Revista Mexicana de Investigación Educativa
COMIE
comie@servidor.unam.mx
ISSN (Versión impresa): 1405-6666
MÉXICO

2005
Luz María Velázquez Reyes
EXPERIENCIAS ESTUDIANTILES CON LA VIOLENCIA EN LA ESCUELA
Revista Mexicana de Investigación Educativa, julio-septiembre, año/vol. 10, número 026
COMIE
Distrito Federal, México
pp. 739-764

Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal

Universidad Autónoma del Estado de México

RMIE, JUL-SEP 2005, VOL. 10, NÚM. 26, PP. 739-764

Investigación temática

EXPERIENCIAS ESTUDIANTILES CON LA VIOLENCIA EN LA ESCUELA

LUZ MARÍA VELÁZQUEZ REYES

Resumen:
Estudiantes de nueve preparatorias del Estado de México, al narrar su tránsito por los diferentes niveles educativos: preescolar, primaria, secundaria y preparatoria, relataron su experiencia con la violencia tanto la ejercida por sus pares como por los docentes. En una muestra de 346 alumnos de bachillerato (193 mujeres y 153 hombres) se encontraron 205 episodios de intimidación por parte de sus pares y 228 sucesos violentos de los profesores. La gama de comportamientos por los compañeros va desde agresiones físicas hasta formas sutiles como la psicológica; mientras los docentes regañan, insultan, discriminan, humillan, gritan, castigan e, incluso, golpean. Los porcentajes de casos de violencia escolar fueron: primaria (67), secundaria (15), preparatoria (11) y preescolar (8).

Abstract:
Students from nine preparatory schools in Estado de México, on narrating their progress through the educational levels of preschool, elementary school, secondary school and preparatory school, related their experience with violence perpetrated by their peers as well as by teachers. In a sample of 346 high school students (193 females and 153 males), 205 episodes of peer intimidation were found, and 228 violent acts by teachers. Peer behavior ranged from physical aggression to subtle psychological aggression, while teachers scolded, insulted, discriminated, humiliated, shouted and even hit students. The percentages of cases of school violence were elementary (67), secondary (15), preparatory (11) and preschool (8).

Palabras clave: violencia, educación media-superior, estudiantes, profesores, México.
Key words: Violence, high school education, students, teachers, Mexico.

Introducción

La escuela, ¿de qué deja recuerdo? Tantos años en ella y, ¿qué nos queda?, ¿qué experiencias nos deja el tránsito por los diferentes niveles? En nuestra travesía, ¿que acumulamos?, ¿de qué tenemos experiencia? La

Luz María Velázquez Reyes es docente-investigadora del Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México, Ex rancho de los Uribe Santa Cruz Atzcapotzaltongo, apartado postal 295, Toluca, CE: luzmariavr@hotmail.com.

experiencia estudiantil construye actos, otorgando sentido; en tanto que actor, el estudiante está inserto en una trama de significados, por lo tanto, es necesario problematizar la experiencia resultante de la estancia en la escuela. Resulta urgente rescatar el mundo de la experiencia vivida de los alumnos, ya que ha sido "eclipsado y olvidado" a favor de las estadísticas y no sabemos bien a bien: ¿qué clase de experiencia dejan los distintos recorridos estudiantiles?

El concepto de experiencia, a decir de Gadamer (1996:421), es uno de los más confusos, Melich (2002:66), incluso se atreve a afirmar que la experiencia ha sufrido un desprestigio en cuanto a su filosofía. La moderna teoría científica ha convertido a la experiencia en experimento; y filosóficamente ha sido concebida como un conocimiento inferior, quizá como punto de partida pero inferior. Se trata de otro concepto polisémico, Ferrater Mora (1982), distingue cinco sentidos de experiencia en la historia de la filosofía: *a)* la aprehensión por un sujeto de una realidad, una forma de ser o una manera de vivir antes de todo juicio formulado sobre aquello que es aprendido, es decir, de forma inmediata; *b)* la aprehensión sensible de la realidad externa, pre-predicativamente; *c)* la enseñanza que se ha adquirido con la práctica; *d)* la confirmación de los juicios sobre la realidad mediante la verificación; y *e)* el hecho de soportar o de padecer algo, como cuando se dice que se experimenta un dolor, una alegría, una decepción, etcétera.

En sus escritos de juventud (*Experiencia* escrita en 1913), Benjamin se da a la tarea de aniquilar la idea de la experiencia como patrimonio exclusivo de los adultos, en cuyo caso, dice, usan la máscara de la experiencia que los vuelve inexpresivos, impenetrables, siempre iguales a sí mismos, para quienes todo resultó una ilusión. Experiencia, para ellos –agrega–, significa años de compromiso, pobreza intelectual y carencia de entusiasmo. Por lo que concluye que: "la experiencia carece de sentido y de espíritu sólo para aquellos que carecen de antemano tanto del uno como del otro. Sin duda, la experiencia resultará dolorosa para quien busca en ella, pero difícilmente le dejará sin esperanza".

En sus trabajos posteriores Benjamin va a considerar la distinción entre memoria voluntaria e involuntaria, ya que memoria y olvido entretejen el mundo de nuestras experiencias. De ahí que afirme que la reconstrucción del pasado es virtual, reelaborado no como fue vivido, sino como es recordado. Este planteamiento lo repetirá una y otra vez pero de manera más

contundente: "el presente recupera el pasado saqueándolo". Benjamin escribe al respecto, "articular históricamente el pasado no significa conocerlo tal y como verdaderamente ha sido. Significa adueñarse de un recuerdo tal y como relumbra en el instante de un peligro".

Siguiendo a Benjamin tendríamos que preguntarnos sobre el contenido de la experiencia, ya que a lo largo de la vida podemos tenerla de distintos tipos, así algunas suelen ser rutinarias y, por lo tanto, pasajeras o bien otras de carácter más elevado, a las que Benjamin (1973:168) llama *experiencias auténticas*, pero no se conforma simplemente con plantear la distinción entre estas dos clases: (*Erlebnis vs. Erfahrung)* rutinaria contra profunda sino que su preocupación sociológica va más allá y, reiteradamente, diserta sobre la vacuidad de la experiencia; afirma:

> Nos hemos vuelto pobres, una pobreza del todo nueva ha caído sobre el hombre al tiempo que ese enorme desarrollo de la técnica. No obstante estar sofocados por una riqueza de información nos encontramos pobres de experiencias, cotidianamente se nos vienen encima cúmulos de acontecimientos pero pocas experiencias podemos hacer con ellos, su fugacidad impide tener una continuidad necesaria para hacer una experiencia.

Benjamin (1999:84), concluye: "la experiencia es la pluralidad unitaria y continua del conocimiento", por eso la concibe como sabiduría práctica y entretejida como narración mantiene sus fuerzas acumuladas y es capaz de desplegarse pasado mucho tiempo. Para la experiencia profunda es necesaria la memoria, de hecho afirma el autor: "la experiencia, tanto en la vida colectiva como en la privada, es un asunto de tradición. Se forma menos de datos rigurosamente fijos en el recuerdo que de los acumulados, con frecuencia no conscientes, confluyen en la memoria".

¿Cuáles son las experiencias decisivas e inconfundibles que nos hacen llegar a ser lo que somos? Gadamer (1996:428), quien también se ocupa del tema al responder a la cuestión arriba planteada, afirma: "la experiencia surge con esto o con lo otro, de repente, de improviso y, sin embargo, no sin preparación y vale hasta que aparezca otra experiencia nueva, determinante no sólo para esto o para aquello, sino para todo lo que sea del mismo tipo". Hacer una experiencia significa poseerla, la experiencia enseña a reconocer lo que es real. "Conocer lo que es, es pues, el auténtico resultado de toda experiencia y de todo querer saber en general. Lo que ya

no puede ser revocado, la experiencia nos obliga a mirar la realidad y aceptarla tal como es, porque ya no puede ser revocada".

Hegel (2002:58), también se ocupa de la experiencia y afirma que tiene lugar cuando se genera el movimiento dialéctico que la conciencia lleva a cabo en sí misma, tanto en su saber como en su objeto, "en cuanto brota ante ella el nuevo objeto verdadero". En síntesis los elementos que constituyen a la experiencia son: la continuidad (Benjamin), el movimiento dialéctico que genera un objeto nuevo (Hegel) y la irrevocabilidad (Gadamer).

Apelo a la categoría experiencia por considerar que investigar a los estudiantes jóvenes requiere del empleo de "categorías de alta complejidad" (Chávez, 1984:249). Esta categoría posibilitó conocer no sólo la posición actual de los preparatorianos, sino recuperar el cómo llegaron a ser y responder preguntas tales como: ¿qué narra un estudiante al contar sus recorridos vitales por la escuela?, ¿cómo es significada, por el estudiante, venir y estar en la escuela?, ¿quiénes son los *otros importantes* en la vida del estudiante y qué tipo de interacción se da?, ¿cuáles son las experiencias que conforman los mundos de vida estudiantil?

Es sabido que en un salón de clase tipo se establece una enorme diversidad de relaciones sociales con alumnos que destruyen, ayudan, compiten, colaboran, envidian, apoyan, obstaculizan, estimulan, humillan, protegen, lastiman, curan, aman, traicionan, alientan, critican, acompañan, abandonan, comprenden, tensan, respetan, deshonran, aconsejan, confunden, aíslan, acogen, etcétera. Dada la diversidad del tejido social resultante García (1995:53), invita a mirar lo que sucede en el espacio escolar desde la perspectiva del pensamiento complejo:

> […] en la tipificación de las interacciones se pueden utilizar diferentes criterios: uno puede ser la naturaleza de la interacción, naturaleza de los elementos que interactúan, otro más se refiere al carácter complementario, concurrente o antagónico de la relación. Así interacciones presentes en la biocenosis pueden implicar *complementariedad* (asociaciones, sociedades, simbiosis, mutualismos), *concurrencia* (rivalidades, competencias) o *antagonismos* (parasitismos, fagias, predaciones).

En el caso del aula es evidente que se encuentran presentes estos tres tipos: *relaciones de complementariedad* (amistades y noviazgo), *concurrentes* (competencia, rivalidad y envidia) y *antagónicas* (intimidación y violencia en la es-

cuela). Si consideramos al aula como un sistema entenderemos que las interacciones evolucionan, y lo que fue una complementariedad, en un primer momento, puede dar lugar a un antagonismo y viceversa.

La violencia es por demás un fenómeno inquietante, porque no sólo se trata de hechos sino de un clima, una atmósfera, un ambiente en estado de putrefacción del que nadie queda indemne. Porque la violencia es uno de esos acontecimientos que todo lo invade. Hoy en día, existe la tendencia a pensar que la violencia que existe fuera de la escuela ha traspasado los muros de ésta y se ha instalado en ella. Justamente por esto, se dice que si la escuela fue algún día un lugar seguro, hoy ya no lo es, pues:

> […] en lugar de ser un lugar seguro y de integración social, de socialización y de resguardo, la escuela se tornó un escenario de acontecimientos violentos. Ella se viene mostrando como un lugar donde las varias modalidades de violencia –físicas y simbólicas– se manifiestan de manera particularmente intensa. Esto se debe, de un lado, al hecho de que la escuela refleja las tensiones, frustraciones y problemas que ocurren fuera de sus muros y que interfieren negativamente en la vida de la comunidad, y, del otro, los grandes discursos sobre principios y valores de la educación ya no encuentran resonancia en la sociedad. La escuela no prepara más para el mercado de trabajo, ni es la única o principal fuente de transmisión de conocimientos sobre el acervo cultural de la humanidad. Además de esto, la escuela no corresponde a la expectativa de abrir la posibilidad de un futuro para los jóvenes (Abramovay, 2003:10).

Toda violencia es como dice Hanna Arendt (1973:113): "la variación del intento de anular al otro de mil maneras distintas e intensidades. Lo contrario a la violencia es la paz, el respeto, el amor, etcétera. Y, también, el discurso, porque la violencia interrumpe el discurso". La violencia usurpa la palabra, la destruye y anula.

La población objeto de estudio

La información que se presenta se generó en una investigación interpretativa que buscaba conocer las experiencias estudiantiles con la escuela.[1] No en el mundo de los hechos sino en el de las interpretaciones es que nos movemos, como indicaba Nietzsche; por ello se puede ver con claridad las pertinencias de un método interpretativo ya que la intención era recuperar la voz del alumno. La población investigada fueron 346 alumnos (193

mujeres y 153 hombres) que cursaban distintos semestres en nueve escuelas preparatorias de ocho municipios del Estado de México (cinco públicas y cuatro privadas); en cuanto a su ubicación cinco estaban en zonas urbanas, tres en semiurbanas y una rural. La composición socioeconómica de los preparatorianos variaba desde clase media baja hasta media alta. El prestigio de las escuelas también era diverso: dos muy prestigiosas (una privada y otra pública) y una marginal (pública, urbana, ubicada en un barrio colindante al Distrito Federal).

El trabajo de campo se realizó de marzo de 2000 a julio de 2002, la muestra no tenía pretensión de precisión sociológica y no se pensó que fuera representativa pues, como afirman Schanapper y Hanet (1993:75): "el problema de la representatividad es secundario pues, la lógica no es la de la estadística, sino la de la calidad de las entrevistas y de la información que contiene". Pues es desde esta perspectiva que se puede afirmar que cada individuo, todo él, es un testimonio de su sociedad. Pero no (está por demás enfatizarlo) como testigo y narrador de la historia de una sociedad que le tocó en suerte conocer en tanto espectador. En su narración pueden vislumbrarse los rastros de esa sociabilidad que lo constituyó.

El programa metodológico para generar la información se sustentó, fundamentalmente, en la narración escrita de su *historia de estudiante* desde preescolar hasta la preparatoria. A los preparatorianos les solicité "cuéntame tus experiencias más significativas". No había direcciones, ni limitaciones; si preguntaban se les decía "lo que tú quieras contarme", ellos decidieron el tiempo que dedicaron a su narración, la mayoría la hizo como tarea extraclase: la investigación se basa, entonces, en el material escrito producido por ellos, que resultó *un mar de historias* como las llama Dilthey. Las narrativas se muestran como una herramienta potente para conocer la palabra del estudiante, pero también los pensamientos, sentimientos, odios, alegrías, envidias, tropiezos y caídas, es como si la hoja en blanco, lo invitara tanto a contarse como a confesarse. Basta con mencionar dos casos: San Agustín y J. J. Rousseau, para comprender lo que Hart (1970:492 en Graham 1995), llama *drama de intención* al acto autobiográfico de transformar la experiencia en texto, narrativa autobiográfica que consiste en una mezcla fluctuante de confesión, apología y memoria.

Para el análisis de las narrativas estudiantiles se leyó una y otra vez cada trabajo, se subrayó lo que parecía interesante; se fue elaborando una lista de los temas narrados, dado que: "el criterio y las interpretaciones de los

propios sujetos es la guía que va proporcionando los criterios de pertinencia al investigador" Santamarina y Marinas (1995:269). Nuevamente se leyeron todas, se comenzó a distinguir entre las *unidades vivenciales* (Dilthey, 2000:109-209), es decir, las *unidades de sentido* que los propios estudiantes expresaban. A partir de los temas narrados, se elaboró una lista de categorías etnográficas. Como resultado de esta categorización se encontró, entre otras muchas categorías, la experiencia con la violencia.

Al hacer la narración de su tránsito por diferentes escuelas (preescolar, primaria, secundaria y preparatoria) los preparatorianos incluyeron diversas experiencias con la violencia que pueden ser agrupadas en dos grandes tipos: fuera y dentro de la escuela, ésta, a su vez presenta en dos modalidades: la ejercida por sus pares y por los profesores. Los testimonios de los jóvenes estudiantes presentados en este texto son, entonces, producto del recuerdo sobre lo que sintieron y experimentaron sobre la violencia.

En este artículo se abordan sólo dos problemáticas que incluyen el ejercicio de la violencia: la intimidación entre compañeros (*bullying)* y la ejercida por los docentes hacia los alumnos. *Bullying* es una palabra inglesa que fue adoptada en la mayoría de los países y está definido como "el deseo consciente y deliberado de maltratar a una persona y colocarla en tensión" Hayden y Blaya (2002:72). Esta intimidación muchas veces es vista como un abuso de poder sistemático.

Intimidación entre compañeros o el terrible dolor de estar juntos

Freud (1973), leyó en Schopenhauer una historia de puercoespines,[2] y traslada la metáfora del dolor provocado por la cercanía a las relaciones sociales: "los hombres al necesitarse se buscan; cuando están juntos se hacen daño". La intimidación entre compañeros –*bullying*– es una forma patológica de su socialidad y va desde un grado asequible –como un atentado físico– hasta prácticas más ocultas, como la violencia emocional (por intimidaciones verbales, gestos ofensivos, extorsión y exclusión del grupo de amistades, rumores, chismes, etcétera).

Voors (2003:27) señala: "hay intimidación cuando una o varias personas sienten placer al utilizar el poder para maltratar de manera repetida y constante a una o varias personas". Visto así la intimidación se define como abuso de poder sistemático y, como dice Felipe en su narración "muy difícil de olvidar, ya que fue un infierno".

Abramovay y Rua (2003:342), señalan que tratar *la violencia en la escuela* significa poder hacer una intersección de elementos. Se trata de un fenómeno de nuevo orden y no simplemente la suma de los objetos "escuela" y "violencia"; implica prácticas sociales incluyentes, por lo que no pueden reducirse extensivamente. Por estar interesada en recuperar la voz de los alumnos así como sus experiencias estudiantiles me resulta útil la conceptualización que Abramovay (2003:18), hace de la categoría *violencia en la escuela* ya que ésta se esfuerza en captar y devolver la manera en que los actores perciben las diversas manifestaciones de violencia simbólica, de incivilidades y de violencia física. La historia de la *violencia en la escuela* –así como en muchas otras formas– es la del descubrimiento gradual de las víctimas, de aquellas personas "olvidadas por la historia". Este descubrimiento acontece cuando, poco a poco, reconocemos lo que las víctimas tienen que decir y, por tanto, su poder de colocar su sufrimiento en palabras (Debarbiuex, 2002b:67).

En las siguientes viñetas se ilustra el impacto que en la subjetividad del estudiante se produce con la experiencia de la violencia. Anabel, tiene 16 años, cursa el cuarto semestre, al relatar su experiencia narra:

> Ya no quería ir al kínder porque era muy tímida y había otras niñas que eran más listas que yo y siempre me espantaban o me decían de cosas, y después me daban miedo o sea que me traían de bajada, como se dice, y para mí el kínder –a pesar de que me pasaron cosas bonitas– fue un infierno porque sentía el rechazo de varias niñas y yo no les podía decir nada porque me daba miedo ahora que las veo les tengo rencor pero también me causa risa.

Elsa, tiene 17 años, narra la desolación que acarrea el ser excluida socialmente:

> Tercero de secundaria mis compañeras se separaban de mí, me robaban mis cosas y en ocasiones hasta me rayaban mis apuntes. Esto fue un problema muy grave en el tercer grado, pues a causa de esto estuve a punto de dejar la escuela meses antes de terminar la secundaria, ya no tenía ánimos de estudiar y si lo hacía sería en otra escuela. Recuerdo que como mis compañeras, de plano, no querían verme ni en pintura, comencé a convivir con las alumnas de primero y segundo. Además una alumna de primero decidió apoyarme y fue ella quien me motivó para seguir luchando por lo que quería. Esta alumna me comprendía y me apoyaba especialmente cuando me sentía demasiado sola. Hasta creo que

> gracias a ella pude hablarle mejor al chico que me interesaba y que fue un ideal a seguir. Creo que fue gracias a él que pude soportar todas las barbaridades que mis compañeras cometían conmigo.

Como podemos observar la intimidación tiene muchas caras, desde agresiones físicas y verbales (humillar principalmente) hasta daño a la propiedad pero, como sea, la intimidación siempre es una brutalidad. Particularmente inquietante resulta una forma de intimidación que se sufre al ser "buen o buena alumna". En las narrativas, los preparatorianos relataban cómo los otros chicos no los querían y hasta los odiaban por ser buenos estudiantes, como consecuencia de esto, deciden cambiar de *habitus* y dejan de ser "buenos alumnos" como una estrategia vital, defensiva, frente a un ambiente que les es hostil. La narración de Raquel, sintetiza tanto los sentimientos como las acciones que toman los buenos alumnos frente a la intimidación.

> El pase a la prepa fue algo extraordinario en mi vida, de cierta manera fue mi salvación. Al entrar, mi propósito principal era "estudiar y estudiar", pero aún recordaba que en tercero de secundaria estuve sola, porque era la estudiosa, la de los dieces, la que entregaba las tareas, bueno la niña estudiosa. Así que al entrar a la prepa decidí llevar las dos cosas [pero] he bajado poco a poco de calificaciones.

Según Bourdieu (1990:155), el *habitus* es una noción que permite enunciar algo muy cercano a la noción de hábito, al tiempo que se distingue de ella en un punto esencial: es adquirido y se encarna en disposiciones permanentes mas no inmutables. En el caso de la buena alumna, esta última posibilidad muchas veces cristaliza cuando cede al acoso de sus compañeros; entonces opta por pasar de la visibilidad que la condición de buena alumna le otorga al campo de la invisibilidad. En Velázquez (2004:62), se han resumido los efectos más visibles de la violencia en la escuela en la modalidad de *bullying:*

- Asimetría de poder. Diferenciación entre los alumnos: unos fuertes y poderosos, otros débiles e indefensos, y unos más los espectadores de la violencia quienes se reconocen además de impotentes, cobardes. Arrastrando la humillación que proviene del mirar la violencia y no poder hacer nada.

- Estado de indefensión (tanto por incapacidad cuanto por indiferencia o ineficacia de la institución).
- Ansiedad debida al rechazo. "Quiero cumplir con la escuela, pero también quiero que me quieran" (Rosa). Es claro que si un alumno trabaja duro constituye una amenaza para los condiscípulos porque establece niveles altos de desempeño.
- Interiorización de los problemas intimidatorios en la determinación posterior de la personalidad. El miedo, la humillación y la vergüenza son la tríada sentimental presente durante y posterior al episodio violento.
- Pérdida de confianza en sí mismo, en sus semejantes y en las instituciones.
- Cambio de *habitus*, en muchos casos los buenos alumnos optan por cambiar como estrategia vital de sobrevivencia. Inmersos en un clima que les es hostil, precisamente por ser buenos alumnos, con el objetivo de ganarse el aprecio de sus compañeros, deciden bajar su promedio, entre otras cosas, intentando pasar desapercibidos y así eludir el acoso.
- Resignación. Declaraciones como la siguiente: "Ni modo, es parte de la escuela", al optar por la resignación eligen "sufrir en silencio" (lo cual representa un foco de alerta, que nos indica que la cantidad de alumnos víctimas de *bullying* es mayor de lo que encontramos en las estadísticas pues pocos, muy pocos, se deciden a hablar de su estado de indefensión, sin duda, por ello se habla de la *cifra oculta* de victimización).

Existe un circulante emocional fuerte entre victimario y víctima, pero los sentimientos experimentados son por demás distintos, pues mientras los primeros se divierten y regocijan con la desventura ajena, la víctima siente miedo y vergüenza. Las cicatrices mentales que deja la intimidación se instalan en la memoria de manera permanente, constituyéndose en una *experiencia profunda*.

Blaya (2002:226) define el clima social escolar "como la calidad general de las relaciones e interacciones entre los diferentes actores de la escuela (incluye tanto relaciones entre compañeros, como las relaciones profesores-alumnos)", evidentemente, un clima favorable para la violencia tendrá repercusiones en el desempeño escolar de los alumnos. Por eso, mejorar el clima en la escuela y el salón de clases reduce el problema del *bullying.*[3] Galloway (2003:19), afirma que: "hay una evidencia suficiente acerca de que el clima social escolar ejerce una poderosa influen-

cia sobre la conducta de los pupilos. Esta influencia se encuentra independientemente de los antecedentes de los pupilos. Si el *bullying* es un aspecto de la conducta problema, su frecuencia, también será afectada por la escuela".

Haciendo frente a la intimidación de sus compañeros

En México la investigación sobre el *bullying* es más bien incipiente. En el estado de conocimiento *Procesos y prácticas de disciplina y convivencia en la escuela. Los problemas de la indisciplina, incivilidades y violencia*,[4] no se reporta ningún estudio específico sobre el tema; sin embargo, tres investigaciones con temáticas diversas abordan el problema.[5] Por Villatoro (1977:19), para citar sólo un caso, sabemos que "aunque la mayor parte de los adolescentes estuvieron de acuerdo con que su escuela es un lugar seguro, el 16% mencionó a sus compañeros como peligrosos".

Frente a una situación de intimidación aparece la idea de venganza pues se reconoce que: "hubo personas que me hicieron mucho daño, me molestaban a morir y yo me sentía débil quería que me pagaran todo lo que me habían hecho"; según nos refiere Santiago, de octavo semestre. En el siguiente relato de Alfredo ofrece una imagen vívida de las diferentes manifestaciones de *bullying*:

> Así como te va bien, te va mal, recuerdo que en primero estaba en la puerta de mi salón cuando pasaron unos de sexto y me aventaron contra la ventana, no pude meter las manos y me tumbé un diente de adelante, afortunadamente me salió de nuevo; en cuarto estaba un chavo más grande que todos nosotros y se pasaba de listo conmigo, me había agarrado de su puerquito hasta que un día lo vio un profesor, y mandó llamar a su mamá, y dejó de molestarme, una vez me quitó mis canicas (ahora que ya no estoy tan enano cuando me los encuentro a él y a su primo, pasan como perro cuando se le regaña, no sé si ya se le acabó el valor o nada más les daba cuando yo estaba más chico que ellos)[...] Secundaria allí conocí sólo amigas, pues recuerdo que mis compañeros siempre se pasaban de lanza conmigo [...] Prepa, cuando nos fuimos conociendo las primeras semanas unas personas que nos les caía bien, quisieron hacerme a su manera, tal vez uno de ellos me había visto cómo era en la secundaria y quiso aprovecharse de esto.

Ante la falta de apoyo, las víctimas de acoso responden a la situación desde el hecho de resignarse hasta intentar invertir los papeles. En estos dos

casos –citados como extremos– se registra un aprendizaje especial: el hecho de la violencia es una estrategia de supervivencia en el medio escolar (sea contra la propia persona, como en la resignación, o contra los otros, como en la posibilidad de la venganza). Queda decir, por último, que para analizar este problema no sólo basta recoger el testimonio de quien recibe la agresión, sino los de quienes la perpetran; aquí también tenemos una fuente de valía indiscutible.

Y los acosadores, ¿qué piensan de sí mismos?

De la misma forma en que la víctima no posee forzosamente una característica unívoca y distintiva, tampoco se encuentra alguna en los acosadores y a pesar de sus problemas de socialización, parecen pertenecer al resto del cuerpo estudiantil. Los siguientes dos testimonios, uno masculino y otro femenino al poner en texto su experiencia con la violencia en la modalidad de ejecutores nos revelan la otra cara de la moneda. Pedro, 19 años, sexto semestre relata:

> Primaria recuerdo que el primer día fui a la escuela entré y estuve en un salón y al día siguiente ya no sabía dónde era mi salón, estaba perdido y nadie podía ayudarme, y comencé a llorar pero luego me encontró una maestra y me tomó de la mano y me llevó al salón. El primer amigo que tuve fue un niño muy gordo que le pegaba a todos y fue así que yo también tomé poder y confianza y yo y mi amigo abusábamos de los niños. Así fue como me gané el sobrenombre de *karateka* no sabía por qué, pero me gustaba. En ese entonces yo era uno de los mejores y por eso no me preocupaba estudiar [...] En quinto lo que más temía era que me pidieran cosas que yo tuviera que comprar; pues me daba pena pedirle dinero a mi mamá para comprarlas; es por eso que no recibí mi diploma que todos los años recibía a fin de curso. Pero no me importó y a partir de eso me empezó a valer, mis estudios, no cumplía con lo más fácil y cuando había que entregar algo difícil ya no iba a la escuela. Me volví un gritón, irrespetuoso, déspota y creído, a todos les caía muy mal. Por eso me llamaban gandallas. Porque era un poco medio zafiro y muy creído... cuando entré a la secundaria tenía miedo porque no conocía a nadie... lo primero que hice fue pegarle a un compañero que se me puso al frente y pensó que era más cabrón que yo pero le demostré que no. Ese compa ya me tenía hasta la madre por eso le rompí el hocico [en su narración, párrafos adelante, dice] fue en segundo cuando tuve mi primer amor, tenía 15 años, casi no platicábamos ni salíamos juntos porque

> yo tenía miedo, es que cuando estaba con ella todo me salía mal, me trababa, me caía, me resbalaba en fin creo que era el amor.

Como se puede ver en la parte final de su narración, el acosador se presenta con menos seguridad; no obstante, en ambos episodios se muestra –aunque no nos guste– humano. Yarely, 17 años, cuarto semestre, nos cuenta su recorrido.

> Preescolar: no me acuerdo mucho pero era una niña muy inquieta, recuerdo que una de mis amigas me hizo enojar y agarré un terrón y se lo aventé en la cabeza y la descalabré yo comencé a llorar y gritar "a mi amiga le está saliendo mucha sangre". La maestra corrió y le preguntó, pero como lloraba no le entendían nada, saliendo yo me comencé a reír. Primaria: era bastante chocosa sólo me juntaba con niñas de dinero, me encantaba a mí y a mis amigas humillar a las demás [...] Secundaria al principio me sentía rara, pero después poco a poco me fui acostumbrando empecé a tener varias amigas con las que echaba puro relajo, no me gustaba entrar a clases, mucho menos que me preguntaran sobre la clase, me iba de pinta con ellas [...] en tercero mi amiga y yo nos íbamos al río hacíamos unas travesuras muy pesadas y si nos decían algo nos les poníamos a los demás, era muy peleonera apenas me decían algo y ya me les iba. Preparatoria la verdad no me gusta la escuela para nada, asisto por obligación... a mí lo que me gusta es irme de pinta y echar puro relajo que creo que es lo único que hago bien.

Consientes de la asimetría de poder existente, incluso obteniendo gozo de ella, los acosadores no sólo guardan una relación con sus víctimas directas, sino que se vinculan con una tercera figura, la de los espectadores. Si ésta surge voluntariamente, halla un tipo de complicidad, mas si se trata de un espectáculo que se ve sin el deseo de hacerlo, son otra especie de víctima indirecta, pues no deja de ejercerse violencia sobre ellos. El intimidador cuenta entonces con dos clases de aliados: los activos y los pasivos. Y como dice Hanna Arendt (1973:148): "un solo hombre sin el apoyo de otros jamás tiene suficiente poder como para emplear la violencia con éxito". En términos cuantitativos los resultados nos muestran cuatro hallazgos importantes:

1) existe una diferencia de género. Las mujeres reportaron haber sido víctimas de intimidación por parte de sus compañeros más veces que los varones (129 *versus* 76 casos);

2) en un total de 302 historias de estudiante, se encontraron 205 episodios de *bullying*, lo cual demuestra que no es un caso tan aislado;
3) el acoso se presenta en todos los niveles educativos y los agresores no pertenecen a un solo género;
4) existe una tendencia diferencial de género: mientras las mujeres recurren más a la violencia verbal, los hombres lo hacen por medios físicos, sin que ambas sean ni excluyentes ni definitivas.

Frente a estos hallazgos tenemos que preguntarnos si, efectivamente, en México se presenta una tendencia de victimización distinta a lo encontrado en otros países –Olweus (1998), en Noruega; Blaya (2002), en Francia; Campart (1997), en Suecia; y Ortega y Mora (1997), en España– donde la proporción de hombres víctimas de *bullying* supera al de mujeres. ¿Será cierto que en México las mujeres son mayormente víctima de acoso, que sus compañeros? Si esto es así, apuntala la hipótesis de que aún vivimos una cultura machista, donde a las mujeres no se les reconoce estatus de ciudadana.[6] Antes de abandonar el tema del *bullying*, es necesario tener presente la advertencia de Debarbieux (2002a:26), acerca de que la intimidación:

> […] es un concepto psicologizante que tiende a individualizar el problema, responsabilizando apenas al perpetrador y a la víctima y, a lo más, a la familia. Estos protagonistas son retirados del contexto, y ni el contexto socioeconómico ni el contexto de la institución escolar son tomados en consideración. El peligro ahí contenido es que podemos ser inducidos a la teoría de que el comportamiento es determinado apenas por factores individuales, sobre los cuales la persona no ejerce ningún control. La solución para el problema sería por tanto fácil: aislar a los elementos causadores de perturbación. Muchas veces, al patologizar los comportamientos desordenadores se corre el riesgo, de relevar a las instituciones sociales como generadoras de violencia.

Sitio de encuentros, integrado por matices y diferenciaciones varias, la escuela también lo es de desencuentros, como corresponde al ser estudiante. En México podemos apuntar la hipótesis de que la intimidación –*bullying*– se da preferentemente por una cuestión prejuiciosa; intolerancia frente al otro que nos es desconocido por diferente. Imberti (2001:26), señala:

> […] nos separan del otro las creencias, las rejas y alarmas, las fortalezas que construimos, los prejuicios y cuanto aspecto marque una diferencia. En estas circunstancias, el encuentro entre las personas es algo muy difícil de lograr. Pero sin el otro no se puede vivir y, por lo tanto, muchos actos de violencia demostrarían, según esta mirada, que aún en la violencia hay una búsqueda desesperada [...] Desde este mirador (el encuentro con otro), muchas veces la violencia puede ser una salida desesperada y perversa para "estar con el otro". Para tener algún contacto posible, aunque más no sea desde la agresión o la aniquilación.

Pero, no sólo los pares son ejecutores de violencia, en el siguiente apartado veremos cómo algunos de los encargados de educar, ejercen violencia en contra de sus alumnos.

Violencia de los docentes

Las narrativas estudiantiles también dan cuenta de los atropellos cometidos por aquellos que se suponen tienen la tarea de educarlos. En términos cuantitativos, se contabilizaron 228 episodios narrativos sobre *violencia en la escuela* perpetrada por profesores hacia alumnos, que socavan la idea antigua de la escuela como un lugar totalmente seguro; frente a este hecho, no siempre se ha reconocido abiertamente. Loredo (2002:3) advierte que la agresión que ejerce el adulto sobre el niño puede ser tan sutil que pasa desapercibida. De tal manera, este fenómeno puede llegar a formar parte de la vida cotidiana sin mayor problema y, más lejos aún, a veces se reconoce como *necesaria* dentro de la formación –tanto escolar como familiar–, como los castigos, para citar el caso más evidente; pero las formas pueden llegar a ser infinitas, al igual que los efectos que implican. A la amplia gama que va desde el insulto, la humillación verbal hasta el golpe, el acoso sexual u otras, le hace eco el repertorio de conflictos que pueden oscilar entre el conflicto de personalidad del alumno agredido, hasta el abandono de la escuela o, incluso, problemas de adaptación posteriores que llegan a ser extensivos a otros ámbitos de su vida personal.

La *violencia en la escuela* ejercida por los profesores puede ser de diversa índole: insultos, humillación, gritos, discriminación étnica o religiosa, acoso sexual, castigos (no salir al baño o al recreo; doble tarea; orejas de burro; suspenderlo varios días; bajar la calificación) e, incluso,

castigos de tipo corporal, donde los más frecuentes son: golpes con el gis, la regla, el borrador o en las yemas de los dedos, etcétera. La mayor parte de las veces esta *violencia en la escuela* queda olvidada sea porque los alumnos guardan silencio, como cuenta Jaime: "un día me pegó en la espalda con un palo de escoba a mí y a otro niño, y me la dejó morada, yo no dije nada a nadie". O porque cuando lo conversan con sus padres no les creen o resultan castigados por la propia familia así la víctima se convierte en objeto de mayor violencia como fue el caso de José: "una vez hice enojar a la maestra y me soltó un golpe con un bote de aluminio y con el golpe me sacó un chipote, cuando llegué a mi casa mi mamá se dio cuenta y, al otro día, fue a reclamar y al que terminaron regañando fue a mí". Pocos padres asisten a la escuela para manifestar su desacuerdo frente a la violencia de los profesores, como lo cuenta Estrella: "Segundo me tocó una maestra que era muy mala, pues cuando no entendías te pegaba, en una ocasión le pegó muy fuerte a un niño que hasta su papá fue a reclamar".

En el cuadro 1 se puede ver la distribución por nivel educativo y género del tipo de violencia ejercida por los profesores.

Como se puede observar, el mayor porcentaje de casos de *violencia en la escuela* se encuentra en la primaria (67%), después le siguen secundaria (15%), preparatoria (11%) y preescolar (8%). Se registra, también, una diferencia de género: los hombres son víctimas de mayor cantidad de violencia física (67% *vs*. 33%), pero son las mujeres (57% *vs*. 43%) quienes narran más episodios violentos.

Los alumnos de dos escuelas –la primera ubicada en la zona rural y la segunda en una marginal– fueron los que manifestaron haber sido más afectados. La clase de violencia más ejercida es la verbal, seguida por la física (17%). Aunque reconozco que era preciso diferenciar de manera más fina la violencia verbal, preferí respetar los descriptores que los propios alumnos usaron, de tal manera que no es posible establecer un criterio de distinción entre "humillación" y "me hizo la vida de cuadritos" por poner un ejemplo. Ahora bien, el hecho de que la violencia ejercida por los profesores sea poco visible no se define sólo respecto de la institución o los padres de familia; muchas veces son los propios alumnos quienes reconocen o aceptan el hecho. Esto se torna más visible frente a los castigos, pues si bien algunos estudiantes los rechazan, otros tantos los aceptan definiéndolos como necesarios para la formación.

CUADRO1

Violencia de los profesores (por nivel educativo y género)

Tipo de violencia	Prees.		Prim.		Sec.		Prepa.		Total			%		
	H	*M*	*H*	*M*	*H*	*M*	*H*	*M*	*H*	*M*		*H*	*M*	
Golpes	1	1	24	12	0	0	1	0	26	13	39	11.4	05.7	17.1
Regaños	0	0	6	11	2	2	2	5	10	18	28	04.3	07.9	12.2
Humillación	0	0	1	4	1	1	0	0	2	5	7	00.9	02.1	03.0
Gritos	2	3	5	13	0	0	1	1	8	17	25	03.5	07.4	10.9
Miedo	2	3	10	28	2	4	3	0	17	35	52	07.4	15.3	22.7
Monstruo, brujas, ogros, crueles, verdugo, muy mala	3	2	3	7	1	1	2	0	9	10	19	04.0	04.3	08.3
Castigos	0	0	5	13	1	0	0	0	6	13	19	02.6	05.7	08.3
Maltrato	0	1	1	4	2	2	4	3	7	10	17	03.0	04.4	07.4
Discriminación religiosa, étnica	0	0	0	2	0	0	0	0	0	2	2	00.0	00.9	00.9
Me hizo la vida de cuadritos	0	0	0	0	3	2	0	0	3	2	5	01.3	00.9	2.2
Llevado	0	0	0	1	0	0	1	0	1	1	2	00.4	00.4	0.8
Exhibir	0	0	3	0	3	3	0	0	6	3	9	02.6	01.3	03.9
Insultos	0	0	0	0	3	1	1	0	4	1	5	01.7	00.4	02.1
Total	**8**	**10**	**58**	**95**	**18**	**16**	**15**	**9**	**99**	**130**	**229**	**43.1**	**56.7**	**99.8**
	18		**153**		**34**		**24**		**229**					

Fuente: Narrativas estudiantiles

En los siguientes testimonios se presentan las distintas clases de violencia ejercida por los profesores. A través de ellos, se encuentra la historia que la misma violencia en la escuela había desconocido, pues quien la sufre empezaba por ser víctima del olvido, que es una de las formas con-

cretas de la relación violenta que se instaura. La experiencia de la violencia se instala de manera permanente, Carlos, 17 años que cursa el sexto semestre nos dice:

> Primaria: los tres primeros años no los recuerdo, pero los otros tres, los recuerdo muy bien porque en cuarto tuve una maestra que nos insultaba, jalonaba y hasta nos pegaba; recuerdo que una vez a un compañero lo golpeó, él le dijo a su familia, pero su familia no le quiso creer. Quinto y sexto igual, un maestro que nos pegaba y no enseñaba bien, nada más se la pasaba durmiendo, creo que la educación está bajando más. Secundaria primero conoces a unos maestros que sí enseñan bien y otros nada más por el salario, de once maestros, tres eran con los que se podía trabajar bien y ocho ni qué decir, pero en fin. Segundo: de doce maestros sólo cuatro de ellos, a unos maestros se les agradece pero a otros ni para saludarlos. Preparatoria. Redacción no aprendí nada porque nada más se la pasaba golpeando a los alumnos y distraído con las mujeres, tres fueron las clases dadas y todavía se atrevía a hacernos exámenes parciales. Álgebra, mis respetos para esa materia.

Ángel, 18 años, cuarto semestre, nos cuenta su experiencia como espectador de violencia en la escuela:

> Segundo de secundaria tenía un maestro que no sabía dar sus clases, por tanto casi no aprendí, tiempo después llegó un maestro daba sus clases bien, sin embargo llegó un momento muy desagradable ya que este tipo quería abusar de algunas de mis compañeras, pero antes de que surgiera un problema lo despidieron.

Elena, 16 años, segundo semestre, vivenció la experiencia de la intimidación en su forma de aislamiento social, relata su experiencia de la siguiente manera:

> En cuarto año me tocó una maestra que me cayó tan gorda porque me levantaba falsos un día me dijo que le había robado $400 y hasta me mandaba espiar a la hora del recreo, veía qué me compraba y en el salón me insultó que yo era una ratera y nadie en el salón me hablaba y cada vez que iba al baño les decía a mis compañeros que no me hablaran y en el recreo estaba sola, porque la maestra les decía que si me hablaban los iba a reprobar y ellos por el miedo

> no me hablaban...después se descubrió que Israel había robado el dinero, la maestra me pidió perdón, pero aun así nadie me habló, ése fue el año más feo y más horrible de mi vida.

Rodrigo, 19 años, tercer semestre, recuerda un episodio de violencia física. "Segundo de primaria me tocó con un maestro muy malo porque cuando no hacíamos la tarea o no trabajábamos en clase nos pegaba con una regla en los pies o si no, nos pegaba con el borrador en la yema de los dedos, en este año también salí muy bien de calificaciones".

En las anteriores narrativas se puede constatar que, por lo menos algunos alumnos, integran un sector vulnerable pues, como afirma Leval *et al*. (1996:3): "el límite entre el uso de los castigos corporales para imponer disciplina y el maltrato a los niños no es muy claro". Por lo tanto, es necesario dejar de ver el castigo corporal como algo normal, del mismo modo en que la escuela no puede ser una fábrica de resentimiento mediante las relaciones asimétricas nocivas que existen en el aula; esto no es un hecho aislado: 47 preparatorianos (28 mujeres y 19 hombres) narraron 65 episodios donde expresan ya sea rencor, antipatía e incluso odio para algunos de los profesores con los que convivieron en sus tránsito por diferentes escuelas.

La violencia en la escuela genera niños, adolescentes y jóvenes resentidos, "queríamos ver al maestro morirse, porque ya no lo aguantábamos". Amargados desde temprana edad, miran a los adultos con desconfianza, temor y miedo. Aquí podemos preguntarnos, ¿qué clase de ciudadanos serán en el futuro?, si son violentados, tanto física como emocionalmente, precisamente por quienes tienen la responsabilidad social y legal de educarlos. Los efectos de estas situaciones desestabilizadoras, inquietantes, provocan una *disonancia cognitiva*: ¿Qué está pasando aquí? ¡Qué raro! ¡Esto es inaceptable!, pero "mejor hago lo que me piden". Como lo dice Alejandra: "me acostumbré a sus gritos y a sus castigos que no eran muy agradables que digamos y que con uno sólo no le daban ganas a uno de equivocarse".

La violencia puede verse como el último recurso del poder, Gvirtz y Palamidessi (1999:215), pero es también la expresión de un no-poder; y muchas veces es la salida cuando no hay salida. Visto así, los alumnos representan un sector vulnerable. La pregunta entonces es, ¿qué media entre sector vulnerable y sujeto violento?, ¿qué pasa con las cicatrices mentales

que suelen acompañar a la violencia? Salvador, 18 años, quinto semestre, nos cuenta un episodio más de violencia física.

> Primaria: esta etapa de mi preparación fue muy larga para mí, en la escuela que iba tenía un maestro que nos castigaba pero gacho, me pegaba con las reglas en las manos, con el borrador, me pegaba en las puntas de los dedos, tanto que ahí reprobé sexto, porque me volví rebelde y no hacía caso de nada de lo que me decían los maestros. Secundaria ahí me regeneré.

La *unidad vivencial* de Salvador nos ofrece la oportunidad de comprender la rebeldía estudiantil como comportamiento defensivo frente a un ambiente escolar hostil. Si –como dice Cecchin (1998:372)– la violencia es un momento en donde la relación no mantiene sentido, entonces podemos advertir que el sinsentido resulta el efecto más catastrófico de la relación violenta. Este relato también nos permite observar que, además de la ignominia recibida; un estado de victimización puede generar lo mismo sujetos sumisos que violentos.

En el siguiente relato, de Bertha, podemos percibir el aire de sadismo que está presente en cualquier clase de violencia: "Primaria: primero y segundo tuve una maestra que se llama Rosalba, ella castigaba a los niños pegándoles con un cepillo para el cabello y con una varita que la llamaba Sarita".

La *violencia en la escuela* perpetrada por los profesores genera niños, adolescentes y jóvenes, relegados, marginados y excluidos de una posición de respeto. Ocupantes de estas "categorías infamatorias de la relegación" como las llama Dubet (1994:19), experimentarán fatalmente miedo de estar o asistir a la escuela, como podemos percibirlo en el testimonio de José: "Me acuerdo cuando íbamos en primero de secundaria uno de mis compañeros se hizo del baño porque uno de los maestros no le dejaba salir porque no había terminado uno de los trabajos y ese niño fue la botana de primero y segundo año, después se salió porque no aguantó que fuera la botana del salón".

Tanto Cecchin (1998:371), como Arendt (1973:113), atraen nuestra mirada para leer la violencia como el colapso de la conversación. Vale entonces preguntarnos: ¿por qué las personas usamos la violencia como una manera de estar juntos?, ¿por qué no podemos apelar a otro lenguaje? La insuficiencia de diálogo perfila otra característica de la *violencia*

en la escuela la adopción de múltiples caras, como lo vemos en el relato de Paola:

> (Primaria) Tuve que cambiarme de escuela porque mi maestra no me quería por mi religión, pero aún así seguí siendo las niña más inteligente [...] la primera vez que hubo algo diferente en mi vida fue cuando el profesor me golpeó, nunca ningún profesor me había golpeado, así que me molesté mucho y le recordé todo su árbol genealógico, después de ahí todo se volvió diferente, los profesores no tenían derecho a gritarme y mucho menos a golpearme.

Si en su travesía escolar, los estudiantes, observaron que la forma privilegiada de resolver conflictos o encarar el encuentro con el otro es vía la violencia, qué se puede esperar cuando más tarde ellos se enfrenten a situaciones similares si se sabe que la violencia, como cualquier otro aprendizaje social, se adquiere por imitación. Además, si es cierto que un pasado violento induce a una violencia futura, entonces es necesario plantearse, como dice Romans (2000:97): "cómo se genera la violencia y dejar de hacer pedagogía ingenua". Seguir soslayando que algunos profesores ejercen violencia contra sus alumnos, además de éticamente irresponsable, puede resultar un gran error, pues el tránsito de víctimas u observadores de violencia a posteriores ejecutores ha sido ampliamente insinuado en la literatura sobre el tema.[7]

Discusión final

Si la experiencia es, como dice Larrosa (1998:22), no lo que pasa sino lo que nos pasa, lo que nos acaece, lo que nos forma o transforma entonces podemos asegurar que la experiencia de la violencia se conoce tempranamente y a lo largo del tránsito por la escuela. Al menos una parte de los alumnos se han enfrentado a alguno o varios tipos de *violencia en la escuela* que se constituye como una *experiencia profunda*, para muchos de los estudiantes, ya que deja una huella indeleble. Varios jóvenes señalaron: "más que la violencia lo que lastima es la impunidad", *experiencia profunda* que nos acompañará por el resto de la vida.

La opresión cotidiana, es la manifestación más patente en cualquier experiencia de *violencia en la escuela.* Un "paquete" de sentimientos acompañan a la víctima de violencia que van desde la desolación, el desamparo,

la angustia, la inseguridad, la amargura, el temor, el rencor, el miedo hasta el odio. Por la cantidad de episodios de violencia en la escuela podemos concluir que, aunque frecuentemente se habla de la escuela como un sitio privilegiado de socialidad juvenil, muchos estudiantes se *socializan a contracorriente.*

La violencia en la escuela impacta fuertemente la calidad de la educación. En el caso de los *buenos alumnos,* el cambio de *habitus* provocado por la intimidación tiene evidentemente un costo alto, pues al bajar su promedio y conformarse con hacer sólo lo suficiente para no reprobar y ganar de esa manera la aceptación de sus compañeros, repercute indefectiblemente en la calidad educativa. Evidentemente este descenso en su rendimiento escolar afecta irremediablemente el clima de dos maneras distintas: por una parte influye en la calidad del *circulante cognoscitivo* en el salón de clases, al disminuir éste, se genera un clima de mediocridad en el aula y, por el otro lado, tiene una fuerte repercusión en la experiencia de sí como estudiante, pues, aprenden (lamentablemente) que no vale la pena esforzarse por sobresalir si se tiene que pagar el costo social de la marginación.

Asimismo, pocas veces se cuestiona la calidad de la educación en términos de la subjetividad de los protagonistas. En el caso del clima escolar propenso a la violencia hemos visto que excluye, limita y margina; así, podemos concluir que la *violencia en la escuela* en cualquiera de las posiciones en las que se experimente –agresor, víctima o espectador– deja huella y marca no sólo en el presente, sino que influye en el futuro de los actores.

Resulta preocupante, el alto porcentaje de intimidación encontrado: 68% y su forma más frecuente fue la humillación (del latín *deprimo, pressipressum*, *apretar de arriba abajo, hundir, rebajar, ultrajar*). Pareciera que en *el encuentro con el otro*, lo que priva es el miedo a la diferencia, aplicándole *tolerancia cero* a todo aquello que sea distinto: mujer, pueblerino (a), destacado, pobre, gordo, flaco, con lentes, etcétera. La humillación, en cuya base se encuentran presentes el racismo, los prejuicios sociales y la intolerancia frente a la diferencia, nos obliga a pensar en la necesidad de descubrir los mecanismos, dispositivos o prácticas pedagógicas que intervienen en la generación de esta forma de *violencia en la escuela*, a fin de intervenir en el clima social escolar y evitar, en lo posible, que suceda lo que a Sergio: "[como] Venía de un pueblito muy humilde me sentía intimidado por mis compañeros".

Son las mujeres quienes mayormente relataron ser víctimas de intimidación, frente a estos resultados es indispensable favorecer investigaciones que aborden la problemática. Valga entonces esta historia de las experiencias estudiantiles con la violencia para recordar a las víctimas de éste y cualquier otro atropello a la condición humana.

Las narrativas de los preparatorianos permiten concluir que la violencia está presente en la escuela, por lo tanto, es insoslayable la investigación sobre los daños a las víctimas de la violencia, escuchar a los que sufren porque, como afirma la escritora Dinesen (cit. en Arendt, 2001):

> […] todas las penas pueden soportarse si las ponemos en una historia o contamos una historia sobre ellas. Historia para la vida, si se quiere decir así, pero en ningún caso para el consuelo: Comprender no significa [...] negar lo terrible [...] sino pensar que todo aquello que ha sucedido no pudiera haber sucedido de ninguna otra manera.

Por ultimo, frente al amarillismo de los *mass media* al explotar los episodios de violencia en la escuela tenemos la obligación de ser propositivos y abandonar el reducto seguro de la indiferencia. Un ejercicio que tal vez debemos cultivar sería plantear preguntas como: ¿cómo poder evitarla?, ¿qué puedo aportar?

Notas

[1] La información que se presenta forma parte de dos capítulos de la tesis de doctorado, *El oficio de estudiante del nivel medio superior,* que refiera la experiencia de estar en la escuela a partir de tres encuentros: con la institución, con los *otros importantes*, y con la microcultura construida.

[2] La historia es la siguiente: en una noche de frío invierno, una comunidad de puercoespines se apretujaron para darse calor el uno al otro. Al acercarse sintieron que se pinchaban con sus púas haciéndose daño; se separaron. Al sentir frío nuevamente intentaron otro acercamiento, y así se vieron llevados y atraídos por las dos desgracias: el frío y el dolor (Schopenhauer, 2000).

[3] Galloway, afirma que el núcleo del trabajo docente es realzar la calidad del aprendizaje y la interacción social entre los pupilos. Sostener el perfeccionamiento es improbable a menos que los maestros sientan que un programa de intervención ayuda con estos dos aspectos nucleares...En Noruega los resultados de nuestro programa, indican que las percepciones de los alumnos sobre el manejo del salón de clases y las de los maestros sobre la interacción social dentro del aula, fueron los más relatados en los reportes de *bullying* (Galloway, 2003:19).

[4] Este estado de conocimiento recupera la investigación realizada en México en la última década (1992-2002) reúne los temas de disciplina, convivencia, indisciplina, incivilidades y violencia, más otros temas conectados y pretende instaurar formalmente en nuestro medio esta compleja problemática (Furlan, 2003:247)

[5] Matsui y Sánchez (2000:6), investigando a jóvenes jaliscienses, encontró que 10% tiene problemas con los pares. Un año más tarde, Matsui *et al.* (2001), descubrió que los estudiantes de preparatoria mostraron mayor problemática en el uso de su tiempo libre y en las relaciones con los pares. Por su parte Ramos *et al.* (2003:48), aplicaron una encuesta a 469 alumnos, 102 académicos y 32 administrativos de la preparatoria 2 de Guadalajara y detectaron que 71.8% de los alumnos, 84.2% de los académicos y 87.5% de los administrativos y de servicio, observan violencia. Las formas que se identificaron son: insultos (344); vandalismo (306); golpes (292); gritos (285); discusiones (200), acoso (71) y armas (63).

[6] Sin embargo estos resultados contrarios a los reportados en otros contextos sociales y culturales, nos abren una interrogante más, ¿se trata de una tendencia cultural o bien únicamente es consecuencia de un sesgo metodológico? En el segundo caso tendríamos la obligación de tomarlos con cautela pues es imposible descartar la posibilidad de un sesgo provocado por el programa metodológico empleado. Es decir, podría ser que encontráramos mayor cantidad de reportes sobre victimización en mujeres debido al uso de la narración como estrategia metodológica, ya que es probable que al poseer ellas mayor habilidad narrativa cuenten más fácilmente la victimización de la que fueron o son objeto. De igual forma es posible que se trate de una diferencia de género atribuible a la cultura que impide a los hombres mostrar debilidad; así visto, los alumnos no cuentan la intimidación apelando al silencio como estrategia defensiva para no ver afectada su masculinidad.

[7] Preocupantes son los hallazgos encontrados por Smith *et al.* (1995), quienes refieren una relación directa entre los alumnos que sufrían un grado de agresiones elevado y los actos delictivos que más tarde ellos mismos cometían. Citado en Mac Donald (1999:140).

Referencias bibliográficas

Arendt, H. (1973). *La crisis de la república*, Madrid: Taurus.

Arendt, H. (2001). *Hombres en tiempo de oscuridad*, BArcelona: Gedisa.

Abramovay, M. y Rua, M. G. (2003). V*iolencias nas escolas*, Brasilia: UNESCO.

Abramovay, M. (2003). *La violence et l'ecole: le cas du Brésil,* Quebec: Deuxime Conférence Mondiale sur la Violence á l'école.

Benjamin, W. (1973). *Discursos interrumpidos,* Madrid: Taurus.

Benjamin, W. (1999). *Para una critica de la violencia y otros ensayos*, Iluminaciones IV, Madrid: Taurus.

Blaya, C. (2002). "Clima escolar e violencia nos sistemas de encino secundario da Francia e da Inglaterra", en Debarbieux y Blaya (orgs), *Violencia nas escolas e políticas publicas*, Brasilia: UNESCO.

Bourdieu, P. (1990). *Sociología y cultura,* México: Grijalbo.

Campart, M. (1997). "Intimidación y violencia en las escuelas suecas", *Revista de Educación* (España)*,* núm. 313, pp. 95-119.

Cechin, G. (1998). "Diálogo", en Schinitman *Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad,* Buenos Aires: Paidós.

Chávez, R. (1984). "The use of higth inference measures to study classsroom climates: a review", *Review of Educational Researcher* (54), 2, pp. 237-261.

Debarbieux, E. (2003). *Maltraitances entre eléves, intimidations et harcélements: une autre forme de violence* (CD), París: Observatoire Européen de la violence France.

Debarbieux, E. y C. Blaya (orgs) (2002a). *Violencia nas escolas Dez Abordagens Européias*, Brasilia: UNESCO.

Debarbieux, E. y C. Blaya (2002b). *Violencia nas escolas e políticas publicas*, Brasilia: UNESCO.

Dilthey, W. (2000). *Dos escritos sobre hermenéutica,* Madrid: Itsmo.

Dubet, F. (1994). "Les mutations du systéme scolaire et les violences á l´école", en *Les cahiers de la sécurité intérieure*, núm. 15, pp.19-35.

Ferrater Mora, J. (1982). *Diccionario de Filosofía,* Madrid: Alianza.

Freud, S. (1973). *Obras completas,* tomo VIII, Madrid: Biblioteca nueva [1921].

Furlan, A. (coord.) (2003). "Procesos y prácticas de convivencia en la escuela. Los problemas de la indisciplina, incivilidades y violencia"*,* en Piña, Furlan y Sañudo, *Acciones, actores y prácticas educativas,* México: COMIE.

Gadamer, HG. (1996). *Verdad y método,* tomo I, Salamanca: Sígueme.

Galloway, D. (2003). "Should we try to reduce bullying by trying to reduce bullying" en memoria de *Deuxieme conference mondiale sur la violence a l'ecole*, Quebec.

García, JE. (1995). "Fundamentos para la construcción de un modelo sistémico del aula", en Porlán *et al.*, *Constructivismo y enseñanza de las ciencias*, Sevilla: Díada.

Gvirtz, S. y M. Palamidessi (1999). *El* ABC *de la tarea docente: Currículo y enseñanza*, Buenos Aires: AIQUE.

Hegel, G. (2002). *La fenomenología del espíritu*, México: FCE [1807].

Graham, R. (1995). "Historias de la enseñanza como tragedia y novela" en McEwan y Egan, *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*, Buenos Aires: Amorrortu.

Hayden, C. y C. Blaya (2002). "Comportamentos violentos e agressivos nas escolas inglesas" en Debarbieux y Blaya (2002a) *Violencia nas escolas..*

Imberti, J. (2001). *Violencia y escuela,* Buenos Aires: Paidós.

Larrosa, J. (1998). *La experiencia de la lectura*, Barcelona: Alertes.

Leval, I. *et al.* (1996). "El castigo corporal en la niñez: ¿endemia o epidemia?", en *Boletín Oficina Sanit Panam*. 120 (3).

Loredo, A. (2002). "El maltrato a los niños: una cruda realidad que ha alcanzado vigencia mundial" en *Medinet*, sitio oficial de las sociedades médicas, www.http://medinet.

Mac Donald, I. (1999). "Una lente de ampliación: la violencia de la escuela vista por el alumno", en Ross y Watkinson, *La violencia en el sistema educativo*, Madrid: La Muralla.

Matsuí, O. y Sánchez, S. (2000). *Uso de sustancias psicoactivas en estudiantes de Educación Media del Estado de Jalisco* México, Jalisco: UdeG/SEJ.

Matsuí, O. *et al* (2001). "El DUSI-R y los estudiantes del estado de Jalisco. Comparación por género y nivel escolar"*,* en *Anuario de investigación del centro de estudios de alcoholismo y adicciones*, Jalisco: UdeG.

Melich, J C. (2002). *Filosofía de la finitud*, Barcelona: Herder.

Olweus, D. (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares,* Madrid: Morata.

Ortega, R. y M. Mora (1997). "Agresividad y violencia. El problema de la victimización entre escolares"*, Revista de Educación* (España)*,* núm. 313, número monográfico, pp. 7-27.

Ramos, A. *et al.* (2003). *Actitudes de los miembros de la comunidad de la Preparatoria núm. 2 respecto a la violencia y no violencia en la escuela*, Jalisco: UdeG.
Romans, M. (2000). *De profesión educador (a) social*, Barcelona: Paidós.
Santamarina, C. y J. M. Marinas (1995). "Historias de vida e historia oral", en Delgado y Gutiérrez, *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*, Madrid: Síntesis.
Schnapper, D. y D. Hanet (1993). "De Herodoto a la grabadora: Fuentes y archivos orales", en Aceves, *Historia oral*, México: Instituto Mora.
Schopenhauer, A. (2000). *El arte de ser feliz,* Barcelona: Herder.
Villatoro, J. (1997). "Consumo de drogas, alcohol y tabaco en estudiantes del Distrito Federal: Medición", CD, *Reporte Global del Distrito Federal*, México: SEP.
Velázquez, LM (2004). "Entre mejor era mi promedio, más era el rechazo de mis compañeras" en Furlan, Saucedo y Lara *Miradas diversas sobre la disciplina y la violencia en centros escolares,* México: UdeG.
Voors, W. (2003). *L' intimitation*, Montreal: Sciences et Culture.

Artículo recibido: 7 de marzo de 2005
Aceptado: 30 de mayo de 2005