

La violencia escolar en instituciones de educación media superior en México, desde la perspectiva de las cadenas rituales de interacción

School Violence in Institutions of Higher Secondary Education in Mexico, from the Perspective of Ritual Chains of Interaction

Alvin López Retana

Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, México

alvin.lopez@estudiante-flacso.mx

<https://orcid.org/0000-0002-5421-4464>

Fecha de recepción: 11 de noviembre de 2021.

Fecha de aceptación: 24 de junio de 2022.

Cómo citar

López Retana, A. (2022). La violencia escolar en instituciones de educación media superior en México, desde la perspectiva de las cadenas rituales de interacción. *Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar*, 2(2), 87-114. <https://riieb.iberomex.mx/index.php/riieb/article/view/39>

Palabras clave:

violencia escolar, cadenas rituales de interacción, nivel medio superior, *bullying*, acoso escolar

Resumen

En este trabajo se analizó el problema de la violencia escolar en el nivel medio superior en instituciones de la Ciudad de México, desde la perspectiva teórica de las cadenas rituales de interacción. Para ello, se realizó un análisis factorial por factores principales, para construir una tipología de prácticas ejercidas por estudiantes de ese nivel, a partir de la información proporcionada por la Tercera Encuesta Nacional sobre Exclusión, Intolerancia y Violencia en Escuelas de Educación Media Superior. El análisis factorial arrojó una tipología de dos categorías de violencia, que fueron definidas como violencia con el propósito de intimidar, y violencia contra la reputación, respectivamente. Estas categorías resultaron ser congruentes con aquellas reportadas en la literatura dedicada al tema de violencia escolar.

Abstract

In this work, the problem of school violence at the upper secondary level in institutions in Mexico City was analyzed, from the theoretical perspective of the ritual chains of interaction. For this, factor analysis was carried out by main factors, to build a typology of practices exercised by students of that level, based on the information provided by the Third National Survey on Exclusion, Intolerance, and Violence in Higher Secondary Schools. The factor analysis yielded a typology of two categories of violence, which were defined as violence for the purpose of intimidation, and violence against reputation, respectively. These categories were found to be congruent with those reported in the literature devoted to the subject of school violence.

Keywords:

school violence, ritual chains of interaction, upper secondary level, bullying, bullying

Introducción

La violencia escolar es un fenómeno que se manifiesta de muchas maneras, pues si se considera violento un acto que tenga la intención de perjudicar la integridad de otra persona, podrá observarse una diversidad de prácticas que van desde las ofensas verbales hasta las agresiones físicas, o contra la propiedad. La violencia escolar, como una derivación de la violencia, en general, se fundamenta en el desequilibrio de poder que existe entre el agresor y la víctima, aunque ello no significa que sólo participen estos dos actores en una situación de este tipo, sino que, en realidad, hay una pluralidad de individuos que toman parte. Algunos de ellos actúan en complicidad con el agresor, otros, se posicionan en defensa de la víctima, y otros más, son espectadores pasivos que, de cualquier forma, contribuyen a que este fenómeno se vuelva un problema sistemático (Martínez-Ferrer, Musitu-Ochoa y Buelga, 2016).

Al estar varios actores involucrados, es necesario reconocer la naturaleza social de la violencia, y, en el caso particular de la violencia escolar, además debe tomarse en cuenta la peculiaridad situacional que implica que los participantes convivan cotidianamente en un ambiente con sus propias reglas y dinámicas, que lo distinguen como un espacio social que contribuye, en buena medida, al desarrollo psicoafectivo de los jóvenes. La escuela, sin embargo, no es una insti-

tución total, en un sentido goffmaniano,¹ por lo que los estudiantes se retroalimentan con los elementos del medio externo que, en la época actual, involucra también al ciberespacio, de modo que la violencia escolar, a diferencia de lo que ocurría antes de la llegada de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), no se limita al espacio escolar, sino que puede continuar en la virtualidad y, por tanto, su potencial de dañar a las víctimas es mayor (Adame, 2014).

En ese sentido, el objetivo de este trabajo es identificar, mediante una tipología, cuáles son las prácticas de violencia escolar que se presentan con mayor frecuencia en el nivel medio superior en instituciones de México. Con esto se pretende contribuir al conocimiento del fenómeno de la violencia escolar a partir de la identificación de aquellas prácticas cuya recurrencia es mayor y, con ello, se puedan diseñar estrategias de intervención focalizadas que aborden situaciones concretas, de tal modo que la eficacia para combatir el problema se incremente.

Es decir, si se reconoce que la violencia escolar se ejerce en diferentes dimensiones (contra la integridad física, contra la reputación, contra las pertenencias, contra el ámbito emocional, entre otras), se vuelve necesario comprender las motivaciones de cada una de ellas para poder atenderlas con mayor eficiencia, así como trabajar con las consecuencias que experimenten los estudiantes que las sufren, puesto que el grado de daño que puede ocasionar cada una puede variar de persona en persona.

En México, los estudios sobre violencia escolar son abundantes, y aunque desde finales de la década de los noventa pudo observarse en las investigaciones al respecto un viraje analítico que fue desde el estudio de factores asociados con la salud, como el consumo de drogas o el contexto intrafamiliar, hasta la situación de los planteles y los actores escolares involucrados, todavía hoy se sigue escribiendo mucho sobre el fenómeno, reconociendo que se trata de una problemática tan vigente como grave, que muta en su dinámica de manera paralela a las nuevas formas de relacionarse entre los jóvenes, en especial, en cuanto al ciberespacio (Saucedo y Guzmán, 2018).

Existen estudios (López Retana, 2021) que describen para América Latina una relación entre contextos sociales violentos y violen-

1 De acuerdo con Erving Goffman, una institución total es aquella en la que los individuos que se encuentran regidos por sus normas, se hallan recluidos sin tener ningún contacto con el ambiente exterior, de modo que las interacciones que surgen entre ellos están siempre enmarcadas por la dinámica particular de la institución (Goffman, 2001).

cia escolar, pues aquellas localidades con mayores índices de violencia tienen una mayor probabilidad de experimentar violencia al interior de sus escuelas, como resultado de la exposición y dinámicas dentro de las que se desenvuelven los jóvenes en sus barrios y hogares. En tales circunstancias, la escuela se posiciona como un reflejo de la sociedad en la que se encuentra, de manera que las prácticas hostiles que se viven en el exterior, pueden difuminarse en los planteles escolares.

A ello debe adicionarse que el nivel medio superior en México está caracterizado, en general, por una precariedad académica y de infraestructura, lo que favorece la aparición y reproducción de violencia en los planteles, por lo que el problema se perpetúa y, de hecho, tiende a agravarse, como lo señalan trabajos al respecto (Zorrilla, 2015), propiciando que entre los estudiantes de ese nivel se desarrolle anomia, y que la institución escolar falle en su propósito de formación ciudadana.

Asimismo, el contexto particular de la realidad mexicana, marcado por altos índices de criminalidad, inseguridad y precariedad laboral desde hace varios años, puede ser un escenario que favorezca el incremento de violencia social que, en mayor o menor medida, puede incidir sobre el estado afectivo de las personas. De hecho, existen estudios sobre la población mexicana (López Retana, 2021b), que abordan la cuestión de cómo los contextos sociales adversos pueden favorecer el surgimiento de padecimientos psicológicos como la depresión, donde unos grupos son más vulnerables que otros, como lo es el caso de la población juvenil, pues no siempre cuenta con los recursos o los espacios para atender esa parte de su desarrollo personal.

La depresión en los jóvenes es una condición que está asociada con varias cosas, pero entre ellas, la frustración es una de gran relevancia, puesto que, al encontrarse en una etapa psíquica de transición entre la infancia y el estado adulto, los desafíos de la vida que no son satisfechos pueden marcar significativamente la cosmovisión y, en ese sentido, una de muchas maneras de liberar esa frustración puede ser la agresividad. En efecto, los problemas económicos, la violencia intrafamiliar o la incapacidad de desenvolverse satisfactoriamente en las relaciones sociales son elementos que pueden contribuir a deteriorar la salud mental de los jóvenes, de modo tal que su desempeño en la escuela puede verse afectado por ello, y la agresividad ser una válvula de escape para esa condición (Saraví, 2018).

Para comprender este fenómeno pueden tomarse varias perspectivas, pero dadas las implicaciones sociales y afectivas que intervienen, conviene recurrir a un modelo que tome en cuenta el papel de las emociones, y que, además, ayude a entender por qué y cómo la situación se repite en el tiempo para volverse una rutina; un ritual que llega a ser normalizado por los diferentes actores que lo experimentan. Por eso, en este trabajo se recurrirá al modelo de las cadenas rituales de interacción propuesto por Collins (2005) para el análisis de la violencia situacional que se vive en las escuelas de educación media superior de la Ciudad de México, pues se ha considerado que, desde esta perspectiva, pueden quedar satisfechas las cuestiones planteadas.

Como se verá en el apartado correspondiente, este modelo explica que la violencia es el resultado del incremento de la energía emocional² que experimenta el agresor cuando hostiliza a las víctimas aisladas y debilitadas emocionalmente que, sin poder defenderse, propician que los actos se repitan y se transformen en un ritual que lacera su estado anímico y afecta su desempeño académico y emocional hasta niveles tan extremos como el suicidio (Collins, 2005).

En el caso de la violencia escolar en el nivel medio superior, el fenómeno involucra actores que se encuentran atravesando una condición etaria que se presenta como una transición entre la infancia y el estado adulto, por lo que el factor emocional es decisivo para la construcción de una identidad. En algunos casos, la violencia es una manera de construir esa identidad, pues el agresor la utiliza para destacarse del resto y mostrar su poderío sobre otros, lo cual le ayudará a autodefinirse y obtener seguridad. En otros casos, ser cómplice del agresor contribuye a sentirse parte de un grupo y a protegerse del propio agresor de manera que la particularidad de vivir el fenómeno en el nivel medio superior produce elementos interesantes para el análisis (Martínez-Ferrer, Musitu-Ochoa y Buelga, 2016).

En lo que tiene que ver con México, las situaciones de violencia escolar en ese nivel fueron reportadas por la Tercera Encuesta Nacional sobre Exclusión, Intolerancia y Violencia en Escuelas de Educación Media Superior, llevada a cabo por la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS, 2014) de la Secretaría de Educación Pública

2 Collins entiende este término como aquellas sensaciones que producen en las personas un estado de ánimo transitorio derivado de una situación, y que será utilizado para tomar una actitud particular al respecto, ya sea positiva o negativa, en función del tipo de emoción que haya resultado de la interacción en la situación (Collins, 2005).

(SEP) en 2013, y es la última que se ha realizado en su tipo hasta mediados de 2022. En esta encuesta se puede encontrar información acerca de la frecuencia con la que estudiantes de instituciones públicas y privadas de seis diferentes alcaldías reconocen haber ejercido diferentes formas de violencia contra sus compañeros en un lapso de 12 meses, por lo que esta información se aprovechó para construir la tipología que aquí se presentará.

Este trabajo está dividido, además de esta introducción, en un primer apartado que describe el modelo teórico de las cadenas rituales de interacción. A partir de él, desarrolla una explicación de la violencia, en general, y de la violencia escolar, en particular. En el siguiente apartado se describe la metodología de trabajo para, más tarde, pasar a la presentación y discusión de los resultados. Por último, se reportan las conclusiones.

La violencia como expresión de la interpretación del contexto situacional. Cadenas rituales de interacción

En tanto que fenómeno social, la violencia debe entenderse en una doble dimensión: por una parte, incluye un componente normativo relacionado con la afectividad y los elementos no racionales de la acción y, por otra, involucra factores de orden estructural, como la materialidad del contexto y la instrumentalidad. Por lo tanto, es necesario construir un puente entre ambas dimensiones que permita al observador acceder a un entendimiento integral del problema.

Desde finales del siglo xx, la violencia ha sido abordada ubicando al actor y sus interacciones sociales en el centro del análisis, para, a partir de este núcleo, extrapolar el desarrollo de prácticas agresivas a la sociedad en su conjunto (Arteaga y Arzuaga, 2017).

Ubicada la violencia en esta doble dimensión, puede entenderse como “un quiebre en la construcción de sentido de ciertas relaciones sociales o en el sujeto mismo como actor” (Arteaga y Arzuaga, 2017, p. 11), lo que implica que la violencia involucra una significación, una expresión de algo que el actor interpreta como una situación relevante que requiere fuerza para efectuarse. Es decir, el ejercicio de la violencia no se limita a una expresión de fortaleza, sino que abarca,

además, un elemento simbólico que pretende colocar al actor o actores que la perpetran en una situación tal, que las víctimas y observadores sean conscientes de las capacidades de los primeros para hacer daño y, por tanto, les confiera poder y estatus dentro de un colectivo (Arteaga y Arzuaga, 2017).

La violencia es, entonces, un fenómeno performativo, puesto que, al ejercerla, los agresores despliegan un repertorio de acciones destinadas no sólo a dañar a la víctima, sino también a demostrar su poder y posición a otros. En esta performatividad es posible observar construcciones morales, ideas, aspiraciones y temores que permiten comprender el desarrollo de la violencia, por lo que es importante ubicar al actor y sus interacciones en el centro del análisis, para rastrear la procedencia del significado que tiene para esa persona el acto violento (Arteaga y Arzuaga, 2017).

Es decir, la violencia puede tener diferentes manifestaciones, intensidades y duraciones, pero para poder comprenderla a cabalidad se requiere ubicar el análisis en las características particulares de cada situación de interacción, pues al proceder de este modo es dable construir un camino metodológico eficiente que posibilite homologar diferentes actos de violencia que, en principio, parecerían no relacionados. Sin embargo, al tomar una perspectiva de la situación más que del sujeto individual participante, se puede extrapolar la interpretación del fenómeno a una diversidad de eventos que permitirían entender que no hay sujetos violentos, sino situaciones violentas, y que éstas moldean las emociones y los actos de los individuos, de tal manera que se pueda elaborar la premisa de que cualquier persona puede ejercer violencia en situaciones apropiadas (Collins, 2008).

Tal es la perspectiva que propone Collins (2009) en su modelo de cadenas rituales de interacción. Según esta perspectiva situacional, la interacción ritual se produce cuando en un encuentro cara a cara, los participantes son mutuamente arrastrados a un mismo ritmo de discurso y movimientos corporales que producen un sentimiento o humor compartido.

Una interacción ritual se presenta cuando confluyen cuatro elementos: una reunión física, un conjunto de creencias compartidas entre los participantes, acciones ritualizadas y un símbolo que propicie que los participantes enfoquen su atención en algo que consideren sagrado, como ideas, instituciones u objetos por los que valga la pena vivir o morir (Arteaga y Arzuaga, 2017). Asimismo, durante este encuentro, los participantes se vuelven conscientes de que forman

parte del mismo, excluyendo a quienes no lo hacen, de modo que por medio de la comunicación que se desarrolle entre ellos, surge un foco compartido de atención del cual se desprende una experiencia emocional igualmente compartida que marcará el contexto de futuros encuentros (Collins, 2005).

Como resultado de esa experiencia, los participantes llevarán consigo un vínculo emocional desde el cual interpretarán las situaciones similares que se presenten posteriormente, buscando repetir la experiencia si resultó placentera, o evitarla, si fue desagradable. Por lo tanto, con cada nuevo encuentro, los actores reafirmarán conductas que los llevarán a construir un ritual que se ejercerá cada vez que sus presencias y estímulos sean mutuamente afectadas (Collins, 2005).

En lo que respecta a la violencia, Collins expresa que ésta es el resultado de una tensión confrontacional que se produce cuando el ritmo descrito, en el que participan los actores del ritual, se ve alterado debido a que ellos tienen propósitos cruzados sobre un mismo foco de atención. Cuando eso ocurre, la violencia puede presentarse si uno de los participantes es lo bastante débil emocionalmente como para ser dominado por otro o cuando una audiencia anima a los participantes a confrontarse. En cualquier caso, la energía emocional que fluye durante el encuentro sirve como motivación para que los participantes entren en el túnel de la violencia que desemboca en la agresión (Collins, 2009).

Tratándose de violencia escolar, este proceso es fácil de producirse y de convertirse en un ritual, pues, como ya se dijo, el hecho de que los estudiantes compartan un espacio físico por tantas horas al día, durante meses, facilita que los encuentros se den constantemente. En tales encuentros, puede observarse un ritmo mutuo que va desequilibrándose en la medida en que uno de los actores va tomando todo el control del ritmo, hasta que el otro no puede defenderse más. En ese momento, agresor y víctima entran en una acción coordinada en la que uno toma el rol líder y el otro responde a éste (Collins, 2008).

La violencia escolar ritualizada no es un fenómeno que se presente espontáneamente, sino que es el resultado de un proceso que va degenerándose a lo largo de distintas fases, y que tiene como propósito el control de la situación por parte de un agresor. Por esto es necesario establecer distinciones analíticas entre violencia y acoso, ya que, aunque ambos conceptos pueden formar parte de una misma problemática, se manifiestan de distinta manera. La distinción tiene

que ver con la frecuencia de la manifestación, pues de acuerdo con autores como Castillo-Pulido (2011), la violencia, ya sea simbólica, física, verbal o de otro tipo, es aquella que se ejerce de manera ocasional, mientras que el acoso o *bullying* tiene como característica sustantiva ser repetitiva, sistemática, y tener la intención premeditada de ocasionar daño. Es decir, podría comprenderse el acoso o *bullying* como un ritual de violencia, ya que esta última se vuelve parte de un proceso continuo en el que los actos repetidos de agresiones dan origen a una dinámica normalizada que envuelve tanto a agresores como a víctimas y observadores.

En este trabajo se prefiere utilizar “violencia ritual” sobre *bullying* porque se pretende hacer énfasis en las motivaciones emocionales implicadas en el fenómeno. Hablar de violencia ritual, en términos de Collins, implica tomar en consideración no sólo el acto de agredir en sí, sino, además, el incentivo emocional asociado al mismo, que es, según el autor, la fuente principal que alimenta la intencionalidad, ya que la satisfacción obtenida por el agresor le lleva a querer repetir el acto para resentir, es decir, volver a sentir esa emoción. El *bullying*, por su parte, habla de la sistematicidad de la agresión, y de una relación de subordinación entre agresor y víctima, pero no necesariamente explica a profundidad las condiciones situacionales que enfrentan los participantes, lo cual es relevante para comprender esa sistematización (Collins, 2005).

Ahora bien, la secuencia que se desarrolla en la violencia ritualizada comienza, de hecho, con el reconocimiento de la heterogeneidad en las personalidades de los sujetos. Algunas personas tienen estilos conductuales que facilitan su interacción con otras, lo cual favorece su posicionamiento como líderes dentro de un grupo. Otras, por su parte, tienden a presentar comportamientos discretos y aislacionistas. Los líderes pueden incluso basar su poder sobre el grupo a partir de su dominio físico o emocional sobre los demás, pero dicho dominio no se presenta espontáneamente, sino que se construye de forma gradual a partir de encuentros situacionales en los que son capaces de controlar la energía emocional del momento. Conforme esto se repite, gana el respeto de los otros y se posiciona como una figura de poder (Collins, 2008).

Ahora bien, para confirmar su posición, el líder demuestra su dominio teniendo control sobre otros, que suelen ser los del tipo discreto o aislacionista, puesto que no ofrecen una respuesta que ponga en peligro el control del líder, vuelto ahora agresor. El agresor suele

escoger víctimas aisladas a las que pueda dominar emocionalmente para construir el ritual, de manera que conforme el proceso avanza, va ganando confianza ante la incapacidad de la víctima de repeler la agresión. En esa lógica, el agresor tiene un conjunto de recursos que utiliza para obtener el control, desde lo verbal, hasta lo físico, pasando por lo simbólico. Durante el proceso de toma de control, el agresor descubre sus fortalezas y, al mismo tiempo, las debilidades del otro, de modo que va perfeccionando sus estrategias de dominación en función del gradual quiebre de la resistencia de la víctima (Collins, 2008).

No obstante, al encontrarse dentro del espacio escolar, agresores y víctimas no son los únicos participantes, sino que también lo son los espectadores, quienes suelen complementar el ritual cuando animan al agresor a actuar contra la víctima, o se mantienen pasivos, permitiendo que el proceso siga fluyendo. Sin embargo, suele ocurrir que algunos de los espectadores se involucren en favor de la víctima, lo que expande los límites del foco de atención y, entonces, aumenta la energía emocional que se produce.

Este comportamiento, que fomenta la experiencia del dolor como forma de placer en el público, es una manifestación posmoderna de la banalización del mal que, de una u otra manera, puede ser atestiguada en los diferentes medios de comunicación que constantemente reproducen notas, imágenes y contenidos violentos que acaso contribuyan no sólo a esa banalización, sino también a una necrofilia que podría incidir sobre la cosmovisión de los jóvenes, alentando las conductas agresivas que se expresan en la escuela (Herrera, 2018).

Las cuestiones esbozadas son planteadas en la literatura especializada en el fenómeno, en lo que respecta al gradiente de poder entre agresores y víctimas, y al papel de los observadores. Sin embargo, otra dimensión que también es posible ubicar en dichos textos es la de la cultura como marco estructural favorecedor de la violencia. El trabajo de Gómez, Zurita y López (2013) explica que los sistemas de castigos y recompensas como mecanismos para lograr la obediencia de los miembros de un grupo han sido utilizados de manera recurrente a lo largo de la historia de las instituciones y, por añadidura, de la cultura, reconociendo la retroalimentación que existe entre ambos elementos sociales.

Así, estos métodos asociados con la cultura, entendidos como elementos de comunicación e interacción social que definen la dinámica del grupo, se vuelven normas y costumbres que son aprehendi-

das por los miembros en las distintas esferas de la sociedad, incluida, por supuesto, la escuela. Por lo tanto, los significados y comportamientos desarrollados en la escuela pueden provenir de estructuras más amplias, dentro de las cuales el uso de la fuerza o la violencia para controlar pueden permear sobre el ambiente escolar, llevando a que dinámicas violentas sean ejercidas no sólo entre los estudiantes, sino también en las relaciones entre otros actores, lo cual contribuye a que la ritualización de la violencia se produzca en un terreno fértil, nutrido por las prácticas culturales institucionalizadas.

Siguiendo esa línea, la escuela es “una fuente productora, transmisora, legitimadora, promotora, sancionadora, socializadora e informadora de una multiplicidad de valores, creencias, normas, actitudes, conocimientos y pautas de comportamiento que, obedeciendo a formas particulares de ver el mundo... afectan diferentes aspectos que rodean la acción educativa de los individuos” (Gómez, Zurita y López, 2013, p. 59), lo que implica que, en su dinámica y propósito, la escuela puede incluso ejercer presión sobre los estudiantes en cuanto a lo que la sociedad espera de ellos.

Si esa presión entra en contradicción con cosmovisiones o identidades particulares de los estudiantes, es factible que ellos respondan expresando comportamientos que se presenten como una manera de resistirse a tal condición. Estas conductas pueden llegar a ser violentas cuando el estudiante no encuentra una manera más efectiva de canalizar las emociones que está experimentando. Así, la violencia escolar se convierte en una forma de relación social en la que la institución escolar incide en cierto sentido, como consecuencia de la aplicación de normas de control y disciplina que pueden llegar a ser interpretadas por algunos estudiantes como mecanismos de opresión de la autonomía frente a los que hay que rebelarse (Gómez, Zurita y López, 2013).

De esta forma, el ambiente y las dinámicas de la institución escolar se erigen como el escenario situacional en el que la violencia ocurre, y en el que, además de los estudiantes, están involucrados otros actores y elementos, como los profesores, las autoridades, y las estrategias de intervención y sanción. Todos estos factores deben ser incluidos en el análisis para comprender cómo surge y se mantiene latente la problemática dentro de un plantel.

No obstante, es necesario comprender que la expresión de la violencia dentro de la escuela no es homogénea, aunque en el fondo su motivación, en términos de Collins, sea la misma (mantener el

poder y el control sobre las víctimas), y que es importante establecer una tipología de prácticas para poder diseñar estrategias de intervención pertinentes, en función de cómo se presente el acto. Diversos autores han propuesto una taxonomía de la violencia escolar. Entre ellos, Furlong (citado por Trianes, 2000), realizó un estudio apoyado por psicólogos, en el que se detectaron cinco tipos de violencia escolar: *bullying*,³ acoso físico y sexual, daño relativo a las propiedades, violencia física grave y violencia antisocial.⁴

Por su parte, Cottrell (citado por Martínez-Ferrer, Musitu-Ochoa y Buelga, 2016), propone una tipología de cuatro categorías: violencia física, violencia psicológica, violencia verbal y violencia financiera (robar dinero o pertenencias). En general, otras tipologías encontradas en la literatura son similares a las presentadas aquí, aunque acaso definidas con otros nombres. En esa línea, es importante distinguir entre violencia y acoso o *bullying*, puesto que este último se refiere, de acuerdo con Owens (citado por Martínez-Ferrer, Musitu-Ochoa y Buelga 2016, p. 21), a “una conducta de persecución física y/o psicológica que realiza un alumno hacia otro, al que elige como víctima de repetidos ataques”, lo cual está relacionado con la descripción que hace Collins de un ritual.

Es decir, puede entenderse el *bullying* o acoso escolar como una variante de la violencia, con lo cual están de acuerdo autores como Martínez-Ferrer, Musitu-Ochoa y Buelga (2016), y Trianes (2000), y puede extenderse esa práctica al ciberespacio, que es un elemento propio de los tiempos actuales, en los que las TIC son de uso cotidiano por parte de los jóvenes. La diferencia radica en que, el *cyberbullying* puede ser ubicuo, ya que no se requiere copresencia física para ejercerse, sino que se expresa a través de dispositivos electrónicos y plataformas virtuales como las redes sociales. Esta ubicuidad le confiere un grave riesgo, dado que, cuando se presenta, la víctima no puede estar segura en ninguna parte y está, de hecho, expuesta a una gran audiencia, lo que afecta más a quien lo padece (Trianes, 2000).

La violencia, entonces, en cuanto relación social, se transforma, se construye y reconstruye, y varía con el tiempo y con cada interacción. Por lo tanto, es necesario que los estudios sobre el fenómeno tengan la capacidad de aprehender las nuevas dinámicas resultantes

3 En el estudio usan esta categoría para definir prácticas como insultar, gritar y otras que no tengan que ver con el uso de la fuerza física.

4 Se refiere a ser intimidado y molestado.

de las condiciones socioculturales cambiantes para emitir las pronosis y diagnosis adecuadas, pero conservando la idea que la origina, y que es, como ya se describió, el mantenimiento del poder y el control.

Metodología de trabajo

Por medio de una aproximación cuantitativa, se realizó un análisis factorial por factores principales, a partir de información estadística contenida en la Tercera Encuesta Nacional sobre Exclusión, Intolerancia y Violencia en las Escuelas de Educación Media Superior, elaborada por la SEMS de la SEP en 2013. Se eligió esta base de datos para este trabajo, porque es, en su tipo, la encuesta más reciente, ya que no existe ninguna otra base que incluya información sobre el ejercicio de prácticas violentas a nivel nacional en escuelas de educación media superior. La encuesta fue aplicada mediante un muestreo probabilístico en 150 planteles de educación media superior autónomas, estatales y federales, de financiamiento público y privado. La muestra constó de 1500 estudiantes de tres diferentes modalidades: general, tecnológico y profesional técnico, todos en formato presencial. La distribución por sexo es 50.24% mujeres y 49.76% hombres, con un promedio de edad de 18 años (SEMS, 2014).

La encuesta está dividida en doce partes que abordan respectivamente cuestiones como las características de la vivienda, las condiciones socioeconómicas, datos generales de los estudiantes, entorno social y escolar, acceso a servicios o autoestima. De estos apartados, para este trabajo se utilizó el número 4, denominado “Entorno social” que, a su vez, está subdividido en bloques de preguntas relacionados con la percepción de los estudiantes sobre las condiciones materiales de sus escuelas, la interacción con sus compañeros, la percepción de violencia experimentada y ejercida, la situación de los barrios y colonias, y las acciones de los profesores frente a los actos de violencia.

De esos bloques, se empleó la información contenida en aquél referido a las prácticas de violencia ejercidas por los propios estudiantes. Es decir, aquellos actos que los propios estudiantes reconocieron haber cometido contra sus compañeros. Esta decisión se tomó debido a que el propósito de este trabajo es develar cuáles son los tipos de violencia que más se cometen, y con qué frecuencia suceden.

Ese bloque está conformado por veinte preguntas en las que se pidió a los estudiantes que respondieran con qué frecuencia cometen ciertos actos de violencia. Cada pregunta corresponde a un acto distinto, y se les dieron cuatro opciones: nunca, a veces (una vez por mes), a menudo (una vez por semana), y, con frecuencia (más de una vez a la semana). Estas categorías fueron operacionalizadas para el análisis factorial por factores principales asignando los valores de 1, 2, 3 y 4, respectivamente.

Como parte de ese análisis se realizó la prueba Kaiser-Meyer-Olkin para determinar la adecuación de la muestra. El valor obtenido fue 0.8436 y, dado que el criterio para medir la adecuación es que este valor sea cercano a 1, se considera que la muestra seleccionada posee la validez suficiente para el análisis (López-Aguado y Gutiérrez-Provecho, 2019).



Gráfico 1. Prueba Keiser-Meyer-Olkin

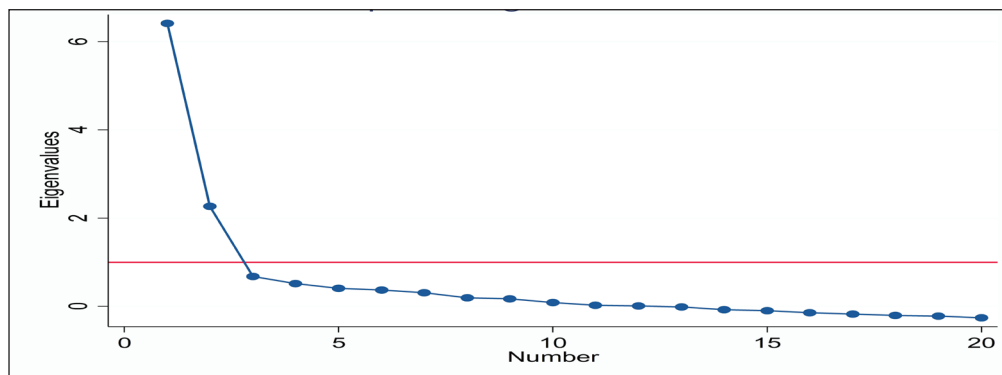
Variable	kmo
Rechazoaco-s	0.7327
Ignoroamis-s	0.7225
Impidoamis-p	0.8070
Hagoquemis-v	0.9016
Insultoamis-s	0.8237
Pongoapodos	0.8119
Hablomalde-s	0.8415
Escondocosas	0.8548
Culpoaetro-o	0.8542
Destruyosus	0.8705
Robocosasds	0.8976
Golpeoamis-s	0.7494
Amenazo	0.8574
Intimidose-e	0.8771
Amenasoco-es	0.7955
Amenasoco-as	0.8101
Atemorizo	0.9103
Publicofal-i	0.8956
Meburloenr-s	0.8346
Hackeopara-r	0.8343
Overall	0.8436

Fuente: elaboración propia.

Asimismo, se realizó un diagrama de sedimentación para determinar la cantidad de factores (tipos) que explican la varianza en la muestra (ver gráfico 2).



Gráfico 2. Diagrama de sedimentación



Fuente: elaboración propia a partir de los datos de la muestra.

A partir del diagrama de sedimentación, se encontró que son dos los factores principales que explican la varianza de la muestra,⁵ de modo que la tipología que se construiría derivado de ello sería de dos tipos de violencia.

Resultados

El análisis factorial por factores principales arrojó la información que se muestra en el gráfico 3.

Como se anticipó en la sección anterior, a partir del gráfico de sedimentación se determinó que el análisis factorial por factores principales incluyera dos factores. Como es sabido, el primero de ellos explica una mayor varianza que los sucesivos, además de que el criterio para elegir los autovalores en cada factor se basa en la magnitud. Es decir, los autovalores de mayor magnitud dentro de cada factor son los que se seleccionan para construir la categoría, además de que un autovalor elegido para un factor no puede tener una magnitud más grande en otro factor.

De esta forma, los autovalores de mayor magnitud en el primer factor son los que corresponden a las variables: “Amenazo con hacer situaciones de carácter sexual a mis compañeros”, “Atemorizo (amenazo a mis compañeros para meterles miedo)”, “Amenazo con armas a mis compañeros”, y, “Amenazo para obligar a mis compañe-

5 El criterio para esta determinación consistió en los autovalores ubicados por encima de la línea roja, que corresponde a 1 en la escala de autovalores.

ros a hacer cosas”. En el segundo factor, los autovalores más altos corresponden a las variables: “Insulto a mis compañeros”, “Rechazo a mis compañeros”, “Pongo apodos que ridiculizan a mis compañeros”, “Ignoro a mis compañeros” y “Hablo mal de mis compañeros.”



Gráfico 3. Factores principales

Variable	Factor1	Factor2	Uniqueness
Rechazoaco~s	0.3330	0.5102	0.6288
Ignoroamis~s	0.2656	0.4777	0.7013
Impidoamis~p	0.4706	0.2791	0.7006
Hagoquemis~v	0.3498	0.2531	0.8136
Insultoami~s	0.2870	0.5150	0.6524
Pongoapodos	0.3793	0.4950	0.6111
Hablomalde~s	0.3584	0.3739	0.7318
Escondocosas	0.4633	0.0708	0.7803
Culpoaotro~o	0.5247	0.3566	0.5976
Destruyosu~s	0.6967	-0.3040	0.4222
Golpecamis~s	0.4329	0.0680	0.8080
Amenazo	0.7488	-0.3967	0.2818
Intimidose~e	0.6778	-0.2795	0.4625
Amenazoco~es	0.7888	-0.3996	0.2182
Amenazoco~as	0.7525	-0.3304	0.3246
Atemorizo	0.7838	-0.1356	0.3673
Publicofal~i	0.7068	-0.0044	0.5005
Meburloenr~s	0.4939	0.3397	0.6406
Hackeopara~r	0.4810	-0.0661	0.7643

Fuente: elaboración propia

Derivado de ello, el primer factor será definido aquí como “Violencia con el propósito de intimidar”, mientras que el segundo será catalogado como “Violencia contra la reputación”. Esta categorización se debe a que, en el primer tipo, los actos de violencia que lo conforman consisten mayoritariamente en amenazas y estrategias para amedrentar a las víctimas, como una advertencia de que se ocasionará un daño mayor si no se somete a lo que el agresor solicita. Aunque las amenazas podrían o no estar acompañadas de agresiones físicas, el propósito de este tipo de violencia es anunciar a la víctima que será castigada de no atender a los intereses del agresor.

El segundo tipo, por su parte, se definió como “Violencia contra la reputación”, porque, dados los actos de violencia que resultaron



en esta categoría, puede entenderse que la conducta del agresor en estas prácticas está orientada a perjudicar simbólicamente a las víctimas en dos dimensiones. Por una parte, mediante las ofensas o los apodos, el agresor pretende despersonalizar a las víctimas para dañar su dignidad y autoestima, de manera que su identidad personal se transforme en otra definida por el sobrenombre, y que ésta resulte en un perjuicio degradante que perdure en el tiempo. Por otra parte, rechazar o excluir a los compañeros es una manera también simbólica de despersonalizar, puesto que, al hacerlo, se construye una imagen indigna de ellos; una imagen que impide la pertenencia a un grupo, lo cual afecta la reputación de quienes son excluidos.

Análisis de resultados

La tipología propuesta en este trabajo, derivada del análisis factorial, coincide con la que fue hallada en la literatura, pues, de acuerdo con Cava y Martínez (citados por Martínez-Ferrer, Musitu-Ochoa y Buelga, 2016), las conductas violentas pueden dividirse en dos dimensiones: comportamental e intencional. La primera de ellas, a su vez, se divide en dos rubros: la violencia que tiene el propósito de ocasionar daño a la víctima por medio de la agresión directa, mientras que el segundo es el tipo de violencia relacional, que consiste en aislar y excluir a la víctima. La dimensión intencional, por su parte, es aquella que se usa como instrumento para conseguir algo y satisfacer los intereses propios.

El tipo aquí definido como “Violencia con el propósito de intimidar” podría insertarse en la dimensión intencional, ya que el objetivo de los agresores al ejercer las prácticas que corresponden a esa categoría es el de satisfacer la necesidad e interés de tener y mantener el control y el poder sobre las víctimas por medio de la intimidación. El segundo tipo, definido como “Violencia contra la reputación”, puede insertarse en la dimensión comportamental, ya que, a través de los insultos, los apodos y las habladurías, por una parte, se pretende ocasionar daño a la víctima y, por otra, el rechazo y la actitud de ignorar a los compañeros es una forma de aislarlos y excluirlos.

Además, de acuerdo con la ya mencionada tipología de Cottrell (citado por Martínez-Ferrer, Musitu-Ochoa y Buelga, 2016), como se recordará, la violencia puede ser física, psicológica/emocional, verbal o financiera. La primera categoría consiste en aquellas prácticas en las que la violencia se dirige contra el cuerpo de otra persona para

producir dolor o maltrato a la integridad física. La violencia psicológica/emocional es la que produce un daño a la autoestima y perturba el pleno desarrollo personal de la víctima, proporcionando al agresor un mecanismo para degradar o controlar sus acciones, comportamientos y creencias por medio de amenazas y hostigamiento. La violencia verbal se ejerce a través de insultos, gritos, tono de voz elevado o la negación a hablar. Finalmente, la violencia financiera consiste en robar dinero o pertenencias.

El tipo “Violencia con el propósito de intimidar” se puede insertar claramente en lo que Cottrell definió como “violencia psicológica/emocional”, ya que la cuestión de las amenazas para obtener el control sobre la víctima es un elemento sustancial de esta categoría. A su vez, el tipo “Violencia contra la reputación” puede insertarse en lo que el autor denominó “Violencia verbal”, pues los insultos, los apodos y hablar mal corresponden a esa descripción.

En una tipología más, esta vez propuesta por Griffin y Gross (citados por Martínez-Ferrer, Musitu-Ochoa y Buelga, 2016), se habla de “violencia directa o manifiesta” y de “violencia indirecta o relacional”. La primera incluye comportamientos que implican una confrontación directa con el propósito de causar daño a través de amenazas, golpes o intimidaciones. La segunda se refiere a los actos destinados a ocasionar daño social a la víctima, es decir, perjudicar su reputación dentro de círculos de amistades, excluir, rechazar, o difundir rumores. La violencia con el propósito de intimidar definida aquí, entonces, se ubicaría en el tipo de violencia directa o manifiesta, mientras que la violencia contra la reputación haría lo propio en la violencia directa o relacional.

Ahora bien, desde Collins, la tipología propuesta aquí coincide con la manera en que el autor entiende fenómenos como el *bullying*, pues él expresa que los mismos no son eventos espontáneos, sino procesos resultantes de un desequilibrio gradual en la relación entre agresor y víctima. En dichos procesos, el agresor envuelve gradualmente a la víctima en su ritmo emocional, detectando sus debilidades para poder dominarla, hasta que ésta no puede resistir más y se somete a la energía del agresor (Collins, 2008).

Es importante señalar que esa dominación emocional no se consigue necesariamente con el uso de la fuerza física, sino que basta que el agresor demuestre, mediante sus actitudes, que tiene la capacidad de hacer daño a la víctima. El agresor cuenta con un repertorio de estrategias desde las cuales logrará ese objetivo, en especial si la

víctima tiene una predisposición a no enfrentar ni repeler ese tipo de conductas hostiles. De hecho, los agresores escogen a quienes perciben como más débiles y se encuentran aislados emocionalmente para ejercer sobre ellos su dominio, puesto que esta condición supone un menor gasto de energía para él (Collins, 2009).

Estas premisas coinciden con el tipo de violencia denominado aquí como destinado a intimidar, ya que, en palabras del propio Collins, “la dominación es un asunto de hacerse del control de la definición emocional de la situación” (Collins, 2008, p. 135), de tal modo que, al amenazar, el agresor va obteniendo el poder para manipular a la víctima, puesto que el temor que ésta siente a que le suceda algo peor la mantiene impávida y sometida. Es así como se construye la cadena ritual de interacción, ya que al “cooperar” con el agresor, la víctima pretende asegurarse de que la amenaza no se lleve a cabo y, entonces, cada vez que se presenta la interacción, sabe cómo responder para no agravar el problema, a lo cual el agresor responde con una práctica igualmente aprendida, por lo que el ritual se produce y se vuelve efectivo, perpetuando el abuso.

“Es después de que un lado se ha vuelto emocionalmente débil, emocionalmente dominado en la interacción, que la violencia en general provoca su daño” (Collins, 2009, p. 571). Es decir, las amenazas sirven para debilitar a la víctima y, una vez doblegada, el ritual de violencia se presenta con mayor agilidad. El segundo tipo de violencia propuesto aquí, es decir, violencia contra la reputación, puede igualmente explicarse a partir de la dinámica de las cadenas rituales de interacción, ya que los insultos y apodosos son otra manera de tener control sobre las víctimas, pues al pronunciarlos y lograr que tengan resonancia entre otros compañeros, el agresor gana energía emocional sobre la víctima, y consigue despersonalizarla y degradarla.

Cuando se considera que estas dinámicas ocurren al interior de un centro escolar de educación media superior, se vuelve importante incluir en el análisis de la fenomenología de la violencia el hecho de que son adolescentes en formación quienes la están perpetrando. Eso implica dirigir la mirada hacia la evaluación de la eficacia de las escuelas para contribuir a construir identidades respetuosas de la otredad y de los valores ciudadanos sobre los cuales se edifica una sociedad. Por ello los resultados encontrados en éste y en otros trabajos al respecto indican que existe un problema en ese rubro, ya que la interacción entre los jóvenes no está produciéndose en condiciones favorables para esos objetivos y, por el contrario, un ambiente así

podría ser un factor de riesgo para el surgimiento de problemáticas sociales asociadas a la convivencia, puesto que, al encontrarse en una etapa en la que la personalidad está todavía en formación, los jóvenes que se desenvuelven en este tipo de ambientes podrían incluso construir una cosmovisión vinculada con la violencia y la agresividad, en el entendido de que la escuela es sólo una parte de sus vidas, que experimentan de manera paralela a la juventud, de modo que las vivencias de esta etapa podrían marcar su modo de comprender el mundo (Reyes Juárez, 2016).

En tales condiciones, la comprensión del surgimiento de la violencia escolar podría encontrarse en una posible sensación de desvinculación de los jóvenes con su entorno social, en el sentido de sentirse ajenos a los valores de convivencia que se promueven socialmente, de modo que las agresiones que ejercen contra sus compañeros podrían ser un intento de recuperar un sentido de pertenencia o identificación a algo que les permita sentirse seguros de quiénes son, puesto que esos valores no los representan. La falta de empatía o sensibilidad, que puede notarse de manera implícita en las prácticas presentadas en los resultados de esta investigación, podría estar asociada a esa carencia de lazos con la sociedad, de modo que las conductas agresivas sustituyen tales lazos, al otorgarles la certidumbre que el entorno no les concede (Saraví, 2018).

Es decir, el problema de la violencia escolar tiene implicaciones que afectan no sólo a la institución escolar, sino que tiene el potencial de lacerar el tejido social, puesto que, al incidir sobre los jóvenes, puede ser el germen para la construcción de una sociedad violenta. Si las prácticas de agresión que fueron presentadas en los resultados de esta investigación no se limitan al espacio escolar, sino que se ejercen en otros ambientes, el tipo de sujeto que está formándose en esas condiciones será uno cuya concepción de las relaciones sociales estará influida por la hostilidad, lo cual no es favorable para la construcción de una ciudadanía colaborativa. Además, están las consecuencias emocionales que podrían presentarse en quienes fueron víctimas, y que, dependiendo de la gravedad, ocasionarían daños tan graves como los intentos de suicidio o los deseos de venganza, de manera que esta problemática debe ser atendida con urgencia (Saraví, 2015).

En cuanto a la cuestión de los sobrenombres, que es una de las categorías que se ha presentado aquí, puede decirse que son una manifestación simbólica de la violencia, puesto que el daño no se

provoca a la integridad física de la víctima, sino, justamente, a su reputación, dado que la transformación degenerada de la identidad propicia que quien la experimente sufra de un tipo de violencia que se reproduce conforme el sobrenombre es reconocido por otros compañeros, de tal manera que, al expresarlo, le recuerdan a la víctima que ha perdido su identidad y que ahora se le conoce a partir del apodo que se le impuso. Esta manera de ejercer la dominación se fundamenta en una relación social desequilibrada, en la que la víctima se encuentra en una posición de sumisión, no sólo frente al agresor directo, sino también frente al resto de sus compañeros, quienes perpetúan esta relación social y la reproducen con otros estudiantes (García Salord, 2014).

Al respecto existen trabajos que abordan el fenómeno de los sobrenombres y apodos dentro de la cultura mexicana, como el de Ventura (2014), quien encontró que esta dinámica contribuye a la construcción de identidades, en particular cuando ocurre en ambientes escolares. No obstante, esas identidades pueden ser tanto positivas como negativas, ya que, para algunos, tener un apodo es una manifestación de orgullo y reconocimiento frente al grupo, dado que le dota de una cualidad representativa que le confiere cierto estatus social con valoraciones que contribuyen a hacer de esa persona alguien de respeto. Pero, por otro lado, identificar a una persona con un apodo en términos negativos puede lacerar severamente su autoestima, ya que, como se dijo antes, hacerlo parte de su identidad implica cargar con un lastre de negatividad que le acompaña durante su estancia en la escuela y es una expresión de violencia que puede afectar el desarrollo personal.

A su vez, al desarrollarse en un espacio situado, la violencia escolar es atestiguada por otros estudiantes, de manera que hay varios participantes involucrados y, en tales circunstancias, su práctica puede ser individual o colectiva. La diversidad de individuos que conviven en un ambiente escolar fue descrita en un estudio desarrollado por Montagner *et al.* (citados por Collins, 2008). En el estudio de tipo cualitativo, los autores describen cinco tipos de estudiantes: dominantes populares, sociables, agresivos, víctimas temerosas y agresivos y dominados.

Los dominantes populares son sociables, pero amenazadores. Tienden a interactuar frecuentemente con otros estudiantes y suelen ser de carácter extrovertido, aunque competitivos. De manera recurrente inician disputas, pero su intención no es ocasionar daño

grave, sino que lo hacen sólo por diversión. Los sociables son amistosos, pero no son competitivos. Suelen relacionarse con los dominantes, pero en una participación complaciente hacia ellos. Los agresivos se encuentran en una constante competencia con sus compañeros y siempre tratan de dominarlos. Molestan, acosan y hacen llorar a otros para demostrarles su poder. Tienden a formar grupos con otros *bullies* como ellos, pero no enfrentan a los dominantes o a los sociables porque reconocen su jerarquía. Las víctimas temerosas son tímidos y frágiles; son el blanco preferido de los agresivos, aunque también pueden ser seguidores de éstos para evitar más acoso. Finalmente, los agresivos y dominados son sometidos por los agresivos, pero suelen responder a las agresiones antes que dejarse vencer. Son reactivos, pero tienden a verse superados (Collins, 2008).

Paggi (2015) propone una categoría que involucra comportamientos mixtos, como el de los agresores-agredidos, o las víctimas-reactivas, lo cual permite complementar el escenario de la situación de violencia entre pares. La descripción que la autora hace de los agresores y víctimas coincide con la del estudio de Montagner *et al.* (citados por Collins, 2008), pues habla de la falta de empatía, la tendencia a la dominación y la impulsividad y hostilidad en los agresores, y la debilidad y vulnerabilidad de las víctimas. Sin embargo, la autora describe también a las víctimas agresivas, quienes canalizan contra otros más débiles que ellos la frustración y el malestar que sienten al ser agredidos por los más fuertes, y son un eslabón que perpetúa la cadena ritual de interacción en el espacio escolar.

Tomando esas tipologías como referencia, puede argumentarse en favor de que las prácticas de violencia que forman parte de las categorías propuestas aquí son ejercidas por el tipo de los agresivos pues, como se relató, éstos desarrollan dinámicas destinadas a dominar a otros, además de que molestan y agreden para demostrar su poder, lo cual sería congruente con el uso de amenazas e intimidación que caracteriza al primer tipo, y a la utilización de insultos y apodos que lo son del segundo tipo, ya que ambas estrategias tienen como propósito tomar el control de la situación y dominar emocionalmente a sus víctimas.

Como se dijo en su momento, en el ejercicio de la violencia escolar no están involucrados únicamente los agresores y las víctimas, sino que también lo están los observadores, quienes, al formar parte del ritual desde su posición, contribuyen a que se consolide y reproduzca. Paggi (2015) sostiene que, dentro de este grupo, algunos estudiantes se ven seducidos por el poder que implica la dominación

sobre otros y el éxito social y el respeto que supone para los agresores ocupar esa posición, por lo que se suman a la práctica animando a los agresores durante el acto violento y se burlan de las víctimas, ya sea en el momento de la agresión, o utilizando los apodos que los agresores han desarrollado.

Por otro lado, la misma autora expresa que algunos otros de los observadores se desensibilizan frente a la situación de violencia, porque consideran que la víctima merece ese trato por no ser capaz de defenderse por sí misma. Esa falta de solidaridad promueve la ruptura del tejido social dentro de la escuela, a la vez que facilita la performatividad de los agresores, ya que éstos se vigorizan energéticamente con el apoyo que reciben de los observadores (Paggi, 2015).

Varela (2014) va un poco más allá, e incluye en el análisis a aquellos espectadores que, aunque no ejercen ni reciben ningún tipo de agresión, participan en la violencia escolar mediante la omisión, pues, aunque son testigos y conocedores del sufrimiento que padecen las víctimas, no hacen nada para detener el problema. La autora no se refiere a que estos espectadores deban enfrentar a los agresores, pero sostiene que podrían avisar a un adulto sobre la situación para intervenir, pero no lo hacen. En términos de las cadenas rituales de interacción, la observación constante de situaciones de violencia escolar, aunque no se haga nada, contribuye al ritual, puesto que estos actos se normalizan y se favorece que los agresores continúen ejerciéndola.

Así, los tipos propuestos en este estudio, a partir del análisis factorial por factores principales, coinciden con lo descrito en la literatura, y las prácticas que los conforman pueden explicarse a partir de las cadenas rituales de interacción. Lo relevante de estos hallazgos para el caso de las escuelas mexicanas del nivel medio superior es que estas prácticas no consisten en una violencia que sea fácilmente identificable por el personal escolar, dado que no se trata de actos que se comentan contra la integridad física, sino que es un tipo de violencia más sutil en la que el empleo de la fuerza no es la estrategia principal, sino que lo es el poder sobre el estado emocional de quienes la reciben.

Conclusiones

A pesar de que el fenómeno de la violencia escolar debe abordarse con profundidad para comprender sus múltiples aristas, y de que no existe entre los estudiosos del tema un consenso acerca de la definición del problema, así como de sus diversas manifestaciones, lo que

tienen en común es que resaltan el hecho de que es una situación preocupante, porque ha logrado trascender los límites del espacio escolar gracias al desarrollo de las TIC. La violencia, ya sea física o simbólica, afecta la autoestima de quienes la experimentan, lo cual tiene repercusiones sobre su desempeño académico y personal.

Es importante, entonces, profundizar en la cuestión del origen de la violencia escolar como un subproducto de la violencia social. Es decir, debe plantearse e investigarse la pregunta ¿de dónde proviene esta violencia? Al respecto, la cuestión del consumo de bienes culturales relacionados con la apología a la violencia que provienen de los medios masivos de información y, en especial, la Internet, es de particular interés, puesto que no existe realmente un control para que los jóvenes accedan a ellos y, en mayor o menor medida, emulen lo que observan ahí, contribuyendo a construir una cultura de la violencia. Las películas, series de televisión o de plataformas en Internet que reproducen imágenes, estereotipos y conductas en las que personajes violentos son admirados e idolatrados podrían ser un factor que alimente la alienación de los jóvenes y la transición a la realidad de ese tipo de prácticas, fomentando la reproducción de la violencia como una manera perversa de entretenimiento.

No significa, ni mucho menos, que la respuesta a la interrogante planteada se halle exclusivamente en el consumo de esos productos culturales, puesto que, en realidad, el problema tiene muchas dimensiones vinculadas al entorno familiar y social, la condición económica, la salud mental, la frustración, y un posible fallo en el sistema educativo al atender las situaciones que experimentan los jóvenes en cuanto a su condición emocional. Es decir, la violencia escolar debe ser tratada como un problema social, más que exclusivamente educativo y, en ese sentido, se requieren estrategias integrales que aborden todas las dimensiones mencionadas, para obtener resultados que propicien la mitigación de este mal.

Las consecuencias de no atender esta problemática pueden ser realmente graves, ya que es necesario reconocer que las sociedades violentas son ollas de presión que pueden reventar en cualquier momento en el que lo propicie un contexto social, económico o político desfavorable. El problema es mayor cuando son los jóvenes quienes ejercen actos tan lamentables como los tiroteos en escuelas, pues podría ser un síntoma de una descomposición social tan profunda, que haga sentir a jóvenes en dificultades que no existe otra salida para su malestar que recurrir a esos actos.

Si bien eventos como éstos solían observarse en otros países, la realidad es que en México ya han ocurrido también, por lo que atender la situación es urgente. El fomento de prácticas y actitudes hostiles que laceran la autoestima y la integridad de otros contribuye a que la presión en esa olla siga aumentando, y aunque la escuela tiene una parte de la responsabilidad para acabar con ese mal, la labor debe ser, de hecho, conjunta para toda la sociedad, ya que, como se dijo, la escuela no es una institución total, sino que se retroalimenta con el contexto exterior.

Pese a que la información que proveen encuestas como la que fue utilizada como base para este estudio puede ser limitada en cuanto a la profundidad que se requiere para entender la esencia del fenómeno, sí permite reconocer la prevalencia del problema en los distintos niveles educativos, y resulta un aliciente para ahondar en las investigaciones, pues la dinámica de la violencia escolar es tan amplia, que los datos que proporcionan instrumentos de ese tipo pueden ser empleados como punto de partida para análisis más complejos.

En el caso de la Tercera Encuesta Nacional sobre Exclusión, Intolerancia y Violencia en las Escuelas de Educación Media Superior (SEMS, 2014), aunque se trata de un instrumento extenso que no se dedica exhaustivamente a la violencia escolar, sí contiene información valiosa desde la cual es posible emprender investigaciones como la que se desarrolló aquí. Esa misma encuesta incluye datos sobre la actuación de los distintos actores escolares frente a situaciones de violencia, lo cual sería un buen complemento para este trabajo en estudios posteriores, de manera que se constituya un análisis integral del fenómeno para ese nivel educativo.

Es, pues, labor de los investigadores transformar esa vasta cantidad de datos en propuestas de intervención y en información cualitativa y cuantitativa relevante para los tomadores de decisiones. Se sabe que una parte sustantiva de la comprensión de los fenómenos es la conceptualización, puesto que, al dar nombre a las cosas, se comienza a identificarlas y a comprenderlas. Sin embargo, en lo que respecta a los estudios sobre violencia escolar, es necesario que los conceptos referidos a los actores no produzcan construcciones sobre ellos que resulten en un estigma, pues ello resultaría contraproducente para brindar soluciones, ya que uno de los factores implicados en esta dinámica es la ruptura del tejido social dentro de la escuela, de tal manera que identificar a tal o cual estudiante con un califica-

tivo emocionalmente desequilibrante, podría desviarlo aún más de la solidaridad necesaria para edificar una convivencia sana.

De acuerdo con lo anterior, elaborar tipologías como la que aquí se propuso contribuye a identificar y a conceptualizar el problema, para, de esa manera, aportar información útil y pertinente que permita a los tomadores de decisiones observar con claridad las especificidades del fenómeno y, con base en ello, diseñar las estrategias de intervención propicias. Es decir, si se atendiera la violencia escolar como un fenómeno homogéneo, es plausible predecir que las estrategias a ese respecto no resultaran suficientes, porque no estarían enfocadas en las peculiaridades que este trabajo ha exteriorizado con respecto a la diversidad de situaciones en las que se ejerce la violencia, así como las motivaciones de quienes la perpetran.

Descifrar a profundidad la multidimensionalidad y heterogeneidad de las prácticas de violencia puede contribuir a comprenderla mejor. En tales circunstancias, ahondar sobre las situaciones violentas en sí, más que en los actores, podría ayudar a prevenirlas, ya que, como lo señala atinadamente Collins, no existen personas violentas, sino situaciones violentas. Por lo tanto, contar con datos cualitativos y cuantitativos que describan esas situaciones facilitará construir una comprensión integral del problema.

Referencias

- Adame, M. Á. (2014). *Violencias, bullying y juegos de la muerte. Una visión socio-psico-antropológica e histórica en el capitalismo mundial y mexicano*. Pamplona: Ediciones Navarra.
- Arteaga, N., y Arzuaga, J. (2017). *Sociologías de la violencia. Estructuras, sujetos, interacciones y acción simbólica*. México: Flacso.
- Castillo, L. (2011). El acoso escolar. De las causas, origen y manifestaciones a la pregunta por el sentido que le otorgan los actores. *Revista Internacional de Investigación en Educación*, 4(8), 415-428. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=281021722009>
- Collins, R. (2005). *Interaction Ritual Chains*. Princeton: Princeton University Press.
- Collins, R. (2008). *Violence. A micro-sociological theory*. Princeton: Princeton University Press.
- Collins, R. (2009). The micro-sociology of violence. *The British Journal of Sociology*, 60(3), 566-576. <https://doi.org/10.1111/j.1468-4446.2009.01256.x>

- García Salord, S. (2014). La violencia simbólica: Aportación de Pierre Bourdieu para comprender las formas sutiles e inadvertidas de dominación. En A. Furlán (coord.), *Reflexiones sobre la violencia en las escuelas* (pp. 114-143). México: Siglo XXI.
- Goffman, E. (2001). *Internados. Ensayos sobre la situación social de los enfermos mentales*. Argentina: Amorrortu.
- Gómez, A., Zurita, Ú., y López, S. (2013). *La violencia escolar en México*. México: Cal y Arena.
- Herrera, M. (2018). Prólogo. En M. Herrera y A. Lara, *El espectáculo de la violencia en tiempos globales* (pp. 13-26). México: Secretaría de Cultura.
- López-Aguada, M., y Gutiérrez-Provecho, L. (2019). Cómo realizar e interpretar un análisis factorial exploratorio utilizando SPSS. *Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 12(2), 1-14. https://redib.org/Record/oai_articulo1945961-c%C3%B3mo-realizar-e-interpretar-un-an%C3%A1lisis-factorial-exploratorio-utilizando-spss
- López Retana, A. (2021). La violencia escolar en América Latina y su relación con el contexto social. Análisis exploratorio. *Práctica docente. Revista de investigación educativa*, 3(6), 63-85. <https://practicadocenterevistadeinvestigacion.aefcm.gob.mx/index.php/accesoabierto/article/view/105>
- López Retana, A. (2021b). Factores de incidencia sobre el padecimiento de depresión en la población mexicana. *Revista Mexicana de Investigación en Psicología*, 13(1), 61-74. <http://revistamexicanadeinvestigacionenpsicologia.com/index.php/RMIP/article/view/367>
- Martínez-Ferrer, B., Musitu-Ochoa, G., y Buelga, S. (2016). Violencia entre iguales en la adolescencia: el contexto escolar y las nuevas tecnologías. En J. A. Vera y Á. Valdés (coords.), *La violencia escolar en México. Temas y perspectivas de abordaje* (pp. 17-40). México: Clave.
- Paggi, P. (2015). Las violencias en el contexto educativo: el maltrato entre pares. En M. I. Bringiotti, P. Paggi, M. L. Molina y J. P. María, *Violencia en la escuela. Nuevos problemas, diferentes intervenciones* (pp. 103-136). México: Paidós.
- Reyes, A. (2016). *Adolescencia entre muros. Escuela secundaria y la construcción de identidades juveniles*. México: Flacso.
- Saraví, G. (2015). *Juventudes fragmentadas. Socialización, clase y cultura en la construcción de la desigualdad*. México: Flacso.
- Saucedo, C., y Guzmán, C. (2018). La investigación sobre la violencia escolar en México: tendencias, tensiones y desafíos. *Revista cultura y representaciones sociales*, 12(24), 213-245. <https://doi.org/10.28965/2018-024-08>
- SEMS (2014). *Tercera Encuesta Nacional sobre Exclusión, Intolerancia y Violencia en Escuelas de Educación Media Superior. Reporte temático*. México: SEP.

- Trianes, M. V. (2000). *La violencia en contextos escolares*. España: Aljibe
- Varela, R. M. (2014). *Violencia y victimización escolar*. Andalucía: IC Editorial.
- Ventura, J. (2014). El proceso metafórico en los apodos de los estudiantes de la carrera de educación física y deporte de la Universidad de Colima como elementos que contribuyen a la identidad estudiantil. *Revista Mexicana de Investigación en Cultura Física y Deporte*, 10(8), 85-97. <https://ened.conade.gob.mx/Documentos/REVISTA%20ENED/Revista10/articulo6.pdf>
- Zorrilla, J. F. (2015). *El bachillerato mexicano: un sistema académicamente precario. Causas y consecuencias*. México: IISUE UNAM.

