo hacer cosas con palabras*. Edición electrónica de www.philosophia.escuela.defilosofia.universidadarcis.com. Consultado 20/01/2016

Derrida (1998) *De la gramatología*. Versión electrónica Traducción de O. Del Barco y C. Ceretti en DERRIDA, J., *De la gramatología*, Siglo XXI, México, Edición digital de *Derrida en castellano*. Consultado 10/12/2016.

Ricoeur, P. (2000) *Narratividad, fenomenología y hermenéutica*. Revista Análisis 25. Electrónico. Consultado 16/07/2016.

Rousseau, J. *Emilio o de la educación*. Trad. Ricardo Viñas. www.elaleph.com

Van Dijk, T (2013) *Análisis crítico del discurso* (conferencia enero 13)

www.discursos.org/oldarticles. Consultado 05/12/2016.

Socialización, educación y corrupción en México

Mariana Elizabeth Blacio Espinosa, Jesús Yobal Alva
y Gerardo A. Villalvazo Gutiérrez

Universidad Nacional Autónoma de México
Facultad de Estudios Superiores Zaragoza

Resumen

La sociedad mexicana a través de sus distintas formas de desarrollo histórico, político, económico y cultural pueden ser observadas en el entramado de las relaciones psicosociales que han dominado en cada época. Las luchas por el bienestar material se han reforzado por los valores dominantes y creado formas institucionales que han posibilitado un desarrollo desigual. En este contexto complejo, en las formas de socialización que se reproducen en la familia, la escuela, los ámbitos laborales y en general en la cultura, se pueden observar formas culturales y socializantes que han estimulado distintas formas de adaptación económica al comportamiento psicosocial de la cultura Mexicana. Uno de estos campos de práctica cultural, social, política y económica es la Corrupción con sus efectos apremiantes y conflictivos que repercuten en el desenvolvimiento de

cada individuo de acuerdo a su entorno de desarrollo. Socialización y corrupción se constituyen cómo fenómenos psicosociales que no se pueden separar. Y que analíticamente son susceptibles de ser estudiados e investigados desde el campo de las Ciencias Sociales y particularmente desde la Psicología Social Económica y Política. En el campo educativo se mueven las fuerzas socializantes entre conductas con valores de apego a una normatividad de bien común y por el otro las fuerzas que se imponen e inducen a los individuos a los comportamientos del máximo beneficio por las vías de la ruptura de estas reglas o normas sociales que promueven la corrupción en todos los campos y ámbitos sociales. En este estudio se realizó un experimento titulado ganar-ganar, tratando de conservar una beca y teniendo una asignatura reprobada. Se contó con una muestra de 32 participantes, estudiantes de la FES-Z, 16 mujeres y 16 hombres. De acuerdo a los resultados que nos arrojó el experimento hay diferencias de acuerdo a género y podemos decir que 94% de los hombres están dispuestos a ofrecer alguna ganancia económica y en el campo de mujeres es del 81%. La cantidad fluctúa entre los 600-1000 pesos en ambos casos. Y sólo el 6% de los hombres y el 19% de las mujeres no acceden a la corrupción. Los resultados nos muestran que las respuestas o conductas a las que tendieron los sujetos en el experimento tienden a solucionar un problema de permanencia promoviendo conductas de ruptura o corrupción.

Palabras clave: Socialización, Educación, corrupción, valores y normas.

Marco teórico

Para poder hablar de corrupción es necesario remontarnos a sus inicios, los que se dan a partir de la conquista de América Latina, lo que provocó un impacto social, dado que esta zona estaba regida por civilizaciones complejas, en este caso nos enfocaremos en los Aztecas cuyo territorio se encontraba en lo que hoy es la capital de México, dicha cultura contaba con grandes avances científicos, de igual manera tenían respeto y cuidado por su tierra. Su régimen educativo era muy complejo y bien definido, pues no toda la población podía aprender lo mismo.

Se enseñaba de acuerdo a lo que iban a desempeñar en la población, la clase alta acudía a una escuela que se llamaba Calmécac, donde aprendían astronomía, ingeniería civil, matemáticas y cantos religiosos, mientras que los que no tenían una jerarquía alta estudiaban en el Telpochali que era una escuela militar Montaner (2001).

Al llegar los españoles a Latino América, ingresaron con una idea conquistadora y saqueadora, buscaban dominar a los indígenas, a través de actos violentos, se les golpeaba y maltrataba, pues no tenían ningún valor como personas, ni como cultura, así que enterraron la Gran Tenochtitlán y con ello se eliminó el más importante de sus templos y en otro de ellos que pertenecía a la Diosa Tonatzin se impuso a la hoy virgen de Guadalupe, a quien se le dieron características de sumisión y misericordia, curiosamente en cada país conquistado por España se apareció una Virgen, con las mismas características que la guadalupana.

Los indígenas también eran obligados a ser esclavos, algunos se mantenían en la Nueva España y a otros se les trasladaba a España, pero como el camino era largo y las condiciones de viaje no eran las mejores muchos morían por infecciones o deshidratación o bien por falta de alimento, pero no sólo se convertían en esclavos los indígenas sino también los negros. Para no verse sometidos a estos actos algunos aztecas daban tributos a los españoles a cambio de protección.

Otro método que utilizaron los españoles para el sometimiento es el dar tierra, casas y escuelas a los jefes aztecas a cambio de que la población se fuera sometiendo, sin olvidar que la educación no era en beneficio de la población sino un método de control social, para facilitar la evangelización y eliminar completamente a la cultura, pues dentro de estas escuelas se les

enseñaban rezos y cantos católicos, (Montaner 2001). Aunado a esto se encuentra el hecho de que los alumnos no podían contradecir ni cuestionar las enseñanzas, pues quien lo hacía era merecedor de azotes.

Como cualquier territorio conquistado, este necesitaba personas que estuvieran a cargo de las riquezas que se generaban, pero no cualquiera podía acceder a este cargo, así que frecuentemente se les asignaba a través del nepotismo, y se utilizaba su puesto para generar riqueza propia.

Los indígenas que no eran utilizados como esclavos se veían sumergidos en un mar de deudas por los impuestos que la corona asignaba, la ciudadanía de la Nueva España al verse en este conflicto buscó independizarse, tomando como estandarte la imagen a la Virgen de Guadalupe símbolo que un día los mismos españoles les impusieron, pero para este momento el mayor consuelo de esta población se encontraba dentro de la religión católica, siendo el propio cura Miguel Hidalgo el que le da inicio a la independencia.

A pesar de que en apariencia el movimiento lo ganaron los insurgentes y su principal exigencia era la igualdad, no se notó este cambio, lo único que había era un pueblo sumergido en la pobreza, Agustín de Iturbide estaba a cargo de la situación, como se había acordado en el plan de Iguala se creó el Congreso Constituyente que estaba encargado de realizar la constitución, en este grupo no se incluyeron criollos ni insurgentes, así que como era de esperarse el congreso se manejó de manera arbitraria y no buscó la democracia. Iturbide fue nombrado Emperador de México el 21 de mayo de 1822 a pesar de las irregularidades en las elecciones (Sánchez, Romo, Parceró, Becerra y Goytia 2010).

Otro mandatario que cometió actos de corrupción fue Santana Anna quien vendió el territorio conocido como la mesilla y aunado a eso poseía haciendas en México y Colombia, pero a pesar de sus actos corruptos no eran como los actuales mandatarios ellos más allá de buscar riquezas querían el aprecio de su pueblo, pasar a la historia por acciones que engrandecieran a su país (Krauze, 1995).

Es importante destacar que de acuerdo al momento histórico en el que se encuentre el mundo la corrupción tiene la capacidad de transformarse, no podemos hablar de que la corrupción es la misma en la época de la colonia que la que el día de hoy se vislumbra, para continuar con este tema se abordara el modo de producción actual.

La mayor parte del globo se rige bajo un sistema capitalista desde hace siglos, en sus inicios sólo se trataba de acumular ya fuesen propiedades o bien dinero, pero esto no resulto tener la viabilidad que el capitalismo requería puesto que el fin es maximizar y acumular riquezas, para que esto se pudiera lograr se dio paso a la producción pero tenía un problema no todos podía acceder a los bienes, por la escases de productos, la solución a este problema fue la producción masiva. Con esto se cumple el ciclo del capitalismo que de acuerdo con Wallerstein (1988) es producción, distribución e inversión, a fin de siempre generar ganancias.

La mano de obra es indispensable en un mundo capitalista, se le da un enorme peso a su costo, para lograr una mayor ganancia los capitalistas buscan regiones donde está sea más barata, los avances tecnológicos en telecomunicaciones han facilitado y reducido costos a la llegada de las grandes empresas a las regiones más vulnerables del planeta, en ellas encuentran que el poder estatal se puede ajustar a sus necesidades, dejando de lado las garantías de los trabajadores cómo un salario mínimo, derecho a la salud, a una pensión, etc.

Esta falta de derechos de los trabajadores se justifica con la era neoliberal y global que se vive actualmente, el primero surgió a partir de la crisis económica mundial y política en el bloque de los estados socialistas, con ella la iglesia católica encontró la entrada perfecta para incorporarse al juego bajo el estandarte de los derechos humanos y promoviendo a la democracia como la única que podía brindarlos

Para salir de la crisis que estaba enfrentando el socialismo Mijaíl Gorbachov promueve algunas reformas que lejos de eliminarla la acelera, lo que en consecuencia significa la muerte del socialismo y la entrada del capitalismo con la bandera de la democracia.

Esto fue perfecto para que el Neoliberalismo pudiera entrar a nivel mundial, teniendo sus inicios en Gran Bretaña en 1979 durante la administración de Margaret Thatcher, quien al ver la crisis por la que estaba atravesando el estado de bienestar, encontrando una salida en las raíces del capitalismo. Por su parte en Estados Unidos de Norteamérica entro durante la administración de Ronald Reagen (1981-1988): estos fueron los promotores del neoliberalismo a nivel Mundial. (Guerra, 2009).

Mientras que en el mundo desarrollado ya se encontraba sumergido en esta lógica privatizadora, América Latina aún contaba con un estado de bienestar. Lo que ponía en jaque a esta región es que la mayoría de sus países han tenido el infortunio de tener dictaduras lo que conllevó a tener deudas externas importantes con El Fondo Monetario Internacional y con El Banco Mundial; y una democracia prácticamente inexistente.

Particularmente México entra el neoliberalismo con Miguel de la Madrid, dejando atrás la política nacionalista y progresista, cuando toma la presidencia el país se encontraba devastado tras dos sexenios de sobreendeudamiento así que decide implementar una nueva estrategia gubernamental que ponga un alto a las deficiencias del Estado y entra en vigor el neoliberalismo ya que este limita la intervención del Estado.

Esta política comienza pasados dos días de la toma de posesión, siendo este su primer acto presidencial el cual consistió en elaborar una modificación a dos artículos de la Constitución y posteriormente enviarla al Congreso de la Unión para su aprobación.

El artículo 25 suprimía la administración, la producción de bienes y servicios del Estado, esto lo convierte en solo un vigilante, alejándolo de la actividad económica

El artículo 134 se modificó para que se pudieran vender las empresas que pertenecían al Estado. (Zicolillo, 2010).

El país aún no estaba completamente sumergido en el neoliberalismo a pesar de los cambios en la Constitución, el motivo principal para que se introduzca por completo fue la adquisición de compromisos a cambio de créditos brindados por el Fondo Monetario Internacional (FMI) y el Banco Mundial ya que México tenía un sobreendeudamiento al exterior, concretamente con Estados Unidos de América en 1982, el cual no era capaz de pagar ni siquiera los intereses.

En 1985 México entra al Acuerdo General sobre Tarifas y Aranceles (GATT). Este es el antecesor del TLC, con este ingreso se libera el comercio mexicano iniciando la competitividad de los productos nacionales, esto da paso a la exportación e importación.

En 1988 Carlos Salinas de Gortari ingresa a la Presidencia de la República en medio de sospechas de fraude electoral y corrupción, su opositor Cuauhtémoc Cárdenas Solórzano iba en primer lugar en votación cuando el sistema "se cayó", al regresar estas cifras habían cambiado de manera abrupta, lo que provocó inconformidad en gran parte de la población mexicana.

Salinas entró de lleno al neoliberalismo, privatizando una cantidad importante de empresas nacionales, argumentando que tenía que actuar de esta manera porque los sindicatos eran unos corruptos y la mejor manera de lidiar con esto era extinguiéndolos y abriéndole la puerta al mercado privado para el beneficio de todos; bajo esta promesa ofrecía un aire de esperanza y renovación.

Se reformó el artículo 27 que le abre paso a la propiedad privada sobre ejidos y tierras, que beneficia a los grandes latifundios nacionales y empresas transnacionales, también otorga concesiones a otras empresas extranjeras para el uso y explotación de los recursos naturales. (Guerra, 2009).

De acuerdo con Bauman (1999) menciona que el término globalización vino a remplazar al de universalización, esta busca crear orden y brindar esperanza cambiando la desigualdad por la creación de condiciones equitativas para todos, aunque ninguna de estas ideas aparece en lo que a globalización se refiere, puesto que esta les permite obtener dinero de una manera más rápida a los extremadamente ricos creando una enorme brecha de desigualdad excluyendo a la mayoría de la población. Otro de las cualidades de la globalización es que ha venido a utilizar al estado reduciendo su función a la represión, quitándoles su actividad macroeconómica, así como el cuidar de los derechos de sus ciudadanos, las transnacionales son las nuevas dueñas del mundo.

El fin de la globalización es crear la integración entre todas las naciones hasta abarcar el mundo entero, esto se puede medir a través de las importaciones y las exportaciones que existen entre los países que han entrado en este orden (Altvater y Mahkopf 2002). Así, se supondría que una economía como esta ayudaría a tener una mayor riqueza a nivel mundial y se disminuiría la desigualdad, esto es por una parte y por la otra se buscaba crear vínculos sociales y darle el valor que merecen las culturas del tercer mundo. (Beck, 2008)

Esto podría aparentar la lucha por una igualdad mundial, ofreciendo la tecnología y el comercio al alcance de todos, para con esto poder eliminar el rezago de los países de tercer mundo, esta ideología inexistente solo es la máscara que resguarda las intenciones de explotación de las empresas de régimen mundial.

La realidad del globalismo es que busca mano de obra más barata y cargas fiscales más ligeras para así poder aumentar sus ganancias, se encuentra siempre en busca de los países que le brinden el mayor crecimiento. Como refiere (Beck, pp 23) las empresas pudieron descubrir la fórmula que les brinda riqueza que la de *"capitalismo sin trabajo más capitalismo sin impuestos"*. Pero hay que mencionar que esta evasión solo la pueden conseguir las empresas multinacionales, mientras que las pequeñas y medianas se ven envueltas en trámites burocráticos engorrosos y llenos de corrupción.

Pero el globalismo no solo genera riquezas sino también extrema pobreza, nos muestra ambas caras de la moneda, dejando al descubierto la desigualdad que trae consigo.

Un método para saber cómo funciona la globalización de acuerdo a Bauman (1999 pp 8) quien propone esta frase: "*comprensión tiempo/espacio*". Para entender la comprensión "tiempo" es necesario conocer las causas y las consecuencias de los procesos globalizadores, y para referirse al "espacio" se deben conocer las dimensiones de donde emergen las finanzas, negocios, comercio y flujo de información.

La globalización no implica solamente un quehacer económico, esta se encuentra inmiscuida en la cultura, hay dos definiciones para esta la primera dice que es el resultado de procesos locales de acuerdo al territorio al que se encuentra la población y la segunda hace referencia a las relaciones locales y transnacionales, unificando modos de vida, símbolos culturales y modos de conducta. Con este cambio en la cultura surge un grave problema que el globo no se puede unificar dado que no cuenta con una necesidad de desarrollo en conjunto (Beck Ulrich 2008).

La corrupción es un fenómeno tan amplio que no tiene una definición universal, dado que se puede exhibir en cualquier escenario. La generalidad que manifiesta es que es una conducta que se presenta en cascada, es decir primero se presenta en las altas esferas y de ahí desciende. Se utilizara como definición de corrupción su origen etimológico, que dice que es viene de la palabra latina *rumpere*, significa quebrar o quebrantar. Esto se entiende como romper la norma que se considera correcta. (Tomado de Alonso y Mulas, 2011).

De acuerdo con Escipión, (citado por Bonete 2014) clasifica al Estado como una empresa del pueblo y a este como una multitud reunida en sociedad que comparten derechos e intereses; esto supone que si no está presente la justicia, no puede existir un pueblo y por consecuencia tampoco el estado, por ello define al pueblo como "*el conjunto multitudinario de seres racionales asociados en una participación concorde en unos interés comunes*".

En México encontramos que hay una inconformidad en su población generada por la falta de justicia y sus reglas permeables, que se adaptan de acuerdo a los intereses de quien las pueda comprar, cabe mencionar que a pesar de que se han comprobado múltiples actos de corrupción tanto por expresidentes, como por el actual presidente Enrique Peña Nieto, no han recibido ninguna sanción.

Esto genera en la percepción del mexicano la idea de que si las altas esferas corrompen sin consecuencias ellos porque no, además de que se ha convertido en un método de adaptación social, puesto que cualquier tipo de trámite burocrático requiere de lo que comúnmente se conoce como mordida.

Gil (2008) dice que la corrupción se encuentra en dos puntos distintos, el primero está en torno a la jurista, ésta se refiere a que la corrupción es resultado de un poco o nula aplicación de la ley, el segundo punto se refiere a la visión filosófica, ésta sostiene que la corrupción se puede dar a partir de la falta de educación y valores.

Planteamiento del problema

En la historia y la cultura en México las distintas formas de corrupción han permeado y se han instalado como un patrón de conducta que se reproduce y crea efectos en toda la población. Estas pautas se reproducen en distintos ámbitos de la vida social, en el gubernamental, el laboral, en el de la salud, etc. particularmente uno que debiera ser una fortaleza de socialización en valores en contra de estas pautas es el de la educación. Y tampoco escapa, la formas en que se reproduce nos permite abrir interrogantes que merecen ser estudiadas e investigadas con distintas estrategias.

En esta investigación nos planteamos particularmente:

Si en un grupo universitario tenderá a no respetar las normas ni valores a cambio de obtener un beneficio económico mayor

Objetivos

Comparar la relación que existe entre la ruptura de la norma y los valores por obtener un beneficio económico no considerando el grado educativo.

Hipótesis

Hipótesis de trabajo:

Es altamente probable que se presente una conducta de corrupción, dadas las características culturales que se tienen como sociedad mexicana, rompiendo las normas y valores, no importando el nivel educativo que se tenga

Hipótesis nula:

No es probable que se presente una conducta de corrupción, dadas las características culturales que se tienen como sociedad mexicana, se respetaran las normas y valores, de acuerdo al nivel educativo que se tenga.

Variables

Variable Independiente: Valores económicos monetarios

Variable Dependiente: Ruptura de Valores.

Entendiendo como valor, el proceder moral con el que se dirige una persona, sin olvidar que la cultura se encuentra presente ya que ésta dicta la manera de actuar valorando o descartando determinados comportamientos.(Fernández, Delgado y López , 2013).

Variable Dependiente: Ruptura de la Norma.

Bicchieri,(tomado de Tena J., Guelle A 2009) dice que las normas morales no son permeables, se tienen que seguir sin importar lo que piensen los que las rompen, se mantienen por que se cuentan con razones de amplia importancia para hacerlo, hay una sociedad, ya sea familiar o no que nos enseñó cuales son las normas correctas.

La teoría de elección racional estándar nos dice que las normas se entienden como acciones sociales que tienen una explicación a partir de las decisiones tomadas por los sujetos ya sea uno o varios, con el fin de obtener la mayor ganancia posible (Tena J., Guelle A 2009)

Diseño

Es un diseño cuasi-experimental, de acuerdo con Cambell y Stanely (1995) en este tipo de estudios se tiene un menor grado de control de las variables a diferencia de los realizados en laboratorios que cuentan con un control más elevado.

Es un experimento de campo a pesar de las dificultades y falta de control que se tiene es una herramienta viable y muy utilizada dado que esta herramienta nos permite un aspecto más realista. (Brañas Pablo 2011)

Participantes

Se utilizó una muestra de 32 participantes, 16 hombres y 16 mujeres, estudiantes de la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza.

Procedimiento

En este experimento hay solo un jugador (A) y el experimentador (E). El participante A actuará como "sociedad estudiantil" y el experimentador como "burócrata". Cada uno tratará de maximizar sus ganancias, ambos podrán establecer un acuerdo. El burócrata tratará de obtener la mayor ganancia usando su poder para agilizar o retrasar el trámite y la sociedad estudiantil tratará de llegar a un acuerdo con el fin de cambiar su calificación reprobatoria, si no consigue el cambio perderá la beca de la que es beneficiario, se le entregarán 2000 pesos de los que puede hacer uso para facilitar su trámite o bien se los puede quedar.

Resultados

CONDUCTA CORRUPTA MUJERES



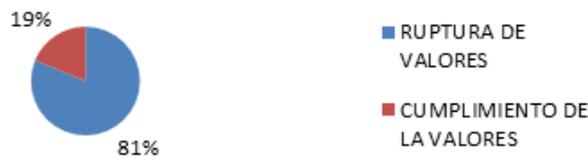
El 81% de las mujeres presentó un comportamiento corrupto dando una dádiva y sólo el 19% de las mujeres se negó a realizar este comportamiento.

CONDUCTA CORRUPTA HOMBRES



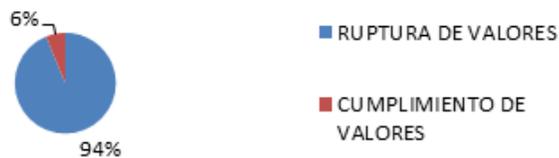
El 94% de los hombres presentó un comportamiento corrupto al dar una dádiva, el 6% no corrompió.

RUPTURA DE VALORES EN EL CONTEXTO EDUCATIVO EN EL NIVEL SUPERIOR-MUJERES



El 83% de las mujeres que se encuentran estudiando una carrera universitaria, tienden a romper los valores, mientras que el 19% los mantienen.

RUPTURA DE VALORES EN EL CONTEXTO EDUCATIVO EN EL NIVEL SUPERIOR-HOMBRES



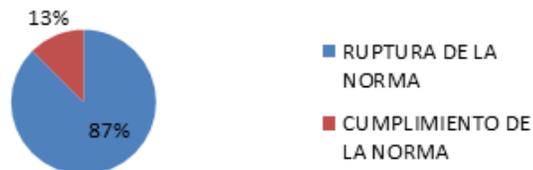
El 94% de los hombres que se encuentran estudiando una carrera universitaria, tienden a romper los valores, mientras que el 6% los mantienen.

RUPTURA DE VALORES EN EL CONTEXTO EDUCATIVO EN EL NIVEL SUPERIOR-...



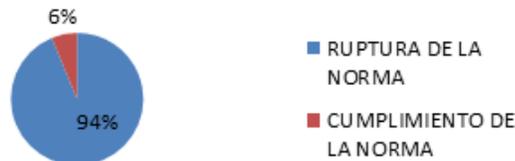
El 100% de los experimentadores que actuaron como burócratas rompieron los valores.

RUPTURA DE LA NORMA EN EL CONTEXTO EDUCATIVO EN EL NIVEL SUPERIOR-MUJERES



El 87% de las mujeres que se encuentran cursando el nivel superior rompen la norma, mientras que el 13% la cumple.

RUPTURA DE LA NORMA EN EL CONTEXTO EDUCATIVO EN EL NIVEL SUPERIOR-MUJERES



El 94% de los hombres tiende a romper la norma y sólo el 6% la cumple.

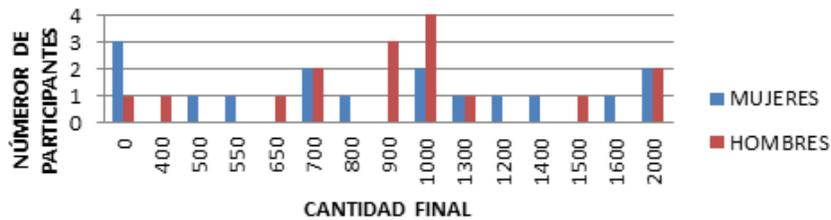
RUPTURA DE LA NORMA EN EL CONTEXTO EDUCATIVO EN EL NIVEL SUPERIOR-...



El 100% de los experimentadores que actuaron como funcionarios rompió la norma.

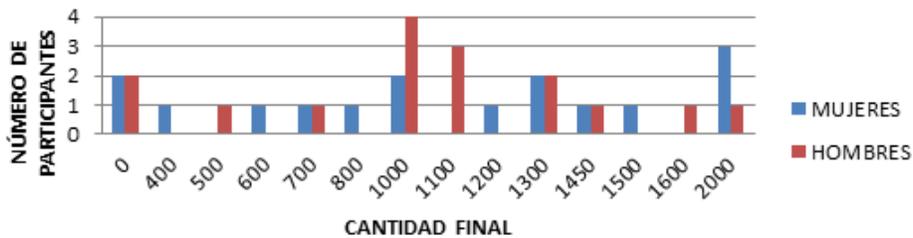
FACTOR ECONÓMICO

GANANCÍA DEL BUROCRATA EN RELACIÓN H-M



La ganancia obtenida por el burócrata fue mayor con los hombres que con las mujeres.

CANTIDAD FINAL HOMBRES Y MUJERES



La cantidad de dinero que conservaron fue mayor en los hombres que en las mujeres.

Análisis

La corrupción es un fenómeno tan amplio que no es posible encontrar un único espacio en el que se desarrolle, generalmente cuando se habla sobre este tema lo primero que se piensa en políticos, burócratas o policías de tránsito, en abogados, no es frecuente pensar en el sector educativo, y si se considera este se piensa en el nepotismo, en el soborno para subir de puestos. En el experimento ganar-ganar se combinó el aspecto administrativo con el estudiantil, a fin de corroborar que en este sector se presenta la corrupción no importado la combinación de personajes y que no sólo está presente en el ambiente administrativo.

Como lo refiere Vercher Norgan, tomado de Cartolano S. (2009) " *La corrupción no es un tipo de delito sino más bien un tipo de concepto que engloba a una cultura delictiva ligada a ciertos factores determinantes.*" Encontramos que México existen diversos factores que propician la corrupción como es el ser un país en vías de desarrollo que cuenta con una flora y fauna abundante, esto lo convierte en un botín para los países de primer mundo que buscan obtener el mejor beneficio a costa de la explotación, a través de aparentes tratados que se supone ayudaran a que los países de tercer mundo crezcan. Aunado a esto están el neoliberalismo que o es más que la privatización de los recursos, la globalización también es la causante de este fenómeno ya que entra con la bandera de buscar la igualdad mundial y lo que ha generado es aumentar la desigualdad el pez grande se come al pequeño.

En México la corrupción se realiza desde los altos mandos es decir los presidentes y sus gabinetes son los primeros en corromper de una manera desmesurada y a pesar de que esto es conocido por toda la población no hay ningún castigo provocando un descontento social, provocando que esta conducta sea repetida por sus ciudadanos.

Escipión, (citado por Bonete 2014) clasifica al Estado como una empresa del pueblo y a este como una multitud reunida en sociedad que comparten derechos e intereses; esto supone que si no está presente la justicia, no puede existir un pueblo y por consecuencia tampoco el estado, es decir en México encontramos que la población busca sesear sus interés dejando de lado los colectivos.

Es por ello que el experimento arrojo que 81% de los sujetos participantes mujeres están dispuesta a corromperé para obtener un beneficio individual mayor, puesto que no hay un interés colectivo como población; sólo 19% no lo haría, en el caso de los hombres esta cifra aumentó pues 94% de los hombres realizaron un acto de corrupción, mientras que sólo 6% se negó.

Por otro lado encontramos que los valores también se ven afectados pues, el 83% de las mujeres que se encuentran estudiando una carrera universitaria, tienden a romper los valores, mientras que el 19% los mantienen, en el caso de los hombres se presenta con mayor frecuencia pues, el 94% de los hombres tiende a romperlos y sólo el 6% la cumple, los experimentadores se comportaron como típicos burócratas encontramos que el 100% de los experimentadores que actuaron como burócratas rompieron los valores.

Entendiendo como valor, el proceder moral con el que se dirige una persona, sin olvidar que la cultura se encuentra presente ya que ésta dicta la manera de actuar valorando o descartando determinados comportamientos.(Fernández,N., Delgado F, López A. 2013). Dadas las características de la sociedad mexicana es natural que se presente pérdida de valores, ya que la corrupción es vista como una actividad cotidiana, es parte de la adaptación social.

Bicchieri,(tomado de Tena J., Guelle A 2009) dice que las normas morales no son permeables, se tienen que seguir sin importar lo que piensen los que las rompen, se mantienen por que se cuentan con razones de amplia importancia para hacerlo, hay una sociedad, ya sea familiar o no que nos enseñó cuales son las normas correctas.

La teoría de elección racional estándar nos dice que las normas se entienden como acciones sociales que tienen una explicación a partir de las decisiones tomadas por los sujetos ya sea uno o varios, con el fin de obtener la mayor ganancia posible (Tena J., Guelle A 2009)

Esto se vio reflejado en el experimento ya que 87% de las mujeres que se encuentran cursando el nivel superior rompen la norma, mientras que el 13% la cumple, en el caso de los hombres 94% tiende a romper la norma y sólo el 6% la cumple, los experimentadores que tenían la función de comportarse como burócratas el 100% rompió la norma.

En el caso de la negociación a pesar de que las mujeres tendieron a corromper en menor grado que los hombres, fueron ellas quienes dieron una mayor cantidad de dinero a los burócratas.

Este comportamiento corrupto que mostraron la mayoría de los participantes se puede explicar a partir de la adaptación pues como lo explica Gallido Luciano (2005) La adaptación social es un proceso en el que el individuo reacciona eficazmente a los estímulos y tensiones socia-

les y culturales para operar de la mejor manera posible, esto se vio reflejado en el experimento pues la corrupción se ha convertido en adaptación social, los participantes la llevaron a cabo con el fin de obtener el mejor beneficio.

Como punto final cabe destacar la definición que Gil (2008) da sobre la corrupción, enmarca que se encuentra en dos puntos distintos, el primero está en torno a la jurista, esta se refiere a que la corrupción es resultado de un poco o nula aplicación de la ley, el segundo punto se refiere a la visión filosófica, esta sostiene que la corrupción se puede dar a partir de la falta de impulsar políticas públicas ad-hoc a los procesos en educación y valores en los distintos niveles.

Conclusiones

La sociedad mexicana se encuentra inmersa en actos corruptos, en cualquier lugar se pueden dar este tipo de sucesos, aunque pareciera que la población universitaria está lejos de llevarlos a cabo por el grado de estudios que se tienen, esto es una fantasía pues igual que la mayoría de la población la utiliza como una herramienta para obtener lo que se desea.

Cabe señalar que aún falta investigar, si se sabe diferenciar entre una conducta corrupta y una que no lo es, pues bien esta se encuentra muy bien instaurada en la población que ya es casi imperceptible.

Referencias

- Alonso José; Mulas Carlos (2011) *Corrupción, cohesión social y desarrollo el caso de Iberoamérica*. ED Fondo de cultura económica Madrid.
- Altvater E., Mahnkopf B.(2002). *Las limitaciones de la globalización. Economía, Ecología de la Globalización*.
- Bauman, Z. (1999). *La globalización. Consecuencias humanas*. Segunda edición. México: Fondo de cultura económica.
- Bonete, E. (2014). *Poder político: límites y corrupción*. Madrid: Cátedra
- Brañas G. Pablo. 2011. *Economía experimental y del comportamiento*. Ed. Antoni Bosh
- Campbell Donald, Stanley Julian 1995. *Diseños experimentales y cuasi-experimentales en la investigación social*. Ed. Buenos aires
- Cartolano M. (2009). *La corrupción*. Bogotá: Leyer
- Fernández,N., Delgado F, López A. 2013; *Valores éticos-morales* tomado de:
moodle2.unid.edu.mx/dts_cursos_md/lic/ED/FE/AM/10/Todos_los_valores.pdf (el 12 de febrero del 2016)
- Gil, F. (2008). Raíces culturales, corrupción y picaresca. En *La cultura de la corrupción*
- Krauze, E. (1995). *Breve historia de la corrupción*. Tomado el 15 de enero 2016
<http://www.enriquekrauze.com.mx/joomla/index.php/opinion/97-art-critica-social/217-breve-historia-corrupcion.html>
- Martínez G., C. E. (Septiembre 2009) *Análisis del Neoliberalismo en México desde una perspectiva Histórica*.
Publicación Verde impresión digital
- Montaner, Carlos (2001) *Las raíces torcidas de América Latina*. Madrid.
- Sánchez Humberto; Romo Lilia; Parceros Rosa; Becerra Efraín; Goytia Katya (2010) *Historia de México* Tercera Edición.
Editorial Pearson. México

Tena J., Guelle A 2009 *¿Qué es una norma social?* Tomado de revintsociologia.revistas.csic.es/index.php/revintsociologia/article/download/.../416 (el 5 de enero 2017)

Ulrich Beck (2008) *México ¿Qué es la globalización? Falacias del globalismo, respuestas a la globalización*. Ed Paidós

Wallerstein I. (1988) *El capitalismo histórico* Primera edición enero de 1988 Siglo XXI de España Editores S.A. Madrid

Zicolillo, J. (2010) *Neoliberalismo y Corrupción Los 90: la década infame de América latina*. LDBooks.