



Revista Mexicana de Investigación Educativa

ISSN: 1405-6666

revista@comie.org.mx

Consejo Mexicano de Investigación Educativa,
A.C.

México

Prieto Quezada, María Teresa; Carrillo Navarro, José Claudio; Jiménez Mora, José
La violencia escolar. Un estudio en el nivel medio superior
Revista Mexicana de Investigación Educativa, vol. 10, núm. 27, octubre-diciembre, 2005, pp. 1027-
1045
Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C.
Distrito Federal, México

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14002704>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica
Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

LA VIOLENCIA ESCOLAR

Un estudio en el nivel medio superior

MARÍA TERESA PRIETO QUEZADA /

JOSÉ CLAUDIO CARRILLO NAVARRO / JOSÉ JIMÉNEZ MORA

Resumen:

Se presentan los resultados de un estudio sobre la violencia entre iguales (*bullying*) en el bachillerato de la Universidad de Guadalajara, que se realizó en dos fases: la primera fue de diagnóstico, con base en los resultados de un instrumento aplicado a 600 alumnos de la escuela vocacional, que se procesaron a través de técnicas de estadística descriptiva, dando lugar a categorías que refieren a razones, sentimientos y roles de los estudiantes en situaciones de violencia escolar. En la segunda etapa se trabajó con un grupo piloto en un taller para la resolución de conflictos; los resultados reflejan cambios en la toma de conciencia de los alumnos sobre sus roles en este fenómeno.

Abstract:

Presented are the results of a study on violence among peers (bullying) at Universidad de Guadalajara high school. The study was carried out in two phases. First was the diagnostic phase, based on the results of a survey answered by 600 students in the vocational school. The results were processed by techniques of descriptive statistics, leading to categories that refer to reasons, feelings and student roles in situations of violence at school. The second stage worked with a pilot group in a conflict-solving workshop. The results reflect changes in students' awareness of their roles in the phenomenon of violence.

Palabras clave: violencia escolar, educación media superior, estudiantes, concientización, México.

Key words: Violence at school, high school, students, awareness, Mexico.

María Teresa Prieto es profesora-investigadora de tiempo completo y jefe del Departamento de Ciencias Humanísticas de la Escuela Vocacional del Sistema de Educación Media Superior, Departamento de Estudios de Educación (DEDUC), de la Universidad de Guadalajara. Hidalgo 935, colonia Centro, CP 44200, Guadalajara, Jalisco. CE materesaprieto@yahoo.com.mx

José Claudio Carrillo Navarro es profesor-investigador de tiempo completo y jefe del Departamento de Fundamentos del Conocimiento, Centro Universitario del Norte, de la Universidad de Guadalajara.

José Jiménez Mora es asistente de investigación del Departamento de Estudios en Educación de la Universidad de Guadalajara.

Consideraciones generales sobre el estudio

En este trabajo se presentan los resultados de un proceso de investigación en torno a la problemática de la violencia escolar, en su carácter específico de violencia entre iguales o *bullying*, desarrollado en el nivel medio superior de la Universidad de Guadalajara, por un equipo de trabajo conformado por maestros de la escuela vocacional.

El aspecto fundamental que orientó la indagación sobre el problema en este plantel –como parte del universo de estudio representado por las escuelas del nivel medio superior de la Universidad de Guadalajara– está centrado en las percepciones del fenómeno de la violencia por parte de los alumnos, a partir de su contacto con situaciones en las cuales la violencia parece ser vista como algo “natural”, sin que se evidencie en ellos una conciencia clara de sus acciones ni de las repercusiones tanto en los otros como en ellos mismos, lo que deviene en un deterioro en sus relaciones de convivencia.

En este trabajo se partió del supuesto de que en la escuela se reproducen, en formas peculiares, las tensiones de nuestra sociedad. No obstante, nuestra posición al respecto se suma a la sostenida por Jares (2003: 87-106), quien indica que no puede responsabilizarse en forma exclusiva a la escuela, ni al sistema educativo en su conjunto, del deterioro de la convivencia; pues el ámbito escolar es un espacio donde pueden crearse algunas condiciones que permitan un mejor desarrollo de las relaciones entre sus individuos. Por esa razón se consideró necesario abordar el problema tomando en cuenta el papel de los sujetos en el fenómeno de la violencia entre iguales, con el objeto de desarrollar, desde el interior del espacio escolar, una propuesta de intervención que pudiera modificar sus formas de convivencia.

Analizar tanto las situaciones de violencia entre iguales como la conciencia que tienen sus protagonistas al respecto requiere considerar otros elementos de la dinámica social relacionados con este fenómeno así como los factores internos de toda institución escolar que inciden de forma directa; concretamente nos referimos a las relaciones entre profesores y alumnos, el clima escolar, los rasgos subjetivos de los estudiantes en conflicto y sus prácticas habituales de convivencia.

Esta condición del análisis es sintetizada por Fernández (1999), quien sostiene la existencia de una doble influencia en el fenómeno de la violencia en la escuela:

- 1) los agentes exógenos, como la sociedad o comunidad en la que se encuentra inserta, el papel de los medios de comunicación y el factor familiar; y
- 2) los agentes endógenos, entre los que distingue una crisis de valores, discrepancias entre las formas de distribución de los espacios, la organización de los tiempos, de pautas de comportamiento, la escasa atención individual del alumno en grupos masivos, y las asimetrías entre los roles del profesor y el estudiante.

El entramado que conforman estos agentes es uno de los aspectos que mayor número de factores aporta para la creación de un clima favorable o desfavorable de convivencia dentro de los centros escolares.

En suma, la violencia escolar es una realidad incuestionable que tiene múltiples formas y se da en varias direcciones: de autoridades a alumnos y maestros, de maestros a alumnos y de alumnos a alumnos. Cuando las víctimas son estos últimos, la experiencia muestra –por lo menos en el contexto en que se desarrolló esta investigación– cómo la violencia es subestimada o permanece sin ser traída como un objeto de atención a su conciencia. Por ello, un primer objetivo fue indagar la percepción de los estudiantes sobre la violencia escolar, con base en el esquema de roles planteado por Olweus (1998) con las siglas AVO (agresor-víctima-observador) de donde se rescatan datos sobre las formas preponderantes en que se da y la posición que cada uno toma en las situaciones de violencia que ocurren en la vida cotidiana de la escuela.

En este trabajo, si bien se consideran los factores de tipo estructural o exógenos como elementos que influyen de manera significativa en las acciones de los sujetos, el objeto principal son los alumnos, como protagonistas del fenómeno designado en la literatura como *bullying* o violencia entre iguales (Olweus, 1998; Ortega y Del Rey, 2003).

El estudio comprende dos fases: en la primera, se recuperan los datos proporcionados por un instrumento que fue aplicado a los alumnos; éstos resultan útiles para construir una explicación en torno a la forma en que aprecian el fenómeno. En la segunda etapa se exponen los resultados de una experiencia de intervención en la que se trató de proporcionar a un grupo piloto –formado por estudiantes de este mismo entorno– una serie de herramientas para la solución de conflictos. A continuación se enuncian, de manera general, las preguntas que constituyeron el objeto de estudio y que guiaron cada una de estas fases:

Fase 1: diagnóstico

¿Qué tipo de apreciaciones tienen los alumnos de la violencia en el aula y cómo la resuelven en su cotidianidad? ¿Cómo se da la violencia entre iguales, en particular la que se desarrolla en la escuela?

Fase 2: intervención

¿Qué efectos tuvo la intervención sobre los alumnos en relación con la identificación de roles y otros factores asociados con la violencia? ¿Qué construcciones sobre el fenómeno de la violencia entre iguales pueden crear los estudiantes a partir de una experiencia como la que se ofreció?

¿Qué es la violencia escolar? Perspectiva teórica sobre la violencia

El abordaje de un problema como el que constituye el objeto de este estudio implica la construcción de un referente conceptual dentro del campo en que se inserta el objeto, que puede denominarse específicamente como los estudios sobre *violencia escolar*. Antes de continuar cabe aclarar que en este trabajo se considera que el concepto violencia entre iguales o *bullying* está incluido en el de violencia escolar, de acuerdo con la clasificación que hace Trianes (2000), lo que justifica que se emplee en su lugar, en particular porque el objeto de estudio comprende principalmente interacciones entre los estudiantes en las que ocurre alguna forma de violencia. Ahora bien, en este apartado se recuperan una serie de elementos teóricos básicos acerca de la forma en que esta categoría es entendida, aclarando que con ella se relacionan algunas otras, que en ocasiones son mencionadas.

En principio, la violencia es considerada como una actitud o comportamiento que constituye una violación o un arrebato al ser humano de algo que le es esencial como persona (integridad física, psíquica, moral, derechos, libertades). Puede provenir de personas o instituciones y realizarse de forma pasiva o activa ya que, aparte de la violencia directa (golpes o destrucción visible), también se encuentran formas indirectas o sutiles, como la violencia psicológica, tal vez más difíciles de reconocer, pero que son cotidianas en ámbitos concretos como la escuela.

En el desarrollo histórico de la humanidad, la violencia, junto con el conocimiento y el dinero, son las principales fuentes de poder humano, según señala Corsi (2003), uno de los teóricos más ilustrados en el tema. Previamente, Lorenz (1978) había sostenido que el impulso agresivo o

violento es un verdadero instinto cuya finalidad primordial es preservar a la especie y por su espontaneidad es peligroso. En contraparte, en el año 1986 un grupo de científicos estudiosos del tema firmaron el llamado “Manifiesto de Sevilla antiviolencia” (Genovés, 1991) donde se declara como científicamente incorrectas, aquellas afirmaciones vinculadas con la idea de la generación espontánea de la agresión y la disposición biológica a la guerra.

Otra expresión general de la violencia es la cultural, a la que algunos autores responsabilizan de la injusticia social, basándose en argumentos que adjudican la pobreza, la injusticia y la privación de derechos y oportunidades a razones como la negligencia en el aporte de ayuda. De tal forma, como consecuencia de acciones directas u omisiones, es posible que de la inequidad social se deriven manifestaciones de violencia individual. En ese sentido, el universo en el que fue desarrollado el estudio se encuentra dentro de un contexto social y económico en el que los estudiantes pertenecen a una posición inferior a la clase media. La zona en que se localiza el centro escolar absorbe en su mayoría estudiantes pertenecientes a este nivel, pero esto no significa que, necesariamente, la condición social determine las características del fenómeno, pero sí la existencia de elementos que inciden.

Por otra parte, la violencia es una manifestación tan compleja que no está conformada solamente por los hechos concretos que la expresan, sino que a estos hechos subyacen tanto emociones como valores. Esta perspectiva es apoyada por diversos trabajos que han sido desarrollados desde el enfoque de las inteligencias emocionales (Goleman, 1995), la teoría y metodología de los aprendizajes emocionales (Sastre y Moreno, 2002), además de la teoría de las inteligencias múltiples (Gardner, 1993). El propósito de presentar estos referentes ha sido el de considerar que la violencia que acontece en la escuela no es producto de un solo factor, sino de distintas circunstancias individuales y sociales y, por otra parte, que las conductas violentas o agresivas, si bien son aprendidas o copiadas, también pueden ser reorientadas hacia conductas más sanas para el individuo y la sociedad en que habita.

En lo que toca al concepto de *violencia escolar*, existen múltiples elementos para su caracterización. Como resultado de esta multiplicidad conviene referirse a una acepción más amplia del concepto. Dado que la violencia no adopta una sola forma, ni se habla de ella en un solo sentido, resulta

más pertinente referirse a formas de violencia; todas ellas tienen como característica fundamental que se producen dentro de la propia escuela y que son ejercidas entre sus miembros.

En relación con el contexto en que se llevó a cabo esta investigación, el contacto cotidiano con profesores y alumnos muestra que entre sus nociones sobre la violencia escolar predominan las formas que tienen que ver con las relaciones interpersonales. Así, aparece en signos como burlas, insultos o una exclusión social que supone indiferencia, misma que, en algunos casos, según expresan los alumnos, duele más que la agresión física.

El estudio que aquí se presenta tiene como eje conceptual el *bullying* o acoso entre iguales, situado en estudios como los de Trianes (2000) y Ortega y Del Rey (2003), entre los tipos de violencia escolar. Si bien el término *bullying* se refiere a un tipo que ha sido investigado en muchos países y sobre el que existe abundante documentación y guías de intervención, en nuestro país es poco estudiado. Trianes (2000) señala que el *bullying* es un comportamiento prolongado de insultos, rechazo social, intimidación, y/o agresión física de unos alumnos contra otros que se convierten en víctimas de sus compañeros. Así, se define como un fenómeno de grupo donde la mayoría desempeña papeles entre los que se distinguen: el agresor—que puede ser cabecilla— o el seguidor; los observadores, que pueden ser pasivos, defensores de la víctima o alentar al agresor; y por último, la víctima misma, ya sea pasiva o provocadora.

Los agresores, de acuerdo con la obra de Trianes (2000) tienen una personalidad agresiva no sólo con sus compañeros sino con otras figuras de autoridad como los padres o los profesores. Tienen una actitud más positiva a la violencia y, a menudo, se caracterizan por su impulsividad y una necesidad de dominar al otro. Por otra parte, siguiendo a este autor, los observadores son caracterizados como alumnos que no participan directamente en las peleas y la violencia pero están presentes en las riñas o son espectadoras del acoso. Esta postura sobre los roles es compartida por Olweus (1998), quien distingue en las situaciones de violencia, tres figuras clave: el agresor, la víctima y el observador, que constituyen, al mismo tiempo, los roles posibles jugados por los individuos en cada situación (esta tríada será referida en adelante como el esquema AVO, en razón de las iniciales).

Siguiendo con Trianes, el agresor sufre un progresivo deterioro, que se proyecta desde el fracaso académico y posibles expulsiones del centro edu-

cativo, hasta afectar sus relaciones sociales, aumentando la posibilidad de ir ampliando su pertenencia a grupos violentos, hasta el punto de llegar a manifestar una conducta delictiva. De ese modo, el agresor se convierte en víctima de su propia conducta.

Por su parte, en el perfil psicológico de la víctima destaca su baja autoestima ante la pérdida de confianza en sí mismo y, como consecuencia de un aislamiento progresivo, mantiene un rechazo hacia la escuela que se proyecta finalmente en el contexto familiar y social, donde sus relaciones tienden a ser cada vez más problemáticas, con el riesgo de padecer diversas psicopatologías, tales como depresión, neurosis, histeria o fobias sociales. Finalmente, se encuentra el tercer grupo conformado por los observadores (espectadores), inmersos en un clima muy alejado de unas relaciones de convivencia satisfactoria, con una conducta pasiva o que oculta el problema quienes, fieles a una negativa “ley del silencio”, favorecen y refuerzan el conflicto.

Olweus (1998) señala cuatro elementos potencialmente significativos para comprender el problema: *a)* características externas de los agresores y víctimas (rasgos físicos, fuerza, limitaciones, problemas de lenguaje); *b)* características psicológicas y conductuales de agresores y víctimas (actitud hacia la violencia, agresividad, grado de ansiedad, autoestima); *c)* historia previa (características socioeconómicas, relaciones en la familia, desarrollo y características de la casa, vínculos con los padres) y *d)* características del contexto escolar (tamaño, profesores, clima del grupo).

También se habla de *bullying* cuando un joven está siendo molestado constantemente de forma dañina por parte de otro u otros. Para Ortega y Mora-Merchán (2000), por ejemplo, un alumno es intimidado cuando otro o grupo de alumnos se expresa de forma mezquina o desagradable; se ríe de él o lo llama por nombres molestos o hirientes; lo ignora completamente, lo excluye de su grupo de amigos o lo retira de actividades; lo golpea, pateo y empuja; lo amenaza, le cuenta mentiras o falsos rumores, le envía notas hirientes y trata de convencer a los demás para que no se relacionen con él o ella.

Por último, en lo que se refiere a la posibilidad de intervenir sobre este fenómeno, los estudios citados revelan el interés que existe por impulsar formas de convivencia pacíficas en la escuela. Entre algunos de ellos se encuentran similitudes, específicamente en cuanto a las orientaciones metodológicas de las experiencias e intervenciones educativas que

proponen; como el permitir un papel más activo a los alumnos en la toma de decisiones sobre políticas de atención a los problemas de agresión y violencia en la institución escolar; la participación de la familia en los procesos que se desarrollan al interior de la misma y la necesidad de extender los currícula al campo emocional y ético de todos los que participan en ella.

Fases del estudio y sus resultados

Durante el desarrollo del estudio se distinguen dos fases de investigación denominadas, respectivamente, *diagnóstico* e *intervención*, en un esquema similar al propuesto por Ortega y Del Rey (2003), que tiene como momentos principales un análisis del contexto que permita comprender las situaciones problemáticas presentes, lo que en este trabajo corresponde a la fase de diagnóstico, junto con la planificación, el diseño y puesta en práctica de acciones, que constituyen la intervención. La utilización de un enfoque cuantitativo y cualitativo se justifica por la necesidad de contar con una base de datos suficiente sobre la problemática y la manera en que se presenta en los sujetos estudiados y, por otra parte, por la exigencia de recuperar datos relacionados con estrategias de trabajo adoptadas durante la intervención, de los que se puedan identificar los significados que los sujetos asignan al fenómeno.

Fase de diagnóstico.

Manifestaciones de violencia escolar y sus circunstancias

El objetivo central en esta fase se orientó a identificar, de manera más precisa, los aspectos en que el fenómeno de la violencia entre pares se manifiesta en los planos físico, verbal y psicológico. El universo de estudio estuvo constituido por los alumnos de la escuela vocacional del sistema de educación media superior de la Universidad de Guadalajara. Se tomó una muestra aleatoria de 600 alumnos, representativa de todos los turnos y semestres, desde el supuesto de que todos los de esta escuela conviven en situaciones potenciales de violencia escolar.

Para obtener los datos se aplicó un instrumento donde, de manera anónima, los estudiantes contestaron dando su opinión en torno a hechos que representan alguna de las *prácticas* previamente tipificadas de violencia que observaran en la comunidad escolar, así como las *circunstancias asociadas* con su ocurrencia. La estructura del instrumento considera estas dos

categorías, cuyos datos se ordenan en la matriz de análisis diseñada por Barragán (2001). Acerca de la primera categoría, en el instrumento se preguntó a los alumnos cuáles de las siguientes manifestaciones observaban en la escuela: insultos, agresiones físicas, amenazas, rumores o rechazo.

Por otro lado, en cuanto a las circunstancias asociadas con su incidencia, se tienen las siguientes interrogantes del instrumento: ¿por qué utilizas este tipo de actos?, ¿cómo te sientes cuando lo haces?, ¿cómo crees que se siente la otra persona que fue víctima?

Resultados. Elementos de diagnóstico sobre el problema en la escuela

El análisis de los datos en esta fase se realizó tomando como base las proporciones de los sujetos de la muestra que contestaron a las preguntas del instrumento. Se presentan enseguida los más relevantes. En relación con los hechos observados que se consideran en alguno de los tipos de violencia citados se encontró que una proporción alta de alumnos declaró incurrir en alguna de las prácticas de violencia *como una forma de defensa* ante agresiones previamente sufridas, tal como se aprecia a continuación:

Emplean prácticas de violencia como defensa (%)

Tipo de práctica	Insultos	Agresión física*	Amenazas	Rumores	Rechazo
	50.0	59.8	50.0	—	—

* Adicionalmente, con respecto a la agresión física, una proporción importante de los estudiantes (24%) expresó practicarla como forma de juego.

Si bien resulta razonable esperar datos como éstos –dado que si se recibe agresión, se está propenso a responder de la misma manera–, al ser comparados con otros, como el de la proporción de alumnos de la muestra que expresaron tener un sentimiento positivo al convertirse en agresor (tal como se muestra a continuación) refleja la existencia de un cambio en la apreciación de los sujetos sobre el fenómeno, a partir del rol que tomen en el mismo.

Refieren sentimientos positivos al agredir (%)

Tipo de práctica	Insultos	Agresión física	Amenazas	Rumores	Rechazo
	76.0	80.0	42.0	60.0	56.0

Los resultados anteriores, interpretados desde la perspectiva de los roles en una situación de violencia, conducen a concluir que los alumnos son simultáneamente víctimas y agresores en términos de la respuesta a conductas violentas recibidas. Asimismo, un mismo estudiante puede ser simple observador o agresor, dependiendo del grado en que individualmente esté involucrado en la situación de violencia que acontece. Esto último es referido por Trianes (2000) como los siguientes grados o tipos de implicación de los sujetos en situaciones de violencia entre iguales: *activo*, si el sujeto ayuda o apoya al agresor; *pasivo*, si le refuerza indirectamente, por ejemplo sonriendo o dando muestras de atención; *prosocial*, si ayuda a la víctima; o *espectador*, si no hace nada pero observa la situación.

Finalmente, acerca de los sentimientos por las personas que son víctimas, la mayoría de los alumnos manifestó sentir un “cargó de conciencia” tras haber agredido, al reconocer que la víctima se siente “mal”, “ofendida”, “agredida” “asustada” o “humillada”, lo que contradice el carácter de *naturalidad* que se le asigna en ocasiones a la violencia escolar por sus protagonistas, y puede interpretarse en términos de una ulterior valoración ética del hecho por los alumnos (en realidad está mal actuar violentamente), si bien entre los primeros sentimientos y esta toma de conciencia media un proceso que, justamente, es el que se trata de generar estratégicamente durante la fase de intervención.

Reconocen efectos de las prácticas sobre los sentimientos de la víctima (%)

Tipo de práctica	Insultos	Agresión física	Amenazas	Rumores	Rechazo
	78.0	100.0	100.0	100.0	56.0

Fase de intervención: aprendiendo a vivir sin violencia

Esta fase se llevó a cabo con alumnos de sexto semestre de bachillerato de la escuela vocacional, como parte del desarrollo de la materia de Relaciones humanas. Se trata de un grupo heterogéneo, ya que conjunta a jóvenes de cuatro grupos escolares y cuenta con un total de 50 estudiantes. Se puso en marcha el taller “Aprendiendo a vivir sin violencia”, tres horas por semana, durante 12 semanas, lo cual completa un total de 36 horas. Las técnicas que soportan la recuperación de la información, en la perspectiva cualitativa adoptada para esta fase, fueron el registro de observación de cada sesión, grabada en video, y las notas de campo levantadas por quienes elaboran este estudio.

En ese marco, la intervención obedeció a la inquietud de conocer los cambios de actitud de los alumnos ante propuestas de convivencia, solidaridad y no violencia. Las primeras acciones que se tomaron en cuenta estuvieron dirigidas a conseguir una sensibilización, desarrollada en una serie de sesiones programadas con el grupo.

Descripción del proceso y hallazgos principales.

De la indolencia a la toma de conciencia sobre la violencia entre iguales

En las primeras sesiones se trabajó en la sensibilización de los alumnos respecto de situaciones de violencia que se presentan a través de sus diversas experiencias, según el esquema AVO. Se proporcionó un cuestionario donde identificaron las diversas manifestaciones de violencia que ellos observan y que se producen en la escuela, incluyendo tanto las que han sufrido como aquellas en las que han incurrido. En este cuestionario se preguntó explícitamente a cada uno el papel predominante en el que se perciben a sí mismos, de acuerdo con el esquema mencionado.

Posteriormente, a partir de una introducción sobre los perfiles de agresor-víctima-observador, en el marco de la violencia entendida en todos los ámbitos de la vida cotidiana, se les solicitó exponer sus experiencias. Los alumnos clasificaron su personalidad dentro del esquema mencionado, explicando por qué se consideraban en alguna de sus posiciones, tomando en cuenta que se valoraba su actuación en situaciones de su historia individual no solamente en la escuela, sino en diversos espacios de la vida cotidiana. Los datos arrojados por el cuestionario indican que para los alumnos, la violencia se identifica con hechos con los que se relaciona tradicionalmente, como la inseguridad y delincuencia. Sin embargo, uno de los principios sobre los que operó el taller es justamente el de que los conflictos y las situaciones de violencia han ido más allá de esta circunscripción, han rebasado este ámbito, y la violencia se ha instalado en espacios concretos del entorno escolar, entre ellos el del aula. Así, este estudio se centró en la identificación de actitudes que en esta percepción no eran tomadas en cuenta como conductas violentas, tales como las que tienen por objeto el insulto, la humillación o el menosprecio de los compañeros (*bullying*). Algunos de los datos recuperados en los que se reporta la experiencia de los sujetos sobre este aspecto se describen a continuación. Representan, al mismo tiempo, un ejemplo del modo en que se procesó la información.

Andrea (víctima)

Acepta burlarse de otros.

La violencia, sobre todo psicológica, la percibe como algo natural.

La violencia física no la practica.

La imagen más violenta que recuerda es la burla de un maestro hacia un alumno por la manera de vestirse.

(Nota de campo) Una constante que aparece en la experiencia de Andrea y en la mayoría de los sujetos es el hecho de haber sufrido el robo, entre sus imágenes asociadas con la violencia.

Gaby (observadora)

Para ella la violencia se relaciona principalmente con formas de agresión como los rumores, rechazo y amenazas. Piensa que es natural y representa una forma de convivencia.

No practica las agresiones físicas ni tampoco las ha sufrido.

Como en otros casos, reporta haber sido víctima de robo.

Felipe (en diferentes etapas de su vida ha sido agresor, víctima u observador)

Refiere los insultos en particular como una forma de “cotorreo” (interacción entre iguales con fines de diversión).

En la primaria y secundaria sufrió de “carrilla” (desprestigio, insulto, humillación, menosprecio por parte de sus compañeros y compañeras).

Señala, acerca de los rumores, que hay personas especialistas que se encargan de difamar a los demás.

También reporta haber sufrido robo, mismo que practicó de pequeño.

(Nota de campo) Fue la única persona que hizo referencia a los tipos de violencia y cómo, en su conjunto, afectan tanto el ámbito escolar como familiar.

Juan Diego (observador)

Aprecia la violencia sobre todo la psicológica, como una situación normal.

Las agresiones físicas las asocia con la secundaria.

Al igual que en los casos anteriores, aparece el hecho de haber sufrido robo.

Mario (agresor)

La violencia es un hecho común, recordado desde la primaria y secundaria.

(Nota de campo) Este alumno incluso se jacta de sus actos violentos en “otros tiempos”.

En un acercamiento más detallado a los roles mencionados, que se realizó a través de la proyección de la película *Bienvenida a la casa de muñecas*, los estudiantes de este grupo añadieron algunos elementos a sus construcciones; entre las más importantes se encuentran las siguientes:

- La víctima se puede volver agresor; o bien, un agresor puede ser víctima en otro contexto.
- Existen otras formas importantes de violencia, a la par de la que se desarrolla como agresión física. De éstas, la que es identificada con mayor recurrencia es la psicológica, en prácticas como las amenazas y la discriminación.
- En ocasiones la víctima recurre a su agresor como medio para lograr la aceptación por los demás.

Se descubrió que la violencia es también un conjunto de incivildades; es decir, ataques cotidianos al derecho que cada uno tiene de ser respetado, palabras hirientes, groserías diversas, interpelaciones, humillaciones, racismo abierto o difuso, atropellos. Los alumnos, en especial los que participaron en esta propuesta, se quejaron en una parte del proceso de falta de respeto hacia ellos mismos o de sus asuntos personales.

Los estados emocionales que originan el uso de violencia en las modalidades de insultos, agresiones físicas, amenazas, rumores y rechazo, obedecen principalmente a mecanismos de defensa ante una agresión y a estados emocionales que denotan enojo, sentimiento de ira y desprecio hacia el otro u otra.

Como resultado de esta parte de la intervención se encontró, en resumen, que los alumnos con mucha facilidad identificaron su rol en situaciones de violencia, con base en las tres categorías establecidas: agresor, víctima u observador, mientras que la mayoría de las formas de acoso entre iguales (*bulliynğ*) en ese momento era vista por ellos como algo normal, a partir de dos construcciones: creen que es parte del “cotorreo” y de la “carrilla”. Sin embargo, los alumnos coincidieron en aceptar que son formas de violencia velada y sutil, como la que se da por medio de rumores, insinuaciones, acosos, chismes, entre otros.

Otra parte de las sesiones estuvo dirigida a que los alumnos reconocieran los perfiles AVO y sus implicaciones en situaciones reales de violencia en su escuela, esto se hizo a través de un sociodrama, al final del cual los

participantes además debían elaborar una propuesta de solución sin violencia a las situaciones representadas. En esta actividad se observó que todos identificaban de una manera clara los perfiles AVO, si bien no todos pudieron aportar propuestas de solución sin violencia a las situaciones presentadas. De hecho, muchos afirmaron que no es posible resolver conflictos sin violencia. En los otros casos, las alternativas de solución propuestas refieren, de acuerdo con lo expresado por los sujetos, valores y actitudes como: tolerancia, respeto, buscar ayuda, aumentar la autoestima de las víctimas y que los observadores abandonen su postura pasiva y medien en el conflicto.

Junto con el uso de la violencia y los estados emocionales que generan aquellos que la emplearon, se reconoce que las víctimas difícilmente llegan a sentir algún bienestar, dado que la mayoría aprecia que aquellos que son víctimas experimentan sensaciones de incomodidad, de sometimiento, de humillación, de aislamiento e inseguridad. Esto último hace pensar que, posiblemente, los agresores utilizan precisamente estas manifestaciones de violencia entre sus compañeros por no querer experimentar esos sentimientos de humillación, inseguridad y menosprecio. Sin embargo, durante esta parte de la intervención no aparecieron indicios de que el uso de alguna forma de violencia contribuya a lograr lo anterior y, mucho menos, a conseguir una mayor aceptación por parte de los otros.

También se obtuvo en esta parte del proceso, a partir de las distintas herramientas utilizadas, una percepción más fina por parte de los alumnos sobre aspectos que anteriormente eran omitidos en relación con este fenómeno, como el *daño causado sobre el otro* y, con ello, una disposición distinta para enfrentarlos. Sin embargo, el trabajo que se desarrolló con los sujetos planteó dificultades que demandan la utilización de otros recursos y estrategias que, en algunos casos, son sugeridos por la propia práctica. Ejemplo de ello es que se observó la incapacidad para enfrentar, a través de mediaciones inteligentes, la resolución de los conflictos emergidos o declarados en este grupo piloto.

En ese sentido, es necesario operar estrategias pedagógicas que permitan generar en los alumnos, mayores niveles de conciencia sobre situaciones de violencia (psicológica, simbólica, social) que forman, de manera imperceptible, parte de su cotidianidad, a fin de que el hecho de convivir con este tipo de situaciones no las convierta en los espacios naturales y normales en su existencia. En otras palabras, se trata de transitar de la

conciencia real a la conciencia posible. Con esta finalidad, en la intervención que se reporta, se trató de ejercitar una serie de habilidades para la resolución no violenta de conflictos.

En principio, se trabajó sobre la comunicación, utilizando dos herramientas. La primera consiste en la técnica creada por Porro (1999) llamada “Hablar hasta entenderse” y la segunda fue la presentación de una historia conflictiva elaborada *ex profeso* con tres finales diferentes, donde los alumnos pudieron ver que hay diversas maneras de solucionar conflictos. Con respecto a la primera de estas herramientas, se identificó que las situaciones que generan conflicto se refieren a:

- 1) compañeros que solicitan de forma insistente “préstamos” de materiales a otros y que nunca se responsabilizan de regresarlos;
- 2) compañeros que actúan cínicamente como víctimas, cuando en realidad se trata de una estrategia para satisfacer necesidades a partir de los otros;
- 3) la exclusión de una compañera en la participación de las actividades de un colectivo de amigos;
- 4) ignorar los comentarios de un compañero en la conversación de un grupo; y
- 5) ocultarle a una compañera información sobre una situación sobre la que se consideró “debería” ser informada.

En relación con la segunda herramienta, en todos los ejercicios se observó que incluir como soluciones de las distintas historias alguna forma de violencia física o simbólica, no representó mayor dificultad para los sujetos, ya que el hecho de utilizarlas se plantea como “normal”. En contraparte, inicialmente la tercera opción, referida al uso del acuerdo y el diálogo, en ninguno de los casos se presentó. Expresiones como las que siguen ilustran este sentir: “es humillante aceptar”, “los otros no quieren dialogar”, “no hay apertura”, “la gente es cerrada” o “la mayoría no aceptamos nuestros errores”.

Esto refleja la complejidad que tiene ponerse de acuerdo, más aún, en sujetos que no están acostumbrados a resolver sus conflictos en esa forma o que, aun con la intención de hacerlo, carecen de recursos de comportamiento y de discurso para ello. Esto dio lugar a la necesidad de nuevas herramientas, en concreto, para dar a conocer y tratar de estimular las habilidades sociales que se describen a continuación.

- *Disculparse*: se enfatizó con los alumnos que ofrecer disculpas no equivale a rebajarse, sino que ayuda a establecer una relación igual o mejor que la que se tenía.
- *Ponerse de acuerdo (negociar)*: esta habilidad topa con el obstáculo de enfrentar diferentes intereses, tanto individuales como grupales. Fue necesario insistir en que la mejor forma de ponerse de acuerdo es elegir una alternativa de solución que sea justa, objetiva, sensata y la más favorable para las partes involucradas.
- *Responder al fracaso*: en esta parte se abordaron diferentes actitudes o posturas cuando se está ante una situación de fracaso, a fin de evitar actitudes ofensivas hacia los demás.
- *Enfrentarse a las presiones*: como parte de las alternativas de soluciones a diferentes tipos de conflicto se encuentra la de responder a las presiones que se vuelven para los estudiantes la escuela, el trabajo y otras actividades. Saber actuar en los diferentes ámbitos y espacios que conlleven presión es otra habilidad que ayuda a la solución de futuros conflictos.

Como consecuencia, a lo largo del taller se dieron experiencias que dan cuenta de una incorporación paulatina de nuevas alternativas en la interacción de los sujetos, que representan, al mismo tiempo, un cambio en el nivel de desarrollo de estas habilidades. Como ejemplo, se presenta la siguiente declaración, recuperada de una de las últimas sesiones:

Compañeros de grupo: yo sé que durante todo el semestre he tenido una actitud muy agresiva hacia todos ustedes... pero antes de que termine el curso quiero aprovechar para ofrecerles una disculpa a todos... Realmente en este taller logré darme cuenta de muchas maneras que, sin quererlo, he sido "mala onda" y me siento muy mal. Quiero aprovechar para decirles que los quiero y que reconozco lo mal que me porté. Les ofrezco una disculpa ya que ahora sé que la agresión la usé para defenderme, pero eso me alejó de todos (Brenda, sesión 9, 07/05/04).

Reflexiones finales

Consideramos que abordar una problemática como la que se desarrolló en este trabajo requiere de la participación conjunta de diversas instancias, no sólo para investigarla y documentarla, sino para establecer iniciativas de intervención que impliquen una propuesta adecuada a las escuelas del

nivel medio superior. El objeto aquí estudiado debe constituirse en parte medular a considerar en las políticas educativas del sistema de educación media superior, considerando la problemática de la violencia no sólo como el asunto de moda a investigar, sino como una de las tareas prioritarias a atender ineludiblemente.

Un común denominador son las dificultades que plantea la intervención de situaciones de violencia entre iguales. Trabajar propuestas de convivencia en las escuelas no es nada fácil, sobre todo cuando la comunidad educativa (docentes, alumnos y padres de familia) también está envuelta en problemas y conflictos dentro de su ambiente de trabajo o comunidad que no han aprendido a resolver.

Es fundamental implicar a padres y maestros en una propuesta antiviolencia dado que éstos comparten gran parte de su tiempo con los jóvenes. Se requiere una implicación activa y participativa por parte de estos actores que permita construir una cultura que huya de recetas y de soluciones inviables.

Un aspecto fundamental, producto de este trabajo, fue evidenciar que el fenómeno de la violencia que inicialmente era considerado como parte de la estructura natural de la vida cotidiana de los alumnos, después de la intervención fue identificado por ellos como una construcción social. Más allá de este reconocimiento, el grupo con el que se realizó esta experiencia logró desarrollar procesos de sensibilización y percepción de situaciones que anteriormente no eran consideradas propiamente como acciones de agresión o violencia entre pares.

Es importante despertar una mayor conciencia del problema de la violencia escolar, particularmente considerando los roles que toman los involucrados. En ese sentido, resulta de especial utilidad el esquema AVO para orientar la comprensión del fenómeno y de la responsabilidad individual en él. Como resultado de esta experiencia, los alumnos concluyeron que el diálogo es una mejor opción que la violencia y se abrieron a nuevas características de personalidad, como las que enumeran en una de las sesiones finales del taller, donde les fue solicitado declarar algunos de los aprendizajes que les dejó:

- ser pacientes,
- reconocer al otro,
- animarse a hablar,
- disponibilidad,

- abrir el corazón,
- enfrentar los problemas,
- dejar el ego, el orgullo y saber perdonar,
- no evadir el problema, ser abiertos y comprensivos,
- ser humildes...

Para quienes elaboramos este estudio, la experiencia adquirida ha significado el descubrimiento de una veta para explorar, en aras de generar conocimiento que ayude, no importa cuán modestos sean sus alcances, a conformar mejores ambientes de trabajo y de convivencia en las escuelas. Parafraseando a Julieta Imberti (2001) tal vez la violencia siempre exista como posibilidad de expresión humana, pero se puede reinventar una alternativa de futuro donde ésta no se presente en su forma más despiadada y destructiva, y deje de ser un lugar común entre las preocupaciones de los pueblos.

Bibliografía

- Barragán, F. (coord.) (2001). *Violencia de género y currículum*, Málaga: Aljibe.
- Brandoni, F. (comp.) (1999). *Mediación escolar. Propuestas, reflexiones y experiencias*, Buenos Aires: Paidós.
- Carbonell, J. L. y Peña, A. I. (2001). *El despertar de la violencia en las aulas*, Madrid: CCS.
- Cava María, J. (2002). *La convivencia en la escuela*, Barcelona: Paidós.
- Corsi, J. (comp.) (2003). *Maltrato y abuso en el ámbito doméstico*, Buenos Aires: Paidós.
- Debarbieux, E. (2003). *Desafíos y alternativas*, París: UNESCO.
- Duschatzky, S. (1999). *La escuela como frontera*, México: Paidós.
- Epp, J. y Watkinson, M. (1999). *La violencia en el sistema educativo. Del daño que las escuelas causan a los niños*, Madrid: Muralla.
- Epstein, J. (2002). "Construction des repères chez l'enfant et prevention des violences et incivilities", Conferencia para la FOCEF, Québec, febrero, 1-14.
- Fernández, I. (1999). *Prevención de la violencia y resolución de conflictos. El clima escolar como factor de calidad*, Madrid: Narcea.
- Furlan, A. (2003). "Procesos y prácticas de disciplina y convivencia en la escuela. Los problemas de indisciplina, incivilidad y violencia", en Piña, J.M.; Furlan, A. y Sañudo, L. (coords.) *Acciones, actores y prácticas educativas*, col. La investigación educativa en México, 1992-2002, vol. 2, México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Furlan, A. (2004). *Miradas diversas sobre disciplina y la violencia en los centros escolares*, Jalisco: Universidad de Guadalajara.
- Gardner, H. (1993). *Inteligencias múltiples*, Barcelona: Paidós.
- Genovés, S. (1991). *Expedición a la violencia*, México: UNAM/FCE.

- Goleman, D. (1995). *La inteligencia emocional*, Barcelona: Kairós.
- Imberti V. (2001). *Violencia y escuela. Miradas y propuestas concretas*, Buenos Aires: Paidós.
- Jares, X. (2003). "La educación para la paz y el aprendizaje de la convivencia", en Santos, M. (coord.), *Aprender a convivir en la escuela*, Madrid: Akal.
- Lorenz, K. (1978). *Sobre la agresión, el pretendido mal*, México: Siglo XXI.
- Montagú A. (1988). *La naturaleza de la agresividad humana*, Madrid. Alianza Universidad.
- Olweus, D. (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*, Madrid: Morata.
- Ortega, R. (2003). *El proyecto bullying de la escuela de Sevilla. Un modelo educativo*. Conferencia Europea.
- Ortega, R. y Del Rey, R. (2000). *Educación para prevenir la violencia*, Madrid: A. Machado libros.
- Ortega, R. y Del Rey, R. (2002). *Estrategias educativas para a prevenção de violencia*. Brasil: UNESCO.
- Ortega, R. y Del Rey, R. (2003). *La violencia escolar. Estrategias de prevención*, Barcelona: Grao.
- Ortega, R. y Mora-Merchán, J. (2000). *Violencia escolar. Mito o realidad*, Sevilla: Mergablum.
- Porro, B. (1999). *La resolución de conflictos en el aula*. Paidós: Buenos Aires.
- Prieto Quezada, M. T. (2002). *Hacia una fundamentación teórica para el estudio de la violencia. Propuesta de intervención pedagógica*, Guadalajara: Del Villar.
- Sánchez F, S. y Mesa F, M. del C. (2002). *Los relatos de convivencia como recurso didáctico*, Málaga: Aljibe.
- Santos Guerra, M. (2003). *Aprender a vivir en la escuela*, Málaga: Aljibe.
- Sastre V., G. y Moreno M., M. (2002). *Resolución de conflictos y aprendizaje emocional*, Barcelona: Gedisa.
- Trianes, M. (2000). *La convivencia en contextos escolares*, Málaga: Aljibe.

Artículo recibido: 11 de marzo de 2005

Aceptado: 16 de mayo de 2005